

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

L'INCONFORT ET LA DIFFÉRENCE

ÉTUDE CRITIQUE DE LA PRISE EN COMPTE
DES CHOIX VESTIMENTAIRES DES ÉLÈVES
À L'ÉCOLE SECONDAIRE QUÉBÉCOISE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
AUREL LEWIS ST-PIERRE

MARS 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

*À la société québécoise
À ses exclu·es, ses ermites et ses folles
À ses enfants prodigieux
Que l'on écoute de mieux en mieux*

REMERCIEMENTS

Merci à Sivane Hirsch et Audrey Groleau de m'avoir fait confiance et de m'avoir aidé à comprendre l'héritage, le ton et les contradictions de la science. Merci d'avoir pris le temps de me lire malgré le nombre de pages et de m'avoir appris que « le plan et les choix sont une base pour le changement ». Votre présence et votre recadrage m'ont été tout à fait précieux et indispensables.

Merci aux participant·es des groupes de discussion et aux écoles secondaires qui ont accepté d'accueillir ma recherche. Le courage dont vous avez fait preuve en vous prêtant à la réflexion et votre ouverture à aborder des sujets sensibles m'ont permis de mieux saisir la complexité de l'école, de mieux comprendre ma société.

Merci aux professeur·es, chargé·es de cours, étudiant·es en sciences de l'éducation, administratice·s, travailleur·ses du communautaire, sexologues et enseignant·es qui ne m'ont pas découragé quand j'ai eu l'idée d'effectuer un travail intellectuel sur les choix vestimentaires à l'école. Vos savoirs expérientiels et votre curiosité pour le sujet m'ont convaincu de persévéérer.

Merci à nos ami·es de m'avoir encouragé à poursuivre mon travail dans l'institution, malgré toutes les fois où elle nous a trahi·es et fait défaut. Votre amour et votre colère m'ont été indispensables, m'ont amené à être ce que je suis, à écrire comme j'écris aujourd'hui.

Merci à ceu·elles qui ont partagé des petits et des grands bouts de mon quotidien dans les années qu'ont durées cette aventure, dont deux amours spéciaux qui se reconnaîtront. Merci d'avoir su témoigner de ma discipline et composé avec son contraire : mes soubresauts, ma volatilité. Votre générosité en bataille et vos attentions abondantes en sont pour tout dans ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	3
CHAPITRE I.....	10
PROBLÉMATIQUE	10
I. La visibilité des corps à l'école : un problème identifié par les élèves	16
II. Résistance(s) au discours dominant sur l'(hyper)sexualisation des jeunes	24
III. Changements sociaux et générationnels dans la société québécoise	29
IV. Tester les limites de l'existence à l'adolescence	36
V. Approches expérientielles et sensibles à l'école	39
VI. Présentation de l'objet de recherche et de sa pertinence sociale et scientifique	43
VII. Schéma récapitulatif : Objet de recherche, problématique et cadre de référence.....	47
CHAPITRE II	48
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	48
I. Le corps vêtu : peau psychique et sociale	50
II. L'interactionnisme symbolique	55
III. Socialisation et sensibilité éthique à l'école	59
IV. La place de la sexualité à l'école.....	63
V. L'éducation et la pédagogie québécoises : perspectives critiques.....	70

VI. Tensions en milieux scolaires	75
VII. Question et objectifs de recherche	81
CHAPITRE III	86
MÉTHODOLOGIE.....	86
I. Devis de recherche qualitative.....	89
II. Épistémologie féministe et posture ethnographique	94
III. Démarche de recrutement	105
IV. Collecte des données	111
a. Groupes de discussion focalisés mixtes	112
b. Journal de bord.....	120
V. Analyse des données et présentation des résultats	124
a. Analyse thématique	125
b. Analyse en mode écriture.....	128
VI. Conclusion et objectifs de recherche.....	132
CHAPITRE IV	136
RÉSULTATS	136
A. Portrait des écoles	137
a. École des Orchidées	138
b. École des Azalées.....	140
c. École des Primevères	142
d. École des Pavots.....	146
e. Tableau récapitulatif des écoles visitées	149
B. Les choix vestimentaires à l'école : vecteurs de connaissance de soi et de socialisation	150
C. Décorum et sexualité à l'école : normes, stéréotypes et intimidation chez les élèves.....	160
D. Difficultés avec les règlements et les interventions scolaires du point de vue des élèves.....	166

E. Justifications des interventions scolaires.....	188
a. Apprendre à s'habiller selon le contexte	188
b. Préparer au travail et à la vie en société.....	190
c. Apprendre à tolérer un certain niveau d'inconfort	196
d. Apprendre un certain standard d'hygiène	197
e. Éviter le malaise des membres de l'équipe-école, plus spécifiquement des enseignants masculins	199
f. Éviter la déconcentration des élèves masculins.....	201
g. Apprendre à ajuster ses choix de vêtements à la forme de son corps	203
h. Prévenir les actes irrespectueux envers et entre les élèves	204
F. Difficultés des interventions scolaires du point de vue des équipes-école	207
a. Une gestion quotidienne complexe, énergivore, généralement relayée aux femmes	207
b. Apparence physique, diversité corporelle et différentiation à l'école.....	209
c. Le besoin d'efficacité, le respect des règles et l'autoréférentialité	214
d. Inquiétudes pratiques à propos des interventions : la place prépondérante de l'arbitraire, l'offre des magasins et l'agressivité de certaines approches.....	219
G. « Arrêtez de nous sexualiser » : le point de vue critique des élèves sur l'(hyper)sexualisation.....	229
H. Comment l'école pourrait-elle prendre en compte les expériences des élèves ?	237
CHAPITRE V	241
DISCUSSION	241
Constat 1 : Plusieurs désaccords intergénérationnels sur la sexualité existent à l'école	245
Constat 2 : L'école et les équipes scolaires ont un rôle social à réfléchir et à jouer dans la prise en compte des expériences des élèves.....	255
Constat 3 : Les mesures disciplinaires privilégiées par les écoles participent à des dynamiques structurelles d'exclusion, de stigmatisation et de discrimination .	262
Constat 4 : Le sentiment d'insécurité des élèves à l'école pose problème des points de vue pédagogique, éthique et critique	271

Constat 5 : Apprendre à choisir, à l'école et ailleurs, demande une approche pédagogique des choix	277
Penser la suite : vers (de nouvelles) discussions collectives	286
CONCLUSION	291
RÉFÉRENCES.....	303
APPENDICE A.....	325
Exemple d'un code vestimentaire dans une école secondaire québécoise.....	325
APPENDICE B	327
Conceptions (a)normales de la sexualité.....	327
APPENDICE C	329
La roue de l'intersectionnalité (ORES, 2023).....	329
APPENDICE D.....	330
Affiche de recrutement (printemps 2022).....	330
APPENDICE E	331
Invitation à participer (printemps 2022)	331
APPENDICE F	333
Formulaire d'information et de consentement (élève).....	333
APPENDICE G.....	338
Feuillet de soutien psychosocial (exemple)	338
APPENDICE H.....	339
Guide d'entretien pour les groupes de discussion focalisés.....	339

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative en sciences de l'éducation documente les expériences vestimentaires des élèves et les interactions avec les membres des équipes scolaires dans quatre écoles secondaires publiques québécoises. Afin d'en tirer des pistes de réflexion critiques, elle mise sur les outils de l'éthique et de la sociologie et explore les différentes dimensions de leur prise en compte éducative. Axée sur le rôle social de l'école, elle porte une attention particulière aux systèmes symboliques, aux référents culturels, à l'intersubjectivité et aux rapports de pouvoir qui structurent les contextes et les interventions scolaires. Son objectif général consiste à comprendre les apports des pratiques pédagogiques qui y sont adoptées.

La problématique se concentre sur la visibilité des corps à l'école dans un contexte marqué par plusieurs changements sociaux et une éducation éthique axée sur les droits de la personne, l'autonomie et la liberté individuelle. Le cadre de référence s'attarde aux significations sociales du corps, des vêtements, de la sexualité et de la pédagogie en milieu scolaire, sous les angles interactionniste et éthique. La méthodologie présente en détail le déroulement de la recherche à partir des paradigmes scientifiques qualitatifs, féministes et ethnographiques. Les résultats détaillent les expériences des élèves en ce qui a trait à leurs choix vestimentaires à l'école et aux interventions scolaires à cet égard, en plus d'analyser les justifications et les difficultés nommées par les équipes scolaires à ce sujet. La discussion s'attarde enfin à cinq constats qui

permettent d'engager une réflexion plus large, dont les faits (1) qu'il existe plusieurs désaccords à caractère intergénérationnel sur la sexualité à l'école; (2) que l'école et les équipes scolaires ont un rôle social à réfléchir et à jouer pour prendre en compte les expériences des élèves; (3) que les mesures disciplinaires privilégiées par les écoles participent à des dynamiques structurelles d'exclusion, de stigmatisation et de discrimination; (4) que faire vivre de l'insécurité aux élèves pose problème des points de vue pédagogique, éthique et critique; et finalement, (5) qu'apprendre à choisir (ses vêtements, mais aussi plus largement ses actions ou ses paroles) demande une approche pédagogique plutôt qu'axée sur le contrôle.

À la jonction entre didactique, pédagogie et fondements de l'éducation, les pistes de réflexion que ce mémoire suggère se veulent matière à discussions – incarnées, engagées et, bien sûr, différentes selon les milieux et les personnes impliquées. Appropriiez-le-vous sans gêne et n'ayez pas peur de le déformaliser : il est écrit et pensé pour vivre hors des murs de l'université.

INTRODUCTION

Au 21^e siècle, à l'école secondaire québécoise, le choix d'interdire certains morceaux et styles vestimentaires, ainsi que de contrôler l'apparence des élèves à partir de ces interdictions, s'inscrit dans une tradition éducative qui ne date pas d'hier. Depuis le début de la colonisation franco-catholique, les écoles québécoises – confessionnelles ou non – ont servi à encadrer plutôt qu'à éléver, à contrôler plutôt qu'à libérer, à distinguer plutôt qu'à rassembler (Tardif, 2013). Au Québec, bien que la liberté ait longtemps fait l'objet des discours des élites, ce n'est qu'à partir de la Révolution tranquille que les projets sociaux d'accessibilité et de démocratisation de l'éducation se sont frayé un chemin dans l'espace public. Si l'on parle aujourd'hui dans les documents institutionnels d'inclusion scolaire (Prud'homme *et coll.*, 2016) ou de développement de la pensée critique (ministère de l'Éducation du Québec, 2024), ce n'est pas sans difficulté que les milieux scolaires se dépêtront d'un héritage éducatif répressif, exclusif et compétitif. Comme le soulignent de nombreux·ses pédagogues critiques dans la lignée de Paolo Freire, tel que hooks (2019) et Giroux (2012), les écoles publiques américaines, et plus largement occidentales, sont des lieux où sont adoptées des pédagogies instrumentales, orientées vers la mémorisation, la conformité et la mise en examen, qui implique de prendre des risques parfois trop grands de la part des élèves, tel que l'échec ou l'exclusion scolaire. Ces pédagogies sont traditionnellement axées sur la punition, ce qui fait des écoles des zones où il est

difficile de penser différemment ou de proposer des solutions de rechange. C'est d'ailleurs pourquoi il est si difficile pour les élèves d'apprendre certaines valeurs civiques et démocratiques, qui demandent au contraire « l'élargissement de l'imagination » (Giroux, 2012, p. 117).

Dans ce contexte, on peut comprendre la réponse privilégiée par plusieurs écoles québécoises, canadiennes et états-uniennes au tournant du 21^e siècle, lorsqu'elles ont constaté que les élèves, et particulièrement les filles, aimaient porter une mode considérée *sexy*. À ce moment, il était tout naturel, puisque traditionnellement admis, d'interdire certains morceaux et styles et de contrôler l'apparence des élèves à partir de ces interdictions. En contexte québécois, le début des années 2000 a vu plusieurs écoles publiques resserrer leurs normes vestimentaires, jusqu'à adopter l'uniforme, autrefois réservé aux élites. On constatait d'ailleurs en 2016 que les écoles publiques où l'uniforme complet n'était pas obligatoire étaient en voie de devenir l'exception (Champagne, 2016, 25 janvier). Ce resserrement des normes vestimentaires, ainsi que les prescriptions et proscriptions qui les ont accompagnées, visait à répondre à la mode *sexy*, mais aussi de manière tout à fait compréhensible à plusieurs défis des milieux scolaires : favoriser le sentiment d'appartenance, enrayer la visibilité des classes sociales, identifier les intrus rapidement pour faciliter l'encadrement et la sécurité des

élèves, ou encore, mettre l'accent sur les qualités personnelles des élèves plutôt que sur leur apparence¹.

Si l'atteinte de ces objectifs n'est pas pour l'instant documentée par la recherche, on sait que l'uniformisation de ces normes n'a pas été sans conséquence pour les élèves (Caron, 2014; Richard, 2019; Mercier, 2020; Moisan-Paquet, 2022). De plus, les recherches montrent que les expériences des élèves par rapport à leurs choix vestimentaires à l'école restent complexes, diversifiées et changeantes : certain·es choisissent de se conformer aux normes majoritaires et d'autres non, certain·es (ré)inventent des styles à leur image, d'autres (re)prennent les codes des générations précédentes. Dans tous les cas, i·elles n'ont certainement pas tous·tes les mêmes raisons pour adopter les styles qu'i·elles choisissent (Caron, 2012; Eliasson, Isaksson et Laflamme, 2007). Les transformations de la mode, figure sociologique par excellence selon Simmel (1989), témoignent de l'inscription des élèves dans des dynamiques de reproduction et de distinction sociale plus larges qu'elles ne le paraissent à première vue, auxquels i·elles ne sont pas indifférent·es. Et dans les dernières années, alors que les écoles secondaires québécoises adoptaient des normes vestimentaires plus strictes, les voix des élèves se levaient pour identifier un certain nombre d'enjeux, qui les inquiétaient et les touchaient directement (p. ex., Radio-Canada, 2021, 22 novembre; MESVS et CFC, 2021).

¹ Ces justifications scolaires, recueillies à l'aide d'un journal de bord, sont tirées d'observations préliminaires réalisées en amont de la collecte de données présentée dans ce mémoire, dans l'une des quatre écoles secondaires visitées.

Depuis le début du siècle, plusieurs élèves ont expliqué, notamment, que la sévérité des règlements et des interventions scolaires leur imposait un modèle de sexualité qui ne leur convenait pas tout à fait, que leurs écoles encourageaient un double standard sexiste quant à leurs exigences et que les interventions scolaires étaient basées sur la honte sexuelle féminine, reconduisant certaines injustices et inégalités sociales. La pression à l'uniformisation des expériences vestimentaires des élèves à l'école secondaire a rencontré plusieurs résistances et de sérieuses remises en question, dont beaucoup exigent le respect des droits de la personne fondamentaux garantis par la Charte québécoise, tel que le droit à l'égalité, à la dignité et à l'éducation (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 10, 10-1; 4; 39-48).

Ce mémoire s'inscrit dans ces tensions, témoignant des contradictions sociales, didactiques et plus largement éducatives que pose tout changement social d'envergure. Il étudie les données issues de six groupes de discussion focalisés mixtes – composés d'élèves de profils diversifiés ayant entre 14 et 16 ans, ainsi que de divers membres des équipes scolaires, autant enseignant·es, éducateur·ices, que de membres du personnel administratif ou de la direction – menés dans quatre écoles secondaires régionales québécoises. Ces écoles ont été choisies pour leurs profils diversifiés en ce qui a trait aux codes vestimentaires – certaines ont un uniforme obligatoire et d'autres non; certaines sont publiques et d'autres non – ce qui fait que les résultats témoignent à la fois d'une analyse générale des pratiques scolaires en ce qui a trait aux choix

vestimentaires et d'un regard sur chacun des contextes, qui témoignent d'enjeux et de perspectives particulières.

Il part d'un cadre théorique interdisciplinaire en sciences sociales, qui inclut la compréhension du corps vêtu comme peau psychique et sociale, la pertinence de l'interactionnisme symbolique pour comprendre les expériences des élèves, une définition de la socialisation en lien avec la sensibilité à l'école, une description de la place de la sexualité à l'école, une perspective critique sur l'éducation et la pédagogie québécoises et la description de certaines tensions en milieux scolaires. Il s'appuie sur une méthodologie qualitative, qui inclut une épistémologie féministe et une posture ethnographique, en mettant l'accent sur la description détaillée de la démarche de recrutement, la collecte des données – via des groupes de discussion focalisés mixtes et un journal de bord – ainsi que l'analyse des données et la présentation des résultats.

Il répond à l'appel de Le Breton (2004a), selon lequel une des tâches prioritaires de l'anthropologie aujourd'hui est d'identifier avec précision les logiques et les conditions de possibilité des systèmes symboliques de nos sociétés. Son objectif est d'éclairer la réflexion sur l'école québécoise contemporaine et les pratiques pédagogiques qui y sont choisies, en sachant que les discussions qui s'y déroulent et continueront à avoir lieu dans chacun des milieux scolaires seront uniques et spécifiques aux contextes. Pour ce faire, il souligne un certain nombre d'éléments que la recherche en éducation n'avait pas tout à fait cernés jusqu'à présent, à cheval entre les domaines didactiques, psychopédagogiques et fondamentaux en sciences de l'éducation.

Il met en lumière, notamment, comment l'école est un lieu traversé par des rapports de pouvoir et des rapports de nature sexuelle (ou sexualisante), même si parfois il est plus commode ou facile de l'ignorer. Il souligne à l'inverse comment plusieurs interactions, tel que le soulignent les élèves, ne sont pas du tout sexuelles, même si l'école leur attribue ce regard et cette signification. Il met l'emphase sur plusieurs difficultés structurelles des règlements vestimentaires scolaires, dont celle d'occasionner une pression à l'uniformité des corps et des expériences. Il montre les tensions qui émergent lorsqu'on tente de « faire rentrer » dans un cadre restrictif une diversité corporelle et sexuelle qui n'y entre pas tout à fait, dont l'effet tangible est de rendre « moins bienvenues » certaines manifestations corporelles ou sexuelles, qui persistent néanmoins. Il souligne aussi les difficultés qui peuvent émerger pour les membres des équipes scolaires, qui doivent composer pour la plupart avec l'attente publique d'intervenir de manière « égale » et « pareille » pour tous·tes, alors qu'en pratique cela n'est pas possible. Il souligne finalement les nombreuses conséquences négatives des interventions répétées à l'égard de l'apparence des élèves, questionnant les moyens adoptés à l'école pour développer leur estime de soi, leur confiance et leur autonomie.

Finalement, ce mémoire vise à donner des outils pratiques et théoriques pour réfléchir de manière plus large au rôle social de l'école en ce qui a trait à l'éducation qu'on prodigue aux jeunes, et ce dans une perspective éthique et critique. En effet, tel que le suggèrent depuis de nombreuses années les pédagogues féministes, les approches expérientielles – dont font partie les interactions portant sur les choix vestimentaires –

sont des occasions d'apprentissage signifiantes et durables. Il porte donc à considérer qu'apprendre à choisir de manière autonome demande une approche pédagogique des choix plutôt qu'un contrôle axé sur la surveillance ou la sanction. Ce mémoire pose enfin une question fondamentale en ce qui a trait aux choix que l'on peut (ou veut) faire en tant que société : veut-on encore, en 2025, que les élèves apprennent la retenue et le sens du décorum par le malaise, l'insécurité et la honte de leur corps, et plus généralement des filles et des femmes? Les questions et la démarche présentée dans ce mémoire visent à penser une responsabilité éducative qui reposera sur l'école, sur les membres des équipes scolaires, et plus largement sur l'ensemble des citoyen·nes adultes, plutôt que sur les jeunes.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

*Où est allé tout ce monde
Qui avait quelque chose à raconter
On a mis quelqu'un au monde
On devrait peut-être l'écouter*

Harmonium, Un musicien parmi tant d'autres, 1974

Au sein des sciences sociales, les travaux portant sur la diversité des rapports qu’entretiennent les humains aux vêtements ont montré que les choix vestimentaires sont signifiants, porteurs de sens, uniques pour chacun·e, mais aussi objets culturels, témoins des espaces de liberté et de contrainte qu’aménagent nos sociétés à un moment particulier de leur histoire, de même que pour les groupes qui les composent. Ce sont des objets culturels qui témoignent d’identités et d’appartenances, mais également de mouvements complexes d’identification : celles-ci sont continuellement (re)négociées, transitoires, dynamiques et polysémiques (Caron, 2012; Eliasson, Isaksson et Laflamme, 2007). Tel que l’ont souligné Simmel (2013) et Bourdieu (1979), c’est en imitant ses semblables ou en choisissant de s’en distinguer que les individus se (dé)marquent et se meuvent d’une classe sociale à l’autre, d’un groupe à l’autre, d’une

époque à l'autre. Au-delà des expériences individuelles, les choix vestimentaires sont donc garants des changements qui traversent nos sociétés.

À cet égard, bien que cela n'ait pas toujours été le cas, il existe au « Québec »² aujourd'hui un accord culturel plutôt partagé sur le fait que l'on peut choisir ses vêtements librement. Les émancipations de la Révolution tranquille, les mouvements globaux de libération des années 1960 à 1980 ainsi qu'un accès de plus en plus grand à des formes de sécurité et de liberté individuelle ont contribué à délier des contraintes importantes – d'ordre religieux, politique ou économique – qui caractérisaient les appartenances traditionnelles que disciplinaient l'école, la prison, le couvent, la famille ou l'hôpital (Foucault, 1975). Les codes vestimentaires se sont déliés en même temps que ces contraintes : on a lentement accepté que les choix reposaient de plus en plus sur l'individu, qui pouvait dès lors se fier à ses préférences, ses valeurs, ses goûts, ses idéaux et sa conception de la vie bonne pour décider pour lui·elle-même l'apparence qui lui convenait. C'est ce qu'on peut identifier comme une influence marquante des courants de pensée et des pratiques humanistes (Leroux, 2016).

Depuis les années 1960, dans les cafés, les familles, les cégeps et les rues de la société québécoise, on a mutuellement voulu croire que la mobilité sociale était possible et que

² L'inscription du « Québec » entre parenthèses reconnaît la pertinence scientifique des mouvements sociaux contemporains qui remettent en question la légitimité des initiatives nationalistes et fédéralistes, qu'ils soient francophones, anglophones, catholiques, protestants ou non-confessionnels. Celles-ci ont construit la nation québécoise aux dépens de la souveraineté des Premiers Peuples, premier·es habitant·es et défenseur·es du territoire. Par ce geste, l'auteur·e reconnaît que le fait colonial dans l'histoire du « Québec » n'est pas qu'une réalité passée, mais bien un enjeu d'actualité.

les oppressions de la grande noirceur, du sexism et du fondamentalisme catholique appartenaient au passé. À cet effet, bien qu'on n'ait pas tourné la page sur tous les aspects, plusieurs sociologues et politologues ont remarqué une modernisation considérable de la société québécoise à partir de la fin des années 1960, lors de la bien connue Révolution tranquille³. En ce qui concerne le rapport aux vêtements, la recherche de nouveaux modèles en rupture avec les appartenances traditionnelles au « Québec » a été accompagnée par l'apparition de nouvelles modes vestimentaires. Par exemple, le pantalon est devenu un morceau de choix dans la garde-robe des femmes, ce qui n'était pas autant le cas avant, à l'image de son histoire dans les sociétés occidentales (Bard, 2010a; Hollander, 2016). Aussi, avec la massification de la culture populaire, les jeans et les t-shirts se sont répandus assez rapidement toutes classes confondues. Des années 1980 à aujourd'hui, la jeunesse a peu à peu contribué à normaliser des looks plutôt marginaux, inspirés des mouvements *hippie, punk, rocker, gangster, gothique* ou *hypersexy* (Julien, 2010a).

Bien que certaines contraintes vestimentaires soient toujours d'actualité aujourd'hui, il est utile de souligner un accord social, tacite ou explicite, à propos de la liberté individuelle dans la société québécoise contemporaine. D'ailleurs, depuis 1976, une de ses lois fondamentales, la Charte des droits et libertés de la personne, formalise des

³ Pour mieux comprendre le retentissement symbolique qu'a eu la révolution tranquille dans l'histoire québécoise, voir p. ex., Rouillard, 1998, pour un aperçu de l'époque; Zubrzycki, 2020, pour une lecture iconographique des changements sociaux qui y ont eu lieu, Dumont, 2024, 30 août, pour une illustration du discours autour de la révolution tranquille, encore présent dans les médias québécois.

idéaux d'ouverture et d'égalitarisme en reconnaissant à tout individu les libertés de conscience, d'opinion, de religion et d'expression (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 3). Bien qu'il existe des cas où celles-ci entrent en contradiction et des contextes où leur application soit plus difficile, ces libertés fondamentales balisent la marge de manœuvre qu'ont les personnes pour choisir leurs vêtements. Quant à la juridiction canadienne en ce qui a trait aux choix des vêtements des citoyen·nes, il est d'usage pour les tribunaux de se baser sur une interprétation plutôt large de la liberté d'expression (Maxwell *et coll.*, 2024). Ceux-ci considèrent par exemple que le choix d'une tenue vestimentaire devrait être libre et protégé par la Constitution en tant qu'« [activité qui] véhicule [un] sens », tant et aussi longtemps que cela est fait « d'une manière non violente » (Kindred, 2006, cité dans Maxwell *et coll.*, 2024, p. 142).

En ce qui concerne les adolescent·es, les études sur l'incarnation (*embodiment*) des structures sociales dans les sociétés postmodernes montrent comment i·elles s'inscrivent dans des constellations mouvantes de sens, parfois partagé et parfois non, qui se déclinent dans leurs attitudes, leurs opinions, leurs choix de nourriture, de breuvages, de sports, de vocabulaire ou de style (Pomerantz, 2005; Pasquier, 2005). Par leur choix de style, les adolescent·es s'engagent quotidiennement et activement dans des dispositifs variés de régulation morale – comme le code socioculturel de la « bonne » et de la « mauvaise » fille – mais également autour de dimensions socioéconomiques, religieuses et politiques plus subtiles (Magar, 2017; Pomerantz,

2005, 2007; Renold et Ringrose, 2008 ; Currie, Kelly et Pomerantz, 2009). Spécifiquement, l'adolescence marque une période de remaniement dans le rapport à l'image de soi, où les jeunes s'individualisent par leur apparence, en quittant les identifications qui les ont accompagnées pendant l'enfance et en en choisissant de nouvelles. Les modèles, les idoles, les artistes ou les copain·es deviennent des modèles à recopier, des doubles de soi-même, « qui aident à se construire » (Joubert et Stern, 2005, p. 54), notamment par imitation ou par distinction (Bourdieu, 1979). Les choix vestimentaires, ainsi que d'autres formes de modification de l'apparence corporelle (p. ex., tatouages, *piercings*), sont autant de manières de rendre le corps unique et assimilable à soi (Joubert et Stern, 2005).

À l'école secondaire, bien que leurs expériences restent plurielles et différentes selon leurs valeurs, environnements culturels, aspirations et préférences, les élèves se construisent en relation aux interdits et aux permissions des codes vestimentaires scolaires. Ces expériences prennent souvent la forme d'interventions à l'égard de leur apparence de la part des éducateur·rices ou de leurs camarades. Il est donc propre aux milieux scolaires, et pour tous les élèves sans exception, d'interagir avec différents modes d'administration symboliques et discours pédagogiques visant à encadrer ou à contrôler leur expression (Bernstein, 2007).

Un des modes les plus courants qu'ont les écoles pour réglementer les choix vestimentaires des élèves est l'application de codes vestimentaires, qui édictent un ensemble de prescriptions et de proscriptions visant l'habillement des élèves (Raby,

2005, 2010). Ceux-ci imposent une logique d’obéissance face aux règlements de l’école puisque leur non-respect peut mener à des sanctions (Raby, 2005, 2010; Harbach, 2016; Keller *et coll.*, 2016; Moisan-Paquet, 2022). Comme ont contribué à le montrer plusieurs ethnographies scolaires, le mode privilégié d’intervention des écoles jusqu’à présent à cet égard (et à plusieurs autres) a été le contrôle à caractère restrictif, édictant et catégorisant les comportements attendus de la part des élèves, visant leur conformisme (Berthier, 1996).

La présente problématique vise à décrire le *paysage* dans lequel s’inscrit la démarche de recherche dont témoigne ce mémoire. Elle mobilise un large éventail de littérature portant sur les choix vestimentaires à l’école (p. ex., littérature scientifique, articles de journaux et autres médias, ouvrages de référence) mais aussi de nombreuses distinctions, complexités et contradictions conceptuelles. De manière atypique, elle est conçue comme étant dépendante et inséparable du cadre de référence, qui revisitera ses éléments en s’attardant à spécifier les termes de la question et des sous-objectifs de recherche. Les prochaines sections ont donc été organisées afin de brosser un portrait de la complexité du sujet des choix vestimentaires à l’école, en s’attardant à cinq dimensions clés. La première dimension consiste à présenter un problème éthique identifié par les élèves à l’école québécoise, qui porte sur la visibilité des corps; la deuxième dimension constitue une cartographie des résistances connues à l’égard du discours dominant portant sur l’(hyper)sexualisation des jeunes; la troisième présente trois grands changements sociaux et générationnels qui ont marqué la société

québécoise dans les dernières décennies; la quatrième montre en quoi les comportements et les choix des adolescent·es, notamment à l'école, procèdent de dynamiques existentielles et expérimentales; et finalement, la cinquième dimension vise à décrire les principaux enjeux pédagogiques que soulève le traitement de sujets sensibles et liés à l'expérience quotidienne – et incarnée – des élèves à l'école.

I. La visibilité des corps à l'école : un problème identifié par les élèves

Si les normes vestimentaires changent d'une époque à l'autre, les milieux scolaires sont un des lieux désignés où elles se vivent, se posent en tension, se renforcent ou se transforment. Dans le contexte québécois, il faut savoir qu'après une certaine libéralisation des mœurs vestimentaires dans les années 1990, de nombreux codes vestimentaires scolaires ont été resserrés à partir des années 2000, menant à davantage d'interdictions à propos de la visibilité des corps, notamment féminins. Les quinze dernières années ont aussi été marquées par une vague d'imposition du port de l'uniforme obligatoire (Champagne, 2016, 25 janvier). Si l'intention de réduire la visibilité des inégalités sociales a fait partie des justifications de ces changements, ce sont en grande partie les discours les plus médiatisés autour de l'(hyper)sexualisation⁴

⁴ Le suffixe « hyper » sert à marquer la différence entre la sexualisation et l'hypersexualisation. Dans la littérature existante à ce sujet, l'ajout du suffixe « hyper » renvoie à l'idée que le rapport des jeunes filles à la sexualité est une inquiétude partagée par plusieurs acteur·rices de la société, nécessitant d'y accorder

qui ont contribué à ce que les écoles imposent des codes vestimentaires plus stricts (Mercier, 2020). Comme aux États-Unis, dans la plupart des écoles ayant procédé à ces ajustements, un des objectifs principaux (et bien souvent explicite) des nouveaux règlements était de répondre au problème des corps féminins jugés « dérangeants » et des sexualités dites « excessives » à l'école (Pomerantz, 2007; Caron, 2012, 2014; Harbach, 2016; Raby, 2005, 2010; Mercier, 2020).

Depuis le début des années 2000, plusieurs élèves de niveau secondaire – québécois·es, canadien·nes, étatsunien·nes et français·es notamment – protestent et expriment leur malaise en lien avec les codes vestimentaires de leurs écoles. En plus des études sociologiques menées sur le sujet, une revue de presse permet de voir que ce débat revient de manière régulière dans les médias québécois (p. ex., Leblanc, 2021, 21 novembre; Dutrizac, 2021, 8 juin; Krol, 2022, 17 mai; Radio-Canada, 2022, 1^{er} juin; Dussault, 2018, 28 mars). Au « Québec », un très grand nombre d'élèves n'ont pas pu s'empêcher de remarquer le nombre disproportionné d'avertisements et d'interventions portant sur les corps féminins par rapport à leurs homologues masculins. De

de l'importance. Cela dit, le choix de mettre le suffixe « hyper » entre parenthèses vise à réduire le caractère moralisateur et l'urgence que sous-tend la compréhension la plus relayée de ce phénomène. Ce choix orthographique vise à rappeler que les jeunes, et notamment les filles, choisissent ou non d'adopter une mode « sexy », mais n'ont pas pour autant de comportements « anormaux » ou « excessifs » (pour un regard critique sur le concept d'hypersexualisation, p. ex., Blais, Raymond, Manseau et Otis, 2009; pour un regard sur les enjeux que posent la panique morale autour de la sexualité des adolescent·es, p. ex., Enriquez, C., 2024 ou Richard, 2019). À ce sujet, les avantages d'une posture non-moralisatrice est appuyée par plusieurs recherches (Mensah, 2009; Paquette, 2009; Caron, 2014; Richard, 2019; Mercier, 2020; Moisan-Paquet, 2021).

nombreuses manifestations ont porté directement sur le double standard dans les règlements, soulignant son caractère injuste et demandant qu'il cesse (p. ex., Porter, 2018, 27 mars; Krol, 2022, 17 mai). Plusieurs élèves refusent d'être suivis, observés, de faire l'objet de commentaires, voire d'être touchés sous prétexte de devoir respecter les règles de l'école. De plus, plusieurs élèves estiment qu'elles devraient avoir le droit de porter des vêtements qui dévoilent certaines parties de leur corps, comme des chandails qui montrent le ventre, des shorts plus ou moins courts, des camisoles qui exposent leurs épaules ou les bretelles de leurs brassières ou encore des pantalons qui laissent deviner la forme de leurs fesses. Au « Québec », des revendications spécifiques ont porté sur le droit de porter des vêtements particuliers tel que des *leggings*, des débardeurs ou des *crop top* (p. ex., Lacroix, 2022, 26 janvier). D'autres, plus créatives, ont revendiqué le droit de porter la jupe sans égard à leur sexe, ou en appui aux revendications des filles (p. ex., Au cœur du monde, 2020, 14 octobre; Goyer, 2020, 8 octobre).

Les élèves ont dénoncé le caractère injuste des règlements scolaires par des moyens qui sortent des canaux habituels de représentation de l'école, comme des pétitions, des vidéos *TikTok*, des manifestations, des journées thématiques, en plus de s'exprimer de façon plutôt extensive dans les médias (nouveaux comme traditionnels). Cela dit, depuis la formulation de ce problème dans les écoles secondaires québécoises, il semble qu'il y ait de réelles difficultés à prendre en compte les expériences des élèves en ce qui concerne leurs choix vestimentaires, ainsi qu'à considérer leur point de vue,

notamment lorsqu'il s'agit de reconnaître le caractère discriminatoire et sexiste des règlements. À ce sujet, Caron (2012) a documenté la dimension partielle et partielle de la réponse coercitive des écoles. La littérature états-unienne, canadienne et anglo-saxonne portant sur ce type de contestation a contribué à montrer qu'en contexte scolaire, les options légitimes de protestation sont plutôt rares (Raby, 2005, 2010, 2012; Raby et Domitrek, 2007). En fait, les réponses que les écoles privilégient laissent peu de place aux élèves pour s'approprier le problème et y trouver des solutions collectives. Bien que plusieurs aient mis en place des solutions créatives comme la confection de codes vestimentaires « non-genrés » ou l'implication des élèves dans leur élaboration (p. ex., Simard, 2021, 26 août; Krol, 2022, 20 mai ; Fleury, 2022, 26 mai), la grande majorité des milieux scolaires adopte le même type d'approches, qui consiste à surveiller et à sanctionner les manquements à partir d'un code vestimentaire imposé.

On compte donc parmi les approches les plus communes à l'école la surveillance, qui vise le respect du code vestimentaire et le contrôle de l'expression corporelle et vestimentaire des élèves. Lorsqu'il s'agit de répondre aux contestations des élèves, les écoles privilégient le rappel des attentes de façon régulière et constante. Des écoles peuvent par exemple réafficher les règles plastifiées sur les portes, ou encore la direction peut faire un tour des classes avec les règlements en main. Ces stratégies ont pour *a priori* que le renforcement des règles aura pour effet d'augmenter, voire d'assurer l'adhésion des élèves à celles-ci. Les approches axées sur la surveillance et le contrôle de l'expression corporelle et vestimentaire des élèves fonctionnent le plus

fréquemment à partir de restrictions, c'est-à-dire d'interdictions, bien que plusieurs codes vestimentaires soient formulés aussi à la positive (p. ex. le code vestimentaire à l'appendice A, qui représente les règlements d'une école ayant participé à la présente recherche). Ces codes formulés à partir de restrictions ont généralement pour effet de mettre l'accent sur ce qu'il n'est pas acceptable de porter. Ce type d'approche a été observé dans le contexte de plusieurs recherches ethnographiques portant sur le fonctionnement des milieux scolaires dont la fréquentation scolaire est obligatoire (Berthier, 1996). Elle est aussi en concordance avec les difficultés structurelles des écoles à inclure les élèves dans un processus démocratique leur permettant de décider des règles en place (Raby, 2005, 2010) ou de les remettre en question (Giroux, 2012; hooks, 2019). Elle est en accord avec la tradition répressive en éducation au « Québec », qui a longtemps visé le maintien des hiérarchies sociales et limité l'autonomisation des élèves en ce sens (Tardif, 2013).

Une autre forme d'intervention privilégiée dans les écoles est individuelle : axée sur l'estime personnelle des élèves, elle consiste à apaiser les sentiments d'injustice et les enjeux d'estime de soi causés par la surveillance et le contrôle de l'expression corporelle et vestimentaire des élèves. De la part des élèves, et plus généralement des filles, il peut s'agir de sentiments d'être humiliées, inadéquates ou indésirables (Caron, 2014; Harbach, 2016; Keller *et coll.*, 2016; Kim et Ringrose, 2018; Raby, 2005, 2008; Ringrose et Renold, 2012; Richard, 2019; Moisan-Paquet, 2022). Dans ces contextes, les membres de l'équipe-école expliquent par exemple aux filles qu'elles sont belles,

valides et importantes même sans montrer leur corps, notamment leurs ventres, leurs épaules ou leurs jambes. On leur exprime que même si elles doivent éviter de dévoiler leur corps selon les règles scolaires, leur personnalité et leur apparence ne posent aucun problème. On leur explique qu'il s'agit simplement d'une norme, celle selon laquelle les filles se cachent davantage. Cela ne devrait pas les convaincre qu'elles méritent moins d'estime de leur part, de celle de leurs camarades ou des adultes. Cette stratégie vise à préserver la dignité des élèves dans un environnement fortement réglementé.

Au regard de la présente problématique, les approches actuellement privilégiées par les écoles au sujet des choix vestimentaires des élèves posent certaines difficultés. D'un côté, il peut arriver que les élèves soient l'objet d'un discours contradictoire qu'elles ont de la difficulté à assimiler : on leur dit d'une part qu'elles sont belles et valides, mais aussi qu'elles doivent se couvrir pour éviter que leurs corps se fassent remarquer. De plus, la surveillance est assez demandante pour les membres de l'équipe-école, qui sont appelés à remarquer toute non-conformité de l'apparence des élèves. Les interventions punitives sont exigeantes en temps et du point de vue émotif. Le personnel doit souvent négocier, de façon plus ou moins arbitraire, un équilibre difficile à trouver entre leurs sensibilités esthétiques et les choix des élèves. De plus, à cet égard, la recherche sur la gestion de classe positive met en lumière que les interventions disciplinaires punitives et coercitives n'ont pas toujours pour effet escompté la réduction des comportements visés (p. ex., Boudreault *et coll.*, 2019). Cette charge de travail ne s'avère pas négligeable dans un contexte de pénurie de personnel scolaire et

d'un taux inégalé de détresse professionnelle, soit presque 60% selon les données de 2022 de l'INSPQ (Radio-Canada, 2023, 24 octobre).

Dans les médias, ce qui est intéressant dans la manière dont les élèves cadrent le problème est l'identification plutôt juste d'une contradiction entre la reproduction de dynamiques sexistes et discriminatoires et le respect du droit à l'égalité, garanti par les chartes québécoise et canadienne (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 10, 10-1; *Charte canadienne des droits et libertés*, L.R.C, 1983). À cet effet, il s'agit de comprendre que l'application du droit à l'égalité et l'interdiction de discrimination basée sur le genre en contexte scolaire ne viennent pas sans difficulté. En pratique, ces exigences légales ne sont pas toujours respectées à l'école. On peut donner l'exemple des administrations scolaires qui prescrivent la longueur minimale des jupes et non des shorts (Maxwell *et coll.*, 2024) ou encore lorsque les enseignant·es réprimandent plus sévèrement les élèves lorsque la bretelle du soutien-gorge est visible que lorsque les sous-vêtements dépassent des pantalons. En même temps, pour respecter les droits des élèves féminines et trans à l'égalité, certaines écoles canadiennes « ont levé l'interdiction faite aux garçons de porter une jupe à l'école, tout comme des restrictions similaires sur le port du pantalon par les filles ont été abolies il y a longtemps dans la plupart des établissements » (Maxwell *et coll.*, 2024, p. 190).

La tension entre les pratiques disciplinaires adoptées par les écoles et le respect des droits à l'égalité est donc un problème d'actualité, que les élèves ont justement identifié. À cet égard, s'intéressant au contexte canadien, Maxwell *et coll.* (2024) soulèvent que

l'imposition de normes vestimentaires obligatoires à l'école peuvent poser des problèmes dans trois domaines distincts. Premièrement, il peut s'agir d'un enjeu par rapport au droit à l'égalité, notamment « lorsqu'un code vestimentaire est plus rigoureux pour les filles que pour les garçons » ou lorsque certain·es élèves trans ou non-binaires souhaitent sans le pouvoir dévier des conceptions traditionnelles du genre (p. 189). Deuxièmement, le droit à la liberté de religion peut constituer un enjeu, notamment quand l'application d'une politique d'établissement « empêche des élèves de respecter ce qu'ils perçoivent comme une obligation religieuse » (p. 190). Troisièmement, les codes vestimentaires scolaires peuvent porter atteinte au droit à la vie privée lorsqu'il n'est pas possible de modifier une apparence que l'on a à l'extérieur de l'école le temps de l'obligation scolaire, telle que la forme du corps ou la présence d'un tatouage permanent. À noter qu'une préséance juridique est habituellement accordée à l'encadrement des élèves et aux objectifs éducatifs dans les écoles, ce qui explique en partie pourquoi certaines pratiques disciplinaires continuent d'entrer en contradiction avec les droits des élèves. Selon Maxwell *et coll.* (2024), deux considérations justifient l'imposition d'un code vestimentaire. La première consiste à maintenir un climat propice à l'apprentissage, impliquant d'éviter des formes de distraction qui priveraient certain·es élèves de leur droit à l'éducation (p. 189). La deuxième justification consiste à servir une fin pédagogique légitime, par exemple afin que les élèves apprennent les normes applicables dans certaines circonstances, comme une représentation musicale ou un match de sport.

En ce qui concerne les vêtements considérés comme *sexy* à l'école, la littérature montre que la surveillance et le contrôle de l'apparence sont généralement axés sur la honte sexuelle féminine et peuvent être perçus de la part de nombreux·ses élèves comme harcelants et intrusifs (Caron, 2014; Harbach, 2016; Keller *et coll.*, 2016; Kim et Ringrose, 2018; Raby, 2005, 2010; Renold et Ringrose, 2012; Richard, 2019; Moisan-Paquet, 2022). Selon Moisan-Paquet (2022), même si « le fait d'imposer des règles vestimentaires dans le cadre scolaire peut paraître anodin », il n'est pas banal de considérer que « les sanctions associées à ces règles sont vécues comme une forme d'humiliation sexuelle par certaines adolescentes » (p. 25). Dans la recherche états-unienne, des mesures telles les « *shorts-length spot check* » (Harbach, 2016) ou l'obligation de la mise en rang pour évaluer la « *décence* » vestimentaire (Keller *et coll.*, 2016) ont déjà été dénoncées à ce titre. En contexte québécois, l'étude de Caron (2014) a contribué à documenter le caractère intrusif des interventions portant sur leurs choix vestimentaires du point de vue des élèves, et plus spécifiquement des adolescentes.

II. Résistance(s) au discours dominant sur l'(hyper)sexualisation des jeunes

De nombreuses intellectuelles françaises, canadiennes et américaines dont les travaux sont liés à l'éducation ont montré comment l'école reproduit (encore) des visions stéréotypées de la sexualité et du genre (p. ex., Mosconi, 1994, 2001; Duru-Bellat, 1990,

2008). Les travaux plus récents de Bragg *et coll.* (2018), Richard (2019) et Hakeem (2021) montrent que, bien que les écoles offrent certaines opportunités pour des apprentissages en éducation à la sexualité, les élèves entretiennent encore des perceptions erronées à propos de la diversité sexuelle et de genre. Dans ce contexte, les interventions qui s'inscrivent dans un paradigme de surveillance et de sanction peuvent reconduire des messages normatifs stricts sur les plans identitaires et sexuels, qui n'aident pas les élèves à transformer ces perceptions erronées (p. ex., les filles devraient être belles, attirantes et passives; les garçons puissants, actifs et désirants; les garçons et les filles, inégaux par nature, devraient pouvoir se compléter dans leurs différences sexuelles). De plus, plusieurs études ont contribué à montrer que ces messages ont des effets négatifs pour les élèves, et notamment pour les filles. Parmi ces conséquences négatives figure l'internalisation d'un idéal de minceur menant à certains troubles alimentaires et ayant des effets notables sur l'estime de soi, l'aisance sociale et le sentiment d'efficacité personnelle des filles (Levine, Smolak et Hayden, 1994; Chrisler et Johnston-Robledo, 2018); le maintien de la division sexuée du travail et des inégalités économiques (Vouillot, 2010; Duru-Bellat, 1990, 2008); le maintien des jeunes filles en situation de dépendance, d'effacement ou de soumission (Bouchard, Bouchard et Boily, 2005); ainsi que la persistance de certaines formes de détresse psychologique et d'insatisfactions relationnelles indépendamment du sexe (Gilligan et Snider, 2019).

Encore aujourd’hui, plusieurs filles et femmes sont amenées à développer une image d’elles-mêmes qui dépend d’un regard masculin. Cela prend non seulement pour présupposé normatif les rapports de séduction cis-hétérosexuels, mais fait aussi en sorte que la mesure de sa propre valeur est externalisée, et ce, assez tôt dans la vie. On sait donc que les filles et les femmes apprennent encore l’auto-objectivation : elles sont incitées à prêter une attention chronique à leur apparence physique, à se regarder et à s’évaluer comme des objets à partir d’un positionnement extérieur à elles-mêmes (Zurbriggen et Roberts, 2013). Cette expérience a des effets notables (et déformants) sur la perception qu’elles ont d’elles-mêmes, de leur personnalité et de leurs capacités. Celle-ci peut mener à une insécurité chronique et à un manque d’estime de soi, qui se traduit par des sentiments d’impuissance et de détresse, un mal-être profond, ainsi qu’un dégoût pour la vie et le plaisir (Joubert et Stern, 2005; Ricadat et Taïeb, 2012). Cela dit, en contexte scolaire québécois, il appert que les messages normatifs stricts qui sont véhiculés dans les écoles pénalisent tous les élèves – filles, garçons, intersexes ou trans – qu’i·elles soient lesbien·nes, gai·es, bisexuel·les, *queer*, *two-spirit*, issu·es de configurations familiales typiques ou non, de même qu’hétérosexuel·les ou cisgenres (Richard, 2019). En effet, l’imposition d’une expression restrictive de la masculinité et de la féminité a pour effet, notamment, de décourager l’exploration sur les plans identitaires ou sexuels et d’encourager la méfiance entre les élèves (Richard, 2019).

Dans ses recherches portant sur la contestation des codes vestimentaires scolaires par les adolescentes québécoises, Mercier (2020) montre que celles-ci remettent en

question les codes vestimentaires de leurs écoles en résistant à un des éléments centraux du récit dominant portant sur l'(hyper)sexualisation des jeunes, dans lequel l'expression des corps féminins est considérée comme inappropriée ou obscène. Elles refusent ainsi de porter le poids de l'(hyper)sexualisation de la société. Par exemple, entre 2016 et 2019, le mouvement des carrés jaunes au « Québec » indiquait que ce n'était pas « leur corps ou leurs vêtements qui posaient un problème, mais plutôt la volonté de les cacher qui leur conférait une signification sexuelle » (Mercier, 2020, p. 87). Encore aujourd'hui, les élèves qui remettent en question les codes vestimentaires de leurs écoles dans cette optique se distancient pour la plupart du discours selon lequel les corps féminisés, visibles ou non, provoqueraient des pulsions masculines qui seraient, bien qu'indésirées, incontrôlables (Caron, 2014; Mercier, 2020). En effet, dans les discours scolaires, il est plutôt fréquent de parler de l'habillement des filles et des femmes comme une source de « distraction », qui viendrait entraver le droit à l'éducation des garçons, mais aussi qui justifierait, selon les arguments les plus affirmés, leur plus haut taux d'échec scolaire (Dupuis-Déri, 2012). La recherche à ce sujet montre que certaines justifications des règles vestimentaires plus strictes pour les filles se basent sur l'*a priori* selon lequel il n'est pas possible d'enseigner aux garçons la retenue nécessaire pour maintenir un climat propice aux apprentissages, ou encore que les relations de séduction se font *nécessairement* à partir d'un modèle de prédatation. Dans ce contexte, l'application plus sévère des codes vestimentaires est conçue comme une forme de prévention des violences sexuelles : il s'agit de « cacher les corps que [les hommes ou les garçons] ne sauraient voir sans « devoir » passer à l'acte, c'est-à-

dire sans glisser une main sous ladite jupe, ou sans rêvasser en classe aux poitrines légèrement dévoilées de leurs camarades » (Richard, 2019, p. 31-32). L’insistance sur l’habillement et l’apparence des filles sous-tend qu’il est plus légitime de demander aux filles de se couvrir que de demander aux garçons de se retenir de leur faire des avances de nature sexuelle, de commenter leur apparence, voire de les harceler ou de les agresser (Bergeron *et coll.*, 2016).

À ce sujet, les recherches de Bergeron *et coll.* (2016, 2020) en milieu collégial et universitaire ont été poursuivies au niveau secondaire par Moisan-Paquet (2022), qui constate une similarité dans la reconduction de certains discours légitimant et banalisant les violences sexuelles. Selon Moisan-Paquet (2022), de nombreuses adolescentes québécoises argumentent avec raison que les dynamiques instaurées par les prescriptions vestimentaires de leurs écoles encouragent une culture du viol. En effet, en mettant une emphase démesurée sur l’apparence des filles, on sous-entend que la responsabilité en cas de violences sexuelles et de genre leur appartient, parce qu’elles n’ont pas su faire preuve de la retenue nécessaire dans le choix de leur habillement, notamment. Ceci devient ensuite un des arguments (des plus utilisés) pour justifier de telles violences (Moisan-Paquet, 2022). À cet égard, on sait que plusieurs élèves se sont appropriés les pratiques et les références d’un activisme transnational. Les réseaux sociaux, dans la foulée du mouvement #MeToo par exemple, ont contribué à faire connaître plusieurs enjeux féministes liés à la violence sexuelle et de genre aux adolescent·es (Keller *et coll.*, 2016; Mendes *et coll.*, 2022). Ces nouveaux moyens de

communication ont significativement motivé l'engagement des jeunes contre la culture du viol (Kim et Ringrose, 2018). Le mouvement des carrés jaunes au « Québec » en a d'ailleurs repris les principaux éléments :

Non seulement les propos des carrés jaunes réarticulent des éléments clés du discours contre la culture du viol, dont les notions de culpabilisation des victimes (*victim blaming*) et d'humiliation des filles taxées de « *salopes* » (*slutshaming*), mais le même discours les habilité à répondre et à s'organiser devant les codes vestimentaires jugés sexistes. En effet, si les médias sociaux favorisent l'expression publique de propos sexistes et misogynes, ils permettent aussi la production d'un répertoire commun de concepts et d'actions pour nommer et combattre la culture du viol, ce que Carrie Rentschler (2014 : 68) appelle la « *feminist response-ability* ». (Mercier, 2020, paragr. 29)

À ce jour, pour contribuer à la lutte contre ce type de violences, plusieurs groupes communautaires et organisations, comme la Coalition d'Ottawa contre la violence faite aux femmes, le Centre d'aide et de lutte contre les agressions sexuelles et le collectif « La voix des jeunes compte » (p. ex., Radio-Canada, 2021, 22 novembre; MESVS et CFC, 2021), exigent que les caractères sexiste et discriminatoire des codes vestimentaires scolaires soient officiellement reconnus.

III. Changements sociaux et générationnels dans la société québécoise

Les expériences et les réflexions des élèves à propos des choix vestimentaires et des règlements scolaires se situent à la lisière de changements sociaux et générationnels, qui concernent à la fois le rapport au genre et le rapport au corps. Il peut être utile de rappeler qu'autrefois dans la société québécoise, il était de l'ordre de la norme de contrôler l'apparence et le corps des filles et des femmes. À titre d'exemple, du 17^e au

19^e siècle, la société française, dont s'est largement inspirée cette dernière, adoptait une dissymétrie vestimentaire radicale. Elle prescrivait des vêtements féminins frivoles et attrayants pour les femmes (mais pas trop), mais aussi contraignants (pensez au corset ou à la mini-jupe) et somme toute peu pratiques pour travailler (Bard, 2010a). Les habits féminins devaient faire preuve d'une certaine sobriété pour celles qui n'étaient pas mariables ou mariées, et les choix vestimentaires féminins devaient servir les intérêts et la satisfaction des hommes. Par exemple, la jupe, plus ouverte que le pantalon, facilitait le droit acquis à la reproduction, comportant l'enfantement, mais aussi de nombreuses violences sexuelles (Bard, 2010a, b). À l'inverse, les sphères d'activités les plus valorisées étaient attribuées aux hommes : c'est d'ailleurs ce dont la sobriété de leurs choix vestimentaires témoignait. Symbolisant tantôt la rigueur républicaine, l'honneur militaire, l'éthique du travail bourgeois ou encore la dignité des professions libérales dans le domaine public, juridique ou médical, les vêtements réservés aux hommes à partir du 18^e siècle étaient garants des rôles (importants) qui leur étaient réservés (Bard, 2010a). La société québécoise ayant été fortement influencée par la culture française, jusqu'à tout récemment, on s'attendait des femmes qu'elles s'habillent selon des normes de genre très strictes, pour exercer les métiers et les rôles qui leur étaient destinés (p. ex., le documentaire *Les filles du Roy* de Anne Claire Poirier, 1974).

Pour comprendre les changements sociaux et générationnels qui ont eu lieu dans les dernières années dans la société québécoise, il peut être utile de les distinguer en trois

catégories distinctes. Un premier changement de taille dans les représentations sociales concerne le rapport au genre, et peut être résumé par le fait que l'infériorité féminine ne justifie plus le contrôle du corps des femmes. D'abord, l'infériorité féminine n'est plus culturellement admise : on sait qu'elle découle d'une construction historiquement située, ultimement fausse, visant à répondre à certains intérêts politiques et économiques. Ensuite, il est généralement admis que les filles et les femmes peuvent choisir des rôles, des attributs et des domaines d'activité qui étaient autrefois réservés aux hommes. À l'inverse, les rôles, attributs et domaines d'activités féminins sont davantage valorisés et accessibles aux hommes. Par exemple, le droit à l'égalité, protégé par les chartes québécoise et canadienne, suppose que tout comportement ou propos reposant sur ou renforçant « l'infériorité sociale » des femmes (Simmel, 2013, p. 31), les plaçant dans un état d'insécurité corporelle ou de dépendance symbolique et matérielle (Bourdieu, 1998) ou sous-entendant leur « rôle subalterne » (Monneyron, 2006, p. 61) est illégal et passible de sanctions (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 10, 10-1; *Charte canadienne des droits et libertés*, L.R.C, 1983). Il n'est plus admis d'imposer un comportement ou une croyance à une femme comme à une personne mineure ou subordonnée. De manière complémentaire, l'appartenance à un genre ne justifie plus le droit social de contrôler ses choix, d'imposer une apparence ou d'orienter ses actions. À cet effet, le droit à l'égalité repose sur le fait qu'il est injuste de juger ou de discriminer une personne sur la base de ses choix vestimentaires, et dans ce cas-ci, par rapport à son appartenance à un genre.

Un deuxième grand changement dans les représentations sociales québécoises consiste en la diminution en importance de ce que Bard (2010a) nomme la « dissymétrie vestimentaire » (p. 18). On accorde aujourd’hui une moins grande valeur à la différenciation radicale des apparences selon les sexes assignés. Bien qu’un certain dimorphisme soit encore présent dans les modes dites masculines ou féminines et que l’adoption des référents esthétiques dits féminins est toujours moins valorisée que le contraire (p. ex., Jeffrey, 2016 en ce qui a trait à l’adolescence), on peut trouver l’équivalent du même vêtement dans chacune des catégories depuis la mode unisex des années 1980. Ainsi, dans le domaine de la mode, les dernières années ont vu se développer une plus grande fluidité, brouillant la distinction instituée entre deux genres dans la société française du 16^e au 19^e siècle approximativement (Bard, 2010b).

Un dernier changement important qui a eu lieu dans les représentations sociales québécoises concerne le rapport au corps. Bien que plusieurs problèmes politiques demeurent et que l’apparente liberté des années 1960 et 1970 soit restée encadrée, la mode *hippie* a contribué à une libération du corps, participant à l’acceptation sociale de la nudité (pour les femmes) et des cheveux longs (pour les hommes) (Bard, 2010b). Depuis les années 1980, on assiste à l’essor d’un culte individualisé de soi : il est de plus en plus valorisé d’entretenir une relation privilégiée, intime, créative et presque sacrificielle à son corps (Le Breton, 1990; Julien, 2010a). Il est convenu qu’on peut investir du temps, de l’argent et des efforts dans son corps, et qu’on peut le montrer en tant que témoin d’un accomplissement personnel et social. En fait, le contrôle de son

propre corps, sa transformation et son exposition publique sont plutôt bien vus (Julien, 2010a). Bien sûr, cette nouvelle réalité ne vient pas sans difficulté, dont le culte de la jeunesse et de la minceur, qui se matérialise dans le rapport que plusieurs d'entre nous entretiennent aujourd'hui à une image idéalisée d'un corps jeune, mince et musclé (Bernier, 2023). De plus, il implique certains risques, comme un narcissisme exacerbé (Le Breton, 1990), une réification axée sur la marchandisation et la performance ou une dévalorisation du vieillissement (Julien, 2010a). Cela dit, on peut dire qu'il n'est plus culturellement admis, comme il l'était par exemple lorsque la société québécoise était ouvertement et strictement catholique, de minimiser l'importance du corps et de la relation individuelle que l'on peut entretenir à son égard. On ne considère plus comme indésirable (ou beaucoup moins) l'exposition publique de son corps, et on ne lui attribue plus (ou beaucoup moins) la signification morale d'un manque de pudeur.

On observe ainsi que les changements sociaux ont un caractère générationnel. En effet, les manières dont on choisit de s'habiller sont influencées par les mouvements sociaux et les représentations sociales, qui se transforment au fil des générations. À l'inverse, ces mouvements et ces représentations ont des effets tangibles sur les styles qui apparaissent dans nos sociétés. Selon Monneyron (2006), les styles individuels prononcent ou amenuisent les fractures existantes, qu'elles soient générationnelles, économiques ou ethnoculturelles. Dans les années 1980, à l'époque du sociologue de la mode Yonnet (1985), l'influence du rock'n'roll américain et du contexte économique d'après-guerre a fait en sorte que les jeunes se sont distingués assez

révolutionnairement de leurs aînés par des codes vestimentaires ouverts, moins formels, inspirés de la rue et de la culture ouvrière, de plus en plus unisexes et généralement moins stricts sur la division des genres. Suivant la popularisation de ces modes, Yonnet (1985) puis Julien (2010a) identifient un déplacement structurel des distinctions traditionnelles basées sur le genre et la classe sociale vers des distinctions plutôt basées sur l'âge. En fait, de pair avec la déliaison des modes d'appartenance traditionnels, « les jeunes » sont devenus un groupe à part entière, de plus en plus distincts de leurs aînés. D'ailleurs, alors que, dans le passé, les distinctions sociales étaient axées sur d'autres attributs comme la classe sociale ou le genre, il n'est pas anodin qu'au 21^e siècle, pour la première fois dans l'histoire des sociétés occidentales, « avoir l'air jeune est devenu plus important qu'avoir l'air distingué, riche ou intelligent » (Julien, 2010a, p. 57).

De manière frontale ou non, il n'est donc pas nouveau que les jeunes mettent au défi les ordres symboliques des mondes qui les ont précédés. Comme l'explique Julien, « ce sont souvent les jeunes qui initient les modes en suggérant des mises en scène corporelles nouvelles pour se démarquer des générations précédentes et tenter d'imposer leur propre vision d'un monde idéal » (Julien, 2010b, p. 557-558). Plusieurs exemples montrent que ce que l'on peut considérer comme des excentricités vestimentaires ont souvent été et demeurent un signe d'opposition aux valeurs des générations précédentes : les jeunes des Révolutions française et américaine ont choisi d'arburer de manière très ostensible les couleurs de la république, les jeunes

afrodescendant·es américain·es ont choisi d'afficher leur solidarité anticoloniale en portant des tissus et des habits africains, les jeunes *hippies* ont manifesté leur refus du monde marchand qu'i·elles considéraient « propret » en portant des pantalons troués et des vestes de laine trop larges (Descamps, 1979, p. 37-38).

Ces oppositions plus ou moins conscientes sont constitutives de l'histoire de la mode. Elles renvoient à des mécanismes plus ou moins fins de distinction dans les domaines de la classe sociale, de la fortune, du métier, de la religion, de l'orientation politique, de l'appartenance ethnoculturelle, de l'âge, du genre, de l'orientation sexuelle, du rapport à l'art, au sport ou à d'autres activités de loisir (Descamps, 1979). D'ailleurs, à une autre époque, Bourdieu avait déjà montré comment les jeunes bourgeois aspirant à plus de reconnaissance sociale étaient à la recherche de « révolutions symboliques (...) [dont] les audaces vestimentaires et cosmétiques [étaient] le paradigme » (Bourdieu, 1979, cité dans Monneyron, 2006, p. 39). Les gilets rouges des dandys et les costumes des surréalistes participaient à cet effort de « choquer le bourgeois », classe à laquelle les adeptes du « nouveau style » appartenaient paradoxalement (Descamps, 1979, p. 37).

En somme, il convient de rappeler que les vêtements ont à peu près toujours suivi des normes plus ou moins strictes selon les sociétés et les époques. À l'école plus spécifiquement, on n'a qu'à penser à l'uniforme scolaire obligatoire, où le tartan britannique et les teintes bleues et rouges contribuaient respectivement à distinguer les enfants « élevés » selon leur appartenance à une élite ou à une nation. En fait, ce n'est

que tout récemment dans l'histoire de l'école québécoise que l'on admet que les jeunes sont plutôt libres de choisir les vêtements qui leur conviennent, et ce, de manière autonome. À cet égard, une perspective historique des changements sociaux permet d'expliquer, du moins en partie, les incompréhensions qui persistent à l'école à l'égard des choix vestimentaires des élèves, et notamment en ce qui a trait à l'égalité et la sexualité.

IV. Tester les limites de l'existence à l'adolescence

Lors de l'adolescence, il est fréquent que l'image de soi soit bouleversée, menée par des métamorphoses corporelles ou sociales sur lesquelles les adolescent·es sentent qu'i·elles ont peu de contrôle. Selon les caractéristiques de l'environnement, c'est à ce moment clé où certaines fragilités sont exacerbées ou résorbées, dans les domaines fondationnels du développement de la personnalité, du rapport au genre et à la sexualité, mais aussi plus généralement en relation aux interdits sociaux et à leur transgression potentielle. Notamment, les adolescent·es se distinguent des appartenances familiales pour en adopter de nouvelles, le centre de gravité de leur existence se déplace vers leurs pairs et ils entrent en relation avec de nouvelles règles et interdits sociaux, qui sont « toujours des manières de se dire dans l'entre-soi et de s'inscrire dans la réciprocité du lien social » (Le Breton, 2016a, p. 137).

Les travaux de Le Breton portant sur l'adolescence, les conduites à risque, la souffrance et la corporalité nous indiquent une vérité essentielle à ce sujet : de la part des adolescent·es, les pratiques intenses, saugrenues ou à risque, que l'on considère généralement comme transgressives, ou que l'on a trop souvent tendance à attribuer à une période de « crise », sont en fait des moyens incarnés de se sentir vivant·es. Elles visent souvent à mettre à l'épreuve les limites de l'existence, dans un monde où la ritualité qui structure le passage à l'âge adulte n'est plus si claire (p. ex., Le Breton, 2007, 2013; 2016a, b). Leurs comportements « excessifs » peuvent être compris comme des façons de tester les limites du monde qu'i·elles découvrent, de trouver des manières de grandir et des raisons de vivre. Que ce soit conscient ou non, i·elles cherchent à mettre à l'épreuve directement, par l'expérience de leur corps et de leurs actions, une volonté à la fois maladroite et généreuse de donner du sens et de la valeur à leur existence. Face à l'énigmatique souffrance affective et le mal de vivre qui les taraudent, lié à leurs expériences uniques, « l'agir [des adolescent·es] est une tentative psychiquement économique d'échapper à l'impuissance, à la difficulté de se penser, même s'il est parfois lourd de conséquences » (2016b, p. 164).

Pour n'en nommer que quelques-unes, on parle souvent des formes les plus intenses de comportements à risque, tels que la toxicomanie, les troubles alimentaires, les scarifications, les tentatives de suicide, les fugues, la (sur)consommation d'alcool, la consommation et la mise en acte de pratiques sexuelles intenses et violentes, l'adoption de propos et de comportements agressifs, racistes, sexistes ou xénophobes, visant

l'intimidation, l'ostracisme ou d'autres conduites asociales, ainsi que certaines mises en danger telles que des conduites festives ou des affrontements à l'autorité et la police (Jeffrey, 2016). Mais il est intéressant de considérer certaines formes plus subtiles de conduites que l'on pourrait qualifier d'excessives, qu'adoptent le plus souvent les adolescent·es : par exemple, la mise en scène intégrale de soi sur les réseaux sociaux, l'immersion dans certains jeux vidéo, l'errance, l'immersion dans la lecture, ou encore l'adoption de pratiques vestimentaires visant à se démarquer ou à choquer, de manières inusitées de tenir son corps, de bouger, de performer des attitudes que l'on pourrait considérer comme irrévérencieuses.

Le passage à l'âge adulte, dans tout ce qu'il contient de complexités, demande aux adolescent·es de se construire en tant que sujets pouvant faire l'expérience corporelle et incarnée du « goût de vivre » (Le Breton, 2016b, p. 169). En ce sens, sous un angle socioanthropologique, et plus spécifiquement en lien avec les vêtements, il est intéressant de concevoir le rapport au corps et à l'apparence comme étant traversé par des formes de ritualité, marquant le passage de l'enfance à l'adolescence. Ce processus demande (parfois), pour les adolescent·es, de mettre à l'épreuve du réel l'héritage culturel et symbolique du monde qui leur a été légué. Afin d'appréhender l'excitation et la souffrance que provoque la contradiction entre les idéaux transmis par la culture première et la rencontre parfois intransigeante ou désordonnée avec le réel, les adolescent·es s'interrogent de façon rituelle sur leur corps : Que faire de cette nouvelle peau? Quel sens a-t-elle? Comment peut-elle me servir? De quoi me protège-t-elle?

Quelles identités me sont accessibles et quels horizons de sens rendent-elles possibles dans cette existence qui m'est donnée (Le Breton, 2016b; Ricadat et Taïeb, 2012)? Pour soutenir ce processus de définition de soi, non seulement le vêtement « constitue (...) un repère précieux pour s'identifier à un groupe d'appartenance » (Ricadat et Taïeb, 2012, p. 73), mais les choix vestimentaires deviennent une « modalité d'ajustement au réel » (Le Breton, 2016b, p. 166). D'un point de vue existentiel, la prise de risque qui y est associée, si prise de risque il y a, peut être conçue « comme une matière première à se construire » (Le Breton, 2016b, p. 166).

V. Approches expérientielles et sensibles à l'école

À l'école, il convient de comprendre que le choix de vêtements, en tant que question personnelle et intime, constitue un sujet sensible, au sens de Hirsch et Moisan (2022) :

[Les sujets sensibles sont] des objets de savoir difficiles, mobilisant des valeurs et des représentations sociales complexes et multiformes, parce qu'ils concernent des manières de vivre en société dans un contexte scolaire pluriel où le consensus n'est pas toujours possible. En s'imposant dans la classe, souvent de manière inattendue, ils peuvent remettre en cause le statu quo grâce à leur fort potentiel subversif. (p. 69)

Parler et apprendre sur les choix vestimentaires demande donc de la préparation, une approche interdisciplinaire, une ouverture à la multiplicité des valeurs et des représentations qui peuvent surgir, parfois de manière inattendue. Il est aussi intéressant d'observer que, à travers leurs choix vestimentaires, les élèves expérimentent le domaine de l'éthique, comprise comme le lieu de la crédibilité, de

l'acceptation sociale et de l'agir responsable (Blackburn, 1996; Duhamel et Mouelhi, 2001; Mitten, 1996). À cet effet, l'éthique n'est pas seulement conformité ou obéissance à une morale rationnelle ou objective, ni même à des règlements. Elle renvoie à un questionnement sur la norme elle-même :

Comment répondre de ses actes lorsqu'on ne peut plus se contenter d'obéir à une instance supérieure qui saurait à notre place ce qu'il faut faire? L'éthique renvoie à ces devoirs que l'on a envers soi-même et envers autrui, mais qui ne sont pas dictés par des lois. Comment agir bien sans savoir ce qui est bien? Le but de l'éthique est justement de définir ce qui est bien à partir d'une réflexion sur les effets de nos actes. L'éthique renvoie chacun à son propre choix, à partir de sa propre conscience. (Russ et Leguil, 1994, p. 3-4)

Au-delà de savoir si un choix est moral ou réglementaire, l'éthique se questionne sur l'action mise en contexte, en considérant *a priori* l'autonomie et la liberté de conscience des individus.

Il convient de noter que les approches en éthique accordent des valeurs très différentes à l'expérience personnelle (Blackburn, 1996; Bouchard, 2002; Gendron et Gagnon, 2017). Cela dit, d'un point de vue pédagogique, c'est la manière dont le sujet des choix vestimentaires surgit à l'école qui est le plus intéressant. En effet, celui-ci est soulevé par les élèves eu·elles-mêmes : cela implique qu'i·elles sont curieux·ses, poussé·es à s'interroger sur des enjeux qui les touchent et qui sont *déjà* des thèmes importants, tels que la liberté de choix, la relation aux règles, l'équité, la justice ou la sexualité. Puisque ce sujet est déjà pertinent à leurs yeux, le travailler de sorte à faire des apprentissages d'ordre éthique peut s'avérer fructueux. Mais aborder des sujets proches de la réalité des élèves à l'école peut aussi s'avérer un défi. Défi nécessaire d'abord, parce que s'il est parfois ardu de le faire, on sait que les sujets évités en classe ont tendance à ressortir

ailleurs (Hirsch, 2016; Hirsch et Moisan, 2022). Défi avantageux ensuite, parce que hooks (2019) affirme à juste titre que l'expérience subjective est le fondement de l'apprentissage, qu'elle donne de la valeur aux connaissances et détermine la manière dont nous utilisons ce que nous savons. De nombreux scientifiques dans le domaine de l'éducation ont d'ailleurs suggéré l'importance de travailler avec des problèmes que les élèves soulèvent eu·elles-mêmes, car ils sont liés à leur réalité et plus faciles à appréhender (Bruner, 1991, dans Raynal et Rieuner, 2014). De plus, la portée des approches basées sur ce dont les jeunes ont déjà fait l'expérience sensible a été documentée sous plusieurs angles : les différents niveaux de traitement de l'information (Craik et Lockhart, 1972), l'investissement actif, affectif et social dans l'apprentissage (Landry et Robichaud, 1985; Feuerstein *et coll.*, 1980), l'importance de l'expérience, de l'habitude, de l'engagement et des sens en neurosciences (Feldman Barrett, 2017; Dehaene, 2013; Goswami, 2008) et la pertinence de l'apprentissage expérientiel (Gross et Rutland, 2017; Kolb, 1984; Cyr, 1981).

La littérature féministe en pédagogie soutient que, parmi les difficultés des approches expérientielles, il y a d'abord le fait qu'il s'agit d'un défi de taille d'aller au-delà de l'anecdote lorsqu'une expérience personnelle est effectivement partagée (Amboulé Abath *et coll.*, 2018). L'hostilité du climat peut encourager les apprenant·es ou les enseignant·es à cacher certaines convictions ou à s'empêcher de partager des expériences pour se protéger, sachant que l'expérience personnelle peut être dévalorisée. La longue durée que prennent certaines démarches peut décourager des

initiatives, notamment en contexte scolaire. Les limites souvent étanches de la salle de classe font aussi que la portée des apprentissages est parfois limitée. Et puisqu'on travaille avec des sujets qui peuvent susciter des réactions émotionnelles plus ou moins fortes, il arrive qu'il soit plus commode de les éviter. Il s'avère finalement que plusieurs enseignant·es en contexte scolaire évitent les sujets sensibles, ou controversés, par manque de contrôle sur les connaissances nécessaires (Hirsch, 2016; Hirsch et Moisan, 2022). Dans tous les cas, il est utile de comprendre que la manière d'aborder les expériences des élèves concernant leurs choix vestimentaires, le code vestimentaire scolaire et ses rapports au genre et à la sexualité dépend en grande partie de la relation qu'ont les enseignant·es et les membres de l'équipe-école à ce sujet : les éducateur·rices ne choisissent pas tous·tes les mêmes postures ou les mêmes stratégies pour aborder des sujets controversés (Kelly, 1986; Hess et McAvoy, 2015).

En somme, les principales dimensions de la problématique présentée ci-haut ont visé à décrire le *paysage* dans lequel s'inscrit la présente démarche, à travers un large éventail de littérature, mais aussi de nombreuses ressources conceptuelles, qui rejoignent et croisent celles qui seront abordées dans le cadre de référence. La section qui suit fait office de conclusion : elle vise à présenter l'objet de recherche de manière à relever sa pertinence sociale et scientifique, ainsi qu'à clarifier ses principes directeurs.

VI. Présentation de l'objet de recherche et de sa pertinence sociale et scientifique

La présente recherche vise à documenter les expériences et les perspectives des élèves et leurs interactions avec les membres des équipes scolaires dans les écoles secondaires publiques québécoises en ce qui a trait à leurs choix vestimentaires. La collecte de données a eu lieu entre 2021 et 2023 dans quatre écoles secondaires régionales au nord du fleuve St-Laurent – sur le territoire *nehirosiwok* – dans le cadre de six groupes focalisés de discussion mixtes (élèves et divers membres de l'équipe-école), d'environ 5 à 12 participant·es chacun et d'une durée approximative d'une heure.

La mixité des groupes de discussion visait notamment à répondre à un élément de la problématique présentée ci-haut, soit que les réponses coercitives (Caron, 2012) adoptées par de nombreuses écoles face aux enjeux que vivent les élèves par rapport à leurs choix vestimentaires laissent peu de place à ce que les élèves et les équipes scolaires s'approprient le problème et y trouvent des solutions collectives, voire créatives. En effet, les protestations des élèves étant rarement légitimées (Raby, 2005, 2010, 2012; Raby et Domitrek, 2007), les cadres d'intervention scolaires et les codes vestimentaires sont, de la même manière, rarement ouverts au dialogue. Ainsi, les groupes de discussion focalisés – mais aussi l'analyse et la discussion, ainsi que le suivi et la diffusion projetée pour ce mémoire – visent à répondre avant tout à des critères relationnels (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Si cette recherche ne peut qu'avoir l'ambition de témoigner d'une réalité située géographiquement et historiquement, elle vise aussi à répondre à des questions plus larges qui émergent de la pratique quotidienne en éducation. D'une part, il s'agit de répondre au besoin de connaissances pour aider les équipes-école et les enseignant·es à traiter de sujets sensibles. D'autre part, elle vise à nourrir la réflexion critique sur certaines approches pédagogiques adoptées par l'école, dont les stratégies visent la conformité à des normes sociales restreintes. Finalement, elle vise à prendre en compte les points de vue des élèves, qui comprennent la société québécoise à partir de leurs propres expériences et qui diffèrent parfois de celles des générations précédentes.

Aborder les choix vestimentaires à l'école d'un point de vue éthique et sociologique permet de voir comment des situations du quotidien, à première vue anodines, peuvent effectivement constituer des occasions d'apprentissage. Par exemple, depuis son apparition dans le domaine public autour des années 1990, le débat sur l'uniforme scolaire obligatoire a été un thème régulièrement utilisé dans les programmes subséquents d'éducation morale et religieuse, puis d'éducation éthique et culturelle, offrant des occasions intéressantes pour les élèves de développer leur réflexion sur la société qui les entourait. Dans le programme *Éthique et culture religieuse* (MEQ, 2006), les vêtements et leur caractère symbolique ont été utilisés dans de nombreux documents didactiques pour qualifier la diversité des normes culturelles liée aux styles des adolescent·es (p.ex., *punk*, gothique, rappeur·se), mais aussi aux croyances religieuses (p. ex., catholiques, musulmanes, juives).

À son tour, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (MEQ, 2024), qui succède à *Éthique et culture religieuse*, met de l'avant une approche davantage axée sur la discipline sociologique. Ceci répond notamment aux intuitions de Bouchard, Daniel et Desruisseaux (2017), qui constataient qu'un des principaux défis de l'éducation éthique québécoise était de développer de meilleures connaissances empiriques sur ce qui structure la société d'aujourd'hui. En effet, l'approche sociologique a l'avantage de permettre l'exploration de réalités symboliques et de phénomènes signifiants qui ne sont pas spécifiquement religieux, tout en pouvant s'y appartenir (Leroux, 2016; Jeffrey et Hirsch, 2020). Les connaissances d'ordre sociologique permettent également de diversifier les représentations sociales, ce qui permet d'éviter la folklorisation ou la caricature dans l'enseignement et les manuels (p. ex., El Malbrouk et Sirois, 2016).

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* réserve aussi une plus grande place à l'éducation à la sexualité. À ce sujet, Richard (2019) avait déjà indiqué que c'est à partir d'une meilleure connaissance des contraintes sociales que l'on peut passer d'un paradigme préventif à une approche critique. La recherche en pédagogie a contribué à montrer qu'il est possible de déconstruire les stéréotypes et les messages normatifs stricts véhiculés dans l'éducation traditionnelle à l'égard des rôles sexuels et de genre (Briskin *et coll.*, 1992 ; Solar, 1992; Cox, 2010; Amboule Abath *et coll.*, 2018). La remise en question des modèles dominants par le féminisme et les mouvements

2SLGBTQI+⁵ suscite de profonds changements dans les manières dont les individus entrent en relation avec leur corps, leur genre, leur sexualité et les manières de séduire. Ces changements sociaux ne sont pas toujours ajustés aux connaissances et aux discours scolaires : à cet égard, la recherche montre qu'il existe une réelle méconnaissance des outils sociaux qui permettent de vivre nos sexualités autrement (Richard, 2019). Cela explique, du moins en partie, certaines inquiétudes de la part de la société à cet égard (Desaulniers, 2001), mais réitère aussi le besoin, largement partagé, que l'éducation à la sexualité soit un enjeu d'intérêt public abordé de manière pédagogique à l'école.

Considérant le caractère sensible et complexe de la problématique présentée ci-haut, cette recherche a été guidée par la question suivante :

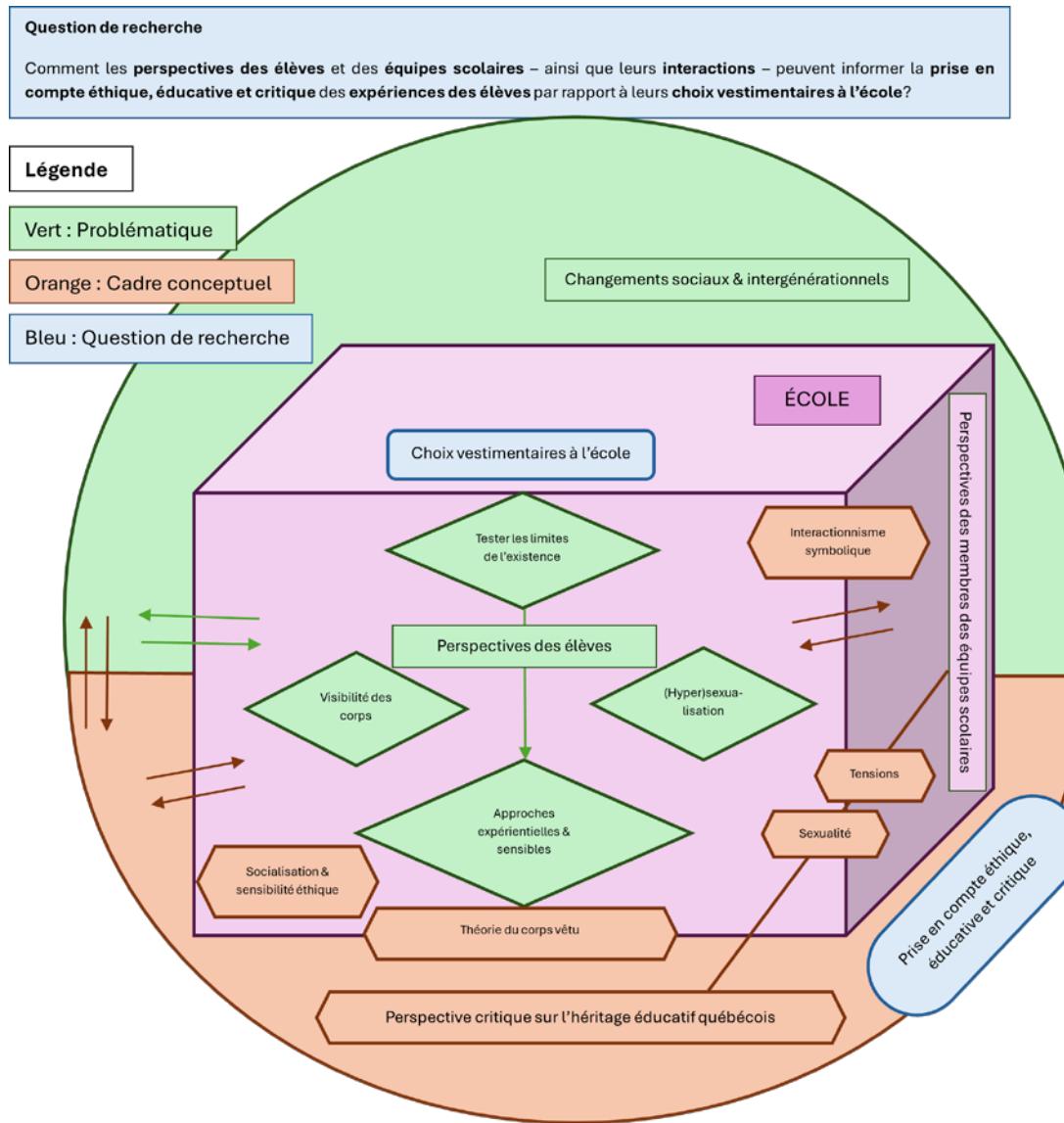
Comment les perspectives des élèves et des équipes scolaires – ainsi que les interactions entre ces personnes – peuvent-elles informer la prise en compte éthique, éducative et critique des expériences des élèves par rapport à leurs choix vestimentaires à l'école?

À des fins de compréhension, le schéma ci-dessous (Tableau I) représente comment la problématique et le cadre de référence se relient à cette question.

⁵ Le sigle 2SLGBTQI+, proposé par Jeunesse J'écoute (2023a) et par le gouvernement canadien (FGEC, 2024), peut servir d'acronyme *parapluie* et non-exhaustif pour désigner la pluralité des genres et des orientations sexuelles qui existent, à l'exception des réalités hétérosexuelles et cisgenre.

VII. Schéma récapitulatif : Objet de recherche, problématique et cadre de référence

Tableau I : *Schéma illustrant les relations entre la question de recherche, la problématique et le cadre de référence*



CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

*Mais moi là, mon pyjama, il ressemble à un genre de déguisement de licorne, j'peux-tu mettre ça? »
 Ben non. C'est pas une journée déguisée, mais bien une journée en pyjama ou la tenue vestimentaire de l'école. Moi mon pyjama là, c'est une camisole bédaine, avec un p'tit short ben serré ben court, est-ce que je peux mettre ça? Ben non! Mets un t-shirt avec un pantalon de pyjama. Bref, vous comprenez qu'il y a le principe de porter un pyjama décent [emphasis] ou la tenue vestimentaire de l'école.*

Et s'il vous plaît, respectez cette consigne.

Voix non-identifiée à l'interphone, École secondaire des Azalées (*nom fictif*), 2022

Ce cadre de référence, lié à la problématique, a pour ambition de définir et de délimiter les concepts, les théories et les courants de pensée utiles à la compréhension du présent projet de recherche. L'objectif est de décrire les perspectives des élèves et des membres des équipes scolaires par rapport à leurs choix vestimentaires en contexte scolaire, et ce d'un point de vue éthique, éducatif et critique. Pour ce faire, une attention théorique particulière est portée à la dimension symbolique de leurs interactions, aux rapports de pouvoir impliqués, aux dimensions sociales et normatives des identités et des comportements des élèves, ainsi qu'au rapport plus large des élèves et des équipes scolaires à la sexualité, à l'éthique humaniste et à ses contradictions en milieu scolaire. Afin de porter attention à ces éléments clés, ce cadre de référence a été organisé en six

sections. En premier lieu, il permet d'envisager les choix de vêtements comme des objets sociologiques et psychologiques, en mettant l'accent sur l'agentivité des acteu·rices, l'importance des choix vestimentaires dans la construction identitaire des adolescent·es ainsi que leur caractère éminemment social. En deuxième lieu, il vise à décrire la manière dont on peut envisager les choix vestimentaires en lien avec l'interactionnisme symbolique, un cadre de référence microsociologique qui a servi à l'élaboration méthodologique et épistémologique de ce projet de recherche. La troisième section du cadre de référence vise à expliquer comment les processus de socialisation et l'apprentissage des normes vestimentaires impliquent le développement d'une sensibilité éthique en contexte scolaire, et ce via le concept clé de *décorum*. À partir de certaines définitions de base, s'ensuit une quatrième section traitant de la place de la sexualité à l'école, plus spécifiquement liée à ses conceptions sociales normatives. Les cinquième et sixième sections ont pour objet certaines contradictions contemporaines qui traversent l'école secondaire québécoise : l'une porte, de manière critique, sur les traditions éducatives et pédagogiques au « Québec » et l'autre explique comment se déploient les tensions entre les pratiques disciplinaires adoptées par les écoles, l'éducation aux droits de la personne et plus généralement l'éthique humaniste enseignée dans les écoles.

I. Le corps vêtu : peau psychique et sociale

Les travaux en sociologie contemporaine portant sur le style vestimentaire des jeunes filles et des femmes ont développé une théorie du « corps vêtu » qui s'avère empiriquement productive pour rendre compte de la polysémie, du dynamisme et des négociations constantes impliquées dans les pratiques vestimentaires des filles, mais aussi des jeunes en général (Eckert, 1989; Pomerantz, 2005; Eliasson, Isaksson et Laflamme, 2007; Renold et Ringrose, 2008, 2011, 2012; Caron, 2012). Celle-ci s'inscrit en porte-à-faux avec le « décodage monosémique » (Caron, 2012, p. 128) que l'on peut avoir de la mode des adolescent·es, et notamment de la mode *sexy*. Une théorie du corps vêtu met l'accent sur l'agentivité des jeunes en ce qui a trait au sens qu'i·elles donnent à leurs choix. Par exemple, Caron (2012) relève que les perceptions de la mode *sexy* varient beaucoup chez les adolescent·es : y adhérant plus ou moins, certain·es la trouvent de mauvais goût, certaines affirment qu'elle leur plaît, certaines s'opposent fermement à l'association entre nudité et sexualité ou au fait que cela veut dire qu'elles sont volages, alors que d'autres adhèrent à cette association, jugeant la mode *sexy* exagérée. Autrement dit, il n'y a pas une seule manière de s'engager dans l'appréciation, les choix et les pratiques vestimentaires, et c'est là le propre de l'agentivité. Les analyses ethnographiques de l'école soulignent aussi que les élèves entrent en relation avec les règlements et les interventions scolaires en faisant preuve d'une certaine latitude, notamment en adoptant des stratégies d'adaptation et de compensation diversifiées (Berthier, 1996). En visant à donner un sens qui leur est

propre aux règlements qui leur paraissent les plus étranges ou même dénués de signification, les élèves conservent une grande part d'autonomie dans la manière dont i·elles interprètent le réel (Berthier, 1996). Ce constat met en lumière le fait que les élèves préservent l'unicité de leur expérience en la modelant à leur image, même si leurs comportements témoignent en apparence d'une certaine forme de conformité.

L'agentivité et l'autonomie reconnue aux acteur·rices dans la recherche en sciences sociales se sont beaucoup inspirées des écrits de Foucault sur la subjectivité. Sa conception du sujet naviguant au sein de rapports de domination a l'avantage de décrire des sujets contrôlés, mais qui se contrôlent aussi eu·elles-mêmes. Le sujet foucaldien n'est pas substantiel, bien qu'il souscrive à des discours, à des catégories sociales et à des identités (p. ex., Foucault, 1971, 1994, 2001a, b). Plutôt, il est multiple, intersubjectif – construit et reconstruit par les contraintes culturelles dans lesquelles il s'engage (Renaud et Pilote, 2012). Par exemple, les recherches portant sur les adolescent·es qui adoptent effectivement la mode *sexy* montrent qu'elles actualisent et transforment les lieux d'imposition et de contrôle de leurs corps (Pomerantz, 2005, 2007; Caron, 2012, 2014; Liotard et Jamain-Samson, 2011). C'est aussi à partir de ce paradigme non-essentialiste que des recherches sur le racisme ont montré comment les individus peuvent choisir, avec une certaine forme de liberté, de cristalliser leurs appartenances autour d'identités partagées ou, au contraire, de mettre l'emphase sur leurs différences (Modood *et coll.*, 1994; Gillborn, 1996). Finalement, dans une tradition tout aussi significative, les théories de l'intersectionnalité ont contribué à

spécifier comment les rapports de domination s'entrecroisent et se co-construisent, produisant des réalités singulières, souvent marginalisées (Crenshaw, 1991; Collins et Bilge, 2020; Vettorato, 2023). On peut donc comprendre que les expériences des élèves ne sont pas simplement affectées par leur genre, mais aussi par leur appartenance ethnoculturelle, leur accès à certaines ressources économiques, à certaines formes de savoir également. Ces deux approches ont mené à des avancées substantielles en sciences humaines depuis les années 1990, permettant notamment de visibiliser la circulation du pouvoir dans ses manifestations microphysiques et d'affiner notre compréhension des processus de naturalisation des rapports sociaux (Magar, 2017).

D'un point de vue psychologique, il est intéressant de comprendre les vêtements à travers la métaphore de la « peau psychique » : ils sont en quelque sorte l'enveloppe protectrice et intégratrice de la personnalité et possèdent une fonction symbolique à ce titre (Ricadat et Taïeb, 2012). Le concept de peau psychique témoigne du fait que l'image de soi, socle essentiel de l'identité, n'est pas seulement un attribut superficiel et accessoire, qu'il suffirait de superposer au corps pour des raisons de commodité, de facilité ou d'habitude. Plutôt, il s'agit de donner toute son importance à l'énergie que chacun·e investit dans les objets qu'i·elle choisit, notamment ceux que l'on porte au plus proche de son corps. Entrevoir les vêtements à l'aide de cette métaphore permet de comprendre l'importance d'un équilibre entre l'ego et la *personae* : les choix vestimentaires assurent une cohérence psychique essentielle pour la santé globale et le développement de la personnalité (Ricadat et Taïeb, 2012).

Ce qui fait qu'on choisit de porter un vêtement plutôt qu'un autre n'est pas toujours immédiatement perceptible lorsqu'on en fait l'expérience quotidienne. La psychologie de la mode a contribué à montrer comment les vêtements sont des objets où se matérialisent les désirs de chacun, que l'on tente à la fois de satisfaire et d'ignorer et qui peuvent parfois être motivés par des raisons inconscientes. Le propre de la psyché étant paradoxal, les choix vestimentaires font osciller les individus entre élans de plaisir et de frustration : ceux-ci s'avèrent néanmoins essentiels à la construction identitaire. Lorsque vécu pleinement et en confiance, le rapport aux désirs à travers les vêtements est un rapport joueur, exploratoire, créatif, assez soutenu pour être libre. Il permet de se séduire soi-même et de séduire les autres avec flexibilité, puisant dans la capacité de se remettre en question sans que l'égo s'effondre, se braque ou se cristallise. Comme l'expliquent Joubert et Stern (2005), l'essayage, la relation au miroir, l'appréciation des effets que l'on a sur son entourage : tous ces actes permettent des espaces de rêverie solitaire et de création éphémère. En ce sens, les vêtements constituent une façon généreuse d'être « présent·e dans le regard des autres » et « l'habit représente alors un espace de jeu où le *Moi* cherche à se retrouver, à saisir quelque chose de lui-même qui lui échappe » (Joubert et Stern, 2005, p. 80). L'habit témoigne en ce sens d'un rapport à l'image de soi, qui est un socle essentiel de l'identité. En posséder une qui rend justice à notre sentiment intérieur est gage d'une cohérence psychique essentielle pour la santé (Ricadat et Taïeb, 2012).

Burroughs et Ehrenreich (1993) estiment aussi que les choix et les styles vestimentaires peuvent être compris comme une « peau sociale », c'est-à-dire comme un texte au sens sémiotique et un signifiant culturel engagé dans la production d'identités incorporées, constituant en quelque sorte une extension du corps. En effet, si les vêtements sont le reflet psychique d'expériences uniques, ils les lient aussi, ne serait-ce que pour un instant, au commun. Les choix vestimentaires contribuent à donner un sens social à des domaines dits invariants – ou collectifs – de l'expérience humaine, tels que la séduction, la sexualité, la famille, ou la mort (Jeffrey et Lachance, 2012; Jeffrey *et coll.*, 2016). On peut penser par exemple au fait de porter du noir le jour des funérailles d'un·e proche. Selon les (sous-)cultures, ce choix est imbriqué dans une série de signifiants symboliques qui transmettent un message dans le but de le partager socialement, comme la tristesse, la désolation, la mélancolie, ou encore la volonté de maîtrise ou de contrôle de soi (Joubert et Stern, 2005). En fait, les vêtements sont des interfaces entre soi et le monde – une surface d'exposition et de démonstration – que l'anthropologie du genre conçoit comme une production culturelle et sociale (Magar, 2017). Ils font partie de systèmes symboliques « efficaces » socialement, notamment lorsqu'il s'agit d'assigner des genres et des rôles (Entwistle, 2000; Marcketti et Farrell-Beck, 2013). Ils sont notamment signifiants par leurs éléments esthétiques : il y a des vêtements qui contraignent ou décontractent, des vêtements qui voilent ou qui dévoilent, des vêtements chers ou bon marché, des coupes classiques ou plutôt pratiques, des styles vieillots et d'autres évoquant la jeunesse. Ces éléments esthétiques, par leur caractère symbolique, produisent des effets tangibles, valorisant par exemple l'ascétisme plutôt

que la parure, ou encore l'élégance plutôt que la familiarité (Bourdieu, 1979; Monneyron, 2006).

À partir de cette compréhension sociale et symbolique des identités et des interactions vestimentaires, la prochaine section aura pour objectif d'expliciter le cadre de référence microsociologique utilisé dans le cadre de cette recherche.

II. L'interactionnisme symbolique

Selon la définition qu'en donne Le Breton (2004a), l'efficacité symbolique est une activité sociale de *mise de sens* qui, à travers l'adhésion de la communauté et des acteur·rices qui s'en soucient, produit certains résultats. Cette efficacité est illustrée par exemple dans la relation thérapeutique entre un·e médecin et sa·on patient·e, où les plus infimes détails des interactions (p. ex., rituels et routines, histoires ou espoirs partagés, langage corporel) contribuent à une guérison que l'on a parfois du mal à expliquer. Les choix vestimentaires fonctionnent de la même manière : d'infimes détails peuvent s'avérer garants d'une efficacité symbolique parfois surprenante. Par exemple, l'aura que continuent de porter les vêtements d'une personne proche qui nous a quitté·e fait qu'on arrive à se remémorer à travers l'objet des sensations, des souvenirs et un monde d'affections. Pour Le Breton (2004b), cette efficacité symbolique est imbriquée dans un système social essentiellement relationnel que l'on peut nommer l'interactionnisme symbolique.

Issu d'une tradition sociologique microsociologique et développée notamment dans l'École de Chicago, l'interactionnisme symbolique soutient que les interactions sociales sont des dynamiques interpersonnelles où les individus donnent et échangent des significations (Le Breton, 2004b). Chaque individu construit, plus ou moins consciemment, des attentes sur la manière dont les gens devraient agir dans certains contextes, en fonction de son intégration des normes structurelles, mais aussi de son expérience subjective, de ses préférences et de ses aspirations. Dans les interactions sociales, ces attentes sont mises en jeu : parfois, les significations que nous donnons sont partagées, parfois elles ne le sont pas. L'interactionnisme symbolique étudie ce qui est en jeu lorsqu'une telle compréhension advient, ce qui constitue une des conditions de la réciprocité sociale, mais aussi lorsque les significations sont inintelligibles pour les acteur·ices en présence. Ces moments créent des tensions, des ruptures, mettant en jeu le cadre de l'interaction. C'est là que les acteur·ices doivent se réajuster (Le Breton, 2004b).

Pour certains interprètes de la théorie de Goffman (p. ex., 1973, 1987), c'est dans ces « ruptures » du cadre qu'il est le plus intéressant de regarder pour saisir les réalités sociales : dans les exceptions aux règles présumées se trouve la transgression, qui demande, intrinsèquement, une clarification, ou bien des rappels à l'ordre, des sanctions, des retraits (Cefaï et Gardella, 2012). Plus spécialement, l'interactionnisme de Goffman s'intéresse aux lois qui régissent la mise en scène des actions :

Quelles règles pratiques doivent être respectées par les participants à une situation pour agir de façon intelligible et convenable ? Règles, et non pas simples régularités observables et descriptibles, parce que leur transgression provoque des troubles. (Cefaï et Gardella, 2012, p. 241-242)

Le cadre de l'interaction peut donc être rompu ou transformé, provoquant une difficulté de compréhension ou d'interprétation. Ce sont généralement ces ruptures ou ces « exceptions à la règle » qui sont intéressantes pour la recherche. Pour Le Breton (2004b), les acteu·rices, placé·es dans des contextes inintelligibles, ont des contraintes supplémentaires comme devoir s'expliquer ou devoir vivre avec des résultats non désirés. Ces exceptions peuvent aussi entraîner des sentiments d'excitation, l'utilisation de l'humour ou d'autres manifestations non verbales. Les tensions au sein des interactions ainsi que les nouvelles significations qui en émergent peuvent entraîner de nouvelles compréhensions partagées, ou de nouveaux ordres sociaux, qui peuvent ensuite être resignifiées, et ainsi de suite. Ce dernier aspect est important pour comprendre l'interactionnisme symbolique : en resignifiant, les acteu·rices transforment leur monde et la société qui les entoure. Ce cadre de référence admet donc que les individus ont un contrôle relatif sur la manière dont les significations sociales sont *fabriquées*.

La dimension symbolique des interactions peut être comprise à l'aide d'une perspective anthropologique, selon laquelle les sociétés humaines sont des « matières de symboles », structurées autour du jeu proprement humain d'adhésion et de résistance à des univers de sens et de valeurs :

Toute description du monde est une symbolisation, c'est-à-dire une interprétation, dont la valeur se mesure au degré d'adhésion qu'elle suscite dans le collectif et aux efficacités qu'elle est susceptible de produire aux regards des attentes communes qu'elle a créées. (Le Breton, 2004a)

S'attarder aux « arrangements » sociaux de l'interactionnisme symbolique s'avère pertinent pour une recherche sur les choix vestimentaires à l'école, car à leur lueur, on peut se concentrer sur les détails, les routines, les gestes et les interactions qui ont lieu à l'école : ce qui se passe dans la cour, qui ouvre la porte à qui, comment se déroule une rencontre entre deux cloches ou quel commentaire est marmonné par un·e surveillant·e dans la file de la cafétéria (Goffman, 1973, 2002). On peut ensuite comprendre comment ces interactions subissent, ou non, un renforcement dans les institutions (Zaidman, 2007). De plus, l'interactionnisme symbolique permet de rendre compte de ce qui est joué dans l'interaction sans nécessairement avoir à départager les contraintes sociales de la délibération individuelle (Le Breton, 2004b). En effet, axée sur les relations interindividuelles, cette théorie conçoit néanmoins le pouvoir des représentations partagées. Elle souligne d'ailleurs la difficulté des sociétés occidentales, axées sur l'individuation, à les reconnaître.

Finalement, ces représentations partagées et interindividuelles peuvent être appréhendées par le concept de « représentations sociales » – qui consistent en « un champ de référence commun » (Valence, 2010, p. 35) et qui se traduisent dans le jugement et l'action (Flament et Rouquette, 2003). En milieu scolaire, les représentations sociales se manifestent par des conceptions souvent implicites de la société, sur lesquelles reposent à leur tour les pratiques pédagogiques et les cadres

d'intervention scolaires. Parfois contradictoires, ces représentations implicites sont souvent endossées par les éducateur·ices étant donné leur statut d'autorité et leur rôle de socialisation (Desaulniers et Jutras, 2016), ce qui contribue à donner le ton des interactions qui ont lieu à l'école.

À partir d'une meilleure compréhension de l'interactionnisme symbolique, la prochaine section se penche sur la proximité conceptuelle et pratique qu'il existe entre socialisation, rapport aux normes et sensibilité éthique à l'école. Elle mobilise pour se faire le concept clé de *décorum*.

III. Socialisation et sensibilité éthique à l'école

En contexte scolaire, les élèves acceptent, d'une part, des significations générales (p. ex., des situations, des objets, des identités) par le biais de dispositifs de régulation et, d'autre part, agissent à partir d'interprétations performatives de ces significations. Cela veut dire que dans le domaine de l'habillement, peu importe ce qu'i·elles décident d'en faire, les élèves apprennent très vite ce qui est approprié ou non, ce qui distingue les « bonnes » et les « mauvaises » manières et ce qui est « convenable », « commode » ou « adapté à l'usage ». Les élèves développent leur sensibilité éthique en se rapportant aux normes sociales, repères sociaux desquels on peut plus ou moins déroger si l'on souhaite être compris·es et faire partie des relations sociales (Butler, 2009). Selon Butler, les normes sociales fonctionnent selon deux dynamiques concurrentes et

codépendantes : d'une part, il y a le sens commun (*traduction libre*), de l'ordre de la nécessité, qui est assumé et imposé par la société avec un degré relatif de force et de coercition, à l'aide de ce qu'elle nomme des dispositifs de régulation (Butler, 2009). D'autre part, il y a la dimension affirmative des normes sociales, qui sont en quelque sorte *actionnées*. Les normes sont donc aussi performatives, comme un discours que l'on répète ou comme une représentation que l'on donne. Au sein de cette performativité réside une certaine liberté d'interprétation. Ces actions performatives « réitèrent » une norme ou un ensemble de normes, en dissimulant toujours à un certain degré les « conventions [sociales] dont [elles] [sont] la répétition » (p. 26-27). Cette double nature des normes fait en sorte qu'elles fonctionnent comme des repères tout aussi formels qu'informels. Elles régissent la plupart de nos comportements, en les catégorisant comme appropriés (ou non) selon les contextes (Butler, 2009), mais laissent toutefois aux individus une latitude pour les réinventer.

Pour les besoins de la présente recherche, il est possible de se fier à une définition plutôt pragmatique de l'éthique, qui consiste en une réflexion sur l'action en fonction des circonstances dans laquelle elle se déroule (Villemure, 2019). Sans vouloir mettre de côté la complexité et la diversité des approches dans ce domaine – telles que l'approche des vertus, qui appelle à l'amélioration morale, ou l'approche conséquentialiste, qui se concentre sur les avantages et les inconvénients des effets de nos actions – une définition pragmatique permet d'envisager ce champ de manière à la lier plus aisément aux savoirs en sociologie. En ce sens, il est utile de considérer que l'apprentissage des

normes sociales – via divers processus de socialisation – est fondamental dans la manière dont les élèves développent leur sensibilité éthique. Autrement dit, la compréhension des contextes sociaux est essentielle pour réfléchir à ce qu'il est souhaitable de faire selon les contextes.

Un des concepts les plus utiles pour décrire le développement de la sensibilité éthique des élèves en lien avec leurs choix vestimentaires à l'école est celui du *décorum*. À l'école, on attend généralement des élèves qu'ils s'habillent selon un décorum, c'est-à-dire un ensemble d'attributs normatifs cohérents avec les activités et les valeurs du contexte. Comme l'affirme Di Stefano (2021), qui s'intéresse au concept via un angle esthétique, le décorum « traverse plusieurs domaines culturels (...) [et] conserve une signification cohérente : « *convenance* », « *commodité* », « *adéquation à l'objectif* » (p. 26). Il peut être lié à l'idée d'avoir ou de cultiver de « bonnes manières », mais il peut également être compris comme une norme de beauté, d'où le mot dérivé du latin *decoro* (p. ex., du comportement, de l'architecture ou des vêtements). Mais le décorum n'est pas seulement une catégorie qui se réfère aux objets et aux pratiques de la vie quotidienne : il est aussi « un principe qui régit les comportements appropriés » (Di Stefano, 2021, p. 27).

Le décorum est souvent (mais pas toujours) lié au concept de décence. La décence est parfois associée à un sens de la civilité, mais peut être comprise plus largement comme un sens partagé de la politesse ou des comportements acceptables. Par exemple, dans le domaine de l'éducation, sans nécessairement aborder les aspects systémiques de ces

questions, « la plupart des gens reconnaissent qu'il est bon d'être gentil, d'être poli et d'être ouvert à la diversité » (Carr *et coll.*, 2016, p. xvi). On dira donc qu'un comportement, une attitude ou une apparence fait preuve de décence s'il convient au sens généralement admis de ce qui est accepté socialement. Principe approximatif, la décence est particulièrement sensible aux normes sociales, puisqu'un accord plus ou moins tacite doit leur être octroyé pour qu'elle conserve une signification. En ce sens, la décence s'apparente à une compréhension de *sens commun*, au sens sociologique (p. ex., Geertz, 1986). La décence est également constituée de généralisations faites à partir de jugements de routine, qui sont essentiellement des stéréotypes. Ceux-ci, dont l'avantage consiste à huiler les interactions quotidiennes, manquent pourtant souvent de nuances, et peinent à rendre compte de la complexité des vécus et des phénomènes (Bouchet, 2015). En outre, comme plusieurs attentes normatives, les stéréotypes mobilisés par la décence peuvent s'avérer discriminants, stigmatisants et parfois dommageables pour l'estime de soi (Goffman, 1975; Croizet et Leyens, 2003)

À partir d'une meilleure compréhension du rapport sociologique et éthique aux normes sociales, la prochaine section s'attarde à décrire la place de la sexualité ainsi que de ses conceptions normatives en milieu scolaire.

IV. La place de la sexualité à l'école

La sexualité peut être envisagée comme étant unique et à multiples facettes pour chaque individu, mais aussi façonnée par les attentes sociales. Si les corps et les dynamiques du désir sont à juste titre associés à la sexualité, le concept va bien au-delà et inclut les relations avec les rôles, les identités, les préférences, les orientations, les relations, les activités, les plaisirs, les scénarios, les fantasmes, ainsi que les valeurs et les croyances (WHO, 2006).

Le genre, quant à lui, consiste en certaines « caractéristiques comportementales, culturelles et psychologiques associées aux diverses identités de genre, notamment femme ou homme, dans une société donnée », renvoyant aux « significations et aux valeurs socialement rattachées » aux rôles, compétences, attributs physiques, psychologiques ou comportementaux (FGEC, 2024). Il est vécu intimement et n'est pas nécessairement toujours en concordance avec la manière dont il est exprimé (par l'apparence, comme ses choix vestimentaires, sa coiffure, le port de maquillage, son langage corporel et sa voix), d'où la distinction entre l'identité de genre et l'expression de genre (gouvernement du Québec, 2024).

Dans le cadre de cette recherche, une préséance est accordée à la dimension sociale de l'identité qui, bien qu'elle se construise en relation avec des données personnelles, anatomiques ou physiologiques, reste majoritairement imbriquée dans des systèmes

sociaux symboliques signifiants, qu'ils soient plus ou moins partagés. Molinier (2013), en préface de *Les cinq sexes* de Fausto-Sterling, exprime à cet effet :

Que le corps soit construit dans un processus biopsychoculturel ne veut pas dire qu'il n'est pas réel ou matériel, mais qu'il n'existe pas un état de nature qui pourrait être saisi en dehors du social, nous vivons dans un monde genré où nous sommes en permanence lus et interprétés dans les catégories du genre. (p. 20)

D'un point de vue pratique, cela implique que les interprétations sociales du corps et du genre font intégralement partie de la sexualité, telle que définie ci-haut.

En ce qui a trait à l'(hyper)sexualisation, la définition la plus généralement admise est celle qu'en donnent Roberts et Zurbriggen (2013), à partir de la perspective psychologique du *Report of the Task Force on the Sexualization of Girls* de l'APA (2007). Selon ce rapport, l'(hyper)sexualisation est associée à quatre caractéristiques fondamentales :

- 1) La valeur d'une personne est déterminée uniquement ou principalement par l'attrait ou le comportement sexuel, à l'exclusion d'autres caractéristiques.
- 2) La sexualité est imposée de manière inappropriée à une personne.
- 3) Une personne est soumise à une norme qui assimile une définition étroite de l'attrait à « être sexy ».
- 4) Une personne est sexuellement objectivée, transformée en outil pour l'usage sexuel et le plaisir d'autrui, plutôt que traitée comme une personne ayant la capacité d'agir et de prendre des décisions de manière indépendante. (Roberts et Zurbriggen, 2013, p. 4)

Cette définition met l'emphase sur l'imposition d'une sexualité non-désirée et réductrice, étroite et/ou unidimensionnelle. De plus, l'(hyper)sexualisation est conçue en tension avec l'autonomie de la personne qui y est assujettie : plutôt que de faire

confiance en sa capacité d'agir et de prendre des décisions indépendantes, on attribue à ses gestes et à son apparence une lecture monosémique qui ne sert pas ses intérêts.

Contrairement à l'idée admise selon laquelle la sexualité devrait se vivre hors des milieux scolaires et qu'elle n'y a pas sa place, il suffit d'y mettre les pieds quelques heures pour se rendre compte qu'on n'est pas dans un lieu asexué (ni dans un lieu non genre d'ailleurs). Au contraire, la sexualité fait partie prenante des interactions. Les éthiciennes de l'éducation et de l'enseignement Desaulniers et Jutras (2016) soulignent qu'il est tout à fait normal que les élèves explorent la séduction, la beauté, l'amour et la sexualité en se mettant en scène, et en mobilisant différentes techniques de soi. Selon Foucault, ces techniques de soi permettent d'effectuer des opérations sur son corps ou son âme, ses pensées, ses conduites ou sa vie, en plus de se transformer afin d'atteindre un certain état de bonheur, de sagesse, voire de perfection (p. ex., Foucault, 1983, 2001a, b). Par exemple, les élèves ajustent leur apparence, en prennent soin, la (dés)habillent, s'expriment à travers les parures et la monstration de certaines parties de leur corps, souvent soigneusement choisies (Desaulniers et Jutras, 2016, p. 148-150). De plus, il est largement connu que l'attraction sexuelle, le désir et les histoires d'amour se déroulent, qu'on le reconnaissse ou non, dans les écoles et les salles de classe. De leur côté, bien que les professionnel·les de l'éducation soient tenu·es à un devoir de distance affective, i·elles n'ignorent pas que les relations pédagogiques sont fondamentalement érotiques, dans le sens où les enseignant·es utilisent leur corps, leur voix, leur charme et leur personnalité pour communiquer, susciter la curiosité et attirer

l'attention des élèves (Desaulniers et Jutras, 2016). Finalement, à la suite de Richard (2019), on peut certainement déplorer le manque d'éducation à la sexualité depuis les années 1990, mais on ne peut certainement pas ignorer qu'une forme d'éducation, plutôt informelle, a *déjà* lieu en contexte scolaire.

À la suite de plusieurs recherches à ce sujet, Richard (2019) contribue à montrer que les conceptions normatives de la sexualité sont généralement plus admises à l'école québécoise que les conceptions qui s'en éloignent. Certaines conceptions de la sexualité sont plus valorisées, légitimées, voire enseignées, que d'autres : cela se traduit par un « genrage » et une « orientation » qui suivent des normes assez strictes (p. 61). D'ailleurs, les travaux sur la socialisation différenciée montrent depuis plusieurs années comment des mécanismes plus ou moins fins contribuent à faire vivre une expérience scolaire différente aux filles et aux garçons (voir p.ex., Mosconi, 1994, 2001; Baudoux et Noircent, 1995; Bouchard, St-Amant et Trondeau, 1997). Finalement, les travaux portant sur l'(hyper)sexualisation des adolescent·es, et notamment de celles qui s'identifient comme filles, vont dans le même sens en évaluant que ce phénomène repose sur une conception normative de la sexualité (Rubin, 2001; Plamondon *et coll.*, 2008; Mensah, 2009; Duquet, 2013; Caron, 2014; Gill, 2012; Larose, 2016).

Pour leur part, les conceptions normatives de la sexualité reposent sur plusieurs *a priori*, le plus souvent tenues pour acquises lors des interactions sociales (Enriquez, 2024). D'abord, elles sont imbriquées dans un système social patriarcal, dont la

définition culturelle de Gilligan et Snider (2019) permet de dégager les principales caractéristiques :

[Le patriarcat est] une culture fondée sur la binarité et la hiérarchie des genres, un cadre ou des lunettes qui : 1. Nous pousse à percevoir certaines compétences humaines comme « masculines » ou « féminines » et nous appelle à promouvoir ce qui est masculin; 2. Élèvent certains hommes au-dessus d'autres hommes, et tous les hommes au-dessus des femmes ; 3. Imposent un clivage entre l'individuel et le collectif, de sorte que les hommes aient leur propre identité, tandis que les femmes sont idéalement dépourvues d'individualité et désintéressées. Les femmes se tournent donc vers les autres pour nouer des relations qui servent subrepticement les besoins des hommes. (p. 13-14)

Bien que plutôt bidimensionnelle, cette définition met l'emphase sur la manière dont la construction sociale des genres provient à la fois d'une hiérarchie politique et sert à la maintenir. En l'adoptant, il peut être utile de rester alerte à la multiplicité des formes que les identités, les orientations et les comportements peuvent revêtir en pratique (p. ex., Jaunait, 2024). Cette définition du patriarcat a toutefois l'avantage de souligner que ce système peut entraîner des conséquences bien réelles pour les individus, notamment des points de vue psychologique et économique, par exemple en ce qui concerne la dépendance aux hommes pour subvenir à ses besoins, pour définir sa personnalité et pour servir ses intérêts. Finalement, il s'agit de comprendre le patriarcat en tant que culture. Le reconnaître évite d'en faire une lecture réifiante ou individualisante, où chacun·e serait complètement et individuellement responsable d'en faire la promotion par ses actes ou ses paroles.

D'une part, les conceptions normatives de la sexualité sont centrées sur les réalités des personnes cisgenres, c'est-à-dire qui s'identifient au genre qui leur a été attribué à la

naissance. Le plus souvent, ceci a pour effet d'invisibiliser les réalités trans au sein des interactions sociales. D'autre part, elles sont imbriquées dans une *matrice* qui agit à titre d'obligation informelle aux rapports et aux désirs hétérosexuels (Wittig, 2013). Wittig estime que, par son omniprésence dans les discours officiels sur la sexualité (p. ex., la psychanalyse), cette matrice a tendance à éclipser toutes les autres manifestations possibles du désir, de la subjectivité, de l'imaginaire et de la volonté. D'ailleurs, le fait que Butler (1990) désigne cet *a priori* comme une compulsion relève son caractère répétitif et appuyé dans l'expérience des individus, qu'i·elles y souscrivent ou non.

Finalement, pour comprendre ce qui distingue les conceptions normatives de la sexualité de celles qui s'en éloignent, Mensah (2009) reprend l'expression de l'*Anti-manuel de l'éducation sexuelle* pour décrire l'acceptation contemporaine de la décence et de la moralité en ce qui a trait à la sexualité :

Une confiance en un « coït honnête entre adultes consentants », contribuant à l'instauration d'une méfiance à l'égard de ce qu'on appelait jadis les déviances: l'exhibitionnisme, le voyeurisme, la sexualité de groupe, l'homosexualité, la prostitution, etc. [et où] il faut être sûr que le désir qui nous y porte est « éclairé », surtout s'il se trouve que l'on est âgé de 12 à 18 ans. (p. 172)

En mettant l'emphase sur une définition plutôt restreinte de la sexualité, Mensah invite à considérer la sexualité hors de tout prisme moralisateur et à sortir des sentiers battus lorsqu'on réfléchit à la décence. Elle estime qu'envisager la sexualité sous l'angle de la moralité – forcément réducteur – porte le risque de reconduire certaines exclusions et stigmatisations, plus spécifiquement lorsqu'il s'agit de la sexualité des jeunes filles

(Mensah, 2009). Les études portant sur les « paniques morales » entourant l’(hyper)sexualisation relèvent d’ailleurs que les jugements moraux à cet égard, couplés à des sentiments d’urgence, peuvent mener à des jugements hâtifs et peu représentatifs de la diversité des manières dont les individus entrent en relation avec et conçoivent la sexualité (Mensah, 2009; Paquette, 2009; Caron, 2014; Richard, 2019; Mercier, 2020; Moisan-Paquet, 2021; Enriquez, 2024). À des fins illustratives et conceptuelles, et suivant les suggestions épistémologiques de Haraway (1988, 1991), l’appendice B présente un tableau illustrant certaines dichotomies normatives qui se jouent dans les interactions portant sur la sexualité. Il est suivi du schéma circulaire proposé par Enriquez (2024), qui présente une interprétation de l’ordre sexuel normatif informée des travaux de la sociologue Gayle Rubin.

À partir de ces références, qui permettent de mieux comprendre la place de la sexualité et de ses conceptions normatives à l’école secondaire, les deux prochaines sections se penchent sur certaines contradictions clés qui traversent l’école québécoise à ce jour. La première, ci-contre, propose un regard critique sur le rapport traditionnel à l’éducation et à la pédagogie dans la société québécoise, en mobilisant les référents de la pédagogie critique et féministe.

V. L'éducation et la pédagogie québécoises : perspectives critiques

En ce qui a trait aux choix vestimentaires des élèves, la stratégie privilégiée par les écoles d'interdire certains vêtements est plutôt répandue. Il s'explique en grande partie par l'héritage culturel de l'école québécoise, où les pédagogies traditionnelles ont longtemps privilégié les stratégies restrictives. Généralement confessionnelles et catholiques, mais aussi longtemps privées et réservées aux élites, les écoles québécoises ont longtemps été axées sur l'obéissance stricte à des codes vestimentaires (et sociaux) dominants. Le sociologue de l'éducation Tardif (2013) a relevé que, dès la gestation du système d'éducation colonial au 18^e siècle, « l'école franco-catholique traditionnelle cherche moins à instruire qu'à encadrer; elle vise moins à nourrir l'esprit qu'à façonner en profondeur l'âme de petits croyants » (p. 19). On était alors bien loin de l'idée selon laquelle chaque humain pouvait s'épanouir librement, et encore moins s'habiller de manière autonome. À titre d'exemple, ce n'est que depuis les années 1980 qu'il est accepté de pouvoir porter des jeans en classe, puisque ceux-ci ont longtemps symbolisé l'appartenance aux classes populaires. Et à l'époque, le destin des classes populaires (qui, d'ailleurs, portaient le jeans) n'était pas d'être instruites ou de « s'élever », pour reprendre les mots du sociologue, mais plutôt de « rester à [leur] place » (Tardif, 2013) :

Il faut se résigner dans le contexte de l'époque pour comprendre ces divisions. En réalité, aux XVIII^e et XIX^e siècles, même les élites intellectuelles dites « progressistes » demeurent très tièdes lorsqu'il s'agit d'instruire les enfants du peuple, et surtout les filles. Des philosophes comme Rousseau et Voltaire, qu'on identifie pourtant au mouvement des Lumières prônant les bienfaits de l'instruction, considèrent que le peuple doit avant tout être guidé par les élites, tandis que son instruction doit être réduite à l'essentiel, sinon il pourrait vouloir sortir de sa

condition, ce qui engendrerait, croyaient-ils, bien des problèmes. Dans une optique typiquement catholique, on croit que le peuple supporte mal l'instruction et qu'elle n'est pas faite pour lui. Dans le même sens, l'instruction des filles se veut minimale et les prépare à leur rôle de mère et de pieuse catholique. (p. 18)

Cette tradition scolaire, portée vers l'obéissance plutôt que vers l'épanouissement personnel ou l'autonomie des individus, peut être comprise comme étant imbriquée dans une éthique éducative *restrictive*. Selon le sociologue de l'éducation Jeffrey (2015), les éthiques éducatives restrictives justifient le contrôle des actions et des individus en invoquant « la difficulté, voire l'impossibilité, de faire confiance » (p. 126). Pour les tenants de cette éthique, on peut difficilement faire confiance aux adultes, alors encore moins aux enfants. Il faut par conséquent limiter leurs libertés, leurs droits, leurs possibilités et leurs choix. À titre d'exemple, les travaux de la psychanalyste Miller (2006) montrent à quel point les pédagogies traditionnelles relaient une crainte profonde à l'égard des manifestations de souveraineté dont pourraient témoigner les plus jeunes. L'adage connu du philosophe libéral Hobbes (Hobbes *et coll.*, 1982), selon lequel « l'homme est un loup pour l'homme », est aussi paradigmique d'une tradition pédagogique que la méfiance justifie : il s'agit de protéger chacun·e de son voisin·e, en prenant comme point de départ qu'il est bien difficile de faire preuve de mutualité, d'empathie ou d'entraide. Dans cette logique, ce sont les administrations étatiques qui sont chargées d'imposer un minimum d'entraide. Weber (1919) qualifiait d'ailleurs de « violence légitime » l'attribut essentiel et reconnu de l'État et de ses institutions dans ce domaine, lui octroyant le monopole du contrôle social. Dans ce contexte, les éthiques éducatives restrictives cherchent avant

tout à préserver le *statu quo*. Elles visent l’assujettissement et l’obéissance à des structures hiérarchiques, qui sont conviées à décider seules de l’ordre social et des identités possibles, en plus d’avoir la tâche de les renforcer.

On sait aujourd’hui que la préservation du *statu quo* peut avoir pour effet de contribuer à reproduire certaines inégalités sociales. Pour Kumashiro (2000), qui parle plutôt de « pédagogie oppressive », les éthiques éducatives qui favorisent des stratégies restrictives visent à préserver un ordre social qui bénéficie aux individus et aux groupes les plus privilégiés. Elles ne cherchent donc pas activement à améliorer les expériences des élèves qui ne bénéficient pas de cet ordre. Ces expériences sont plutôt altérées – et maintenues dans l’altérité – par le contrôle et le recours à des interdictions : interdictions de comportements, de choix vestimentaires, de procédés langagiers, pour n’en nommer que quelques-uns. En fait, étant donné leur fonction de reproduction sociale, les pédagogies oppressives évitent – précisément – de montrer comment certains groupes sont favorisés par les règlements en place, et comment ces processus sont légitimés et maintenus. Elles ne cherchent pas non plus à améliorer ce que tous les élèves – privilégié·es ou marginalisé·es – savent et devraient savoir sur les expériences *autres*, ou encore sur les inégalités qui persistent dans la société.

Selon la théoricienne féministe noire-américaine bell hooks (2010, 2019), la pédagogie critique est engagée, progressiste et réflexive. Elle s’inscrit dans une vision de l’éducation dont l’ontologie est fondamentalement politique. Elle remet en question la dualité corps/esprit pour envisager l’apprentissage comme une réalité holistique,

incarnée et ressentie. Elle partage également un des constats principaux de la pédagogie féministe, selon lequel l’expérience vécue est une source légitime de savoirs (Cox, 2010; Solar, 1992; Briskin et Priegert Coulter, 1992). La priorité accordée aux savoirs expérientiels par la pédagogie féministe et critique remet en question la centralité des savoirs dominants, dans le but de relever le potentiel émancipateur et éducatif des expériences personnelles – mais également pour contribuer à certaines valeurs fondamentales telles que l’égalité, l’équité et la justice sociale (Amboulé Abath *et coll.*, 2018). Dans ce sens, la pratique et la théorie demandent à être intégrées. En pédagogie critique, on parle essentiellement d’une « combinaison de l’analytique et de l’expérientiel comme moyen plus riche de savoir » (hooks, 2019, p. 86) – c’est-à-dire que les idées ont un impact sur les expériences – le plus souvent difficiles et communes – et sont à leur tour influencées par elles. En classe, par exemple, on traite de ce qui fait partie de l’expérience existentielle des élèves et on lie les moyens de savoir avec des façons d’être (hooks, 2019; Breunig, 2015). On s’ouvre aussi à la possibilité de parler de la réalité non plus comme quelque chose de statique, d’arrêté ou de prévisible – mais comme quelque chose de mouvant, de (dé/re)constructible, de transformable, de situé socialement et historiquement (Freire, 2005).

Finalement, contrairement à sa contrepartie oppressive et/ou axée sur les stratégies restrictives, la pédagogie critique ne peut être séparée du jeu d’influences et des rapports de pouvoir dans lesquels elle se déploie : elle se lie à la manière dont les subjectivités sont produites et formées, à la manière dont les désirs sont mobilisés, ainsi

qu'à la manière dont certaines expériences sont légitimées ou non (Kumashiro, 2000).

Comme en atteste le concept de « curriculum caché », elle implique que certains savoirs sont officialisés, alors que d'autres sont exclus du curriculum (Perrenoud, 1993; Apple, 2004). L'intérêt de cette pédagogie pour la quotidienneté mène à porter attention aux situations éducatives informelles, à ce qui se passe hors de la classe et de l'école, aux mises en scène banales du *statu quo* – bref, aux expériences directes du monde – et plus particulièrement à celles qui sont marginalisées (Briskin et Priegert Coulter, 1992; Giroux, 1991, 2015). Loin d'ignorer les luttes et les antagonismes inhérents au partage et à l'accès aux connaissances, la pédagogie critique ose les prendre au sérieux et assume la responsabilité morale d'en « témoigner » (Giroux, 2012, p. 122). Toutefois, cela passe par la reconnaissance des difficultés qui lui sont liées. L'inconfort en est une, incontournable, qui survient lorsqu'on renonce à certains paradigmes ou à certaines manières de penser pour en adopter d'autres (p. ex., Boler, 1999; Boler et Zembylas, 2003; Anastasia, 2015). On peut en effet craindre, dans ces situations, de ne plus tout à fait se reconnaître (hooks, 2019).

À partir de ce regard critique sur la tradition éducative qui exerce encore une influence dans les écoles québécoises, la dernière section du cadre de référence, ci-contre, propose une description des tensions scolaires qui ont des conséquences sur les choix vestimentaires des élèves, avec pour objet principal les droits de la personne et la philosophie humaniste.

VI. Tensions en milieux scolaires

Rappelons que, pour justifier leurs pratiques disciplinaires, les écoles ont généralement recours à des arguments priorisant le maintien d'un climat calme et exempt de distractions, ou encore l'atteinte de visées pédagogiques telle que l'apprentissage du décorum (Maxwell *et coll.*, 2024). Ces arguments (et les pratiques qu'ils justifient) se posent en tension avec plusieurs dimensions de leur responsabilité sociale, soit l'application légale et la mise en œuvre pratique des droits de la personne, le développement de la pensée critique chez les élèves et la capacité à remplir un rôle social plus large de la part des écoles.

Dans la plupart des écoles québécoises, et ce, depuis la déconfessionnalisation du système d'éducation, les élèves apprennent qu'un des fondements éthique et politique de la société dans laquelle i·elles grandissent est le respect des droits de la personne. Notamment, depuis les années 1980 et l'institutionnalisation de l'enseignement moral laïque, l'humanisme fait partie des fondements de la socialité que l'on apprend aux élèves (Beaudry, 2016). On y aborde, par exemple, la solidarité internationale, le respect des différences, les valeurs d'entraide, la tolérance religieuse et la connaissance de soi. Depuis les années 1980, l'école met de l'avant les valeurs démocratiques dont la société québécoise se réclame, notamment via l'enseignement de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12), en lien avec la Charte canadienne des droits et libertés (*Charte canadienne des droits et libertés*, L.R.C, 1983). Cet enseignement s'inscrit

dans l'héritage de la Déclaration universelle des droits de la personne, votée en 1949 aux Nations Unies à l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, qui visait à éviter la déshumanisation et les génocides qu'avaient subis de trop nombreux peuples et individus à cette époque, et qui persistent aujourd'hui. L'éthique que l'on enseigne aujourd'hui aux élèves dans les écoles québécoises est donc fortement teintée de ces résolutions humanistes, qui promeuvent la paix et la coexistence.

Dans les milieux scolaires, l'éthique humaniste se présente sous la forme plutôt sommaire d'une exigence de respect des libertés individuelles. Bien que l'on puisse identifier plusieurs limites à ce cadre (tel qu'une axiologie néolibérale, une forme d'anthropocentrisme ou encore la difficulté des textes à refléter la réalité), il reste que son acceptation, théorique du moins, fait l'objet d'un accord plutôt partagé au sein des écoles secondaires québécoises. En plus d'être imbriquée dans les programmes scolaires depuis les années 1980, ainsi qu'en Éthique et culture religieuse depuis 2009 (Leroux, 2016), l'éthique humaniste se reflète dans les discours qui justifient la gestion de classe et la discipline scolaire : par exemple, on y utilise abondamment des maximes telles que « la liberté de l'un·e termine là où celle de l'autre commence » ou « ne fais pas à ton voisin ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse ». Les classes sont dirigées à partir du sous-entendu que chaque élève, selon son niveau de développement, a le droit de circuler librement, de choisir ses ami·es et d'assumer la responsabilité personnelle de ses actes. D'ailleurs, non seulement les enseignant·es sont explicitement tenus par la loi de « prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le

respect des droits de la personne », mais i·elles sont également tenu·es de contribuer à l’émancipation individuelle des élèves, ou autrement dit, au « développement intégral de [leur] personnalité » (*Loi sur l’instruction publique*, RLRQ, c., i-13.3, art. 22). Ces injonctions se basent sur le fondement éthique selon lequel il est souhaitable de connaître les droits de la personne et de les exercer, tout en sachant reconnaître, du moins théoriquement, la discrimination et le harcèlement qui leur sont liés.

Parmi les droits impliqués dans les expériences que relaient les élèves en ce qui a trait à leurs choix vestimentaires à l’école se trouve la liberté d’expression, qui consiste à protéger la capacité des personnes à exprimer leurs idées ou leurs opinions (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 3). Cette liberté peut inclure certains gestes à caractère symbolique et sans paroles tels que l’art ou la protestation politique. Elle est généralement limitée lorsqu’il s’agit de discours ou de messages haineux. Le premier article de la Charte québécoise peut également être impliqué, stipulant que chaque être a le droit à la sûreté et à l’intégrité (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 1). Par exemple, chacun·e peut s’attendre à être protégé·e contre les menaces d’agression ainsi que contre toute forme d’agression physique ou psychologique. Ensuite, le droit à l’intégrité peut notamment être compris en lien avec le droit au respect de sa vie privée (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 5). Par exemple, chacun·e peut s’attendre à ce que son intimité, tant à son domicile que par rapport aux décisions qui touchent à son corps, soit protégée contre les intrusions, par exemple une fouille abusive ou une prise de sang

sans consentement. De surcroît, chacun·e est en droit de s'attendre au respect de sa dignité, de son honneur et de sa réputation (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 4). Cela veut dire, au même titre que personne ne peut publier de fausses informations au sujet d'une autre, que chacun·e est en droit d'être protégé·e contre toute forme d'humiliation publique, quelle qu'en soit la justification. Finalement, le droit à l'éducation constitue un droit de deuxième génération, c'est-à-dire qu'il a été ajouté quelques années plus tard à la Charte, aux côtés des droits au logement, à des conditions de travail justes et équitables, à une vie culturelle en contexte minoritaire ou du droit à l'information (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 39-48). Il s'agit là d'un droit social, qui vise à garantir à chaque être humain un niveau de vie qui répond à ses besoins. Le droit à l'éducation participe au droit de toute personne, quelles que soient ses caractéristiques personnelles, de vivre dans la dignité et la sécurité, aux côtés du droit au travail et à la santé.

Corollairement au respect des droits de la personne, l'humanisme enseigné dans les écoles secondaires québécoises sous-tend que chacun·e possède, de manière indivisible et inconditionnelle, une « liberté de conscience » (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 3). Ceci implique que chacun·e peut décider, comme i·elle l'entend, de mener sa vie et d'adopter les croyances et les pratiques qui lui semblent les plus adaptées à sa personnalité, ses goûts et ses aspirations. Au-delà de son aspect légal, le caractère éthique de cette liberté individuelle est la reconnaissance de l'« autonomie morale » des individus (Jeffrey, 2015). Bien sûr, il s'agit d'une

autonomie qui s'apprend, et qui est reconnue plus largement à l'âge adulte dans la société québécoise, mais il reste que ce fondement éthique est à la base de l'attente sociale généralement partagée dans les écoles selon laquelle les élèves peuvent apprendre à penser par eux-mêmes. L'autonomie morale implique de développer un jugement qui ne dépend pas directement de ce qui est prescrit, mais qui arrive, à partir de repères partagés, à s'en distancier et à se former de manière indépendante. Le choix qui s'en suit, théoriquement libre et autonome, est le produit de ce qu'on appelle la *pensée critique*. Compris de manière sociologique, le développement d'une pensée critique est devenu un lieu commun dans la société et dans les programmes éducatifs québécois (p. ex., Baillargeon, 2001; Lipman, 2003, Gagnon, 2012; Éthier *et coll.*, 2018). Il s'agit d'un type de pensée plutôt valorisé, que les élèves sont appelés à développer dans les écoles, via plusieurs compétences disciplinaires (p. ex., lorsqu'en CCQ, on demande aux élèves d'étudier des réalités culturelles en recueillant de l'information, en la comparant et en identifiant les limites de son interprétation initiale ou lorsqu'on demande aux élèves en Histoire du Québec et du Canada (MEQ, 2017) d'interpréter une réalité sociale en utilisant les informations et les apprentissages issus d'autres contextes) et/ou transversales (p. ex., en demandant aux élèves de rechercher de l'information pour répondre à leurs questionnements, de résoudre des problèmes convergents ou en utilisant une pensée créatrice, c'est-à-dire unique et autonome) (MEQ, 2006). Dans le programme de formation de l'école québécoise, le développement de telles capacités intellectuelles est d'ailleurs présenté comme

fondamental non seulement pour l'individu, mais aussi pour la « collectivité » (MEQ, 2006, p. 5).

Ce souci pour la collectivité mène à considérer une autre manière dont la responsabilité sociale de l'école québécoise se présente, soit à travers la finalité institutionnelle qui consiste à « socialiser dans un monde pluraliste » (MEQ, 2006, p. 5) tout en développant « une ouverture sur le monde » (MEQ, 2006, p. 11). À travers la notion générale de vivre-ensemble, l'école vise à « assurer à la fois l'épanouissement des personnes et l'institution d'une collectivité solidaire » et, pour ce faire, « chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa réalité particulière » (MEQ, 2006, p. 5). Il s'agit par-là de favoriser la cohésion sociale en prévenant les risques d'exclusion et de violences. L'ouverture sur le monde visée par le vivre-ensemble, quant à elle, demande une forme de décloisonnement des apprentissages, car :

L'école favorise d'autant plus la croissance intellectuelle et affective de ses élèves qu'on y fait des liens avec les différentes problématiques du monde. Elle n'est pas sa propre finalité et doit en conséquence préparer à la vie à l'extérieur de ses murs. (MEQ, 2006, p. 11)

Cette volonté de décloisonner les apprentissages encourage à penser l'école comme un lieu à vocation sociale, c'est-à-dire entretenant une forme de réciprocité avec les réalités et les mouvements de la société. On ne peut la penser en silo : elle y contribue autant qu'elle en est influencée.

En somme, les raisonnements éducatifs que l'on retrouve dans la majorité des écoles québécoises, axés sur un fonctionnement efficace – c'est-à-dire, le maintien d'un climat calme et exempt de distractions – ou encore, l'atteinte de visées pédagogiques telles que l'apprentissage du décorum (Maxwell *et coll.*, 2024), peinent à rendre compte de la complexité sociale et des missions humanistes de l'école secondaire. En pratique, ils justifient plusieurs pratiques ayant pour objet les choix vestimentaires des élèves, mais entrent en contradiction avec la préséance institutionnelle, légale et normative des droits de la personne, du développement de la responsabilité sociale et de la pensée critique des élèves. Du moins en partie, ces contradictions peuvent être expliquées par l'influence du fondamentalisme catholique et des traditions éducatives oppressives au sein des pédagogies québécoises. Les tensions qui résultent de ces contradictions peuvent prendre la forme de certaines incohérences, vécues sur le terrain scolaire, entre ce qui est enseigné aux élèves, prescrit dans les codes vestimentaires, recommandé aux éducateur·ices et effectivement vécu par les élèves.

La prochaine section récapitule les éléments théoriques mobilisés dans ce cadre de référence et présente plus en détails la question et les objectifs de la recherche effectuée.

VII. Question et objectifs de recherche

Rappelons que le présent projet de recherche vise à répondre à la question suivante :

Comment les perspectives des élèves et des équipes scolaires – ainsi que les

interactions entre ces personnes – peuvent-elles informer la prise en compte éthique, éducative et critique des expériences des élèves par rapport à leurs choix vestimentaires à l'école?

Les éléments abordés dans ce cadre de référence permettent de poser les bases théoriques pour y répondre.

D'une part, les perspectives des élèves par rapport à leurs choix vestimentaires à l'école ne peuvent qu'être saisies si l'on comprend que celles-ci sont des vecteurs de connaissance de soi et d'affirmation de l'identité importants. En effet, les adolescent·es se meuvent à travers des constellations changeantes de sens et les négocient, pour eu·elles-mêmes et face aux autres. Autant qu'intimes, les significations que leurs vêtements revêtent sont sociales, s'inscrivant dans des mouvements plus larges. Les perspectives des élèves doivent également être comprises dans leur contexte scolaire : l'école étant un lieu essentiel de socialisation, les élèves sont conviés, formellement ou non, à adopter des normes attendues de comportement ou d'apparence. En outre, l'étude du rapport au normes à l'école contribue à mieux cerner le dynamisme des apprentissages d'ordre éthique et sensible qu'y font les élèves.

Ensuite, pour comprendre les perspectives des membres des équipes scolaires par rapport aux expériences des élèves, l'interactionnisme symbolique s'avère un cadre sociologique utile. Il permet de saisir plus clairement la manière dont certaines significations sociales sont attribuées aux choix vestimentaires à l'école en lien avec

les attentes scolaires. En effet, les éducateur·ices sont appelé·es à adopter un rôle clé à cet égard. Bien que leurs rapports à leurs rôles témoignent d'une grande diversité et soient influencés par divers facteurs personnels, i·elles sont souvent amené·es – dans un cadre professionnel – à rappeler les règles et les comportements attendus. Tel que le suggère le paradigme critique en éducation, considérer les rapports de pouvoir et les jeux d'influence au sein de ces interactions s'avère essentiel pour saisir la complexité des perspectives des élèves – conçues *en relation* avec celles des membres des équipes scolaires – s'avérant interdépendantes et s'influencant les unes et les autres.

En outre, les perspectives des élèves et des membres des équipes scolaires par rapport à l'enjeu de leurs choix vestimentaires ne peuvent être comprises sans s'attarder au fait que la sexualité occupe une place ambiguë en milieu scolaire : elle est à la fois partie intégrante et figure repoussoir du décorum. Bien que la sexualité s'avère plutôt acceptée sous ses formes sociales majoritaires et que plusieurs dynamiques sociales mobilisant des formes d'érotisme et de désir soient effectivement à l'œuvre à l'école, les équipes scolaires sont amenées, par leurs interventions, à garder à l'écart certains comportements ou choix vestimentaires considérés comme « trop » sexuels. Ceci peut, d'une part, occasionner des incohérences entre ce qui est enseigné aux élèves, prescrit dans les codes vestimentaires, recommandé aux éducateur·rices et effectivement vécu par les élèves et, d'autre part, causer certaines exclusions, en favorisant de manière indue des formes normatives de la sexualité.

Finalement, pour réfléchir aux enjeux éthiques, éducatifs et critiques qui font partie intégrante des expériences des élèves et des équipes scolaires, il est nécessaire de considérer les tensions culturelles qui traversent les écoles secondaires québécoises, dont celles qui découlent de la contradiction entre l'éthique humaniste enseignée aujourd'hui et un héritage pédagogique restrictif, qui a fortement marqué l'histoire de l'éducation occidentale. Les écoles éprouvent parfois des difficultés à satisfaire aux lois et aux valeurs humanistes et démocratiques, notamment en matière de droits de la personne fondamentaux et d'autonomie morale. Les mesures disciplinaires privilégiées par plusieurs écoles secondaires québécoises ne peuvent être comprises hors de ce contexte.

À la lumière du présent cadre de référence, ce projet de recherche est structuré selon les deux sous-objectifs suivants :

1- *Décrire les perspectives des élèves et des membres de l'équipe-école par rapport à leurs choix vestimentaires en contexte scolaire.*

Tel qu'élaboré plus haut, cela implique de porter une attention particulière à la dimension symbolique de leurs interactions, aux rapports de pouvoir impliqués, aux dimensions sociales et normatives des identités et des comportements des élèves, ainsi qu'au rapport plus large des élèves et des équipes scolaires à la sexualité, à l'éthique humaniste et à ses contradictions en milieu scolaire

2- À partir des résultats, dresser une liste de constats axés sur les pratiques scolaires, qui pourront stimuler une réflexion collective à caractère éducatif, éthique et critique par rapport à leurs choix vestimentaires à l'école.

La discussion, qui suivra les résultats, répondra plus spécifiquement à ce deuxième sous-objectif. Cela dit, à la lumière de cette structure, la section suivante portera sur la méthodologie choisie pour répondre à ces sous-objectifs. Elle détaillera le devis et l'épistémologie choisie, la démarche de recrutement, la collecte des données, les méthodes d'analyse et la présentation des résultats.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le désir est résistance à la norme.

Monique Wittig, *La pensée straight*, 1992

Ma recherche émerge d’observations de terrain qui se sont déroulées sur le Nitaskinan, en territoire *nehirosiwok*, aussi connu sous le nom de haute Matawinie, au nord de la région administrative de Lanaudière. Ces observations de terrain ont mené à un processus de recrutement plus officiel qui a débuté en 2021, où quatre écoles plus ou moins proches de ce territoire ont été choisies pour la récolte de données. Le choix de travailler à partir d’écoles secondaires situées hors de la région métropolitaine s’est avéré intéressant dans la mesure où cela a permis d’inverser la vision habituelle en éducation, dont les recherches se déroulent majoritairement à Montréal et pour s’éloigner du lieu commun selon lequel toutes les régions sont homogènes (Tuters, 2014; Hirsch *et coll.*, 2020; Hirsch et Borri-Anadon, 2023).

Les choix méthodologiques présentés dans cette section, incluant la mixité des groupes de discussion focalisés – c’est-à-dire la présence d’autant d’élèves que de membres des équipes scolaires pendant les rencontres – ont visé à répondre à un élément de la

problématique présentée ci-haut, soit le fait que les réponses coercitives adoptées par de nombreuses écoles face aux enjeux que vivent les élèves par rapport à leurs choix vestimentaires laissent peu de place à ce que les élèves et les équipes scolaires s'approprient le problème et y trouvent des solutions collectives, voire créatives (Caron, 2012). En effet, les protestations des élèves étant rarement légitimées par l'école (Raby, 2005, 2010, 2012; Raby et Domitrek, 2007), les cadres d'intervention scolaires et les codes vestimentaires sont, de la même manière, rarement ouverts au dialogue. C'est dans l'intention de nourrir un dialogue constructif sur les enjeux que vivent les élèves que les choix méthodologiques décrits dans ce chapitre ont été faits, tout en sachant que plusieurs d'entre eux vont à l'encontre de ce qui est généralement prévu comme *possible* dans les milieux académiques et scolaires. C'est aussi pour cette raison que cette recherche répond, avant tout, à des critères relationnels, qui seront détaillés plus bas (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

La méthodologie présentée ici consiste en une présentation linéaire d'une démarche itérative et complexe, marquée par plusieurs choix et influences interdépendants, ainsi que de nombreux échanges et négociations entre mes intentions, les réalités des participant·es, les exigences des milieux impliqués (universitaire et scolaires, notamment) ainsi que les interventions de mes directrices de recherche. Chaque interaction avec le réel m'a permis de clarifier, de réajuster et de redéfinir les objets recherchés à partir des réponses colligées, qui elles-mêmes n'étaient accessibles qu'à partir des informations disponibles, partielles et contextuelles. Ma démarche a été

tantôt parsemée d'ignorances, de doutes, d'insatisfactions, de curiosités et d'intérêts bourgeonnants. Récusant l'idée d'une rationalité scientifique « véritable » ou « omnipotente », j'ai toutefois visé à « optimiser », c'est-à-dire à « rendre présent et intelligible l'ensemble de l'information nécessaire » (Berthier, 1996, p. 79) pour comprendre le déroulement de ma démarche. Celle-ci expose la séquence des stratégies de résolution de problèmes, en quelque sorte, ayant suscité *a minima* des réponses « suffisamment satisfaisantes » pour continuer à avancer (Berthier, 1996, p. 79).

Afin d'en faciliter la lecture, cette méthodologie est organisée en six sous-sections, qui se répondent entre elles et qui mènent aux résultats. La première section expose les raisons de mon choix de devis de recherche qualitatif et interprétatif. La deuxième section pose les bases de l'épistémologie féministe qui sous-tend ma démarche, ainsi que la posture ethnographique que j'ai adoptée pour mener à terme ma recherche. La troisième expose les étapes du recrutement ainsi qu'un bref portrait sociodémographique des écoles visitées. S'ensuit la quatrième section, qui explicite le déroulement de la collecte de données et les choix qui la sous-tendent. La cinquième section présente une description et une justification méthodologique de l'analyse des résultats et de leur présentation. La dernière section s'attarde à faire le lien entre la méthodologie et les objectifs de la présente recherche.

I. Devis de recherche qualitative

Le sujet des choix vestimentaires à l'école n'a jamais été étudié sous l'angle proposé.

Lors de la conception du devis, j'ai constaté que ma question de recherche demandait une certaine latitude interprétative dans le but d'identifier quels éléments étaient susceptibles d'être pertinents pour décrire le phénomène et identifier les apports des pratiques scolaires. C'est pourquoi j'ai choisi de m'inscrire dans un paradigme de recherche qualitatif et interprétatif. Selon Creswell et Creswell (2017), l'approche qualitative vise à explorer et à comprendre le sens que des individus ou des groupes donnent à un problème social ou humain. Elle est plus appropriée lorsque l'état de la recherche ne permet pas d'identifier des variables susceptibles de jouer un rôle dans le phénomène à l'étude. Il peut s'agir par exemple d'un sujet nouveau, qui n'a jamais été étudié avec le type de participants d'intérêt pour la recherche, ou lorsque les théories existantes ne s'appliquent pas aux sujets visés. Animée par un désir de « mieux comprendre » plutôt que d'expliquer des relations de cause à effet spécifiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 124), la recherche qualitative permet d'avoir accès à plusieurs aspects d'une même réalité. Reprenant un point de vue plutôt partagé, je conçois qu'elle offre aussi une plus grande flexibilité pour lier ma curiosité aux réalités des acteur·rices sans réduire à outrance la complexité de leur expérience. Finalement, la dimension interprétative de mon devis s'explique par la centralité de mon rôle dans l'interprétation des données, rôle qu'à la lumière des exigences méthodologiques présentées par Vasilachis de Gialdino (2012), j'ai exploré en détail dans les prochaines sections.

À l'origine des questionnements ayant mené au choix du devis se trouvaient des préoccupations auxquelles le paradigme qualitatif permettait de répondre. D'une part, je voulais que les participant·es, en particulier les élèves, puissent s'approprier mes recherches pour mieux comprendre leur réalité et pour en tirer des apprentissages éthiques et pratiques. En effet, mes observations à l'occasion de deux stages d'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire m'avaient donné l'indice que peu d'objets du quotidien scolaire étaient didactisés comme faisant partie d'un processus éducatif ou éthique ou comme étant lié à des objectifs curriculaires, transversaux ou disciplinaires. Le choix du sujet des choix vestimentaires à l'école s'avérait pertinent pour toutes ces raisons et pour son interdisciplinarité.

De plus, non seulement j'entrevoyais la nécessité d'ajuster les modalités de ma recherche en fonction des interactions avec les milieux, mais je constatais aussi que les élèves étaient en liens constants, « significatifs et réciproques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 125) avec les membres de l'équipe-école. Je n'ai donc pu ignorer la complexité de cette dynamique interactive. Par sa souplesse et son caractère émergent, le paradigme interprétatif (et l'orientation vers des groupes de discussion focalisés, qui sera justifiée ultérieurement) a permis de répondre à mon désir de saisir ce caractère relationnel. De plus, j'avais à cœur que le vécu des élèves soit entendu et pris en compte par l'école autant que les élèves puissent mieux comprendre l'école et les équipes scolaires. À cet égard, le paradigme qualitatif/interprétatif m'a permis de mener une enquête située « au cœur même de la vie quotidienne », dans l'objectif de poursuivre

« des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques [à partir] des résultats obtenus » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 125).

Pour orienter ma recherche, j'ai choisi de privilégier une définition opérationnelle de la recherche qualitative, en me basant sur la conception procédurale de Paillé (1996). Celui-ci met l'accent sur les opérations à effectuer qui, bien que présentées en série, tiennent compte de leur caractère dialogique et itératif. Ainsi, premièrement, ma démarche se base sur un contact personnel avec le milieu scolaire. Ce contact implique une « sensibilité [au] point de vue » des élèves et des membres de l'équipe-école. Ensuite, la construction de ma problématique est demeurée « large et ouverte » (Paillé, 1996, p. 198), ce qui m'a permis de la retravailler afin d'assurer la cohérence interne de la recherche. Troisièmement, le devis méthodologique a été volontairement partiel en début de recherche et évolutif au fil des rencontres, plus spécifiquement à l'étape de la collecte, de l'analyse et de la présentation des résultats. Quatrièmement, les étapes de collecte et d'analyse se sont chevauchées, menant à certains ajustements (notamment après une analyse synthèse des deux premières entrevues). De plus, à toutes les étapes de la recherche, le « principal outil méthodologique » (p. 198) a été moi-même, chercheur·e, dont les intérêts, forces et défis ont modulé la réalisation. En outre, les résultats n'ont pas été « saisis » (p. 198), mais plutôt présentés comme un choix – donc, impliquant une dimension éthique et résultant d'une analyse, principalement descriptive dans ce cas-ci. Finalement, il est utile de rappeler que « [ce]

rappor t de recherche s’insère dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de preuve » (p. 198).

Mon souci de miser sur la pertinence sociale de la recherche – et donc de l’ancrer dans les réalités quotidiennes, les interactions avec et entre les participant.es – aurait pu justifier d’autres devis, tels que la théorisation ancrée, la recherche participative ou la recherche-action. Cela dit, ce sont avant tout des raisons pratiques (temps, énergie, ressources, exigences universitaires) qui m’ont convaincu du choix d’une posture interprétative, qui se caractérise, du moins en théorie, par une distance heuristique un peu plus marquée par rapport au terrain de recherche. Cela dit, pour contrebalancer cette distance en quelque sorte, la plupart de mes choix méthodologiques ont été orientés en fonction d’un objectif de communication claire et accessible des résultats (voire de didactisation de ceux-ci). À l’heure où j’écris ces lignes, mes principau·ales interlocuteu·rices ont été des acteur·rices universitaires en sciences de l’éducation, la diffusion des résultats aux participant·es n’ayant pas encore été entamée dans les milieux scolaires.

Il ne me semblait donc pas pertinent de travailler un sujet de façon scientifique sans qu’il ne soit adressé aux milieux sociaux desquels il émanait, non plus qu’il ne se prête à son tour à leur interprétation. Cette intention de communication, qui a servi de guide à toutes les étapes du projet, a été modulée par les critères de rigueur relationnels de la recherche qualitative, recueillis par Karsenti et Savoie-Zajc (2004), qui serviront aussi de guide pour la communication ultérieure des résultats de cette recherche.

Tableau II : *Critères relationnels, Tableau 2* (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 145)

Critères relationnels	Définition sommaire	Quelques moyens
Équilibre	Les différentes constructions et leurs valeurs sous-jacentes sont communiquées.	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement prolongé - Techniques de triangulation
Authenticité ontologique	L'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude.	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages de personnes attestant de cette maturation et de l'élargissement de leurs perspectives
Authenticité éducative	Les points de vue de l'ensemble des acteurs participant à l'étude sont objets d'apprentissage : on passe de la perspective individuelle à la vision d'ensemble.	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages de personnes attestant de cette maturation et de l'élargissement de leurs perspectives
Authenticité catalytique	Les résultats de l'étude sont énergisants pour les participants.	<ul style="list-style-type: none"> - Techniques de triangulation - Diffusion du rapport
Authenticité tactique	Les participants peuvent passer à l'action.	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages de personnes - Suivi

Finalement, lorsque j'ai choisi mon devis de recherche, il a été important pour moi de proposer des critères de rigueur scientifique adaptés à la méthode choisie. Cela m'a poussé·e à considérer des critères de rigueur scientifique dits « de remplacement » pour la recherche qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 142), qui traduisent la validité interne par le critère de crédibilité, la validité externe par le critère de transférabilité, la fidélité par la fiabilité et l'objectivité par la confirmation.

Les prochaines sections témoignent des moyens mis en place pour satisfaire à ces critères, en commençant par la dimension épistémologique.

II. Épistémologie féministe et posture ethnographique

J'ai fait le choix d'une épistémologie féministe explicite en sciences de l'éducation, et ce, bien que les cultures institutionnelles que j'ai eu l'occasion de côtoyer soient plutôt attachées à une forme de neutralité épistémique et politique. Pour appuyer ce choix, j'ai jugé nécessaire d'expliciter certains fondements épistémologiques de ma recherche, ce qui à mon niveau de formation scientifique est une attente plutôt rare et assez récente. De surcroît, par souci d'honnêteté intellectuelle, il m'est apparu nécessaire d'inclure dans ma méthodologie une réflexion sur une partie de ma propre expérience en ce qui a trait à mon identité de genre et sexuelle. Puisque ces choix n'étaient pas offerts explicitement par la tradition, il m'a fallu, pour les faire, mobiliser un espoir se rapprochant de l'ordre de la fiction, pour emprunter les mots de Haraway (1988, p. 587). Je suis reconnaissant·e à tous·tes les chercheur·ses que j'ai rencontré·es qui ont eu l'attention de ne pas m'en décourager.

Afin de justifier mon choix, il me semble utile de mobiliser la théorie féministe du point de vue situé. Mise au point dans les années 1980 aux États-Unis, celle-ci avait pour ambition épistémologique d'enraciner la recherche dans les vérités incarnées et expérimentées par les femmes (Hawkesworth, 2006). À visée libératrice, elle cherchait

à combler l'écart entre les domaines de la connaissance et ceux du politique. Tirant ses premières intuitions du marxisme traditionnel, puis alimentée par les critiques puissantes des théoriciennes afro-américaines féministes et décoloniales, la théorie du point de vue situé en est venue à constituer une remise en question profonde des théories « fondationnelles », s'inscrivant en porte-à-faux avec le positivisme dominant et les savoirs androcentrés (Hawkesworth, 2006, p. 177).

La théorie du point de vue situé sous-tend aussi, de manière plus radicale, que les tous les savoirs, mêmes « féministes », sont multiples, partiels et partiaux, sans nécessairement être relatifs (Harding, 2004; Hawkesworth, 2006). En ce sens, elle accepte « la pluralité comme caractéristique inhérente de la condition humaine » et « utilise la comparaison de points de vue multiples et antagonistes comme une stratégie de production des connaissances » (Hawkesworth, 2006, p. 177). Contingent historiquement, ce tournant épistémologique est crucial dans l'histoire de la pensée occidentale puisqu'il a permis de rompre avec l'idéal selon lequel l'objectivité – en tant que vision adéquate, totalisante et désintéressée de la réalité – est possible, et même souhaitable.

La métaphore du « tour de passe-passe divin » de Donna Haraway permet de mieux comprendre la naïveté d'une vision totalisante, qui partirait « d'en haut, de nulle part » et qui serait capable de prendre en compte de « tout » de façon « universelle » (Haraway, 1988; Rogowska-Stangret, 2018). Haraway soutient qu'au contraire, la plupart du temps (et les exemples ne manquent pas), cette vision dépeint une situation

spécifique, localisée dans le temps, l'espace et l'histoire : masculine, blanche, hétérosexuelle, occidentale, bourgeoise, humaine – donc privilégiée et idéologique. D'un point de vue féministe, la négation de la partialité – inhérente et nécessaire au maintien de la fiction de l'objectivité – a toujours pour corollaire un intérêt pour le maintien des priviléges des personnes qui en font l'usage. Que ce soit intentionnel ou non, l'adhésion à cette fiction a pour effet épistémologique de délégitimer les autres positions, jugées subjectives ou trop limitées.

À l'inverse, Haraway (1988) est également critique des positions relativistes ou trop fixement portées par une identité, qui sont aussi des façons « d'être partout et nulle part à la fois » (p. 584). D'après la philosophe des sciences, ces positions risquent de cultiver, par une identification trop forte au « soi », une forme d'« innocence » (p. 587) se traduisant par un regard isomorphique sur l'objet de recherche ou par l'illusion d'une fusion du sujet avec ses propres idées. En ce sens, l'objectivité féministe – l'épistémologie sur laquelle je me suis basé·e pour définir ma recherche – évite les dérives de l'objectivité traditionnelle et du relativisme scientifique. Elle porte sur des savoirs qui proviennent d'une *localisation*, en soi limitée et située, surtout pas transcendante, et produit une connaissance critique, localisable et partielle. Elle permet *in fine* de développer une responsabilité – dans le sens d'une capacité à répondre – pour ce que chacun·e d'entre nous apprend à voir, comment i·elle le fait, de quelle façon i·elle s'en distance et quelles conditions permettent cette vision.

Cette responsabilité demande non seulement une bonne connaissance de soi et une capacité à se distancier de soi-même, mais elle implique aussi un impératif d'être communiquée et comprise, puisqu'elle est relationnelle. Haraway estime d'ailleurs que l'épistémologie du point de vue situé soutient la possibilité de connexions et de conversations solidaires. En outre, elle demande une conscience politique qui consiste en la reconnaissance que, plus on accumule des priviléges épistémiques, plus la connaissance qui en résulte dépend de l'oppression d'autres êtres, humains et non humains, leur étant donc redevable. À ce titre, l'objectivité féministe de Haraway dépasse la conception traditionnelle de l'humain pour y inclure des perspectives imaginaires, non-humaines ou métamorphes, ce qui en fait une puissante critique de la raison moderne. Elle exprimera d'ailleurs que l'appel de Harding à faire des sciences postmodernes demande nécessairement de l'espoir, dans un monde où toute prétention à la rationalité « est traversée de dénis et de répressions à couper le souffle » (1988, p. 587).

Pour intégrer ces considérations épistémologiques dans mon dispositif de recherche, j'ai suivi la proposition de Hawkesworth (2006), qui sous-tend que la théorie du point de vue situé est en fait, au-delà d'un positionnement épistémologique, « un outil analytique » pertinent (p. 12). Sans nécessairement adopter l'entièreté des suggestions d'Haraway (je n'ai pas été en mesure, entre autres, de théoriser la responsabilité écologique de ma recherche), j'ai fait un premier pas en spécifiant mon identité de genre lors de la collecte de donnée, de même que mon orientation sexuelle et une partie

de mon histoire personnelle au moment de l'analyse. C'est donc en tant que personne venant tout juste d'entamer une transition de genre, avec toute la confusion et la fébrilité que cela implique, que j'ai organisé et piloté les groupes de discussion.

Ensuite, lorsqu'est venu le temps de l'analyse, je n'ai pu ignorer que mon orientation sexuelle *queer* et lesbienne avait un impact sur la manière dont j'appréhendais mon sujet, et se distinguait plutôt radicalement d'autres points de vue, notamment ceux de la majorité visible, hétérosexuelle et cisgenre. Par exemple, il m'a fallu me rendre à l'évidence que je ne comprenais pas les relations de séduction de la même manière que, par exemple, les participantes qui souhaitaient éviter que les jeunes garçons ne soient déconcentrés par l'apparence des filles, ou encore de celles qui stigmatisaient la démonstration publique de certaines formes de sexualité. Finalement, vers la fin de l'analyse, confronté·e aux données récoltées, j'ai senti qu'il était nécessaire de m'identifier comme survivant·e et ancien·ne victime d'harcèlement et d'agression sexuelle. Le nombre effarant de témoignages d'intimidation, de violences et d'atteintes à la dignité m'ont interpellé·e dans ce que mon histoire personnelle a de plus intime et de plus fort : un désir inébranlable d'éviter à d'autres la lugubrité de certaines de mes expériences. Ces choix personnels et politiques ont entraîné des répercussions significatives sur la manière dont j'ai récolté les données, analysé et présenté les résultats de ma recherche. Dans la logique de la théorie du point de vue situé, je les ai intégrés comme éléments constitutifs de mon dispositif.

Ces différents éléments de positionnement m'ont permis d'affiner mon analyse, non seulement par la transparence qu'ils permettaient (qui consiste ultimement en un jugement de valeur), mais aussi par la distance critique qu'ils offraient, voire par leur effet de triangulation. En effet, qui de mieux placé pour analyser un rapport hétérosexualisé qu'une personne dont la logique est inverse, décalée – *de biais* – pour emprunter les mots de Ahmed (2022)? Qui de mieux placé pour analyser les doubles standards dans les règlements scolaires qu'une personne se situant hors de la binarité de genre traditionnellement reconnue? Et qui de mieux placé pour analyser les manifestations de la culture du viol à l'école qu'une personne ayant déjà subi et surmonté certaines formes de harcèlement, d'humiliation et d'agressions? Bien que je conçoive que mon point de vue, unique, en est un parmi plusieurs autres, je le conçois aussi comme ayant facilité une distance critique sur ces sujets. En ce sens, j'ai pu mieux comprendre en quoi, selon la théorie du point de vue situé, la reconnaissance de ses biais compte parmi les conditions de l'objectivité et de la vérité (Harding, 2004; Hawkesworth, 2006).

Il est à noter que je n'ai pas mis d'emphase particulière sur l'identité de genre, l'orientation sexuelle ou le vécu intime et sexuel des participant·es à la recherche, élèves comme membres de l'équipe-école. Ce choix s'explique d'abord par l'ignorance de la pertinence de cette donnée au début de la démarche de recherche. Mais surtout, il a été motivé par la volonté de laisser les participant·es définir leur expérience avec les termes et les manières qu'iel·les jugeaient les plus appropriées. À cet égard, peu

d'élèves ou membres des équipes scolaires ont senti le besoin d'identifier explicitement leur genre, ce qui suggère une préférence pour la navigation au sein d'accords sociaux pris pour acquis.

Si quelques élèves ont utilisé un vocabulaire évoquant une certaine fluidité (p. ex., mon style vestimentaire change selon les journées, je joue avec les codes, je suis une fille qui porte des *t-shirts* de gars, j'aime les maquillages excentriques), la plupart ont eu recours à des stratégies lexicales et sociales les situant au sein de la binarité féminin/masculin (p. ex., le recours au « nous », la référence aux groupes sociaux des filles/femmes et des garçons/hommes). En ce qui a trait à l'orientation sexuelle, aucun·e participant·e n'a éprouvé le besoin de nommer explicitement la sienne. Les seules occurrences où l'on pouvait deviner un positionnement (implicite) ont été observées aux moments où : (1) l'on tenait pour acquis le rapport hétérosexuel majoritairement visible (p. ex., le souci pour la déconcentration des garçons, l'*a priori* selon lequel seuls les hommes pouvaient être accusés d'agressions sexuelles), (2) lorsque des histoires d'intimidation étaient relayées et (3) lorsque des stéréotypes étaient dénoncés ou des appels à la tolérance face à la différence affirmés.

En ce qui a trait aux expériences de violences sexuelles et de genre, quelques élèves ont jugé pertinent de partager certaines expériences de harcèlement à l'école et dans la rue, mais aucun·e n'a voulu lier plus en détail ces expériences à leurs choix vestimentaires (p. ex., plusieurs élèves ont évité mes questions à ce sujet en disant que ça ne les touchait pas et qu'i·elles restaient libres de s'habiller comme i·elles le

voulaient). Finalement, tel qu'il sera décrit dans la section portant sur la collecte de données, les groupes de discussion menés dans le cadre de ma recherche comprenaient de cinq à une douzaine de participant·es, élèves et membres des équipe-école confondus, ce qui a certainement contribué à la richesse des échanges, mais a probablement limité la propension des participant·es à dévoiler des informations plus sensibles ou personnelles.

De surcroît, j'ai fait le choix d'une lecture plutôt générale du positionnement des élèves et des membres des équipes scolaires pour répondre à ma question de recherche, axée sur les cultures scolaires dans leur ensemble et les expériences des élèves compris comme groupe social englobant une diversité de vécus. L'intérêt a été de générer un portrait de la norme scolaire telle que comprise par les participant·es eu·elles-mêmes. Ce choix comporte néanmoins des limites, telles que l'invisibilisation des identités et des expériences particulières, notamment en ce qui a trait au genre et à la sexualité, mais plus largement en ce qui a trait aux différentes appartenances qui modulent nos rapports au(x) monde(s) : ethnoculturelles, religieuses, de capacités, linguistiques, politiques, expérientielles, etc. À cet effet, il peut être utile de se rapporter à l'appendice C, qui représente de manière didactisée plusieurs apports de la théorie de l'intersectionnalité (Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2023). Ce schéma détaille les principaux éléments de positionnement social dont ma recherche fait pour la plupart abstraction, de ma part et de celle des participant·es. Il sera également question des limites plus générales de ma démarche dans sa conclusion.

Ultimement, c'est la littérature portant sur l'ethnographie en milieu scolaire qui m'a le mieux permis de décrire la posture à laquelle j'ai décidé d'adhérer. Selon Payet (2016), la posture ethnographique est caractérisée par une dialectique entre proximité et distance critique du chercheur·e, qui suppose toujours :

Une immersion du chercheur – « avec son corps » - sur des scènes institutionnelles ou informelles, qui peut différer selon le degré de familiarité des chercheurs avec leur terrain, entre une position d'intériorité d'acteur converti en chercheur et une position d'extériorité de chercheur non membre d'un monde difficile d'accès. Dans l'un ou l'autre cas, le travail est celui d'un aller-retour entre intériorité et extériorité. (p. 81)

Pour construire ma posture de recherche, j'ai donc choisi de faire un aller-retour constant entre les objets de ma curiosité, la spécificité de ma position et la réalité quotidienne des acteur·rices.

Cela dit, ce qui fait qu'une recherche est féministe est sa considération explicite pour la réflexivité et pour le positionnement social du chercheur·e en relation aux participant.es (Gray, 2014). En effet, la recherche féministe demande de reconnaître et de déconstruire les rapports de pouvoir entre les participant·es et les chercheur·es dans le but d'arriver à une certaine égalité. L'objectif est que tous·tes puissent bénéficier de la recherche en ayant les outils pour se l'approprier (Gray, 2014). À cet effet, il me semble utile de préciser que, contrairement à la conception de la posture ethnographique de Payet (2016) selon laquelle celle-ci – construite et réflexive – ne devrait pas céder à la « mode post-moderne » du « je » (p. 81), j'ai décidé d'opter pour un équilibre me permettant d'assumer un rôle plus central dans ma recherche. Cela est d'abord passé par certains choix dans la présentation de ce mémoire, qui alterne entre

une présentation impersonnelle de la problématique, du cadre conceptuel et des résultats et appropriation des choix de manière plus personnelle au niveau de la méthodologie et de la discussion (p. ex., Boyer et Martineau, 2021).

Dans la même optique, j'ai été amené·e à reconnaître que ma position en tant que chercheur·e universitaire a joué dans la manière dont les interactions avec les participant.es se sont déroulées. À cet égard, si j'ai effectivement joui des avantages d'une distance par rapport aux enjeux quotidiens des élèves (p. ex., enjeux que soulèvent les choix vestimentaires, difficultés liées aux mesures disciplinaires adoptées par l'école) ainsi que d'une position sociale relativement avantagée dans une société qui valorise les études supérieures, j'ai également vécu le désavantage d'une précarité économique (p. ex., en déboursant un nombre particulièrement impressionnant de ressources pour réaliser cette recherche). En pratique, je me suis présenté·e sur le terrain en mettant l'emphase sur mon identité d'apprenti·e chercheur·se, à la fois par souci de déconstruire les rapports de pouvoir en vue d'une plus grande égalité (Gray, 2014), mais aussi afin que les élèves des milieux secondaires puissent plus facilement s'identifier à moi et me faire confiance.

Tout au long de ma démarche, j'ai gardé en tête l'injonction selon laquelle ma recherche devait servir aux personnes auxquelles elle était destinée. J'ai privilégié le recours à la réflexivité et à l'examen de soi, qui sont, pour Huisman (2008) et McNamara (2009), des conditions essentielles à la réciprocité entre chercheur·es et

participant.es, en plus d’être des valeurs essentielles à l’ethnographique féministe.

Lors des groupes de discussion, j’ai pris soin d’adopter une posture non directive dans la formulation de mes interventions et j’ai évité de me prononcer de manière affirmante à propos du sujet de mes questionnements.

En conclusion, ma position en tant qu’apprenti·e chercheur·e *queer* et survivant·e a certainement eu un impact sur les interactions dans lesquelles j’ai été partie prenante tout au long de l’enquête, ayant influencé les résultats obtenus et contribué à modeler les réponses auxquelles je suis arrivé·e. Ceci rejoint le constat maintenant largement partagé en épistémologie des sciences selon lequel l’objectivité n’est ni opposée et ni incompatible avec la subjectivité (Beaupré *et coll.*, 2017). C’est plutôt en objectivant les répercussions de cette subjectivité, et notamment ce qui nous rapproche des sujets, qu’on arrive à objectiver, c’est-à-dire à (se et s’en) mettre à une certaine distance (Denis *et coll.*, 2019; Beaupré *et coll.*, 2017; Guillemette, 2017). D’ailleurs, selon Beaupré et ses collègues, c’est en respectant sa propre différence et sa propre sensibilité qu’il est possible d’éviter d’imposer des résultats.

Pour faire suite à l’épistémologie et à la posture qui ont guidées cette recherche, la prochaine section porte sur le déroulement du recrutement dans les quatre écoles visitées.

III. Démarche de recrutement

J'ai entamé la démarche de recrutement des participant·es à la fin de l'année scolaire 2021-2022, démarche qui s'est poursuivie jusqu'à la fin de l'automne 2022, en début d'année scolaire 2022-2023. J'ai produit une affiche de recrutement (voir appendice D) que j'ai jointe à plusieurs courriels envoyés par réseau de contacts aux membres du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi qu'aux réseaux d'enseignant·es en éthique et culture religieuse. J'ai pu afficher l'appel à participation sur le groupe Facebook québécois des enseignant·es en ECR (Groupe AGECR). J'ai sollicité par courriel les directions des écoles secondaires dans un rayon d'environ 100 km de la région mauricienne. Ayant d'abord cherché une personne pouvant agir à titre de personne-ressource dans l'école, j'ai ensuite fait parvenir une invitation à participer au projet de recherche à l'interne, rédigée à l'intention des élèves et des membres des équipes éducatives (voir appendice E). Puisque j'avais accès à un véhicule, il a été possible pour moi d'atteindre mon objectif de recrutement, soit d'avoir une diversité de profils scolaires (avec et sans uniforme, privé et public).

Pour les quatre écoles ayant répondu à l'appel, il a été nécessaire de prendre en compte certaines contraintes liées aux contextes, comme les emplois du temps chargés des membres des équipes scolaires et les absences des élèves. Cependant, dans tous les cas, il a été important pour moi que les participant·es aient de l'intérêt pour le sujet et

signifient leur volonté de prendre part à la recherche. Un formulaire d'information et de consentement a été acheminé en amont aux participant·es (voir appendice F). Les élèves devaient y avoir l'approbation écrite de leurs parents. Au début de chaque groupe de discussion s'est tenu un moment de lecture et de révision du formulaire, où tous·tes ont été invité·es explicitement, et à plusieurs reprises, à poser leurs questions sur le déroulement et les objectifs du projet, à formuler toute inquiétude à l'égard de leur participation et à bien comprendre que, à tout moment, leur consentement était révocable sans conséquences négatives, notamment en ce qui concernait leur cheminement scolaire. Un feuillet d'accompagnement psychosocial a été rendu disponible aux élèves dès leur arrivée, afin de s'assurer qu'i·elles connaissent les ressources disponibles si i·elles éprouvaient le besoin de parler ou d'avoir du soutien pendant ou au terme des rencontres. Ce feuillet a été adapté pour chacune des écoles (voir un exemple en appendice G).

Mes critères de départ pour la constitution des groupes de discussion mixtes (élèves et membres de l'équipe-école) ont été déterminés pour répondre à mon intention de recherche, qui visait à mieux comprendre les interactions entre les élèves et les adultes de l'école au sujet des choix vestimentaires, ainsi qu'à pallier le manque constaté de discussions collectives à ce sujet. J'ai d'abord demandé qu'il y ait une représentation diversifiée dans les genres des élèves participant·es. Cette demande a été faite tout en sachant que l'enjeu des choix vestimentaires s'avérait, selon la recherche, plus sensible et présent pour les élèves féminines. Elle s'explique aussi par l'intention d'éviter

d'influencer de manière indue les résultats de ma recherche, en plus de donner de l'espace à la diversité des réalités des élèves, peu importe leur genre. J'ai ensuite voulu prioriser une diversité de rôles d'adultes à l'école qui, d'un point de vue collectif, participaient tous·tes à leur manière à l'éducation des élèves. J'ai donc cherché activement la participation de divers membres des équipes, autant d'enseignant·es que de membres de l'administration, de la direction, d'éducateur·ices spécialisé·es et du personnel de soutien. Finalement, j'ai demandé que tous·tes les participant·es aux discussions comprennent la démarche, le sujet et aient toute l'information en main pour donner un consentement éclairé. Ceci incluait de savoir à l'avance qu'i·elles participeraient à des groupes mixtes.

La démarche de recrutement a été le fruit de négociations entre mes critères de départ, les réalités spécifiques et contextuelles des écoles ainsi que l'intérêt et la disponibilité des participant·es. Cela explique pourquoi, selon les réalités des écoles visitées et l'implication des personnes-ressources, les groupes de discussion ont varié en taille et en composition. Le prochain paragraphe offre un compte-rendu de ces négociations contextuelles. Il est à noter qu'un nom fictif a été attribué aux écoles par souci de confidentialité.

À l'école des Azalées (*nom fictif*), où je me suis rendu·e une seule fois en décembre 2022, l'enseignante qui a répondu à mon appel à participer et à accompagner la démarche l'a fait sans hésiter. À cette école, les critères de sélection ont été négociés à partir des réalités du terrain et de mes demandes initiales. Les élèves qui ont participé

au groupe de discussion faisaient partie du même groupe scolaire, avaient montré leur intérêt et réalisé les démarches pour être présentes. Les enseignant.es et les membres de l'équipe qui étaient présents l'étaient à titre volontaire. À l'école des Orchidées (*nom fictif*), visitée une fois à la mi-novembre 2022, j'ai rencontré la directrice et lui ai expliqué ma démarche. L'éducatrice spécialisée qui a ensuite été chargée de la composition du groupe de discussion s'est fiée sur mes critères de départ pour inviter des participant·es qui démontraient un intérêt pour le sujet. Les membres des équipes scolaires sont aussi venus selon leurs intérêts et leurs disponibilités. Ensuite, à l'école des Pavots (*nom fictif*), une personne-ressource a répondu de manière enthousiaste à mon appel à participer. Elle était engagée dans un groupe d'élèves féministe et ce sujet les intéressait beaucoup. N'ayant pas reçu de réponses enthousiastes de la part du personnel, nous avons choisi de faire une rencontre avec les élèves du comité ainsi qu'avec l'enseignante en question. Finalement, des quatre écoles visitées, l'école des Primevères (*nom fictif*) est la plus représentée dans les résultats. Je m'y suis rendu·e à trois reprises, pour rencontrer à chaque fois un groupe différent, entre la mi-novembre et fin décembre 2022. Une enseignante, une directrice adjointe ainsi qu'une secrétaire se sont rapidement portées volontaires pour chapeauter le projet et voir à l'organisation des groupes de discussion. Les groupes ont été formés à partir de mes critères de départ, ainsi que les présences en classe au moment de la rencontre et les affinités constatées entre les élèves. Ce critère, aussi considéré par les personnes-ressources à l'école des Pavots et à celle des Orchidées, a été ajouté au fil du processus de recrutement afin de s'assurer que les élèves soient en confiance pour partager leurs points de vue.

À des fins de compréhension, le tableau suivant résume les modalités de participation de chacun des groupes de discussion regroupés par école, à l'issue de la démarche de recrutement.

Tableau III : *Modalités de participation aux groupes de discussion focalisés par école*

École	Nombre de groupes de discussion	Nombre d'élèves	Nombre de membres de l'équipe scolaire et rôles associés	Durée de la discussion
Azalées	1	10 élèves	3 membres de l'équipe (1 conseillère d'orientation, 1 enseignant et 1 directeur)	~1 heure
Orchidées	1	2 élèves	4 membres de l'équipe (1 éducatrice spécialisée, 1 psychoéducatrice, 2 enseignants)	~1 heure
Pavots	1	6 élèves	1 membre de l'équipe (1 enseignante)	~1 heure
Primevères	3	4 élèves	3 membres de l'équipe (1 éducatrice spécialisée, 1 enseignant, 1 secrétaire)	~1 heure
		5 élèves	3 membres de l'équipe	~1 heure

			(1 enseignant, 1 bibliothécaire, 1 éducatrice spécialisée)	
	4 élèves	2 membres de l'équipe (1 enseignante, 1 directrice)		~1 heure

La démarche de recrutement, le consentement à participer à la recherche et les modalités de son déroulement ont été encadrés et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains, visant à faire appliquer la Politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (2021). Le numéro du certificat éthique ayant été en vigueur d'avril 2022 à avril 2024 est le CER-22-286-07.10. Des lettres d'appui rédigées et signées par les directions d'école impliquées m'ont été acheminées et ensuite transmises au comité, confirmant qu'elles avaient bien pris connaissance des intentions du projet et qu'elles consentaient à ma visite en ce sens.

Finalement, il convient de noter que l'échantillon retenu à l'issue de la démarche de recrutement n'est pas représentatif de l'ensemble de la population scolaire, mais donne plutôt place à la participation d'élèves et de membres des équipes scolaires qui ont manifesté un intérêt pour le sujet. Ceci a pu favoriser leur engagement dans la démarche ainsi que recueillir des perspectives qui ont moins tendance à être entendues, ce qu'a

permis la participation de plusieurs élèves à qui on a donné la chance de se porter volontaire. D'un point de vue socioconstructiviste, c'est le souci de diversité dans les écoles visitées et la constitution des groupes qui a servi de critère principal pour s'assurer que l'on puisse qualifier les résultats de représentatifs, c'est-à-dire faisant écho à la réalité de plusieurs, voire de la majorité, des élèves et des équipes scolaires.

La prochaine section de la présente méthodologie porte sur le processus de collecte de données, se concentrant d'abord sur le choix et le déroulement des groupes de discussion focalisés mixtes, puis sur la tenue d'un journal de bord.

IV. Collecte des données

Selon Creswell et Creswell (2017), la recherche qualitative priorise des données collectées dans les milieux où évoluent les participant·es, et admet que des questions et des procédures peuvent prendre forme au fil de la démarche. Dans ma recherche, j'ai entrecroisé deux stratégies de collecte, choisissant, d'une part, de mener des groupes de discussion focalisés (qui ont permis l'observation des interactions, entre autres, mais aussi la restitution fidèle des échanges par l'entremise de la production d'une transcription textuelle) et, d'autre part, de tenir un journal de bord (qui a permis de consigner mes observations et intuitions de recherche au fil des rencontres). Ces deux moyens sont détaillés et justifiés dans la présente section, avec un souci de validité

qu'il ne suffit surtout pas de déclarer pour esquiver la nécessité de démontrer (Guillemette, 2017).

a. Groupes de discussion focalisés mixtes

Les six groupes de discussion focalisés, réalisés dans quatre écoles, ont été enregistrés en format audio et se sont déroulés de septembre à décembre 2022. Leur déroulement s'est fait à l'initiative d'un plan de discussion réalisé en concordance avec ma question et mes objectifs de recherche. J'ai donc posé les bases de la discussion à l'arrivée, en la guidant par mes questions et mes recadrages (voir le guide d'entretien à l'appendice H). Pour élaborer et intervenir à partir du plan de discussion, que j'ai fait connaître aux participant·es au fur et à mesure de l'entrevue, je me suis appuyé·e sur les principes d'une entrevue semi-dirigée qui, selon la méthodologue Tilley (2016), permettent de se distancier minimalement des sous-entendus positivistes, en acceptant que les questions et les réponses émergent au fil de la discussion. La personne chercheuse y joue néanmoins toujours, bien que restreint, un rôle central (Tilley, 2016).

Les questions étaient posées de manière ouverte, autant aux élèves qu'aux membres des équipes scolaires, ce qui fait que le contenu des discussions et le déroulement des interactions ont été majoritairement à l'initiative des participant·es. Sachant qu'un certain déséquilibre existait par rapport aux différents rôles en milieu scolaire – ce qui influençait la négociation des droits de parole et la légitimation des discours entre les élèves et les adultes – j'ai choisi d'intervenir seulement au besoin, pour laisser de

l'espace aux dynamiques habituelles. Je suis effectivement intervenu·e pour ces raisons à quelques reprises (~8 à 10 fois pour l'ensemble des 6 groupes de discussion) – et ce, seulement lorsque j'ai senti qu'il était nécessaire, *a posteriori*, de contribuer à légitimer certaines interventions qui n'étaient pas considérées au même titre que les autres.

Ce choix d'intervenir le moins possible en ce qui a trait aux droits de parole a fait en sorte que les discussions ont été ponctuées de moments d'inconfort, d'incompréhension ou d'indignation, autant chez les élèves que chez les membres des équipes, mais de manière plus marquée chez les élèves. Les résultats de ma recherche tiennent compte de quelques-uns de ces moments, à partir de marqueurs tels que des silences, des hésitations, des changements de ton ou de volume, le recours à certaines formes d'humour, des onomatopées (p. ex., « pffff ») ou une densification des échanges, où plusieurs renchérissent sur l'intervention d'un·e collègue ou d'un·e camarade pour la valider (ou non). De plus, cela m'a permis d'observer les moments où les interventions entre élèves et celles entre adultes étaient convergentes et les moments où celles-ci étaient divergentes : ces observations m'ont permis d'approfondir l'analyse.

Néanmoins, il convient de reconnaître que le choix de groupes de discussion focalisés mixtes – élèves et membres de l'équipe-école – exacerbe les possibilités de conflits, de désaccords, de jeux de pouvoir visant le silence ou au contraire encourageant l'hilarité ou l'insubordination. Ceux-ci sont moins prévisibles, ce qui fait qu'on pourrait les considérer plus risqués, comparé à des entrevues individuelles ou encore axées sur des groupes sociaux « préexistants », qui se forment « naturellement », comme des groupes

d’ami·es, des cellules familiales ou des groupes d’intérêts communs – autrement dit, des gens qui « se connaissent déjà » (Wilkinson, 1999, p. 226).

En ce sens, la question de la relation de confiance au sein des groupes de discussion n’a pu être écartée. Elle a d’abord été amenée par les personnes-ressources qui ont participé au recrutement des participant·es : plusieurs ont considéré les affinités existantes entre les élèves. Bien qu’i·elles n’étaient pas tous·tes ami·es, les élèves se connaissaient, partageaient un sens de camaraderie et manifestaient un sentiment d’appartenance au groupe des « élèves ». De leur côté, les affinités préexistantes entre les membres des équipes scolaires n’ont pas fait l’objet d’une considération préalable, mais il s’est néanmoins avéré que, pendant les discussions, la plupart des participant·es ont manifesté un sentiment d’appartenance à une identité commune, que leur procurait leur travail à l’école et leur rôle éducatif. Quant à elles, pour des raisons pratiques et contextuelles, les relations de confiance entre les membres des équipes scolaires et les élèves ne pouvaient pas être connues d’avance, constituant un défi méthodologique.

Pour répondre à ce défi, j’ai choisi de baliser les échanges par des repères inspirés de travaux québécois en éducation portant sur la réalisation de groupes de parole en contexte scolaire (Hirsch *et coll.*, 2015; Papazian-Zohrabian *et coll.*, 2017). Leurs constats m’ont aidé à développer une compréhension des groupes de discussion en contexte scolaire comme des espaces pouvant viser le bien-être psychologique et le sentiment d’appartenance des élèves à l’école, positivement associé aux différentes

formes d'engagement scolaire, à la motivation des élèves et aux affects positifs (Papazian-Zohrabian *et coll.*, 2017). S'éloignant d'une thérapie de groupe ou d'une discussion à visée pédagogique, les groupes de parole visent plutôt l'expression sans contraintes : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse (Papazian-Zohrabian *et coll.*, 2017). Les groupes de parole, avec l'objectif de créer un espace qui permet à chacun·e de s'exprimer librement sur une thématique particulière, invitent les membres à participer au fonctionnement de la discussion en faisant preuve d'écoute, de non-jugement, de respect des ressentis, des émotions et des pensées en présence. Parmi les critères opérationnels permettant de construire un climat de confiance se trouve le choix d'un espace familier, dont la porte reste idéalement fermée; un placement des participant.es en cercle, assis, comprenant à la fois les élèves et les adultes responsables de l'animation; une unité horaire assez longue pour permettre des rituels d'ouverture et de fermeture; ainsi qu'un respect des règles visant le respect, le non-jugement ainsi que la libre expression (Papazian-Zohrabian *et coll.*, 2017).

De plus, puisque les discussions portaient sur les choix vestimentaires des élèves, qui est un sujet sensible touchant les valeurs des individus et étant un objet de débat dans la société (Hirsch *et coll.*, 2015; Hirsch et Moisan, 2022), j'ai décidé de les préparer comme telles. J'étais donc prêt·e à rencontrer « des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris », tout en acceptant que le sujet devait être abordé avec « finesse, délicatesse et prudence » (Hirsch *et coll.*, 2015, p. 5). J'ai contribué à aménager un « espace où chacun peut s'exprimer et entendre les autres points de vue »,

où « personne n'a le monopole des bonnes réponses, que chacun peut se référer à d'autres expériences dans son discours et que la société québécoise se compose d'une pluralité ethnoculturelle, religieuse et d'une diversité de visions du monde » (Hirsch *et coll.*, 2015, p. 6). À cet effet, et pour anticiper certains heurts pouvant rappeler des expériences traumatisques ou affecter négativement l'estime ou la confiance des élèves, j'ai préparé un feuillet de soutien psychosocial auquel i·elles pouvaient se référer au besoin (voir appendice G). Somme toute, il convient de noter que les entretiens se sont déroulés sans que de tels événements aient été rapportés.

En réalité, peu d'espaces collectifs formels existent à l'école pour que les interactions entre les membres de l'équipe scolaire et les élèves se déroulent en confiance – encore moins lorsqu'il s'agit d'aborder des sujets controversés comme les choix vestimentaires. Le dispositif de recherche que j'ai choisi de mettre en place m'a permis de rendre plus visibles (quitte à élargir le trait) les interactions qui font déjà informellement partie du quotidien scolaire – dans les corridors, les pauses, au dîner, dans la cour, à l'extérieur de l'école – et qui relèvent d'une expérience partagée par les deux groupes. En effet, i·elles argumentent et interviennent régulièrement à ce sujet à l'école : ce sont exactement ces procédés « ordinaires » que visent à capter les groupes de discussion focalisés (Wilkinson, 1999).

Selon Frey et Fontana (1993), les groupes de discussion focalisés sont appropriés pour des questions de recherche exploratoires, interprétatives, multidisciplinaires ou phénoménologiques. Selon Wilkinson (1998, 1999), ils sont intéressants, car ils

répondent à trois limites de la recherche traditionnelle, notamment en psychologie : celle de l'*artificialité* (p. ex., des méthodes expérimentales au sein d'environnements stérilisés et contrôlés), de la *décontextualisation* (p. ex., considérer l'individu en le déconnectant de son contexte social) et de l'*exploitation* (p. ex., se basant sur la hiérarchie traditionnelle entre chercheur·e et « recherché·e »). Ils sont heuristiquement valides par leur dimension « *écologique* », axée sur la dimension contextuelle des significations (Wilkinson, 1999). Duchesne et Haegel (2008) estiment pour leur part que les entretiens de groupe permettent le recueil des significations partagées tout en prenant en compte les désaccords au sein des interactions, suscitant notamment des positions plus tranchées. Œuvrant en sciences de l'éducation, Baribeau (2009) avance que le choix des groupes de discussion comme méthode de collecte doit répondre à certains « *impératifs* » (qu'ils soient économiques, politiques ou scientifiques) et qu'ils doivent viser un certain type de données « mieux que tout autre instrument mis en place dans la recherche ». En outre, il s'avère important que le choix des groupes de discussion focalisés prenne en compte les « univers interprétatifs initiaux du chercheur » (p. 135).

Contribuant à construire une épistémologie féministe, les théoriciennes Fine et Gordon (1989) ont mis l'accent sur l'*authenticité* des données recueillies par de tels entretiens collectifs. Elles ont affirmé que, pour réellement connaître leurs réalités et leurs expériences, :

Alors, ne nous mettez pas dans un laboratoire, ne nous donnez-pas un questionnaire ou même, ne nous faites pas passer une entrevue séparément, seul.es dans nos foyers. Regardez-nous avec nos amies, mon fils, son père, ma nièce ou ma mère et vous allez voir ce qui est m'apparaît le plus authentique. (p. 159)

Mon choix de conduire des groupes de discussion a également été fait par souci de cohérence théorique. Wilkinson (1999) souligne d'ailleurs que les choix méthodologiques ne sont pas que des décisions techniques. À cet effet, les groupes de discussion focalisés rejoignent plutôt explicitement les *a priori* de l'interactionnisme symbolique, qui fait partie de mon cadre de référence (Goffman, 1973, 1987; Le Breton 2004a, b; Zaidman, 2007; Cefaï et Gardella, 2012). L'interactionnisme symbolique porte une attention particulière à la construction interactive des significations sociales par les acteu·rices, ce qui fait intervenir l'importance du contexte où se déroulent les échanges et où se (trans)forment les idées et les expériences. Pour Wilkinson (1998, 1999), un des avantages des groupes de discussion est qu'ils offrent une possibilité d'observer directement la dynamique des groupes : les participant.es réagissent aux propos de l'un et l'autre et leur comportement est accessible sans trop de médiation. Comme dans l'interactionnisme symbolique, Kitzinger (1994) estime que les compréhensions des individus sont négociées :

Les participant.es ne se contentent pas d'être d'accord les un.es avec les autres, ils se comprennent mal, se remettent en question, essaient de se persuader mutuellement de la justesse de leur point de vue et, parfois, sont en désaccord total. Ce désaccord inattendu [peut les amener] à clarifier les raisons de leur pensée, souvent en identifiant des aspects de leur expérience personnelle qui ont modifié leurs opinions ou des occasions spécifiques qui les ont amenés à reconsiderer leur point de vue. Les différentes hypothèses des personnes sont mises en évidence par la manière dont elles s'interpellent les unes les autres, les questions qu'elles posent, les sources qu'elles citent et les explications qui semblent influencer les opinions des autres membres du groupe. (p. 170-171, *traduction libre*)

Il a donc été intéressant de participer, d'observer et d'analyser ces points de tensions, qui s'apparentent aux « ruptures du cadre » dans l'interactionnisme (Cefaï et Gardella, 2012). Wilkinson, Rees et Knight (2007) soulignent d'ailleurs que le recours à l'humour dans les groupes de discussion peut révéler des éléments intéressants pour l'analyse.

Une autre raison pour laquelle j'ai choisi de réaliser des groupes de discussion focalisés est que j'ai voulu contrebalancer les rapports de pouvoir traditionnels qui conçoivent la personne chercheuse comme étant un·e « savant·e » et les participant·es comme des « objets » de savoir. En effet, Frey et Fontana (1993) et Morgan (1988) soulignent que, déjà, le nombre de participant·es peut suffire à rétablir à leur avantage la balance du pouvoir. Dans une conversation plutôt libre et dont la fluidité est la principale mesure, le contenu des échanges est moins maniable ou disposé à être contrôlé par le chercheur·e que dans un échange en un à un, par exemple. Le nombre de participant·es permet à ceu·elles-ci d'influencer le cours de la discussion et de se mettre au défi l'un·e l'autre, ce qui met l'emphase sur leurs propres interprétations plutôt que sur le dispositif de recherche et sur les demandes formelles avec lesquelles le chercheur·e arrive. Pour Wilkinson (1999), cette contrebalance du contrôle que peut avoir la personne chercheuse est un avantage.

En conclusion, il aurait été certes possible de réaliser un terrain classique en ethnographie, qui peut durer plusieurs mois à des années, même s'il est possible de l'écourter (Gray, 2014). Cela dit, j'ai choisi les groupes de discussion par souci

méthodologique (soit pour répondre à mon objectif de recherche), pragmatique (pour recueillir plusieurs types de données en un temps limité) et politique (la valeur que j'accorde à la dimension collective des significations). Les groupes étaient intéressants en termes de faisabilité, d'aisance et de ressources disponibles (temps, argent, contraintes scolaires), mais permettaient aussi de dépasser une lecture individuelle du sens, conçu dans la tradition féministe comme construit « en relation » ou « en connexion » (Wilkinson, 1999). En effet, dans les groupes de discussion focalisés, les participant.es partent d'expériences individuelles qui diffèrent l'une de l'autre et essaient d'en faire un « sens collectif » (Morgan et Spanish, 1984, p. 259). En ce sens, les résultats de ma recherche ne sont pas les mêmes que si j'avais choisi d'étudier les perspectives des élèves et des membres des équipes scolaires en silo. Finalement, ce « sens collectif » s'est avéré nécessaire pour répondre aux objectifs généraux et spécifiques de ma recherche, d'ordre essentiellement pédagogique, et axés sur la responsabilité éducative et éthique des écoles.

b. Journal de bord

La deuxième méthode que j'ai utilisée pour formaliser et objectiver ma démarche de recherche est celle du journal de bord (en sciences de l'éducation, p. ex., Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Baribeau, 2005; Mucchielli, 2009). Celui-ci a été composé de notes écrites et d'enregistrements audio et a permis l'exercice d'une réflexivité en soutien à la rigueur de ma recherche (Savoie-Zajc, 2019). Il comprend aussi les courriels que j'ai

échangés lors de ma démarche, avec les participant.es, les personnes-ressources dans les écoles, mais aussi avec ma direction de recherche. Après chaque groupe de discussion, via un enregistrement audio, j'ai procédé à une description « à chaud » des interactions et des éléments pertinents de l'entretien réalisé. J'ai ensuite communiqué les points saillants à ma direction de recherche. Cela m'a permis de recueillir les données pertinentes pour produire des descriptions précises des terrains et des ambiances de chaque école, mais aussi d'orienter mon attention aux principaux « thèmes, problèmes et questions [qui] me sont apparus durant [la] visite » (Huberman et Miles, 1991, p. 88).

Bien que le risque de « s'égarer dans une masse de détails » dont parlent Huberman et Miles ne m'a pas été tout à fait épargné, j'ai pu récapituler les points les plus en lien avec ma question de recherche, mon cadre conceptuel et ma méthodologie. J'y ai consigné le plan des espaces, des positionnements et des postures physiques des participant.es lors des entretiens, mais aussi des rituels d'arrivée et d'ouverture, leurs attitudes d'ouverture ou de fermeture, leur relative proximité et leur distance les un.es des autres. J'y ai aussi consigné l'essentiel de mes échanges avec les personnes-ressources, afin de faire un compte-rendu adéquat des conditions d'accès aux différentes écoles.

Cette attention aux détails des interactions m'a été inspirée par la posture ethnographique, qui permet de documenter les ritualités et leur valeur pédagogique –

ainsi que les pratiques et les représentations de l'espace, leur définition en termes d'ouverture et de fermeture, de séparation et de lien, d'autorisation et d'interdiction, d'espace matériel et d'espace symbolique (Filiod, 2007; Pépin, 2011). Tel que je l'ai nommé plus tôt, mon implication dans le quotidien des élèves et des membres des équipes-école a été relativement limitée, s'apparentant à ce que Adler et Adler (1987) décrivent comme étant une observation participante périphérique. C'est pour cette raison qu'il m'est apparu d'autant plus nécessaire de consigner des notes imagées et exhaustives, de manière régulière, à chaque étape de la collecte de données.

Une deuxième synthèse a été produite quelques semaines après chaque visite, s'apparentant à une fiche synthèse d'entretien, dès que mes notes de terrain ont été complétées, puisque j'avais, à ce stade, « assez de recul par rapport au contact tout en l'ayant encore fraîchement en mémoire ». J'ai pu y noter « mes propres réflexions et mes questions laissées sans réponse », ce qui m'a permis d'orienter mon attention de façon plus précise lors des visites subséquentes (Huberman et Miles, 1991, p. 88-89). J'ai aussi continué à tenir un journal de bord lorsqu'est venu le temps de faire des transcriptions textuelles et de commencer l'analyse. Celui-ci a pris la forme plus générale d'échanges audio et écrits avec ma direction de recherche, ainsi que de notes synthèses, écrites mensuellement. À chaque fois, j'ai fourni un effort conscient pour trianguler mes réflexions (dans le présent) avec mes descriptions des rencontres terrain (dans le passé) ainsi qu'avec ma question de recherche. Il s'agissait notamment d'éviter que « le processus de codage génère (...) tant d'intuitions ou d'arrière-pensées que le

résultat du contenu originel [soit] faussé ou incomplet » (Huberman et Miles, 1991, p. 88-89).

La tenue régulière d'un journal de bord a permis d'assurer un suivi de la recherche sur une période qui s'est avérée relativement longue. En effet, la démarche de collecte et d'analyse s'est déroulée des printemps 2022 à 2024, pour un total de deux ans. De plus, selon Huberman et Miles, « attendre qu'un contact soit codé intégralement et en détail [pour commencer à y réfléchir] provoquerait sans doute un trop long délai » (p. 89). Mais la tenue d'un journal m'a aussi permis de rendre concrètes mes réflexions au fur et à mesure que les informations s'agençaient. Dans une approche réflexive, mais surtout pragmatique, j'ai pu voir comment mes réflexions me permettaient d'orienter mes choix, mes actions et mon attention, dans l'optique de poursuivre ma démarche. Autrement dit, au-delà de sa fonction documentaire, garder des traces régulières de mes « intuitions et arrière-pensées » (p. 89) m'a permis de concevoir mes réflexions comme étant intimement liées à mes actions. « Optimisantes », elles me permettaient de « rendre présent et intelligible l'ensemble de l'information nécessaire » à un moment *x*, explicitant une compréhension des données « suffisamment satisfaisante » (Berthier, 1996, p. 79), et ce, pour passer aux prochaines étapes de la recherche. Bien que cette opération de déconstruction ait causé des moments de désespoir, me rendre à l'évidence que ma compréhension des enjeux que soulevaient ma recherche ne pouvait être exhaustive, voire « omnipotente » (Berthier, 1996, p. 79), a été nécessaire, notamment

pour être cohérent·e avec l'épistémologie située de ma recherche (Haraway, 1988; Rogowska-Stangret, 2018).

En conclusion, ma collecte de données s'est déroulée en entrecroisant deux stratégies de collecte principales, soit les groupes de discussion et le journal de bord. En cohérence avec mon cadre théorique, le choix des groupes de discussion focalisés m'a permis d'étudier comment les significations sont produites au sein de dynamiques collectives et comment la compréhension de certaines situations est négociée et élaborée à travers un processus authentique d'interactions. Ils m'ont permis d'étudier la dimension dialogique des propos des participant·es : tel que le souligne Demazière (2011), j'ai pu saisir que leurs témoignages étaient composés de perspectives plurielles, venant compléter et complexifier leurs explications initiales. Quant au journal de bord, il m'a permis de rassembler des synthèses réflexives à différentes étapes du projet, entrecroisant une description ethnographique des rencontres et une explicitation itérative de ma compréhension des données.

Faisant suite à ces considérations méthodologiques, la prochaine section porte sur l'analyse des données et la présentation des résultats de la présente recherche.

V. Analyse des données et présentation des résultats

Selon Paillé (2011), l'analyse qualitative se base sur des compétences génériques de l'esprit cherchant à faire du sens. Selon Paillé et Mucchielli (2016), dans une

perspective d'enquête socioanthropologique, il nous faut prendre une certaine distance par rapport aux éléments observés sur le terrain :

Nombre de situations ou d'événements demeurent énigmatiques au moment où on les observe, et seul un temps de réflexion et de mise en relation avec d'autres éléments de la situation globale permet peu à peu de révéler un sens non immédiatement accessible. C'est pourquoi l'essentiel du travail d'analyse qualitative se réalise sur la table de travail. (p. 91)

À cet égard, les auteurs dégagent trois grandes stratégies auxquelles on peut recourir : écrire, questionner, annoter. Au fil de ma recherche, l'écriture et l'annotation ont été les deux stratégies auxquelles j'ai fait appel le plus activement et qui ont subi le plus de variations – le questionnement est resté à peu près stable (puisque assez large), soit de savoir comment l'école pouvait prendre en compte de manière éducative et éthique les expériences des élèves en ce qui a trait à leurs choix vestimentaires. Les deux modes d'analyse principaux que j'ai combinés pour analyser mes données ont été l'analyse thématique et l'analyse en mode écriture, qui a compris une étape importante de contextualisation.

a. Analyse thématique

Une fois la collecte de donnée terminée, j'ai procédé à l'écriture des transcriptions textuelles à partir des enregistrements audio. Les deux premières transcriptions ont été complétées en février 2023 et les six autres en juin 2023. À partir des deux premières transcriptions, j'ai procédé à des opérations de marquage (surlignage, coloriage), d'annotations informelles (pensées, idées, référence à certain.es auteur.es, préthèmes) ainsi qu'à une manipulation technique consistant à construire un arbre thématique

temporaire (Paillé et Muchielli, 2016). Cette première étape m'a permis d'avoir une idée générale des thématiques abordées par les participant·es. J'ai également pu distinguer ce qui relevait des expériences des élèves, de celles des membres des équipes scolaires, ainsi que ce qui constituait, à mon sens et selon mes objectifs, des interactions intéressantes.

J'ai réalisé la transcription des six derniers entretiens, tout en effectuant, en parallèle, un codage sommaire à l'aide du logiciel *NVivo*. Le choix du logiciel m'a permis d'avoir une vue d'ensemble des transcriptions et de faire le choix de tous les extraits qui avaient le potentiel d'être pertinents, catégorisés selon le type d'intervenant·es impliqué·es (élèves, membres de l'équipe, interactions). Je n'ai toutefois pas jugé pertinent de continuer à l'utiliser, en partie par manque de connaissance des fonctions automatiques de repérage et d'extraction, mais aussi et à cause de la rigidité du cadre de travail que celui-ci imposait (Paillé et Muchielli, 2016). À l'issue du processus, et à l'instar de Paillé (2011) et Paillé et Mucchielli (2016), j'envisage l'économie de papier et de surface de travail comme un avantage dont je n'ai pas bénéficié, mais qui pourrait être intéressant à l'avenir.

J'ai donc produit trois documents à partir desquels j'ai procédé à une analyse thématique (version papier) plus en profondeur, en utilisant les modes d'inscription en marge et en inséré (Paillé et Muchielli, 2016). Pour arriver à un arbre thématique satisfaisant, il m'a fallu faire un nombre plutôt élevé d'allers-retours entre les extraits

et les thèmes. C'est à ce moment où j'ai privilégié des manipulations intellectuelles telles que la transposition de termes en d'autres termes, des regroupements intuitifs, une confrontation à des savoirs issus de ma problématique et de mon cadre conceptuel, certaines inductions généralisantes, et parfois, des réductions à des constantes ou à des formes essentielles (Paillé et Mucchielli, 2016). À cet effet, l'analyse thématique demande essentiellement de saisir la notion d'inférence :

L'inférence est l'opération logique par laquelle l'analyste passe de l'examen d'une portion de matériau à l'attribution d'un thème pour cet extrait. Elle est basée sur des indices issus de la lecture de l'extrait à thématiser. Elle procède selon le raisonnement suivant : étant donné la présence de tels et tels éléments (indices) au sein du discours analysé, il est proposé d'analyser cet extrait en lui assignant le thème « X ». (p. 254)

Arriver à faire des inférences justes m'a demandé d'osciller entre des inférences de « faible » niveau (représentant un rapport étroit et direct entre les indices et les thèmes) et de niveau « élevé » (où la montée en généralité peut s'apparenter à une forme de théorisation, « une catégorie interprétative, liée à un ensemble de repères théoriques ») (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 255). C'est en ce sens que je peux dire que mon cadre conceptuel et ma problématique ont eu un certain degré d'influence sur la manière dont j'ai interprété les données.

Pour Paillé et Mucchielli (2016), l'analyste thématique cherche préférablement à générer des thèmes de faible ou de moyenne inférence. Par une démarche itérative, j'estime avoir été en mesure d'arriver à un arbre thématique à moyenne inférence, sous forme schématisée. Pour ce faire, j'ai eu recours à des notes analytiques (mémos, essai de thématisation, remarques liées à la méthodologie, au cadre conceptuel ou à la

problématique) ainsi qu'à des inventaires (extraits de témoignage probants, mises en relation de thèmes, hiérarchisation) (Paillé et Mucchielli, 2016). Notons toutefois que mon atteinte subséquente d'un niveau faible d'inférence n'a été possible que grâce à l'analyse en mode écriture.

b. Analyse en mode écriture

À partir de l'arbre thématique que j'ai construit, j'ai commencé à écrire. J'ai d'abord réalisé un portrait détaillé des écoles, allant de leur contexte social à une description de leur architecture, puis à la description détaillée des rencontres. Cela a été une manière d'ancrer ma réflexion dans les lieux et d'éviter une abstraction immodérée, en cohérence avec une posture ethnographique. À cet effet, l'ethnographie consiste en l'écriture descriptive d'une culture donnée, avec un accent sur l'observation et l'objectif de faire advenir un sens inédit, qui va au-delà de la communication d'informations (Laplantine, 2005). J'ai ensuite rédigé ma problématique et mon cadre conceptuel. Je me suis appuyé·e sur les dimensions de l'analyse contextualisante, qui sous-tend que pour donner du sens à une donnée *a priori* isolée, il faille opérer un « cadrage » pour « faire parler » un texte, un entretien, une situation (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 162). Comme dans la méthode historienne, il s'agit de dépasser le premier niveau de lecture en confrontant les éléments analysés (d'un texte, d'un entretien, d'une situation) à leur contexte, qui consiste notamment en la « connaissance de l'époque, des mœurs et des rites, des normes sociales, de la structure sociale et des

relations sociales, des problèmes, des événements marquants et de ce qu'ils signifi[ent] pour les gens » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 162-163). Il s'agit ensuite de considérer l'utilité contextuelle des données ainsi analysées. En écrivant d'abord les portraits des écoles et des entretiens, puis la problématique et le cadre conceptuel, j'ai été en mesure de me distancier du premier arbre thématique et de rappeler à mon intelligence leur caractère situé, contextuel et social.

Lorsqu'est venu le temps de rédiger le chapitre des résultats, il m'est clairement apparu que l'analyse en mode écriture était celle avec laquelle j'avais le plus d'affinités. La validité de cette approche a notamment été démontrée par Paillé et Mucchielli (2016), qui lui dédient un chapitre dans leur ouvrage de référence en analyse de données qualitatives. La formalisation de ce mode d'analyse vise à expliciter la nature discursive de toute analyse, qui doit, peu importe le classement par thèmes, être traduite ensuite en termes langagiers. En effet, l'écriture suppose toujours une réinterprétation de la part de l'auteur·e (et de le·a lecteu·rice). D'ailleurs, même lors de l'analyse thématique, il peut s'avérer pertinent selon ces auteurs d'avoir recours à des ressources discursives plutôt que quantitatives afin de qualifier les éléments analysés :

[Il s'agit de faire] une revue générale des thèmes forts et des grandes tendances relevées en faisant appel aux ressources de la langue et à la richesse des nuances d'expressions qui traduisent des différences d'importance. Le vocabulaire ne manque pas pour passer d'une qualification forte à une qualification faible, selon que l'analyste recourt aux mots « tous », « presque tous », « majoritairement », « fortement », « en général », « dans l'ensemble », « principalement », « de manière importante », « plusieurs », « un certain nombre », « pour une bonne part », « quelques-uns », « dans une moindre mesure », « peu », « subsidiairement », « très peu », « à la limite », « aucun ». (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 272)

À cet effet, dans ma démarche, c'est en écrivant que j'ai été en mesure de décrire la récurrence et la hiérarchie des thèmes. Autrement dit, c'est par souci de cohérence textuelle que j'ai précisé mon propos, en donnant des attributs aux extraits (p. ex., difficile, mal à l'aise, plusieurs, très peu). Pour ce faire, j'ai dû parfois revenir aux transcriptions et aux premiers niveaux de thématisation. De plus, au fil de l'écriture, en plus de revenir périodiquement à ces premiers niveaux d'analyse, il m'a semblé utile de retravailler le plan d'écriture. L'ajustement du plan a consisté en un geste périodique d'organisation, d'affinage, de réduction, où les limites et les frontières de la réponse à ma question se sont lentement dessinées.

Finalement, à partir du chapitre des résultats, j'ai explicité ma méthodologie et complété la discussion en les écrivant, étape finale de l'analyse, les intégrant de manière cohérente à l'entièreté de ma démarche. Il est à noter que toutes les étapes de l'écriture ont été marquées par des allers-retours avec ma direction de recherche, sous la forme de dialogues et de révisions au long du processus d'écriture. Cela m'a permis de recourir à une triangulation constante et approfondie de mes analyses. Cette triangulation avec d'autres chercheur·es permet en effet de « se distancier de [son] terrain et ventiler [ses] points de vue avec d'autres » (Savoie-Zajc, 2019, p. 37). S'apparentant à mon sens à une forme de validité interjugés, elle se traduit en recherche qualitative par l'importance de la relationalité dans la construction du sens, où « la norme du tiers médiateur nous rappelle l'importance du recours à la communauté, à d'autres analystes, voire aux participants de la recherche comme procédé de validité de

l’interprétation » (Bourgeois-Guérin et Beaudoin, 2016, cité dans Savoie-Zajc, 2019, p. 37).

L’analyse en mode écriture m’a non seulement offert un certain niveau de souveraineté et de créativité (Paillé et Mucchielli, 2016), mais elle m’a permis d’arriver à présenter les résultats en les racontant comme une histoire, une narration dont le souci de continuité et de cohérence entre les différentes parties du mémoire et au sein du chapitre des résultats a été central. C’est d’ailleurs au moment de l’écriture que je me suis rendu compte que certains éléments étaient plutôt pertinents, et d’autres moins, en regard de mon objectif. Cela m’a permis de répondre au plus grand problème que j’ai rencontré lors de mon analyse, soit la question de savoir comment évaluer la pertinence des données du corpus. En effet, « un chercheur ne peut pas prendre en compte toutes les facettes d’un problème, il doit choisir » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 265). Bien que mon canevas d’entretien ait déjà aidé à circonscrire les résultats, ce n’est qu’à travers le processus d’écriture que je me suis résigné.e à « ignorer certaines pistes poursuivies (...), qui s’avéreraient trop éloignées des objectifs initiaux de l’étude » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 265). Cela m’a permis de satisfaire à une caractéristique fondamentale assurant la rigueur des méthodes interprétatives en recherche, qui consiste à nommer, en conclusion, les limites des comptes-rendus proposés (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2016), le propre de la méthode d'analyse en mode écriture est qu'on ne peut que l'exposer *a posteriori*. Pourtant, elle présente un certain nombre de caractéristiques qui en fondent l'efficacité, notamment en ce qui a trait au rapport à la sensibilité de l'expérience humaine (Berger et Paillé, 2011). Elle a aussi l'avantage de permettre une posture de surplomb, un dynamisme de la pensée, une précision de l'analyse (via une attention plus grande aux indices) et une prise en compte de la complexité des démarches scientifiques. C'est cette attention, couplée à l'analyse de contenu, qui a rythmé la présente recherche et qui en fonde la pertinence méthodologique.

La prochaine section a pour objet la conclusion de cette méthodologie, laissant place aux résultats, auxquels elle a contribué à rendre forme.

VI. Conclusion et objectifs de recherche

À titre de conclusion, ma démarche de recherche a été marquée par un effort constant de dépersonnalisation, voire de dissociation, face à mes propres motivations et mes élans spontanés. Non seulement je ne voulais pas inventer des résultats, mais je ne voulais pas non plus que mon analyse ne serve que mes intérêts. Ma compréhension de l'approche ethnographique m'a permis de me conduire ma recherche à la manière d'un·e équilibriste, explorant l'espace entre l'intériorité et l'extériorité au terrain, aux

sujets et aux objets de ma curiosité (Dwyer et Buckle, 2009). Pour garder une posture éthique, je me suis régulièrement distancié·e de mes buts personnels (comme obtenir un diplôme ou être reconnu·e comme scientifique) tout en gardant en tête que je voulais que ma recherche bénéficie avant tout aux élèves. Cette mise à distance m'a demandé beaucoup d'énergie et de ressources, tout en occasionnant plusieurs défis dans mon parcours académique. Je crois toutefois qu'elle est la principale raison de ma rigueur.

À l'instar de l'épistémologie féministe du point de vue situé (Haraway, 1988; Harding, 2004; Hawkesworth, 2006; Rogowska-Stangret, 2018), qui suggère que toute connaissance est produite dans un contexte social, politique et historique, la recherche qualitative met l'emphasis sur le rôle central de l'interprétation (et des interprètes) dans la collecte, l'analyse et la présentation des données. En effet, le paradigme interprétatif implique non seulement que le choix des méthodes dépend (souvent) des sensibilités et de la personnalité du·de la chercheur·se (Guillemette, 2017), mais sous-tend aussi que la structure du rapport final n'est pas fixée d'avance (Creswell et Creswell, 2017). Ceci permet de prendre en compte les ajustements, la flexibilité et le caractère itératif de toute démarche humaine et sociale, dont la science fait partie.

Rappelons finalement que la méthodologie sur laquelle s'appuie cette recherche a été élaborée pour mieux comprendre les perspectives des élèves et des équipes scolaires ainsi que les interactions entre ces personnes. Les deux objectifs spécifiques auxquels elle répond consistent à :

- 1- *Décrire les perspectives des élèves et des membres de l'équipe-école par rapport à leurs choix vestimentaires en contexte scolaire.*
- 2- *À partir des résultats, dresser une liste de constats axés sur les pratiques scolaires, qui pourront stimuler une réflexion collective à caractère éducatif, éthique et critique par rapport à ce sujet.*

Les liens entre la méthodologie présentée et ces axes directeurs peuvent être résumés en quatre éléments clés, qui justifient le dispositif choisi. D'une part, ces objectifs sont assez larges et portent sur des sujets complexes : le devis de recherche qualitatif m'a permis de mettre en branle une approche interdisciplinaire et adaptée aux réalités des individus concernés. D'autre part, les analyses croisées (thématische et en mode écriture) et ouvertes à de nombreuses itérations (que permettent la tenue d'un journal de bord ou encore l'écriture) m'ont permis de trouver la flexibilité nécessaire pour adapter l'objet de ma curiosité, les angles de mon analyse et le ton de ma rédaction à ma compréhension – évolutive – des données recueillies. Ensuite, ma démarche de recrutement, la réalisation des groupes de discussion focalisés et l'analyse des résultats ont tous été pensés pour répondre à des critères relationnels – qui prennent en compte et qui rééquilibrent les rapports de pouvoir dans la mesure du possible – et surtout, dans l'optique de stimuler une réflexion collective. Par souci de cohérence, j'ai voulu que les moyens employés par ma recherche correspondent à ses fins : j'ose espérer que mes choix participeront à donner le ton aux étapes ultérieures, de la publication à la diffusion de ce mémoire. Finalement, mes choix méthodologiques ont été guidés par

un objectif plus général, soit celui d'informer la prise en compte éthique, éducative et critique des expériences des élèves par rapport à leurs choix vestimentaires à l'école.

J'insiste sur cette dimension – celle de la *prise en compte des expériences des élèves* – parce qu'elle me semble être la pierre angulaire de ma démarche, dont témoigne l'épistémologie féministe à laquelle j'ai décidé d'adhérer. En fait, ce travail est pensé pour contribuer à intégrer les perspectives des élèves – et notamment des élèves féminines – dans une discussion à laquelle encore trop peu d'entre eu·elles sont convié·es et dans un domaine où ceu·elles-ci sont encore trop peu invité·es à exercer un pouvoir décisionnel ou d'influence. Le choix d'une épistémologie féministe vise à expliciter ce rapport de pouvoir, à me positionner du côté des acteur·ices les moins privilégiées du point de vue des rapports sociaux de pouvoir et à formaliser l'intention transformatrice et engagée qu'implique ma démarche.

C'est en ce sens que je conçois les liens entre ma méthodologie et les objectifs de ma recherche, principaux et spécifiques. La prochaine section présente les résultats qui répondent à ces objectifs.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats de la présente enquête sont organisés de manière à apporter des éléments de réponse à la question de recherche, avec une attention particulière à ses deux objectifs spécifiques, soit décrire les perspectives des élèves et des membres de l'équipe-école par rapport à l'enjeu de leurs choix vestimentaires en contexte scolaire et leurs interactions, ainsi que dresser certains constats axés sur les pratiques scolaires, qui pourront à leur tour stimuler une réflexion collective à caractère éducatif, éthique et critique.

La section A a pour objet un portrait ethnographique de chaque école visitée. Les sections B et C décrivent comment les choix vestimentaires à l'école constituent des vecteurs de connaissance de soi et de socialisation pour les élèves à travers les normes et présentent les enjeux autour des stéréotypes et des situations d'intimidation en lien avec la sexualité à l'école. La section D détaille les principales difficultés qu'occasionnent les règlements et les interventions scolaires concernant leurs choix vestimentaires pour les élèves. Les sections E et F détaillent les principales justifications des interventions du point de vue des équipes scolaires, ainsi que leurs principales difficultés en ce qui a trait aux interventions portant sur les choix vestimentaires des élèves. La section G détaille le point de vue critique des élèves sur

l’(hyper)sexualisation à l’école et la section H conclut en décrivant les quatre réponses que donnent les élèves à la question de savoir comment l’école pourrait prendre en compte leurs expériences.

A. Portrait des écoles

Cette section brosse un portrait des écoles visitées et s’inscrit en continuité avec les fondements méthodologiques et la démarche de recrutement décrits en amont. Je les ai réalisés une fois les écoles choisies, et non pas choisis selon leur portrait. Dans une tradition ethnographique, ils permettent de situer les groupes de discussion dans des écosystèmes sociaux et peuvent contribuer à expliquer pourquoi les données sont différentes d’un milieu scolaire à un autre. Les données sociodémographiques qui ont servi à la rédaction des portraits scolaires proviennent du Portrait de la persévérence scolaire et de la réussite éducative en Mauricie (TREM, 2020), du Radar lanaudois de la réussite éducative (CREVALE, 2023), des Bulletins statistiques régionaux de l’Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2021), des Fiches régionales « Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire » (Borri-Anadon et Hirsch, 2021) ainsi que des projets éducatifs et des centres de services scolaires des écoles respectives. Par souci d’éviter l’identification des milieux et de préserver la confidentialité des participant·es, aucune donnée dans les portraits n’a été directement associée à ces références.

a. École des Orchidées

L'école secondaire publique des Orchidées, au nord du St-Laurent, est située dans une petite ville régionale, qui dessert environ huit municipalités assez rapprochées. Elle est la seule école secondaire dans cette région, ce qui fait qu'elle n'a pas à compétitionner avec d'autres établissements, notamment des écoles privées. Elle offre des programmes réguliers, ainsi que des formations professionnelles et des classes spéciales. La région est majoritairement agricole et manufacturière. Le cinquième des habitants a moins de 25 ans. Les taux d'emploi (53,9 %) et de faible revenu (8,9 %) sont un peu moins hauts que dans les régions environnantes, et les taux de diplomation un peu plus hauts, avec une majorité de formations professionnelles. Malgré une jeunesse plus ou moins active, qui a une consommation régulière d'alcool, qui travaille beaucoup pendant l'année scolaire et dont le taux de décrochage surpasse de loin la moyenne québécoise, les statistiques de 2017 indiquent un haut niveau relatif de supervision parentale. Plusieurs campagnes numériques valorisant la vie en campagne, encourageant le tourisme et visant à stimuler l'établissement de nouvelles familles sont mises en place par les municipalités environnantes. Bien que je n'aie pas posé la question de ces appartenances lors de mon passage, la région est assez diversifiée en termes d'appartenances culturelles, linguistiques et religieuses.

Un grand stationnement entoure l'école des Orchidées et, au moment de ma visite, il est pratiquement vide. Pour entrer par la porte des invité·es, sous le regard de plusieurs caméras, il faut appuyer sur une sonnette puis parler à une personne à la réception, qui

se tient assise derrière une vitre. La première impression qui me traverse est celle d'entrer en prison. Des détails me font toutefois apprécier l'ambiance particulièrement chaleureuse de cette école: les couloirs sont sombres puisqu'il n'y a pas de fenêtres, mais ils sont illuminés par de nombreuses lampes. Il y a des toiles peintes et de l'art affiché, ce qui égaie les murs : on m'explique que ce sont des œuvres réalisées par les élèves. J'y croise aussi quelques objets d'art, des tables en bois massif et des espaces avec des éclairages plus tamisés. C'est la quatrième période juste avant la rencontre prévue : le silence est marquant dans les corridors. Au moment où la cloche sonne, le contraste se fait sentir par des rires, des histoires racontées, des corps qui se déplacent rapidement et de vives interactions. La cadence régulière de l'environnement scolaire est avant tout audible.

Il n'y a pas d'uniforme obligatoire à l'école des Orchidées. Les élèves peuvent choisir ce qu'elles souhaitent porter en suivant les règlements dans l'agenda. Je n'ai pas d'informations explicites portant sur des oppositions organisées aux règlements vestimentaires, mais mes échanges avec la direction laissent entendre qu'il s'agit d'un sujet sensible depuis plusieurs années, menant selon la directrice à un « équilibre précaire », qui a été difficile à trouver. À ce sujet, elle me demande d'ailleurs de ne pas remettre en question le code vestimentaire devant les élèves lors de l'entretien. Individuellement, les élèves féminines se plaignent de règles trop strictes. Les dynamiques lors du groupe de discussion portent à croire que les membres de l'équipe-école valorisent le confort (en portant pour la plupart des jeans et des chandails en coton

ouaté) et que les élèves bénéficient d'une marge de manœuvre dans les façons de choisir de s'habiller (les élèves ayant nommé explicitement enfreindre régulièrement le règlement ou aimer les styles excentriques). Cette apparente liberté d'être excentrique distingue ce milieu scolaire des trois autres.

b. École des Azalées

L'école des Azalées est une école secondaire publique au nord du St-Laurent, située près de la frontière géographique du bouclier canadien. Elle se situe dans une ville assez populeuse et centrale de la région. Elle n'est pas la seule à desservir les jeunes des alentours. Construite dans la lignée des premières polyvalentes, elle se démarque aujourd'hui par l'offre de plusieurs options de cheminement, ainsi que par plusieurs classes spécialisées. La région est majoritairement industrielle et forestière. Selon les chiffres de 2016, les diplômes obtenus par les adultes de 25 à 64 ans témoignent d'une part importante de formations professionnelles. Le taux de faible revenu des familles s'élève à 10 %. Plus de la moitié des jeunes du secondaire de la région consomment de l'alcool et travaillent pendant l'année scolaire. Un peu plus du tiers éprouve des hauts niveaux de détresse psychologique. Environ le cinquième des jeunes présente un risque élevé de décrocher du parcours scolaire sans diplôme ou qualifications. Comme un peu partout dans la province, les élèves féminines sont plus portées à obtenir des diplômes que leurs homologues masculins. Si la région a connu une immigration diversifiée depuis l'industrialisation, notamment de familles chinoises, syriennes et libanaises, elle

accueille depuis les années 1980 un bon nombre de personnes touchées par les conflits internationaux, soit des personnes originaires du Vietnam, du Chili, d'Argentine, d'Uruguay, du Salvador, d'Afghanistan, d'Irak, d'Ex-Yougoslavie, du Rwanda, du Cambodge, du Bhoutan, du Népal, de Colombie, du Guatemala, du Burundi, du Congo, de Mauritanie, du Togo et, plus récemment, de Syrie à nouveau.

Du côté de l'entrée des élèves à l'école des Azalées, plusieurs jeunes traînent en bandes ou autour de voitures dans un immense stationnement peu rempli, conçu pour accueillir un grand nombre d'automobiles. Le grondement de quelques-unes d'entre elles est assez bruyant. La façade, brune et assez brute, est jonchée d'un haut-parleur, d'une caméra de surveillance et d'une affiche qui interdit le stationnement. Il n'y a aucun arbre, mais plusieurs lampadaires. Lorsque je longe l'école du côté du secrétariat, je remarque des fresques colorées sur la devanture. On peut entrer et sortir du secrétariat assez librement, sans avoir à indiquer qui l'on est et pourquoi on est là. À l'intérieur, l'odeur sucrée d'un pot-pourri flotte dans les corridors et il n'y a pas de bruit particulièrement fort, ni de fébrilité dans les couloirs du rez-de-chaussée. Le niveau sonore est bas, même pendant les pauses, contrairement à ce que j'ai pu observer à l'extérieur de l'école, dans le stationnement ou dans d'autres écoles. Les élèves que je vois se déplacent doucement, de manière feutrée, en petits groupes, les yeux vers le sol. On ne peut savoir s'i·elles sont habité·es par un sentiment de calme ou d'abattement. Les plafonds sont assez bas. Lors de ma visite, je suis étonné·e par le contraste entre la douceur de l'intérieur et la rugosité de l'extérieur, entre ce milieu scolaire et la société

qui l'entoure. Je pense notamment aux hauts taux statistiques de détresse psychologique de la région, mais aussi à l'intérêt d'un environnement familial et accueillant pour que les élèves puissent se développer pleinement.

En ce qui concerne les habits des élèves, ils sont à l'effigie de l'école : une collection y est obligatoire depuis le début des années 2000. Les pantalons sont unis, noirs ou bleus marine, et les chandails sont blancs, avec le logo de l'école. Il est possible de se les procurer à la friperie, où les anciennes collections sont encore disponibles, ou neufs, auprès de l'entreprise avec laquelle l'école fait affaire. Les règlements sont assez clairs sur les objectifs de l'uniforme : favoriser le sentiment d'appartenance, la décence et l'harmonie, enrayer la visibilité des classes sociales, identifier les intrus rapidement afin d'assurer la sécurité et l'encadrement des élèves, puis mettre l'accent sur les qualités intérieures des élèves, plutôt que sur leur apparence. Dans les corridors de l'école, étant donné que les élèves portent des vêtements similaires, il est marquant de voir qu'on peut rapidement faire la différence entre les adultes et les élèves.

c. École des Primevères

L'école secondaire publique des Primevères accueille environ 800 élèves qui proviennent de 11 municipalités situées au nord du St-Laurent, pour environ 5000 jeunes de moins de 20 ans y résidant (environ 17 % de la population). La région est principalement agricole et industrielle. La population de la région est composée de nations autochtones, premier·es habitant·es du territoire, ainsi que plusieurs groupes

ethnoculturels. Des communautés anglophones et un groupe majoritaire francophone s'y côtoient, tous issus de vagues d'immigration successives et le plus souvent motivés à s'y installer par des conditions de vie difficiles ailleurs. Si les élèves de la région parlent près de 70 langues maternelles différentes, mes observations portent davantage sur des élèves francophones. Sur environ 3 000 familles, un peu moins du tiers sont monoparentales. Pendant la période où j'ai fréquenté l'école quotidiennement, les jeunes tentaient d'apprendre à me connaître en me posant des questions généralement axées sur la famille, afin de me situer dans leurs réseaux connus de solidarité filiale : « Quel est ton nom de famille? D'où viens-tu? Où as-tu grandi? ».

La scolarité pour les adultes et les plus jeunes de la région n'est pas toujours une priorité. Le cinquième des adultes de 18 à 64 ans qui résident sur le territoire desservi par l'école ne possède aucun diplôme ou certificat. À titre indicatif, 12,3 % des élèves de la grande région administrative ont quitté le secondaire sans qualifications et sans diplôme, avec une différence significative entre les élèves masculins et féminins, et un taux de décrochage plus élevé dans le territoire desservi par l'école des Primevères. En ce qui concerne l'accès à des ressources financières, 6 % de la population de la région vit sous le seuil du faible revenu (SFR) (environ 30 000\$ pour une famille de 4 personnes) et 38 % des personnes de 15 ans et plus ont un revenu annuel inférieur à 20 000\$. Ce portrait statistique renvoie à certains défis que j'ai observés à l'école lors de mes visites, dont une proportion importante de jeunes qui vivent des difficultés scolaires, un grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, notamment en termes de soutien

psychologique et orthopédagogique, et des enjeux assez récurrents au niveau du respect des règlements, du niveau de langage utilisé et des dérangements en classe. La présence de plusieurs écoles secondaires privées dans la région, qui offrent des programmes spécialement conçus pour rejoindre les intérêts des élèves qui peuvent se le permettre (p. ex., arts, sports), explique en partie la situation économiquement et culturellement précaire de l'école des Primevères.

Les attributs les plus visibles du bâtiment scolaire sont les caméras de surveillance qui jonchent sa façade, ainsi que plusieurs pancartes qui interdisent le stationnement – deux signes qui suggèrent une présence policière et le recours généralisé à l'automobile dans la région. Les plafonds de l'école sont très hauts, et même si ce ne sont pas toutes les classes qui ont des fenêtres, la plupart donnent sur l'extérieur. Les guides-élèves, qui surveillent et interagissent avec les élèves dans les corridors, sont assez nombreux, très occupés à l'arrivée et au départ des élèves et lors des pauses et des dîners. Pendant ces moments, il y a beaucoup d'élèves aux casiers et une grande fébrilité dans les déplacements. Si les guide-élèves reprennent leur souffle pendant les périodes d'enseignement, il est remarquable, contrairement à d'autres écoles observées, que plusieurs TES et guide-élèves discutent et négocient avec les élèves hors de leurs cours.

En ce qui concerne le code vestimentaire, il n'y a pas d'uniforme obligatoire aux Primevères. Les élèves peuvent choisir ce qu'i·elles souhaitent porter en suivant les règlements dans l'agenda. Les vêtements que portent les élèves sont parfois colorés, parfois non, suivent généralement la mode, mais en dérogent parfois visiblement. Dans

les dernières années, il y a eu plusieurs manifestations et appels à changer le code via des pétitions, des inscriptions sur les tableaux, des prospectus et des protestations de la part des élèves, généralement féminines, à l'endroit des règlements. Plusieurs estiment que le code vestimentaire les « sexualisent » et qu'elles sont harcelées injustement quant à leur apparence. Selon mes observations à l'hiver 2021, la direction avait effectué une tournée des classes pour rappeler les règlements et (re)demander leur respect, et quelques enseignant·es avaient pris l'initiative individuelle de discuter du sujet. À ma connaissance, il n'y a pas eu de changement dans le code à la suite de ces événements. À mon retour à l'automne 2022, les élèves m'apprenaient qu'il y avait eu plusieurs protestations à l'égard du règlement ne tolérant aucune casquette à l'intérieur des murs de l'établissement. Cette situation occasionnait des interactions plutôt intenses à l'entrée principale de l'école. Dans la dernière année, à la suite de la demande de plusieurs élèves, généralement masculins, la casquette avait été acceptée, mais au premier étage. Cette solution visait à donner une marge de manœuvre aux porteur·ses de casquette pour arriver et quitter l'école, en plus d'exprimer leur style près des casiers sans contrevénir au code vestimentaire plus strict aux étages. La part de discussion et de négociation acceptée entre les élèves et les membres de l'équipe-école est un des attributs visibles qui distingue cette école des trois autres, et particulièrement des deux écoles obligeant l'uniforme.

d. École des Pavots

L'école secondaire des Pavots est une école privée, située dans une ville assez populeuse de la rive nord du fleuve St-Laurent. Elle n'est pas la seule école de la ville, qui en compte plusieurs, principalement publiques. Affichant une culture visant l'excellence et offrant plusieurs concentrations, l'école valorise beaucoup les compétitions sportives, majoritairement masculines, et revendique une filiation avec un passé grandiose, religieux et patriote. L'école est située dans une des zones les plus densément peuplées de la ville, où les maisons les plus favorisées de la ville côtoient des appartements modestes et plusieurs HLM. L'école dessert des élèves d'une dizaine de municipalités, ainsi que quelques élèves en résidence. Principalement commerciale et industrielle, la ville accueille la majorité des communautés très défavorisées des régions environnantes. Par rapport aux statistiques de la province, la ville où se situe l'école des Pavots se démarque par un plus grand nombre d'adultes sans diplômes d'études secondaires, un plus haut taux de décrochage, ainsi qu'une population particulièrement vieillissante. Notons toutefois un taux plus élevé d'entraide entre les générations. La région où se situe l'école des Pavots, d'abord habitée par les Premiers Peuples, s'est démarquée par une colonisation extractive et l'imposition plutôt univoque d'un modèle industriel, souvent au détriment des premiers habitants et au prix de plusieurs années d'esclavage, notamment sous le Régime français. Son développement économique, suivant des intérêts capitalistes, a paradoxalement fait en sorte que la ville devienne un lieu d'atterrissement privilégié par plusieurs personnes

immigrantes, venant de partout dans le monde, pour trouver du travail et bâtir une vie en sécurité.

Pour entrer à l'école des Pavots, il faut pousser une porte assez lourde, en fer forgé, afin d'arriver dans un hall d'entrée qui abrite le secrétariat. Comme pour l'école des Azalées, il n'y a pas de contrôle strict des personnes qui y entrent ou qui y sortent. La cour y est intérieure. Il n'y a pas de stationnement ni de groupes d'élèves visibles à l'entrée, comme dans la plupart des écoles publiques. On y entre par un passage en pierre dont l'aménagement paysager est visiblement travaillé, délimitant une grande étendue d'herbe verte inoccupée. À l'intérieur, les planchers sont en bois craquants et les portes sont faites en bois lourd. Les locaux que je vois ont de grandes fenêtres et des plafonds hauts. Lors de mon court passage, je remarque plusieurs groupes d'élèves qui se déplacent dans les corridors et les escaliers : ils sont grands, masculins à première vue et leurs conversations prennent beaucoup d'espace sonore. Les escaliers étant assez étroits, il m'arrive à plusieurs reprises de devoir faire une pause marquée pour préserver mon espace sans être constraint·e de me mettre de côté, ce qui me fait songer à l'insistance des cultures patriarcales. Je me demande où sont les élèves féminines, car elles sont moins visibles et le volume de leur voix est assez bas. À cet égard, lorsque j'arrive à l'école, je viens voir le comité féministe, qui a répondu avec enthousiasme à mon appel à participer, et qui souhaite discuter de la grande pression sociale qu'elles subissent, inégale selon le genre assigné, afin de se conformer à une image stéréotypée de la féminité et à certains choix vestimentaires.

Les exigences vestimentaires à l'école des Pavots comprennent un code avec une tenue réglementaire et officielle pour tous les élèves. Pour se procurer les vêtements, les familles doivent faire affaire avec une compagnie privée spécialisée dans ce domaine. Ils peuvent également avoir accès à une friperie. Un coup d'œil sur le site internet du fournisseur renvoie aux mêmes codes présents de la culture populaire, soit des vêtements « pour homme », des vêtements « pour femmes », des vêtements « junior » pour filles et garçon, ainsi que des vêtements « unisexe ». Il n'y a curieusement pas de shorts pour filles. Les options d'habillement se démarquent par le caractère formel des coupes et des matériau (gilets, cravates, chemises, vestons). Lorsque j'arrive à l'école, je suis surpris·e d'apprendre que les élèves, peu importe leur genre, ont le droit de porter selon leurs préférences un pantalon ou une jupe, mais que les élèves féminines portent exclusivement des jupes, et les élèves masculins, exclusivement des pantalons. Les rares exceptions sont perçues négativement, rappelant à ceu·elles qui dévient qu'i·elles n'appartiennent pas tout à fait au groupe : insultes, moqueries, commentaires. Bien qu'il y ait eu un effort de l'administration de simplifier le code et de réduire le nombre d'injonctions dans les dernières années, en déclarant notamment une collection non-genrée, plusieurs ambiguïtés demeurent dans l'application du code et le sentiment des élèves d'avoir le choix. Les enseignant·es, dans les dernières années, ont décidé « de resserrer la vis » et la longueur de la jupe fait toujours l'objet d'interventions régulières de la part de l'administration.

Pour conclure, les quatre écoles visitées offrent des contextes distincts, qui peuvent expliquer l'unicité des discussions qui y ont eu lieu. Le tableau récapitulatif suivant peut être utile aux lecteu·rices qui souhaiteraient lier ces contextes aux résultats présentés.

e. Tableau récapitulatif des écoles visitées

Tableau IV : *Récapitulatif des écoles visitées*

École	Nb d'élèves	Nb d'habitants de la municipalité	Régime	Code vestimentaire	Nb de visites	Participant·es (É + ME ⁶)	Critères de sélection
Orchidées	~ 650	~ 7 000	Public	Sans uniforme	1	2 É / 4 ME	É : Choix vestimentaires hors de la norme, intérêt, consentement parental ME : Intérêt et disponibilité
Azalées	~ 900	~ 50 000	Public	Avec uniforme partiel	1	10 É / 3 ME	É : Mixité relative de genre, intérêt, consentement parental ME : Intérêt et disponibilité
Primevères	~ 800	~ 6 000	Public	Sans uniforme	3	4 É / 3 ME 5 É / 3 ME 4 É / 2 ME	É : Présence en classe, affinités entre élèves, diversité des opinions, mixité relative de genre,

⁶ L'abréviation É correspond aux « élèves » et ME aux « membres de l'équipe » scolaire.

							intérêt, consentement parental ME : Intérêt et disponibilité
Pavots	~ 800	~ 140 000	Privé	Avec uniforme	1	6 É / 1 ME	É : Sensibilité au féminisme, intérêt, disponibilité, consentement parental ME : Intérêt et disponibilité

À partir de ces contextes scolaires, la prochaine section amorce l'analyse des groupes de discussion focalisés, avec pour premier thème le rapport qu'entretiennent les élèves à leurs choix vestimentaires à l'école. Il y sera décrit comment ceux-ci permettent un rapport individuel à soi-même, une compréhension des normes sociales et un rapport à l'autre.

B. Les choix vestimentaires à l'école : vecteurs de connaissance de soi et de socialisation

Pour plusieurs élèves, choisir ses vêtements est une source de bien-être, une manière de s'exprimer et un moyen pour se sentir à l'aise :

Faut que tu sois à l'aise, puis quand t'aimes ce que tu portes, ta journée est plus joyeuse que si tu mets des vêtements mettons que tu n'as pas forcément le choix dessus (...) j'ai l'impression

que porter comme ce que t'as choisi toi-même, ça, ça rend ta journée plus belle comme. (Léonie, EPR, Moment 3) ⁷

Pour cette élève, le fait de choisir de manière autonome quoi porter lui procure un sentiment de joie. L'humeur personnelle peut d'ailleurs être déterminante pour plusieurs élèves, qui choisissent leurs vêtements en fonction du rapport qu'elles entretiennent avec eu·elles-mêmes, et notamment à comment elles se « se sent[ent] » (Fannie et Estelle, EA, Moment 1). Cela demande une capacité à percevoir ses propres sentiments et émotions. À cet égard, les choix vestimentaires des élèves peuvent être très personnels, faisant intervenir divers critères comme la température, le confort ou le registre de sens dans lequel les élèves veulent s'inscrire. Marie-Lou en témoigne ainsi :

Moi c'est souvent avec la température, quand c'est plus gris dehors, je veux plus m'habiller mou, pis si c'est plus beau, ben j'veais plus m'habiller propre. (...) Quand qu'y fait soleil, quand qu'y mouille... mais aussi avec mes sentiments, si je me sens moins bien je vais pas me forcer à m'habiller mieux non plus... (EPR, Moment 2)

Pour Marie-Lou, les vêtements « mous », décontractés, comme des « joggings ou des kangourous », sont contrastés avec des vêtements « propres », qui sont interprétés comme demandant un certain effort (« s'habiller mieux »). Elle choisit selon son ressenti du jour. De manière contrastée, Caroline précise qu'elle est « la seule (dont les) kits sont prêts pour la semaine! Tout est prêt. (...) Fait que moi, y'a pas de température

⁷ Tous les prénoms qui figurent dans les résultats sont fictifs. Les abréviations EPR, EPA, EA et EO désignent respectivement l'École des Primevères, des Pavots, des Azalées et des Orchidées. Le moment de l'entrevue (1, 2, 3) est désigné dans le but de cibler le moment de la rencontre. Tel qu'expliqué en amont, il y a eu trois moments de rencontre à l'école des Primevères et un seul aux trois autres écoles.

[que je] prends en compte... ça se peut que je me gèle vraiment beaucoup dans ma journée, mais j'ai un coton ouaté dans ma case... » (EO, Moment 1). Pour leur part, dépendant de la manière dont elles se sentent, les styles d'Andrée et d'Alice peuvent aussi changer selon les journées, témoignant d'une forme d'exploration créative et autonome :

Ben, moi le matin, je suis plutôt diversifiée, une journée, je peux m'habiller super en *loose* puis la journée après, je peux m'habiller tout autant serré... Mes chandails, ils peuvent m'arriver aux genoux puis l'autre journée après quand même plus courts. (EPR, Moment 3)

Ce que j'ai le goût, admettons y'a des jours je vais porter du rose pis être plus féminine pis y'a des jours où je vais être plus... un peu un look malade? Sinon y'a des jours où je vais être plus sombre, en gros je change de look, j'ai pas vraiment un style défini. (EO, Moment 1)

En réponse à ces propos, Caroline estime que choisir de s'habiller permet à ses camarades et à elle de « créer [leur] look » et de « forger [leur] personnalité » (EO, Moment 1). Andrée va quant à elle jusqu'à prêter une dimension symbolique à certains de ses choix. Alors que la plupart des élèves disent préférer les couleurs sombres et neutres, elle souligne que porter des couleurs plus voyantes lui procure de la confiance en soi :

Les couleurs (...) euh, on dirait que je suis une personne comme un peu quand même, renfermée, gênée, fait que de me différencier un peu des autres on dirait que ça me permet de, comme, « ok, je vais être plus capable de faire d'autre chose », (...) Fait que si je suis toute en noir mettons (...) Fait qu'un pop de couleur, on dirait que je suis comme « ah, c'est cool », tu sais, je vais plus parler, je vais plus... Fait qu'on dirait que ça met un petit « pop » de confiance, tu sais... (EPR, Moment 3)

De cette manière, Andrée utilise les vêtements pour développer sa confiance en elle. Pour sa part, Dominique porte des bijoux représentatifs des personnes qu'elle aime,

comme son « papi », son « chum », sa « meilleure amie » et sa « marraine » (EP, Moment 3). Ces bijoux signifient l'importance de ces liens pour elle et définissent symboliquement les groupes auxquels elle considère appartenir.

D'un autre côté, il arrive que des élèves choisissent leurs vêtements selon leur appréciation personnelle de leur corps. I·elles viennent mettre en valeur ou ajuster leur apparence selon leur perception de certains attributs corporels, en donnant l'exemple de souliers plateforme ou de pantalons larges pour allonger leur silhouette ou cacher leurs jambes (EPR, Moment 3). Cette appréciation est perçue le plus souvent comme étant déficitaire, c'est-à-dire qu'elle vise à pallier des attributs qu'i·elles considèrent moins avantageux ou désirables.

Finalement, plusieurs élèves disent vouloir passer le moins de temps possible à choisir, préférant par exemple dormir le matin ou vaquer à d'autres occupations. Adrien et Estelle, emboîtant le pas à plusieurs participant·es à cet égard, soulignent qu'i·elles choisissent « ce qui est propre » (EP, Moment 2; EA, Moment 1). Dans ces cas, les choix vestimentaires sont liés au rapport qu'entretiennent les élèves à leurs besoins de base ainsi qu'à leur hygiène.

Poursuivant avec un sentiment de joie plutôt partagé, Marc-Antoine « trouve que c'est le fun quand tu te dis « lui y'a bien choisi ses vêtements ce matin, lui c'est le fun, ça y fait ben » » (EP, Moment 2). Il décrit aussi le plaisir que lui procure le fait de se

reconnaître dans le style des autres, ce qui lui permet de créer des liens à partir de goûts partagés :

C'est le fun aussi de voir, des fois, du monde qui confirment ton style, en même temps... T'sais, admettons, pas que vous vous ressemblez, mais que vous avez le même style... c'est le fun de voir que t'es pas le seul à aimer ça pis que t'es pas le seul à... Aussi, ça peut créer des groupes. (EP, Moment 2)

En plus de contribuer à former des groupes d'affinité, plusieurs élèves expliquent que les choix vestimentaires de leurs ami.es les informent de leur personnalité et de leurs intérêts. Anna reconnaît qu'i·elles ne sont pas obligé·es de partager les mêmes goûts ou même de les définir pour les apprécier :

C'est qui le sportif? L'artiste? J'ai une amie qui a un collier avec des patentes de canette, c'est peut-être pas moi qui le mettrais, mais on voit qu'elle est très artistique, et elle l'est beaucoup... [une autre] est plus sportive, elle porte du linge de sport (...) et puis y'a des gens qu'on peut pas vraiment définir... (EPR, Moment 1)

Anna exprime que les choix vestimentaires lui permettent de mieux connaître ses camarades et d'apprécier leurs différences. Cela dit, dans la même conversation, Jade constate que lorsqu'elle s'aventure dans des choix vestimentaires inhabituels, sa tenue fait réagir. Elle donne l'exemple de s'être procuré une paire de pantalon éléphant pour la première fois, pantalon qu'« elle n'aurait jamais pensé porter de sa vie », mais dont elle trouvait, à sa grande surprise, « qu'il fittait » bien. Elle a été étonnée de remarquer que « la première chose que [son] amie lui a dit en la voyant c'est : « depuis quand tu mets ça? » ». Selon elle, « c'était pas méchant », mais remarquable de voir qu'« elle avait vu la différence », posant l'hypothèse « que le monde s'habitue vraiment à ce qu'on met » (EPR, Moment 1).

Lorsqu'i·elles parlent de leurs choix vestimentaires, la plupart des élèves se positionnent en rapport à la norme scolaire, perçue ou réelle. Par exemple, Nohan considère qu'il « [s]’habille normalement, avec des pantalons et un chandail de sport » (EA, Moment 1), ce qui sous-tend qu'il comprend plutôt bien ce qu'est la norme. Jade et Lily-Ann considèrent aussi s'habiller normalement, et soulignent le côté répétitif de leurs choix, qui consiste à porter soit l'uniforme (EO, Moment 1) ou des « kits » semblables de « cotons ouatés jeans ou *leggings* » (EPR, Moment 1). D'ailleurs, dans la plupart des témoignages des élèves, la norme et l'habitude en termes de choix vestimentaires en viennent souvent à se confondre. Alice aime pour sa part choisir des vêtements qui sortent de l'ordinaire. Elle souligne que sortir de la norme bouleverse les habitudes, mais sans pour autant susciter de commentaires désagréables :

Des fois, je vais porter des chaussures qui font pétiller les yeux. Ça attire l'attention, mais c'est pas méchant. C'est pas des choses que tout le monde va porter. Ça arrive qu'on le remarque, qu'on le dise... (EO, Moment 1)

Alice explique que son style est plus ou moins semblable à celui de ses pairs selon les journées, ce qu'elle considère comme étant la norme, par exemple en portant un « *legging* genre normal, t-shirt ». Cependant, elle peut aussi choisir « des looks, euh disons, un peu plus pétants que mes ami.es (...) en grosse robe, en grosses bottes, gros maquillage. Mais ça dépend des jours. Des fois, je ressemble à mon amie, ou aux autres looks » (EO, Moment 1). C'est donc en se comparant à ses pairs qu'elle définit son style. De façon similaire, Béatrice, à l'école des Pavots, sait que ses choix vestimentaires ne correspondent pas à la norme et c'est d'ailleurs ce qu'elle recherche :

Ben moi je *twist* l'uniforme un peu. Fait que, genre là, m'habiller comme je veux m'habiller... ben, j'aime ça parce que ça montre ma couleur pis t'sais mettons mon costume, ben cette année ça sera pas une robe, ben ça va être un complet, pis j'verais vraiment le *twister* à ma manière, genre coloré, pis c'est un complet avec euh... je rajoute plein de petits détails pis de côtés artistiques que je trouve qui me représentent. Pis, c'est ça... ça sera pas la norme, mais c'est ça que je veux. (EPA, Moment 1)

À l'école que fréquente Béatrice, les élèves s'entendaient d'ailleurs pour dire que choisir des « couleurs flash » était perçu comme s'éloignant de la norme, représentant le risque de paraître ridicule, mais ayant aussi le potentiel de faire rigoler ou réagir (EPA, Moment 1).

À l'égard de la place que peut prendre le regard des autres dans ses choix, Caroline estime que celui-ci peut être déterminant lorsqu'elle choisit ses vêtements. Mais ce n'est pas le cas tout le temps :

De là à t'habiller tout le temps pareil comme tes ami.es j'pense pas non plus... Ça dépend. Ça dépend aussi des, des gens en général, leur perception. Tsé y'en a qui s'habillent beaucoup aux perceptions du regard des autres. (EO, Moment 1)

Dans cet extrait, elle souligne qu'il est plutôt habituel de considérer l'attention des autres dans ses choix, ce dont Marine explique d'ailleurs se soucier explicitement :

Je suis le genre de personne à qui ça prend 45 minutes le matin décider, [en virant] tous les tiroirs à l'envers... je m'habille pas pour [moi], mais plus pour les autres. (EPR, Moment 1)

Les élèves savent donc reconnaître que les relations au regard d'autrui sont plurielles. Cela dit, la question visant à savoir s'il est important que les autres nous trouvent beaux ou belles, ou encore si leur jugement sur notre apparence est important suscite de vives réactions. Tristan, lui, nie carrément l'importance qu'a le regard des autres dans ses choix d'habillement :

Ben moi, c'est ça, dans la vie j'me fous un peu de ce que les gens pensent, mmm moi j'me dit, j'm'habille, j'suis ben là-dedans pis... *fuck off* les autres là. Si y me trouvent laid, ben c'est eux qui me trouvent laid... Regarde, moi, j'suis pas né sur la terre pour être beau, j'suis né sur la terre pour offrir mon cerveau... (EPA, Moment 1)

Ce type d'indifférence marquée est partagée par plusieurs élèves. Par exemple, Marie-Lou et Mélina affirment qu'elles « se foutent un peu du jugement des autres » et de ce que « les autres pensent d'elles », puisque par exemple Mélina « aime bien être habillée de même, fait que je fais avec, pis les autres aussi doivent faire avec » (EPR, Moment 2).

Cela dit, la plupart des élèves estiment, et de manière plus marquée chez ceu·elles qui fréquentent les écoles sans uniforme, que les interactions entre les élèves par rapport à leurs choix vestimentaires se déroulent de manière plutôt positive :

J'ai pas l'impression de m'faire juger ou quoi que ce soit là... Parce que moi je pense que chaque personne a un style, pis si tout le monde est capable de respecter les autres, ben j'pense qu'à la fin, tu te fais pas juger. (Marie-Lou, EPR, Moment 2)

Dans cet extrait, Marie-Lou estime que le respect des styles individuels et le fait d'éviter de juger les personnes selon leurs choix sont deux conditions essentielles pour qu'elle se sente bien à l'école, ce qui est heureusement le cas. De son côté, suscitant plusieurs rires, Marc-Antoine dit faire preuve d'une certaine retenue quand il constate qu'il aime moins l'apparence de quelqu'un :

M-A (élève) : C'est sûr que si quelqu'un je vois qu'il est bien habillé, j'vais, j'vais y dire, mais si y'est mal habillé, j'veux dire, j'm'en fous, y s'habille comme y veut, mais...

Cécile (éducatrice) : Tu vas-tu lui dire?

M-A (élève) : Bof, non là. Il se reprendra la prochaine fois! (rires) J'pense pas que je vais y dire parce que... si c'est son style pis que lui il se trouve beau de même, y'a ben le droit de s'habiller

de même... rendu là, c'est mon opinion... pis pareil pour moé là! Que j'en voie un dire que j'pas beau habillé de même... si je me trouve beau c'est ben correct de même! (rires) (EPR, Moment 2)

Cet extrait témoigne d'un souci d'éviter de s'exprimer quand Marc-Antoine n'apprécie pas l'habillement d'un×e autre, ce qui est de l'ordre du tact et de la retenue. Quant à elle, Lily-Ann considère qu'il peut y avoir des manières plus blessantes de se faire parler de ses choix vestimentaires :

T'sais la dernière fois que j'ai mis, mettons, d'autres pantalons que... mettons, des nouveaux pantalons que j'avais achetés, je me suis fait dire qu'ils étaient pas beaux, fait que... c'est un petit peu poche là... (EA, Moment 1)

Finalement, à plusieurs reprises, les élèves disent qu'i·elles n'ont pas l'impression de choisir ce qu'i·elles portent, soit parce qu'i·elles n'en ont pas besoin et que tous leurs vêtements se ressemblent ou qu'i·elles sentent ne pas avoir un grand éventail de choix. I·elles décrivent cela par un sentiment d'indifférence, comme en témoignent ces deux extraits :

Ben moi, non. J'ai deux styles de linge, admettons si j'veais faire du sport, ça va être du linge de sport, sinon c'est tout le temps un pantalon style jeans ou de quoi de même avec un chandail, pis une chemise. Fait que ça revient au même là... fait que, j'ai pas besoin de choisir : tous mes chandails *fittent* avec toutes mes chemises... (Olivier, EA, Moment 1)

Moi, admettons, je me sens pas [excitée de choisir] parce que j'ai souvent juste du linge d'été, pis avec le code vestimentaire, ben je peux pas le mettre fait que finalement, ça fait que je me mets en jogging pis en coton ouaté... Pis, ben j'trouve pas ça... t'sais, c'est correct parce que mon linge, je peux pas vraiment le porter en même temps, mais comme ça fait que les journées sans uniforme j'm'en fous un peu pis j'fais juste m'habiller pour m'habiller... comme j'm'habille à chaque jour... (Lily-Ann, EA, Moment 1)

Bien que les deux extraits précédents témoignent effectivement d'un choix valorisant par exemple la routine, le confort et la conformité, l'indifférence manifestée par Olivier et Lily-Ann fait écho à une constante observée dans plusieurs entretiens, où plusieurs

élèves ont notamment affirmé « se foutre » de leurs vêtements (EA, Moment 1; EPR, Moment 1 et 2; EPA, Moment 1).

Pour conclure, pour les élèves, les choix vestimentaires à l'école sont des manières de se comprendre soi-même et de développer sa confiance en soi. En cherchant des sentiments de bien-être et d'aise, i·elles explorent et répondent à leur besoin de s'exprimer et de comprendre le monde qui les entoure. D'une part, i·elles choisissent leurs vêtements en fonction de leur état émotionnel ou de leurs préférences, ce qui les aide à se comprendre et à forger leur personnalité. D'autre part, i·elles saisissent plutôt bien les choix qui se rapportent à l'habitude en les comparant à ceux qui sortent de l'ordinaire : par distinction, i·elles reconnaissent l'unicité des autres, se positionnent en donnant une importance relative à leur regard et explorent les nuances du vivre-ensemble. Cela implique parfois d'user de tact même si l'on ne partage pas les mêmes goûts, ce qui constitue un apprentissage essentiel lorsqu'on souhaite prendre soin de ses relations sociales. *In fine*, même si plusieurs élèves témoignent d'une indifférence à cet égard et qu'i·elles sont plus ou moins conscient·es des préférences qu'i·elles mettent de l'avant, on peut dire que les élèves font des choix quotidiens lorsque vient le temps de s'habiller pour l'école.

La prochaine section aura pour objectif de décrire les rapports des élèves au décorum scolaire, notamment en lien avec la sexualité à l'école. Il y sera question de leur

compréhension des normes sexuelles et de genre, des stéréotypes qui leur sont liés et des cas d'intimidation qu'elles disent avoir vécu ou été témoin.

C. Décorum et sexualité à l'école : normes, stéréotypes et intimidation chez les élèves

En définissant ce qu'est la décence en contexte scolaire, les élèves se rapportent aussi à la norme en ce qui a trait à la sexualité. À cet égard, Anna précise comment elle choisit ses vêtements pour aller à l'école :

Avec la météo, si y fait froid ou chaud, [et] ce qui est le plus couvrant possible, [avec] le moins de peau possible (...) C'est sûr que t'as du linge que tu portes à l'école, mais que tu porteras pas... t'as du linge plus couvrant pour l'école, pas de décolleté ou de petits shorts à l'école, on s'entend... (EPR, Moment 1)

Anna explique donc qu'elle choisit du linge « plus couvrant pour l'école ». Mais Jade s'empresse de rajouter que ce n'est pas tout le monde qui adhère à sa définition : « Mais y'en a [qui portent des décolletés et des petits shorts]! » (EPR, Moment 1) ce qui suscite un acquiescement de la part d'Anna. Lily-Ann et Fannie expliquent comment elles s'habilleraient si elles n'avaient pas d'uniforme :

J'trouve que c'est un peu... c'est un peu du savoir-vivre... tu vas pas te mettre un gros décolleté pis euh pis toute... moi à l'école j'ferais pas ça.

Ouais, pis à l'école, tu viens apprendre [emphase]. Genre, mets-toi pas *sexy* ou quelque chose comme ça, viens en sport ou confortable pour ton école genre, dans les classes... (EA, Moment 1)

Ces deux extraits représentent le malaise que provoquent les décolletés féminins au sein de l'équipe-école, allant jusqu'à formuler une injonction interdisant de s'habiller *sexy* à l'école. Ils mettent aussi l'emphase sur la fonction perçue des activités qui s'y déroulent – visant l'apprentissage – et qui demandent pour ce faire un certain confort.

Dans la même conversation, les élèves discutent de la raison principale qui a motivé l'imposition de l'uniforme dans leur école au début des années 2000, soit que la mode des jeunes était considérée comme trop sexuelle à l'époque. Bien que Lily-Ann précise qu'« aujourd'hui, on exagère moins mettons » (EA, Moment 1), aucun×e élève n'argumente que la mode est moins sexuelle aujourd'hui. Plutôt, plusieurs expliquent qu'i·elles connaissent déjà la limite, sachant départager ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas à l'école.

Dans les entretiens, certaines attentes sociales en termes de genre et de sexualité ressortent des interactions. Claudie estime que les gars « s'en foutent un peu » et accordent moins d'importance à leur apparence qu'elle. Son camarade Marc-Antoine compare son expérience à celle de sa blonde et confirme qu'il subit une moins grande pression sociale à suivre la mode et à choisir de beaux vêtements. Mais les interactions suscitent parfois des ruptures du cadre. Par exemple, plusieurs élèves rigolent, mais aussi des membres de l'équipe-école, lorsque les élèves masculins se prononcent sur leurs choix vestimentaires ou démontrent un intérêt pour leur apparence.

Rappelons que la plupart des élèves disent éprouver de la joie à s'exprimer et à apprécier les différences et affirment qu'elles ne portent pas de jugement (que l'on devine dépréciatif) sur la manière dont leurs camarades sont habillé·es. Pourtant, certaines interactions, parsemées de rires et de silences, portent à croire que certaines normes sont plus strictes que d'autres. Par exemple, lors des « journées de match », Hugo explique qu'il existe une rivalité entre les joueurs de hockey et de football. Il explique qu'« un garçon qui fait du hockey », « c'est un *fuck boy*, un garçon qui va voir partout », et que « un gars de football, ça fait-ci, un gars de volleyball, [ça fait ça], un gars qui fait de l'équitation, ça existe pas... [et un gars qui fait de] la danse non plus » (EPR, Moment 1). Il dit toutefois prendre plaisir à porter le chandail de son équipe sportive : « si tout le monde a le même fond tout écrit genre sport études hockey avec le nom de l'équipe, j'sais pas, c'est cool... » (EPR, Moment 1).

Dans la même conversation, Jade, qui s'identifie au groupe social des filles, explique que « nous autres, c'est vraiment plus sur les vêtements » (EPR, Moment 1). Elle explique qu'elles peuvent aussi recevoir des remarques selon le sport qu'elles pratiquent. Les discussions sur les choix vestimentaires mènent donc à parler d'intimidation. Plus souvent qu'autrement, il s'agit de commentaires dépréciatifs sur l'apparence corporelle, mais aussi sur l'orientation sexuelle. Cela a de forts effets dissuasifs en ce qui a trait au choix de continuer les activités entreprises, comme en témoigne cet échange :

Marine (élève): Moi j'ai fait de la natation, y'a pas de remarques. En équitation, un petit peu, mais c'est pas grave. Les filles qui jouent au volleyball, c'est elles qui ont le plus gros cul...

Anna (élève) : Ça a pas rapport pantoute...

Jade (élève) : Ben justement! J'comprends pas! (...) Pis c'est ça... une fille qui joue au hockey, ça, c'est rare, ça, c'est rare.

(...)

Hugo (élève) : Une fille qui joue au hockey, le monde va dire qu'elle est lesbienne, aux femmes, [ou] *tomboy*.

Marine (élève) : Au primaire j'étais toute seule dans une gagne de hockey, pis j'avais pas ma place là... (...) Les gars, c'était toutes des gars, j'étais la seule fille, y disaient que j'étais la moins bonne, la petite, la petite pas bonne, qui est pas capable de jouer au hockey. Pis moi, j'voulais apprendre, mais ça a toujours été ça...

Chercheur·e : Pis maintenant, qu'est-ce que t'en penses?

Marine (élève) : Ben, j'fais pu de sports. J'ai peur d'être rejetée, mes cours d'éduc je trouve ça dur à faire, j'aime pas ça. J'aime pas ça faire des sports devant les autres, j'ai peur d'être moins bonne, des affaires de même. » (EPR, Moment 1)

Dans cet extrait, Marine témoigne de la peur et du manque de confiance qui peut être causé par des commentaires dénigrants. Hugo se joint à la conversation pour partager un stéréotype. On remarque finalement qu'Anna et Jade expriment clairement leur incompréhension et leur inconfort.

Cette situation fait écho aux discussions menées à l'école des Pavots où l'uniforme est obligatoire et où porter des pantalons et des bermudas suscite de vives réactions. Les premières fois qu'elle en a porté, Amélie explique qu'elle a reçu « des *trolleys* de commentaires » du type « ah! ben là, [elle] est lesbienne, elle a des shorts pis des pantalons! », et ce, par un très grand nombre de camarades (EPA, Moment 1). De son point de vue, ces commentaires n'étaient pas les bienvenus, en plus d'être généralement

perçus comme dépréciatifs de la part des personnes qui les formulaient. Témoignant de son incompréhension, sa camarade Mia confirme que « faire partie de la communauté LGBT » devient parfois « une insulte (...) comme si c'était de quoi d'hyper grave... » et que ces commentaires proviennent majoritairement d'élèves masculins (EPA, Moment 1). Amélie explique avoir dû faire un choix difficile entre le confort des pantalons, qu'elle valorise et qu'elle a finalement choisi de continuer à porter, et l'inconfort suscité par ces réactions. Ce fut aussi une source d'incompréhension et de colère de constater qu'aucune de ses camarades, bien qu'elles admirassent son courage, n'avaient osé lui emboîter le pas par crainte de représailles. Elle finit son intervention en empruntant un ton de dépit : « Pis a bon beau leur expliquer, pffff... Ça ne changeait pas grand-chose là. » (EPA, Moment 1).

Dans la même conversation, Mia explique que les bermudas sont réservés aux garçons et confie courir le risque de « se (faire) traiter de toutes sortes de noms » si elle choisit d'en porter (EPA, Moment 1). Judith répond en expliquant que les normes vestimentaires en lien avec la sexualité sont particulièrement strictes à leur école, suscitant du « mépris » et des regards déplacés (« bizarres ») parce qu'« à partir du moment où tu sors un peu de l'ordinaire ou du cadre de l'école » ou qu'« à partir du moment où tu fais quelque chose qui est différent des autres », tu es « soit t'es gay, soit t'es lesbienne, soit t'es pas normal » (EPA, Moment 1). Elle associe donc le peu de place à la différence à une norme très stricte, qui fait que personne n'a le courage de

faire à sa manière. Elle mentionne d'ailleurs que, selon son expérience, la pression à « bien » paraître est plus intense et plus fréquente parce qu'elle est une fille :

J'ai trouvé que dans, dans mon expérience à moi là, pis la plupart des filles, on a toutes été genre formées dans des modèles qui faut toujours être parfaite... quand t'arrives à l'école, tu peux pas avoir les cheveux décoiffés, faut que tes vêtements soient corrects, pis que... sinon, ben, sinon ben, c'pas correct! Mais les gars eux, ils se coiffent pas le matin, puis ils arrivent l'école comme ils veulent pis personne leur fait de remarques. (Judith, EPA, Moment 1).

Dans cet extrait, la comparaison avec les garçons met en lumière la rigidité des attentes en ce qui a trait à l'apparence des élèves féminines. Les discussions sur les choix vestimentaires abordent donc les manières dont certaines normes et certains stéréotypes sont encore à l'œuvre dans les écoles.

Pour conclure, la place de la sexualité à l'école est intimement liée à la compréhension des normes et des attentes sociales en ce qui a trait à s'habiller *sexy*. Le rapport à la décence en est constitutif, mais les élèves conservent une part d'agentivité dans la manière avec laquelle i·elles s'y rapportent. Dans les discussions réalisées, il appert que plus les normes d'apparence sont strictes (et strictement renforcées), plus les stéréotypes sexuels et de genre sont définis et plus les élèves rapportent des cas d'intimidation ainsi que des commentaires dépréciatifs sur leur apparence. Ces situations ont un effet dissuasif en ce qui a trait à certains comportements (p. ex., arrêter de pratiquer un sport, de porter certains vêtements) en plus de causer de l'incompréhension et de l'inconfort. Finalement, les élèves qui s'identifient comme filles estiment qu'elles subissent une plus grande pression à « bien paraître », à l'école comme en société.

La prochaine section aura pour objet les principales difficultés que posent les règlements et les interventions scolaires à propos des choix vestimentaires des élèves selon leur propre point de vue. Elle se concentrera sur les règlements et les interventions portant sur les vêtements qui dévoilent certaines parties du corps, tel que les ventres, les cuisses, les épaules ou les décolletés.

D. Difficultés avec les règlements et les interventions scolaires du point de vue des élèves

Les élèves et les membres de l'équipe-école ont relevé les difficultés avec les règlements scolaires au sein d'interactions portant sur des shorts et des *leggings*, des chandails courts, des bretelles spaghetti et des vêtements de sport, dont traitera la présente section. Les interactions rapportées sont le plus fréquemment initiées par l'équipe-école, dont les avertissements réguliers visent à renforcer des interdictions de montrer certaines parties du corps. Selon la plupart des participant×es, ces interactions sont généralisées, ce qui fait qu'elles permettent de témoigner de dynamiques fondamentales à l'école, notamment en lien avec la sexualité en contexte scolaire. Afin de répondre à la question de recherche, seules les interactions impliquant des vêtements laissant entrevoir la peau, les sous-vêtements ou la forme du corps ont été retenues. Les cas de figure qui reviennent le plus souvent concernent la visibilité du ventre, des épaules, de décolletés ou des cuisses.

Il est à noter que, bien que les filles et le caractère sexuel de leur tenue soient le plus souvent au centre de l'attention des équipes scolaires, d'autres enjeux ont aussi fait l'objet de discussions vives lors des groupes de discussion, soit le port de la casquette, les déguisements et les maquillages excentriques, ainsi que le port du pyjama à l'école. De plus, les règlements et les avertissements portant sur les vêtements des élèves ne sont pas tous liés à des manifestations d'ordre sexuel. Par exemple, aux Azalées, où le port de l'uniforme est obligatoire, les raisons nommées des avertissements sont le fait que les pantalons ne sont pas conformes, ceux-ci étant au choix des élèves depuis quelques années seulement. Les formes dérogatoires à la norme scolaire sont le chandail en dessous de l'uniforme, les manteaux à l'entrée et la sortie de l'école, ainsi que les chandails de coton ouaté dans les corridors. Les avertissements s'adressent pour la plupart du temps à ce qui est laissé au libre choix des élèves (pantalons, chandail en-dessous) et à ce qui leur procure un confort supplémentaire (manteau, coton ouaté). Ils ont lieu le plus souvent, selon les élèves, dans les espaces de transition entre l'intérieur et l'extérieur (les corridors et les entrées de l'école).

Pour ce qui est des interactions impliquant des vêtements laissant entrevoir la peau, les sous-vêtements ou la forme du corps, la plupart des élèves s'entendent pour dire qu'il suffit que les membres de l'équipe scolaire voient un centimètre de peau pour qu'i·elles se fassent avertir (EPR, Moment 1, 2 et 3; EO, Moment 1; EPA, Moment 1). I·elles disent aussi que la plupart des élèves s'habillent en fonction des avertissements, réels ou projetés, des membres de l'équipe scolaire. On parle ici des guides-élèves, parfois

appelé·es surveillant·es, mais aussi des enseignant·es, des professionnels en éducation et des membres de l'administration. Mais tous les participant·es n'ont pas la même expérience à cet égard. Lorsqu'on pose la question des avertissements à l'école par rapport aux choix vestimentaires, Marc-Antoine réplique qu'il va « laisser parler les filles parce que (...) les gars y'a rien (...) », et il poursuit en disant qu'« à part la casquette, j'pense pas vraiment qu'il y ait de code [emphase] vestimentaire », suscitant une approbation de ses camarades (EPR, Moment 2). À cet égard, les garçons disent pour la plupart ne pas subir d'avertissements et méconnaître la réalité dont parlent les filles (EPR, Moment 1 et 2; EPA, Moment 1; EA, Moment 1).

Certains élèves disent modifier leurs vêtements pour pouvoir être plus confortables, ce qui peut impliquer de contourner certaines règles, comme Amélie qui a cousu un collet sous son cardigan pour avoir moins chaud (EPA, Moment 1). À l'inverse, une de ses camarades évite de modifier son uniforme ou de sortir du lot d'une quelconque façon, parce que « ben, on est obligées... Sinon, on, on s'fait avertir, puis c'est déjà arrivé qu'on [ne] puisse pas rentrer dans le cours à cause de ça (...) tant que c'est pas correct » (Judith, EPA, Moment 1).

À l'école des Primevères, Claudie explique que la plupart des filles qui l'entourent aiment porter des chandails courts et s'habiller selon leurs goûts, même si ce n'est pas accepté à l'école. Toutefois, elles s'arrangent aussi pour que ce soit moins apparent :

Ben là, j'veais parler pour les filles en général là, sont pas toutes de même, mais en gros... on a rarement des chandails qui cachent beaucoup... comme on n'a pas de chandails (...) on aime

beaucoup ce qui est court, on trouve ça joli, mais on a tout le temps quelque chose par-dessus...
(Claudie, EPR, Moment 2)

À l'école des Orchidées, Caroline admet :

Je m'habille pas selon le code vestimentaire, comme je le veux. Mais je me fais avertir, mais c'est pas grave. (EA, Moment 1)

Elle dit comprendre que l'école est un milieu d'apprentissage et que certaines restrictions « ont du sens », par exemple pour des jupes « trop courtes » ou « des décolletés », mais que sa garde-robe, « pas conforme », n'est pas « vulgaire » pour autant. Elle explique qu'elle se considère comme raisonnable dans ses choix, et que parfois, elle se cache lorsqu'elle y pense :

Je mets des chandails bédaine souvent, j'essaie qu'on voit pas « toute » là, je mets ma petite veste devant, des fois j'essaie de le cacher, mais j'y pense pas toujours, c'est pas attirant envers l'œil, c'est pas « pas approprié ». (Caroline, EA, Moment 1)

Elle avoue du même souffle que « ça l'irrite un peu » lorsqu'on lui dit d'aller se changer. Elle apporte toujours un coton ouaté à l'école, qu'elle laisse dans sa case, anticipant la possibilité de se faire avertir.

Andrée, quant à elle, explique comment elle réagit aux avertissements des guides-élèves à son école :

Andrée (élève) : Disons que si, si, j'aime quelque chose que je vais essayer, je ne vais pas vraiment m'empêcher de le mettre là. Je sais que je peux me faire avertir des fois. Et puis ça arrive plus qu'une fois, mais tu sais, c'est que des fois et on voit ça de mon nombril et puis je me fais avertir par les... les guides-élèves parce que... elle s'arrête complètement devant moi, elle me bloque le chemin, puis elle me dit comme quoi que mon chandail est pas adéquat alors qu'on me voit ça [emphase] là.

Chercheur·e : Et puis comment ça se passe après ça? (rires des élèves)

Andrée (élève): Ben euh... c'est un petit peu malpoli là, mais je les ignore un petit peu là... Euh, parce que ben moi j't'à l'aise comment que j't'habillée, puis j'ai pas d'autre linge sur moi fait que... à risque de me faire mettre un chandail long et orange euh... qui me (inaudible)

Catherine (enseignante) : (inaudible) Il est laid! (rires des adultes)

Andrée (élève) : Ouais! Pas super poli, euh... Je continue mon chemin... C'est aussi simple que ça... (EPR, Moment 3)

De cette manière, Andrée peut continuer à porter ce qui lui plaît. Cela dit, les postures sont diversifiées à la même école où, contrairement à Andrée, Anna choisit un style plus conventionnel pour ne pas s'attirer d'ennuis. Son style sportif lui permet de passer inaperçue : elle remarque en effet avoir été très rarement avertie par les surveillant·es.

Finalement, aux Azalées, où l'uniforme est obligatoire, une élève souligne qu'elle a tendance à se conformer lorsqu'elle se fait avertir, suscitant l'approbation d'un enseignant et d'un élève :

Rachel (élève) : J'fais juste dire OK j'peux pas rien faire d'autre fait que...

Tristan (enseignant): J'pense que c'est mieux de dire OK pis pas s'obstiner avec la personne là...

Lary (élève) : Ben ça sert à rien là, c'est le code vestimentaire, fait que tu le respectes ou sinon tu vas te changer... (EA, Moment 1)

Si les élèves ont des manières plurielles de se rapporter aux règlements et aux interventions scolaires, la majorité des élèves qui s'identifient comme filles expliquent que les avertissements qu'elles subissent à l'école leur fait vivre un inconfort, qu'elles qualifient de persistant. Aux Primevères, Dominique décrit plus précisément une lourdeur « sur les épaules ». Elle explique que « c'est lourd », le matin, parce que « tu

sais, on est comme « oh, on peut pas mettre ça, on peut pas mettre ça, on peut pas mettre ça »» (EPR, Moment 3). Par exemple, avec ou sans uniforme, beaucoup disent éprouver de la difficulté à trouver des shorts qui leur plaisent, qui sont conformes à l'école et dans lesquels elles arrivent à être confortables (EPR, Moment 1 et 3, EPA, Moment 1).

Dominique cherche donc une solution de rechange aux mini-shorts et aux *leggings* qui ne sont pas toujours acceptés à son école. Elle confie hésiter à porter de « shorts de gars », car ce serait une solution pour diminuer le nombre d'avertissements qu'elle subit, mais elle craint en même temps que ce ne soit toujours pas conforme, ce qui fait qu'elle se dit qu'elle va « commencer à [les] porter, t'sais à l'école, [puisque] c'est les seuls shorts que je pourrais porter, mais même encore, j'ai peur d'me faire avertir » (EPR, Moment 3). Dans ce cas, Dominique a le sentiment d'être victime d'injonctions contradictoires, selon lesquelles peu importe le short qu'elle choisit, elle court le risque de se faire avertir et éprouve de la peur.

Un autre exemple de situation inconfortable est celle qu'implique la règle selon laquelle il faut avoir un polo en dessous de son cardigan à l'école des Pavots. Amélie relève qu'elle a souvent eu très chaud à l'école, mais qu'elle a dû se conformer à cette règle. Lorsqu'elle portait seulement un cardigan pour être plus confortable, elle a régulièrement couru le risque de se faire avertir, et ce même si son choix se conformait aux normes de visibilité des corps à l'école, puisque « ça ne montrait rien de plus »

(EPA, Moment 1). Plusieurs élèves relatent d'ailleurs avoir à « endurer » lorsqu'elles ont chaud (EPR, Moment 3; EA, Moment 1; EPA, Moment 1).

Lors des entretiens, il arrive fréquemment que la manière dont les interventions se déroulent soient l'objet de critiques de la part des élèves. Les participant·es soulignent qu'i·elles reçoivent beaucoup de commentaires, mais s'attardent aussi à la manière dont ces commentaires leur sont communiqués. Le témoignage d'Élise contient plusieurs éléments qui font écho aux expériences de ses camarades :

J'avais une camisole, elle était « bretelles spaghetti », mais j'avais mis une veste par-dessus en conséquence, puis j'avais réussi à me faire avertir par la TES de mon niveau... parce qu'on voyait ça de mon ventre, qui m'a obligé pendant un examen dans un local avec genre à peu près 25 élèves à fermer ma veste ou je retournais chez moi. (EPR, Moment 3)

Dans cet extrait, le fait d'avoir volontairement caché ses bretelles (donc d'avoir pris en compte les règlements de l'école) et de s'être fait avertir quand même suscite un sentiment d'injustice, tout comme le fait que l'intervention ait eu lieu pendant un examen. Ensuite, le fait d'avoir été avertie devant toute la classe est perçu par Élise comme étant inapproprié. Finalement, le choix qu'on lui a donné, soit de fermer sa veste ou de quitter l'examen, lui semble injuste puisque déjà orienté vers son départ du cours si elle choisit de ne pas se changer.

Cet extrait fait écho à un des effets indésirables que relèvent les élèves en ce qui a trait à l'application des règles vestimentaires scolaires, soit une restriction de leur accès aux classes et aux examens. Tous·tes le conçoivent comme une restriction de leur accès à l'éducation, puisque les cours et les examens visent à accompagner et à mesurer leurs

apprentissages. En effet, plusieurs élèves expliquent que les membres de l'équipe-école, en voulant faire respecter le code vestimentaire, offrent le choix de se changer ou de retourner chez soi, que certain.es considèrent comme une menace d'exclusion (notamment de ne pas pouvoir assister à leurs cours). Par exemple, la sœur de Dominique a dû manquer un cours de français et passer son temps dans un local de retrait en guise de sanction parce que son ventre était visible d'environ un centimètre. Dans ce cas, elles en discutent en famille. Cette fois, leurs parents s'en sont mêlé, notamment en appelant l'école, pour signifier qu'i·elles n'étaient pas d'accord avec le fait que leur enfant manque un cours pour cette raison (Dominique, EPR, Moment 3).

Le fait que les avertissements aient lieu devant tout le monde dénote aussi, pour plusieurs, un sentiment d'être humiliées publiquement. Les avertissements et les commentaires sur l'apparence physique qui sont faits devant tout le monde suscitent un sentiment d'indignation de la part des élèves, qui en donnent de nombreux exemples. Cet échange, portant sur une situation observée dans un cours de danse, en est emblématique :

Andrée (élève) : T'sais la prof était genre « c'parce que c'est dérangeant », genre, on fait juste, a dit « même moi, je danse, puis je fais juste voir ça ».

Élise (élève) : Elle a dit « j'arrive pas à regarder ailleurs »

Catherine (enseignante) : Fait qu'on voyait ses seins?

Dominique (élève) : On voyait rien, non, on voyait rien...

Élise (élève) : On voyait rien là, c'est... (Fébrilité générale) Elle était en petite camisole à bretelles spaghetti pis euh...

Léonie (élève) : C'était un top de sport là...

(...)

Élise (élève) : Ben, c'parce qu'elle a une forte poitrine, là, ben moi, cette amie là...

Dominique (élève) : Ouin...

Élise (élève) : Pis vraiment, la prof elle a littéralement dit euh...

Andrée (élève) : Que c'était dérangeant, a fait juste...

Élise (élève) : ... « ah y'en a une ici qui a un chandail pas approprié, même moi j'ai de la misère à garder les yeux sur ma danse »

(...)

Andrée : Mais c'est juste le fait qu'elle le dise...

Catherine (enseignante) : Haut et fort...

Andrée (élève) : ...devant tout le monde. Tu sais, on est toutes en train de danser. Il y a un moment de silence, elle va changer de *toune*. On est toutes placées devant le miroir puis là elle va le dire fort. Là, tout le monde se demande « c'est qui » là? Pis là, on le sait, parce que ça fait plusieurs fois, là, a se retourne, puis là est comme « a parle-tu de moi? », puis là le monde dit « oui », fait que c'est de même qu'elle le sait parce qu'elle passe un petit message devant tout le monde. Fait que...

Dominique (élève) : Elle essaie de faire passer un message sans y dire...

Élise (élève) : Même elle, elle est surprise de se faire avertir...

Andrée (élève) : Ben oui! Fait que...

Dominique (élève) : Comme, elle essaie de passer le message... sans vraiment le dire genre.

Léonie (élève) : Pis là, il y a toute la classe qui se revire vers la personne concernée fait que....

Andrée (élève) : Oui... C'est plus ça, là... t'sais, (inaudible) y dire subtilement au pire (emphase) là, mais... c'est juste pas faire un message pis tout le monde cherche pis trouve là! (EPR, Moment 3)

Dans cet extrait, les élèves relèvent l'inconfort qu'a provoqué le commentaire de l'enseignante, qu'elles constatent partagé par l'ensemble de la classe. Leurs commentaires dénotent une incompréhension puisqu'elles remarquent que « ce n'est pas la première fois » et que c'est souvent la même personne qui est ciblée. Selon elles, l'apparence de leur camarade n'était pas du tout choquante (« ne les dérangerait pas »). Elle était probablement « plus confortable » pour danser en « top de sport ». De plus, le fait qu'elle ait « une forte poitrine » est considéré comme ayant eu une influence sur la situation. À cet égard, Élise et Dominique insistent :

Ben j'ai l'impression qu'elle (l'enseignante) est plutôt concentrée sur euh, sur leur poitrine, justement parce qu'elles ont quand même une forte poitrine, certaines filles en danse.

Puis [elles] là, quand qu'[elles] lèvent leurs bras admettons on voit leur brassière en dessous de... de leur chandail, t'sais j'ai un chandail qui ressemble à ça, puis on, quand qu'[elles] lèvent leur bras, quand qu'on danse, on voit toute. Mais si ça serait admettons moi ou les filles qui ont une plus forte poitrine, nous on se ferait avertir. (EPR, Moment 3)

Ces extraits relèvent que les avertissements sont plus constants pour les élèves qui ont des formes plus prononcées, ce que plusieurs élèves confirment (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1; EO, Moment 1). Selon cette lecture, les règlements scolaires ont l'effet indésirable que les élèves dont le corps ne correspond pas à la norme se fassent d'avantage avertir, ce qui peut rendre plus difficile d'accepter et de montrer son corps pour plusieurs élèves. À cet égard, Dominique n'a pas l'impression que ce sont ses choix vestimentaires qui sont sanctionnés, mais qu'il s'agit plutôt de son physique que l'on juge de manière dépréciative. Elle dit subir une pression considérable en lien avec

son apparence à l'école, ce qui lui fait dire qu'elle aimeraient que les règlements soient moins « stricts » :

Moi là, dès qu'on voyait genre ça de ma craque de seins, ben « ah! » je me faisais avertir ou euh, ou tu sais de quoi de même faque moi je dirais de, de... comme, plus être moins strict dessus. Puis, les shorts, sur les shorts aussi. Tu sais, il y a des filles qui ont les bras plus longs que les autres! (EPR, Moment 3)

En dénonçant ce standard différencié dans les avertissements, Dominique témoigne aussi de sa compréhension que tous les corps sont différents. À cet égard, elle dit ne pas comprendre pourquoi il existe une règle dite « égale » pour tout le monde. De plus, parfois, être pointé·e du doigt signifie être l'objet de commentaires qui frôlent l'hyperbole, qui sont perçus comme contradictoires et exagérés de sa part :

L'année passée, ça m'est arrivé bien, ben je portais une camisole, sauf que, toutes les profs m'avait donné le droit de la porter parce que les bretelles étaient genre étaient (des bretelles lasagne) (...) Pis un moment donné ma veste genre a tombait sur le côté. Puis genre ma prof de sciences était comme j'arrive pour y demander une question, fait que j'y dis « est ce que je peux? » Mais elle me dit « Est ce que je peux pas te voir tout nue? », j'suis comme... là je comprends pas au début, jusqu'à temps que je vois que c'est genre ma veste, j'la remonte, j'la zip, mais pareil j'étais comme (pause) crime euh... ma camisole est ça d'épaisse puis on m'avertit. T'sais... je porte une camisole qui est conforme pour l'école, mais je me fais pareil avertir! Fait que, t'sais, un moment donné, c'est difficile là... (EPR, Moment 3)

Cet extrait relève une autre incompréhension de la part de Dominique. On lui explique que sa camisole est conforme, mais au même moment on lui dit le contraire. Mais elle souligne aussi l'intensité de l'effet que peut avoir un commentaire comme « est-ce que je peux ne pas te voir toute nue? », alors qu'elle s'attendait à avoir une réponse à sa question dans un contexte d'apprentissage.

Une telle incompréhension renvoie au fait que plusieurs interventions scolaires portant sur le physique sont considérées comme exagérées de la part des élèves ayant pris part aux entretiens (EPR, Moment 1, 2, 3; EO, Moment 1, EPA, Moment 1). Un exemple, plutôt rare, mais assez évocateur, consiste à marquer les corps au « Sharpie » (un marqueur noir à l'encre permanente). L'occurrence de cette intervention a été nommée lors de deux entretiens aux Primevères, à la grande surprise des membres de l'équipe-école présents :

Dominique (élève) : En secondaire 2, je me faisais faire des marques, genre... (...) Je me faisais faire des marques de Sharpie, genre sur le ventre ou euh...

Catherine (enseignante) : Hein?

Élaine (directrice) : Ça c'est... ça se faisait faire par un enseignant?

Dominique (élève) : Ben elle était comme « la prochaine fois que tu vas faire ça, tu vas lever tes bras, j'veus te faire une marque de Sharpie » genre (...) Elle nous disait « ah, si la prochaine fois tu portes ce chandail-là, euh, j'veus te faire lever tes bras puis j'veus te faire une marque pour dire que genre il est trop...

Catherine (enseignante) : Trop court...

Dominique (élève) : Y'é trop court ou euh... ou il est trop court genre à partir de d'là, là... (EPR, Moment 3)

Jade (élève) : Des fois, moi je trouve que c'est un peu exagéré, comme par exemple l'année passée moi pis mon amie on portait le même chandail pis elle a une poitrine plus élevée que moi, pis elle a se faisait avertir pis pas moi admettons, c'est pas le chandail qui était plus court ou quoi de même juste parce qu'il était moulant, je trouve ça exagéré... Un prof dessinait au sharpie, elle faisait un trait de sharpie sur le corps de l'élève...

Chercheur·e : Pis comment t'as trouvé ça?

Anna (élève) : C'est pas drôle.

Jade (élève) : Des fois, c'était drôle, mais des fois, y'a des élèves qui ne trouvaient pas ça drôle, y'en avait que oui, y'en a d'autres qui étaient malaisés.

Anna (élève) : Moi je me s'rais pas laissé faire là! (EPR, Moment 1)

Ces deux exemples témoignent de cas plutôt extrêmes ayant eu lieu lors de la pandémie, lorsque les élèves étaient regroupé·es en « bulles » isolées. Mais il montre aussi comment la logique restrictive des avertissements portant sur les choix vestimentaires des élèves peut mener à certains abus de pouvoir de la part des enseignant·es et membres de l'équipe-école.

Anna, pour sa part, a aussi remarqué que les élèves dont les fesses sont plus visibles, et souvent donc plus grosses, se font davantage avertir. Elle explique qu'elle est assez sensible à l'interdiction des *leggings*, car, étant plus mince, elle en porte régulièrement et ne « s'est jamais fait avertir » (EPR, moment 1). L'expérience de sa sœur ne la laisse toutefois pas indifférente :

Ma sœur était pas tout nue, on voyait pas ses fesses! T'sais, je sais pas, j'étais habillée comme elle cette journée-là. C'est sûr que j'ai pas des fesses plus grosses que ma sœur, mais je me suis pas fait intervenir, mais elle oui, fait que. C'est sûr que c'est venu me chercher cette règle-là. (EPR, Moment 1)

En plus de souligner qu'il ne s'agissait pas d'une démonstration de nudité vulgaire ou inappropriée, Anna exprime une indignation face au standard différencié qu'elle observe. Elle souligne d'ailleurs qu'elle aussi peut être l'objet de commentaires qu'elle juge dégradants de la part de l'équipe-école, et qui sont directement liés à son physique :

Ben moi, je suis arrivée dans mon cours d'histoire on voyait un peu... dans tsé veut veut pas on voit un peu mes os..., [on m'a dit] « ton chandail est trop court, j'vois tes os » (pause) Moi, j'aurais aimé me le faire dire d'une autre manière. Mon chandail est court, dis-le-moi, mais pas

que tu vois mes os, t'sais, pis euh depuis ce temps-là je n'ai plus porté ce chandail-là pantoute. Pis je trouve qu'il y aurait pu avoir une meilleure intervention... (EPR, Moment 1)

Dans ce cas, Anna renonce à un choix de vêtement, puisqu'elle ne l'a plus, depuis, considéré comme faisant partie de ses possibilités. Comme Dominique qui a cessé de porter des *leggings*, et qui, maintenant, « porte tout le temps des cotons ouatés » ou « des chandails *lousse* » et Anna, qui a cessé de porter le chandail qui a été ciblé par l'intervention de son enseignant, plusieurs élèves nomment qu'une des conséquences des interventions est qu'elles arrêtent de porter certains morceaux (EPR, Moment 1, 3; EA, Moment 1; EPA, Moment 1; EO, Moment 1). Pour se protéger et éviter les remontrances, celles-ci essaient de s'habiller pour éviter les avertissements et font d'avantage attention à leur apparence, tout en constatant que les efforts qu'elles font pour se conformer n'ont pas toujours les effets escomptés.

Caroline, pour sa part, a parfois l'impression d'être « punie » parce qu'elle a des seins. Elle se pose beaucoup de questions sur la manière dont elle devrait s'habiller, mais constate qu'à cause de son physique, et ce malgré tous ses efforts, elle est davantage ciblée par les interventions à l'école :

J'ajuste. Le matin, je me pose beaucoup de questions, « mm, pas sûre ». Le matin, je vois quatre autres filles qui se font pas avertir, c'est du cas par cas par contre. T'sais, je me parle : « Caroline, c'est pas de ta faute! ». Arh, ça m'énerve! On est quinze à avoir le même chandail, pis je sors du lot! (EO, Moment 1)

Dans ce cas-ci, Caroline est contrainte de se rassurer sur son physique chaque fois qu'elle se fait avertir. Mais les interventions peuvent aussi remettre en question la

confiance que les élèves ont déjà à l'égard de leur apparence, comme le souligne Béatrice :

Pis t'sais, on est nées avec le corps qu'on a, pis on peut pas le décider, notre corps, fait que, les formes qu'on a, ben, ça peut faire réagir les autres, même si... C'est pas notre faute là, on est nées avec ce corps là. (...) Genre, si j'les assume mes formes, j'les assume, pis genre, pourquoi j'devrais être critiquée à cause de ça? (EPA, Moment 1)

Pour certain·es, une stratégie visant à éviter les commentaires ou les avertissements de l'équipe-école consiste à essayer de ne pas se faire remarquer, comme en témoigne Andrée :

Ben, dès qu'on voit un petit peu mon ventre eh bien je mets une veste à mettons... Même l'été, genre, quand, au début de l'année, je mettais des pantalons, puis des cotons ouatés... Puis même quand il va commencer à faire chaud vers la fin de l'année, ça va être encore ça là : même mes robes, je mets des vestes par-dessus, je mets des pantalons tout le temps, euh, même s'il fait chaud, parce que j'ai peur de me faire avertir. J'ai acheté des shorts que tu sais, il y a genre pas mal long en dessous de mes fesses pis j'ai peur de me faire avertir avec eux... Faque, j'essaie de me cacher (emphase) genre le plus possible, mais... Je me fais avertir pareil. (EPR, Moment 3)

Quant à elle, Alice exprime que lorsqu'elle se fait avertir, elle est traversée par de la gêne, de la colère et de la tristesse, en plus d'avoir l'impression d'être insultée. Le fait d'être remarquée (par la direction dans cet exemple) et de se faire dire que son apparence n'est pas appropriée lui fait croire qu'elle exagère et fait en sorte qu'elle a l'impression qu'elle en fait « trop ». Cela entre en contradiction avec son expérience, car elle « n'essaie pas d'être voyante », d'attirer l'attention ou encore moins d'être vulgaire. Puisqu'elle fait des choix vestimentaires qui correspondent à ses goûts et à son « look » et pour elle-même, les avertissements de l'équipe-école sont vécus comme une intrusion injuste et une interprétation erronée de ses intentions. Autrement dit, elle

a envie de s'exprimer sans qu'on lui dise systématiquement qu'elle exagère (EO, Moment 1).

Cette impression d'exagérer à la suite d'un avertissement est constant du côté d'Amélie et s'accompagne d'une grande confusion quant à ce qui est approprié ou non de porter :

Je vais faire une généralisation là, mais genre t'sais jamais est-ce qu'un gars s'est réveillé le matin pis s'est regardé dans le miroir en disant « mm, est-ce que qu'est-ce que je porte, quand je vais sortir dehors, j'ves tu me faire « *cat call* » par quelqu'un », « c'tu correct qu'est-ce que je porte », « on voit tu trop mes épaules », « on voit tu trop mon ventre », « on voit tu trop ci », « on voit tu trop ça »... Jamais est-ce qu'un gars j'ai vu se réveiller pis se dire « mm, c'est compliqué choisir qu'est-ce que je veux porter ce matin, à part, si je trouve ça beau »... genre, tsé, le nombre de fois que j'me suis (inaudible) à un moment, je suis comme « ok, là je m'en va au centre-ville, ah, je peux-tu porter ça, aaah, non. Parce que là, c'est trop serré. Ah, ça c'est trop court. Ah, ça c'est trop petit. Ah, ça, c'est trop ça, c'est trop ça... (respire) (EPA, Moment 1)

Dans cet extrait, Amélie met l'emphase sur le fait qu'elle trouve assez compliqué de choisir ses vêtements, courant toujours le risque d'être « trop » ou « pas assez » couvrants. Elle fait aussi la comparaison entre le stress et la confusion vécue à l'école et celui dont elle est l'objet dans la société, lorsqu'elle va dans une soirée ou dans la rue et qu'elle craint de se faire « *cat call* » (siffler de manière sexuelle) sans son consentement.

À cet égard, le stress et la peur sont de grandes constantes dans les témoignages des élèves qui s'identifient comme filles. Non sans éprouver un grand malaise, Andrée, qui a déjà beaucoup de difficulté à « trouver du linge qui va dans les cordes des règlements », a recours à des stratégies pour éviter le regard des membres de l'équipe-école :

T'sais, là, j'ai un chandail long, mais t'sais pour pas que ça dépasse justement, mes pantalons, là, je vais avoir tendance à le rentrer, mais tu sais, tout le temps, le descendre un peu. (...) Puis euh, genre, si je me mets un chandail qui, on voit ça de mon ventre, ben je vais passer dans les corridors, je vais marcher, puis je vais mettre mes mains... (...) Mes mains là, ou mes cahiers, genre, puis je suis pas à l'aise là mon cœur il bat *full* vite là! (rires nerveux) (EPR, Moment 3)

À l'école des Pavots, lors des journées sans uniforme, appelées « journées civiles », Judith témoigne aussi d'un haut niveau de stress :

Ben, ça stresse. Ça me stresse vraiment parce que... genre... j'ai beau mettre mon pantalon préféré, mon chandail préféré, mais j'veis toujours avoir peur : « est-ce que les gens y vont me juger? », « est-ce que c'est correct? », « est-ce que j'ves me faire avertir? » (...) J'pense que je prête un peu trop attention à ce que les autres peuvent dire ou pensent de moi, (...) faque ça me stresse quand c'est moi qui décide comment m'habiller, parce que même si j'aime ça, ben je commence à avoir peur de ce que les autres vont penser, de... ce que je porte, faque mettons j'commence presque à remettre en [doute] ce que j'aime : « est-ce que c'est normal? », « est-ce que c'est juste moi qui aime ça? » ou j'ai juste pas de goût? Fait que... (EPA, Moment 1)

De manière à renchérir, Amélie souligne que les journées « civiles » (où les élèves peuvent choisir plus librement leur vêtements) sont encore plus stressantes. Elle est souvent « tellement stressée », se demandant « si j'porte ça, c'est tu correct ? » et se répondant souvent par la négative (EPA, Moment 1). Judith et Amélie témoignent d'un manque de repères pour choisir leurs vêtements lorsqu'elles ont une certaine latitude, une réalité qui revient plus souvent dans les écoles où l'uniforme est obligatoire.

Quoi que moins représentées, certaines réalités *queer* ont été abordées par le biais d'un questionnement sur les limites scolaires face aux costumes et aux maquillages (manga, animaux) et en abordant la « tolérance » que l'école peut avoir à l'égard des orientations sexuelles (un couple de garçons qui s'embrassaient). Mais il reste que la comparaison aux garçons est demeurée généralement utilisée par les élèves, qui voulaient expliquer la présence d'un double standard. Tous les élèves ayant participé

aux entretiens s'entendent pour dire que les avertissements répétés consistent en un problème d'avantage vécu par les filles que par les garçons (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1, EO, Moment 1, EA, Moment 1). Aux Primevères, Dominique le formule ainsi :

Faque moi je me dis, nous on se fait avertir parce que on voit, mettons la forme de nos, de admettons... (...) de même notre culotte, on voit la démarcation dans nos pantalons, mais on se fait avertir à cause de ça. Mais les gars, eux, ils ne se font pas avertir. Ça m'est arrivé une fois de voir un gars se faire avertir à cause de ça. (EPR, Moment 3)

À l'école des Pavots, en plus de remarquer que les restrictions pour les filles sont plus nombreuses, Amélia et Béatrice expliquent que les conséquences ne sont pas les mêmes en ce qui a trait à la même règle :

Parce que j'ai jamais (emphase) entendu, jamais entendu un gars se faire avertir pour dire qu'il avait pas de t-shirt en dessous de son polo, pis, j'me souviens des fois on était comme « ah, tu portes un t-shirt en dessous de ton polo », « ah, oui, juste parce que ça me tente », pis c'était comme trois gars dans l'année, qui ont des t-shirts en dessous de leur polo, pour pas genre suer au travers là... (EPA, Moment 1)

Moi je m'en rappelle là, un cours d'édu que j'ai eu là... il faisait vraiment chaud pis comme, j'pense c'est en secondaire trois. Pis j'avais remonté mes... mes manches, genre... en dessous de mon top de même, pis en... dans le dos aussi, pis les gars ben y'enlevaient leur chandail parce qu'il faisait chaud. Eux y'ont jamais eu de conséquences. (...) Puis moi on m'a dit de, d'enlever mon chandail pis on m'a dit de descendre mon chandail... mais les gars, pas grave, y'ont pas de conséquences, mais moi vu que j'les roule un peu en dessous parce que j'ai vraiment chaud, ben... (EPA, Moment 1)

Cela dit, Amélia souligne qu'une intervention l'a particulièrement frappée comme étant représentative des injustices qu'elle constate à son école, moment qu'elle a trouvé « affreux ». Il s'agit d'une intervention qui a eu lieu dans plusieurs classes de secondaire quatre et cinq en fin d'année, lorsqu'il faisait assez chaud. Il s'agissait des

dernières journées d'école se déroulant sous le thème « *beach party* » et où avaient lieu, à travers certains cours réguliers, la période des examens du ministère :

Les filles étaient arrivées avec des shorts que y trouvaient trop courtes à leur goût (emphase)... faque là au début ils essayaient un peu de cacher ça, puis là ils arrivaient dans les classes, pis c'était euh les directeurs de niveaux qui passaient, fait que, t'sais, déjà ça fait plus peur que si c'est ton enseignant là... fait qu'ils passaient dans les classes, puis elle était comme là « on va regarder, on trouve que c'est trop court, vous allez sortir de classe, allez-y ». (...) Je sais même plus qu'est-ce qu'ils voulaient qu'on fasse. À la fin, ça a parti une pétition de *slut shaming* là... Quand tu sortais de classe, t'allais signer là, pis t'allais te changer pis tu revenais en cours, mais... Au début, (ils disaient) « ah, on regarde tout le monde » pis après, c'est passé de « on regarde tout le monde » à « on rentre dans ta classe », on dit « les filles, levez-vous, on regarde vos shorts ». Je me souviens, mes shorts étaient plus courtes que les shorts de mon amie, mais c'est elle qui s'est faite ramassée. Pis ça (s'est) fini en un examen du ministère, (où) ils sont rentrés dans l'examen, y'ont dit aux filles de se lever, y'é ont toutes pointées, celles qu'ils voulaient, pis y'ont dit « bon, ben vous, après votre examen, vous partez, pis euh... gérez vos shorts avec euh la direction »... (Au) milieu d'un examen du ministère, pendant que... pendant la journée, pendant les pauses et tout, y'avait des gars avec des chemises de plage, ouvertes, (déboutonnées) (emphase), pas de chandail en dessous, pis qu'il se passait rien, mais que nous on se faisait avertir pour nos shorts pendant nos cours! (EPA, Moment 1)

En racontant cette histoire, Amélie souligne non seulement qu'elle a l'impression qu'elle et ses camarades ont fait l'objet d'interventions visant à leur faire éprouver de la honte, mais elle dénonce aussi l'absurdité de la situation. Elle explique que, pendant la même période, se déroulaient des compétitions de ballon-chasseur, où les élèves devaient être déguisé.es. Les filles y portaient « des *leggings*, des cuissards, pis des chandails avec, admettons, leur bikini par-dessus, parce que genre tu peux être habillé en maillot » alors que les gars « avaient des speedos remontés » et des « mini-camisoles » (EPA, Moment 1). Elle brosse le portrait d'une situation où, d'abord, les injonctions vestimentaires sont diamétralement opposées selon certains genres, et où ensuite, celles-ci sont rappelées publiquement. Elle souligne le choix de la direction de

faire des interventions à grande échelle, contrairement aux options par exemple de les faire pendant les pauses, de manière individuelle ou discrète. Elle met finalement l'emphasis sur le fait que les cours sont arrêtés pour ce faire, rappelant qu'il s'agit d'un enjeu d'accès à l'éducation. À cette école, il est intéressant de souligner que certains jeunes garçons, jouant à imiter ce qu'ils voient à l'école, se permettent d'intimider les filles à propos de la longueur de leur jupe, comme en témoigne Judith :

Au début d'année quand il y a eu l'affaire des jupes là, j'ai trouvé que certains gars ont été vraiment immatures pis y'ont commencé à prendre des règles pis à mesurer! (emphasis) (...) C'était même pas des professeurs, juste des garçons de ma classe qui faisaient ça là pis, y mesuraient les jupes pis là y tiraient... (...) Ils baissaient nos jupes de même quand y trouvaient ça trop court, pis y'éccouraient les filles autour... pis eux là, leurs shorts étaient roulés ici là, pis on leur disait rien. (La direction) passait, (mais) la directrice elle regardait pas, elle regardait nos jupes à nous... (EPA, Moment 1)

Dans cet extrait, les comportements des garçons ne suscitent pas de réactions de la part de la direction, même si l'on peut être porté à croire que, dans un autre contexte, ce type de situation provoquerait la réaction des membres de l'équipe-école.

Il peut être ardu de comprendre l'ampleur des conséquences indésirables exprimées par les élèves en ce qui a trait aux avertissements répétés de l'équipe-école concernant leur apparence. Dans tous les cas, le sentiment de se faire épier (« *watcher* »), voire de se faire « harceler », est une constante dans la manière dont elles relatent leurs expériences scolaires. Par exemple, quand Caroline explique qu'elle choisit des vêtements qui ne sont pas conformes et qu'elle apporte un chandail de coton ouaté au cas où elle se fasse avertir, elle souligne en riant qu'elle regrette l'avoir dit en entretien, parce qu'en fin de

compte « vous allez toutes me *watcher*, [et] j'aime pas ça ! ». Elle souligne par ce commentaire qu'elle ne souhaite pas avoir ce type d'attention.

Mia, pour sa part, estime qu'elle serait plus concentrée sur ses études si elle n'avait pas à se soucier autant de son apparence. Ayant essayé le modèle de chaussures « pour les gars », mais n'en ayant pas aimé les dimensions, elle imagine ce que ça ferait d'être confortable en classe :

Je me suis rendu compte que si je portais ça pour vrai dans la classe, je serais vraiment plus confortable puis je serais, je s'rais comme plus focus sur mes cours, moins sur de quoi j'ai l'air, pis je sais pas là, ça fait peut-être pas de sens, tsé, vraiment, (pause) « *watcher* » de quoi j'ai l'air pendant que je suis supposée être en train d'apprendre. (EPA, Moment 1)

Amélie conçoit quant à elle que c'est une situation problématique qui commence bien trop tôt, soit « dès que tu sors du primaire » :

Tu rentres en secondaire 1, tu commences à te faire harceler, pis c'est le seul bon mot que je peux trouver c'est littéralement te faire harceler ... t'as de ton secondaire 1 à ton secondaire 5 là... ça touche pas juste les filles qui sont euh plus euh qui sont proches d'être des adultes là, qui se font dire des commentaires même par des enseignants pis des directeurs hommes, ça commence en secondaire 1 genre t'sais... pis, c'est ça, c'est ça que tu penses dès que tu commences à mettre le pied là, dans l'école, là... (EPA, Moment 1)

À cet égard, les propos d'Amélie sont plutôt forts : elle considère qu'elle et ses camarades sont victimes de harcèlement, que l'on devine à caractère sexuel. Son intervention met en lumière à quel point l'entrée au secondaire a été significative dans son expérience.

Pour conclure, les élèves relaient de nombreuses difficultés en ce qui a trait aux règlements scolaires portant sur leurs choix vestimentaires, plus particulièrement ceux

qui laissent entrevoir leurs ventres, leurs épaules, leurs décolletés ou leurs cuisses. I·elles constatent que les avertissements sont le plus souvent dirigés vers celles qui sont identifiées comme filles. Les principales difficultés répertoriées comprennent des sentiments d'inconfort, de lourdeur, d'hésitation, de confusion peu importe le choix qu'elles font, une impression récurrente d'exagérer, de porter « trop » ou « pas assez » jusqu'à éprouver du stress et de la crainte. Elles communiquent un sentiment d'indignation et d'injustice de se faire interpeller aussi régulièrement. Elles dénoncent le double standard qui les compare aux garçons. Elles estiment que les règlements et les interventions scolaires portent souvent atteinte à leur dignité en leur faisant subir de l'humiliation et du harcèlement, ce qui a pour effet de porter atteinte à leur sentiment de confiance en elles et d'estime de soi. Cette attention à leur corps, non-désirée, a pour effet de déprécier leur image corporelle lorsqu'elles ne correspondent pas aux normes de beauté de la société. Cela peut leur donner l'impression d'être punies tout simplement à cause de leur apparence physique – en plus de faire en sorte qu'elles renoncent effectivement à certains choix vestimentaires. Il est à noter que malgré ces difficultés, selon leurs sensibilités et expériences individuelles, les élèves choisissent de s'habiller de manière à répondre à leurs propres intérêts, motivations et valeurs, parfois peu importe que cela implique de se faire avertir ou non.

La prochaine section portera sur les principales justifications des interventions scolaires portant sur les choix vestimentaires des élèves. Celles-ci, abordées

spontanément lors des interactions entre les élèves et les membres de l'équipe scolaire, ont été répertoriées par ordre d'occurrence.

E. Justifications des interventions scolaires

Lors des entretiens, les élèves et les membres de l'équipe-école se sont prononcés pour justifier les interventions scolaires à l'égard des choix vestimentaires des élèves, suscitant des interactions intéressantes. Selon la fréquence de leur occurrence, les principales justifications qui ont été évoquées sont présentées dans cette section, en commençant par (a) l'objectif d'apprendre aux élèves à s'habiller selon le contexte, (b) le souci de les préparer à leur milieu de travail et à la vie en société, (c) l'objectif de leur apprendre à tolérer un certain niveau d'inconfort, (d) leur apprendre un certain standard d'hygiène à l'école, (e) éviter le malaise des membres des équipes scolaires, en particulier les hommes, (f) éviter la déconcentration des élèves masculins, (g) apprendre aux élèves à ajuster leur choix de vêtements à la forme de leur corps et, en dernière position, (h) éviter les actes irrespectueux à l'égard des (et entre les) élèves.

a. Apprendre à s'habiller selon le contexte

Aux Azalées, Florence, conseillère en orientation, raconte que des débats ont animé l'équipe concernant les visées éducatives du code vestimentaire dans les dernières années. Elle explique que les employé·es de l'école se sont demandé comment éduquer

les jeunes à s'habiller en fonction du contexte dans lequel i·elles se retrouvaient. En ce sens, dans tous les entretiens réalisés, la principale raison donnée pour justifier les règlements vestimentaires et les interventions des écoles visitées à l'égard de l'apparence des élèves est l'apprentissage à s'habiller selon le contexte (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1; EO, Moment 1; EA, Moment 1). Par exemple, on ne s'habille pas de la même manière lorsqu'on est au travail que lorsqu'on est dans la rue, ou lors d'un entretien d'embauche que lors d'une soirée entre ami·es. Un enseignant et une éducatrice donnent l'exemple du fait qu'il faut suivre des codes vestimentaires dans certains bars (Josée et Gabriel, EA, Moment 1).

En ce qui a trait à ce qui est approprié de porter à l'école, les entretiens mènent généralement à définir le milieu scolaire comme un lieu où les vêtements à caractère sexuel n'ont pas leur place (EPR, Moment 1, 2, 3; EO, Moment 1; EA, Moment 1; EPA, Moment 1). À cet égard, Denis, enseignant aux Primevères, estime que le milieu scolaire est « quand même un milieu qui demande un certain décorum... Y'é pas gros le décorum, mais y'é là pareil » (EPR, Moment 2). Cela sous-entend l'apprentissage d'une certaine retenue, voire d'une forme de pudeur.

À noter que la retenue attendue de la part des élèves en ce qui a trait à leurs vêtements en contexte scolaire est, du point de vue des élèves et très bien identifié de la part de cette enseignante, très souvent liée au constat d'être « mal à l'aise » de se montrer. À cet effet, Catherine, une enseignante à la même école, propose un questionnement sincère sur les finalités des interventions scolaires :

À savoir, est-ce que c'est le code vestimentaire qui fait en sorte que tu (une élève) te sens pas à l'aise de le porter (un chandail décolleté)? Ou c'est toi-même, ta perception de « je trouve ça décolleté, je trouve que les gens voient trop ma poitrine, puis je me sens pas bien » ? (EPR, Moment 3)

Dans cet extrait, elle se demande en fait si les élèves sont mal à l'aise de porter des vêtements plus osés selon leur propre jugement ou parce qu'elles sont obligées de se conformer à certains règlements.

b. Préparer au travail et à la vie en société

Ce qui est le plus abordé en termes de justification des interventions, notamment par l'équipe-école, est la préparation au contexte professionnel. Les élèves sont plutôt habituées à cette explication. Par exemple, à l'école des Primevères, en réponse à une enseignante qui demande la raison du code vestimentaire aux élèves, plusieurs d'entre elles répètent à l'unisson, telle une comptine : « Nous apprendre à travailler, nous préparer pour le travail... » (EPR, Moment 2). Voici plusieurs extraits qui témoignent de cette justification :

Tsé, si tu veux aller veiller ben y'a, veut veut pas y'a un code vestimentaire que si tu sors tu peux ben mettre ce que tu veux, mais t'es à l'école fait que ça exigeait peut-être autre chose... un peu comme des fois sur le marché du travail, ben l'avocat si y'arrive avec sa *big bill* pour défendre en cour, ben c'est sûr que y'a quelqu'un qui va le regarder croche pis qui va y dire « revire de bord, tu respectes pas le code du contexte dans lequel t'es » (Florence, EA, Moment 1)

Si t'arrivais en costume de bain chez [un restaurant où un élève travaille], y te trouverais ben beau, mais y te dirait tu *fût* pas dans le décor, là ça marche pas... (Denis, EPR, Moment 2)

Moi je l'explique en, un, le code de vie, je le dis vraiment tel que je vous l'ai dit, c'est pour vous apprendre tranquillement à respecter un code de vie dans votre milieu du travail qui viendra pas si lointain là, qui viendra, qui sera pas si lointain... (Catherine, EPR, Moment 3)

L'école c'est préparatoire à ton milieu de travail, c'est ce qui s'en vient ça va être comme ça. Quand tu vas arriver en milieu de travail pis là si y te disent de pas mettre ta casquette pis tu la met t'es mis dehors, c'est fini, c'est réglé... (Bruno, EPR, Moment 1)

Ces extraits soulignent la pression sociale à se vêtir selon les attentes, en plus de mettre l'emphase sur le fait qu'il y a un risque d'être exclu·e ou de ne pas obtenir d'emploi si on ne s'y conforme pas. Dans la même optique, pour Jacob, enseignant, l'application des règlements à l'école est vue comme une préparation à obéir à des règlements en milieu de travail, et constitue en quelque sorte en une préparation, une répétition. Pour lui, il s'agit donc d'un des objectifs de l'école de « montrer à suivre un cadre » (EO, Moment 1).

Deux élèves, Caroline et Élise, reconnaissent l'objectif des règlements vestimentaires qui est de leur apprendre à s'habiller pour le travail. Cela dit, constatant qu'il y a plus de restrictions à l'école qu'ailleurs, elles témoignent d'une incompréhension à cet égard. Elles disent aussi déjà connaître quels seront les codes à respecter :

Il y a une conscience en arrière des restrictions, ça nous rappelle quand on est au travail on en a aussi à respecter... l'école c'est un peu la même chose, mais il y a plus de restrictions à l'école... (EO, Moment 1)

Oui c'est pour... c'est pour nous préparer en tant que tel à un code vestimentaire pour euh, pour notre futur si je peux dire ça comme ça. Nos, euh.. nos travaux professionnels. Sauf que j'ai l'impression que... Euh, on est au courant qu'on va pas pouvoir arriver, euh devenir avocate, puis aller mettons là-bas en petite jupette, puis en chandail qui nous descend jusqu'à là, là. (EPR, Moment 3)

La plupart des élèves travaillent d'ailleurs déjà, notamment comme sauveteur·rices, commis d'épicerie, dans des camps de vacances ou dans des restaurants (EO, Moment 1; EPR, Moment 1, 2; EA, Moment 1). À la question de savoir quelle est l'expérience

des élèves au sujet de leurs choix vestimentaires à leur travail, la plupart déclarent trouver assez plaisant de s'habiller pour s'y rendre et ne dénotent pas de problème particulier à suivre ce qui est demandé. Par exemple, Lary, Nohan et Khalil comprennent que leur chandail rouge est fait pour être visible et reconnaissable dans leur rôle de sauveteur (EA, Moment 1). Fannie, quant à elle, met l'uniforme de l'épicerie en l'ajustant selon la température et comment elle se sent – elle apprécie la liberté de pouvoir porter un chandail de coton ouaté sous son chandail et choisir les couleurs qu'elle veut (EA, Moment 1). Les codes vestimentaires dans les restaurants, généralement tout en noir ou avec un chandail avec le logo de la compagnie (EPR, Moment 2), ne semblent pas poser un problème pour les élèves, qui disent comprendre qu'il s'agit d'un décorum particulier.

Aux Orchidées, à la question d'un des enseignants à savoir pourquoi il est plus facile de respecter le code vestimentaire au travail qu'à l'école, Caroline répond qu'elle se sent plus à l'aise à l'école. Elle se donne donc plus de liberté pour s'habiller selon ses goûts. Elle travaille dans un resto-bar, où le code est « tout en noir », mais que « la bédaine, c'est pas spécifié ». Elle remarque toutefois qu'une de ses collègues, qui « porte le chandail bédaine, ne s'est pas fait avertir ». Malgré cela, elle y vit des situations difficiles, où elle doit notamment faire plus attention à son apparence :

J'sais pas, tandis qu'à job, t'es *watché* par ta *boss* pis... genre les clients qui rentrent t'as pas le goût qui te *check* pas dans les yeux mettons... pis qu'y sachent ou tu travailles pis qu'y viennent à ton *shift* tsé... là... ça me fait peur ça. Fait que, tu doses... » (EO, Moment 1)

Des expériences similaires sont d'ailleurs racontées par plusieurs élèves qui s'identifient comme filles. Claudie donne l'exemple d'une situation vécue dans la rue lorsqu'elle se promenait avec son amie :

Claudie (élève) : Bah, la dernière fois, moi pis Mélina on est allé se promener à [nom de la ville la plus proche], pis on avait juste des *leggings* pis un chandail, euh t'sais, qui arrivait directement aux *leggings*, pis on s'est fait siffler une couple de fois... (rire léger)

Marie-Lou (élève) : Ark, dégueulasse.

Mélina (élève) (chuchotant) : Ark

Claudie (élève) : Ouin. Mais t'sais, y'a des personnes qui sont encore euh, qui comportent encore les femmes comme des objets dans un sens, mais nous on sait pu quoi faire rendu là, là... C'est juste des morceaux de linge, on les porte, c'est tout, on est pas sensées s'habiller en fonction des autres là. (EPR, Moment 2)

Les élèves vivent donc des situations qui provoquent de l'inconfort autant au travail que dans la société, et que celles-ci sont parfois similaires, voire plus difficiles, que celles vécues à l'école. L'extrait précédent montre aussi comment Claudie conçoit le harcèlement : les sifflements à l'égard de son apparence consistent en un mal nécessaire auquel elle ne veut pas donner préséance, ne voulant pas s'habiller en fonction des autres.

En réponse au fait que l'école devrait préparer les élèves à leurs milieux de travail et à la société (qui s'avèrent parfois sexistes), deux tendances de justifications de la part des membres des équipes scolaires ressortent des entretiens réalisés. Une première tendance vise à justifier l'idée selon laquelle l'école est un « milieu de vie » plutôt qu'un milieu de travail. En tant que milieu de vie, les règles devraient être différentes

qu'ailleurs, notamment pour soutenir la sécurité et le développement des jeunes. En ce sens, Cécile, éducatrice spécialisée, estime que préparer les jeunes à leurs milieux de travail en leur imposant une discipline semblable est peu convaincant d'un point de vue éducatif :

Pour les élèves, moi ça me pose toujours problème, parce que quand on a ces rencontres-là, pour le code vestimentaire, ben c'est un peu ça qui se dit : « ben, quand y vont travailler, y vont devoir se conformer... » Moi, l'école c'est leur milieu de vie! C'est pas leur milieu de travail, t'sais. (EPR, Moment 2)

A l'école des Orchidées, les élèves Caroline et Alice semblent appuyer la lecture selon laquelle l'école est leur milieu de vie principal, comme Alice qui explique qu'elle « voit plus souvent ses profs que ses parents ». Elles soulignent qu'elles sont « très souvent » à l'école, ce qui fait qu'elles n'ont pas tant de temps pour explorer leurs choix vestimentaires à l'extérieur des heures de classe (EA, Moment 1).

Une deuxième tendance vise à expliquer aux filles que le monde extérieur est beaucoup moins conciliant que l'école, en leur expliquant notamment qu'il existe effectivement une pression sociale à se conformer à des normes strictes d'apparence, de genre et de sexualité ainsi qu'à des commentaires sexistes. Par exemple, Bruno, enseignant d'éducation physique, prend l'exemple des cuissards et explique que ses élèves féminines « veulent s'habiller comme les filles qui jouent au volley », « pour être plus sexy », parce que « c'qui voient à TV avec la culture du sport : faut que ça soit court. Ça aurait pu être un bikini, au volleyball, y'en ont... fait que la société ramène ça ici aussi » (EPR, Moment 1).

Il est intéressant de remarquer que l'énonciation de cette injonction sociale dans la discussion fait chuchoter et provoque de la fébrilité de la part de plusieurs élèves, témoignant d'une incompréhension face au fait que « il faut que les shorts soient courts et serrés » soit érigé en règle par une figure d'autorité. L'interaction se solde lorsque Bruno explique que, pour les sauts, ça prend des shorts collés « pour la sécurité, pis pour pas que ça accroche dans les mains » (EPR, Moment 1).

Lors des entretiens, il arrive à plusieurs reprises que les élèves réajustent l'objet de l'interaction lorsque les interventions des membres de l'équipe-école visent à normaliser des réalités sexistes. Par exemple, lorsque des élèves avouent se faire siffler à propos de leur apparence à l'extérieur de l'école, Denis leur explique que c'est en quelque sorte pire ailleurs :

Denis (enseignant) : C'est parce qu'on est au Québec que, que siffler t'as pas trouvé ça intéressant... si t'étais dans un pays latin, là les garçons y sifflent beaucoup les jeunes filles...

(Rires étouffés)

Mélina (élève) : Ark...

Cécile (éducatrice) : Ce l'était y'a 30 ans là... (EPR, Moment 2)

La fébrilité, les rires et les manifestations de dégoût lors de ces tentatives de normalisation portent à croire que certain·es élèves, éducateur·rices et enseignant·es estiment ces règles ou ces comportements peu compréhensibles, peu ajustés à la situation ou encore peu souhaitables.

c. Apprendre à tolérer un certain niveau d'inconfort

Parmi les membres de l'équipe-école, deux visions plutôt contradictoires de la société sont évoquées pour justifier la sévérité des restrictions vestimentaires. D'une part, plusieurs invoquent un monde social « conciliant » et « confortable » en le comparant au milieu scolaire. Cela justifie le caractère restrictif des règlements vestimentaires à l'école. Puisque le monde social est un espace de liberté, on peut demander aux élèves certains sacrifices, dont quelques inconforts. Selon Gabriel, enseignant, la vie personnelle est un espace de liberté et la rue un espace « où il n'y a pas de restrictions ». On peut s'y permettre de n'y être « pas conforme ». Mais à l'école, « il faut rentrer [dans le cadre] », donc se conformer (EO, Moment 1).

Un autre enseignant relativise l'inconfort provoqué par le code vestimentaire scolaire en expliquant qu'« ailleurs, tu peux faire plus ce que tu veux » (EO, Moment 1). Selon Bruno, l'école ne devrait pas être un miroir de cette société confortable, qu'il compare à un « nid douillet » (EPR, Moment 1). Il veut au contraire que les élèves se sentent « dans un monde inconnu, mystérieux, qui ébranle leurs certitudes », leur permettant de s'améliorer et d'apprendre en sortant de leur « zone de confort » :

Quand t'arrives ici, tu viens pour une activité qui est apprendre, c'est un autre milieu, tu dois t'adapter, changer ta façon de voir les choses. (EPR, Moment 1)

À l'inverse, la représentation d'une société plutôt hostile et décevante est aussi relayée par les équipes scolaires. Comparée à l'école, la « vraie vie » est perçue comme n'étant pas du tout conciliante. En ce sens, Bruno explique que les milieux scolaires doivent

préparer les élèves à un monde ennuyeux et où les élèves n'auront en quelque sorte pas le choix :

Ici, m'a te dire de quoi, on est pas mal plus conciliants avec les règlements qu'ils le sont dans la vraie vie, fait que... (...) T'essaie de les aligner là-dessus, de leur faire comprendre « ça va être ça ta l'heure », que tu le veuilles ou tu le veuilles pas, ça va être de même, c'est plate, des fois, mais... Et surtout, à un certain âge, on voit pas tout ce qui (nous) entoure. (EPR, Moment 1)

Pour sa part, Cécile, éducatrice spécialisée, estime qu'il est nécessaire que les élèves se fassent confronter, et que cela fait partie du rôle de l'école :

Parce qu'il faut se faire confronter un moment donné, parce que si on est toujours dans la ouate un moment donné, après tu vas pogner une débarque, quand tu vas arriver dans ton milieu de travail... (EPR, Moment 2)

Dans cet extrait, la confrontation est vue comme nécessaire pour apprendre à naviguer dans un monde qui présente des défis, des injustices et des demandes strictes de conformité. En somme, la représentation d'une société stricte et peu conciliante à côté de celle d'une société sécuritaire et protégée (d'où les métaphores de « nid douillet » et de « ouate ») coexistent de manière contradictoire dans les justifications des membres des équipes scolaires. Dans les deux cas, il s'agit d'apprendre aux élèves à tolérer un certain niveau d'inconfort.

d. Apprendre un certain standard d'hygiène

Une autre raison qui justifie les restrictions vestimentaires à l'école est de maintenir un certain niveau d'hygiène. Certains membres de l'équipe-école disent vouloir éviter les contacts entre les fluides corporels des élèves, voulant éviter par exemple que les

élèves ne touchent à la sueur des autres. Notamment, Élaine, directrice, explique que « c'est pour pas que tu t'accotes dans [la] sueur » de ton camarade (EPR, Moment 3).

Plusieurs exemples extrêmes, faisant la description d'un manque d'hygiène urgent, sont utilisés par l'équipe-école pour atteindre cet objectif. Denis, enseignant en éducation physique, en donne d'ailleurs deux exemples :

Y'a une fille qui est arrivée cette année avec une mini-jupe, a l'avait les fesses sur sa chaise là (pause), la jupe touchait même pas à chaise... tsé, la suivant qui va s'assire sur cette chaise-là, à va s'assire dans c'qu'a l'avait dans ses culottes avant, là pis tsé si est allée en éducation physique là, y'a un beau rond de sueur s'a chaise là... Tu t'assis là-dedans!

Tu transpirais comme un cochon, y'allait s'assoir sur sa chaise à première période, ça veut dire que y'a trois autres groupes qui passaient par-dessus là! (EPR, Moment 2)

L'utilisation de l'hyperbole et d'une métaphore renvoyant à l'animalité fait écho à l'explication de Jacob, enseignant à l'école des Orchidées, qui est « bien content » que la camisole soit interdite pour les gars, sinon il y aurait du « poil tout partout, sur ton bureau, ce serait vraiment inapproprié » (EO, Moment 1). Alors que l'exemple de Jacob provoque plusieurs rires et une grande fébrilité, Alice, élève, lui explique avec un calme désarmant que ça ne lui dérangerait pas (EO, Moment 1). En somme, il est assez fréquent que, dans les entretiens, ces « situations ponctuelles » qui n'ont « pas d'allure » (Denis, EPR, Moment 2) servent de contre-exemple visant à permettre aux élèves de mieux comprendre en quoi consiste un niveau d'hygiène approprié pour l'école.

e. Éviter le malaise des membres de l'équipe-école, plus spécifiquement des enseignants masculins

Cécile et Denis, membres de la même équipe-école, s'entendent pour dire que l'habillement des filles à l'école « met mal à l'aise les enseignants » (EPR, Moment 2). À cet égard, le malaise éprouvé par les enseignants masculins est dénoté par la majorité des intervenant.es scolaires, adultes comme élèves (EA, Moment 1; EO, Moment 1; EPR, Moment 1, 2 et 3; EPA, Moment 1). Camille, éducatrice spécialisée aux Primevères, dénote qu'il y a « cette crainte-là pour les enseignants hommes, mais c'est pas tous non plus » (EPR, Moment 1). Anaïs, aux Orchidées, explique sa compréhension de la situation : « Surtout, là, je parle à votre place, les gars, mais vous irez me confirmer. Je sais qu'il y a tout le temps un malaise à votre niveau de devoir toujours avertir les filles... » (EO, Moment 1). Aux Azalées, quand Florence, conseillère en orientation, exprime le malaise de l'équipe scolaire à l'égard de l'habillement des élèves, elle précise assez rapidement que bien qu'elle soit elle-même mal à l'aise, les hommes le sont encore plus :

Tsé c'est, on a une relation d'adulte avec vous autres pis des fois ben ça devenait vraiment gênant... pis là ben le malaise était surtout soulevé par les profs gars, qui là des fois ben disaient à une fille ben là ton chandail est un peu trop court ou ben tsé on voit ta craque de fesse quand tu te penches là c'est pas nécessaire comme information dans ma vie... pis les enseignants... y'a des enseignants qui devenaient mal à l'aise d'interpréter. (EA, Moment 1)

Cet extrait met l'emphasis sur le fait qu'il s'agit d'une relation entre adultes et mineur·es, ce qui complique la posture des enseignant·es. Mais le malaise nommé est aussi plus large, impliquant le fait de regarder le corps des élèves et d'avoir à commenter leur apparence. C'est ce que témoigne un échange aux Primevères :

Denis (enseignant) : Ok, c'est correct. Parce que je peux pas dire à une fille : « ton chandail est trop court on voit juste tes fesses » ! (Rires) Ça, ça veut dire que je lui regarde juste les fesses! (Rires)... C'est peut-être moins bon, ça.

Cécile (éducatrice) : Tu la vois dans son ensemble, là...

Denis (enseignant) : Ouin... Mais tsé tu, tu vois quand même qu'est mal habillée pis t'a quand même vu qu'on voyait juste ses fesses, mais, tu peux pas aller lui dire. (EPR, Moment 2)

Cet extrait témoigne d'une difficulté à considérer le corps des filles dans leur ensemble, et ce sans prêter une signification sexuelle à certains choix vestimentaires. Comme Denis, certains membres de l'équipe scolaire témoignent aussi d'une peur de recevoir des reproches, voire d'être l'objet de poursuites. Gabriel, enseignant, s'est fait dire à cet égard de « faire attention » avant même de commencer à enseigner (EO, Moment 1). Tristan, lui, estime qu'il a toujours l'impression de marcher sur des œufs :

Pas qu'on veuille regarder ou quoi que ce soit, c'est juste que quand on intervient, ben on peut se faire tirer, on peut se tirer dans le pieds juste en intervenant... (EA, Moment 1)

Il témoigne d'un moment où une élève portant un décolleté lui a demandé si elle pouvait lui parler dans le corridor :

J'étais pas mal à l'aise du tout là, fait que, je la rencontre dans le corridor, je regardais le plafond tout le long. Pis je me disais « c'est plate, mais c'est comme ça », « pourquoi? », « ben parce que... » pas le... code vestimentaire, ou en tout cas là... (...) je me sentais pas connecté (rire bref) vraiment avec le jeune là, je me disais... j'ai... (pause) (...) J'trouvais que c'était vraiment plate comme intervention, mais en même temps je me suis dit euh je tiens à ma job je vais pas me mettre les pieds dans les plats j'ai regardé le plafond ! (rire bref).... Pendant 2 minutes! (Tristan, EA, Moment 1)

Cet extrait témoigne d'un sentiment de déconnexion, de gêne, d'ennui et d'hésitation pendant une intervention qui est supposée faire partie de son travail. Bien qu'il ne se sentît pas mal à l'aise, il a regardé le plafond pour éviter des mésinterprétations.

Lorsque questionné au même sujet, Denis explique qu'il est plus important à ses yeux de « garder [sa] job », que de juger de la tenue vestimentaire des élèves (EPR, Moment 2), faisant écho à la perception d'une contradiction dans leur description de tâches.

Finalement, afin d'expliquer les justifications de leurs interventions, certains membres de l'équipe-école communiquent leur souhait d'éviter leur inconfort aux élèves. Par exemple, Judith, élève, relate le point de vue de son enseignant de mathématiques, qui le lui a expliqué :

Ben, si je peux continuer sur cette règle-là, je vais dire un peu comme mon prof de maths... L'an passé, lui y'aurait une jeune fille en *legging* qui se serait penchée en avant de lui et il aurait vu toute sa bobette... Quand il y a quelqu'un qui se penche en avant de toi, ben tu le vois, veux veux pas, même si tu *check* ailleurs. Puis y l'a avertie, pis c'est lui qui s'est fait un peu envoyé promener, il s'est fait reprocher d'avoir regardé ses fesses, fait qu'il nous [en a parlé]. (EPA, Moment 1)

f. Éviter la déconcentration des élèves masculins

Plusieurs élèves soulignent qu'il est fréquent que les membres des équipes-école leur expliquent que le code vestimentaire est sévère parce que leur apparence pourrait déconcentrer les garçons, souvent dénommés comme étant « les autres élèves » (EPR, Moment 2 et 3; EPA, Moment 1; EA, Moment 1). À l'école des Primevères, Élise, élève, explique qu'on lui a dit que ça pourrait « déconcentrer les autres élèves, euh... plutôt, les gars-là » (EPR, Moment 3). Quant à elle, Léonie exprime qu'elle a vécu une grande incompréhension lorsqu'elle s'est fait aborder pour « dire que [ses] vêtements étaient inappropriés [ou pas conformes], (...) parce que ça pouvait déconcentrer les

autres élèves (emphase) » (EPR, Moment 3). À l'école des Pavots, Judith, Ève et Amélie identifient ensemble cette dynamique :

Judith (élève) : Ben souvent, (ils nous disent que) c'est déconcentrant, quand vous vous habillez de même ou de quoi de même, pour les autres...

Ève (élève) : Ça déconcentre les autres...

Amélie (élève) : Ça déconcentre les gars!

Judith (élève) : Ouin... ça déconcentre les gars...

Ève (élève) : Ben, y disent les autres pour pas dire les gars. (EPA, Moment 1)

Aux Primevères, la réaction de certains membres de l'équipe scolaire à l'évocation de la déconcentration des garçons exprime une incompréhension sincère. Élaine, directrice, et Catherine, enseignante, ne semblent pas du tout avoir la même lecture de la situation :

Élaine (directrice) : T'sais, j'suis comme, pff... Moi, je suis pas là. Je suis vraiment pas là. En même temps...

Catherine (enseignante) : Eye! Si y veulent s'énerver, là, pff... (soupir) (EPR, Moment 3)

Cela dit, Élaine poursuit en expliquant qu'il s'agit d'une situation contradictoire. D'une part, elle reconnaît que « c'est véhiculé, ça. T'es pas la première qui dit ça, là... » et explique qu'« [elle est] pas la première qui le nomme. On met des règles aux filles pour pas que les petits gars s'énervent... » (EPR, Moment 3). D'autre part, elle souligne que « dans [les] rencontres [d'équipe] de code de vie, c'est zéro abordé ». Cela met en

lumière l'invisibilisation de cette justification dans les discours portant sur leur travail entre les membres de l'équipe-école, alors qu'elle est parfois utilisée sur le plancher.

Finalement, lorsqu'on pose la question des regards de leurs camarades masculins, plusieurs élèves s'identifiant comme filles expliquent que celui-ci n'a pas une aussi grande importance que ce que l'équipe-école prétend. Par exemple, Caroline, dit que « ça lui passe six pieds par-dessus la tête » (EO, Moment 1) et Léonie souligne que le problème ne vient pas des « autres élèves », parce qu'« ils ont jamais fait de commentaires, ça leur dérange pas, eux, comment je m'habille » (EPR, Moment 3).

g. Apprendre à ajuster ses choix de vêtements à la forme de son corps

À l'école des Orchidées, où le choix des vêtements est relativement libre, Caroline explique qu'elle a l'impression d'être « punie parce qu'elle a des seins ». En guise de réponse, une des éducatrices lui explique que les interventions scolaires visent à ce qu'elle apprenne à « ajuster [ses] vêtements à [son] corps », et donc à choisir des chandails plus grands en fonction de la taille de ses seins. Elle donne l'exemple du choix de la brassière, qui peut s'avérer un casse-tête pour les filles à l'adolescence, mais pour qui il est important d'avoir une taille ajustée à la forme des seins (EO, Moment 1). Cet exemple montre comment les équipes scolaires peuvent justifier leurs interventions en invoquant l'importance pour les élèves d'apprendre à choisir des vêtements ajustés à la forme de leur corps. Ceci porte à croire que certains

éducateur×rices ont un souci esthétique et pratique visant le confort des élèves ainsi que le développement de leur autonomie.

h. Prévenir les actes irrespectueux envers et entre les élèves

Finalement, de tous les entretiens, Léonie, une élève, est la seule à relever que la fonction des règlements vestimentaires devrait plutôt être de prévenir les « actes irrespectueux envers les gens » (EPR, Moment 3), sous-entendant que ce n'est pas toujours le cas. À son école, elle observe que les interventions scolaires provoquent un malaise chez la plupart de ses camarades féminines, notamment parce que celles-ci ont le sentiment de faire l'objet de commentaires irrespectueux ou dégradants à l'égard de leur apparence et qu'elles les considèrent souvent comme du harcèlement. Par opposition, elle suggère que les interventions scolaires devraient avoir comme finalité d'éviter ce type d'actes irrespectueux (commentaires, avertissements répétés). L'affirmation de Léonie porte aussi à croire qu'elle souhaiterait que les interventions scolaires soient pensées afin d'éviter les agressions à caractère sexuel sans pour autant manquer de respect envers les filles, ce qui impliquerait de repenser la manière dont celles-ci sont faites actuellement.

Pour conclure, les principales justifications des interventions portant sur les choix vestimentaires des élèves, élaborées en majorité par les équipes scolaires, ont été présentées en ordre de fréquence d'occurrence. La justification la plus fréquente consiste à viser l'apprentissage du décorum et le développement d'une compréhension

des contextes sociaux. L'école est perçue comme un lieu où la démonstration de sa sexualité n'est pas tout à fait souhaitable, ce qui mène certain·es enseignant·es à se questionner sur l'apprentissage de la retenue, voire de la pudeur à l'école. La deuxième justification la plus récurrente consiste en l'apprentissage du décorum au travail, qui se résume selon plusieurs membres des équipes scolaires à suivre des règlements et à obéir aux directives des employeurs. Il s'avère toutefois que les élèves estiment déjà savoir comment (et se plaît à) s'habiller pour le travail. Lorsqu'il est temps de parler de leurs expériences hors de l'école en ce qui a trait à leurs choix vestimentaires, plusieurs élèves remarquent qu'i·elles vivent des situations inconfortables, tel que du harcèlement ou de l'insécurité. La troisième justification la plus récurrente répond à cette réalité en décrivant l'argument selon lequel on devrait préparer les élèves à tolérer de l'inconfort. Cette justification se base sur deux visions contradictoires de la société et pose la question du rôle social de l'école à cet égard.

Vient ensuite la question de l'hygiène : les règlements et les interventions scolaires portant sur les choix vestimentaires des élèves viseraient à leur en apprendre un certain standard. Cela dit, le recours systématique à des hyperboles ou à des contre-exemples extrêmes tend à suggérer un manque de vocabulaire lorsque vient le temps de qualifier ce standard. Ensuite, deux justifications portant sur le regard masculin sont évoquées pour expliquer les interventions portant sur les choix vestimentaires des élèves. D'une part, il s'agit d'éviter le malaise des équipes scolaires, et plus précisément des hommes enseignants, ce qui s'avère être un élément plutôt central des discours à l'école. D'autre

part, il s'agit d'éviter la déconcentration des garçons. Bien que, selon plusieurs élèves, cela leur soit nommé explicitement, il appert que cette justification soit invisibilisée dans les discours des équipes scolaires entre elles, du moins à l'école des Primevères. L'avant-dernière justification, dont l'occurrence est moindre au sein des entretiens, consiste à dire que les interventions scolaires visent à ce que les élèves apprennent à ajuster leurs vêtements à leurs corps, ce qui peut porter à croire que leur confort ou leur autonomie sont valorisés. En dernier lieu, la justification visant à prévenir le harcèlement et les agressions à caractère sexuel pour et entre les élèves est nommée, et ce, à une seule reprise.

Ce répertoire de justifications suggère que les explications des interventions scolaires sont élaborées *a posteriori*, afin par exemple de justifier le fonctionnement des règlements scolaires devant les élèves, plutôt qu'*a priori*, selon par exemple des intentions pédagogiques explicites et mises en œuvre comme telles. Le caractère relationnel et interactionniste des groupes de discussions a pu mettre l'emphase sur ce procédé de justification, dont le caractère éducatif et éthique sera abordé en discussion.

Pour poursuivre, la prochaine section des résultats propose une analyse des principales difficultés des interventions selon les membres des équipes scolaires.

F. Difficultés des interventions scolaires du point de vue des équipes-école

Cette section des résultats porte sur les principales difficultés des interventions scolaires portant sur les choix vestimentaires des élèves, à partir des points de vue des équipes scolaires (en interaction avec ceux des élèves). Ces difficultés comprennent (a) une gestion quotidienne énergivore, complexe et principalement relayée aux femmes; (b) la place prépondérante que prend l'apparence physique au sein des interventions, réifiant certaines normes corporelles, rapports au genre et à la sexualité majoritaires; (c) les contradictions que suscitent le besoin d'efficacité des interventions, l'autoréférentialité des règlements en milieu scolaire et la logique d'exclusion des discours normatifs qui les justifient; (d) certaines inquiétudes pratiques à propos des interventions scolaires, telles que la manière dont elles sont faites, leur caractère arbitraire ou encore la persistance de l'offre *sexy* dans les magasins, sur lesquelles les équipes scolaires sentent qu'elles ont peu de contrôle.

a. Une gestion quotidienne complexe, énergivore, généralement relayée aux femmes

Aux Orchidées, Josée, éducatrice spécialisée, exprime qu'elle est mitigée à l'égard du code vestimentaire : elle n'est « des fois pas d'accord avec le code, des fois d'accord », ce qui fait qu'elle se pose souvent la question à savoir s'il est juste d'intervenir ou non. Elle admet qu'elle « n'aime pas cette gestion-là ». Elle souligne aussi que « c'est plate pour les adultes d'avoir à intervenir » lorsque les élèves bougent, puisqu'ils sont

continuellement en mouvement et changent de position à longueur de journée, par exemple « quand tu vas à ta case, quand t'es assis » (EO, Moment 1). Cette surveillance constante demande beaucoup d'énergie et un grand nombre d'interventions de sa part. À cet égard, si certain·es témoignent d'un épuisement, plusieurs membres des équipes scolaires expriment une volonté de réduire la lourdeur perçue de cette « gestion » ou, du moins, de la rendre plus efficace (EO, Moment 1; EPA, Moment 1; EPR, Moment 2).

Dans la majorité des écoles, pour éviter les malaises qu'occasionnent certaines interventions à l'égard de l'apparence des filles, les équipes constatent que la charge d'intervenir est relayée aux enseignantes, aux TES ou aux intervenantes féminines. Certains membres de l'équipe se considèrent chanceux d'avoir accès à des collègues féminines, dont Denis, enseignant, qui leur fait appel systématiquement : « Ben moi, j'vais appeler ma TES, pis j'vais lui dire : « j'pense que faudrait que tu rencontres telle demoiselle » » (EPR, Moment 2). Dans la même école, Camille, éducatrice spécialisée, relate son expérience à cet égard :

C'est sûr que les hommes en tant que tel, j'parle pour moi dans mon niveau, y'en a plusieurs qui passent par moi parce qu'ils ont un certain malaise, donc je suis très à l'aise d'intervenir auprès des filles, parce qu'ils veulent pas, justement, qu'ils soient vus d'un autre angle. (EPR, Moment 1)

Notons la présence d'une certaine pression sociale dans cet extrait. Cela dit, Camille compare sa réalité à d'autres écoles où elle a déjà travaillé, où c'était « juste une personne ciblée qui [était] obligée d'intervenir ». Elle explique qu'aujourd'hui ce qu'elle vit est distinct : elle a l'impression d'effectuer un travail d'équipe. Selon elle,

chacun a son rôle et arrive à bien communiquer, par exemple en « [disant] ce qu'on a à dire » et où « tout le monde fait [sa] part, j'parle pour ici mettons, en général y'a autant un enseignant qu'un guide-élève qu'un TES qui intervient » (EPR, Moment 1).

Pour sa part, Tristan, qui a enseigné dans plusieurs écoles et qui est aujourd'hui aux Azalées, estime que le mot d'ordre pour les interventions a été unanime très tôt :

Pis j'l'ai vu là, moi-là, à d'autres écoles justement, les profs les gars là c'était comme unanime : on n'intervient pas (pause) juste les femmes. Fait que mettons si j'voyais une fille que ça avait pas de bon sens, j'disais, j'allais pas la voir, j'disais à une... à une femme, j'disais regarde va intervenir auprès de cette jeune là parce que ça fonctionne pas... (EA, Moment 1)

Cet extrait met en lumière une logique selon laquelle les femmes se retrouvent à assumer une charge de travail supplémentaire du fait que les hommes éprouvent un malaise à intervenir auprès des élèves féminines.

b. Apparence physique, diversité corporelle et différentiation à l'école

La plupart des membres des équipes scolaires disent éprouver une gêne de devoir intervenir en jugeant du physique ou de la forme des corps des élèves. Anaïs, psychoéducatrice, raconte qu'elle a « détesté » dire à des élèves que leur jupe était trop courte lors d'une sortie scolaire au cégep réunissant des élèves de plusieurs écoles (EO, Moment 1). Ce qui l'a gêné, c'est d'avoir dû se baser sur l'apparence des filles pour deviner si elles roulaient ou non leur jupe. Elle exprime ensuite qu'en intervenant, elle ne peut s'empêcher de juger les élèves sur leur physique, qui est déjà un sujet sensible et difficile à accepter pour certaines :

T'interviens avec quelqu'un, t'sais, elle est pas roulée, t'as l'air de quoi? La forme de son corps fait en sorte que la jupe a l'air plus courte! (...) Est-ce que c'est possible de faire une gestion autre? (...) Si je prends l'exemple d'une fille plus corpulente, elle va dire « ouais ben c'est ça, moi j'suis grosse, c'est pour ça que tu m'avertis, ben là on est direct en lien avec son physique à elle, chose que la personne est en train de travailler là-dessus... Si on avertit, on crée un autre problème qu'on va devoir gérer autrement, on est en train de créer autre chose, un autre problème... (EO, Moment 1)

Cet extrait met en lumière le fait que certains enjeux liés à la confiance en soi des élèves ou à leur image corporelle peuvent être déclenchés, voire empirés, par certaines interventions scolaires. Certaines interventions créent d'autres problèmes qui devront être réglés ailleurs. Il renvoie aussi à l'expérience de plusieurs élèves estimant que lorsqu'elles se font avertir en lien avec les règlements, il s'agit de leur corps qui est jugé de manière dépréciative, et non pas simplement leur habillement.

Les deux collègues d'Anaïs, enseignants, disent pour leur part qu'il s'agit d'un sujet sensible. Jacob affirme que « ça devient *touchy* » de parler du corps des élèves et de juger de leur apparence, et Gabriel trouve que « c'est pour ça que c'est un enjeu, on peut pas être tous d'accord, il y a trop de marge, trop d'opinions différents... » (EA, Moment 1). Mais cette gêne de devoir juger de l'apparence physique des élèves mène à d'autres difficultés, donc l'acceptation de la diversité corporelle à l'école.

En outre, sans nécessairement vouloir mettre de l'avant une vision stéréotypée du corps, certaines interventions s'avèrent véhiculer une conception du corps normale ou régulière. Par exemple, lorsque des élèves tentent d'expliquer comment les morceaux de vêtements qu'elles choisissent leur font, l'intervention de Catherine, enseignante,

recadre rapidement leur hésitation et distingue ce qui est un attribut régulier de ce qui ne l'est pas :

Dominique (élève) : Admettons que je porte un chandail *crop*, le mien va être plus court, il va aller plus court... (Rires des élèves) ... Plus court que si quelqu'un avec, euh admettons, ma soeur qui a pas de formes...

Catherine (enseignante) : (coupe la parole) Une poitrine régulière.

Dominique (élève) : Ouin c'est ça... Elle va porter le même chandail puis elle a... elle se fera pas avertir (...) (EPR, Moment 3)

Comme dans cet extrait, la définition d'un corps « standard » est relayée dans plusieurs interventions scolaires. Il arrive même que certains membres des équipes-école identifient la diversité corporelle comme étant la cause des interdictions et des restrictions vestimentaires. Autrement dit, c'est parce que les élèves ont des seins, des formes et des corps qui demandent des vêtements de différentes grandeurs qu'on interdit à tous les élèves de porter certains morceaux :

Marie-Lou (élève) : Les bretelles spaghetti, là... On sait pas pourquoi on nous interdit les spaghetti.

Cécile (éducatrice) : Ben, moi je vais te l'expliquer. Parce que...

Marie-Lou (élève) : Trois doigts les bretelles...

Cécile (éducatrice) : Là, euh, parce que vous êtes pas toutes faites pareil, pis vous avez pas toutes la même paire de seins, pis vous avez pas toutes la même qualité de camisole à bretelles spaghetti. Fait que, des fois, on se ramasse avec un décolleté vraiment très plongeant, et ça met mal à l'aise. (EPR, Moment 3)

Dans cet extrait, Cécile justifie l'interdiction des bretelles spaghetti en expliquant qu'il existe des filles pour qui ce type de vêtement est décolleté, et donc considéré comme trop *sexy* pour l'école. Cela relaie l'idée selon laquelle les règles sont instaurées à cause

des corps dont certains attributs sont plus voyants. Elle nomme aussi la qualité du tissu, auquel les élèves ont un accès différent, car elles n'ont pas les mêmes ressources socioéconomiques.

L'explication de Josée, éducatrice spécialisée, véhicule un discours similaire. Elle justifie les restrictions vestimentaires par le fait qu'il existe une diversité de corps, voire qu'il existe des corps plus gros que d'autres :

C'est plate, moi aussi, j'en porterais des *leggings* pis un chandail court, mais en même temps quelqu'un qui est plus volumineuse, elle ça va avoir un autre *look*, ça lui rentre dans le derrière, elle est en *legging*, mais moi, pourquoi je peux pas? C'est pour ça que ça existe dans le fond la règle pour tout le monde... (EO, Moment 1)

Cet extrait montre que Josée reconnaît qu'il y a une diversité de corps et de rapports aux choix vestimentaires, mais cette diversité semble être comprise comme étant la cause d'une injustice (ne pas pouvoir porter les mêmes vêtements). Selon elle, une même règle pour tous·tes devrait pouvoir régler cette situation, qu'elle juge problématique. Par conséquent, Josée exprime ressentir une pression à intervenir de façon égalitaire, mais elle sent qu'elle n'y arrive jamais tout à fait. Elle explique que, dans son travail, il n'y a « pas un corps pareil », ce qui fait qu'elle doit parfois « ajuster » ses interventions (EO, Moment 1). Pourtant, elle estime que cela entre en contradiction avec le fait qu'on s'attendrait à ce qu'elle intervienne de la même façon avec tous les élèves dans toutes les situations. En effet, dans tous les milieux scolaires visités est rappelée l'exigence d'« appliquer la même règle à tout le monde » (Anaïs, EO, Moment 1). Et comme pour Josée, la pression à intervenir de la même façon et

sans différencier les élèves met plusieurs membres des équipes scolaires mal à l'aise (EO, Moment 1; EPR, Moment 1 et 2; EPA, Moment 1).

Deux constats se posent en porte-à-faux avec cette exigence, soit le constat d'une diversité corporelle à l'école et celui d'une différenciation générée des exigences vestimentaires. Rappelons qu'au quotidien, les enseignant·es et les éducatrices doivent travailler avec le fait que les filles se font avertir davantage sur leur physique que les garçons, du moins en ce qui a trait à la visibilité de leur corps et de leur présumé caractère sexuel. Les élèves le constatent et leur rappellent régulièrement. Cette réalité vient contredire le discours auxquels i·elles sont attaché·es, soit le fait que les mêmes règles s'appliquent à tous·tes de la même façon. Cette réalité suscite de nombreuses réactions, dont celle de Cécile, éducatrice spécialisée qui, lorsque les élèves la lui rappellent, explique « qu'elle ne peut pas concrètement surveiller tout le monde, et qu'il n'y a pas assez de personnel pour tout voir toujours ». Cette intervention souligne qu'une des réponses à cette contradiction peut être d'augmenter la surveillance et le nombre d'avertissements. En fait, bien qu'il s'agisse d'une pression paradoxale et qu'elle sache qu'il est impossible que tous les élèves soient sanctionnés de manière égale, Cécile aspire quand même à ce que les règles vaillent pour tout le monde, du moins en tant que finalité : « Fait que ben oui, sur l'autoroute des fois, la limite c'est 100, mais... tu vas rouler 120, pis ça va marcher 3 fois pis la 4^e fois, tu vas te faire arrêter! » (EPR, Moment 2).

Une autre réponse à cette contradiction se présente lorsque les équipes scolaires justifient les règlements vestimentaires en commençant par nommer le problème du côté des élèves féminines, puis en spécifiant assez rapidement et systématiquement que les avertissements s'adressent aussi aux élèves masculins, comme dans ces deux exemples :

Et là, tu dis : « ah, j'pas sûr que c'est convenable ». Fait que t'sais, porter des *leggings* dans l'école c'est accepté, pis la fille qui se présente avec des *leggings* finis (...) Si c'tun gars, parce que y'a des gars qui portent des *leggings* à c't'heure, ben ça va être la même affaire (emphase). (Denis, EPR, Moment 2)

T'sais, c'était comme intense dans le temps, pis y'avait les filles, là je parle des filles, mais y'avait les gars aussi que c'était la mode des boxers qui dépassent des pantalons là, fait que t'sais, t'avais les pantalons à peu près ici, là, fait que... (Florence, EA, moment 1)

Ce type d'intervention vise à rétablir une lecture de la situation qui englobe l'ensemble des élèves, mais exprime aussi le constat que les règlements scolaires sont en réalité différenciés.

c. Le besoin d'efficacité, le respect des règles et l'autoréférentialité

Éprouvant un besoin d'efficacité, plusieurs membres de l'équipe-école se questionnent sur les limites en milieu scolaire et identifient qu'un cadre clair leur permet de réduire le nombre de négociations quotidiennes avec les élèves. Par exemple, Jacob, enseignant, perçoit le code vestimentaire comme un moyen de régler les différends et les conflits liés aux choix vestimentaires des élèves. Il souhaiterait éviter des négociations constantes, où il a l'impression que plus il donne « du *lousse* », « plus [il se] retrouve avec, t'sais, une bédaine, puis là, ça continue ». Il sent à cet égard que s'il « donne la

main », les élèves prennent souvent « le bras » (EO, Moment 1). Gabriel appuie la vision de son collègue, puisqu'il sent qu'il y a une limite au niveau de complexité qu'il peut prendre en compte dans son travail, en plus de la charge qu'il a déjà :

C'est comme Jacob a dit tantôt, si tu fais pas de cadre, tsé précis pis clair, ben là tout le monde va arriver, ben là je peux faire ça, t'arrives avec un petit trou, l'autre arrive avec un plus grand, calculer la circonférence, c'est différent pour tous, c'est compliqué à gérer – si tu dis juste pas de trou, tu as pas ce conflit-là, tu as pas ce problème-là. (EA, Moment 1)

L'intervention de Gabriel souligne un besoin d'efficacité dans la formulation des règlements, mais suggère aussi comment certaines règles en milieu scolaire deviennent de plus en plus sévères avec le temps.

Il peut être utile de rappeler que, selon ces mêmes enseignants, avoir un cadre d'intervention clair leur permet, par exemple, de ne pas être accusé injustement d'avoir des intentions de nature sexuelle à l'égard des élèves. C'est ainsi que le décrit Gabriel :

C'est sûr aussi que quand il y a un cadre ça nous aide également... de pas tomber là-dedans... les filles ça peut être facile « ah y m'a regardé », ça nous est arrivé au secondaire, « y m'a regardé les fesses, y m'a regardé les seins ! » (EO, Moment 1)

Pour sa part, Jacob estime que son désir d'un cadre restrictif pour les élèves lui sert à éviter des situations qu'il juge problématiques. Il explique notamment que ça ne lui « tente pas que les élèves portent des petites jupes » (EO, Moment 1) dans son milieu de travail.

Il appert pourtant que justifier les règles par une logique strictement axée sur le fonctionnement efficace du travail des enseignant·es peut omettre d'autres dimensions impliquées dans les interventions, comme leurs justifications éducatives, le vécu des

personnes impliquées ou le développement du potentiel des élèves à l'école. Autrement dit, dire « les règles sont les règles » pour faciliter la gestion quotidienne comporte le risque de tomber dans une logique autoréférentielle, qui exclut de facto toutes les autres explications possibles, éducatives ou non. Ce risque est illustré lors d'un court échange aux Orchidées, lorsque deux élèves tentent d'argumenter un code vestimentaire moins strict :

Alice (élève) : C'est vrai qu'il y a un code à respecter, mais je trouve que c'est trop strict, je demande pas que ce soit *lousse lousse*, mais moins sévère... [Une] fille a un chandail bédaine, si on voit pas son nombril, versus si on voit la moitié de la bédaine...

Caroline (élève) : Ouin, mais c'est comme... il y en a qui vont abuser... (EO, Moment 1)

Ici, Alice exprime qu'elle sait faire la différence entre un choix vestimentaire osé ou pas pour l'école, ce qui constitue une justification raisonnable des interventions selon les équipes scolaires. Pour Caroline, rien n'y fait : malgré cette explication tout à fait plausible, dire qu'il restera toujours des gens qui ne se conformeront pas est suffisant pour clore le débat. Cet échange illustre comment, en contexte scolaire, certaines justifications éducatives peuvent être outre-passées par des arguments se référant au respect des règlements scolaires.

Un autre risque de cette logique est d'omettre comment l'application des règlements, en renforçant une norme stricte, provoque parfois des exclusions, voire qu'elle demande d'ostraciser certains élèves. À l'école des Azalées, un échange a permis

d'expliquer la dynamique que le respect des règlements comme fin en soi peut engendrer, telle qu'elle peut parfois se dérouler dans les écoles :

Tristan (enseignant) : Je reviens au même principe que Florence tantôt, ce qu'elle disait, c'est que, ceux qui dérogent, ça crée des malaises au niveau des autres [des gars]...

Fannie (élève) : Ben moi, je trouve qu'on a déjà un code vestimentaire, [il] faut respecter une forme, fait qu'on pourrait respecter d'avoir un code décent, avec notre (emphase) linge. Oui, y'en a qui vont exagérer, y vont abuser, mais t'sais...

Francis (directeur) : Mais t'sais, ce monde-là, ils vont se faire avertir...

Fannie (élève) : Ben c'est ça! À la direction, mettez les choses claires, allez à la direction, pis y vont les faire renvoyer chez eux, mais on peut être capables de respecter...

Lily-Ann (élève) : J'trouve que c'est un peu... c'est un peu du savoir-vivre... tu vas pas te mettre un gros décolleté, pis euh, pis toute... moi à l'école j'ferais pas ça.

Fannie (élève) : Ouais, pis à l'école tu viens apprendre (emphase). Genre, mets-toi pas *sexy* ou quelque chose comme ça, viens en sport ou confortable pour ton école genre, dans les classes...

Francis (directeur) : J'pense que y'a un juste milieu, aussi...

Fannie et Lily-Ann (élèves) : Ouais!

Tristan (enseignant) : Mais, c'est comme je reviens tantôt, autour de la table on est des gens qui ont quand même une tête sur les épaules, on comprend, mais y'a des gens, y'a toujours des gens qui dérogent...

Chercheur.e : Qu'est-ce que tu veux dire?

Tristan (enseignant) : ... [Des gens] qui poussent les limites, qui essaient de sortir du cadre, pis qu'est-ce qui arrive en fait, c'est que c'est « eux » qui créent le problème, en fait.

Lily-Ann (élève) : Ouin, pis a un moment donné, ça finit que, y veulent...

Estelle (élève) : Tout le monde est pénalisé...

Khalil (élève) : [C'est] tout le monde qui paye les choses pour leurs [écart]...

Chercheur.e : Si vous aviez pas d'uniforme, est-ce que vous sentez que vous vous mettriez des limites quand même?

Lily-Ann (élève) : Ouais, ouais... Mais tsé, c'est pas tout le monde qui ferait ça par exemple.

Francis (directeur) : Pis, en même temps, si je regarde les gens qui sont assis ici, j'me souviens pas de vous avoir vus dans mon bureau pour que je signe un permis de circuler parce que vous aviez pas l'uniforme non plus là... Je le vois, vous faites quand même attention. (...) Vous venez pas souvent dans mon bureau, pour d'autres raisons ou même pour l'uniforme... (EA, Moment 1)

Cet extrait met en lumière la manière dont un jugement de valeur est défini au sein des interactions, via des procédés normatifs qui visent à qualifier ce qui est « décent » et ce qui ne l'est pas, ce qui crée « un malaise ». Dans une logique autoréférentielle, le respect des règlements devient un prétexte pour définir ce qui est plus ou moins acceptable de choisir de porter (« c'est un peu du savoir-vivre »; « vous, vous faites quand même attention »). L'extrait souligne aussi une dynamique où « nous » (« les gens autour de la table ») sont conformes moralement (« ont une tête sur les épaules ») en comparaison à « eux » (« les gens qui dérogent »), dont on devine par association le caractère indésirable des comportements. Les élèves qui exagèrent ou « qui poussent les limites, qui essaient de sortir du cadre » deviennent selon la logique présentée « la cause du problème » et la raison pour laquelle « tout le monde est pénalisé ». L'intervention du directeur vient ensuite réaffirmer le fait que celles qui respectent les règlements n'ont pas à se retrouver dans son bureau.

Cet échange contribue à qualifier la manière dont les procédés normatifs fonctionnent dans les milieux fortement réglementés, dont font partie les milieux scolaires. Cet exemple montre que lorsqu'ils ne sont pas mis en contexte ou justifiés autrement que par une logique visant l'efficacité, les règlements peuvent s'avérer exclusifs ou élitistes.

Dans ce cas, toute manifestation d'habillement *sexy* de la part des élèves féminines est considérée comme dérogeant du cadre, devenant la cause des restrictions « exagérées » pour les élèves qui se conforment. Cette dynamique comporte le risque de faire porter aux élèves qui s'habillent effectivement *sexy* de porter le fardeau des règles et des sanctions, qui sont pourtant à l'initiative de l'école.

d. Inquiétudes pratiques à propos des interventions : la place prépondérante de l'arbitraire, l'offre des magasins et l'agressivité de certaines approches

Une première inquiétude émise par les équipes-école est celle selon laquelle les élèves ne comprendraient pas comment s'habiller décemment à l'école sans les limites actuellement mises en place. Par exemple, plusieurs membres de l'équipe scolaire relaient l'idée selon laquelle s'il n'y avait pas de limites, les élèves exagéreraient. Comme dans cet extrait, plusieurs cherchent des contre-exemples, parfois extrêmes, de ce qui arriverait s'il n'y avait pas de code vestimentaire :

Denis (enseignant) : Tu peux pas arriver habillé n'importe comment.

Cécile (éducatrice) : Entre le maillot de bain, je comprends que ça serait peut-être intense là, à l'école là...

Denis (enseignant) : Parce qu'y ont laissé tomber... Dans certaines écoles, [comme en Californie], y'ont laissé tomber la tenue vestimentaire, pis effectivement y'a des élèves qui sont venus en costume de bain à l'école. Et là, ça a créé un problème. Fait que, y'ont été obligés de remettre un minimum de tenue vestimentaire, parce que y'ont vu tout suite que ça a explosé! Ihh... Mais là on reste pas en Californie là, moi, en costume de bain, aujourd'hui, j'en vois pas beaucoup...

Claire (bibliothécaire) : Vous, si vous aviez pas de code vestimentaire, est-ce que vous changeriez vos façons de vous habiller?

Plusieurs élèves : Non, non, j’pense pas... (EPR, Moment 2)

Cette interaction témoigne d'un réajustement dans la discussion : on part d'un exemple extrême (s'il n'y avait pas de code vestimentaire, tout le monde porterait des costumes de bain, comme le cas donné en exemple en Californie), à une mise en contexte plus nuancée (ce serait peu probable que tout le monde arrive en maillot de bain au Québec) à une affirmation plutôt claire de la part des élèves, qui ne s'habilleraient pas nécessairement très différemment d'aujourd'hui.

Pour sa part, Anaïs, qui est psychoéducatrice, a recours à l'image d'une ligne d'élèves portant tous des bikinis et des chandails trop petits pour témoigner son inquiétude quant à la capacité des élèves à choisir comment s'habiller pour l'école. À ce moment, Alice, une élève, lui répond au tac au tac que « ce ne sont pas des bikinis que [l'on] porte à l'école » (EO, Moment 1). Il est intéressant de noter qu'autant la réponse des élèves à la question de la bibliothécaire ainsi que la réponse d'Alice aux propos de la psychoéducatrice ne semblent pas témoigner de la même compréhension que les membres de l'équipe scolaire, suggérant qu'elles croient déjà savoir faire la différence entre un habit convenable ou non.

Nonobstant les stratégies rhétoriques adoptées, il appert en fait que les enseignant·es et les éducatrices s'inquiètent que, sans limites, certain.es élèves ne puissent comprendre le décorum scolaire ou celui qui leur sera demandé au travail :

Élise (élève) : Euh, on est au courant qu'on va pas pouvoir arriver, euh devenir avocate, puis aller mettons là-bas en petite jupette, puis en chandail qui nous descend jusqu'à là, là.

Catherine (enseignante) (chuchotant) : Il y en a qui le savent pas.

Élise (élève) : Ouin... (EPR, Moment 3)

Quant à elle, Élaine, directrice, se questionne sur les limites du cadre scolaire en le comparant à ce qu'elle a connu auparavant dans les écoles :

Puis, j'ai envie de dire, il y a des limites qui sont mises, puis c'est important de [les] nommer parce qu'un moment donné, il y en a qui en auraient pas, aussi. Fait que t'sais, on recule dans le temps, on est vieilles, on l'a dit tantôt, mais tu sais, venir avec une paire de shorts puis un haut de bikini à l'école, ça se pouvait. Tu sais, fait que... Jusqu'où on va, mettons? (EPR, Moment 3)

Élaine reconnaît par son intervention que les limites vestimentaires changent à travers les époques. Dans sa jeunesse, il existait moins de restrictions. Même si elle n'offre pas de réponses, elle se demande ensuite sur quels repères on pourrait se baser pour juger des choix vestimentaires des élèves féminines en ce qui a trait à la visibilité de leur corps aujourd'hui. Mais il est aussi intéressant de noter qu'elle sous-entend que si les limites n'étaient pas nommées (et renforcées par des interventions réglementaires et un système de surveillance), certain·es élèves n'en auraient pas.

Les équipes scolaires font également le constat d'une offre *sexy* dans les magasins, sur laquelle i·elles sentent qu'i·elles ont peu de contrôle. Identifiant la contradiction entre l'offre des magasins et les règlements scolaires, Cécile, une éducatrice spécialisée, exprime notamment son découragement en disant qu'elle a l'impression de devoir se battre contre les boutiques (EPR, Moment 2). Denis, un enseignant, observe aussi une difficulté chez ses élèves féminines : « J' trouve que les jeunes filles sont un peu mal

prises parce que c'qu'y vendent dans les commerces souvent, c'est pas nécessairement adapté pour aller à l'école... » (EPR, Moment 2). Pour sa part, Élaine, directrice, reconnaît qu'il est moins facile pour les élèves de trouver des vêtements conformes pour l'école que pour elle de trouver des vêtements qui entrent dans le cadre de son travail :

C'est pas les mêmes boutiques, fait que c'est moins difficile de trouver mettons des trucs... parce que c'est ça, moi j'ai quand même : « ça c'est pour le travail, ça c'est pas pour le travail ». Il y a deux garde-robés là, c'est de même... (Rire), Mais c'est pas... j'ai pas votre défi, j'ai pas l'impression d'avoir votre défi. (EPR, Moment 3)

À cet effet, la difficulté de trouver des vêtements qui correspondent au code vestimentaire dans les magasins est relevée par les élèves dans deux entretiens aux Primevères (EPR, Moment 2 et 3). Par exemple, elles soulèvent leur incompréhension lorsqu'elles vont au centre commercial :

Léonie (élève) : Si on passe devant le « Garage » là et en plein hiver, la page d'affiche c'est toutes des bédaines! On est en plein hiver là!

Andrée (élève) : Ouais!

Dominique (élève) : Ouais, c'est... c'est, faque tu sais, des fois ils sont en maillot de bain, mais on est l'hiver, là...

Élise (élève) : C'est rendu qu'il y a des manteaux d'hiver qui sont quasiment fait en crop top... (EPR, Moment 3)

Cette hyperbole témoigne d'une difficulté partagée autant par les équipes scolaires que par les élèves. Ielles constatent que la société exerce une influence sur l'éventail des choix qui sont proposés aux élèves, notamment selon la mode et les tendances du marché, et que leur tentative de contrôler ces influences se solde souvent par des échecs.

Une autre inquiétude soulevée par les équipes scolaires est le caractère parfois agressif de certaines interventions scolaires. Se questionnant sur la manière dont les interventions sont faites auprès des élèves, Cécile, une éducatrice spécialisée, exprime sa réserve devant des altercations faites sous le coup de la colère :

Moi j'ai une question. Ben là, je vais regarder surtout les filles, là, parce que c'est surtout vous autres qui... Moi, ça m'est arrivé d'avoir des discussions corsées avec des collègues sur la façon dont ils abordaient les filles pour parler du code vestimentaire ... T'sais, y'a : « je te dis que ton chandail est trop court » en enragé, ou j'te dis « c'est vraiment beau comment t'es habillée, sauf que, pour le règlement de l'école, je peux pas te laisser le porter » ... T'sais, est-ce que vous êtes plus souvent abordées de façon enragée, [comme] « c'est ça le règlement, pis change toi »? (EPR, Moment 2)

L'intervention de Cécile met l'emphase sur le fait qu'il y a des manières d'intervenir qui font preuve de plus de tact que d'autres. Sa question laisse place aux réponses des élèves, qui expriment le caractère abrupt et parfois incompréhensible des interactions dont elles font l'objet :

Mélina (élève) : La personne me dit genre « euh, scuse moi, ton chandail est trop court là, va le changer là ». T'sais, y dit ça comme ça, c'est comme, ça a aucun rapport t'sais, je faisais juste passer, pis elle était avec moi pis (...) Il m'a juste dit ça comme ça, sans... comment je pourrais dire ça, t'sais, sans « s'il vous plaît » ou une affaire de même.

Claudie (élève) : Non, [les interventions étaient] tout le temps très sec, pis c'était pas super gentil là... au moins ils nous insultaient pas.

Marc-Antoine (élève) : Ben là, y'a des limites, là!

Cécile (éducatrice) : Au moins! (Rires) (EPR, Moment 2)

Ici, l'humour, comme dans plusieurs entretiens, vise à rétablir une forme de compréhension commune face à une situation difficilement intelligible. Cécile précise ensuite que les approches qui manquent de tact comportent des risques, notamment

d'encourager la résistance et la non-coopération des élèves. Elle fait un lien avec sa propre difficulté à accepter les commentaires agressifs ou non-sollicités : « Dans mon tempérament un peu oppositionnel là, ben me faire aborder un peu enragé, j'ai le goût de t'envoyer promener pis le raccourcir mon chandail, là! C'est juste pour te provoquer, là... » (EPR, Moment 2).

Finalement, le constat selon lequel, malgré tout, le code vestimentaire reste compris et appliqué de manière arbitraire inquiète certains membres des équipes scolaires. Tous les entretiens témoignent d'une difficulté à comprendre les règles scolaires, oscillant entre le constat qu'elles devraient concerner tout le monde et celui, qu'en fait, les avertissements sont appliqués, compris et vécus différemment par chacun·e. Plusieurs enseignant·es et éducatrices constatent aussi la persistance d'une forme d'arbitraire dans les interventions, et ce, malgré le cadre imposé par les règlements scolaires (EPR, Moments 1, 2 et 3; EA, Moment 1; EPA, Moment 1; EO, Moment 1).

Selon Francine, une enseignante, l'initiative à son école visant un code vestimentaire non genré et comportant moins de restrictions est encore difficile à assimiler pour elle et ses collègues. Il lui semble encore manquer de précision et l'application des règlements laisse beaucoup de place à la subjectivité. De plus, elle constate certaines incohérences entre ce que l'on demande aux élèves et ce que l'on permet aux membres de l'équipe-école. Elle raconte un moment d'incompréhension à cet égard :

En rencontre d'enseignants, ils nous ont présenté [le code vestimentaire], ils disaient... une camisole doit couvrir l'épaule, ça c'était comme la tenue, je pense pour les employé·es... Ni

même, je pense, (...) les élèves auraient pas le droit par exemple de rouler leurs manches, même les garçons. Euh, pour l'école, donc l'épaule doit être couverte. Pis là, nous on était là, les profs, puis on était tous en camisole, pour... en tout cas la moitié des enseignantes, parce que c'est l'été pis qu'on rentre nos premières journées, puis on demandait à la direction, donc : « moi, est-ce que mon épaule elle est couverte? », « moi, est-ce que...? », pis c'était vraiment difficile pour eux de répondre... (EPA, Moment 1)

Dans l'autre école où l'uniforme est imposé, aux Azalées, on observe la même confusion au sein des règles vestimentaires, cette fois-ci du côté des élèves :

Rachel (élève): Pour des pantalons mettons, y'a des profs que tu peux pas mettre tel pantalon sinon tu... parce que, sinon, tu vas te faire avertir, ou des fois ils vont voir que t'as mis un chandail en dessous pis y vont t'avertir.

Lary (élève) : J'pense que t'as le droit de mettre un chandail en dessous...

Lily-Ann (élève) : Ouais, mais ça dépend !

(...)

Élim (élève) : Ben moi, je mets ça, pis je me fais pas avertir... J'ai un chandail en dessous pis tout est ben correct là...

Gabriel (élève) : Moi, ça paraît pas vraiment, on a coton ouaté, fait que si on a un chandail en dessous, ça paraît pas tant... (EA, Moment 1)

Paradoxalement, à la fin de l'entretien, personne ne s'était entendu sur la question de savoir si les chandails en dessous étaient acceptés ou non.

Cela dit, dans la plupart des écoles, l'exemple le plus récurrent que donnent les élèves est la différence dans les interventions selon deux genres. Aux Pavots, la règle formelle de l'école est de porter un polo sous son cardigan pour les filles et de porter un chandail sous son polo pour les garçons. Alors que l'une est quotidiennement rappelée, l'autre suscite de vives incompréhensions, puisqu'elle est l'est très rarement :

Chercheur·e : C'était une nouvelle règle qu'ils ont instaurée, dans le fond?

Amélie (élève) : Non, c'était une règle qui existait déjà!

Chercheur·e : Ok!

(...)

Amélie (élève) : Mais, ma question c'est depuis quand? C'tu genre, c'est tu une nouvelle règle qui ont installée qu'il fallait avoir un T-shirt en-dessous d'un polo?

Francine (enseignante) : Je pense ça toujours été là...

Amélie (élève) : Parce que j'ai jamais (emphase) entendu quelqu'un se faire avertir, jamais entendu un gars se faire avertir pour dire qu'il avait pas de t-shirt en-dessous de son polo, pis, j'me souviens des fois on était comme « ah, tu portes un t-shirt en-dessous de ton polo », « ah, oui, juste parce que ça me tente », pis c'était comme trois gars dans l'année, qui ont des t-shirts en-dessous de leur polo, pour pas genre suer au travers là... J'ai jamais vu ça, j'ai jamais (emphase) entendu un gars se faire avertir... (EPA, Moment 1)

Au-delà du standard différencié selon deux genres, des échanges aux Primevères et aux Orchidées témoignent de la manière dont les jugements des membres des équipes scolaires varient selon leur niveau de confort individuel (EO, Moment 1; EPR, Moments 1 et 2). Comme celle-ci, certaines tentatives de s'entendre sur une règle s'adressant à tout le monde se soldent par un échec :

Denis (enseignant) : Ça revient tout le temps un peu à la même chose. T'as le droit de porter à peu près ce que tu veux si on voit pas tes sous-vêtements... Tsé, pour le reste, euh...

Marie-Lou (élève) : Mais y'a des professeurs qui sont beaucoup plus...

Denis (enseignant) : Ça c'est la tolérance de chacun... ça change...

Mélina (élève) : C'est ça, c'est ça qui est difficile aussi...

(...)

Marie-Lou (élève) : Ben, comme tantôt, Mélina elle a dit, a se promenait avec euh, exactement ce pantalon-là, t'sais, y monte quand même haut, pis son chandail y'était peut-être ici, là, t'sais

sur le côté on voyait juste ça, même pas de même, juste sur le côté, pis a s'est fait avertir. (EPR, Moment 2)

Dans cet extrait, alors que l'enseignant édicte la règle selon laquelle il ne faut pas voir les sous-vêtements, les élèves dénotent qu'elles se font avertir pour beaucoup moins.

De manière similaire, aux Azalées, malgré l'uniforme, Lily-Ann, une élève, explique à ce sujet avoir remarqué certaines différences dans la manière dont les élèves se font avertir par les enseignant·es :

J'veais dire ça de même, y'a admettons des profs qui ont leurs préférés, pis ça, des fois ça paraît tsé... y'a du monde qui vont s'habiller euh qui vont pas porter l'uniforme ou y vont porter quelque chose d'autre pis y vont pas se faire avertir... quand d'autres vont se faire avertir. (...) Tu vois que y'a des préférés là. Pis tsé normalement euh t'en portes pas un cas, mais c'est juste que... t'sais c'est une réalité... (EA, Moment 1)

Cet extrait met l'emphase sur le caractère arbitraire de certaines interventions, soulevant notamment comment les sensibilités personnelles des membres des équipes scolaires peuvent faire l'objet d'influences, parfois indues.

Pour conclure, les difficultés que posent les interventions du point de vue des équipes scolaires comprennent la perception d'une gestion quotidienne difficile, parfois contradictoire et le plus souvent énergivore, ainsi qu'une charge de travail principalement relayée aux intervenantes féminines. Certains membres des équipes scolaires expriment une gêne de devoir juger du physique des élèves, percevant notamment que la diversité corporelle se présente comme une difficulté supplémentaire dans leur mandat d'appliquer une règle égale à tout le monde. En effet, la pression à intervenir de manière égalitaire s'avère être une exigence à laquelle il est difficile de

répondre, notamment lorsque, selon les participant·es, la majorité des avertissements sont dirigés vers les filles qui s'éloignent de la norme corporelle. Cela dit, plusieurs membres des équipes scolaires dénotent aussi un besoin d'efficacité dans leur travail, identifiant les limites du cadre scolaire comme un outil d'intervention permettant de réduire la charge des négociations quotidiennes avec les élèves. Certaines interactions portant sur le cadre scolaire et ses limites font toutefois ressortir la propension des milieux scolaires à favoriser des logiques utilitaires, axées sur la surveillance, qui peuvent réifier des logiques autoréférentielles et causer des situations d'exclusion. Finalement, des inquiétudes pratiques sont émises par les équipes scolaires, selon lesquelles, d'abord, les élèves ne comprendraient pas comment s'habiller décentment à l'école sans les limites actuellement mises en place. Vient ensuite le constat d'une offre *sexy* dans les magasins, sur laquelle les membres des équipes scolaires sentent qu'i·elles ont peu de contrôle. S'ajoutent aux inquiétudes partagées la perception d'une forme d'agressivité lors de certaines interventions en plus du constat selon lequel, malgré tous les efforts mis en place, le code vestimentaire reste compris et appliqué de manière plutôt arbitraire.

La prochaine section aura pour objet de décrire le point de vue critique des élèves face à l'(hyper)sexualisation à l'école et au fait que l'école attribue à leurs choix vestimentaires une signification sexuelle. Cela consiste en un des principaux messages relayés lorsque leur est posée la question des choix vestimentaires à l'école.

G. «Arrêtez de nous sexualiser» : le point de vue critique des élèves sur l'(hyper)sexualisation

Le point de vue que formulent les élèves selon lequel i·elles ne souhaitent pas être « sexualisé·es » par les interventions scolaires s'avère central pour comprendre leur expérience à l'école. Cette section en propose une lecture interactionniste et relève les éléments qui permettent de réfléchir de manière éthique et éducative aux pratiques pédagogiques adoptées à l'école.

Tout d'abord, l'école s'avère être un lieu où se déroulent plusieurs échanges intergénérationnels entre élèves et membres des équipes scolaires, notamment sur le thème de la sexualité. Les échanges qui ont eu lieu dans le cadre de cette recherche permettent de mieux comprendre comment le rapport à la sexualité en contexte scolaire se transforme au fil des générations et des contextes sociaux. En faire une lecture interactionniste peut s'avérer éclairant, comme en témoigne cet extrait assez vivant :

Cécile (éducatrice, 40 ans) : Ben, t'sais, pis y'a la... y'a eu toutes les générations où t'sais, je sais pas si t'as été au courant de ça, mais t'sais, j'ai vécu la situation avec une jeune pis une enseignante sur la couleur de sa brassière, là...

Chercheur.e (30 ans) : Mmmh?

Marc-Antoine (élève, 15 ans) : Hein?

Cécile (éducatrice, 40 ans) : ...parce que la couleur de sa brassière était rouge, c'était scandaleux!

Marie-Lou (élève, 16 ans) : Ben voyons donc...

Denis (enseignant, 50 ans) : Ah oui? OK...

Marc-Antoine (élève, 15 ans) : N'importe quoi...

Cécile (éducatrice, 40 ans) : C'était une collègue, t'sais, même âge que moi, pis j'ai faite comme « ben, attends, là », c'est n'importe quoi ton affaire... Parce que la bretelle de brassière était rouge, elle a dit c'était le drame! (...) La couleur du sous-vêtement, c'est important!

Marie-Lou (élève, 16 ans) : Ouf!

Cécile (éducatrice, 40 ans) : Idéalement, pas brun.

(Rires)

Cécile (éducatrice, 40 ans) : Mais t'sais, c'est ça...

Claire (bibliothécaire, 60 ans) : Mais, parce qu'avec le rouge, on revient à *Playboy* aussi...

(*Fébrilité. Tout le monde veut intervenir en même temps.*)

Mélina (élève, 15 ans) : Ben...

Denis (enseignant, 50 ans) : Ben oui, pis non...

Marie-Lou (élève, 16 ans) : Ben, j'pense que c'est pas la première idée que la personne se fait...

Cécile (éducatrice, 40 ans) : J'trouve que la connexion est moins forte qu'avec *Playboy*...

Marie-Lou (élève, 16 ans) : Ouais!

Cécile (éducatrice, 40 ans) : Mais, je comprends qu'est-ce que vous voulez dire, là, parce que c'est vrai...

Claire (bibliothécaire, 60 ans) : Mais...

Cécile (éducatrice, 40 ans) : ...que dans ma génération, y'a...

Denis (enseignant, 50 ans) : ... un petit déshabillé rouge, c'était signe...

Cécile (éducatrice, 40 ans) : Ouais c'est ça...

Denis (enseignant, 50 ans) : C'était un signe sexuel, à l'époque.

Claire (bibliothécaire, 60 ans) : Oui.

Denis (enseignant, 40 ans) : Mais aujourd'hui, c'est juste un sous-vêtement.

Claudie (élève, 15 ans) : Aujourd’hui, c’est une couleur comme les autres... (EPR, Moment 2)

Dans cet extrait, on constate qu’un vêtement, dans ce cas une brassière rouge, fait l’objet de (re)significations successives. D’abord, le fait de mentionner le soutien-gorge d’une élève fait réagir, ce qui constraint Cécile à s’expliquer. Lorsqu’elle propose l’idée selon laquelle le soutien-gorge avait une signification sexuelle pour l’enseignante, les réponses sont vives : moqueries, exclamations, remises en question. Pour plusieurs, cela n’a pas de sens. Cela dit, la bibliothécaire, qui est significativement plus âgée, explique son point de vue : les soutien-gorge, en plus lorsqu’ils sont rouges, ont longtemps été des signes sexuels selon son expérience. Les élèves rappellent : pour elles, il ne s’agit qu’un sous-vêtement, lecture à laquelle plusieurs élèves et enseignant.es se rangent finalement. Cet échange est un exemple des nombreux échanges portant sur ce sujet en milieu scolaire.

Un des messages principaux messages relayés par les élèves consiste à dire que leurs choix vestimentaires ne sont pas sexuels. À l’instar de plusieurs élèves, Alice estime que sa garde-robe n’est pas « vulgaire » et non plus « pas appropriée » (EO, Moment 1). Elle trouve que c’est une pression injuste de devoir changer de vêtements parce qu’on voit son ventre ou ses épaules. Caroline explique quant à elle que sa tenue, même si elle montre son corps, ne devrait pas « attirer l’œil » ou l’attention (EA, Moment 1).

Tout comme elles, plusieurs élèves expriment que leurs ventres ou leurs épaules ne sont pas (ou ne devraient pas être considérés comme) des objets de séduction (EPR,

Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1, EA, Moment 1; EO, Moment 1). L'incompréhension manifestée par Ève et Judith aux Pavots, qui « cherchent », en quelque sorte, d'où vient cette lecture de leur corps, est emblématique d'une incompréhension plus largement partagée :

Des fois, on a des journées civiles à l'école, mais, t'as, bien sûr, des règlements... mais t'sais, mettons, pourquoi est-ce qu'une camisole c'est interdit? Mettons, pourquoi quand il fait 30 degrés puis que tu te dis c'est bientôt l'été, on a pas le droit aux camisoles, parce que les épaules... (pause, marmonnant) je sais pas c'est quoi qu'il y a dans mes épaules là...

On voit vos épaules, c'est déconcentrant pour les autres... Des épaules, c'est tu si excitant que ça ? Je veux dire, autant pour les hommes que pour les femmes... J'veux dire, c'est juste des épaules là... (EPA, Moment 1)

Ces élèves, au-delà de nommer qu'elles sont inconfortables l'été à l'école, soulignent qu'il existe un écart d'intelligibilité dans la lecture qu'ont de leurs corps les équipes scolaires et elles-mêmes : pour l'école, les épaules des élèves sont problématiques, alors qu'elles sont tout à fait acceptables pour elles.

Sa camarade Mia témoigne d'une incompréhension similaire, faisant écho à celle d'Anna à l'école des Primevères :

Je vois même pas comment on est arrivés à sexualiser, t'sais... le corps de la femme, là, les seins, les cuisses, pis les épaules (emphase) même, à ce point-là. (...) Ben, je comprends pas... C'est pas supposé être un objet de séduction (emphase) là. (Mia, EPA, Moment 1)

Ma sœur portait des *leggings* avec un coton ouaté un peu plus haut des fesses, elle s'est fait envoyer [au local de retrait] parce qu'elle avait pas d'autre chose pour se changer, parce qu'elle avait pas d'autre coton ouaté à se mettre sur le dos. Ma sœur leur a dit qu'elle n'allait pas se changer... Parce que qu'est-ce qu'il y a de *sexy*? (...) C'est la même chose avec des jeans *skinny*, ça fait la même affaire que des *leggings* avec un coton ouaté plus haut que les fesses, ça, c'est quelque chose que je suis pas vraiment d'accord. (Anna, EPR, Moment 1)

Notons dans le dernier extrait l'emphase qui est mise sur le refus de considérer le corps des filles (les fesses de sa sœur, en l'occurrence) comme étant *sexy*, renvoyant à un élément central du point de vue des élèves sur l'(hyper)sexualisation à l'école.

Le terme « hypersexualisation » est utilisé à une seule reprise lors des entretiens, lorsque Mia explique que « le corps de la femme » est « tellement hypersexualisé » et qu'il a été « normalisé d'hypersexualiser ça, en plus ». Elle sous-tend par-là l'(hyper)sexualisation est normalisée et que l'école participe à cette dynamique. Les élèves des Pavots disent d'ailleurs avoir assisté à une conférence obligatoire leur expliquant pourquoi elles ne devraient pas rouler leur jupe. Ce qu'elles ont retenu de cette conférence est qu'il « faut tout le temps s'habiller pour l'homme, pour que ça leur déplaise pas à eux » (EPA, Moment 1). Cela fait réagir Béatrice :

Mais je trouvais ça ridicule parce que j'étais comme « ben, dire, veux veux pas, c'est notre corps puis genre si tu regardes ben, d'abord, pourquoi tu regardes? » pis genre, « si ça te déplaît, toi, mais que moi j'suis confortable là-dedans, pourquoi faudrait que tu fasses une remarque là-dessus? » pis faut que vous... vous (inaudible) roulez votre jupe parce que les gars genre... c'est tout le temps pour les... les gars qu'on fait ça, pis jamais genre y'a question de genre « est-ce que vous êtes à l'aise là-dedans? (...) T'sais, si moi j't'à l'aise à rouler ma jupe pis que... ben genre pourquoi que vous respectez pas ça vous? (EPA, Moment 1)

Dans cet extrait, Béatrice témoigne d'un désir d'assumer son corps et d'y être bien, en plus d'être à l'aise et confortable. Elle diminue l'importance du regard des autres et fait porter la responsabilité de détourner les yeux ou de ne pas faire de commentaire à la personne qui regarde et qui potentiellement n'apprécie pas la voir. Il s'agit pour elle d'un témoignage de respect d'accepter que les filles roulent leur jupe si elles en ont envie et si elles sont à l'aise de le faire. Elle va plus loin en témoignant de son

incompréhension face à l'injonction de porter des brassières et l'obligation que celles-ci ne soient pas visibles. Elle souhaiterait pouvoir choisir de porter une brassière ou non, en plus de pouvoir choisir de la rendre visible ou pas selon son propre jugement. À cet égard, elle exprime qu'elle trouve « dégradant » de se faire évaluer physiquement pour plaire ou pour satisfaire « les hommes » :

Moi, c'est aussi genre, euh comme la brassière en dessous du chandail qu'on voyait, pis quand... (...) Pis quand un homme (emphase) dit genre comme : « on voit ta brassière », mais qu'ils veulent pas qu'on porte pas de brassière, pis comme, j'trouve ça juste dégradant envers les femmes qu'on nous oblige à un code vestimentaire pour pas que ça déplaise aux hommes. (EPA, Moment 1)

Béatrice ne veut pas que ses choix vestimentaires soient faits en fonction de « plaire » ou pour éviter de « déranger ». Elle dit privilégier plutôt le fait d'être à l'aise, et souligne l'importance que revêt son autonomie et ses goûts personnels :

T'sais, on a un corps pis... j'veux dire, j'veo pas comment ce qu'on pourrait porter de, genre, on a le droit de vivre aussi là... pas juste pour plaire aux autres là... dire « ce que je vais porter, si je suis à l'aise avec ça, ben, t'as rien à dire là... ». T'sais comme... si à la limite toi ça te dérange ben dis-toi « est-ce que elle a le porte parce que est à l'aise? »... T'sais, je porterai pas quelque chose pour plaire aux autres, je vais porter quelque chose parce que moi je veux ça. (EPA, Moment 1)

À noter que cette manière de décenter l'importance du regard des autres dans leurs choix vestimentaires est une constante chez les élèves qui s'identifient comme filles (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1, EA, Moment 1; EO, Moment 1).

Un autre élément intéressant dans le point de vue des élèves concernant l'(hyper)sexualisation est que la plupart soulèvent que la situation est beaucoup plus stressante à l'école. Plusieurs ont l'impression que leur apparence est davantage

remarquée et scrutée à l'école qu'ailleurs, comme dans la rue ou dans leur famille. Par exemple, Judith explique qu'à l'école, les camisoles deviennent plus visibles :

Ben, t'sais l'été quand tu te promènes avec une camisole, y'a personne qui te fait de remarques, personne te regarde, tu te promènes tranquille, mais dès que t'arrives à l'école, c'est comme si tout le monde te regardait, puis que tout le monde (inaudible) « oh, mon dieu, elle porte une camisole » ... (EPA, Moment 1)

En effet, selon plusieurs élèves, le propre de l'école est que leur apparence et leurs choix vestimentaires dérangent. Et ce qui est le plus remarquable pour elles est le fait que cela dérange davantage les adultes que les jeunes :

C'est juste un chandail bédaine, on voit pas beaucoup, c'est juste un petit bout de peau, eux ça leur pogne dans l'œil, mais les autres, personne ne le remarque! (Alice, EA, Moment 1)

De manière similaire, Marie-Lou, aux Primevères, a recours à une hyperbole pour montrer l'écart qu'elle constate entre les élèves et les équipes scolaires :

Son chandail y'était peut-être ici, là, t'sais sur le côté on voyait juste ça, même pas de même, juste sur le côté, pis a s'est fait avertir. T'sais, y'en a que... y voient un morceau de peau tout minime là (quelques rires), ça les affole! (EPR, Moment 2)

Léonie et Élise, quant à elles, confirment qu'il existe une différence entre les commentaires qu'elles reçoivent de leur ami·es et ceux qu'elles reçoivent des adultes, relevant cette fois que les élèves sont rarement importunés par leurs choix, même les plus « osés » :

En général, c'est les professeurs qui viennent faire des commentaires sur ça, comme quoi les vêtements, ils sont un peu trop osés. Sauf que si j'avais prêté mon chandail à une personne qui avait pas la poitrine que j'ai, ces commentaires-là, ils n'auraient jamais été donnés. Et aussi, j'ai pas de commentaires par rapport aux autres élèves, ça les dérange pas. Puis ça me dérange pas non plus parce que moi je reste avec mon respect de moi (emphase) et je porte les vêtements dans lesquels je me sens à l'aise. En général, c'est ça, c'est les professeurs qui viennent

m'aborder pour me dire que mes vêtements sont euh inappropriés ou juste que c'est, c'est un petit peu trop. Puis j'ai arrêté par habitude de porter ce genre de chandail-là pour plus que ça... (Léonie, EPR, Moment 3)

Bien moi, quand je porte quelque chose de beau le matin et que les gens apprécient, mes amis vont complimenter. Sauf que c'est tout le contraire des adultes. (...) J'veux dire, les élèves dans l'école, euh, pas qu'on se soutient, mais genre, ça nous dérange pas. (Élise, EPR, Moment 3)

Par leur intervention, ces élèves normalisent le fait de montrer certaines parties de leur corps à l'école. Elles montrent aussi qu'il existe une certaine solidarité entre élèves à ce sujet.

Pour conclure, plusieurs élèves estiment que montrer leur corps à l'école n'a pas de signification sexuelle, ce qui occasionne des échanges intergénérationnels dynamiques.

Ces échanges sont marqués par de nombreuses incompréhensions, mais sont aussi le lieu de transformations et de re-significations sociales. Il ressort des entretiens une perception selon laquelle l'(hyper)sexualisation a été normalisée par la société. Les autorités scolaires sont vues comme participant à cette normalisation par certains de leurs règlements. L'(hyper)sexualisation est considérée comme relayant le point de vue des hommes, auquel la société s'attendrait à ce que les élèves, généralement féminines, plairont sans trop déranger. Finalement, pour plusieurs élèves, le propre de l'école est le contrôle de leur apparence : elle y est davantage remarquée, contrôlée et réglementée qu'ailleurs, ce qui occasionne un sentiment d'inconfort et de lourdeur pour plusieurs.

La prochaine et dernière section des résultats aura pour objet les quatre types de réponse données par les élèves à la question explicite de savoir comment l'école pourrait prendre en compte leurs expériences.

H. Comment l'école pourrait-elle prendre en compte les expériences des élèves ?

À la question de savoir comment l'école pourrait prendre en compte de manière éducative leurs expériences par rapport à leurs choix vestimentaires, les élèves formulent quatre types de réponses. La première réponse, unanime, consiste à demander des règles moins strictes ou moins sévères (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1, EA, Moment 1; EO, Moment 1).

La deuxième réponse consiste à normaliser certaines tenues vestimentaires qui dévoilent le corps d'avantage (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1; EO, Moment 1).

Un exemple de cette normalisation est la réponse d'Alice à Anaïs, psychoéducatrice, qui émet la possibilité que les adultes arrivent en chandail court à l'école :

Anaïs (psychoéducatrice) : J'ai juste envie de vous demander : Admettons, moi pis Josée (conseillère en orientation) on arrive avec un chandail bédaine, vous allez nous dire quoi?

Alice (élève) : Ben, ça va être bizarre qu'un prof arrive avec un chandail bédaine, mais je vais pas la juger. Je serais contente, ce serait comme une petite rébellion, pour dire : C'est rien, ou ça va surprendre... mais je vais être plus contente qu'en train de juger. (EO, Moment 1)

Une troisième réponse consiste à dire que les écoles ne peuvent pas espérer régler les problèmes liés à l'intimidation, à la violence, aux inégalités sociales ou encore aux problèmes qu'amènent une mode sexualisante (EPR, Moment 1; EPA, Moment 1, EA, Moment 1). L'extrait suivant témoigne de la complexité de cette réponse, où Jade explique que les règlements scolaires et les autorités sociales peinent à répondre à leurs objectifs déclarés :

J'pense que [les écoles] peuvent pas [prendre en compte nos expériences]. J'pense que, c'est juste, c'est ancré comme ça, que tu le veuilles ou non, si une personne a déjà vécu [de l'intimidation] une fois dans sa vie, ben probablement [que pendant] très longtemps, elle va quand même se sentir jugée... Veut, veut pas, à l'école, c'est... c'est juste un sentiment comme ça... C'est sûr que si tu prends une personne qui est plus jeune qui a pas nécessairement vécu encore ce jugement-là tu pourrais l'aider, sauf que moi, je pense que tant et aussi longtemps que tu vas avoir des conflits avec des personnes, tu vas toujours te reprocher sur ton image physique. (...) J'suis désolée, mais ça vient un peu avec la puberté, veut, veut pas... Moi, quand j'étais jeune, que je portais un chandail de *Barbie* ou de *Spiderman* y'a pas personne qui... que « *oh my god* » ça réagissait là... Aujourd'hui, on dirait si tu portes un chandail rose fluo, là c'est... tu peux pas! Fait que moi je pense vraiment que ce jugement-là, on peut pas apprendre aux gens « faites pas ci », « faites pas ça », parce qu'on le fait pareil! Mets-pas ta casquette, là... Les trois quarts du monde le font pareil! Y'arrivent dans leur classe y'ont encore leur casquette. Fait que je comprends pas comment on pourrait apprendre pour aider au jugement si ça marche toujours pas! Il y a eu des lois sur le racisme, etc., pis le racisme y'é encore là... Veut, veut pas, ça s'en va pas. C'est là, c'est là... (EPR, Moment 1)

Dans son intervention, Jade exprime plusieurs éléments qui expliquent pourquoi l'école reste impuissante face aux injustices vécues par les élèves. Elle se représente un cercle vicieux où les victimes de violence et d'intimidation ne seraient pas en mesure d'agir pour éviter « les conflits » en lien avec les « jugements » dépréciatifs que l'on peut porter l'un·e envers l'autre, et plus spécifiquement en ce qui a trait à l'« image physique ». Elle parle du sentiment de « se sentir jugée » dès la puberté, et ce dès qu'il y a un écart à la norme (« porter un chandail rose fluo »). Elle fait ensuite un lien avec l'échec de la stratégie disciplinaire des écoles qui, bien qu'elles édictent des règlements, peinent à influencer les comportements des élèves (« porter leur casquette »). Finalement, elle explique la difficulté de régler les injustices et les inégalités en constatant la persistance du racisme malgré certaines lois.

Une quatrième réponse consiste à dire qu'il serait plus honnête (et efficace) de dire aux élèves que l'école est injuste et discriminatoire. Par exemple, Judith explique qu'elle

aimerait mieux qu'on ne lui dise pas que les règlements s'appliquent à tout le monde de la même manière :

J'avais trouvé ça plate qu'ils viennent dans nos classes nous dire que les jupes, c'était pas correct, parce que... y'ont dit le mot « jupe » pis y visaient vraiment juste les filles... pis pourtant, ils disaient « ah, c'est pour les gars pis les filles », mais ils visaient vraiment juste nous, pis ils disaient « jupes » pis « les longueurs » pis ils parlaient de nous, pas de... jamais ils ont regardé les gars dans les yeux pour leur dire qu'eux c'était pas correct. (...) Je trouve qu'ils devraient peut-être pas juste dire, euh, qu'il y a de l'égalité entre les filles et les garçons, mais vraiment de mettre une barre qui dit que « oui, il y en a », parce que là, ils disent qu'il y en a [pas], mais ils font rien pour [que ça change] ... (EPA, Moment 1)

Dans cet extrait, en plus de dire qu'elle et ses camarades se font cibler injustement par les règlements scolaires, Judith estime qu'il est encore plus insultant de se faire dire que le même traitement est réservé aux « gars » et aux « filles ». Elle explique qu'elle apprécierait que l'école reconnaissasse cette différenciation, pour pouvoir ensuite prendre des mesures pour que ça change.

Pour conclure, les deux premiers types de réponses données par les élèves à la question de savoir comment l'école pourrait prendre en compte leurs expériences sont d'abord formulées comme des demandes : i·elles veulent des règles moins strictes et qu'on normalise la visibilité de leurs corps. Les deux dernières réponses font explicitement référence aux injustices et aux inégalités sociales qui persistent dans la société québécoise : l'une exprime que l'école faillit à son rôle social à cet égard (et doute qu'elle soit capable de le remplir) et l'autre demande que les inégalités de genre soient reconnues par son école, pour qu'elle puisse ensuite agir pour y remédier.

En bref, les résultats présentés ci-haut ont contribué à qualifier les écoles visitées, à détailler la signification des choix vestimentaires pour les élèves, à analyser leur rapport aux normes et à la sexualité à l'école pour ensuite détailler les difficultés des règlements scolaires selon les élèves. Ont aussi été abordées les principales justifications des interventions ainsi que leurs difficultés selon les équipes scolaires, les détails du discours critique des élèves selon lequel i·elles ne souhaitent pas être sexualisé·es et leurs réponses à la question de savoir comment l'école pourrait prendre en compte leurs expériences.

La prochaine section présente une discussion des points saillants de cette analyse, avec une attention particulière au deuxième sous-objectif qui a guidé cette recherche, soit dresser une liste de constats axés sur les pratiques scolaires, qui pourront stimuler une réflexion collective à caractère éducatif, éthique et critique par rapport aux choix vestimentaires des élèves.

CHAPITRE V

DISCUSSION

*Couvrez ce sein que je ne saurais voir
Par de pareils objets les âmes sont blessées
Et cela fait venir de coupables pensées*

Molière, Tartuffe, 1669

Ma recherche porte à conclure que les interactions au sujet des choix vestimentaires des élèves sont généralement axées sur la visibilité des corps féminins, ayant pour objet des vêtements tels que des shorts et des jupes (qui laissent paraître les jambes et les cuisses), des chandails courts (qui laissent paraître le ventre) et des camisoles à bretelle spaghetti (qui laissent paraître les épaules ou certains sous-vêtements). Les perspectives des élèves sont imbriquées, traversées et constituées par certaines règles, formelles et informelles, qui régissent les interactions scolaires. Les mesures disciplinaires adoptées par les écoles, généralement axées sur le contrôle et la surveillance et fonctionnant à l'aide d'avertissemens et de rappels visant la conformité, s'avèrent exercer une grande influence sur les choix vestimentaires des élèves, bien que ceu·elles-ci témoignent aussi d'une forme de liberté en s'y rapportant. Mes observations sont en cohérence avec ce que suggère la conception foucaldienne du

sujet : les élèves sont à la fois contrôlés mais aussi constitués par les rapports de pouvoir qui traversent leurs milieux (p. ex., Foucault, 1971, 1994, 2001a, b).

Les résultats de ma recherche soulignent que les interventions privilégiées par les écoles occasionnent plusieurs difficultés du point de vue des élèves, notamment pour celles qui sont féminines : on parle d'anxiété, d'enjeux d'estime de soi, de peur d'être punies même si elles tentent de se conformer, d'un sentiment d'être humiliées, voire harcelées, et d'une confusion marquée quant à ce qu'il est adéquat de choisir de porter ou non. Ils renvoient également à des constats partagés par plusieurs ethnographies scolaires, qui mettent en lumière la primauté du paradigme disciplinaire et des négociations hiérarchiques dans les écoles, souvent conçues à l'avantage de l'institution (p. ex., Berthier, 1996; Pépin, 2011; Payet, 2016). En effet, dans les écoles visitées, la non-conformité vestimentaire mène souvent à des sanctions, quoi que la part d'arbitraire soit toujours grande dans la manière dont les membres des équipes scolaires se saisissent des règlements et que les rappels à l'ordre se fassent aussi de manière plus subtile (p. ex., des jugements esthétiques, des commentaires sur l'apparence, des stéréotypes).

Ma recherche met aussi en lumière le fait que les interventions privilégiées par les écoles relaient des logiques qui contribuent à valoriser certains corps au détriment d'une diversité corporelle, à réifier un double standard sexiste au niveau des attentes et des conséquences, ainsi qu'à attribuer une signification sexuelle à des choix vestimentaires qui n'en ont pas pour les élèves. Cela occasionne plusieurs difficultés du côté des

équipes scolaires, qui sont appelées par leur rôles à participer activement à ces logiques. À ce titre, les équipes scolaires dénotent le caractère répétitif et énergivore des interventions, l'impossibilité d'appliquer un modèle d'intervention uniforme et un certain malaise lié à la prise en compte de la sexualité à l'école. De plus, les perspectives recueillies suggèrent que les équipes souhaitent que leurs interventions puissent répondre à un certain nombre de finalités, telles qu'apprendre à s'habiller selon le contexte, préparer les élèves au travail et à la vie en société ou apprendre certaines bases d'hygiène. Or, il semble que plusieurs explications données pour justifier les interventions soient élaborées afin de justifier le fonctionnement des règlements scolaires. Cette contradiction suggère une difficulté à réfléchir aux interventions scolaires en vertu de leur caractère éducatif à l'école.

Cette contradiction, entre les intentions pédagogiques et la justification des règlements scolaires, peut également expliquer pourquoi plusieurs interventions s'appuient sur des objectifs pédagogiques peu élaborés, que les élèves semblent déjà atteindre, qui reconduisent certaines inégalités ou qui visent à préserver le confort des adultes et des élèves masculins de manière à supplanter celui des filles et des femmes. En effet, tel que le suggèrent plusieurs recherches critiques en pédagogie, les interventions et les discours scolaires axés sur la préservation du *statu quo* ont parfois pour effet de contribuer à reproduire des inégalités sociales (Perrenoud, 1993; Kumashiro, 2000; Apple, 2004; Freire, 2005; hooks, 2010, 2019). Elles tendent aussi à négliger le potentiel éducatif des expériences existentielles et quotidiennes des élèves – des

expériences directes du monde – et plus particulièrement de celles qui sont marginalisées (Briskin et Priegert Coulter, 1992; Giroux, 1991, 2015; Breunig, 2015; hooks, 2019).

À la lumière de ces résultats, cette discussion vise à mettre l’emphase sur cinq constats axés sur les pratiques scolaires, qui pourront stimuler une réflexion collective à caractère éducatif, éthique et critique par rapport à l’enjeu des choix vestimentaires à l’école. Ces cinq constats consistent aux faits (1) qu’il existe plusieurs désaccords à caractère intergénérationnel sur la sexualité à l’école; (2) que l’école et les équipes scolaires ont un rôle social à réfléchir et à jouer pour prendre en compte les expériences des élèves; (3) que les mesures disciplinaires privilégiées par les écoles participent à des dynamiques structurelles d’exclusion, de stigmatisation et de discrimination; (4) que faire vivre de l’insécurité aux élèves pose problème des points de vue pédagogique, éthique et critique; et finalement, (5) qu’apprendre à choisir (ses vêtements, mais aussi plus largement ses actions ou ses paroles) demande une approche pédagogique plutôt qu’axée sur le contrôle. Ces constats visent à dégager des éléments de réflexion pour favoriser la prise en compte éthique, éducative et critique des perspectives des élèves en ce qui a trait à leurs choix vestimentaires à l’école. Ils sont suivis d’une brève conclusion visant à faire le point sur les sous-objectifs de la recherche et à orienter les acteur·ices scolaires qui souhaiteraient en tirer des recommandations.

Constat 1 : Plusieurs désaccords intergénérationnels sur la sexualité existent à l'école

Pour prendre en compte les expériences des élèves, il me semble d'abord utile de reconnaître qu'il existe certains désaccords intergénérationnels à l'école secondaire à propos de la sexualité. Ces désaccords se présentent sur l'étendue des résultats de ma recherche, portant sur les choix de vêtements des élèves qui dévoilent les épaules, le ventre, les jambes ou les cuisses.

En premier lieu, le caractère intergénérationnel des désaccords que pointent les élèves concorde avec plusieurs recherches portant sur les liens entre les choix des vêtements et les changements sociaux. Les jeunes ont effectivement tendance à remettre en question les ordres symboliques qui les ont précédés (Bard, 2010a, b; Hollander, 2016; Julien, 2010a, b; Bourdieu, 1979; Yonnet, 1985). De plus, les interactions à l'école montrent que les vêtements sont l'objet de rapports dynamiques et transitoires (Eliasson *et coll.*, 2007; Caron, 2012) et suggèrent que les significations des vêtements que choisissent de porter les élèves ont le potentiel d'être redéfinies au fil des discussions et des échanges sociaux.

Les élèves que j'ai rencontrés rappellent que leurs corps ne sont pas, *de facto*, des objets de séduction. Pour i·elles, le fait de voir les sous-vêtements, les ventres, les épaules ou les cuisses de leurs camarades ne signifie pas pour autant qu'i·elles cherchent à avoir des rapports de séduction ou des rapports de nature sexuelle. De surcroît, la plupart des élèves s'identifiant comme filles expliquent ne pas vouloir évaluer leur choix à l'aune

du regard « des autres », notamment des hommes. Elles ne veulent pas s'habiller « pour plaisir ». De plus, cela ne les intéresse pas particulièrement d'évaluer le caractère *sexy* des vêtements portés à l'école (les leurs ou ceux de leurs camarades). Finalement, plusieurs trouvent cela irrespectueux de se faire évaluer physiquement (EPA, Moment 1).

Le discours majoritairement relayé par les élèves ayant participé à mon étude n'est donc pas de revendiquer le droit d'être *sexy* à l'école, ni de choisir une sexualité librement, ni de juger ceu·elles qui choisissent de le faire. Le désaccord porte plutôt sur l'interprétation de leurs habits et de leurs choix vestimentaires : ce qui est problématique, c'est le fait que l'école impose un regard sexualisant aux filles. Cela rejoint les études de Caron (2012, 2014), selon qui les adolescentes des écoles québécoises conçoivent les stratégies scolaires comme les instruments d'une sexualisation non-désirée. Les résultats de ma recherche concordent aussi avec ceux de Moisan-Paquet (2022), dont les participantes dénoncent que leur expression sexuelle soit « posée en problème » dans leurs milieux scolaires, plaçant « les femmes et les filles dans un rôle passif en plus de représenter un obstacle à l'agentivité sexuelle féminine » (p. 85).

À mon sens, le refus des élèves d'être « sexualisées » par les équipes scolaires peut être compris comme une manière de préserver leur agentivité dans un milieu où l'expression sexuelle féminine est fortement contrôlée par des mécanismes répressifs. Rappelons que ces gestes de sexualisation servent à promouvoir un ensemble de

normes sur la sexualité, hautement spécifiques sur le plan culturel et historique, contextualisées dans la problématique et le cadre de référence de ce projet. Non seulement ce refus d'être sexualisées à l'école s'inscrit en porte-à-faux avec les conceptions normatives de la sexualité qui y sont relayées, dont une vision « essentialiste, binaire et hétéronormée » (Moisan-Paquet, 2022, p. 84), mais il semble qu'il leur permet d'échapper un tant soit peu au contrôle de leur expression corporelle, qui prend des formes multiples. Rappelons que malgré des règlements plutôt directifs, certain·es choisissent de se conformer et d'autres non, certain.es choisissent de s'habiller *sexy* et d'autres non, et aucune n'attribue le même sens à ses choix, dont à la visibilité de son corps. À ce sujet, la littérature portant sur l'agentivité des adolescentes avait déjà démontré que celles-ci actualisent et transforment constamment les lieux d'imposition et de contrôle de leurs corps (Foucault, 1975; Pomerantz, 2005, 2007; Caron, 2012, 2014; Liotard et Jamain-Samson, 2011).

Ensuite, plusieurs élèves se positionnent en porte-à-faux avec l'idée selon laquelle l'invocation d'un regard masculin essentialisé, voire prédateur, suffit à justifier le contrôle de leur apparence, de leurs corps ou de leurs sexualités. Plusieurs élèves, mais aussi quelques membres des équipes scolaires (EPR, Moment 3; EPA, Moment 1; EO, Moment 1), estiment que la pression sociale à se conformer à l'école ne devrait pas être liée au fait de se faire évaluer physiquement par des garçons ou des hommes, de satisfaire leurs désirs, d'éviter de les déranger, de les déconcentrer ou de les rendre inconfortables. L'incompréhension que suscite la conférence portant sur la longueur de

la jupe est un bon exemple de ce désaccord (EPA, Moment 1) et montre à quel point le problème dépasse les regards individuels : il s'agit là d'une pression institutionnelle. Dans ce contexte, bien que les élèves comprennent que la conférence ait été motivée par l'objectif d'éviter l'intimidation et la violence, elles expriment leur désaccord quant au fait que, pour faire de la prévention, il serait préférable de surveiller leurs choix vestimentaires, plutôt que par exemple attribuer (ou enseigner) la responsabilité et la retenue aux garçons et aux hommes.

Les propos des élèves suggèrent que les écoles secondaires québécoises sont toujours des milieux patriarcaux, dans la mesure où elles véhiculent un système d'obligations et de normes conçues à l'avantage et dans l'intérêt des garçons et des hommes. Cela appuie les constats de Gilligan et Snider (2019), qui observent que ce système se maintient encore aujourd'hui par des voies largement inconscientes, ainsi que ceux de Moisan-Paquet (2022), qui observe que les écoles québécoises, toujours imbriquées dans un système patriarcal, attribuent la responsabilité aux filles et aux femmes d'éviter des situations dérangeantes, voire des agressions ou des violences sexuelles (Moisan-Paquet, 2022). Cela explique en partie pourquoi les élèves sentent qu'elles doivent rester vigilantes et en état d'alerte constant face à leur apparence physique, mais aussi pourquoi elles résistent aux discours qui justifient cette réalité difficile à vivre.

La manière dont les élèves expriment leur désaccord par rapport au fait d'être évaluées physiquement, et notamment à l'aune d'un regard masculin, peut être comprise comme une façon de refuser certains mythes essentialistes, « qui participent à naturaliser et à

banaliser les violences sexuelles » (Henry et Powell, 2014, cité par Moisan-Paquet, 2022, p. 83). Ces mythes relaient le narratif selon lequel les filles et les femmes sont toutes de « potentielles victimes » en proie à un désir masculin « incontrôlable » (Larose, 2016) et contribuent à une culture du viol dans les écoles et dans la société québécoise. On sait aujourd’hui que les logiques d’intervention dans les écoles secondaires participent à ce phénomène (Moisan-Paquet, 2022).

Les perspectives des élèves, si elles permettent de prendre de la distance face à certains *a priori* des cultures scolaires, pointent également vers un problème de taille en ce qui a trait aux violences sexuelles et de genre dans les milieux scolaires. En effet, les résultats de ma recherche témoignent de l’ambiguïté de la justification selon laquelle les filles devraient se couvrir pour éviter de séduire ou de déconcentrer les garçons : si la plupart des élèves et des enseignant·es l’ont déjà entendue – ce qui peut porter à croire qu’elle est courante dans les discours scolaires – les membres des équipes n’en parlent pas, ni entre eux, ni en discussions d’équipe. Cela peut soit suggérer une difficulté à aborder le sujet ou soit le fait que les adultes n’adhèrent pas tout à fait à cette explication. Mais si les membres des équipes scolaires ne semblent pas l’aborder de front, certains élèves remarquent ce que la littérature à propos des restrictions vestimentaires qui s’adressent aux élèves, notamment féminines, a déjà montré : les mesures disciplinaires servent, *in fine*, de moyen de prévention des violences sexuelles et de genre, où il s’agirait de « cacher les corps que [les hommes ou les garçons] ne sauraient voir sans “devoir” passer à l’acte » (Richard, 2019, p. 31). Ces actes à

caractère sexuel sont sous-entendus largement comme des actes de rêverie, de harcèlement, voire d'agressions.

La remise en question de la place du regard masculin essentialisé, voire prédateur, de la part des élèves suggère une limite importante à l'utilisation de restrictions vestimentaires en tant que stratégies de prévention des violences sexuelles et de genre. En effet, ce discours sert souvent à justifier les mêmes violences qu'il vise à endiguer, dans la société comme à l'école (Richard, 2019; Moisan-Paquet, 2022). En fait, cette justification contradictoire s'avère un des symptômes d'une culture qui légitime des comportements violents à l'égard des filles et des femmes, mais aussi des élèves présentant des comportements ou des identités sexuelles qui dévient des normes sociales. Ceci est plutôt inquiétant, notamment dans la mesure où les écoles secondaires sont tenues de participer à la prévention des violences et de l'intimidation en tout genre à l'école (gouvernement du Québec, 2023b).

Dans le même ordre d'idées, il me semble pertinent de porter une attention particulière au discours des élèves lorsqu'i·elles disent que la récurrence des interventions scolaires s'apparente à une forme de harcèlement sexuel. Ce propos semble témoigner d'un désaccord entre les élèves et les équipes scolaires à propos des interventions à l'école ou, du moins, d'un écart important d'interprétation. Pour ces dernier·es, les interventions visent à assurer un climat d'apprentissage sécuritaire et exempt de distractions – pour les élèves, le caractère répétitif et non consensuel des interventions,

accompagné de la présomption que leurs choix vestimentaires ont un caractère sexuel, fait en sorte qu’i·elles ne se sentent pas en sécurité ou respecté·es.

Selon Rahimi et Liston (2012), qui se sont intéressées au phénomène en milieu scolaire, le harcèlement sexuel consiste d’abord en « des avances sexuelles importunes, des demandes de faveurs sexuelles et d’autres comportements verbaux ou physiques de nature sexuelle », où « la soumission à ce comportement ou son rejet affecte explicitement ou implicitement l’emploi d’une personne, interfère de manière déraisonnable avec les performances professionnelles d’une personne ou crée un environnement de travail intimidant, hostile ou offensant » (Commission pour l’égalité des chances en matière d’emploi (U. S. EEOC, 2024, *traduction libre*), cité par Rahimi et Liston, 2012, p. 7). Elles y ajoutent une lecture qui prend en compte les rapports sociaux de sexe, en précisant en quoi consiste le harcèlement sexiste : « tout comportement, verbal, physique ou psychologique, qui fait obstacle aux normes hétérosexuelles traditionnelles et comprend le harcèlement sexuel (hétéro), le harcèlement homophobe et le harcèlement pour non-conformité de genre. » (Meyer, 2008, cité par Lahimi et Liston, 2012, p. 7, *traduction libre*).

Bien sûr, le point de vue des élèves ne peut faire l’économie d’une mise en contexte sociale et historique où, par le passé, et particulièrement dans les écoles, l’humiliation basée sur la honte sexuelle féminine a longtemps été utilisée comme un moyen de limiter l’autodétermination des filles et des femmes. En effet, les pédagogies

traditionnelles étaient conçues pour obtenir l’obéissance, des filles et des femmes d’une part, mais aussi pour répondre, selon la psychanalyste Miller (2006), à une crainte profonde à l’égard de la souveraineté des enfants. Cela dit, il est plutôt inquiétant que les résultats de ma recherche suggèrent que les élèves aient – plutôt justement – relevé des similitudes entre certaines interventions scolaires et le phénomène du harcèlement sexuel. Cela pose problème, notamment, du point de vue du plan de lutte contre les violences et l’intimidation à l’école (gouvernement du Québec, 2023b) et peut s’expliquer, du moins en partie, par le fait qu’il s’agit d’une compréhension propre aux nouvelles générations.

Finalement, lors des entretiens que j’ai réalisés, certains désaccords intergénérationnels se présentent lorsque les élèves expriment un refus de normaliser des comportements ou commentaires sexistes, soit par leurs propos (p. ex., manifestations d’incompréhension) ou par un langage non-verbal (p. ex., reniflements, mouvements de recul ou de fermeture, bruits, claquement de lèvres). La manière dont les élèves ont réagi à l’explication d’un enseignant selon laquelle les filles se font (beaucoup plus) siffler en Amérique latine en est un bon exemple (EPR, Moment 2). Ces formes de rappels à l’ordre de la part des élèves constituent des ruptures du cadre de l’interaction qui, selon l’interactionnisme symbolique, contribuent à « fabriquer » les significations sociales (Goffman, 1973, 1987; Le Breton, 2004a, b). Ces (ré)interprétations font non seulement office de résistance au regard social qui leur est imposé ainsi qu’aux

stéréotypes qui normalisent les rôles et les attentes à leur égard, mais s'opposent aussi à l'intimidation et à la violence que ceux-ci engendrent selon leur perspective.

Il convient de noter que, malgré plusieurs désaccords fondamentaux portant sur la sexualité à l'école, la majorité des participant·es à mon étude continuent de faire référence à une conception normative de la sexualité et du genre. Ceci s'explique en partie par le fonctionnement même des normes sociales qui, selon Butler (1990), se reproduisent à travers un degré plutôt constant de force et de coercition, mais s'illustre aussi par de nombreuses recherches à ce sujet, dont celle de Hakeem (2021), qui montre comment des adolescent·es canadien·nes de niveau secondaire entretiennent toujours des visions hétéronormatives, réduisent l'importance de la diversité sexuelle et minimisent l'impact de l'homophobie en tant que discrimination systémique. En ce sens, il est compréhensible que les élèves éprouvent parfois de la difficulté à concevoir ce qui s'éloigne des conceptions normatives de la sexualité.

Bref, en faisant des parallèles avec le harcèlement sexuel, les perspectives des élèves permettent de faire un pas de côté par rapport aux traditions éducatives québécoises. Leurs perspectives mettent en lumière l'importance de réfléchir à des mesures pédagogiques qui éviteraient de mettre une emphase démesurée sur l'apparence ou le caractère sexuel de l'expression corporelle des élèves. Cela dit, le silence et l'ambiguïté entourant les interactions portant sur les choix vestimentaires à l'école semble persister, et plus spécifiquement celles axées sur la visibilité des corps féminins et ayant pour

objet des shorts et des jupes (qui laissent paraître les jambes), des chandails courts (qui laissent paraître le ventre) et des camisoles à bretelle spaghetti (qui laissent paraître les épaules ou certains sous-vêtements). Cela laisse entendre une représentation limitée de la sexualité et des interventions qui peuvent être pensées à cet égard dans le cadre scolaire. Pour délier les malaises et encourager une réflexion collective à ce sujet, il pourrait être intéressant de considérer une définition large de la sexualité, tel que le suggèrent l'organisation mondiale de la santé (WHO, 2006) et le Centre for Educational Research and Innovation (2020). Cette définition inclut l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec ses rôles, ses identités, ses préférences, ses orientations, ses relations, ses activités, ses plaisirs, ses scénarios, ses fantasmes, ainsi que ses valeurs et ses croyances. Il serait également intéressant de mettre l'emphase sur le caractère social et contingent de ces dimensions, comme le suggère Richard (2019).

Cette première section de la discussion s'est attardée à qualifier les désaccords intergénérationnels à propos de la visibilité des corps, de l'(hyper)sexualisation et des visions stéréotypées de la sexualité à l'école secondaire. Bien que les écoles prennent en compte l'évolution des normes sur l'apparence physique dans la société et que les codes vestimentaires changent en conséquence, force est de constater que ces changements peuvent s'avérer plutôt lents et susciter des décalages – souvent frustrants – par rapport aux normes qui régissent d'autres sphères de la société. La prochaine section aura pour objet la prise en compte des expériences des élèves ainsi que le rôle

social de l'école et des équipes scolaires, questionnant les représentations qui sous-tendent les pratiques qui y sont adoptées.

Constat 2 : L'école et les équipes scolaires ont un rôle social à réfléchir et à jouer dans la prise en compte des expériences des élèves

Lorsque leur est posée directement la question de savoir comment l'école pourrait mieux prendre en compte leurs expériences, les deux premières réponses des élèves ayant participé à mon étude s'inscrivent dans une logique de négociation tout à fait cohérente en regard des cadres d'intervention actuellement mis en place par les écoles, ainsi qu'avec ses conséquences répertoriées. Celles-ci affirment d'abord qu'il est souhaitable d'avoir des règles moins strictes ou sévères, puis expriment ensuite qu'il vaudrait mieux normaliser les tenues qui dévoilent les épaules, le ventre ou les cuisses, car celles-ci ne sont pas vulgaires. Ces réponses ont en commun une volonté tout à fait compréhensible de réformer les règlements vestimentaires. Elles s'inscrivent cependant en accord avec le cadre de l'interaction, que l'institution scolaire renforce et privilégie (Zaidman, 2007).

Deux autres réponses s'attardent plus largement au rôle social de l'école. Une élève estime que l'école ne peut rien faire face aux inégalités et aux violences sociales, alors qu'une autre estime qu'il serait plus honnête et productif de reconnaître d'emblée que l'école est un lieu discriminatoire et injuste (EPA, Moment 1; EPR, Moment 1). Ces

deux réponses sont intéressantes, car elles permettent de faire un pas de côté par rapport au cadre institutionnel, afin de réfléchir au caractère éthique et éducatif des pratiques qui y sont adoptées. Elles conçoivent d'abord l'école en relation avec la société, ce qui correspond à la conception sociale des vêtements, qui s'avèrent être des systèmes symboliques efficaces, notamment pour assigner des rôles et des identités (Burroughs et Ehrenreich, 1993; Entwistle, 2000; Marcketti et Farrell-Beck, 2013). Comprenant les choix vestimentaires à l'école en continuité avec les enjeux qui se vivent dans les maisons, les restaurants, les rues, les magasins ou les réseaux sociaux, leurs réponses nous rappellent que l'école n'est pas imperméable à la société et que les changements sociaux qui s'y vivent le sont de manière incarnée. Leurs réponses conçoivent enfin les vêtements comme des vecteurs de justice et d'injustice, d'égalité ou d'inégalité, ce qui place au centre de la discussion la responsabilité de l'école face à ces enjeux : Les écoles devraient-elles participer à la reproduction des inégalités sociales? Devrait-elle avoir l'ambition d'y mettre fin, et en a-t-elle les moyens?

Le rôle social de l'école n'est pas toujours facile à cerner. D'un côté, l'école n'a parfois pas grand-chose à faire pour que les changements sociaux s'y déplient, à l'intérieur ou à l'extérieur de ses murs. C'est le cas de transformations substantives qui y ont eu lieu dans les dernières années, telles que la diminution en importance de la signification sexuelle des vêtements qui dévoilent les corps, la dévalorisation sociale de la dissymétrie vestimentaire ou encore la perte en légitimité du contrôle de l'expression corporelle et sexuelle des femmes et des filles. Aussi, rappelons qu'influencé par des

logiques marchandes et individualistes, le rapport au corps et à son exposition publique s'est départi de sa signification catholique, le rendant de plus en plus personnel, gage de réussite, de contrôle et de rapport créatif à soi (Le Breton, 1990; Julien, 2010a).

Mais à l'inverse, il y a des changements sur lesquels l'école intervient plutôt intentionnellement, comme lorsque les membres des équipes scolaires ayant participé à cette étude ont exprimé une volonté que les élèves puissent juger par eux-mêmes de ce qui est approprié ou non de porter selon les contextes, qu'ils puissent développer une forme d'autonomie ou alors qu'ils soient préparé·es à la vie en société. Plutôt explicitement liées au rôle social de l'école, ces intentions répondent à une des missions de l'école québécoise, soit celle de favoriser la socialisation (MEQ, 2006; Desaulniers et Jutras, 2016). Elles se rapportent également à de nombreuses compétences transversales à développer à l'école, qui visent le développement de l'autonomie et l'adaptabilité au sein d'une « société en changement » (MEQ, 2006, p. 33).

Dans les documents officiels, tout comme pour certain·es participant·es à mon étude (qui, il est important de le rappeler, ne portait pas spécifiquement sur ce sujet), la conception du rôle social de l'école peut s'avérer plutôt étroite. Il faudrait, par exemple, préparer les élèves à vivre dans la société telle qu'elle est, plutôt que telle qu'elle peut être grâce à eux-mêmes. Cette conception de la socialisation fait abstraction du pouvoir d'agir des élèves en tant que partie prenante de cette société, tout en participant à la représentation d'une société fixe ou immuable. Pour élargir l'analyse, je propose de

concevoir le rôle social de l'école comme reposant de manière plus fondamentale sur des représentations implicites de la société, sur lesquelles reposent à leur tour les pratiques pédagogiques et les cadres d'intervention scolaires. En effet, les représentations sociales consistent en « un champ de référence commun » (Valence, 2010, p. 35), qui se traduisent dans le jugement et l'action (Flament et Rouquette, 2003). En milieu scolaire, ces représentations cohabitent et sont parfois contradictoires, comme en témoignent les trois conceptions de la société (et de la socialisation) que relaient les équipes scolaires ayant participé à mon étude.

Une première représentation consiste à vouloir préparer les élèves à un monde inconfortable (et injuste) en leur faisant vivre plus d'inconfort à l'école. Cela implique de considérer la société de manière statique plutôt que de penser son changement, en plus de légitimer certaines injustices sociales. Une deuxième représentation consiste à préparer les élèves à un monde libre, confortable et conciliant, ce qui justifie certaines contraintes et injustices à l'école. Cela implique de tolérer et de contribuer à reproduire certaines formes d'injustices à l'école, en les justifiant par la comparaison. Les tenant·es de cette représentation pourraient dire, par exemple, qu'il y a pire ailleurs.

Une troisième représentation consiste à dire que la société est plutôt injuste et inconfortable, mais que c'est justement pour cette raison que l'école devrait offrir un environnement confortable, s'apparentant à un lieu de vie sécurisant.

Parmi ces trois représentations, la dernière me semble être la plus à même de contribuer à la prise en compte éducative et éthique des expériences des élèves en ce qui a trait à

leurs choix vestimentaires. D'une part, en rendant justice à la complexité de la société québécoise, elle offre davantage de latitude pour répondre au rôle social de l'école d'un point de vue éthique et éducatif. Elle permet d'éviter une logique binaire où la société serait totalement juste ou totalement l'inverse, ce qui permet de développer une meilleure connaissance des contraintes qui la caractérisent, tel que le suggère le paradigme critique en éducation à la sexualité (Richard, 2019). D'autre part, dire que l'école devrait être un lieu confortable et sécuritaire dans un monde plutôt injuste et inconfortable (bien que pas seulement, et pas toujours) me semble être plus ajusté à ce que les résultats de ma recherche suggèrent de la réalité des élèves. S'il reste alors à voir comment on s'assure de ce confort, cette représentation permet néanmoins de prendre en compte les injustices et les inégalités que vivent *déjà* les élèves hors des murs de l'école, qui à leur tour ont pour effet de provoquer des formes d'insécurité, d'injustices et d'inconforts que l'on pourrait éviter.

Les résultats de ma recherche suggèrent en effet que les élèves savent *déjà* que les relations sociales peuvent être teintées d'injustice, d'inconfort, de manque d'estime de soi et/ou d'insécurité. La plupart d'entre eu·elles ont eu des expériences au sein de leur famille ou entre ami·es qui le leur ont appris, en plus d'avoir grandi en contact avec les médias et internet. Par exemple, les élèves qui s'identifient comme filles expliquent qu'elles doivent endurer le fait de se faire « siffler » ou qu'elles espèrent que leurs clients à leur travail ne sauront pas où elles habitent (EPR, Moment 2 et 3; EO, Moment 1; EPA, Moment 1). Elles ont aussi de la difficulté à accepter leur corps et leur

apparence physique, présentant davantage de signes d'insécurité (EPR, Moment 1, 2 et 3; EO, Moment 1; EPA, Moment 1). À cet égard, selon Zurbriggen et Roberts (2013), le sentiment d'insécurité des filles et les femmes peut s'expliquer, du moins en partie, par le fait qu'elles sont socialement appelées à s'évaluer via une auto-objectivation, c'est-à-dire en se regardant et s'évaluant comme des objets à partir d'un positionnement extérieur à elles-mêmes, ce qui nourrit la croyance que leur valeur dépend d'un regard extérieur, réel ou fantasmé. Cela se traduit dans des situations quotidiennes, qui semblent parfois banales, tel que des commentaires sur l'apparence, une pression à suivre des normes de beauté ou à ressembler à des modèles publicitaires.

Il appert que la connaissance de la société de la part des élèves, qu'implique le rôle social de l'école et dont la mission de socialisation fait partie, s'étend à l'ensemble des relations et des normes qui modèlent leurs choix et leurs comportements, comprenant celles qui relaient des injustices et qui produisent de l'insécurité sociale. D'un point de vue féministe, il est tout à fait envisageable de considérer le fait que plusieurs élèves font déjà l'expérience sociale et quotidienne de diverses injustices hors de l'école, ce qui constitue une source légitime de savoirs (p. ex., Cox, 2010; Solar, 1992; Briskin et Priegert Coulter, 1992). Couplé à une représentation ajustée de la société, j'estime que ce savoir expérientiel gagnerait à être pris en compte dans l'organisation scolaire, notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre aux élèves qu'ielles navigueront (et naviguent déjà) dans un monde plutôt injuste.

En somme, puisque les résultats de ma recherche suggèrent que les élèves font l'expérience d'injustices et d'inégalités au quotidien, je suis porté·e à croire que les écoles auraient avantage à le considérer pour décider de leurs orientations éducatives et éthiques. Tel que le suggèrent deux élèves (EPA, Moment 1; EPR, Moment 1), une réflexion sur le rôle social de l'école quant à la (re)production de certaines injustices et inégalités semble nécessaire, et ce, notamment, afin de choisir avec davantage de soin – et collectivement – quelles représentations sociales auraient avantage à fonder les interventions scolaires.

Cette deuxième section de la discussion a permis d'entamer une réflexion sur les pratiques adoptées par l'école, tout en évitant l'écueil de croire que la société est d'emblée juste et confortable pour tous·tes. Elle suggère que les élèves en savent davantage que l'on a tendance à se le représenter à l'école et invite à inclure leurs perspectives au sein d'une réflexion partagée à cet égard. La prochaine section s'attardera à questionner la dimension éthique de certaines interventions scolaires, en montrant comment les mesures disciplinaires privilégiées par les écoles participent à des dynamiques structurelles d'exclusion, de stigmatisation et de discrimination.

Constat 3 : Les mesures disciplinaires privilégiées par les écoles participent à des dynamiques structurelles d'exclusion, de stigmatisation et de discrimination

Les mesures disciplinaires privilégiées par les écoles impliquent des interventions constantes et répétées portant sur les choix vestimentaires des élèves dans le quotidien scolaire. Si plusieurs ont l'effet escompté, c'est-à-dire décourager certains choix, plusieurs d'entre elles n'arrivent pas toujours à leur fin, notamment celles qui visent à contrôler le caractère *sexy* des choix des élèves. À cet égard, ma recherche suggère que les interventions scolaires ne semblent pas aller en diminuant, voire qu'elles mènent parfois à leur multiplication (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1). Cette situation, répertoriée dans les résultats de ma recherche, fait écho à la recherche sur les approches punitives en éducation. En effet, bien que celle-ci soit émergente et tende à se concentrer sur les élèves présentant des difficultés comportementales plutôt perturbantes, elle tend à montrer que les approches punitives faillissent, à long terme, à réduire ou prévenir les comportements ciblés ou à agir dans la mise en œuvre d'une école inclusive à leur égard (p. ex., Gaudreau *et coll.*, 2018; Boudreault *et coll.*, 2019; Massé *et coll.*, 2020).

Selon mon analyse, le caractère répétitif des interventions qu'impliquent les mesures disciplinaires à l'école a pour effet d'exacerber certaines difficultés structurelles du cadre scolaire. Ces difficultés structurelles découlent de dynamiques sociales qui y sont (re)produites, en particulier celles qui contribuent à des formes de violences, qui

dépassent à leur tour les milieux scolaires, comme des inégalités, des situations de discrimination, d'exclusion et/ou de stigmatisation. Considérer ces difficultés structurelles est tributaire du rôle social de l'école, tel que présenté en amont, et permet de réfléchir aux finalités éducatives et éthiques des cadres d'intervention et des pratiques pédagogiques adoptées à l'école.

Une première difficulté du cadre scolaire, exacerbée par des interventions répétées portant sur les choix vestimentaires des élèves, est l'augmentation significative de la charge de travail des membres des équipes scolaires, notamment féminines (EPR, Moment 1, 2; EA, Moment 1). Ce constat ne doit pas être pris à la légère d'un point de vue féministe, mais aussi dans un contexte où les conditions de travail des enseignant·es sont exigeantes, causant de nombreuses souffrances, désaffectations et abandons (p. ex., Mukamera et Balleux, 2013; Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018).

Une seconde difficulté du cadre scolaire est amplifiée par les mesures disciplinaires portant sur les choix vestimentaires des élèves, soit la propension à reconduire des discriminations. Plusieurs passages des résultats en témoignent et rejoignent de nombreuses recherches ayant montré que les règlements et les interventions scolaires reconduisent des inégalités liées au genre et à la sexualité (p. ex., Mosconi, 1994, 2001; Duru-Bellat, 1990, 2008). En effet, les attentes vestimentaires différencierées selon les genres et la pression pour les filles de cacher certaines parties de leurs corps témoignent d'un double standard au niveau de l'expression corporelle. Il me semble essentiel de reconnaître que cet enjeu concorde avec un problème légal bien réel en ce qui a trait au

droit à l'égalité garanti par les Chartes québécoise et canadienne (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 10, 10.1; *Charte canadienne des droits et libertés*, L. R. C., 1983), puisque les écoles s'avèrent effectivement à même de reconduire certaines discriminations basées sur le genre (Maxwell *et coll.*, 2024).

Par ailleurs, si l'on considère le principe éthique selon lequel les élèves devraient être traités de manière impartiale (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c., i-13.3, art. 22), il apparaît inquiétant que les interventions portant sur les choix vestimentaires des élèves soient largement influencées par les niveaux de confort personnel des intervenant·es, leurs préférences et leurs goûts individuels, leurs affinités ou leur humeur du moment (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1, EA, Moment 1, EO, Moment 1). Cela rejoint les propos de Lily-Ann, qui perçoit comment les enseignant·es interviennent différemment avec leurs « préféré·es » (EA, Moment 1). Bien qu'il ne soit pas toujours facile de se distancier de telles influences et que ce type de jugement soit plutôt fréquent dans les milieux scolaires, leur nombre important peut provoquer des situations de discrimination affective ou esthétique de la part des équipes scolaires (Desaulniers et Jutras, 2016). Ces formes de discrimination devraient être envisagées avec beaucoup de sérieux, puisqu'elles entraînent des conséquences directes et indirectes sur le vécu scolaire des élèves, notamment en ce qui a trait à la santé mentale (Jeunesse J'écoute, 2023b). D'ordre psychopédagogique, cette difficulté m'apparaît aussi comme étant structurelle, puisqu'imbriquée dans les dynamiques que justifient les cadres d'intervention.

Une autre difficulté structurelle des cadres d'intervention que privilégient généralement les écoles se situe au niveau de l'accès à l'éducation et à l'instruction garanti par les Chartes québécoise et canadienne (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 39-48; *Charte canadienne des droits et libertés*, L. R. C., 1983). En effet, les élèves conçoivent que l'école, en surveillant leurs choix vestimentaires, leur donnent en fait un « faux choix », à la source d'une contradiction fondamentale. Ce faux choix consiste à dire « soit tu te changes, soit tu quittes l'école ». Pour les élèves, cela fait en sorte qu'il devient hors du spectre des possibles de choisir de s'habiller en montrant son ventre, ses épaules ou ses cuisses tout en se concentrant sans distractions sur leurs cours ou leurs devoirs. Elles doivent vivre avec la crainte quotidienne d'être remises en question sur leur physique, voire d'être expulsé·es des bancs d'école. Cette menace d'exclusion occasionne pour plusieurs élèves un sentiment d'insécurité et une difficulté à se concentrer (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1; EO, Moment 1). Tel que plusieurs élèves le suggèrent, cela a un impact sur la manière dont elles arrivent à se concentrer sur leurs études. En outre, d'un point de vue systémique, les jugements portant sur la décence en milieu scolaire, comme Fannie qui estime qu'il ne faut pas s'habiller *sexy* pour aller à l'école ou Lily-Ann qui considère que certains vêtements sont exagérés (EA, Moment 1), contribuent à distinguer les élèves qui font la démonstration d'une sexualité « acceptable » de ceu·elles qui ne la « comprennent » pas. Les interventions scolaires qui désignent des formes sexuelles comme étant inappropriées peuvent accentuer des attitudes d'exclusion et des jugements dépréciatifs à l'égard de ceu·elles qui s'habillent effectivement *sexy*, qui

choisissent de faire une démonstration publique de leur sexualité ou qui s'habillent tout simplement d'une autre manière que selon les normes majoritaires du genre ou de la sexualité.

À cet égard, les résultats de ma recherche rejoignent les recherches ayant montré que les règlements scolaires sont axés sur une conception normative de la sexualité à l'école (Richard, 2019; Enriquez, 2024) et que ses formes déviantes ont toujours, et ont longtemps été, jugées « excessives » à l'école (Caron, 2024; Harback, 2016; Raby, 2005, 2010). Cela est inquiétant d'un point de vue éthique, car un des effets consiste à renforcer une manière de se comporter au détriment d'une diversité à cet égard, mais aussi de désigner les choix vestimentaires *sexy* (et les élèves qui les font) comme étant des choix qui laissent à désirer. Pour reprendre les mots d'un enseignant, ces choix peuvent être perçus comme étant faits par des élèves qui n'ont « pas de tête sur les épaules » (EA, Moment 1). Ce commentaire met l'accent sur le caractère restrictif de certaines normes vestimentaires et sexuelles, mises en scène quotidiennement à travers les mesures disciplinaires, qui ont non seulement tendance à invalider, mais aussi à dévaluer et parfois à ridiculiser certains choix au détriment d'autres, considérées comme plus acceptables. Il met en lumière comment ces jugements sur les choix vestimentaires peuvent aussi impliquer, pour les personnes concernées, un jugement dépréciatif sur l'individu à l'origine des choix. Cela porte à entretenir une vision moralisatrice, mais surtout négative et dénigrante, des élèves qui n'entrent pas dans la norme.

En ce qui a trait aux normes de beauté, les mesures disciplinaires ont tendance à réifier le fait que la structure scolaire bénéficie actuellement aux personnes qui y entrent, risquant de (re)produire l'exclusion des personnes dont les corps s'en éloignent. Les résultats de ma recherche montrent que ce sont davantage les corps et les formes jugées « anormales » ou « plus prononcées » qui sont visées par les interventions, multipliant le nombre d'avertissemens pour les élèves dont les corps sont plus grands, gros ou visibles. Dans ce contexte, le simple fait de prendre de l'espace ou d'être plus visible est la cible de plus de représailles ou de remontrances, ce qui encourage subrepticement les élèves voulant les éviter à user de stratégies pour prendre moins d'espace : se cacher, se recroqueviller, éviter de se montrer ou de dire ce qu'elles pensent. Il n'est pas anodin de constater que la visibilité peut entraîner des conséquences plus ou moins souhaitables pour ces individus. Non seulement cette dynamique pose un problème des points de vue féministe et humaniste, mais cela tend à exclure et à stigmatiser d'avantage les personnes grosses et/ou qui prennent de l'espace, rendant plus difficile l'acceptation sociale de la diversité corporelle à l'école et dans la société (Bernier, 2023).

Pour aller plus loin, les résultats de ma recherche suggèrent que les cadres d'intervention axés sur la restriction et la surveillance n'ont pas seulement pour effet d'exclure les élèves qui dévient de la norme vestimentaire : ils attribuent le fardeau de la responsabilité de l'injustice de ne pas pouvoir porter certains vêtements aux personnes mêmes qui sont plus à même de vivre de l'exclusion ou de la stigmatisation.

Autrement dit, la diversité corporelle et sexuelle – et le choix de porter des vêtements qui la montrent – est considérée par les personnes qui se conforment comme étant la cause des restrictions (que tous·tes doivent « endurer »). Dans les entretiens, une intervenante scolaire va jusqu'à dire que les interdictions existent (p. ex., de porter des *crop top*) *parce qu'il existe* des corps déviants (p. ex., gros, visibles, ou dont on devine le caractère sexuel) (EO, Moment 1). Par ces discours, où la déviance est connotée négativement, on encourage fortement les élèves à se conformer et on fait porter le poids de l'exclusion sociale aux élèves qui en sont, en fait, doublement la cible.

Bien que l'on puisse comprendre que ces énoncés visent à justifier le fonctionnement actuel de l'école et qu'ils ne mènent pas intentionnellement à des exclusions, ils relaient néanmoins une logique binaire, formulée sous la forme *nous/eux*, qui s'apparente à un jugement moral et qui opère à l'avantage des groupes qui arrivent à se conformer ou qui souhaitent le faire. Ces groupes privilégiés, à qui les règlements scolaires bénéficient actuellement, peuvent être composés par exemple d'élèves qui n'éprouvent pas de difficulté à se conformer, qui ne sont pas visés par les sanctions ou qui arrivent à passer inaperçu·es, tout comme les élèves correspondant aux standards de beauté ou de sexualité, les garçons ou les adultes de l'école.

C'est en ce sens que les mesures disciplinaires qui ciblent les choix vestimentaires à l'école contribuent à attribuer le fardeau de la responsabilité aux victimes : voilà un schéma qui n'est malheureusement pas inconnu des personnes marginalisées. Cette dynamique sociale consiste à attribuer le poids de la culpabilité, ainsi que la

responsabilité des initiatives pour que ça change, aux personnes qui subissent davantage de pression, de désavantages ou de sanctions. Bien que les élèves qui ne correspondent pas au standard ont recours à plusieurs ruses et astuces pour conserver leur agentivité, et ce, malgré l'existence de règles qui ne sont pas conçues à leur avantage, il est nécessaire de concevoir la logique stigmatisante des règlements comme opérant à un deuxième niveau pour ces personnes : la responsabilité des restrictions auxquelles tous·tes les élèves doivent se soumettre leur est attribuée, pouvant renforcer certaines attitudes de méfiance, de dénigrement, voire d'intimidation à leur égard.

Finalement, puisque plusieurs justifications des interventions dans le cadre de mon étude visent à justifier le *statu quo* (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1, EA, Moment 1, EO, Moment 1), je suis porté·e à considérer une dernière difficulté des mesures disciplinaires adoptées à l'école, soit le risque d'autoréférentialité des règlements. En milieu scolaire, il est fréquent et légitime de rechercher un certain niveau d'efficacité : les cadres d'intervention ne répondent pas qu'à des finalités éducatives, mais aussi à des objectifs pragmatiques de gestion des élèves, de leurs déplacements, de leur emploi du temps (EO, Moment 1; EA, Moment 1, EPR, Moment 1 et 2). De plus, comme le soulignent la plupart des membres des équipes-école ayant participé à ma recherche, il peut être ardu de s'organiser avec un grand nombre d'enfants ayant une gamme de sensibilités différentes, des corps différents, et ce, dans une société aussi complexe que la nôtre.

Cela dit, lorsqu'une mesure disciplinaire manque de flexibilité, elle en vient souvent à reposer sur une logique auto-référentielle : les règles en viennent à être justifiées pour la simple et bonne raison qu'elles sont des règles. Lorsque cela se produit, on tombe dans une forme de circularité : les problèmes que l'on vise à régler se multiplient, on applique les mêmes règles pour y remédier, et ainsi de suite. La réponse à davantage de défiances au cadre devient, tel qu'observé dans plusieurs écoles, plus de surveillance, plus d'avertissements ou plus de sanctions. Une des conséquences possibles de cette logique est que les règles deviennent plus strictes, tel qu'observé dans au moins une école (EO, Moment 1), et qu'on ne puisse trouver de solutions créatives aux problèmes initialement visés par ces mesures.

On pourrait argumenter ici que l'inconfort et l'insécurité que provoquent les mesures disciplinaires à l'endroit des élèves est souhaitable, dans la mesure où il s'agirait de leur but : décourager, par l'application de conséquences négatives, la reproduction de certains choix, actions, comportements ou discours. Cela dit, le simple fait que ces mesures participent à des dynamiques d'exclusion, de stigmatisation et de discrimination pose problème d'un point de vue éthique et fait en sorte qu'elles apparaissent difficilement justifiables. De plus, selon mon analyse, ces difficultés centrales ont tendance à limiter la portée des réflexions collectives au sujet des choix vestimentaires à l'école.

C'est à ce constat, d'ordre essentiellement éthique, ainsi qu'aux liens entre les mesures disciplinaires scolaires et les dynamiques structurelles d'exclusion, de stigmatisation

et de discrimination à l'école que s'est attardée cette section. La prochaine section s'attardera plus spécifiquement au choix de nourrir un sentiment d'insécurité chez les élèves, le problématisant d'un point de vue pédagogique, éthique et critique, et concluant avec la pertinence de réfléchir à la notion d'(in)confort à l'école.

Constat 4 : Le sentiment d'insécurité des élèves à l'école pose problème des points de vue pédagogique, éthique et critique

Ce quatrième constat vise à mettre en lumière comment l'insécurité des élèves, qui provoque beaucoup d'inconfort auprès de certain·es élèves plus vulnérables, pose problème selon plusieurs points de vue concomitants. Il s'appuie sur le fait que plusieurs élèves ayant participé à mon étude disent s'être senti·es humilié·es par les avertissements et les commentaires portant sur leurs choix vestimentaires, notamment lorsque ceux-ci sont faits devant toute la classe, les mettant au centre d'une attention non-désirée. L'exemple, plutôt extrême, de faire des marques au crayon *Sharpie* sur le corps de certain·es élèves témoigne néanmoins d'une forme d'humiliation difficile à vivre pour les élèves, qui n'est pas si rare selon les études sur le sujet. En effet, les résultats de ma recherche rejoignent plusieurs recherches portant sur les limites des stratégies traditionnellement mises en place par les écoles, selon lesquelles les adolescentes perçoivent la surveillance scolaire à l'égard de leurs vêtements comme harcelante et intrusive (Caron, 2014; Harbach, 2016; Keller *et coll.*, 2016; Kim et

Ringrose, 2018; Raby, 2010; Ringrose et Renold, 2012; Richard, 2019; Moisan-Paquet, 2022). Les résultats de ma recherche montrent aussi que l’insécurité des élèves à l’école est à l’origine d’un sentiment d’impuissance, qui a de fortes chances d’entraver le développement de leur pouvoir d’agir et de leur autonomie. Selon mon étude, les interventions portant sur l’apparence physique des élèves affectent leur confiance en soi, occasionnant une confusion et un manque d’estime, qui peuvent se répercuter à l’extérieur de l’école (EPR, Moment 1, 2, 3; EA, Moment 1; EPA, Moment 1).

Lorsqu’on s’y attarde, les interventions qui causent de l’insécurité semblent contribuer aux mêmes enjeux d’estime de soi que ceux dont l’école est chargée de s’occuper. Une psychoéducatrice ayant participé à la recherche a d’ailleurs nommé cette inquiétude : en intervenant régulièrement au sujet du physique des élèves, elle a l’impression de créer d’autres problèmes, qu’elle devra régler ailleurs (EO, Moment 1). Cette inquiétude remet en perspective une des stratégies actuellement mise en place par les écoles, qui consiste à intervenir individuellement auprès des élèves afin de préserver ou d’augmenter leur confiance en eu·elles. Elle suggère également que certaines interventions privilégiées par l’école peuvent s’avérer contre-productives lorsqu’on ne les envisage pas dans leur contexte social.

Par exemple, le refus des élèves d’être jugé·es selon leur apparence ou leur allure physique à l’école pose la question éducative de la nature de l’attention que reçoivent les élèves. Le cas de Caroline est parlant à cet égard, puisqu’elle ne veut pas que tout le monde la « *watch* » tout en cherchant quand même, à plusieurs reprises lors de

l'entretien et au quotidien selon son témoignage, l'attention de l'éducatrice spécialisée (EO, Moment 1). Cette dynamique d'interaction met en scène la tension vécue entre certains besoins émotionnels de base que peuvent avoir les élèves, d'approbation ou d'attention dans cet exemple, et le jugement de valeur que Caroline reçoit à plusieurs reprises, axé sur son apparence et sur son caractère *sexy*, dont elle suggère qu'elle n'a pas besoin.

Plusieurs interventions relayées dans mon étude – de par leurs conséquences délétères, mais aussi leur recours à la honte sexuelle féminine – semblent se poser en tension avec ma compréhension de la responsabilité dont doivent témoigner les adultes de l'école à l'égard des élèves, qui s'appuie notamment sur le travail des éthiciennes de l'éducation Marie-Paule Desaulniers et France Jutras (2016). Selon elles, l'ensemble des interventions scolaires devraient contribuer à favoriser la sécurité psychologique et physique de tous les élèves. Cette responsabilité éducative est formulée dans la plupart des lois encadrant le système scolaire québécois ainsi que par la délégation de la responsabilité parentale (p. ex., *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c., i-13.3, art. 75.1 - 76, 457.5; *Code civil du Québec*, RLRQ, c. CCQ-1991, art. 597-601) et peut également être comprise à travers l'injonction aux enseignant·es de participer au développement intégral de la personnalité des élèves (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c., i-13.3, art. 22). Finalement, cette responsabilité se caractérise par l'injonction de respect de l'intégrité physique et de la dignité des élèves (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 1, 4).

D'un point de vue pédagogique, cela veut dire que l'environnement des élèves devrait être pensé et contrôlé afin de garantir *plus*, et non moins, d'aise psychologique et physique, favorisant les apprentissages et la réussite éducative de tous·tes. Ce constat est appuyé par plusieurs pédagogues humanistes, pour qui la sécurité, et le confort qui lui est associé, permet aux enfants et aux adolescent·es de construire une base d'estime et de confiance, à partir de laquelle i·elles peuvent ensuite explorer, apprendre, comprendre et connaître le monde qui les entoure (Beaudry, 2016).

D'un point de vue éthique, il me semble souhaitable de mesurer la sécurité émotionnelle et physique des élèves à l'école à partir de la réalité de ceu·elles qui sont les plus vulnérables. En effet, un des fondements éthiques de la relation éducative est de reconnaître les possibilités d'abus, qui peuvent se présenter du fait de situations de pouvoir et de dépendance, et qui sont souvent au désavantage des élèves : ceux-ci dépendent des décisions des adultes en ce qui a trait à leur bien-être et à leurs apprentissages (Desaulniers et Jutras, 2016). En ce sens, la réflexion sur le caractère éthique des pratiques adoptées à l'école devrait avoir comme point de départ les conséquences vécues par les premiers·es concerné·es, dans ce cas-ci, les élèves les plus ciblé·es par les interventions. Concrètement, cela veut dire que, pour favoriser le bien-être et l'apprentissage de tous·tes les élèves, les besoins de sécurité et de confort *des élèves les plus averti·es* auraient avantage à être pris en considération, et ce, de manière prioritaire par l'école.

Cela veut également dire que par leur rôle, les éducateur·ices, les adultes et les membres des équipes scolaires devraient être en mesure de prévoir les effets de leurs interventions et de l'attention qu'i·elles portent aux élèves – et non le contraire. Supposer par exemple que l'attention non-désirée que reçoivent les élèves – ainsi que les commentaires et les interventions humiliantes – aurait pu être prévues, voire évitées, par diverses stratégies, ou par bonne volonté de leur part, contribue à faire porter le poids de l'insécurité aux élèves qui la subissent. Cette insécurité est pourtant causée, du moins en partie, par les mesures disciplinaires scolaires.

Historiquement, le sentiment d'être en sécurité des adultes, des hommes et des garçons a longtemps été priorisé à celui des enfants, des filles et des femmes, notamment en milieu scolaire (Tardif, 2013). Cela fait en sorte que, d'un point de vue critique, je propose de renverser la vapeur et de considérer de manière secondaire, dans ce cas précis, l'expérience de ceu·elles qui ne se font pas avertir, ainsi que celle des intervenant·es ou des adultes. Dans cette optique, éviter la déconcentration des élèves (EPR, Moment 2 et 3; EPA, Moment 1; EA, Moment 1) ou pallier l'inconfort des intervenants principalement masculins (EA, Moment 1; EO, Moment 1; EPR, Moment 3; EPA, Moment 1), tel que le soulignent les résultats de ma recherche, ne semblent pas constituer des arguments suffisants pour justifier des interventions qui nuisent à la sécurité des élèves. Ceci s'explique par les changements sociaux qui ont eu lieu dans la société québécoise et dont je suis témoin aujourd'hui : notamment, le fait que l'infériorité féminine ne justifie plus le contrôle du corps des femmes, ni les

conséquences indésirables, physiques et psychologiques, de ce contrôle; la diminution en importance de ce que Bard (2010a) nomme la « dissymétrie vestimentaire » et la libéralisation et l'autonomisation du rapport à soi et à son corps. Ce constat rejoint l'importance, précédemment développée, de réfléchir à la prévention des agressions sexuelles autrement que par le contrôle de l'apparence des filles et des femmes ou par la honte sexuelle. Cela leur permettrait d'apprendre à connaître la société sans être exposées à davantage d'insécurités en milieu scolaire.

Finalement, l'inconfort que peut causer ces expériences d'insécurité mérite d'être pris en compte par les écoles secondaires de manière éducative. Ceci implique de considérer que l'inconfort n'est ni un détail négligeable ni une conséquence banale de cadres d'intervention visant la conformité ou l'efficacité. Afin de stimuler une discussion collective, mon analyse suggère qu'en reprenant des discours souvent relayés dans la société, de nombreuses justifications de l'inconfort des élèves à l'école sont élaborées parce qu'elles sont plus commodes ou plus faciles, mais non en fonction d'intentions éthiques, pédagogiques ou critiques formalisées (Desaulniers et Jutras, 2016).

Pourtant, plusieurs pédagogues comme hooks (2019), Boler (1999), Zembylas (p. ex., Boler et Zembylas, 2003) ou même Vygotsky (2019), en théorisant la zone proximale de développement, ont identifié l'inconfort comme une dimension affective fondamentale des processus d'enseignement-apprentissage. I·elles ont contribué à montrer la complexité de cette question – arguant notamment que la décision d'où le provoquer, voire de le tolérer, était fondamentale pour répondre (ou non) à des finalités

pédagogiques. C'est pourquoi les mesures disciplinaires qui participent à l'inconfort des élèves devraient être le fruit de discussions, empreintes de tact, de sensibilité et propres à chaque contexte scolaire.

Cette quatrième section de la discussion s'est attardée à problématiser le sentiment d'insécurité des élèves à l'école en ce qui a trait à leurs choix vestimentaires. Le dernier constat de cette discussion portera sur les avantages d'envisager les choix vestimentaires de manière à favoriser l'apprentissage de ceux-ci.

Constat 5 : Apprendre à choisir, à l'école et ailleurs, demande une approche pédagogique des choix

Il s'agit sans doute d'un défi contemporain d'apprendre à faire des choix librement, surtout en connaissant les contraintes sociales existantes, tel que le suggère Richard (2019). En effet, apprendre à choisir est essentiel dans la société dans laquelle on vit, qui valorise la souveraineté individuelle et la prend pour point de départ culturel (Leroux, 2016). Cependant, la tradition répressive en éducation a fait en sorte qu'il a longtemps été valorisé d'apprendre à obéir plutôt qu'à juger par soi-même (Tardif, 2013). Dans la même logique, le type d'approche actuellement privilégiée dans les écoles que j'ai visitées rejoints celles observées dans les études portant sur le sujet : il s'agit d'établir un certain nombre de proscriptions et de prescriptions vestimentaires en

visant un certain niveau de conformisme, et d'utiliser des sanctions pour l'atteindre (Raby, 2005; Harbach, 2016; Keller *et coll.*, 2016; Moisan-Paquet, 2022).

Les résultats de ma recherche suggèrent que ce choix disciplinaire est limité d'un point de vue pédagogique, puisqu'il limite les opportunités que pourraient avoir les élèves de se saisir des problèmes qu'i·elles jugent pertinents en regard de leur expérience. À cet égard, il m'apparaît inquiétant de constater qu'i·elles témoignent d'une certaine indifférence (allant jusqu'à l'impression de ne pas choisir) et d'un haut niveau d'anxiété (qui les paralyse et les empêche de choisir ce qu'i·elles aimeraient porter) en ce qui a trait à leurs choix vestimentaires. Il est aussi intéressant de noter que les résultats de ma recherche relèvent un plus haut niveau d'anxiété dans une école où l'uniforme est obligatoire et où les normes vestimentaires sont les plus strictement appliquées. Cela peut porter à croire qu'il existe un lien entre l'étroitesse des normes et les sentiments d'indifférence et d'anxiété des élèves. Cela peut aussi suggérer qu'il existe un lien plus ou moins direct entre les stratégies (pre/pro)scriptives, ou coercitives, à l'école et un certain manque de repères de la part des élèves pour effectuer des choix.

Bien sûr, l'indifférence face à ce qu'i·elles choisissent de porter, dont témoignent par exemple Lily-Ann et Olivier (EO, Moment 1), n'est pas seulement tributaire d'une liberté trop angoissante : elle peut servir à se protéger de jugements dépréciatifs ou non-sollicités de la part des autres élèves ou des adultes, ou témoigner, comme le suggèrent Gilligan et Snider (2019), d'une déconnexion émotionnelle face à l'expérience difficile du resserrement des normes de genre à l'adolescence. Malgré tout,

dans l'optique de réfléchir aux portées éducatives des pratiques adoptées par les écoles, il me semble essentiel de considérer ces sentiments d'indifférence et d'anxiété de manière critique. Et à cet égard, il est plutôt inquiétant qu'une élève participante associe plutôt explicitement le peu de place à la différence accordée à son école à une norme vestimentaire très stricte, qui fait que personne n'a le courage de s'habiller, de faire, de dire ou de choisir à sa manière (EPA, Moment 1).

Tout en éprouvant un sentiment d'indignation, beaucoup d'élèves ayant participé à mon étude témoignent d'un sentiment d'impuissance, notamment en ce qui a trait à la manière dont l'école intervient. Ce sentiment est inquiétant en ce qui a trait au développement de leur autonomie, puisqu'i·elles sont considérablement limité·es dans les actions qu'i·elles peuvent déployer ou même envisager pour régler les problèmes qui les touchent. On pourrait même aller jusqu'à se demander s'il est effectivement possible de faire des choix dans un cadre aussi limitant. Dans tous les cas, l'éthique sous-tend que pour apprendre à choisir, il est nécessaire de prendre une distance par rapport à la conformité, à l'obéissance à une morale rationnelle ou même à des règlements. Cette discipline renvoie à un questionnement plus large :

Comment répondre de ses actes lorsqu'on ne peut plus se contenter d'obéir à une instance supérieure qui saurait à notre place ce qu'il faut faire? L'éthique renvoie à ces devoirs que l'on a envers soi-même et envers autrui, mais qui ne sont pas dictés par des lois. Comment agir bien sans savoir ce qui est bien? Le but de l'éthique est justement de définir ce qui est bien à partir d'une réflexion sur les effets de nos actes. L'éthique renvoie chacun (sic.) à son propre choix, à partir de sa propre conscience. (Russ et Leguil, 2008, p. 3-4)

Évidemment, rien n’empêche ensuite de choisir de se conformer, tout comme de se poser en résistance, de se situer quelque part entre les deux ou encore totalement hors de ce spectre. Tel que le rappelle Caron (2012), il est important de se garder d’opérer un décodage monosémique des choix vestimentaires et de reconnaître l’agentivité propre à chacun·e. On peut par exemple, tel que le suggèrent les résultats de ma recherche, choisir ses vêtements selon la température, le confort ou encore l’envie de s’inscrire dans une tradition. Mais dans un souci d’éducation à la citoyenneté démocratique, il importe de faire un pas de côté pour réfléchir aux moyens concrets que peuvent développer les élèves pour s’approprier leur autonomie – ce que je considère comme une *littéracie* des choix, en quelque sorte.

D’un autre point de vue, plusieurs études ont déjà montré que les approches coercitives adoptées par certaines écoles secondaires ne favorisent pas la participation démocratique des élèves, puisque le spectre des options possibles et légitimes de protestation s’inscrit dans une logique restreinte d’opposition aux règlements (p. ex., Raby, 2005, 2010, 2012; Raby et Domitrek, 2007). Les résultats de ma recherche témoignent d’une logique similaire, puisque les élèves estiment n’avoir aucun pouvoir sur les façons d’intervenir et les règlements scolaires, se traduisant par un sentiment d’impuissance, voire d’*analgésie*. Cette réalité, qui peut susciter des réflexions pertinentes en ce qui a trait à l’apprentissage de la citoyenneté dans le cadre du programme Culture et citoyenneté québécoise (MEQ, 2024), est plus largement

inquiétante pour le développement démocratique d'une capacité, individuelle et collective, à appréhender la résolution de problèmes et l'action collective.

L'approche pédagogique que j'entrevois, et que j'oppose au contrôle privilégié par les mesures coercitives en milieu scolaire, vise à répondre à ces enjeux, en participant notamment à réduire l'anxiété des élèves et à apaiser leurs sentiments d'indifférence et d'impuissance. Cette approche impliquerait d'abord de considérer que le rapport aux vêtements, essentiellement social, est intuitivement compris par les élèves. En effet, les résultats de ma recherche suggèrent que ceu·elles-ci décrivent de manière spontanée leur choix en le comparant à la norme : certain·es disent s'habiller plutôt normalement, d'autres aiment varier entre des apparences qui détonent, d'autres préfèrent se fondre dans la majorité alors que certains cherchent à s'en distancier volontairement. I·elles se positionnent aussi par rapport au regard des autres : celui-ci s'avère très important pour certain·es, alors que pour d'autres, absolument pas. Les vêtements deviennent des vecteurs culturels, confirmant ou infirmant des affinités, créant ou divisant des groupes sociaux, comme le souligne par exemple Marc-Antoine (EPR, Moment 2).

D'un point de vue pédagogique, les choix vestimentaires donnent donc l'occasion de mieux connaître les normes qui caractérisent notre société. Ceci constitue un élément clé pour apprendre à choisir, puisque les vêtements sont des objets de distinction (Bourdieu, 1979), des éléments de dispositifs de régulation sociale (Pasquier, 2005; Pomerantz, 2005) et des témoins de fractures et de mouvements plus globaux (Monneyron, 2021). En outre, l'apprentissage du rapport social aux normes implique

de considérer ce que la recherche en pédagogie féministe a déjà montré, et ce, à plusieurs reprises : une meilleure connaissance des normes sociales permet de déconstruire certains stéréotypes (Briskin *et coll.*, 1992; Solar, 1992; Cox, 2010, Amboulé Abath *et coll.*, 2018). En effet, discuter des stéréotypes impliqués dans les choix vestimentaires des élèves peut faire office de stratégie pour diminuer leurs conséquences négatives, comme des commentaires dénigrants ayant pour effet de décourager d'entreprendre certaines activités (EPR, Moment 1; EPA, Moment 1).

Ensuite, une approche pédagogique des choix implique de considérer, tel que le suggèrent les résultats de ma recherche, que le rapport aux vêtements peut être une façon d'explorer ses sensibilités individuelles et de mieux se connaître. Par exemple, lorsqu'i·elles s'habillent, les élèves évaluent leur humeur et témoignent de leur confiance en eu·elles. I·elles décident quelle personnalité i·elles souhaitent vivre en société et quelles parties d'eu·elles-mêmes i·elles veulent montrer, comme Léonie, Fannie, Caroline et Andrée (EPR, Moment 3; EO, Moment 1, EA, Moment 1). D'une part, i·elles testent les limites de leurs existences individuelles et sociales, en cohérence avec les travaux de Le Breton (2007, 2013; 2016a, b), qui souligne la dimension existentielle des comportements « à risque » ou « exagérés » à l'adolescence. D'autre part, cela rejoint les recherches de Joubert et Stern (2005), qui estiment que les choix vestimentaires sont des vecteurs importants pour la construction identitaire des individus, permettant un rapport d'exploration intime de son monde intérieur et de ses

désirs en rapport avec la société. Lorsque ce rapport d'exploration est vécu pleinement et en confiance, il est une source de joie et d'une satisfaction importante.

Ricadat et Taïeb (2012) conçoivent les vêtements comme une enveloppe protectrice et intégratrice de la personnalité. Elles estiment que le rapport à l'image de soi est un socle essentiel de l'identité. À cet égard, il n'est pas surprenant de constater que plusieurs élèves ayant participé à ma recherche ne semblaient pas faire de distinction entre leurs habits et leurs corps : alors qu'on les avertissait à cause de vêtements non-conformes, elles percevaient que c'était leur identité et leur personnalité qui étaient jugées. À l'inverse, c'est à travers le développement de leurs goûts personnels, comme Alice (EO, Moment 1), et la reconnaissance de leurs émotions, comme Marie-Lou (EPR, Moment 2), que les élèves apprennent à se connaître. Leurs rapports pluriels aux vêtements, tout comme à leur image de soi et à leur identité, leur permettent de développer l'art complexe et sensible de faire des choix alignés avec leur valeurs, préférences, croyances ou convictions.

À mon sens, une approche pédagogique qui rendrait compte de ces rapports pluriels et complexes aurait l'avantage de donner lieu à des apprentissages expérientiels signifiants, en cohérence avec les études sur la portée des approches reposant sur ce dont les jeunes font (souvent déjà) l'expérience sensible (Craik et Lockhart, 1972; Landry et Robichaud, 1985; Feuerstein *et coll.*, 1980; Bruner, 1991, dans Raynal et Rieuner, 2014; Feldman Barrett, 2017; Dehaene, 2013; Goswami, 2008; Gross et Rutland, 2017; Kolb, 1984; Cyr, 1981). Celle-ci s'inscrirait aussi en cohérence avec la

pertinence des savoirs expérientiels, dont témoignent et attestent les travaux en pédagogie féministe (hooks, 2010, 2019; Cox, 2010; Solar, 1992; Briskin et Priegert Coulter, 1992; Breunig, 2015; Amboulé Abath *et coll.*, 2018).

Par leurs choix vestimentaires et l'appréciation de ceux des autres, les élèves expérimentent l'entrecroisement entre le domaine de l'éthique – compris comme le lieu de la crédibilité, de l'acceptation sociale et de l'agir responsable (Blackburn, 1996; Duhamel et Mouelhi, 2001; Mitten, 1996) – et le domaine de l'esthétique, qui s'intéresse au sensible, au goût et au sens du beau. À ce sujet, le décorum est emblématique de ce que l'éthique et l'esthétique ont en commun : il consiste autant en l'idée d'avoir ou de cultiver de bonnes manières qu'en celle de donner préséance à certaines normes de beauté (Di Stefano, 2012). Les résultats de ma recherche montrent que les élèves font l'exercice de leur jugement éthique et esthétique de manière quotidienne. Par exemple, certain·es estiment qu'il faut faire preuve de tact ou de retenue lorsqu'on apprécie moins le style d'une autre personne, comme Marc-Antoine (EPR, Moment 2). D'autres, comme Lily-Ann, estiment qu'il y a une manière de dire les choses quand on aime moins l'habillement d'un·e camarade. Selon elle, il faut éviter d'être blessant·e (EA, Moment 1).

Bref, à travers leur analyse des choix vestimentaires, les élèves jugent autant de ce qu'il est souhaitable de dire ou de faire dans certaines circonstances, ce qui est le propre de l'éthique (Villemure, 2019), que de ce qui est plus ou moins beau selon leur point de vue, ce qui est le propre de l'esthétique. À cet égard, mes résultats semblent montrer

que la plupart des élèves expriment *déjà* une compréhension du décorum au travail ou à l'école, dans le sens où i·elles disent comprendre ce qu'il est approprié ou non de porter selon les contextes, notamment en suivant les normes vestimentaires à leur travail (EA, Moment 1; EPR, Moment 2, EO, Moment 1) ou à l'école, comme Fannie qui estime que le décorum scolaire consiste à s'habiller confortablement, parce qu'on y vient « pour apprendre » (EA, Moment 1). De plus, lorsque plusieurs élèves affirment que l'exposition publique de leur corps n'est pas quelque chose de sexuel ou d'érotique, elles se positionnent à la fois esthétiquement et éthiquement (EPR, Moment 1, 2, 3; EPA, Moment 1; EO, Moment 1). D'une part, elles disent qu'elles trouvent cela plutôt élégant de dévoiler son corps et, d'autre part, elles affirment que ce type de comportement est plutôt souhaitable dans le contexte scolaire. Par exemple, il est de l'ordre d'une éthique individualiste et libérale d'affirmer que montrer son corps est le gage d'une affirmation de soi et de contrôle personnel sur son identité ou son expérience.

Cette dernière section de la discussion s'est intéressée aux défis que posent les sentiments d'indifférence, d'anxiété et d'impuissance, notamment en ce qui a trait au développement de l'autonomie des élèves. Elle a identifié les repères sociologiques, éthiques et/ou esthétiques qui pourraient s'avérer utiles pour soutenir une approche pédagogique des choix, via la considération des choix vestimentaires à l'école, mais aussi plus largement et hors de ses murs.

Elle fait office de cinquième constat à la suite de ceux selon lesquels (1) il existe plusieurs désaccords à caractère intergénérationnel sur la sexualité à l'école; (2) l'école

doit pouvoir réfléchir et jouer un rôle social face aux expériences des élèves; (3) les mesures disciplinaires privilégiées par les écoles participent à des dynamiques structurelles d'exclusion, de stigmatisation et de discrimination; (4) faire vivre de l'insécurité aux élèves pose problème des points de vue pédagogique, éthique et critique. La prochaine section vise à faire la synthèse de ces constats.

Penser la suite : vers (de nouvelles) discussions collectives

Les cinq constats présentés dans cette discussion visaient à répondre de manière explicite au deuxième sous-objectif de cette recherche, soit de dresser une liste de constats axés sur les pratiques scolaires, qui pourront stimuler une réflexion collective à caractère éducatif, éthique et critique par rapport à l'enjeu des choix vestimentaires à l'école. Ces constats se sont directement inspirés de l'étude des perspectives des élèves et des membres des équipes scolaires, ainsi que des interactions entre ces personnes, ce qui constituait le premier sous-objectif. En outre, tel qu'annoncé, l'analyse des résultats et la discussion proposée se sont concentrées sur la dimension symbolique des interactions entre les élèves et les membres des équipes scolaires, sur les rapports de pouvoir impliqués dans ces derniers, sur les dimensions sociales et normatives des identités et des comportements des élèves, ainsi que sur le rapport plus large des élèves et des équipes scolaires à la sexualité, à l'éthique humaniste et à ses contradictions en milieu scolaire. C'est en ce sens qu'une réflexion sur le rôle social de l'école, sur le

sentiment de sécurité des élèves ainsi que sur l'autonomie et la dignité humaine a été entamée.

Pour les acteur·ices scolaires qui souhaiteraient tirer des recommandations des constats présentés, je suggèrerais d'en présenter des extraits aux communautés éducatives dans lesquelles i·elles évoluent et d'en évaluer la pertinence *en relation*, et non en soi. De plus, j'ose espérer que les discussions qui émergeront de cette initiative auront l'effet escompté, soit d'encourager une délibération démocratique authentique et éclairée en ce qui a trait aux pratiques scolaires qui encadrent les choix des élèves. Cette proposition de démarche s'appuie sur les critères d'authenticité relationnels de la recherche qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), qui comprennent un engagement prolongé de la part du chercheur·e, une dimension ontologique permettant aux participant·es d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude, une dimension éducative où on est appelé·es à passer d'une perspective individuelle à la vision d'ensemble, ainsi qu'une emphase sur ses caractères catalytique et tactique, c'est-à-dire énergisants et encourageants pour l'action. Les constats de cette discussion ne peuvent donc pas mener à des recommandations sans réelle discussion, à laquelle tous les acteur·ices scolaires peuvent être partie prenante, et où on reconnaît – *et que l'on contrebalance* – l'influence des rapports de pouvoir et de (dé)légitimation.

Bien sûr, l'idée de mettre en place un système plus démocratique et inclusif pour élaborer et appliquer des codes vestimentaires soulève une panoplie de défis pratiques pour les équipes scolaires et les élèves. Il est loin d'être évident qu'un tel système ne

finirait pas par reproduire, sous une autre forme, les mêmes difficultés qui sont aujourd’hui attribuables aux approches traditionnelles, difficultés documentées par ce projet. C’est pourquoi cette discussion appelle à cultiver une distance critique, non seulement par rapport aux approches disciplinaires traditionnelles, mais aussi quant à toute initiative, démocratique ou non, qui s’appuierait sur des éthiques restrictives. En effet, répondre aux questions de ce qu’auraient l’air les interventions scolaires si celles-ci visaient à instruire plutôt qu’à encadrer (Tardif, 2013), de comment mettre en place le pari humaniste consistant à reconnaître la possibilité de faire confiance aux jeunes (Jeffrey, 2015) ou de comment transformer l’ordre social (Kumashiro, 2000) n’est pas simple – le caractère démocratique des discussions s’y rapportant ne peut être le seul critère garant d’une réponse responsable et juste.

Par ailleurs, la discussion démocratique ne résout pas nécessairement le problème de l’imposition – qui peut avoir un effet contraignant pour certain·es – d’un ensemble de normes socialement et historiquement situées. C’est pourquoi je propose que l’école se saisisse d’une représentation de la société en mouvement, traversée et influencée par de nombreux mouvements sociaux. Je m’inspire pour ce faire de la possibilité, théorisée par Freire (2005), de parler de la réalité non plus comme quelque chose de statique, d’arrêté ou de prévisible – mais comme de quelque chose de mouvant, de (dé/re)constructible, de transformable. Autrement dit, le fait que certaines normes soient situées aujourd’hui ne veut pas dire qu’elles le seront demain. C’est à cette représentation que j’adhère lorsque je fais le pari d’une école qui pourrait amener les

élèves à vivre dans la société *telle qu'elle peut être grâce à eur·elles*, plutôt que telle qu'elle est déjà. C'est aussi à cette représentation que je décide d'adhérer lorsque je reconnaiss les savoirs expérientiels et le pouvoir d'agir des élèves en tant que partie prenante de cette société, justifiant de les préparer à un monde social où i·elles *auraient le choix*, contrairement à certains discours selon lesquels il faudrait plutôt les préparer à un monde dans lequel i·elles ne l'auraient pas (EO, Moment 1). Mais cette représentation implique aussi, et de manière plus profonde, que les élèves et les membres des équipes scolaires, dans tout ce que l'acte démocratique a de conflictuel, puissent s'emparer de ce monde, le déconstruire et le construire à nouveau.

À titre d'exemple de solution plus inclusive, il ne me semble pas totalement illusoire de penser que, couplé à des programmes et à des enseignements de qualité, quelques valeurs ou principes bien choisis suffiraient à baliser les choix vestimentaires des élèves. Mais cela ne me semble possible que si, comme le suggèrent l'UNESCO (2020) et le Conseil supérieur de l'éducation (2017), l'on va plus loin que simplement trouver des manières d'« accommoder » certain·es apprenant·es, en faisant par exemple des adaptations au curriculum ou aux règlements. Dans une optique critique, Walton (2007) estime qu'il est plutôt souhaitable de regarder de manière plus critique l'architecture de la scolarisation. Pour sa part, la pédagogie pour Kumashiro (2000) demande de voir comment les règles fonctionnent à l'avantage et au désavantage de certains groupes ou personnes, permettant d'identifier comment certaines expériences sont altérisées et maintenues dans l'altérité. Dans les deux cas, cela passe par la reconnaissance de

l'exclusion, inhérente aux institutions et prise comme point de départ (Slee, 2011), ainsi qu'une résistance consciente face à elle. Cela implique aussi de savoir reconnaître quand les règlements se justifient eux-mêmes, courant le risque de perdre de vue certaines finalités plus larges ou intentions de départ.

À la lueur de cette discussion, qui visait à répondre à la question de savoir comment les perspectives des élèves et des équipes scolaires – ainsi que les interactions entre ces personnes – peuvent informer la prise en compte éthique, éducative et critique des expériences des élèves par rapport à leurs choix vestimentaires à l'école, la prochaine section aura pour objet la conclusion de la démarche de recherche présentée.

CONCLUSION

Les choix vestimentaires à l'école font régulièrement la manchette. Ils s'avèrent de véritables objets culturels, à travers lesquels on peut apprendre davantage sur la société et les mouvements qui la traversent. En contexte québécois, de nombreuses capsules radiophoniques d'opinion abordent le sujet sans trop se risquer à l'analyse (p. ex., Point du jour, 2018, 9 mai; QUB Radio, 2021, 8 juin; 98,5 Montréal, 2024, 24 mai). Quelques articles relaient des discours conservateurs, selon lesquels la sévérité des restrictions vestimentaires (et des cadres axés sur la sanction) permettrait de protéger les élèves de l'influence d'une société marchande, sexiste ou violente, voire qu'elle permettrait de remédier à la crise de la discipline et du civisme à l'école (p. ex., Santarossa, 2022, 25 juin; Dumont, 2024, 30 août). Cela dit, jusqu'à aujourd'hui, la grande majorité des articles en contexte québécois portent sur les revendications des élèves, parmi lesquels plusieurs garçons, avec l'appui d'organismes comme les CALACS, expliquant que les codes vestimentaires sont trop sévères, inappropriés et discriminatoires (p. ex., Dussault, 2018, 28 mars; Goyer, 2020, 8 octobre; Lemonde, 2020, 22 octobre; Leblanc, 2021, 21 novembre; Krol, 2022, 17 mai; Radio-Canada, 2022, 1^{er} juin; Juneau, 2024, 2 septembre). Parmi les articles que j'ai recensés, plusieurs écoles disent revoir et modifier leur approche en matière de codes vestimentaires afin de donner plus de liberté aux élèves et remédier aux situations à caractère discriminatoire (p. ex., Radio-Canada, 2021, 22 novembre; Krol, 2022, 20 mai).

Dans ce contexte, mon étude des choix vestimentaires à l'école me porte à proposer un pas de côté pour réfléchir aux approches scolaires, avec pour objectif de faciliter une distance critique par rapport aux valeurs, goûts et normes qui motivent les actions des élèves, des professionnel·les en éducation et des citoyen·nes québécoises. Elle donne des outils aux écoles pour revoir leurs cadres d'intervention, en tentant d'éviter l'autoréférentialité et la cristallisation dans un monde social en mouvement. La lecture que je propose contribue également à une approche positive et critique en éducation à la sexualité dans les écoles et en Culture et citoyenneté québécoise (MEQ, 2024). Finalement, de manière plus globale, elle contribue à la réflexion sur le développement des compétences transversales prescrites au Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006, p. 33), ainsi qu'à sa mission de socialisation (MEQ, 2006, p. 5).

Tel que le suggère la philosophe Simone Weil (1996), tous les humains – dont les élèves font partie – ont besoin d'ordre et d'une forme d'obéissance à quelque chose qui les dépasse, ce qu'un cadre clair permet. De plus, la plupart des élèves ont besoin de connaître les limites du monde qui les accueille. Comme le souligne Le Breton (2016a, 2016b), les adolescent·es arrivent dans une existence qui leur est étrangère et dont i·elles doivent découvrir, souvent par essai-erreur, le sens. I·elles trouvent à l'école des rituels de passage à l'âge adulte, qui leur permettent de développer peu à peu leur goût de vivre et les responsabilités qui l'accompagnent, mais aussi leur connaissance de l'existence incarnée, contingente. S'il me semble intéressant de considérer les

expériences vestimentaires des élèves à l'école comme faisant partie de ces rituels, il me semble aussi essentiel de mettre au centre de la discussion la responsabilité sociale des écoles, qui en décident l'ordre et l'agencement. Pour ce faire, je crois qu'une redéfinition du cadre et des limites scolaires – qu'elles soient mises en scènes implicitement ou enseignées explicitement – gagnerait à être entreprise.

En ce sens, ma démarche porte autant à confirmer ce que suggèrent déjà les approches positives en éducation à la sexualité (p. ex., MEESQ, 2018; Centre for Educational Research and Innovation, 2019; Richard, 2019; Baranska et Landry, 2021, Deschenaux, 2024), qui favorisent la connaissance de soi et l'exploration de ses propres désirs, qu'à identifier un des défis pédagogique et éthique qui se pose dans les écoles secondaires, soit l'apprentissage de la retenue, autant pour les membres des équipes que pour les élèves. Pour réfléchir à ce défi, le meilleur point de départ ne me semble pas être le resserrement des normes, qui demande des interventions fréquentes et énergivores de la part des équipes scolaires, mais plutôt leur assouplissement, couplé à une éducation aux droits, aux rapports de pouvoir et à la justice sociale.

De plus, une position épistémologique et pratique me semble incontournable pour ce faire : la reconnaissance que toutes les formes de rapports aux corps, à soi, à la sexualité et aux normes sociales existent, dans et hors de l'école, et qu'elles sont toutes également légitimes en terrain scolaire, bien que parfois contradictoires ou concurrentes (Hawkesworth, 2006). Cette position, qui tient compte de la pluralité et de la complexité inhérentes à la condition humaine, me semble être une condition

essentielle à une discussion fructueuse au sujet de l'apprentissage de la retenue à l'école et plus largement à l'apprentissage des choix. Elle permet de partir de *ce qui est*, allant du bas vers le haut, pour ensuite réfléchir à ce qui devrait être. Elle permet d'éviter l'écueil de partir d'un modèle idéal et unique, à appliquer du haut vers le bas, basé sur la négation et la répression de la multiplicité de l'existence des corps, individus, sexualités et des rapports aux normes.

D'un autre point de vue, pour contribuer à une éducation à la sexualité positive mais aussi pour pallier les risques structurels d'exclusion scolaire (p. ex., Bernstein, 1964 ou Sadovnik, 2007), il me semble essentiel de remettre en question la place des jugements moraux à l'école. Ceux-ci ont tendance à relayer une forme de rectitude plutôt binaire (p. ex., ce choix est bien, celui-ci est mal), qui vise le plus souvent à justifier le *status quo* et empêche les élèves de se saisir de leur autonomie, de développer leur pensée critique et de faire des choix à partir d'une réflexion qui leur est propre. Une approche non-moralisatrice, telle que proposée par plusieurs recherches en sexologie, en sociologie et en éducation à la sexualité (Mensah, 2009; Paquette, 2009; Caron, 2014; Richard, 2019; Mercier, 2020; Moisan-Paquet, 2021), semble offrir plus d'opportunités aux élèves de s'approprier un sens du décorum et une capacité de choisir à l'image de leurs sensibilités, expériences et préférences. Réduire la sensation d'un danger ou d'une urgence d'agir : voilà ce qui permettrait aux élèves (mais aussi aux membres des équipes-école) de prendre une distance face à ce qui se présente à eu·elles. Et c'est là

une condition essentielle pour réfléchir de manière éthique et critique aux normes, valeurs et principes qui justifient nos actions.

En outre, considérant le Plan de prévention de la violence et de l'intimidation dans les écoles (gouvernement du Québec, 2023b) et afin de favoriser le développement du plein potentiel de chaque élève (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c., i-13.3, art. 22), je me permets d'avancer l'hypothèse selon laquelle il pourrait y avoir un lien entre les interventions scolaires et le maintien de logiques structurelles d'intimidation à l'école. Bien qu'on ne puisse dire que les interventions scolaires qui visent le contrôle de l'expression vestimentaire des élèves soient pensées dans le but de nuire ou de faire mal aux élèves, je suggère que les élèves – via des processus plutôt simples de socialisation, par modélisation ou apprentissage vicariant – ont tendance à reproduire ce qu'i·elles voient et perçoivent des dynamiques dans lesquelles i·elles évoluent. Cet apprentissage, trop rarement formalisé dans les écoles, n'en est pas pour autant effectif. Cela peut faire en sorte que, par ses interventions répétées et parfois à son insu, la structure scolaire contribue à reproduire les comportements auxquels elle tente aussi de remédier.

L'intimidation, qui du moins en théorie n'est pas acceptée à l'école, est une forme de violence qui se manifeste par un geste, une intervention ou un commentaire qui menace, blesse, humilie ou prive quelqu'un de sa dignité. Elle peut être plus ou moins volontaire ou directe, est toujours répétitive et est posée dans « un contexte où les rapports de force sont inégaux entre deux ou plusieurs personnes, par exemple les relations de

pouvoir ou de contrôle » (gouvernement du Québec, 2023b), ce qui fait que la victime a de la difficulté à se défendre. L'intimidation peut se présenter sous la forme de commentaires ou de remarques qui ridiculisent ou se moquent, ou encore qui sont dirigées « contre les gens qui sont différents » (gouvernement du Québec, 2023b). Ses conséquences comportent notamment l'exclusion, l'isolement et/ou la médisance à l'égard des victimes. Les enjeux liés à ces formes de violence restent malheureusement d'actualité, puisqu'en 2022, selon le rapport de l'*Étude québécoise sur les rapports sociaux*, environ le quart des jeunes de 12 à 17 ans avaient vécu de l'intimidation ou de la cyberintimidation en contexte scolaire (ISQ, 2024).

Finalement, par souci de scientificité, je tiens à dégager les principales limites de cette recherche.

D'abord, d'un point de vue méthodologique, il m'est impossible de négliger le fait que la démarche de recrutement, ainsi que la constitution des groupes, ont exercé une influence sur les résultats. D'un côté, le choix de faire nommer les élèves par une ou des personnes-ressources adultes et faisant partie de l'équipe-école a pu teinter les résultats d'influences n'ayant pas été déclarées, comme certaines préférences personnelles ou des intérêts politiques au sein de l'école. Cela dit, le recours à des personnes-ressources adulte était inévitable, puisque je n'avais pas de liens personnels ou professionnels avec les élèves, ni d'accès particuliers aux terrains scolaires. Pour considérer cette limite, j'ai fourni un effort supplémentaire de transparence et ai demandé à toutes les personnes-ressources de me nommer explicitement leurs critères

de sélection. À cet égard, il existe certainement une probabilité que des discussions menées à partir d'autres paradigmes – par exemple, hors de l'école ou selon un recrutement affinitaire ou informel – auraient menées à des résultats différents.

D'un autre côté, la mixité des groupes de discussion focalisés a fait en sorte que certains rapports de pouvoir entre les participant·es, notamment entre les élèves et les membres des équipes, ont pu être réifiés ou reconduits. Cela dit, le choix de mixité des groupes était nécessaire pour voir ces rapports de pouvoir et d'en analyser les caractéristiques : il s'agissait de rapports qui n'auraient pu être étudiés en silo. Tel que décrit dans la section portant sur la collecte de données, j'ai mis en place plusieurs mesures pour prendre en compte et mitiger l'effet des rapports d'autorité qui auraient pu décourager les élèves à prendre la parole. De plus, j'ai porté une attention arithmétique particulière au ratio élèves/adultes dans la composition des groupes, pour m'assurer que les élèves constituent, globalement, la majorité des participant·es. Initialement, une proportion d'environ deux tiers d'élèves pour un tiers de membres de l'équipe scolaire a été visée, et sommairement atteinte.

Ces limites méthodologiques auraient pu faire en sorte que les élèves soient génér·es de s'exprimer, ou encore qu'une seule perspective ressorte des échanges. Cela n'a heureusement pas été le cas : les résultats s'avèrent assez diversifiés et plutôt critiques. À l'inverse, on pourrait argumenter que le recrutement, en visant des personnes intéressées par le sujet, a augmenté la probabilité d'obtenir des résultats critiques, autoréflexifs et/ou simplement intéressants. Par exemple, on pourrait expliquer certains

résultats de ma recherche en affirmant qu'il est plus probable que les élèves plus inclin·es à revendiquer leurs droits ou à critiquer les interventions scolaires réfléchissent davantage à ce qu'i·elles portent – ne serait-ce que parce qu'i·elles passent plus de temps à y penser. Cela dit, cette limite me semble pertinente à considérer dans la seule mesure où elle est constitutive du dispositif présenté. En effet, ma recherche visait explicitement à contribuer à une réflexion critique, éthique et éducative : sans élèves ayant réfléchi le moindrement à ce sujet, ce projet aurait été beaucoup moins pertinent. De plus, la démarche ethnographique vise à écrire et à faire connaître un phénomène en allant au-delà de ce qui en est vu, dit ou vécu habituellement (Laplantine, 2005). Dans cette optique, le sujet des choix vestimentaires, imbriqué dans le quotidien, pétri d'habitudes souvent inconscientes et à première vue banales, nécessitait la participation de personnes engagées, prêtes à dépasser le sens commun et à témoigner de réalités peu vues, peu entendues.

D'un point de vue plus général, de la problématique à la discussion, j'aimerais souligner que plusieurs angles d'analyse et pistes de réflexion évoquées dans ce mémoire gagneraient à être approfondies. J'encourage tous·tes les lecteur·ices à s'en saisir et à continuer l'investigation, à mener d'autres recherches, à parfaire l'argumentaire, à approfondir le questionnement, voire à le critiquer. Cela dit, m'inspirant de la responsabilité sociopolitique théorisée par Haraway (1988), j'aimerais identifier certaines limites qui permettent d'entrevoir des opportunités de travaux subséquents. Ces limites sont atypiques, car elles s'inscrivent dans un

paradigme socioconstructiviste : elles visent à mettre en lumière mes omissions de manière constructive, en montrant comment ces omissions font à la fois partie du problème et des solutions scolaires.

Pour commencer, ma recherche ne porte pas spécifiquement sur les réalités *queer* et trans. Elle prend pour point de départ la comparaison et les rapports de séduction entre les filles et les garçons, servant une distinction binaire, cisgenre et hétérocentrée. Elle se limite pour la plupart à considérer des conceptions normatives de la sexualité, ce qui a pour effet d'exclure de son champ les formes existantes et bien vivantes de la diversité sexuelle et de genre.

Ensuite, j'ai omis et invisibilisé les dimensions coloniales de l'école québécoise. J'ai fait le choix de ne pas aborder les manières dont celles-ci s'inscrivent dans une histoire eurocentrée qui valorise des codes, des savoirs et des pratiques vestimentaires univoques, desquelles se distinguent plusieurs cultures autochtones, premièr·es habitant·es du territoire où s'est développée la société québécoise. Tout en faisant attention à ne pas en détourner le sens et à l'avantage des premier·es concerné·es, d'autres recherches seraient pertinentes pour développer ce sujet dans une perspective décoloniale (p. ex., Battiste, 2013; Gaudry et Lorenz, 2018; Côté, 2019).

Parallèlement, je n'ai pas abordé les enjeux propres au capitalisme tardif, parmi lesquelles figurent les conséquences économiques et sociales de la popularisation des modes occidentales et de l'apparente libéralisation des mœurs. Cette libéralisation s'est

construite à partir de chaînes de production injustes et écocidaires, fondées sur des conditions de travail difficiles et affligeantes, affectant un nombre encore trop grand de personnes et d'organismes vivants. À titre d'exemple, les vêtements inutilisés ou usés en provenance de l'Occident sont toujours envoyés dans les pays du Sud, inondant de déchets de grandes parties de ses villes (p. ex., Radio-Canada, 2022, 28 février).

Ma démarche ne porte pas non plus sur les inégalités sociales et économiques qui persistent dans la société québécoise, ayant notamment été exacerbées par la crise de la Covid-19. À ce jour, environ 10 % des mieux nantis gagnent 7,5 fois plus que 40 % des individus les plus défavorisés (Torres *et coll.*, 2021). D'ailleurs, depuis les années 1990, les discours justifiant le resserrement des normes vestimentaires suggéraient que les uniformes permettraient d'atténuer l'effet des inégalités sociales : si l'on sait que celles-ci persistent, on peut poser l'hypothèse que les uniformes n'ont pas tellement d'effet à cet égard, rejoignant les constats de la sociologue de la mode Bard (2010b). Des recherches subséquentes pourraient contribuer à qualifier les manières dont les inégalités se déploient en contexte scolaire. Notons aussi qu'en ne considérant pas l'influence de la culture capitaliste, j'ai omis le fait qu'il existe un lien très probable entre ses modalités et la manière dont les jeunes développent un rapport normatif, limité et plutôt précoce à la sexualité et au genre (p. ex., GoldFarb et Tardieu-Bertheau, 2010).

Bien qu'elle le compte dans son cadre de référence, ma recherche faillit à mettre en place une lecture intersectionnelle (p. ex., Collins et Bilge, 2020). Elle n'aborde pas les dimensions ethnoculturelles des choix vestimentaires à l'école. Par exemple, le fait

d'être racisé·e ou d'avoir un parcours migratoire complexe exerce une grande influence sur la nature des expériences et réalités des élèves (p. ex., Hirsch et Borri-Anadon, 2023). Ces expériences, uniques et universelles à la fois, davantage marginalisées et beaucoup plus présentes qu'on a tendance à le représenter, sont malheureusement absentes de ma démarche.

Ensuite, ma recherche ne contribue pas à spécifier les enjeux liés au caractère religieux ou symbolique de certains vêtements à l'école, dont les interdictions ne sont pas toujours justifiées, et dont les conséquences peuvent être délétères, notamment pour les élèves musulmanes qui choisissent de porter le voile (p. ex., Gereluk, 2008; Mercier, 2013). Il pourrait être porteur d'étudier les effets de certaines contradictions culturelles québécoises en lien avec les religions à l'école, puisque la modernité québécoise s'est construite en opposition au domaine religieux tout en continuant à valoriser certains codes catholiques (p. ex., Zubzrycki, 2020).

À la lumière de ces limites, qui se veulent constructives, je conclus en rappelant que l'objectivité de ma recherche, située dans le temps (2020 à 2025) et dans l'espace (territoires ruraux et moins ruraux du « Québec »), ne peut qu'être tributaire des nombreuses relations d'interdépendance qui ont permis son déroulement et son écriture, ainsi que du travail exhaustif d'objectivation à laquelle j'ai astreint ma démarche. Il me semble aussi pertinent de rappeler que mon analyse s'est fondée sur la critique du double standard, initiée par le mouvement des carrés jaunes dans les années 2010. Ce mouvement relayait, *in fine*, un point de vue relativement privilégié, généralement

cantonné aux milieux scolaires et qui n’abordait pas, ou très peu, les enjeux liés à la diversité ethnoculturelle, corporelle, sexuelle.

À cet effet, au moment de terminer ce mémoire, j’ai eu le plaisir de lire un article du *New York Times*, qui publiait le 16 août 2024 « *When Breaking the Dress Code Depends on Skin Color, and If You’re Skinny* » (Bellafante, 2024, 16 août). Celui-ci racontait que des élèves d’une école secondaire publique new-yorkaise s’étaient présent·es au conseil municipal, s’indignant d’avoir été « *dress-coded* », un nouveau terme en anglais désignant la pratique courante d’être averti·e injustement en lien avec son apparence ou ses choix de vêtements à l’école, sous des prétextes obscurs, arbitraires et traversés de discriminations. Dénonçant ces discriminations, les élèves soulignaient aussi que ces avertissements étaient à l’avantage des groupes privilégiés et désavantageaient les élèves marginalisé·es – les avertissements étant reçus différemment si l’on était gros·se ou mince, cisgenre ou trans, de couleur ou blanc·hes, *queer* ou hétéro. L’article m’a beaucoup plu, car il mettait en scène des élèves qui proposaient un niveau de lecture qui dépassait effectivement celui sur lequel avait porté mon analyse. De plus, le fait que ces élèves new-yorkais·es se soient rendu·es au conseil municipal pour traiter d’un problème qui les touchaient directement à l’école m’a indiqué qu’il est peut-être juste et possible de rêver, aujourd’hui même, à une citoyenneté incarnée, responsable socialement et décloisonnée du cadre scolaire.

RÉFÉRENCES

- 98.5 Montréal. (2024, 24 mai). Débat sur le code vestimentaire dans les établissements scolaires. <https://www.985fm.ca/audio/627734/debat-sur-le-code-vestimentaire-dans-les-établissements-scolaires>
- Adler, P. A. et Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Sage.
- Ahmed, S. (2022). *Phénoménologie queer : orientations, objets et autres*. Éditions de la rue Dorion.
- Amboulé Abath, A., Campbell, M. È. et Pagé, G. (2018). La pédagogie féministe: sens et mise en action pédagogique. *Recherches féministes*, 31(1), 23-43.
<https://id.erudit.org/iderudit/1050652ar>
- American Psychological Association. (2007). *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls Report*. <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
- Anastasia, A. G. (2015). *Teaching discomfort: Students and teachers' descriptions of discomfort in First-year Writing Classes*. [Thèse de doctorat, University of Wisconsin-Milwaukee]. <https://dc.uwm.edu/etd/853>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Au cœur du monde. (2020, 14 octobre). Le mouvement des garçons en jupe. *ICI Radio-Canada OhDio*. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/au-coeur-du-monde/segments/chronique/204520/code-vestimentaire-jupes-garcons-olviier-duguay>
- Baillargeon, N. (2001). *La lueur d'une bougie : citoyenneté et pensée critique*. Fides.
- Bard, C. (2010a). *Une histoire politique du pantalon*. Seuil.
- Bard, C. (2010b). *Ce que soulève la jupe : Identités, transgressions, résistances*. Autrement.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich.
- Baudoux, C. et Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110, 5-15. <https://www.jstor.org/stable/41200499>

- Beaudry, N. (2016). L'humanisme : pédagogie ouverte et synthèse. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (p.184-201). Éditions CEC.
- Beaupré, P., Laroui, R. et Hébert, M. H. (2017). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche: Freins et leviers*. Presses de l'université du Québec.
- Bellafante, G. (2024, 16 août). *When Breaking the Dress Code Depends on Skin Color, and If You're Skinny*. *New York Times*. https://www.nytimes.com/2024/08/16/nyregion/nyc-public-schools-dress-code.html?unlocked_article_code=1.EE4.IWCs.vugKaqyB7Tsx&smid=em-share
- Berger, E., Paillé, P. (2011). Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : de l'im-plication à l'ex-plication. *Recherches qualitatives, Hors-série, 11*, 68-90. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-berger_Paille.pdf
- Bergeron, M., Gagnon, A., Blackburn, M.-È., M-Lavoie, D., Paré, C., Roy, S., Szabo, A. et Bourget, C. (2020). *Rapport de recherche de l'enquête PIECES : Violences sexuelles en milieu collégial au Québec. Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur*. Université du Québec à Montréal. <https://chairevssmes.uqam.ca/pieces/>
- Bergeron, M., Hébert, M., Ricci, S., Goyer, M. F., Duhamel, N., Kurtzman, L., ... Parent, S. (2016). *Violences sexuelles en milieu universitaire au Québec: Rapport de recherche de l'enquête ESSIMU*. Université du Québec à Montréal. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4098/>
- Bernier, E. (2023). Grandir sans grossophobie : Favoriser une image corporelle saine chez nos enfants. Éditions du Trécarré.
- Bernstein, B. (1964). Social Class, Speech Systems and Psycho-Therapy. *The British Journal of Sociology, 15*(1), 54-64. <https://doi.org/10.2307/589030>
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : Théorie, recherche, critique*. Presses de l'Université Laval.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école: Éloge critique*. Anthropos.
- Blackburn, P. (1996). *L'éthique : fondements et problématiques contemporaines*. Renouveau pédagogique.
- Blais, M., Raymond, S., Manseau, H. et Otis, J. (2009). La sexualité des jeunes Québécois et Canadiens. Regard critique sur le concept d'« hypersexualisation ». *Globe, 12*(2), 23-46. <https://id.erudit.org/iderudit/1000705ar>

- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.
- Boler, M. et Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference. Dans T. Peter Pericles (dir.), *Pedagogies of difference: rethinking education for social change* (p. 107-130). Routledge.
- Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021). Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire. Laboratoire Éducation Diversité en Région.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=3636&owa_no_fiche=8&owa_bottin=
- Bouchard, N. (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale : six approches contemporaines*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N., Daniel, M. F. et Desruisseaux, J. C. (2017). L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse: une éducation au vivre-ensemble? *Éducation et francophonie*, 45(1), 60-88. <https://doi.org/10.7202/1040721ar>
- Bouchard, P., Bouchard, N. et Boily, I. (2005). *La sexualisation précoce des filles: essais*. Sisyphe.
- Bouchard, P., St-Amant, J.C. et Trondeau, J. (1997). Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 279-302.
<https://id.erudit.org/iderudit/057125ar>
- Bouchet, L. (2015). *Philosopher pour se retrouver : La pratique philo pour devenir libre et oser être vrai*. Marabout.
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. 86(2), 187-206. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Boyer, P., Martineau, S. (2021). Rédiger une problématique en recherche qualitative ou l'enjeu de l'affirmation de la chercheuse et du chercheur à travers l'écriture. Dans Forget, M.-H. et Malo, A. (dir), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 55-83). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763749662-007>
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J. et Jackson, C. (2018). 'More than boy, girl, male, female': exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, 18(4) 420-434. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1439373>

- Breunig, M. (2015). Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.
<https://doi.org/10.1177/105382590502800205>
- Briskin, L. et Preigert Coulter, R. (1992). Introduction. Feminist Pedagogy. Challenging the Normative. *Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 247-263.
<https://www.jstor.org/stable/1495295>
- Burroughs, C. B. et Ehrenreich, J. (1993). *Reading the Social Body*. University of Iowa Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2009). *Ces corps qui comptent: de la matérialité et des limites discursives du « sexe »*. Amsterdam.
- Caron, C. (2012). Filles et hypersexualisation : des points de vue (et des corps) situés qui comptent. Dans D. Jeffrey, J. Lachance (dir.), *Codes, corps et rituels dans la culture jeune* (p. 119-138). Presses de l'université Laval.
- Caron, C. (2014). *Vues, mais non entendues. Les adolescentes québécoises et l'hypersexualisation*. Presses de l'Université Laval.
- Carr, P. R., Thomas, P. L., Porfilio, B. J. et Gorlewski, J. A. (2016). *Democracy and decency: what does education have to do with it?* Information Age Publishing.
- Cefaï, D. et Gardella, E. (2012). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman? De Frames analysis à Forms of talk. Dans D. Cefaï, L. Perrault (dir.), *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction* (p. 233-266). Presses universitaires de France.
- Centre for Educational Research and Innovation. (2020). *Love & let live: Education and sexuality*. OECD. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- Champagne, S. (2016, 25 janvier). L'uniforme obligatoire en voie de devenir la norme dans les écoles publiques. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201601/25/01-4943420-luniforme-obligatoire-en-voie-de-devenir-la-norme-dans-les-ecoles-publiques.php>
- Charte canadienne des droits et libertés*. L. R. C. (1983). <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/>
- Charte des droits et libertés de la personne*. RLRQ, c. C-12.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-12>
- Chrisler, J. C. et Johnston-Robledo, I. (2018). *Woman's embodied Self: Feminist Perspectives on Identity and Image*. American Psychological Association.

- Code civil du Québec.* RLRQ, c. CCQ. (1991).
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/CCQ-1991>
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2020). *Intersectionality – Key Concepts*. Polity Press.
- Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CREVALE). (2023). *Radar lanaudois de la réussite éducative*. <https://www.crevale.org/radar/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecoile-riche-eleves-50-0500/>
- Côté, I. (2019). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 25–42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>
- Cox, P. (2010). Epistemophilia. Rethinking Feminist Pedagogy. *Australian Feminist Studies*, 25(63), 79-92. <https://doi.org/10.1080/08164640903499745>
- Craik, F. I. et Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671-684.
[https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/1229039>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publication.
- Croizet, J. C. et Leyens, J. P. (2003). *Mauvaises réputations: Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.
- Cyr, J.-M. (1981). L'apprentissage expérientiel: concepts et processus. Dans H. Bernard, J.-M. Cyr et F. Fontaine (dir.), *L'apprentissage expérientiel* (p. 13-40). Services de pédagogie de l'Université de Montréal.
- Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*. Paris Tech Review.
<https://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/>
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61–83. <https://doi.org/10.7202/1085480ar>

- Denis, J. Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse de données. *Approches inductives*, 6(1), 1-9.
<https://doi.org/10.7202/1060042ar>
- Désaulniers, M.-P. (2001). *L'éducation sexuelle: fondements théoriques pour l'intervention*. Éditions Nouvelles.
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2^e éd. actualisée). Presses de l'Université du Québec.
- Descamps, M-A. (1979). *Psychosociologie de la mode*. Presses universitaires de France.
- Descheneaux, J. (2024). L'éducation à la sexualité positive et inclusive : entre contrôle et résistance. Dans Enriquez, C. (coord.), *Sexualités et dissidences queer* (p. 233-254). Remue-Ménage.
- Desmond, M. (2014). Relational ethnography. *Theory and society*, 43(5) 547-579.
<https://doi.org/10.1007/s11186-014-9232-5>
- Di Stefano, E. (2021). Decorum. An ancient idea for everyday aesthetics? *ESPES Slovak Journal of Asthetics*, 10(2), 25-38.
<https://doaj.org/article/7c644939c0d1420496e48d23fc79a72f>
- Duhamel, A., Mouelhi, N. et Malinowski-Charles, S. (2001). *Éthique: histoire, politique, application*. G. Morin.
- Dumont, J-G. (2005, 29 octobre). Révolution tranquille – Quand les Québécois se prenaient pour des géants. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/93710/revolution-tranquille-quand-les-quebecois-se-prenaient-pour-des-geants>
- Dumont, M. (2024, 30 août). Discipline et civisme à l'école: les jeunes de la CAQ ont raison. *Le journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2024/08/30/discipline-et-civisme-a-lecole-les-jeunes-de-la-caq-ont-raison>
- Dupuis-Déri, F. (2012). Le discours de la « crise de la masculinité » comme refus de l'égalité entre les sexes: histoire d'une rhétorique antiféministe. *Recherches féministes*, 25(1), 89-109.
<https://doi.org/10.7202/1011118ar>
- Duquet, F. (2013). L'hypersexualisation sociale et les jeunes. *L'essentiel*, 15, 38-45.
<https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/61/Hypersexualisation-sociale-et-les-jeunes.F.Duquet.pdf>
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire? *Travail, genre et sociétés*, 19(1), 131-149.
<https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131>

Dussault, A. (2018, 28 mars). Sexiste, le code vestimentaire? *Point de vue – Le Soleil*.
<https://www.lesoleil.com/2018/03/28/sexiste-le-code-vestimentaire-d40b4c47ed4a82b1d0c89a39c2646da6/>

Dutrizac, B. (2021, 8 juin). Code vestimentaire dans les écoles : « Nous devons mettre les mêmes normes pour tous ». *Le Journal de Montréal*.
<https://www.journaldemontreal.com/2021/06/08/le-code-vestimentaire-dans-les-ecoles--nous-devons-mettre-les-memes-normes-pour-tous>

Dwyer, S. C. et Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63.
<https://doi.org/10.1177/160940690900800105>.

Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in high school*. Teachers College University Press.

El Mabrouk, N. et Sirois, M. (2016). Stéréotypes sexistes et stéréotypes culturels dans les manuels d'ECR du primaire. Dans D. Baril et N. Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (p. 121-148). Leméac.

Eliasson, M. A., Isaksson, K. et Laflamme, L. (2007). Verbal abuse in school. Constructions of gender among 14-to 15-year-olds. *Gender and Education*, 19(5), 587-605.
<https://doi.org/10.1080/09540250701535600>

Enriquez, C. (2024). L'ordre sexuel normatif. Dans Enriquez, C. (dir.), *Sexualités et dissidences queers* (p. 27-67). Remue-Ménage.

Entwistle, J. (2000). *The Fashioned Body: Fashion, Dress, and Modern Social Theory*. Polity Press.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D., Audigier, F., Fabre et M., Nadeau, C. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck supérieur.

Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made: the secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. et Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.

Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.

- Fleury, E. (2022, 26 mai). Des élèves à l'origine du nouveau code vestimentaire « inclusif et actuel » de leur école. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/2022/05/27/des-eleves-a-lorigine-du-nouveau-code-vestimentaire-inclusif-et-actuel-de-leur-ecole-c7f212e3101f56ac03aa587fba80d616/>
- Filiod, J-P. (2007). Anthropologie de l'école : Perspectives. *Ethnologie française*, 4(37), 581-595. <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-581.htm>.
- Fine, M. et Gordon, S. M. (1989). Feminist transformations of/despite psychology. Dans M. Crawford et M. Gently (dir.), *Gender and thought: Psychological perspectives* (p. 146-174). Springer-Verlag.
- Kim, C. et Ringrose, J. (2018). "Stumbling Upon Feminism": Teenage Girls' Forays into Digital and School-Based Feminisms. *Girlhood Studies*, 11(2), 46-62. <https://doi.org/10.3167/ghs.2018.110205>
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1983). Usage des plaisirs et techniques de soi. *Le Débat*, 5(27), 46-72. DOI : 10.3917/deba.027.0046
- Foucault, M. (1994). *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1997). *Histoire de la sexualité, tome III: Le souci de soi*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001a). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté (entretien avec H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 janvier 1984). Dans *Dits et Écrits, vol. II*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001b). Les techniques de soi. Dans *Dits et Écrits, vol. II : 1976-1988* (p. 1602-1632). Gallimard.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum. <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Frey, J. H. et Fontana, A. (1993). The group interview in social research. Dans D. L. Morgan (dir.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (p. 20-34). Sage Publication.
- Gagnon, M. (2012). Étude sur la transversalité des pratiques critiques d'adolescents québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Swiss Journal of Educational Research*, 34(3), 551-574. <https://doi.org/10.24452/sjer.34.3.4896>
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales analyse écologique des conditions

relatives à leur intégration au secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3236>

Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative*, 14(3), 218-227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>

Gauthier-Lacasse, M. et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 20. <http://journals.openedition.org.biblioproxy.uqtr.ca/sejed/8620>

Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global: les lieux du savoir*. Presses universitaires de France.

Gendron, C. et Gagnon, M. (2017). L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche. *Éducation et francophonie*, 45(1), 1-13. <https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar>

Gereluk, D. (2008). *Symbolic clothing in schools*. Continuum.

Gill, R. (2012). The sexualisation of culture? *Social and Personality Psychology*, 6(7), 483-498. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00433.x>

Gillborn, D. (1996). Student roles and perspectives in antiracist education: A crisis of white ethnicity? *British Educational Research Journal*, 22(2), 165-180. <https://www.jstor.org/stable/1502062>

Gilligan, C. et Snider, N. (2019). *Pourquoi le patriarcat?* Flammarion.

Giroux, H. A. (1991). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. State University of New York Press.

Giroux, H. A. (2012). *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education*. Peter Lang.

Giroux, H. A. (2015). *Where is the outrage: Critical pedagogy in dark times*. McMaster University [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CAxj87RRtsc>

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmates, les usages sociaux du handicap*. Minuit.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Minuit.

Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. La Dispute

- GoldFarb, L. et Tardieu-Bertheau, R. (2010). Fillettes, mode hypersexualisée et capitalisme. Dans M. Dion et M. Julien (dir.), *Éthique de la mode féminine* (p. 97-109). Presses universitaires de l'Université Laval.
- Goswami, U. (2008). Principles of learning, implications for teaching: A cognitive neuroscience perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 381-399. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00639x>
- Gouvernement du Canada. (2023a). Lexique et vocabulaire. <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/publications/diversite-diversity-fra.html>
- Gouvernement du Québec. (2023b). Plan de prévention de la violence et de l'intimidation dans les écoles 2023-2028. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/education/publications/plan-prevention-violence-intimidation-ecoles-2023-2028>
- Gouvernement du Québec (2024). *Lexique sur la diversité sexuelle et de genre*. Bureau de lutte contre l'homophobie et la transphobie. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/SCF/Violences/LEX-lexique-diversite-sexuelle-genre-FR-SCF.pdf>
- Goyer, M. (2020, 8 octobre). Des garçons en jupe pour appuyer les filles. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/societe/2020-10-08/des-garcons-en-jupe-pour-appuyer-les-filles.php>
- Gray, D. E. (2014). *Doing research in the real world* (3^e ed.). Sage.
- Gross, Z. et Rutland, S. (2017). Experiential learning in informal educational settings. *International Review of Education*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9625-6>
- Guillemette, F. (2017). Postface. Dans P. Beaupré, R. Laroui, M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche* (p. 1-8). Presses de l'Université du Québec.
- Hakeem, H. (2021). Vers une pédagogie queer : analyse des perceptions d'élèves de 12^e année du secondaire au sujet de la diversité sexuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 197-223. <https://doi.org/10.7202/1083984ar>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- Haraway, D. (1991). A cyborg manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. Dans Haraway, D (dir.), *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (p. 149-181). Routledge.
- Harbach, M. J. (2016). Sexualization, sex discrimination, and public-school dress codes. *University of Richmond Law Review*, 50(3), 1039-1062. <https://lawreview.richmond.edu/files/2016/03/Harbach-503.pdf>

- Harding, S. G. (2004). *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. Routledge.
- Hawkesworth, M. E. (2006). *Feminist inquiry: From political conviction to methodological innovation*. Rutgers University Press.
- Henry, N. et Powell, A. (2014). *Preventing sexual violence: interdisciplinary approaches to overcoming a rape culture*. Palgrave Macmillan.
- Hess, D.E. et McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.
- Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? *Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78-87. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.019>
- Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). *Vivre ensemble: Aborder les sujets sensibles avec les élèves* [Guide pédagogique]. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité : Commission Marguerite Bourgeoys.
- Hirsch, S. et Borri-Anadon, C. (2023). Making diversity in rural areas visible: A changing perspective for rural schools in Québec. Dans C. Banack (dir.), *Building Inclusive Communities in Rural Canada* (p. 47-72). University of Alberta Press.
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Gélinas, K. et Guizani, W. (2020). S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 37 à 47). Fides éducation.
- Hirsch, S. et Jeffrey, D. (2020). Approche critique dans le programme québécois d'Éthique et culture religieuse. Dans M. Gagnon et A. Hasni (dir.), *Pensées disciplinaires et pensée critique : enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche*. Cursus Universitaire.
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans S. Maison, S. Hirsch, M-A. Ethier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 61-88). Fides éducation.
- Hobbes, T., Sorbière, S. et Goyard-Fabre, S. (1982). *Le citoyen ou les fondements de la politique*. Flammarion.
- Hollander, A. (2016). *Sex and suits: The evolution of modern dress*. Bloomsbury Publishing.

- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking*. Routledge.
- hooks, b. (2019). *Apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté*. Syllepse.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Huisman, K. (2008). “Does This Mean You’re Not Going to Come Visit Me Anymore?”: An Inquiry into an Ethics of Reciprocity and Positionality in Feminist Ethnographic Research. *Sociological Inquiry*, 78(3), 372–396. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2008.00244.x>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2021). *Bulletins statistiques régionaux*. <https://statistique.quebec.ca/fr/statistiques/par-territoires/region-administrative>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2024). *L'intimidation et la cyberintimidation au Québec : Portrait à partir de l'Étude québécoise sur les rapports sociaux dans un contexte scolaire, de travail et dans la communauté 2022*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/intimidation-quebec-eqrs-2022.pdf>
- Jaunait, A. (2023). Qu'est-ce que le genre? Dans F. Regard et A. Tomiche (dir.), *Déconstructions queer. Les fondamentaux* (p. 32-69). Hermann.
- Jeffrey, D. (2015). Éthique enseignante et confiance. *Formation et profession*, 23(3), 123-128. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a68>
- Jeffrey, D. (2016). Masculinité adolescente et rites de virilité. Dans D. Jeffrey, J. Lachance et D. Le Breton (dir.), *Penser l'adolescence : approche socioanthropologique* (p. 57-71). Presses universitaires de France.
- Jeffrey, D. et Lachance, J. (2012). Introduction. Dans D. Jeffrey et J. Lachance (dir.), *Codes, corps et rituels dans la culture jeune* (p. 1-3). Presses de l'université Laval.
- Jeffrey, D., Lachance, J. et Le Breton, D. (2016). Introduction. Dans D. Jeffrey, J. Lachance, D. Le Breton (dir.), *Penser l'adolescence : approche socioanthropologique* (p.11-17). Presses universitaires de France.
- Jeunesse, j'écoute. (2023a). *2SLGBTQ+ : Qu'est-ce que cela signifie?* <https://jeunessejecoute.ca/information/2slgbtq-quest-ce-que-cela-signifie/>
- Jeunesse, j'écoute. (2023b). *Comprendre les stéréotypes, préjugés et la discrimination*. <https://jeunessejecoute.ca/information/comprendre-les-stereotypes-prejuges-et-la-discrimination/>

- Joubert, C. et Stern, S. (2005). *Déshabillez-moi : psychanalyse des comportements vestimentaires*. Hachette littérature.
- Juneau, M. (2024, 2 septembre). Des élèves dénoncent l’application « exagérée » du code vestimentaire. *ICI Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2101362/code-vestimentaire-filles-ecole-secondaire-matane>
- Julien, M. (2010a). *La mode hypersexualisée*. Sisyphe.
- Julien, M. (2010b). Looks rebelles, variés et authentiques. Dans D. Le Breton et D. Marcelli (dir.), *Dictionnaire de l’adolescence et de la jeunesse* (p. 557-561). Presses universitaires de France.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. CRP.
- Keller, J., Mendes, K. et Ringrose, J. (2016). Speaking ‘unspeakable things’: Documenting digital feminist responses to rape culture. *Journal of gender studies*, 27(1), 22-36. DOI: [10.1080/09589236.2016.1211511](https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1211511)
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four perspectives on the teacher’s role. *Theory and research in social education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Kim, C. et Ringrose, J. (2018). “Stumbling upon feminism”: Teenage girls’ forays into digital and school-based feminisms. *Girlhood studies*, 11(2), 46-62. DOI: [10.3167/ghs.2018.110205](https://doi.org/10.3167/ghs.2018.110205)
- Kitzinger, J. (1994). Focus groups: Method or madness? Dans M. Boulton (dir.), *Challenge and innovation: Methodological advance in social research on HIV/AIDS* (p. 159-175). Taylor & Francis.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krol, A. (2022, 17 mai). Des élèves dénoncent une vérification « inappropriée » du code vestimentaire. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-05-17/cole-pere-marquette/des-eleves-denoncent-une-verification-inappropriee-du-code-vestimentaire.php>
- Krol, A. (2022, 20 mai). L’école Robert-Gravel adopte un code vestimentaire non genre. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-05-20/1-ecole-robert-gravel-adopte-un-code-vestimentaire-non-genre.php>
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-oppressive Education. *Review of Educational research*, 70(1), 25-53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>

- Lacroix, S. (2022, 26 janvier). Une lutte étudiante pour le port du legging à l'école Chavigny. *Le Nouvelliste*. <https://www.lenouvelliste.ca/2022/01/26/une-lutte-etudiante-pour-le-port-du-legging-a-lecole-chavigny-video-e45905800e07cb105b3cc3e2eb058bba/>
- Landry, R. et Robichaud, O. (1985). Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 295-317. <https://doi.org/10.7202/900496ar>
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Armand Colin.
- Larose, V. (2016). *Analyse du discours d'intervention sur l'hypersexualisation au Québec: une réflexion critique exploratoire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8669/>
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Presses universitaires de France.
- Le Breton, D. (2004a). *De l'efficacité symbolique*. Parole sans frontière. <https://www.passereve.com/journal/HTML/efsy.html>
- Le Breton, D. (2004b). *L'interactionnisme symbolique*. Presses universitaires de France.
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Métailié.
- Le Breton, D. (2013). *Conduites à risque. Des jeux de mort au jeu de vivre*. Presses universitaires de France.
- Le Breton, D. (2016a). Corps et adolescence, dans Jeffrey et Lachance. (dir.), *Penser l'adolescence : approche socioanthropologique*. Presses universitaires de France.
- Le Breton, D. (2016b). Conduites à risque, dans Jeffrey et Lachance. (dir.), *Penser l'adolescence : approche socioanthropologique*. Presses universitaires de France.
- Leblanc, D. (2021, 21 novembre). Le code vestimentaire du CECCE jugé « discriminatoire » et « sexiste ». *Le Droit*. <https://www.ledroit.com/2021/11/22/le-code-vestimentaire-du-cecce-juge-discriminatoire-et-sexiste-0153e0f59795d35752304b0788e8f213/>
- Lemonde, V. (2020, 22 octobre). École secondaire Saint-Joseph : Le code vestimentaire se resserre, des élèves répliquent. *Le Courrier de St-Hyacinthe*. <https://lecourrier.qc.ca/le-code-vestimentaire-se-resserre-des-eleves-repliquent/>
- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Boréal.
- Levine, M. P., Smolak, L. et Hayden, H. (1994). The relation of sociocultural factors to eating attitudes and behaviors among middle school girls. *The Journal of Early Adolescence*, 14(4), 471-490. <https://doi.org/10.1177/0272431694014004004>

- Liotard, P. et Jamain-Samson, S. (2011). La « lolita » et la « sex bomb », figures de socialisation des jeunes filles. L'hypersexualisation en question. *Sociologie et société*, 43(1), 45-71. <http://id.erudit.org/iderudit/1003531ar>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed). Cambridge University Press. <http://site.ebrary.com/id/10073562>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c., i-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3>
- Magar, J. (2017). *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*. [Thèse de doctorat, Université de Paris Vincennes Saint-Denis et Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10671/>
- Marcketti, S. B. et Farrell-Beck, J. (2008). Look like a Lady; Act like a Man; Work like a Dog: Dressing for Business Success. *Dress*, 35(1), 49–69. <https://doi.org/10.1179/036121108805252790>
- Massé, L., Desbiens, N., Lanaris, C. et Gendron, M. (2020). *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Maxwell, B., Gereluk, D., Martin, C. et Courteau, L. (2024). *Le cadre éthique et légal de l'enseignement : guide pour les professionnels de l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- McNamara, P. (2009). Feminist Ethnography: Storytelling that Makes a Difference. *Qualitative Social Work*, 8(2), 161–177. <https://doi.org/10.1177/1473325009103373>
- Mendes, K., Horeck, T. et Ringrose, J. (2022). Sexual violence in contemporary educational contexts. *Gender and Education*, 34(2), 129-133. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2032537>
- Mensah, M. N. (2009). Sexe, médias et... hypermoralisation. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 12(2), 169-180. <https://doi.org/10.7202/1000713ar>
- Mercier, É. (2013). *Ni hypersexualisées ni voilées! Tensions et enjeux croisés dans les discours sur l'hypersexualisation et le port du voile « islamique » au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/9859>
- Mercier, É. (2016). Sexualité et respectabilité des femmes: la SlutWalk et autres « (re) » configurations morales, éthiques et politiques. *Nouvelles questions féministes*, 35(1), 16-31. DOI: [10.3917/nqf.351.0016](https://doi.org/10.3917/nqf.351.0016)

Mercier, É. (2020). La révolte des « carrés jaunes » : représentations et résistances des filles dans les médias au Québec. *Recherches féministes*, 33(1), 75–91.
<https://id.erudit.org/iderudit/1071243ar>

Le mouvement pour des écoles sans violences sexuelles et la Fondation canadienne des femmes (MESVS, CFC). (2021). *Violences sexuelles dans les écoles - La voix des jeunes compte, agissons maintenant*. CDEACF. [En ligne]
<https://cdeacf.ca/actualite/2021/03/29/violences-sexuellescole-voix-jeunes-compte-agissons>

Meyer, E. (2008). *Gender, bullying and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. Teachers College Press.

Miller, A. (2006). *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. Farrar, Strauss, and Giroux.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éthique et culture religieuse*. Gouvernement du Québec.
<https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondeaire/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : Histoire du Québec et du Canada*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondeaire/programmes/PFEQ-histoire-quebec-canada-secondeaire.pdf>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec. (2018). Contenus en éducation à la sexualité. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3547862>

Ministère de l'éducation du Québec. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire : Programme Culture et citoyenneté québécoise*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-Secondaire.pdf

Ministère des Femmes et de l'Égalité des genres du Canada (FGEC). (2024). *Terminologie 2ELGBTQI+ – Glossaire et acronymes fréquents*. Gouvernement du Canada.
<https://www.canada.ca/fr/femmes-egalite-genres/sois-toi-meme/glossaire-2elgbtqi-plus.html>

Mitten, D. (1996). The value of feminist ethics in experiential education teaching and leadership. *Womens' Voices in Experiential Education*, 21, 159-171.
<https://eric.ed.gov/?id=ED412039>

Modood, T., Beishon, S. et Virdee, S. (1994). *Changing Ethnic Identities. PSI research report, 794*. Policy Studies Institute. http://www.psi.org.uk/site/publication_detail/608/

- Moisan-Paquet, R. (2022). *Expériences et perceptions des filles à l'égard des codes vestimentaires des écoles secondaires publiques québécoises* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/72264>
- Molinier, P. (2013). Préface. Dans A. Fausto-Sterling, *Les cinq sexes : pourquoi mâle et femelle ne suffisent pas* (p. 7-38). Payot et Rivages.
- Monneyron, F. (2006). *La sociologie de la mode*. Presses universitaires de France.
- Morgan, D. (1988). *Focus groups and qualitative research*. Qualitative Research Methods Series, 16. Sage.
- Morgan, D. L. et Spanish, M. T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative sociology*, 7(3), 253-270. <https://doi.org/10.1007/BF00987314>
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 97-109. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 74(3), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante*. <https://oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/>
- Paillet, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative : Réflexions autour de l'utilisation de logiciels. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3557>
- Paillet, P. et Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4^e ed.)*. Armand Colin.
- Palluy, J. et Laverdure, J. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse de recommandations*. Institut national de santé publique du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1971790>
- Papazian-Zohrabian, G., Lemire, V., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Aoun, R. (2017). *Mener des groupes de parole en contexte scolaire. Guide pour les enseignants et les*

- professionnels*. Université de Montréal. https://lavielamortonenparle.fr/wp-content/uploads/2021/02/Mener-des-groupes-de-parole-en-contexte-scolaire_compressed.pdf
- Paquette, È. (2009). « Le fléau ». Sexualité adolescente, Internet et panique morale. *Globe, Revue internationale d'études québécoises*, 12(2), 47-69. <https://doi.org/10.7202/1000706ar>
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Autrement.
- Payet, J-P. (2016). *Ethnographie de l'école : Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Presses universitaires de Rennes.
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire: comprendre quoi, comment et pour qui. *Recherches qualitatives*, 10, 30-46. <https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/comprendre-les-phenomenes-daujourdhui-pour-demain/5049co.pdf>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans Houssaye, J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Phipps, A., Ringrose, J., Renold, E. et Jackson, C. (2018). Rape culture, lad culture and everyday sexism: Researching, conceptualizing and politicizing new mediations of gender and sexual violence. *Journal of Gender Studies*, 27(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1266792>
- Pilote, A. et Renaud, A. M. (2012). Éthique et liberté : un projet politique chez Foucault ? Dans Collectif étudiant du programme Histoire, Culture et société de l'UQAM (dir.), *Michel Foucault. Entre sujet et révolte* (p. 39-54). Revue du MAUSS permanente. <https://www.journaldumauss.net/?Michel-Foucault-Entre-sujet-et>
- Plamondon, G., Desaulniers, A. et Roy, N. (2008). *Le sexe dans les médias : obstacles aux rapports égalitaires*. Conseil du statut de la femme. Gouvernement du Québec. www.csf.gouv.qc.ca
- Point du jour. (2018, 9 mai). *Code vestimentaire à l'école secondaire : est-on trop sévère?* ICI Radio-Canada OhDio. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/point-du-jour/segments/entrevue/71290/code-vestimentaire-ecole-secondaire-mode-jeunes-expression>
- Poirier, A. C. (1974). *Les filles du Roy [documentaire]*.
- Pomerantz, S. (2005). *Dressing the part: girls, style & school identities* [Thèse de doctorat, University of British Columbia]. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0055635>
- Pomerantz, S. (2007). Cleavage in a Tank Top: Bodily Prohibition and the Discourses of School Dress Codes. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(4), 373-386. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i4.55303>

Porter, I. (2018, 27 mars). La révolte de coton: à l'assaut des codes vestimentaires au secondaire. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/523723/mot-cle-mouvement-de-contestation-des-codes-vestimentaires-dans-des-ecoles-de-quebec>

Priscilla, B. et Stéphane, M. (2021). Rédiger une problématique en recherche qualitative ou l'enjeu de l'affirmation de la chercheuse et du chercheur à travers l'écriture. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 55-83). <https://doi.org/10.1515/9782763749662-007>

QUB Radio. (2021, 8 juin). Code vestimentaire dans les écoles: « Nous devons mettre les mêmes normes pour tous ». *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2021/06/08/le-code-vestimentaire-dans-les-ecoles--nous-devons-mettre-les-memes-normes-pour-tous>

Raby, R. (2005). Polite, Well-dressed and on Time: Secondary School Conduct Codes and the Production of Docile Citizens. *Canadian Review of Sociology*, 42(1), 71–91. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2005.tb00791.x>

Raby, R. (2010). “Tank Tops Are Ok but I Don’t Want to See Her Thong”: Girls’ Engagements with Secondary School Dress Codes. *Youth & Society*, 41(3), 333–356. <https://doi.org/10.1177/0044118X09333663>

Raby, R. (2012). *School Rules: Obedience, Discipline and Elusive Democracy*. University of Toronto Press.

Raby, R. et Domitrek, J. (2007). Slippery as fish. But already caught? Secondary students’ engagement with school rules. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 931-958. <http://dx.doi.org/10.2307/20466669>

Radio-Canada. (2021, 22 novembre). Plaidoyer contre les codes vestimentaires des écoles jugés « discriminatoires ». *ICI Ottawa-Gatineau*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1841851/code-vestimentaire-ecole-ottawa-calacs-cocvf>

Radio-Canada. (2022, 1 juin). Les codes vestimentaires à l’école mis à l’épreuve par le retour du beau temps. *ICI Saguenay-Lac-Saint-Jean*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1887835/bretelles-regles-habillement-filles-garcons>

Radio-Canada. (2022, 28 février). Les déchets textiles sont un problème croissant, selon l’industrie du recyclage. *ICI Colombie-Britannique*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1865415/recyclage-dechets-textiles-vetements-solution>

Radio-Canada. (2023, 24 octobre). Détresse psychologique chez le personnel du réseau de l’éducation. *ICI Mauricie-Centre-du-Québec*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2020732/detresse-enseignant-etude-inspq-ecoles>

- Rahimi, R. et Liston, D. D. (2012). *Pervasive vulnerabilities: sexual harassment in school*. Peter Lang.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés – Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10^e ed.). ESF.
- Renold, E. et Ringrose, J. (2008). Regulation and Rupture: Mapping Tween and Teenage Girls' Resistance to the Heterosexual Matrix, *Feminist Theory*, 9(13), 313-338. <https://doi.org/10.1177/1464700108095854>
- Renold, E. et J. Ringrose. (2011). Schizoid subjectivities: Re-theorising teen-girls' sexual cultures in an era of sexualisation. *Journal of Sociology*, 47(4), 389-410. <https://doi.org/10.1177/1440783311420792>
- Ricadat, E. et Taïeb, L. (2012). *Rien à me mettre! Le vêtement plaisir et supplice*. Albin Michel.
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation anti-oppressive à la sexualité*. Remue-ménage.
- Ringrose, J. et Renold, E. (2012). Slut-shaming, girl power and 'sexualisation': Thinking through the politics of the international SlutWalks with teen girls. *Gender and Education*, 24(3), 333-343. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.645023>
- Rogowska-Stangret, M. (2018). *Situated knowledges*. New Materialism. <https://newmaterialism.eu/almanac/s/situated-knowledges.html>
- Rouillard, J. (1998). La Révolution tranquille, rupture ou tournant? *Revue d'études canadiennes*, 32(4), 23-51. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/24900544>
- Rubin, G. (2001). *Penser le sexe: pour une théorie radicale de la politique de la sexualité*. Epel.
- Russ, J. et Leguil, C. (1994). *La pensée éthique contemporaine*. Presses universitaires de France.
- Sadovnik, A. R. (2007). *Sociology of education: a critical reader*. Routledge.
- Simard, V. (2021, 26 août). De plus en plus d'écoles adoptent l'uniforme non genre. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/societe/2021-08-26/de-plus-en-plus-d-ecoles-adoptent-l-uniforme-non-genre.php>
- Santarossa, D. (2022, 25 juin). À la défense du code vestimentaire. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2022-05-25/a-la-defense-du-code-vestimentaire.php>

- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Simmel, G. (2013). *Philosophie de la mode*. Allia.
- Slee, R. (2011). *The irregular school*. Routledge.
- Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogie féministe. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 264-285. <https://doi.org/1495296>
- Table régionale de l'éducation de la Mauricie (TREM). (2020). *Portrait de la persévérence scolaire et de la réussite éducative en Mauricie*. <https://trem.ca/documentation/portrait-de-la-perseverance-scolaire-et-de-la-reussite-educative-en-mauricie/>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle : une histoire cousue de fils rouges. Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'université Laval.
- Tilley, S. A. (2016). *Doing respectful research: Power, privilege, and passion*. Fernwood.
- Torres, S., Fontaine, M. M. et Dionne, M. A. (2021). État des inégalités de revenu au Canada et au Québec : variations et analyses intragroupes. Observatoire québécois des inégalités. <https://observatoiredesinegalites.com/wp-content/uploads/2023/09/OQI-Etat-des-inegalites-de-revenu-Quebec-et-Canada.pdf>
- Tuters, S. (2015). Conceptualizing diversity in a rural school. *International Journal of Inclusive Education*, 19(7), 685–696. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.964573>
- UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. *Global Education Monitoring Report*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>
- U.S. Equal Employment Opportunity Commission of the United States (U. S. EEOC). (2024). Sexual Harassment. <https://www.eeoc.gov/sexual-harassment>
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. De Boeck.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155–187. <https://doi.org/10.7202/1084717ar>
- Vettorato, C. (2023). Qu'est-ce que l'intersectionnalité? Dans F. Regard et A. Tomiche (dir.), *Déconstructions queer : Les fondamentaux* (p. 101-138). Hermann.
- Villemure, R. (2019). *L'éthique pour tous... même vous: petit traité pour mieux vivre ensemble*. Éditions de l'Homme.

- Vincent, C. (2019, 27 décembre). Vers un état de nécessité écologique ? *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/12/27/vers-un-etat-de-necessite-ecologique_6024156_3232.html
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171, 59-67. <https://doi.org/10.4000/rfp.1900>
- Vygotski, L. (2019). Pensée et langage (Traduction de Sève, F.).
<https://doi.org/10.3917/resp.vygot.2019.01>
- Walton, E. (2007). Dismantling the Empire of Educational Exclusion. Dans E. Walton et S. Moonsamy (eds.), *Making Education Inclusive* (p. 10-27). Cambridge Scholars.
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*. Union Générale d'Éditions.
<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.wem.sav>
- Weil, S. (1996). *The need for roots: prelude to a declaration of duties towards mankind*. Routledge.
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups. Dans J. A. Smith (dir.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p. 186-206). Sage.
- Wilkinson, S. (1999). Focus groups: A feminist method. *Psychology of women quarterly*, 23(2), 221-244. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00355.x>
- Wilkinson, C. E., Rees, C. E. et Knight, L. V. (2007). "From the Heart of My Bottom": Negotiating Humor in Focus Group Discussions. *Qualitative Health Research*, 17(3), 411-422. <https://doi.org/10.1177/1049732306298375>
- Wittig, M. (2013). *La pensée straight*. Amsterdam.
- World Health Association. (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*. https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2009/defining_sexual_health.pdf
- Yonnet, P. (1985). *Jeux, modes et masses. La société française et le moderne (1945-1985)*. Gallimard.
- Zaidman, C. (2007). *Genre et socialisation. Un parcours intellectuel*. Cahiers du Credref, Université Paris Diderot.
- Zubzrycki, G. (2020). *Jean-Baptiste décapité : Nationalisme, religion et sécularisme au Québec*. Boréal.
- Zurbriggen, E. L. et Roberts, T. A. E. (2013). *The sexualization of girls and girlhood: Causes, consequences, and resistance*. Oxford University Press.

APPENDICE A

Exemple d'un code vestimentaire dans une école secondaire québécoise

« RÈGLES DE CONDUITE ET MESURES DE SÉCURITÉ

POUR UNE MEILLEURE QUALITÉ DE VIE

La qualité de vie de l'ensemble des élèves et des membres du personnel passe aussi par le respect des valeurs de l'école ainsi que par les orientations du projet éducatif.

Ainsi, tout agissement, habillement ou comportement qui n'est pas conforme avec nos valeurs et orientations est défendu (ex. : mouvement asocial, raciste ou en marge de la société).

- J'évite de m'asseoir par terre afin de faciliter la circulation de tous dans l'école.
- L'école m'attribue une case personnelle. Je ne peux changer de case ou la partager avec un autre élève. Je suis responsable de ma case et de son contenu pour la durée de l'année scolaire. J'ai la responsabilité de cadenasser ma case.
- Il est de ma responsabilité de porter des vêtements propres et appropriés qui respectent la décence en milieu scolaire ainsi que les valeurs véhiculées dans l'école, y compris lors d'activités récompenses ou parascolaires.
- Pour l'éducation physique, je dois obligatoirement porter des espadrilles lacées, un t-shirt (camisole interdite), un short demi ou trois-quarts.

VÊTEMENTS AUTORISÉS					
					

AUTORISÉS : Camisole avec bretelles larges (5cm et plus), chandail court (qui ne montre pas le ventre, sinon avec une camisole sous le chandail), le legging porté avec un chandail long ou une jupe, le jeans troué mi-cuisse (petits trous), le short ou la jupe mi-cuisse.



VÊTEMENTS NON-AUTORISÉS : Les vêtements trop décolletés, transparents, ceux qui découvrent complètement l'épaule, trop courts à la taille, ceux sans manches ou avec bretelles spaghetti, ceux dont l'ouverture dans le dos ou sous les bras est trop prononcée, les vêtements avec des signes de violence ou qui ont un lien avec la consommation ou à connotation sexuelle (ex. : Playboy), le legging avec chandail court, les vêtements troués ou déchirés au-dessus des genoux (gros trous) et les vêtements qui laissent voir les sous-vêtements (ex. boxer).

À l'intérieur de l'école, je ne porte rien sur la tête, ni capuchon, ni foulard, ni chapeau, ni casquette de tout genre, je laisse cela dans ma case. Le port de la casquette est accepté seulement lors des déplacements entre la case et la porte extérieure. »

APPENDICE B
Conceptions (a)normales de la sexualité

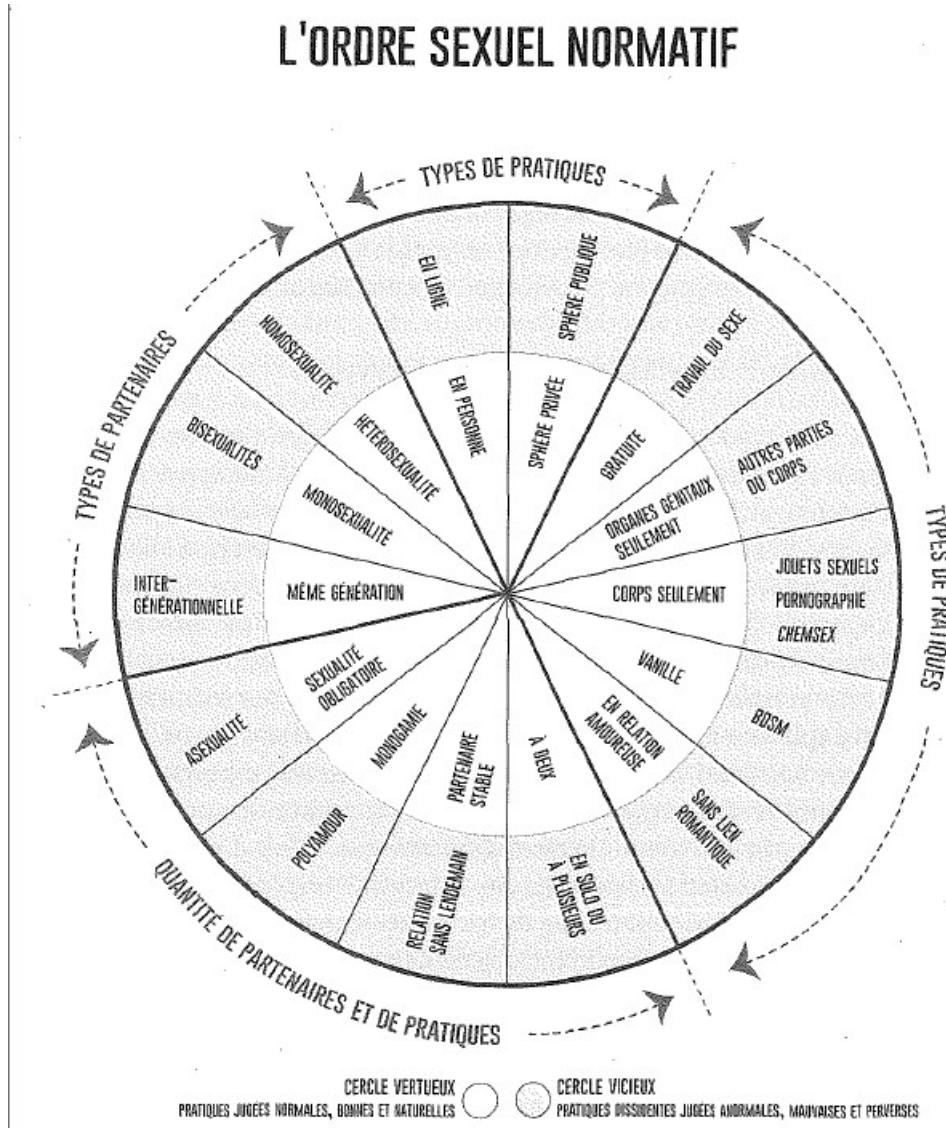
Conceptions (a)normales de la sexualité*

SEXUALITÉ NORMALE	SEXUALITÉ ANORMALE
Hétérosexuelle	<i>Queer</i>
Mature	Prematurée
Maritale	Non-maritale
Reproductive	Non-reproductive
Privée	Publique
Individuelle	De groupe
Non-commerciale	Commerciale
Non-pornographique	Pornographique
Raisonnabile	Déraisonnable
Blanche	Non-blanche
Civilisée	Animale
Capable	Handicapée
Sûre	Risquée

*Tableau créatif réalisé à partir de
l'appel épistémologique de Haraway (1985, 1988)

L'ordre sexuel normatif*

(Enriquez, 2024)



*Schéma réalisé à partir des travaux de la sociologue Gayle Rubin

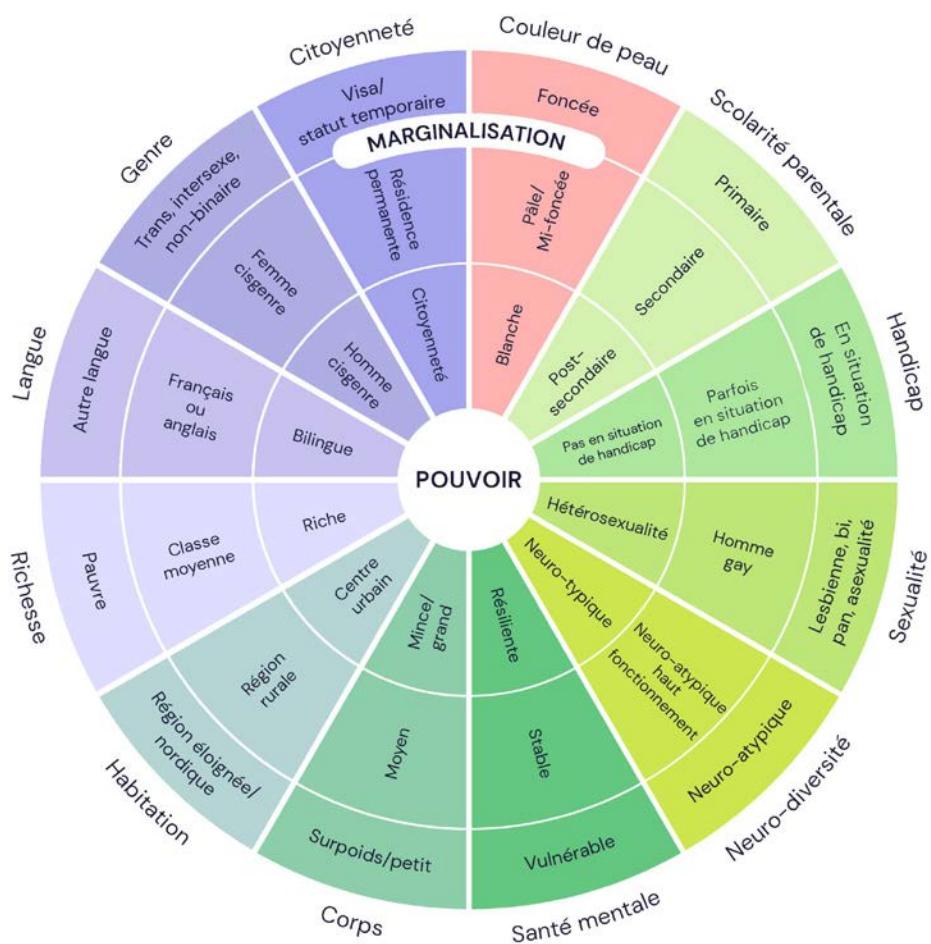
APPENDICE C

La roue de l'intersectionnalité

(ORES, 2023)

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2023

La roue de l'intersectionnalité



Note. Adapté de Duckworth (2020) et de la traduction de l'organisme Le Dispensaire (s. d.).

APPENDICE D

Affiche de recrutement (printemps 2022)

Enquête sur les vêtements à l'école

St-Pierre, Université du Québec à Trois-Rivières

Bonjour!

Je suis à la recherche des **écoles secondaires** qui voudront m'accueillir pour me permettre de réaliser un projet de recherche en éducation. Il s'agit d'une **courte enquête sur les vêtements**, qui vise à mieux comprendre les **expériences des élèves et de l'équipe-école** quant à leurs choix vestimentaires en milieu scolaire, leurs relations aux codes vestimentaires et les meilleures façons d'aborder de façon éducative les enjeux éthiques qu'ils soulèvent.



★ LE FORMAT DE LA RECHERCHE EST SIMPLE.

J'organiserai **quelques groupes de discussion** dans chaque école (d'une durée d'environ 1 heure), auxquels la participation reste entièrement volontaire.

Je serai également là pour quelques jours d'**observation**.

★ JE CHERCHE UNE PERSONNE-RESSOURCE.

Je cherche un-e **enseignant-e** (toutes matières confondues), un-e **AVSEC**, un-e **intervenant-e** ou un-e **membre de l'administration** qui souhaite accueillir le projet et m'aider en étant la **personne-ressource**.

NB: *Être la personne-ressource ne demande pas de s'investir dans le projet — il s'agit simplement d'agir à titre d'hôte!*

★ POUR TOUTE QUESTION SUPPLÉMENTAIRE OU POUR MONTRER VOTRE INTÉRÊT, CONTACTEZ-MOI

Responsable de l'enquête:

St-Pierre

@: [REDACTED] st-pierre@uqtr.ca

#: 438-622-2200

Cette enquête est réalisée dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

N° du certificat d'éthique : CER-22-286-07.10

APPENDICE E

Invitation à participer (printemps 2022)

Invitation à participer

Objet : *Invitation à participer à un projet de recherche à l'école (x)*

Aux membres de l'équipe-école et aux enseignant·es,

Mon nom est [REDACTED] St-Pierre, je suis responsable du projet de recherche *Expériences vestimentaires à l'école: perspectives en éducation éthique*, mené dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Je suis à la recherche de volontaires pour participer à une discussion de groupe focalisée (focus group) ayant pour thème les choix vestimentaires à l'école.

Cette discussion durera approximativement une heure. Chacun des groupes sera composé d'un à deux membres de l'équipe-école, un à deux enseignant·es et de deux à trois élèves, pour un total de quatre à sept participant·es. Les élèves qui y participeront seront en (*secondaire 3-4-5*). Tous les participant·es le feront sur une base volontaire.

L'objectif de la discussion sera d'explorer l'enjeu des choix vestimentaires à l'école entre personnes qui se sentent concernées, de l'équipe-école aux élèves. Ce sera l'occasion de discuter de leurs aspects éthiques : leurs significations, leur importance relative, leur valeur éducative, leurs côtés positifs, leurs limites, etc. La discussion sera guidée par des questions, mais il y aura aussi place à l'échange spontané.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Cette recherche vise à décrire la pluralité des expériences vestimentaires des jeunes et de voir comment elles peuvent être prises en compte à l'école. Votre participation permettra de contribuer à une meilleure compréhension de la réalité sociale des jeunes à l'école québécoise, ainsi qu'à une meilleure compréhension de leurs expériences et de leurs besoins. Elle contribuera à la réflexion sur la prise en compte éducative et éthique de leur point de vue dans les discussions entourant les choix vestimentaires et le code vestimentaire à l'école. Éventuellement, cette réflexion pourra mener à un perfectionnement des pratiques pédagogiques adoptées à ce sujet, ainsi qu'à l'élaboration de matériel didactique pertinent en éducation éthique, en éducation à la citoyenneté et en éducation à la sexualité.

Confidentialité

Les données recueillies lors de la discussion seront entièrement confidentielles. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire, d'article et de communication en colloque scientifique ou professionnel, ne permettront en aucun cas d'identifier les participant·es. Cette recherche est approuvée et supervisée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Participation

Si vous souhaitez participer, veuillez répondre à cette invitation en prenant soin de remplir les informations suivantes. Vous pouvez également copier-coller les informations suivantes dans un autre message, et l'envoyer par courriel à [REDACTED] st-pierre@uqtr.ca

JE SOUHAITE PARTICIPER À UN GROUPE DE DISCUSSION DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE <i>Expériences vestimentaires à l'école: perspectives en éducation éthique</i>	
Nom complet : _____	
Coordonnées (<i>adresse courriel et numéro de téléphone</i>) : _____ _____ _____	

Une fois votre intérêt signalé, je vous contactera pour discuter de vos disponibilités et je vous enverrai un formulaire d'information et de consentement plus détaillé. Vous aurez tout le temps nécessaire pour prendre connaissance des objectifs du projet et de consentir ou non à participer. Veuillez noter qu'il vous sera toujours possible de changer d'avis à tout moment dans le processus.

Veuillez recevoir mes salutations distinguées,

Aurel StPierre

APPENDICE F

Formulaire d'information et de consentement (élève)



Titre du projet de recherche:

Expériences vestimentaires à l'école: perspectives en éducation éthique

Mené par:

Aurel St-Pierre, étudiant·e à la maîtrise en sciences de l'éducation

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Membres de l'équipe de direction:

Audrey Groleau, professeure au département des sciences de l'éducation, UQTR

Sivane Hirsch, professeure au département des sciences de l'éducation, UQTR

Source de financement: Aucune

Déclaration de conflit d'intérêts: Aucun

Préambule

Ta participation à la recherche, qui vise à décrire la pluralité des expériences vestimentaires des jeunes et de voir comment elles peuvent être prises en compte à l'école serait grandement appréciée.

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, je te demande de prendre le temps de le lire. Il t'aidera à comprendre ce qu'implique ton éventuelle participation à la recherche, de sorte que tu pourras prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que tu ne comprends pas. Je t'invite à poser toutes les questions que tu jugeras utiles à la chercheure responsable de ce projet de recherche. Sens-toi libre de lui demander de t'expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prends tout le temps dont tu as besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre ta décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Le projet de recherche vise à savoir comment l'école peut prendre en compte les expériences vestimentaires des jeunes dans une perspective éducative et éthique. Pour ce faire, il vise à décrire les représentations et les points de vue des élèves par rapport à cet enjeu en contexte scolaire, ainsi qu'à décrire les interactions qui ont lieu à l'école et qui ont trait aux expériences vestimentaires. Cette démarche a pour but de mieux comprendre les apports des différentes pratiques pédagogiques qui se vivent à l'école en lien avec les choix vestimentaires des élèves.

Nature et durée de ta participation

- Participation à **un groupe de discussion focalisé** (*focus group*) où participeront au total environ 3 à 4 membres de l'équipe-école et environ 6 à 7 élèves, d'une durée d'une heure trente, qui sera enregistrée en format audio.

Le moment de la rencontre est **MARDI le 22 novembre 2022, de 15h00 à 17h30**. Pour y participer, tu quitteras ton cours un peu plus tôt avec l'accord de ta direction.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à ta participation. Cependant, un des inconvénients demeure le temps consacré au groupe de discussion, soit une heure trente. De plus, il se pourrait que tu éprouves un malaise ou des réticences à aborder certains sujets lors de nos discussions. Dans ce cas, il sera tout à fait possible d'éviter de répondre à la question, ou de quitter au besoin. Par ailleurs, la discussion de groupe impliquera des adultes de l'école. Il se pourrait que ta relation avec ceux-ci soit influencée par le déroulement des échanges. Dans tous les cas, des ressources psychosociales internes (à l'école) et externes (à l'extérieur de l'école) seront mises à ta disposition avant et après les rencontres.

Avantages ou bénéfices

Ta participation à la recherche permettra de contribuer à une meilleure compréhension de la réalité sociale des jeunes à l'école québécoise, ainsi qu'une meilleure compréhension de la pluralité de leurs expériences et de leurs besoins. Elle contribuera à la réflexion sur la prise en compte éducative et éthique de leur point de vue dans les discussions entourant les choix vestimentaires et le code vestimentaire à

l'école. Éventuellement, cette réflexion pourra mener à un perfectionnement des pratiques pédagogiques adoptées à l'école ainsi qu'à l'élaboration de matériel didactique pertinent en éducation éthique, en éducation à la citoyenneté et en éducation à la sexualité. Ta participation est par ailleurs très appréciée pour sa contribution à l'avancement des connaissances à cet égard.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à ton identification. Ta confidentialité sera assurée en utilisant un nom fictif pour toutes les données te concernant, et ce, dès la retranscription des entrevues. De plus, certains détails seront modifiés dans la publication des résultats pour empêcher qu'on te reconnaisse. Par ailleurs, dans la mesure du possible, les extraits des entrevues seront présentés de façon transversale (« élèves », « membres de l'équipe-école ») sans distinguer les participants. Les résultats de la recherche pourront être diffusés sous forme de mémoire, d'article et de communication en colloque scientifique ou professionnel.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheure principale et son équipe de direction. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites 3 ans après la fin du projet, soit en juin 2026 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Ta participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Tu es entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou à toute l'entrevue. Tu peux te retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Si tu ne veux plus participer, il suffit de le dire à ton enseignant·e. Tu poursuivras cependant tes activités scolaires régulières. Les données recueillies avant un éventuel retrait de la recherche seront néanmoins conservées.

Comme participant·e à un groupe de discussion, tu connaîtras l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Je compte sur ta collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

Responsables de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec *Aurel.St-Pierre@uqtr.ca*.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-22-286-07.10 a été émis le 19 avril 2022.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique *CEREH@uqtr.ca*.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheure

Je, Aurel St-Pierre, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet Expériences vestimentaires à l'école : perspectives en éducation éthique.

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction.

J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire

et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je m'engage à respecter la confidentialité des participant·es et des renseignements partagés lors du groupe de discussion.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées aux conditions décrites dans ce document.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

Participant·e :	Parent ou tuteur·rice légal·e du participant·e :
<hr/>	<hr/>
Date : _____	Date: _____
Signature : _____	Signature : _____
<hr/>	

Chercheur·e : _____

Date : _____

Signature : _____

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participant·es qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant septembre 2023. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne.

Adresse : _____

Si cette adresse venait à changer, il vous faudrait en informer la chercheure.

APPENDICE G

Feuillet de soutien psychosocial (exemple)

TU AS BESOIN DE PARLER?

TU PEUX ALLER VOIR CES PERSONNES-RESSOURCES À TON ÉCOLE :

- Un-e TES (technicien-ne en éducation spécialisée)
- Le ou la psychologue
- L'infirmier-e
- Ton enseignant-e titulaire

TU PEUX FAIRE APPEL À CES ORGANISMES À L'EXTÉRIEUR DE TON ÉCOLE :

MITAS :

<https://www.mitas.ca/> - mitas@mitas.ca
450 755-6755
Sans frais: 1 844 662-6755
9h00 et 16h00 du lundi au jeudi

INTERLIGNE :

<https://interligne.co/>
1-888-505-1010
Ligne d'écoute 24h / Clavardage et textos

LE NÉO À TERREBONNE :

<http://www.le-neo.com/> - neo@le-neo.com
450 964-1860

INFOSOCIAL 811 :

Pour tout problème psychosocial / Gratuit et confidentiel
Composer le 811 - 24 heures par jour, 365 jours par année
Tu seras écouté-e et redirigé-e selon ton besoin

Un CALACS de ta région :

[REDACTED]

Un organisme près de [REDACTED] :

Centre de femmes [REDACTED]

[REDACTED]

Maison des jeunes [REDACTED]

[REDACTED]

Maison de la famille [REDACTED]

[REDACTED]

Projet de recherche « Les expériences vestimentaires à l'école :
Perspectives en éducation éthique » - A. St-Pierre - 2022-2023
Pour toute question ou commentaire, contacter [REDACTED] st-pierre@uqtr.ca

Projet de recherche « Les expériences vestimentaires à l'école :
Perspectives en éducation éthique » - A. St-Pierre - 2022-2023
Pour toute question ou commentaire, contacter [REDACTED] st-pierre@uqtr.ca

APPENDICE H

Guide d'entretien pour les groupes de discussion focalisés

Élèves et membres de l'équipe école – De 1h à 1h30 selon les rencontres

1. Préambule (5 min)

Présentation du projet

- Je suis chercheur.e (apprenti.e) dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation intitulé « Les expériences vestimentaires à l'école : perspectives en éducation éthique ».
- C'est un projet supervisé par deux codirectrices au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières : Audrey Groleau et Sivane Hirsch – ainsi que par le comité d'éthique du Décanat de la recherche et de la création (# certificat).
- Il consiste à recueillir les témoignages, les expériences et les perceptions des élèves et des équipes-école sur leurs choix vestimentaires en milieu scolaire. Je conduis des groupes de discussions dans plusieurs écoles secondaires régionales, dans l'objectif de produire un mémoire avec des résultats qui pourront servir aux écoles et aux élèves.
- J'ai besoin de votre aide pour mieux comprendre votre expérience en lien avec ce sujet.
- *Avez-vous des questions pour moi ?*

Durée et modalités de l'entrevue

- L'entrevue durera (1h-1h30) et j'aurai un souci de ne pas dépasser le temps que vous avez accepté de m'allouer. L'entrevue est enregistrée.
- Je vous rappelle qu'il s'agit d'une entrevue confidentielle.
 - On ne pourra pas vous reconnaître (anonymat garanti dans les écrits).
 - Les données restent en lieu sûr et ne sont partagées à personne (équipe de recherche seulement).
 - Il est important de respecter l'anonymat de cette rencontre lorsque vous quitterai.
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : c'est vraiment votre expérience qui compte.
- L'objectif est d'avoir une réflexion ensemble dans le respect et l'ouverture.
- *Avez-vous des questions pour moi ?*

Consentement

- Je veux confirmer à l'oral avec vous que vous avez bien eu l'occasion de lire le formulaire d'information et de consentement.
- Avez-vous des questions par rapport à celui-ci? Des incompréhensions? Des inquiétudes?
- J'aimerais m'assurer que vous avez signé et que vos parents/tuteur.rices ont également signé en connaissance de cause le dit formulaire (signer si en présence).
- Sinon, si vous l'avez bien lu, je vous invite à signer le document une fois l'entrevue terminée et m'envoyer une photo de la dernière page par courriel.
- Sachant que vous pouvez quitter à tout moment ou refuser de répondre à une question, je veux confirmer que vous avez accepté de participer à l'entrevue en connaissance de cause et en toute liberté.

Déroulement

- *Il y aura un tour de table au début, puis un respect général des tours de parole de chacun.*
- *Chacun s'exprime comme il le souhaite et on l'écoute. Chacun est libre de s'exprimer.*
- *On n'est pas obligé d'avoir les mêmes points de vue.*

2. Tour de table (5 min)

- Nom
- Pronom (genre)
- Âge ou niveau pour les élèves, fonction pour les adultes
- Où vous êtes né·es et où vos parents sont nés (génération d'immigration)
- Décrivez comment vous êtes habillés aujourd'hui 😊

3. Esthétique (15 min) : Goûts vestimentaires, personae et identité

**Ici, c'est important d'être respectueux.se – on peut dire ce qu'on aime et on n'aime pas, mais ne pas attaquer ou dire que les goûts de l'autre sont moins bons.*

- Comment tu fais ton choix de comment t'habiller le matin?
- Comment t'habilles-tu en comparant avec tes ami.es?
- Qu'est-ce que tu aimes bien comme vêtements? Qu'est-ce que tu n'aimes pas du tout?

- Qu'est-ce que ton style/tes vêtements disent sur toi?
- 4. Interactions à l'école (25 min) : Jugements non-verbaux, verbaux et perceptions croisées**
- Comment ça se passe à votre école par rapport aux choix vestimentaires?
 - *Pour les jeunes? Entre élèves, camarades?*
 - *Pour les adultes? Entre collègues, professionnels?*
 - *Pour les jeunes et les adultes? Entre élèves et équipe-école?*
 - Comment les autres réagissent à votre manière de vous habiller à l'école?
 - Remarquez-vous des regards? Des expressions faciales? Des mouvements? (*Jugements non-verbaux*)
 - Des commentaires? Des compliments? Des jugements désapprobateurs? (*Jugements verbaux*)
 - *Est-ce qu'on vous dit que c'est beau/que vous êtes « bien » habillé?*
 - *Est-ce qu'on vous dit que ce n'est pas beau/que vous êtes « mal » habillés?*
 - Lorsque vous discutez des façons de s'habiller à l'école, comment ça se passe?
 - Êtes-vous d'accord sur certains sujets? Êtes-vous en désaccord sur certains sujets ?
 - *Pour les jeunes? Entre élèves, camarades?*
 - *Pour les adultes? Entre collègues, professionnels?*
 - *Pour les jeunes et les adultes? Entre élèves et équipe-école?*

Questions croisées :

Pour les jeunes : D'après vous, qu'est-ce qui est le plus important pour les adultes face aux choix vestimentaires à l'école?

Pour les adultes : Qu'en pensez-vous?

Pour les adultes : D'après vous, qu'est-ce qui est le plus important pour les jeunes face aux choix vestimentaires à l'école?

Pour les jeunes : Qu'en pensez-vous?

5. Décorum à l'école (15 min) : Code vestimentaire, raisons et finalités des règlements

- Que penses-tu du code vestimentaire à ton école?
- D'après toi, pourquoi est-ce qu'il y a un code vestimentaire à ton école?
- Comment ça se passe dans les activités où tu peux t'habiller autrement? (Ex : sport, théâtre)
- Est-ce que tu t'habillerais différemment à l'école si tu avais le choix? Comment?
- As-tu l'impression de pouvoir « être toi-même » quand tu t'habilles pour aller à l'école?

Questions croisées

Pour les jeunes : D'après toi, comment l'école pourrait-elle prendre en compte la réalité des élèves quant à leurs choix vestimentaires?

Pour les adultes : Qu'en pensez-vous?

Pour les adultes : D'après toi, comment l'école pourrait-elle prendre en compte la réalité des élèves quant à leurs choix vestimentaires?

Pour les jeunes : Qu'en pensez-vous?

Pour les jeunes et les adultes : D'après vous, l'école devrait-elle prendre en compte la réalité des adultes en lien avec les choix vestimentaires à l'école? Comment?

6. Décorum en société (10 min)

- Comment t'habilles-tu pour aller ailleurs ?
(Ex : restaurant, l'arcade, centre commercial, en nature, à la maison, activités sportives/culturelles)
- Comment ça se passe par rapport à tes choix vestimentaires pour aller ailleurs?
- Comment les autres réagissent à ta manière de t'habiller ailleurs qu'à l'école?

7. Conclusion (5 min)

- Qu'est-ce tu aimerais rajouter en lien avec les choix vestimentaires à l'école?
(Ex : quelque chose qu'on n'a pas eu l'occasion d'aborder, que tu voulais dire, mais que tu n'as pas dit, auquel tu as pensé, mais c'est allé trop vite, etc.)

Remerciements

Questions de relance :

- **Pour développer un exemple ou une situation:**
 - Raconte-moi ce qui est arrivé...
 - Comment tu t'es senti?
 - Qu'as-tu fait?
 - En as-tu parlé autour de toi?
 - Est-ce que cette personne t'a expliqué pourquoi elle avait dit ce qu'elle a dit?
- **Pour développer un point de vue:**
 - Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis « ... »?
 - Pourrais-tu me donner un exemple de ce que tu dis là?
- **Pour clarifier un point de vue:**
 - Est-ce que c'est bien ce que tu veux dire?
 - Alors, tu m'as dit « ... », est-ce que j'ai bien compris ou ce n'est pas tout à fait ça?
 - Est-ce que j'ai bien compris si je résume en disant que tu (...)

Pour aller plus loin :

Comment expliques-tu ton sentiment ...

D'injustice?

D'inconfort?

D'insatisfaction?

D'insécurité?

D'inquiétude?