



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délicré par l'Université Toulouse II Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline ou spécialité : Psychologie du développement

Présentée et soutenue par Yoan MIEYAA

Le mercredi 19 Septembre 2012

Titre

SOCIALISATIONS DE GENRE, IDENTITE SEXUEE ET EXPERIENCE SCOLAIRE

Dynamiques d'acculturation et de personnalisation

chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle

École doctorale

« Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition » (C.L.E.S.C.O.)

Unité de recherche

Laboratoire « Psychologie du Développement et Processus de Socialisation » (P.D.P.S.)

Co-Directeurs de thèse

Alexis Le BLANC, Professeur en Psychologie (Université Toulouse II Le Mirail)

Véronique ROUYER, Maître de Conférences en Psychologie (Université Toulouse II Le Mirail)

Rapporteurs

Agnès FLORIN, Professeure en Psychologie (Université de Nantes)

Pascal MALLET, Professeur en Psychologie (Université Paris Ouest-Nanterre La Défense)

Autre membre du jury

Gaïd LE MANER-IDRISSI, Professeure en Psychologie (Université Rennes 2)

Remerciements

Je tiens, en premier lieu, à remercier très sincèrement Monsieur Alexis Le BLANC et Madame Véronique ROUYER, qui ont dirigé ce travail, et à leur exprimer toute ma gratitude pour m'avoir accompagné jusqu'à son terme, pour leur investissement personnel, leurs judicieuses remarques et les nombreuses discussions qui ont largement alimenté mes réflexions. Un très grand merci à Madame Véronique ROUYER, pour sa rigueur, la pertinence de ses conseils, l'autonomie qu'elle m'a permis de conserver et le soutien qu'elle m'a apporté et qui ont contribué au plaisir que j'ai pris à effectuer ce travail de recherche. Merci à elle pour la confiance qu'elle me témoigne depuis maintenant un certain nombre d'années.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance à Madame Agnès FLORIN, Monsieur Pascal MALLET et Madame Gaïd LE MANER-IDRISSI pour l'honneur qu'ils me font d'être les membres du jury de cette thèse. Je les remercie pour l'attention qu'ils porteront à ce document et pour leur participation à sa soutenance.

J'adresse par ailleurs tous mes remerciements aux nombreux enfants qui ont accepté de participer à cette recherche. Leur disponibilité, leur enthousiasme et leur malice ont permis de faire du recueil de données une étape particulièrement stimulante de cette recherche. Merci aussi à leurs parents, leurs enseignant(e)s et aux A.T.S.E.M. pour la confiance et le temps qu'ils m'ont accordé et pour l'intérêt qu'ils ont porté à cette recherche. Un grand merci, enfin, aux directeurs et directrices d'établissements qui m'ont ouvert les portes de leurs écoles.

Arrivé au terme de cette recherche, je n'oublie pas qu'elle s'est construite au sein d'une équipe de recherche et plus largement du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation. Je tiens ici à en remercier tous les membres pour leur aide et leurs encouragements, en particulier les doctorant(e)s et jeunes docteur(e)s avec qui j'ai eu la possibilité d'échanger, au fil de ces dernières années, à propos de mes doutes et interrogations. Marie H.G., Nicolas M., Christelle R., Myriam K., Raymond A., Aude V., Mandarine H., Amandine B., Céline C., Lucie H., Amélie C.C., Narcisse A., Nathalie C., Charlotte D. et bien évidemment Audrey R. : merci à vous pour tout ce que l'on a partagé.

Aussi, je souhaite remercier chaleureusement et exprimer toute mon affection à mes proches, parents et amis, qui m'ont apporté leur soutien et m'ont encouragé durant ce moment de vie. Je pense tout particulièrement à mes parents et à ma grand-mère pour leur confiance, leur disponibilité et leur patience. Merci à vous, ce bien au-delà de l'aide que vous m'avez apporté au cours de ces dernières années ; merci d'avoir toujours été présents et de m'avoir permis de suivre ce chemin. Merci à mes ami(e)s, d'enfance et d'aujourd'hui : Antoine, Olivier, Yann, Grégoire, Kévin, Pierre, Amélie, Nicolas (et aussi Nicolas, Nicolas et Nicolas), Audrey, Aristide, Jaouad, Paul, Delphine... Un merci tout particulier à Simon, pour avoir partagé « les derniers instants », pour ses relectures et la patience dont il a fait preuve (malgré l'appel estival du hamac).

Enfin, je tiens à remercier du fond du cœur ma petite famille, Marie et Malick, qui font de mon quotidien une source de joie et de bonheur : merci pour TOUT, sincèrement. Vous m'avez permis de garder le cap...

Résumé

Le principal objectif de notre recherche est de rendre compte des mécanismes psychosociaux par lesquels les enfants, âgés de 5-6 ans et scolarisés en grande section de maternelle, se différencient progressivement en tant qu'individus sexués et s'inscrivent dans des parcours scolaires genrés. En référence à une conception de la socialisation qui distingue un versant de l'acculturation et un versant de la personnalisation (Malrieu & Malrieu, 1973), nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'identité sexuée médiatise et personnalise l'influence des socialisations de genre familiale et scolaire sur l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants, en raison du degré de stéréotypie et du niveau d'hétérogénéité de ces milieux de socialisation et de la période de développement des jeunes enfants.

Pour tester cette hypothèse, nous avons privilégié une méthodologie centrée sur le point de vue de l'ensemble des sujets concernés (adultes et enfants). Nous avons interrogé, à l'aide d'un questionnaire d'enquête, les parents (pères et mères) de 61 enfants scolarisés en grande section d'école maternelle, leurs enseignants et A.T.S.E.M. sur plusieurs dimensions de la socialisation de genre. L'identité sexuée de l'enfant a été appréhendée à l'aide du P.S.A.I. (Golombok & Rust, 1993), du B.S.R.I. adapté par Tostain (1993) et du test de la constance de genre (Dafflon Nouvelle, 2010). Enfin, l'expérience scolaire a été étudiée sur la base d'un entretien semi-directif réalisé auprès des enfants.

Les principaux résultats mettent en évidence trois types d'expérience scolaire : « *conforme* », « *agonistique* » et « *épistémique* ». Si la socialisation de genre scolaire, *via* la transmission de valeurs éducatives, oriente principalement l'expérience scolaire des enfants, la socialisation de genre familiale, quant à elle, influence plus particulièrement la construction de l'identité sexuée. En outre, quelques liens apparaissent entre l'identité sexuée et l'expérience scolaire des jeunes enfants. Bien que les analyses réalisées ne permettent pas d'établir le rôle médiateur de l'identité sexuée, l'ensemble de ces résultats confirme la pertinence d'adopter un modèle théorique de la socialisation plurielle et conflictuelle qui examine les liens entre les processus d'acculturation et de personnalisation dans l'étude de la construction des trajectoires scolaires différenciées des filles et des garçons, et ce dès le plus jeune âge. Sous ce modèle, la prise en compte de la construction de l'identité sexuée permet de mieux saisir la part active de l'enfant dans l'élaboration de son expérience scolaire.

Mots-clés : Socialisation de genre familiale et scolaire, identité sexuée, expérience scolaire, jeune enfant, acculturation, personnalisation.

Summary

The main objective of our research is to account for the psychosocial mechanism by which children, aged 5-6 years and who attend to nursery school, progressively differentiate themselves as boys and girls and fit into gender school development. In reference to a conception of socialization which distinguishes a side of acculturation and a side of personalization (Malrieu & Malrieu, 1973), our hypothesis is the following : Gender identity mediates the influence of family and school gender socialization on the construction of school experience, because of the degree of stereotypy and the degree of heterogeneity of these socialization backgrounds and of the developmental step of the children.

In order to test this hypothesis, we choose a methodology centered on the point of view of all the subjects concerned (adults and children). We proposed a questionnaire on several dimensions of gender socialization to the adults (fathers and mothers of 61 children attended nursery school, their teachers and their “A.T.S.E.M”). Child’s gender identity was examined with the P.S.A.I; (Golombok & Rust, 1993), the B.S.R.I. adapted by Tostain (1993) and the test of gender constancy (Dafflon Nouvelle, 2010). School experience was examined with a semi-directive interview.

The main results highlight three types of school experience: “*conform*”, “*agonistic*” and “*epistemic*”. If school gender socialization, with the transmission of educational values, influences children’s school experience, family gender socialization influences the construction of gender identity. Some links appear between children’s gender identity and their school experience. Although the analyses don’t permit to establish the mediator role of gender identity, the results as a whole confirm the pertinence to adopt a theoretical model of a plural and conflicting socialization which examines the links between the processes of acculturation and personalization in the study of the construction of the girls and boys school development from the early age. Within this model, the consideration of child’s gender identity allows to better understand in the construction of his/her school experience.

Key-words : family and school gender socialization, gender identity, school experience, young child, acculturation, personalization.

SOCIALISATIONS DE GENRE, IDENTITÉ SEXUÉE ET EXPERIENCE SCOLAIRE
 DYNAMIQUES D'ACCULTURATION ET DE PERSONNALISATION
 CHEZ LE JEUNE ENFANT SCOLARISÉ EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE

Sommaire

INTRODUCTION 1

PARTIE 1 : ARGUMENTATION THÉORIQUE

CHAPITRE 1 - L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE : VERS UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE DES PARCOURS SCOLAIRES GENRÉS

1.1. Les spécificités de l'école maternelle	4
1.1.1. Le statut et l'organisation de l'école maternelle dans le système scolaire français	5
1.1.2. Apprentissages scolaires et objectifs de l'école maternelle	6
1.1.3. Inégalités scolaires et mixité filles-garçons à l'école maternelle	7
1.2. Approche développementale des parcours scolaires genrés	8
1.2.1. L'école maternelle : des différences précoces de comportements	9
1.2.2. De l'école élémentaire à l'université : l'avènement des représentations différenciées	11
1.2.3. Genre et orientations scolaires	15
1.3. Parcours scolaires genrés : quelles explications ?	17
1.3.1. Facteurs psycho-sociaux à l'œuvre dans l'émergence des parcours scolaires genrés	17
1.3.2. Entre rapport au savoir et expérience scolaire : des difficultés d'opérationnalisation	19
1.3.2.1. <i>Le rapport au savoir : au-delà de la reproduction, une construction subjective</i>	20
1.3.2.2. <i>L'expérience scolaire des jeunes enfants : l'étude des représentations scolaires</i>	25

CHAPITRE 2 - LA SOCIALISATION DE GENRE : UN PROCESSUS À MULTIPLES FOYERS **29**

2.1. Le rôle des autrui significatifs dans le milieu familial	29
2.1.1. Le rôle des parents	30
2.1.1.1. <i>Interactions langagières et expression des émotions</i>	31
2.1.1.2. <i>Interactions et activités ludiques</i>	32
2.1.1.3. <i>Apprentissages et développement cognitif</i>	34
2.1.1.4. <i>Les parents comme modèles de rôles de sexe</i>	34
2.1.2. Le rôle de la composition sexuée de la fratrie	36
2.2. Le rôle des autrui significatifs dans les milieux de vie extra-familiaux	37
2.2.1. Les institutions de la petite enfance	37
2.2.2. Le milieu scolaire	38
2.2.2.1. <i>Représentation des sexes et gestion de la classe</i>	39
2.2.2.2. <i>Représentation des sexes et performances scolaires</i>	40
2.2.2.3. <i>Interactions enseignants-élèves</i>	41
2.2.3. Les relations entre pairs	43
2.2.3.1. <i>L'émergence de la ségrégation sexuée</i>	43
2.2.3.2. <i>Groupes de sexe et conformité aux normes de genre</i>	45
2.2.3.3. <i>Les spécificités des groupes de sexe</i>	46

2.3. Les supports culturels de la socialisation de genre	48
2.3.1. Le rôle des jouets	49
2.3.2. Le rôle des livres	51
2.3.2.1. <i>Littérature enfantine et modèles de rôles de sexe</i>	51
2.3.2.2. <i>Le poids des stéréotypes dans les manuels scolaires</i>	53
2.3.3. Le rôle des médias numériques	55
CHAPITRE 3 - L'IDENTITÉ SEXUÉE : ACTIVITÉ DE L'ENFANT ET APPROPRIATION DU GENRE	60
3.1. Des différences entre les sexes à la construction de l'identité sexuée : évolution des travaux en psychologie	60
3.1.1. Les pionniers de l'étude du développement du genre	61
3.1.2. Les modèles explicatifs de référence	62
3.1.3. Les perspectives intégratives	63
3.2. Définition des concepts et discussion des modèles théoriques de référence	64
3.2.1. Identité de genre, identité sexuelle et identité sexuée : essais de définition des concepts	64
3.2.2. Mise en débat des principaux modèles théoriques	66
3.3. Approche plurifactorielle et développementale de la construction de l'identité sexuée	68
3.3.1. Le rôle des facteurs biologiques dans la construction de l'identité sexuée	69
3.3.2. Le rôle des processus psycho-sociaux dans la construction de l'identité sexuée	72
3.3.2.1. <i>L'acquisition de la constance de genre</i>	73
3.3.2.2. <i>Le processus de catégorisation cognitive</i>	74
3.3.2.3. <i>Les mécanismes d'observation / imitation et de modelage</i>	75
3.3.2.4. <i>Les processus socio-affectifs</i>	78
CHAPITRE 4 - LES MODÈLES DE LA SOCIALISATION : DYNAMIQUES D'ACCULTURATION ET DE PERSONNALISATION	80
4.1. La socialisation : approches sociologiques	82
4.1.1. Le modèle consensualiste de Durkheim	83
4.1.2. Le modèle conflictualiste de Bourdieu	84
4.1.3. L'approche d'une socialisation plurielle selon Lahire	87
4.2. Milieux de vie et formation de la personne	88
4.2.1. L'approche écosystémique de Bronfenbrenner	88
4.2.2. Le fondement des perspectives interactionnistes	90
4.2.3. Individuation et hétérogénéité des milieux de vie chez Wallon	91
4.3. Le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions	93
4.3.1. L'interstructuration du sujet et des institutions : postulats de départ	93
4.3.2. Dynamiques d'acculturation et de personnalisation dans la socialisation du sujet	94
4.3.3. La personne : acteur des changements sociaux	96
CHAPITRE 5 - PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	100
5.1. L'expérience scolaire : un enjeu identitaire essentiel	102
5.2. La socialisation de genre : une acculturation plurielle et hétérogène	104

5.2.1.	Pluralité des expériences socialisatrices	104
5.2.2.	Hétérogénéité et conflictualité des expériences socialisatrices	107
5.3.	L'identité sexuée : une variable de personnalisation	108
5.4.	Articulation des variables chez le jeune enfant âgé de 5-6 ans	111

PARTIE 2 : ÉTUDE EMPIRIQUE

CHAPITRE 6 - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	113
6.1. Démarche de la recherche et statut des variables	113
6.1.1. La démarche de recherche	113
6.1.2. Le statut des variables étudiées	115
6.2. Présentation des variables et de leurs indicateurs	118
6.2.1. Les variables indépendantes : les socialisations de genre familiale et scolaire	118
6.2.2. La variable médiatrice : l'identité sexuée	119
6.2.3. La variable dépendante : l'expérience scolaire	120
6.2.4. Les variables contrôlées et invoquées	121
6.2.4.1. <i>Les variables contrôlées</i>	121
6.2.4.2. <i>Les variables invoquées</i>	122
6.3. Présentation des hypothèses opérationnelles	122
6.3.1. Les influences des socialisations de genre familiale et scolaire	124
6.3.2. Le rôle médiateur de l'identité sexuée	125
6.4. Instruments de recueil des données et construction des indicateurs de variables	126
6.4.1. Les socialisations de genre familiale et scolaire	126
6.4.1.1. <i>L'adhésion aux rôles de sexe des adultes</i>	127
6.4.1.2. <i>La transmission de valeurs éducatives par les adultes</i>	129
6.4.1.3. <i>La représentation des rôles de sexe des adultes</i>	130
6.4.1.4. <i>Construction des indicateurs de la socialisation de genre</i>	133
6.4.2. L'identité sexuée du jeune enfant	136
6.4.2.1. <i>Les connaissances des rôles de sexe des enfants</i>	136
6.4.2.2. <i>L'adhésion aux rôles de sexe des enfants</i>	137
6.4.2.3. <i>Le développement de la constance de genre : le test de la constance de genre</i>	139
6.4.2.4. <i>Construction des indicateurs de l'identité sexuée du jeune enfant</i>	141
6.4.3. L'expérience scolaire des jeunes enfants	141
6.4.3.1. <i>Présentation de l'outil</i>	142
6.4.3.2. <i>Analyse des réponses</i>	143
6.4.3.3. <i>Construction des indicateurs de l'expérience scolaire du jeune enfant</i>	144
6.5. La population de l'étude	145
6.6. Le protocole de recherche	147
CHAPITRE 7 - ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DU JEUNE ENFANT	149
7.1. Analyse descriptive de l'expérience scolaire	149
7.1.1. Les représentations de l'école, de ses apprentissages et de ses activités	149
7.1.1.1. <i>L'importance de l'école</i>	149

7.1.1.2.	<i>Les fonctions de l'école</i>	150
7.1.1.3.	<i>Les apprentissages à l'école</i>	151
7.1.1.4.	<i>Les activités à l'école</i>	153
7.1.2.	Les interactions sociales et les perceptions des autrui significatifs	157
7.1.2.1.	<i>Les attentes parentales et scolaires</i>	157
7.1.2.2.	<i>Les fonctions de l'enseignant(e) et de l'A.T.S.E.M.</i>	161
7.1.2.3.	<i>Les relations sociales</i>	163
7.1.3.	L'implication affective dans les activités à l'école	168
7.1.3.1.	<i>Appréciation de l'école</i>	168
7.1.3.2.	<i>Activités appréciées</i>	169
7.1.3.3.	<i>Activités dépréciées</i>	170
7.2.	Construction des indices globaux de l'expérience scolaire	171
7.2.1.	Les analyses factorielles de correspondances multiples	171
7.2.1.1.	<i>Items retenus pour les analyses factorielles des correspondances multiples</i>	171
7.2.1.2.	<i>Factorisation des dimensions de l'expérience scolaire</i>	172
7.2.2.	Typologie de l'expérience scolaire des jeunes enfants	172
7.2.2.1.	<i>Création de classes et dendrogramme de l'expérience scolaire</i>	172
7.2.2.2.	<i>Caractéristiques des classes en fonction des dimensions de l'expérience scolaire</i>	173
7.2.2.3.	<i>Caractéristiques des classes en fonction des données socio-biographiques</i>	176
7.2.2.4.	<i>Quels profils d'expérience scolaire ?</i>	176
CHAPITRE 8	- ANALYSE DE LA SOCIALISATION DE GENRE ET DE SES LIENS AVEC L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE	180
8.1.	Analyse descriptive des socialisations de genre familiale et scolaire	180
8.1.1.	L'adhésion aux rôles de sexe des adultes	180
8.1.1.1.	<i>Tri à plat des réponses des adultes</i>	181
8.1.1.2.	<i>Le degré de stéréotypie de la représentation de soi des adultes</i>	182
8.1.2.	La transmission des valeurs éducatives	183
8.1.2.1.	<i>Tri à plat des réponses des adultes</i>	184
8.1.2.2.	<i>Le degré de stéréotypie des valeurs transmises par les adultes</i>	185
8.1.3.	Les représentations des rôles de sexe des adultes	187
8.1.3.1.	<i>Tri à plat des réponses des adultes</i>	187
8.1.3.2.	<i>Le degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe des adultes</i>	188
8.1.4.	Synthèse des principaux résultats descriptifs concernant la socialisation de genre	189
8.1.5.	Présentation du degré de stéréotypie et du niveau d'homogénéité / hétérogénéité	191
8.1.5.1.	<i>L'adhésion aux rôles de sexe des adultes</i>	191
8.1.5.2.	<i>La transmission des valeurs éducatives</i>	192
8.1.5.3.	<i>La représentation des rôles de sexe des adultes</i>	194
8.2.	Analyse des liens entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire	196
8.2.1.	Les liens entre le degré de stéréotypie des socialisations de genre et l'expérience scolaire	197
8.2.2.	Les liens entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et l'expérience scolaire	198

CHAPITRE 9 - ANALYSE DU RÔLE MÉDIATEUR DE L'IDENTITÉ SEXUÉE DU JEUNE ENFANT	200
9.1. Analyse descriptive de l'identité sexuée de l'enfant	200
9.1.1. Les connaissances des rôles de sexe des enfants	200
9.1.1.1. <i>Tri à plat des scores de connaissance des enfants</i>	201
9.1.1.2. <i>Le degré de connaissance des rôles de sexe des enfants</i>	201
9.1.2. L'adhésion aux rôles de sexe des enfants	203
9.1.2.1. <i>Tri à plat des scores d'adhésion des enfants</i>	203
9.1.2.2. <i>Le degré de masculinité / féminité des enfants</i>	203
9.1.3. L'acquisition de la constance de genre des enfants	205
9.1.3.1. <i>Catégorisation du sexe des personnages</i>	205
9.1.3.2. <i>Justification des réponses des enfants</i>	206
9.1.3.3. <i>Acquisition de la constance de genre</i>	207
9.1.4. Synthèse des résultats descriptifs de la variable identité sexuée	207
9.2. Analyse des liens entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'identité sexuée	208
9.2.1. Liens entre le degré de stéréotypie des socialisations de genre et l'identité sexuée	209
9.2.1.1. Liens entre le degré de stéréotypie et le degré de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité des enfants	209
9.2.1.2. Liens entre le degré de stéréotypie des socialisations de genre et l'acquisition de la constance de genre	210
9.2.2. Liens entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et l'identité sexuée	210
9.2.2.1. <i>Liens entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et les degrés de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité des enfants</i>	210
9.2.2.2. <i>Liens entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et l'acquisition de la constance de genre</i>	210
9.3. Analyse des liens entre l'identité sexuée et l'élaboration de l'expérience scolaire	213
9.3.1. Liens entre les degrés de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité et l'expérience scolaire	214
9.3.2. Liens entre l'acquisition de la constance de genre et l'expérience scolaire	215
9.4. Analyse du rôle médiateur de l'identité sexuée dans la relation entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire	216
CHAPITRE 10 – DISCUSSION DES RÉSULTATS	220
10.1 L'expérience scolaire du point de vue des enfants scolarisés en grande section de maternelle	220
10.2 La prise en compte du rôle des dynamiques de socialisation de genre dans l'analyse de l'expérience scolaire et de l'identité sexuée	222
10.3 La prise en compte du rôle médiateur de l'identité sexuée dans l'analyse de l'expérience scolaire des jeunes enfants	226
CONCLUSION	228
BIBLIOGRAPHIE	231
INDEX ONOMASTIQUE	247
INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES	250

INTRODUCTION

« Non je ne sais pas pourquoi mes parents veulent que j'aïlle à l'école » (Yoan, 75 mois) ; « À la récréation on s'amuse à 1 2 3 soleil, à des jeux de princesses, et que des jeux de filles, parce que nous on est des filles donc on fait que des trucs de filles pas des trucs de garçons. Les filles on ne joue pas aux voitures, les filles on ne fait pas la course, on ne fait pas tant de sport que ça, on fait de la danse nous les filles, on ne fait pas du sport, ça veut dire qu'on n'est pas des garçons. Les trucs de filles c'est cache-cache même si il y'a quelques garçons qui y jouent, on adore travailler aussi, et les trucs de princesses, on cueille des fleurs pour nos mamans. On soigne les animaux comme des filles » (Marie, 76 mois) ; « Dans la classe je fais du travail, j'apprends. À la récréation il y a des enfants qui font la bagarre, moi je n'aime pas mais les copains me forcent à faire la bagarre » (Oscar, 75 mois) ; « Ça se passe un petit peu bien avec la maîtresse, je la trouve bien et très gentille, parce que ma maman elle dit que la maîtresse est mignonne comme tout, mais moi aussi je l'aime beaucoup ma maîtresse » (Virginie, 67 mois) ; « Dans la classe j'aime bien la bibliothèque mais je ne sais pas lire c'est dommage » (Kevin, 74 mois) ; « Il y a aussi des enfants qui sont gentils et qui ne font pas de bêtises » (Audrey, 77 mois) ; « À la récréation je joue, des fois à creuser avec des cailloux pointus, des fois je joue avec des filles, mais je joue à les attraper. C'est facile parce que je cours plus vite que les filles mais des fois, quand elles courent trop vite, je demande aux copains, et à quatre ou cinq c'est plus facile d'attraper les filles » (Alexis, 74 mois) ; « Je ne sais pas trop ce que je fais à l'école. Dans la classe je joue. À la récréation, je ne sais pas ce que je fais, à part courir je ne fais rien » (Véronique, 77 mois) ; « Non je n'aime pas beaucoup l'école, parce qu'à la maison on peut dormir et faire ce que l'on veut avec ses parents » (Pierre, 75 mois) ; « La maîtresse veut que j'apprenne à lire et que je sois grand » (Antoine, 74 mois) ; « Je vais à l'école pour grandir et pour écrire, pour apprendre à lire aussi » (Amélie, 71 mois) ; « Je vais à l'école parce qu'il faut travailler quand même pour gagner de l'argent. En plus, l'école ça permet d'apprendre, de lire, de faire plein de choses » (Yann, 69 mois) ; « Oui, c'est important l'école parce que, sinon, on travaille et on apprend à lire, c'est important d'apprendre à lire, pour écrire et lire ce qu'on écrit » (Malick, 75 mois) ; « Je n'aime pas que la maîtresse me dise tu fais mal ton travail, tu recommences. On n'est pas obligé de le faire deux heures non plus le travail, nous on a envie de s'amuser quand même » (Laurianne, 67 mois).

Toute ressemblance avec des personnages réels n'est pas ici pure coïncidence, ni aléatoire. Ces morceaux choisis, extraits de nos entretiens d'enquête, annoncent d'emblée la visée de notre recherche : appréhender les ressorts de l'expérience scolaire de ces jeunes enfants à l'intersection de leurs conduites de personnalisation et des contextes de socialisation dans lesquels ils s'insèrent et donnent sens à leur scolarité. Ces conduites comme ces contextes sont largement marqués par le genre et ce, tout au long de la vie des sujets, comme en témoignent par exemple la question des trajectoires scolaires des filles et des garçons, ou encore l'insertion différenciée des hommes et des femmes dans les sphères professionnelles et familiales.

Comment, à partir de ces *verbatim*, décrire la diversité des expériences scolaires des jeunes enfants scolarisés en grande section de maternelle ? Dans quelle mesure le genre oriente-t-il cette diversité apparente de points de vue sur l'école maternelle ? Quel rôle jouent l'entourage de l'enfant, ses parents, son enseignant(e), ses pairs, dans la structuration de l'expérience scolaire ? Dans le même temps où il élabore son identité de fille ou de garçon, comment signifie-t-il ses premières années d'expérience d'élève ?

L'objectif principal de notre recherche est de rendre compte des processus psycho-sociaux par lesquels le jeune enfant s'inscrit dans un parcours scolaire marqué par les rapports sociaux de sexe, en considérant à la fois les effets socialisateurs de ses milieux de vie (famille, école) et l'activité subjective qu'il mobilise dans la construction de son identité sexuée et de son expérience scolaire. Au-delà d'un simple processus adaptatif de l'enfant à son environnement, la socialisation renvoie aussi à des processus de personnalisation (Baubion-Broye, Dupuy & Prêteur, à paraître ; Malrieu & Malrieu, 1973 ; Malrieu, 2003). Dans la perspective théorique de l'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye, Malrieu & Tap, 1987 ; Malrieu, 1977), les relations interpersonnelles et groupales jouent un rôle essentiel dans le développement de l'enfant, puisqu'elles médiatisent les effets des différents contextes de vie (culturels, institutionnels, *etc.*) sur ce développement.

Dans une première partie théorique, notre revue critique de la littérature s'organisera en cinq chapitres. Afin d'éclairer la construction des parcours scolaires genrés, le premier chapitre abordera la question de l'expérience scolaire du jeune enfant et de sa genèse dans le contexte spécifique de l'école maternelle. Le second chapitre examinera la socialisation de genre comme un processus pluriel et conflictuel qui prend forme au sein des différents milieux de vie de l'enfant (famille, école, *etc.*) et qui s'actualise en particulier dans les relations interpersonnelles et groupales qu'il développe avec les adultes et les pairs. Afin

d'examiner l'activité psychologique par laquelle l'enfant se construit en tant que fille ou garçon de sa culture, le chapitre 3 présentera et discutera les modèles théoriques qui rendent compte des processus psychosociaux à l'œuvre dans la construction de l'identité sexuée. Enfin, dans le chapitre 4, nous dégagerons les intérêts et les limites des conceptions sociologiques et psychologiques de la socialisation pour préciser le cadre épistémologique et théorique sur lequel prend appui notre problématique de recherche. La présentation de celle-ci et des arguments qui fondent notre hypothèse générale fera l'objet du chapitre 5.

Dans une deuxième partie empirique, nous détaillerons les choix méthodologiques que nous avons privilégiés pour opérationnaliser notre hypothèse générale et pour fixer le dispositif de recueil des données (chapitre 6). Les résultats seront présentés dans les trois chapitres suivants qui porteront respectivement sur les analyses de l'expérience scolaire des jeunes enfants (chapitre 7), des socialisations de genre et de leurs effets sur l'expérience scolaire (chapitre 8) et du rôle médiateur de l'identité sexuée dans l'émergence de l'expérience scolaire (chapitre 9). Ces résultats seront ensuite discutés dans le chapitre 10, confrontés à nos hypothèses opérationnelles et aux travaux de recherche répertoriés dans notre revue de littérature.

En conclusion, nous rendrons compte des principaux apports et limites de notre étude, à partir desquels nous développerons quelques perspectives de la recherche et certaines applications pratiques concernant notamment la promotion de l'égalité des filles et des garçons à l'école.

PARTIE 1

ARGUMENTATION THEORIQUE

**L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE :
VERS UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE DES PARCOURS SCOLAIRES GENRÉS**

Dans le cadre de ce premier chapitre nous nous intéresserons de manière spécifique à l'émergence des différences entre les sexes au sein du système scolaire. Selon nous, la question des parcours scolaires genrés doit être étudiée, au delà de la question des orientations scolaires des filles et des garçons, sous l'angle des multiples expériences des élèves qui, dès l'école maternelle, élaborent des représentations scolaires et s'inscrivent de manière différenciée dans le système scolaire. C'est bien la question de l'élève en devenir qui nous intéresse ici car, à travers elle, se dessine la manière dont les élèves, en tant que fille ou garçon, développent des expériences scolaires différenciées.

Dans un premier temps, nous aborderons les spécificités de l'école maternelle en tant que premier lieu de confrontation entre l'enfant et les apprentissages scolaires et dans le cadre duquel les enfants élaborent les bases de leur expérience scolaire naissante. Puis, dans un second temps, nous analyserons, à travers une approche développementale, les principales différences entre les filles et les garçons au sein du milieu scolaire. Nous souhaitons de la sorte appréhender, à partir des différences précoces observées au sein de l'école maternelle jusqu'aux choix d'orientation effectués par les adolescent(e)s, l'émergence de parcours scolaires genrés. Enfin, nous présenterons les facteurs psycho-sociaux mis en avant pour expliquer cette différenciation des parcours scolaires ainsi que les opérationnalisations envisagées dans les recherches menées en psychologie, plus particulièrement autour des concepts de rapport au savoir et d'expérience scolaire.

1.1. Les spécificités de l'école maternelle

L'école maternelle est un milieu particulier où l'enfant fait ses premiers pas en tant qu'élève dans le monde institutionnel et élabore ses premiers apprentissages scolaires ainsi que ses premières représentations de l'école (Florin, 1987, 2007). Nous allons examiner les spécificités de l'école maternelle, institution dans laquelle les enfants établissent les bases de leur expérience scolaire.

1.1.1. Le statut et l'organisation de l'école maternelle dans le système scolaire français

Bien que non obligatoire, en France, l'école maternelle est fréquentée par la plupart des enfants âgés de 3 à 6 ans. Cette école, gratuite et laïque, est réglementée par l'Etat qui en fixe les objectifs et définit sa mission. Comme le souligne Florin (2007), l'école maternelle française n'est pas un lieu d'accueil de la petite enfance comme les autres. En effet, depuis sa création à la fin du 19^{ème} siècle, l'école maternelle reste en France le premier niveau de l'école de la République et a pour objectif premier, à travers l'expérience du vivre ensemble et la mise en place de programmes spécifiques, d'initier les enfants aux apprentissages scolaires, aux valeurs et aux normes qui fondent notre société.

L'école maternelle est constituée de trois sections (petite, moyenne et grande section), chaque classe comprend en moyenne 25 élèves et est encadrée par un(e) enseignant(e) aidé(e) par un(e) A.T.S.E.M.¹ à temps complet ou à temps partiel. Les enseignements se déroulent sur une durée de 24 heures hebdomadaires, 36 semaines par an. Par ailleurs, une journée type à l'école maternelle s'articule autour de plusieurs temps facilement repérables pour les enfants : les temps d'accueil (favorisant les échanges entre les parents et les enseignants et aménageant, surtout pour les petites sections, une séparation sereine entre l'enfant et les parents), les temps d'activités pédagogiques (basées sur des jeux avec les plus petits et prenant progressivement la forme d'activités dirigées par l'enseignant(e)), les temps de sieste (permettant aux enfants de se reposer et/ou de se relaxer dans des conditions adéquates) et enfin les temps de récréation (offrant aux enfants, au cours de chaque demi-journée, des temps de pause et/ou de défoulement entre les diverses activités d'apprentissage).

Trois cycles d'apprentissages structurent les écoles maternelle et élémentaire. Les apprentissages premiers sont enseignés dans le cadre de l'école maternelle, les apprentissages fondamentaux débutent en grande section de maternelle et ce jusqu'à la fin du CE1, et enfin, les apprentissages approfondis sont enseignés à l'école élémentaire à partir du CE2. La classe de grande section fait la jonction entre l'école maternelle et l'école élémentaire, elle sert alors de « classe de transition » entre ces deux écoles. La grande section de maternelle a une place toute particulière : même si cette classe appartient à l'école maternelle et doit en garder les spécificités éducatives, elle correspond à la première année du cycle 2 et doit donc préparer les enfants à entrer à l'école primaire, ayant ainsi un rôle très important à jouer dans les prémices de l'alphabétisation et de l'apprentissage de la lecture. L'école maternelle et plus

¹ A.T.S.E.M. : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles ; personnel rémunéré par les collectivités territoriales et titulaire du CAP petite enfance.

particulièrement la grande section de maternelle doivent actuellement répondre à une demande de plus en plus axée sur l'efficacité pédagogique. Selon Bautier (2003), cette classe a un rôle préparatoire et doit permettre à tous les enfants d'entrer à l'école primaire avec une base commune d'apprentissages et de connaissances. Elle vise ainsi à réduire les inégalités entre les élèves avant que ceux-ci ne rentrent dans le cursus scolaire et entament les apprentissages approfondis.

1.1.2. Apprentissages scolaires et objectifs de l'école maternelle

Selon le Ministère de l'Education Nationale (programmes officiels 2010-2011), « *l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux* » (op.cit., 28). Le programme de l'école maternelle s'articule alors autour de six objectifs principaux :

- « S'approprier le langage » : le langage oral apparaît comme le pivot des apprentissages de l'école maternelle. Les enfants y apprennent à s'exprimer et à se faire comprendre *via* le langage, ils doivent alors progressivement apprendre à être attentifs aux messages qui leur sont adressés afin de les comprendre et d'être en mesure d'y répondre ;

- « Découvrir l'écrit » : les activités d'expression orale (lecture de textes, appropriation du vocabulaire, acquisition du principe alphabétique, etc.) ont pour finalité de préparer les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire (C.P.) ;

- « Devenir élève » : l'enfant doit apprendre à se différencier des autres tout en apprenant à vivre au sein d'une collectivité organisée autour de règles spécifiques ;

- « Agir et s'exprimer avec son corps » : à travers les activités physiques, l'école maternelle doit permettre le développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel des enfants ;

- « Découvrir le monde » : l'école maternelle doit être un média permettant aux enfants de faire la découverte et l'expérience du monde qui les entoure, ils doivent alors y apprendre à utiliser des repères spatiaux temporels, à formuler des interrogations sur ce qui distingue le vivant et le non-vivant, mais aussi à développer une certaine pensée logique ;

- « Percevoir, sentir, imaginer, créer » : l'école maternelle doit offrir aux enfants, à travers une sensibilisation artistique, un enrichissement des compétences d'imagination et d'expression, ainsi que les bases d'un patrimoine culturel commun.

À ce niveau de scolarité, les compétences devant être acquises en fin d'école maternelle répondent principalement à un besoin interne à l'enfant de socialisation et de motricité : par exemple, être capable de participer à un échange collectif, de respecter les règles de vie collective, ou encore de participer à des activités manuelles ou physiques de manière appropriée (Bautier, 2003). Un autre aspect très important du programme de l'école maternelle est le concept de jeu et d'activité : « *c'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible, que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales* » (Florin, 2007, 15). Ainsi, l'expérience ludique donne lieu, dans le cadre de l'école maternelle, à des acquisitions : on y apprend en faisant, en manipulant et en jouant. Il s'agit principalement d'éveiller le plaisir de l'enfant vis-à-vis de situations d'apprentissage, tout en initiant les enfants au cadre scolaire. Ainsi, en prenant en compte dans la durée ces différents aspects, l'école maternelle permet aux enfants de s'inscrire dans une logique d'apprentissage, de se construire en tant qu'élève confronté à différents types de savoir et de développer leur expérience scolaire naissante, tout en préservant la primauté de l'enfant sur l'élève (ce qui n'est plus le cas à l'école élémentaire).

Les enfants qui entrent à l'école maternelle sont ainsi confrontés à une nouvelle organisation sociale des individus, où le groupe n'a plus le même rôle ni le même fonctionnement que dans le milieu familial ou dans les autres institutions socio-éducatives des jeunes enfants. Il est ici centré sur le projet d'apprentissage, l'enfant devient alors un élève en relation avec d'autres élèves, de son côté l'enseignant est disponible pour tous et permet aux enfants de s'inscrire dans un processus d'apprentissages dont le but premier est de construire des objets de savoir communs à tous.

1.1.3. Inégalités scolaires et mixité fille-garçon à l'école maternelle

Depuis de nombreuses années, les sociétés « modernes » sont inexorablement traversées par de nombreux débats sociaux, politiques mais aussi scientifiques, autour de la question des inégalités sociales à l'école. En France notamment, ce débat « *se nourrit du décalage entre d'une part le principe d'égalité (comme fondement de l'école républicaine) et d'autre part les inégalités réelles, patentées et persistantes* » (Duru-Bellat, 2003, 1), en termes de revenus, de conditions de travail, de logement, de santé, de loisir, d'accès à l'éducation, *etc.*²

² Par définition, on parle d'*inégalité* lorsqu'apparaît un sentiment d'injustice (Pfefferkorn, 1999) ; dans le cas contraire, ce décalage est perçu seulement comme une différence.

Dans ce contexte, l'école est au cœur d'un paradoxe : perçue comme le principal vecteur de réussite sociale (Cuin, 1993, cité par Duru-Bellat, 2003) qui permet à chacun de s'affranchir des déterminismes sociaux, elle participe néanmoins à la reproduction de ces inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1970). Si dans les années 1970, l'accent était mis dans les recherches sur les inégalités en fonction des classes sociales, le développement de la problématique du genre en France a mis en exergue certaines inégalités selon les rapports sociaux de sexe (Pfefferkorn, 2007).

Avec la promulgation de la loi Haby, en 1975, le principe de mixité s'est imposé à tous les établissements de l'enseignement public et ce à tous les niveaux du cursus scolaire. Dès lors, *via* de nombreuses circulaires et conventions ministérielles, l'école endosse, entre autres missions, celle d'assurer l'égalité des chances entre les sexes (Marro & Vouillot, 2004 ; Vouillot, 2007). Ainsi, à partir des années 1980, une volonté politique de lutte contre les inégalités entre les filles et les garçons se développe de manière plus globale et l'Education Nationale prend la mesure du rôle de l'école au sein de cette mission. Cette volonté se manifeste et s'actualise dans la signature régulière de conventions interministérielles comportant toutes un volet relatif à l'orientation des filles et des garçons, ainsi que des dispositifs d'interventions destinés à la diversification des trajectoires scolaires des filles. Par ailleurs, bien que l'école maternelle est bien souvent le premier lieu où l'enfant fait l'expérience de la mixité et apprend rapidement de la sorte à distinguer ses pairs en fonction de leurs appartenances aux groupes de sexe, nous notons que la question de la mixité et de l'égalité filles-garçons à l'école maternelle ne fait que très rarement l'objet d'une réflexion spécifique. En effet, cette réflexion s'inscrit plutôt dans une perspective plus générale et se trouve de la sorte menée sur l'institution scolaire dans sa globalité, aussi bien au niveau du primaire que du secondaire.

1.2. Approche développementale des parcours scolaires genrés

De nombreux travaux sur la question de l'expérience scolaire et des parcours scolaires des filles et des garçons ont vu le jour à partir des années 1980 (Baudelot & Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1995 ; Florin, 1987 ; Maccoby, 1990 ; Mosconi, 1989 ; Zaidman, 1996 ; B. Zazzo, 1978). Depuis ces travaux princeps, datant pour la grande majorité d'entre eux de plus de vingt ans, force est de constater que les objectifs annoncés dans le cadre des différentes circulaires émanant de l'Education Nationale, en termes d'égalité entre les filles et les garçons, ne sont toujours pas atteints et que la plupart des constats mis en avant par ces

premiers travaux scientifiques sont encore valables à l'heure actuelle. En effet, les recherches récentes ainsi que les différentes notes de synthèse publiées sur la question indiquent que les parcours scolaires restent encore aujourd'hui profondément marqués par la division sexuée et par les rapports sociaux de sexe (Chaponnière, 2006 ; de Boissieu, 2009 ; Duru-Bellat, 2008 ; Marro, 2002 ; Petrovic, 2004a, 2004b ; Prêteur, Constans & Féchant, 2004 ; Vouillot, 2007).

Si la question des orientations scolaires reste l'illustration la plus visible de ces différences de sexe, la littérature scientifique a mis à jour des éléments de distinction plus précoces. En effet, dès les premières années passées à l'école maternelle, les filles et les garçons vont progressivement élaborer des expériences scolaires différenciées et se construire élève-fille et élève-garçon (de Boissieu, 2009). C'est donc tout un parcours scolaire genré qui se dessine au fil de l'avancement des enfants dans leur cursus scolaire. Nous présenterons, ci après, quelques résultats saillants issus de recherches récentes et permettant d'appréhender l'émergence des inégalités scolaires entre les filles et les garçons à travers une approche développementale.

1.2.1. L'école maternelle : des différences précoces de comportements

En 1993, B. Zazzo observait déjà que dès les premiers jours de l'école maternelle, les filles et les garçons se placent et s'impliquent différemment dans ce nouvel espace qu'est la classe. Les petites filles observent tout ce qui les entoure, leur regard passe de la maîtresse aux pairs, tout en s'arrêtant sur certains objets ; elles cherchent patiemment à établir des relations entre tous ces éléments. Les petits garçons quant à eux émettent plus de cris et de pleurs de courte durée, ils explorent sans relâche le nouvel environnement, saisissent différents objets, changent de place et communiquent par de nombreux gestes.

Dans la cour de récréation, les observations menées par Acherar (2003) et Delalande (2001) témoignent, toutes deux, de choix d'activités et de jeux différenciés entre les filles et les garçons scolarisés à l'école maternelle. Les enfants développent un rapport différent à l'espace, les garçons plus « nomades » s'opposent aux filles plus « sédentaires » (Zaidman, 1996). Les garçons étendent leurs activités ludiques à l'ensemble de l'environnement disponible, l'espace de la cour est ainsi dominé par les garçons. Les filles qui font preuve d'une activité motrice moindre et qui sont souvent plus discrètes doivent alors s'écarter et se situer dans l'espace en fonction du jeu des garçons si elles veulent éviter les ballons et les heurts causés par les garçons. Par ailleurs, les jeux traditionnels des filles (corde à sauter, élastique, etc.) contiennent moins de leçons morales que ceux des garçons. La rivalité y est

indirecte car elles jouent souvent à tour de rôle et la réussite de l'une ne signifie pas obligatoirement l'échec des autres. Pour Gilligan (1986, cité par Zaidman, 1996), les filles apprennent ainsi à être « sensibles » et à respecter les sentiments d'autrui. Les activités des garçons, notamment le foot, les poussent à jouer avec leurs ennemis, à rivaliser avec leurs amis, à s'imposer et surtout à rentrer dans une logique de compétition. Le type de communication utilisé entre pairs varie aussi en fonction du sexe de l'enfant. Les garçons, entre eux, s'interrompent plus souvent, se menacent, se donnent des ordres, cherchant ainsi à s'affirmer dans le groupe de pairs. Les filles se servent davantage du langage comme fonction de lien social, préférant le dialogue et l'interactivité, plutôt que l'imposition de soi (Maccoby, 2003).

Les filles sont ainsi plus encouragées à s'inscrire dans un monde fondamentalement social alors que les garçons apprennent au fur et à mesure de leur développement qu'ils peuvent faire confiance en leurs propres capacités. Une étude de Rodriguez-Andrew et Zurcher (1986, cité par Duru-Bellat, 2004) a mis à jour qu'à l'âge de 4-5 ans, les garçons ont des représentations d'eux-mêmes plus positives que les filles du même âge pour les dimensions suivantes : taille, joie, intelligence, séduction et force physique. Cette étude a d'ailleurs montré que les garçons sont plus nombreux que les filles à se mettre en valeur, ce qui est aussi le cas dans les résultats de l'étude de Florin (1987). En effet, les filles ont une estime de soi significativement inférieure à celle des garçons et ce, à différents niveaux, en particulier pour le soi global, le soi physique et le soi émotionnel. Seule la dimension du soi futur, c'est-à-dire les projections personnelles dans l'avenir, comme créer une famille, semble être plus valorisée chez les filles que chez les garçons. Par ailleurs, une étude de Lecacheur (1981), réalisée auprès de 132 enfants scolarisés en grande section de maternelle, montre que les filles ont des représentations de l'enseignante plus positives que les garçons, elles se décrivent aussi comme plus obéissantes et comme plus adaptées vis à vis des règles scolaires. Florin, Vernier et Bernoussi (1996) ont montré que les activités fortement structurées par les adultes favorisent l'adoption de comportements de demande d'aide et de conformisme, alors que les comportements de leadership ou d'agressivité se produisent davantage dans le cadre d'activités peu structurées par l'adulte. Les filles étant plus enclines à s'inscrire dans des activités structurées par l'adulte, à niveau équivalent, elles ont plus tendance que les garçons à solliciter l'enseignant pour avoir de l'aide ou une approbation (Florin & *al.*, 1996). De plus elles se heurtent très rarement, à l'inverse des garçons, à la perte, même temporaire, de l'approbation des adultes et, par conséquent, ne sont pas poussées à se forger une estime de

soi positive et une réelle confiance en leurs potentialités (Stanworth, 1983, cité par Duru-Bellat, 2004). Pour la plupart des petites filles le portrait type de la femme est celui de la mère, avec les rôles qui lui incombent au sein de la famille. Les garçons sont eux plus poussés vers une certaine autonomie, ils se rendent ainsi compte qu'ils sont capables de réussir seuls et, de ce fait, développent une certaine confiance en leurs capacités.

Dans le cadre des interactions au sein de la classe, une étude récente (de Boissieu, 2011) montre que les modes d'interactions verbales, notamment ceux concernant la prise de parole diffèrent légèrement selon le sexe des enfants. L'étude de de Boissieu (2011), basée sur des observations de classes de petites sections et de grande sections de maternelle, révèle que les garçons, de petite comme de grande section, interagissent significativement plus que les filles, quel que soit leur mode d'interaction (prises de parole spontanée, demandes de prises de parole, réponses aux sollicitations de l'enseignant(e)). Selon cette auteure, les garçons interagissent plus spontanément, demandent plus la parole, répondent plus aux sollicitations des enseignant(e)s et bavardent plus. Par ailleurs, elle montre que si en petite section ces différences restent minimales, lorsque l'on observe les enfants en grande section l'écart entre les filles et les garçons se creuse. En petite section, les enfants ont tendance à interagir spontanément bien plus souvent qu'à demander la parole, avec ici peu de différence entre les filles et les garçons. En grande section, les observations menées lors de cette étude mettent en avant une faible diminution du taux d'interactions spontanées (moins 6%) et une augmentation du taux de demande de parole (plus 19%) ; chez les filles par-contre, on observe une diminution plus importante du taux d'interactions spontanées (moins 29%) et une augmentation considérable du taux de demandes de parole (plus 40%).

Nous avons ici dressé un bref état des lieux des principales différences observées entre les filles et les garçons au sein de l'école maternelle. Pour Zaidman (1996), ces spécificités naissantes se renforceront par la suite à l'école primaire, puis au collège et au lycée. Nous notons, d'ailleurs, que la grande majorité des travaux menés sur cette question sont réalisés auprès d'enfants plus âgés et scolarisés à l'école élémentaire ou au collège.

1.2.2. De l'école élémentaire à l'université : l'avènement des représentations différenciées

Bien que relativement ancienne, l'étude de Dweck, Davidson, Nelson et Enna (1978) a montré qu'au cours de leur cursus scolaire les filles s'auto-évaluent plus sévèrement que les garçons ; alors que les garçons, supposés avoir des capacités mais ne pas les exploiter, interprètent plus souvent leurs échecs en faisant référence à leur manque de travail. Les filles

ont ainsi plus tendance à accepter l'interprétation de l'enseignant et ainsi à incriminer leurs moindres aptitudes lorsqu'elles échouent, alors qu'en cas de réussite, elles soulignent le sérieux de leur travail plus que leurs dons. Les attentes et les représentations des enseignants motiveraient ainsi, chez les élèves, des modes d'attribution de leur échec et de leur réussite différents en fonction du sexe. Des recherches plus récentes mettent elles-aussi en avant une tendance à l'auto-évaluation positive pour les garçons et une tendance à la dévalorisation pour les filles. Ce constat se retrouve aussi bien chez des enfants scolarisés au C.P. (Ben Milled, 2012) qu'avec des collégiens tout venants (Prêteur & *al.*, 2004 ; Prohon & Lescarret, 1998) ou des adolescents identifiés à haut-potentiel (Courtinat-Camps, 2008). Ces modes d'attribution différents entraînent des préférences disciplinaires qui varient en fonction du sexe de l'élève. Mosconi (2001) a observé que, dès 11-12 ans, garçons et filles ont, en effet, tendance à catégoriser différemment les matières étudiées à l'école. Les garçons les classent généralement selon la dichotomie « intéressant/ennuyeux » alors que les filles ont plutôt tendance à les classer en « facile/difficile ». Les matières jugées masculines, comme les matières scientifiques, sont alors classées dans les disciplines difficiles. Les filles sont également moins sûres d'elles et plus pessimistes à l'approche d'un contrôle (Guionnet & Neveu, 2004). À l'inverse, les garçons ont de par leur socialisation une faculté d'estime de soi supérieure (Jarlégan & Tazouti, 2007 ; Marry, 2004), indissociable d'une plus grande ambition concernant leurs orientations futures et leur carrière professionnelle. Ils sont mieux préparés à la logique de compétition et sont plus stimulés par les classements que les filles.

Toutefois, ces vingt dernières années ont été marquées par une conception nouvelle des différences entre les parcours scolaires des filles et des garçons. En effet, si les premières études se sont surtout centrées sur les difficultés et les inégalités rencontrées par les filles dans le système scolaire, les recherches plus récentes perçoivent aussi les effets délétères de la socialisation sur le parcours scolaire des garçons (Van de Gaer, Pustjens, Van Damme & De Munter, 2006). Zaidman (1996) montrait déjà qu'à l'école primaire les garçons interpellent plus souvent les enseignants que ne le font les filles qui, elles, attendent d'avoir la parole pour parler. Les garçons ont tendance à monopoliser l'espace sonore de la classe afin d'être remarqués. Les filles sont souvent en position de retrait tout en restant sérieuses, et focalisent leur attention sur l'école et le savoir. Les filles semblent ainsi être plus calmes et les garçons plus agités et turbulents. Les filles semblent davantage travailler, être mieux organisées, plus attentives en classe et plus respectueuses des règles scolaires que les garçons (Van de Gaer & *al.*, 2006). Dès le primaire, les chercheurs constatent que les garçons ont plus de difficultés

d'apprentissage que les filles, surtout en lecture et en écriture ; les garçons accusent ainsi plus fréquemment un retard que les filles, retard qui se révélera déterminant pour le cheminement scolaire ultérieur (Caspar, 2007 ; Potvin, Paradis & Pouliot, 2000). Certaines études ont ainsi montré un sous-investissement des garçons dans la sphère scolaire notamment au niveau de la lecture, ayant de lourdes répercussions sur les capacités langagières des jeunes garçons (Safford, O'Sullivan & Barrs, 2004, cités par Van de Gaer & *al.*, 2006). Des études ont mis en évidence que certains garçons percevaient le fait de travailler dur et de montrer de l'intérêt pour l'école comme quelque chose de féminin et s'étaient inscrits dans une certaine attitude « masculine », en opposition aux apprentissages et à la sphère scolaire (Francis, 2000 ; Paechter, 1998, cité par Van de Gaer & *al.*, 2006).

Par ailleurs, parallèlement à ces travaux portant sur l'estime de soi et sur les résultats scolaires des filles et des garçons, un ensemble de travaux s'est développé autour de la notion de rapport au savoir et de l'hypothèse selon laquelle le parcours scolaire des enfants dans sa globalité est orienté par l'appropriation des rôles de sexe en vigueur dans la société (Prêteur & *al.*, 2004). Ces travaux, centrés sur le point de vue de l'enfant sur son expérience scolaire, mettent en avant que les filles et les garçons construisent des rapports au savoir différenciés (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010 ; Prêteur & Fondeville, 2001 ; Prêteur & de Léonardis, 2003 ; Prêteur & *al.*, 2004). Nous allons présenter quatre recherches récentes qui s'inscrivent dans cette perspective et qui permettent d'appréhender, tour à tour, l'existence des liens entre le rapport au savoir (et/ou expérience scolaire) et le sexe des enfants au sein de l'école élémentaire (Ben Milled, 2012), du collège (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010), du lycée (Villatte, de Léonardis & Prêteur, 2010) et lors de l'entrée à l'université (Rossi-Neves & Rousset, 2010).

Ben Milled (2012) met en lumière, dans sa recherche, des liens entre les différentes figures du rapport au savoir, la mobilisation scolaire et le sexe des enfants scolarisés au C.P.. Elle montre qu'il existe une différenciation genrée selon les différents registres du rapport au savoir chez les enfants âgés de 6-7 ans. Ses résultats, bien que présentant certaines spécificités liées au contexte culturel de l'étude (Tunisie), montrent que les garçons font davantage référence lors des entretiens aux contenus liés à l'exigence des normes sociales et scolaires. Elle interprète ce résultat dans le sens où les garçons, étant plus agités que les filles dans l'espace scolaire, tentent d'intérioriser les différentes règles scolaires liées à la discipline, alors que le groupe des filles, étant plus calme de manière globale, accorde de fait une moindre importance à ces règles. Son étude révèle que les garçons ont plus tendance que les

filles à percevoir la fonction pédagogique ainsi que la fonction autoritaire de l'enseignant(e). Enfin, selon Ben Milled (2012), les garçons interrogés ont tendance à développer un rapport au savoir épistémique et utilitaire, alors que les filles ont tendance à développer un rapport au savoir de type externalisé.

La recherche de Courtinat-Camps et Prêteur (2010), réalisée auprès de 677 adolescents scolarisés en classe de troisième, montre que les filles sont plus nombreuses que les garçons à aimer aller au collège ; de plus, cette recherche met en avant le fait que les garçons associent au mot « école » des émotions négatives comme la tristesse, la déprime et le stress comparativement aux filles qui, elles, expriment plus souvent le fait de ressentir de la solitude et de se trouver bloquer face à certains apprentissages. Selon ces auteurs, dans la lignée des travaux de Rosenwald (2008), filles et garçons ne suivent pas le même itinéraire scolaire et développent, de fait, un rapport à l'école différencié (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010).

La recherche menée par Villatte, de Léonardis et Prêteur (2010) auprès de 84 adolescents (identifiés à haut-potentiel) scolarisés au lycée et âgés de 13 à 18 ans révèle certains éléments utiles à la compréhension des disparités entre les filles et les garçons au fil de leur cursus scolaire. Tout d'abord, cette étude laisse entrevoir que l'univers de l'apprendre des filles apparaît, pour cette population particulière, plus large que celui des garçons ; aux apprentissages intellectuels et scolaires s'ajoutent pour les filles les apprentissages relationnels, affectifs et ceux liés au développement personnel. Dans cette recherche, les garçons témoignent d'un rapport au savoir plus flou que celui des filles ; les filles, quant à elles, indiquent plus clairement les différents agents avec lesquels elles effectuent des apprentissages scolaires, semblent accorder une plus grande importance à l'école comme lieu d'apprentissage et témoignent d'une plus grande posture réflexive à son encontre que le groupe des garçons. Enfin, malgré des résultats scolaires dans l'ensemble moins satisfaisants que ceux des filles, les garçons de cet échantillon témoignent d'une plus grande confiance en leurs capacités intellectuelles.

Enfin, l'étude de Rossi-Neves et Rousset (2010), réalisée auprès de 646 nouveaux bacheliers primo-entrants à l'université, examine les facteurs explicatifs du choix d'orientation lors de l'entrée à l'université, mais aussi aux attentes relatives à ces diverses disciplines et aux représentations de l'université. Les auteures mettent ainsi en évidence que le choix d'orientation n'est pas un choix par défaut et que les filles et les garçons n'investissent pas les mêmes orientations universitaires. Il apparaît dans cette étude que le rapport des étudiants aux différentes disciplines universitaires s'établit dans un contexte

marqué par les divisions sociale et sexuée de ces disciplines. Ainsi, lorsque cette orientation se fait dans des disciplines contre-stéréotypées, cela se fait au détriment d'un rapport au savoir qui serait source de plaisir pour les élèves. Selon Rossi-Neves et Rousset (2010), « *les choix atypiques semblent porteurs de difficultés dans les études alors que les choix de formation qui paraissent conformistes sont en fait des réponses raisonnables et adaptés aux contraintes de la société* » (*op.cit.*, 140).

1.2.3. Genre et orientations scolaires

« *Aux femmes les carrières de l'enseignement et de la santé, qui prolongent le rôle domestique de la protection des corps et des âmes. Aux hommes, l'intervention armée dans le monde matériel* » (Baudelot & Establet, 1992, 110). Ceci vaut tant pour les filières choisies que pour les explications avancées par les élèves pour rendre compte de ces choix. En effet, les filles invoquent davantage des motivations altruistes en mettant en avant les notions de contact, d'aide, alors que les garçons font plus appel à des raisons matérielles et disent rechercher des possibilités de réalisation assorties d'un certain prestige et d'un certain confort financier (Duru-Bellat, 2004). Par ailleurs, les filles exerceraient une plus forte auto-sélection. Celles qui tentent une orientation vers des filières réputées « difficiles », et de ce fait « nobles », ont un excellent niveau scolaire sans lequel elles n'oseraient pas postuler dans de telles filières. Selon Baudelot et Establet (1992), la place accordée aux mathématiques et aux sciences correspond aux filières qui génèrent les « élites » du pays. Dès lors, c'est moins le seul goût des sciences qui expliquerait la convoitise des garçons envers ces filières, mais plutôt le fait que les filles, souvent « dominées », se projettent moins sur ces positions comme destin plausible, hésitant devant l'intensité de la compétition dans ces sections.

Depuis ces travaux, datant des années 1990, peu d'évolutions sont observables. De nombreuses recherches françaises, mais aussi internationales, arrivent ainsi à la même conclusion : la division sexuée de l'orientation scolaire persiste et se retrouve de manière systématique dans les différents contextes nationaux où elle est étudiée (pour une synthèse récente, voir Vouillot, 2007). En France, de nombreuses statistiques font état de cette disparité et rendent visibles les inégales répartitions dans les filières de formation des filles et des garçons (Vitry, 2009). L'émergence de ces données statistiques, à l'échelle nationale mais aussi internationale (notamment *via* les différents rapports de l'UNESCO), sur les parcours scolaires comparés des filles et des garçons (répartition sexuée dans les différentes formations, réussites aux examens, choix d'orientation) s'inscrit dans une économie de la connaissance où les différents acteurs sociopolitiques, dans le cadre de la convention

interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif, œuvrent « *en faveur d'une orientation positive et active des jeunes, loin des représentations stéréotypées, afin de mieux construire l'égalité entre les filles et les garçons* » dans le système éducatif (Vitry, 2009, 5). Ces différentes statistiques mettent en évidence des éléments constants : les filles réussissent mieux de manière générale que les garçons, cependant lorsque les enfants doivent se positionner vis à vis des différents possibles en matière d'orientation, les filles sont encore peu nombreuses à se diriger vers les formations les plus valorisées par le marché du travail. Les orientations restent alors profondément sexuées, celles des filles sont généralement moins diversifiées et moins en rapport avec leurs performances scolaires.

Toutefois, ces statistiques sont bien souvent présentées avec pour objectif premier de favoriser l'insertion des filles dans les orientations scolaires massivement choisies par les garçons (Vouillot, 2007). Ainsi, même s'il est important de porter une attention particulière à la problématique des orientations chez les filles, notamment du fait des conséquences sur leur insertion professionnelle future, il ne faut pas tomber dans les travers d'une égalité à sens unique en laissant de la sorte de côté la question de l'orientation des garçons (Rouyer, 2007). En effet, les garçons se montrent tout autant réticents, sinon plus que les filles, à s'engager dans des filières contre-stéréotypées. À titre d'exemple, Vouillot (2007) souligne le fait que si, dans la série littéraire du Baccalauréat, les filles représentent 81% des effectifs, ce n'est pas lié au fait que toutes les filles optent pour ce type de filière (c'est même selon l'auteure la filière générale qu'elles choisissent le moins, avec seulement 27.7% des filles), mais c'est en réalité parce que les garçons désertent ce type d'orientation (seulement 7.7% des garçons) pour s'engager massivement dans des filières scientifiques (89% des garçons). Il apparaît alors, à l'opposé de ce que l'on peut penser classiquement, que les filles choisissent préférentiellement la section scientifique (40%) et se répartissent de manière plus équilibrée que les garçons entre les trois sections générales du Baccalauréat. Ainsi, selon Vouillot (2007), « *contrairement aux injonctions qui leur sont faites, les filles n'ont pas, du moins au niveau de l'enseignement secondaire général, un problème de diversification des choix d'orientation* » (*op.cit.*, 92). De fait, au delà du simple constat d'une faible orientation des filles vers les sciences et les techniques, il apparaît primordial, d'une part, de se questionner sur les raisons qui poussent les filles à opter pour des orientations liées aux secteurs des soins, de l'éducation et du social et, d'autre part, d'étudier les raisons qui amènent les garçons à choisir de manière très minoritaire ces différentes filières.

1.3. Parcours scolaires genrés : quelles explications ?

1.3.1. Facteurs psycho-sociaux à l'œuvre dans l'émergence des parcours scolaires genrés

Comme nous venons de le voir, les parcours scolaires des filles et des garçons sont différents à bien des égards. De manière schématique, les garçons se distingueraient des filles par de moindres performances scolaires, par une plus grande défiance des règles scolaires, par une plus grande estime de soi, par un attrait plus important pour les enseignements scientifiques ainsi que par un moindre intérêt porté aux disciplines littéraires. Des différences de compétences innées sont quelquefois invoquées pour expliquer cette asymétrie entre les sexes (Hedges & Nowell, 1995 ; Lubinski, Benbow & Morelock, 2000). Toutefois, d'autres explications d'ordre sociologique et psychologique semblent actuellement plus faire l'objet d'un consensus au sein de la communauté de chercheurs travaillant ces questions (de Boissieu, 2009 ; Duru-Bellat, 2008 ; Lemel & Roudet, 1999 ; Lescarret & de Léonardis, 1996 ; Mosconi, 2003 ; Prêteur & al., 2004 ; Vouillot, 2007).

On sait depuis les expériences de Rosenthal et Jacobson (1972), que les attentes des adultes vis-à-vis des enfants peuvent avoir un effet de « prophétie auto-réalisatrice » sur ces derniers. Ainsi, l'image de l'enfant qu'ont les adultes (famille, enseignants) influence progressivement les comportements des enfants. Il s'agit de « l'effet Pygmalion ». Ainsi, les attentes forgées sur les stéréotypes de sexe peuvent pousser les enfants à se conformer à ceux-ci et adopter ainsi les différents rôles de sexe. Cependant, il a fallu attendre la fin des années 1980 pour que l'on se préoccupe de la question des inégalités entre les filles et les garçons au niveau de leurs parcours scolaires.

Bien que le cursus scolaire soit officiellement égalitaire, la famille et l'école par bien des facettes contribuent au maintien et à la production de différences sociales entre les sexes (Duru-Bellat, 2008 ; Vouillot, 2007). À l'évidence, la classe fonctionne comme un milieu de vie inséré dans un certain contexte social, dont elle prend implicitement les représentations, les normes et les règles. La plupart des observations ont conduit de nombreux auteurs à défendre l'idée d'un « curriculum caché » (Acker, 2001 ; Thorne, 1993, cité par Guionnet & Neveu, 2004). Ils soulignent combien les cursus scolaires choisis par les filles, dans une apparente neutralité de l'institution scolaire, masquent en fait des processus de ségrégation et de reproduction des inégalités de genre résultant de ces différentes pressions sociales. Cette inculcation indirecte des rôles de sexe permettrait d'expliquer que la meilleure réussite initiale des filles ne leur garantisse pas le même accès que les garçons aux différents parcours scolaires (Zaidman, 1996). En effet, sur un plan strictement scolaire, il semble que cette

socialisation de genre soit assortie pour les filles d'effets positifs en termes de réussite à court terme, au niveau du primaire notamment où elles retrouvent le type de demandes et d'attentes qui ont prévalu au sein de leurs familles. Ce n'est qu'à un stade ultérieur du cursus, alors que changent les exigences du « métier d'élève », que s'observent des effets que l'on peut qualifier de négatifs, comme la moindre réussite dans certaines matières ou encore une baisse de l'estime de soi.

Baudelot et Establet (1992) expliquent, les premiers, à la fois la meilleure réussite des filles et le choix préférentiel d'orientations moins rentables que celles choisies par les garçons, par la permanence de modes de socialisation de genre qui, selon eux, entraînent docilité et soumission chez les filles, et esprit de compétition chez les garçons. Baudelot et Establet (1992) mettent ainsi en avant deux modèles distincts de la réussite scolaire étroitement liés à la socialisation de genre et au rapport au savoir : l'un efficace à court terme, l'autre se révélant au cours de la trajectoire scolaire. En effet, les filles semblent mieux préparées pour s'intégrer au monde social de l'école maternelle et primaire qui, dans les premières années, est perçu comme un prolongement de la vie familiale. Par contre, les garçons sont plus aptes à s'imposer dans la compétition scolaire qui s'intensifie avec le niveau d'études. Ils ont en effet déjà souvent eu l'occasion de se confronter aux autres dans des compétitions sportives, ou dans des bagarres, qui exigent et préparent la mise en œuvre d'une certaine forme agressive et conflictuelle de l'estime de soi. Baudelot et Establet (1992), puis Zaidman (1996), évoquent une culture masculine de l'« *agon* » qui se développe lors de la scolarité des garçons. Ce concept désigne la culture de la lutte dans tous les aspects de la vie, personnels comme professionnels. Cette culture serait moins intériorisée et valorisée par les filles qui développeraient plutôt un esprit d'entraide et de respect d'autrui. Le parcours scolaire des filles et des garçons est alors orienté par l'adoption des rôles de sexe véhiculés par la socialisation de genre et qui maintiennent les rapports sociaux de sexe.

Les parcours scolaires des filles et des garçons peuvent être influencés par la socialisation de genre dans différents domaines (développement cognitif, comportements sociaux, relations entre pairs, estime de soi, représentations de l'école, de l'avenir, des enseignants, *etc.*). De cette problématique de la socialisation du jeune enfant découle un enjeu identitaire essentiel, l'orientation scolaire et professionnelle ultérieure de l'enfant, de l'adolescent puis du jeune adulte (Beaumat, Baubion-Broye & Hajjar, 2010 ; Duru-Bellat & Marin, 2010 ; Guichard, 2004 ; Vouillot, 2010). Si le parcours scolaire d'un élève est avant tout la projection d'une image de soi possible que l'on souhaite réaliser (Guichard, 2004), il « fait sens » en fonction

des liens que l'individu établit tout au long de son histoire de vie entre ses différentes expériences de socialisation et de son activité d'anticipation et de reconstruction de soi (Cohen-Scali & Guichard, 2008). Dans cette perspective se projeter dans l'école, se (dé)mobiliser vis-à-vis de certaines disciplines ne relève pas seulement de capacités et d'aptitudes plus ou moins développées chez les enfants, mais plus largement du développement d'une identité personnelle, non sans lien selon Mosconi (2003) avec la question de l'identité sexuée. Ainsi, chaque enfant va élaborer son propre rapport au savoir à travers une histoire familiale et scolaire empreinte « *par des rapports sociaux de sexe qui instituent une posture différenciée à l'égard des savoirs* » (Villatte, de Léonardis & Prêteur, 2010, 116). Dans la lignée de ces travaux, de Boissieu (2009) propose un nouveau concept : « le genre scolaire », qui recouvre « *les manières différenciées d'être à l'école, sorte d'habitus scolaire, et la façon dont les élèves les incorporent* » (*op.cit.*, 27). Selon cette auteure le genre scolaire renvoie ainsi à la construction d'une identité d'élève-fille ou d'élève-garçon, largement influencée par la socialisation de genre et l'élaboration de l'identité sexuée en cours.

L'orientation scolaire doit alors être étudiée comme un phénomène complexe car, dès le début de la vie scolaire d'un enfant, et même sûrement avant, une multitude de facteurs interagissent et influencent son parcours scolaire. Ainsi, de nombreuses analyses ont contribué à mieux identifier les mécanismes psycho-sociaux par lesquels ces différences entre filles et garçons en matière de scolarité et d'orientation se construisaient. Notamment, les travaux qui articulent la question de l'orientation scolaire avec la problématique de la construction identitaire à l'adolescence (Cohen-Scali & Guichard, 2008), ou encore les travaux ayant renseigné les processus de socialisation de genre au sein de l'école (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Mosconi, 1998 ; Zaidman, 1996). D'autres auteurs (Duru-Bellat & Marin, 2010 ; Mieyaa, Rouyer & le Blanc, 2012 ; Mosconi, 2003) mettent l'accent sur la nécessité d'interroger également la genèse de l'identité sexuée afin de mieux appréhender les divergences dans la manière dont les filles et les garçons investissent l'école et se projettent dans des parcours et des orientations scolaires différenciés.

1.3.2. Entre rapport au savoir et expérience scolaire : des difficultés d'opérationnalisation

Nous avons pu constater, lors de cette revue de la littérature relative aux parcours scolaires des filles et des garçons, que les auteurs utilisent différentes notions pour aborder cette question. Ainsi, en fonction de l'âge des élèves concernés, des aspirations théoriques des chercheurs mais aussi en fonction des processus étudiés dans ces travaux, les notions de

rapport au(x) savoir(s), de rapport à l'apprendre, de rapport à l'école ou encore d'expérience scolaire semblent être utilisées sans toutefois être réellement distinguées. Nous souhaitons donc ici rappeler les origines théoriques et épistémologiques de ces différentes notions tout en indiquant les difficultés d'opérationnalisation qu'elles sous-tendent et les raisons qui nous amènent à considérer les parcours scolaires genrés sous l'angle de l'expérience scolaire des filles et des garçons.

1.3.2.1. Le rapport au savoir : au-delà de la reproduction, une construction subjective

Le concept de rapport au savoir est apparu dans les années 1960 et son usage a connu une forte expansion ces vingt dernières années. Aujourd'hui, il irrigue un grand nombre de travaux pluridisciplinaires, dans le champ de la psychologie mais aussi dans celui des sciences de l'éducation. Malgré la grande diversité (théorique et méthodologique) des recherches portant sur le rapport au savoir, tous ces travaux ont en commun le fait de ne pas réduire l'acte d'apprendre aux seuls processus cognitifs, mais au contraire de tenir compte de l'élève comme sujet actif et inscrit dans un contexte socio-historique, « *le sujet comme centre actif d'une production de sens* » (Laterrasse, 2002, 8). Présentée en 1989, par Beillerot, comme une notion en formation, la notion de rapport au savoir est reprise dans un grand nombre de travaux actuels dans le champ de l'éducation. Cependant, ses contours sont encore assez mal délimités et un repérage de ses définitions, de ses usages et de ses opérationnalisations paraît nécessaire.

❖ Genèse du concept de rapport au savoir

À l'origine de cette notion, nous pouvons distinguer des chercheurs qui, influencés par la psychanalyse et notamment par les travaux de Lacan (1966, cité par Laterrasse, 2002), ont amorcé une réflexion autour de la notion de savoir elle-même (Ghanteret, 1969, cité par Laterrasse, 2002) et des chercheurs qui, dans la mouvance des changements culturels initiés par le mouvement social de mai 1968, ont mis en place une approche réflexive et critique des pratiques de formations (Charlot, 1997). La notion de rapport au savoir a alors pour but le dépassement et le renouvellement des théories existant sur la problématique de l'échec scolaire, comme les théories de la reproduction et de l'habitus (Bourdieu & Passeron, 1970), ou encore celle du handicap socioculturel (Ogbu, 1978). En effet, ces travaux portaient très peu d'intérêt à la diversité au sein des différents groupes sociaux et donc aux différences interindividuelles permettant une appropriation et une construction tout autant personnelle que sociale.

L'intérêt de ce concept est qu'il permet l'articulation entre signification subjective (le sens que l'enfant accorde à l'école dans sa globalité) et influences du milieu social dans cette signification. De ce fait, la notion de rapport au savoir ne se réduit pas aux éléments de causalité externe, ni à la seule dimension individuelle des élèves (Laterrasse, 2002). Ainsi, en faisant notamment appel à la problématique du sens, de la subjectivité et de l'objectivité, les chercheurs peuvent mieux comprendre les processus de genèse du rapport au savoir et des modes d'expérience scolaire. Ils peuvent de ce fait dépasser les notions trop générales d'intériorisation et d'incorporation, mises en avant notamment dans les travaux des sociologues à la suite de Bourdieu, et ainsi promouvoir une approche non-réductionniste de l'acte d'apprendre.

❖ Définition du rapport au savoir

Afin d'étudier l'enfant dans les situations d'apprentissage scolaire, de nombreux auteurs ont utilisé la notion de rapport au savoir comme objet d'étude. Jusqu'à la fin des années 1970, le rapport au savoir a surtout fait l'objet d'un usage spontané qui n'a pas donné lieu à une définition précise. Charlot (1997), un des principaux promoteurs de ce concept, souligne qu'il en a lui-même fait l'usage dans plusieurs recherches, avant même d'en proposer une première définition. Cette notion ne s'est vraiment développée qu'à partir de la fin des années 1980 avec notamment deux groupes de recherches qui en ont donné les premières définitions : le groupe E.S.C.O.L. (Education Socialisation et Collectivités Locales) et le C.R.E.F. (Centre de Recherche en Education et Formation).

Le collectif E.S.C.O.L. a été fondé par Bautier, Charlot et Rochex en 1987, avec la volonté de donner une nouvelle dimension à la question de l'échec scolaire. Dans une approche psychosociale étayée sur une sociologie du sujet, ils analysent le rapport au savoir d'un sujet singulier dans un espace social et questionnent ainsi la singularité de l'élève dans sa mobilisation à l'école et dans les apprentissages. Les travaux d'E.S.C.O.L. sont généralement des études portant sur des adolescents issus de milieux populaires, privilégiant les approches qualitatives, notamment la passation d'entretiens semi-directifs et de bilans de savoir (de Léonardis, 2004). Le bilan de savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) est un texte écrit qui permet d'appréhender le rapport au savoir des participants à partir de la consigne suivante : « *Depuis que tu es né, tu as appris beaucoup de choses, chez toi, à l'école et ailleurs... Qu'as-tu appris ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour toi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que tu attends ?* ». La consigne oblige donc les sujets à opérer un « choix » (conscient ou non) : quels apprentissages retenir ? « *C'est ce choix qui nous intéresse : nous*

posons comme postulat de méthode que les apprentissages évoqués par les jeunes sont ceux qui font le plus sens pour eux, et que ces textes sont donc une voie d'accès que les jeunes entretiennent avec le fait d'apprendre et le savoir » (op.cit., 134). Dès lors, les bilans de savoir ne nous indiquent pas quels apprentissages ont été réalisés par les élèves mais plutôt les apprentissages qui font davantage sens pour eux. « *Le bilan de savoir n'est pas l'équivalent d'un questionnaire portant sur des faits, il est un instrument méthodologique permettant de travailler sur du sens, construit et produit par l'élève* » (op.cit., 135). D'une façon générale le rapport au savoir est l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir dispensé à l'école, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même. Pour Charlot et al. (1992, 29), le rapport au savoir peut se définir comme « *une relation de sens et de valeur entre un individu et les processus ou produits du savoir* ». Etudier le rapport au savoir d'un élève, c'est étudier la façon dont l'histoire scolaire se construit dans un ensemble de relations qui prolongent la construction identitaire des enfants au sein du milieu familial. Il s'agit alors d'étudier la façon dont l'enfant se développe comme membre de la société.

Le C.R.E.F., créé au milieu des années 1980, regroupe des chercheurs tels que, Mosconi, Blanchard-Laville et Beillerot (1996) et s'inscrit plus singulièrement dans une orientation clinique. Les travaux du C.R.E.F. s'intéressent tout particulièrement aux situations d'apprentissage dans leur diversité, ces recherches se basent sur des études de cas (entretiens et observations de situations pédagogiques). Les chercheurs du C.R.E.F. s'intéressent à la singularité du sujet. Le savoir doit avoir un sens pour que l'enfant se l'approprie : la psychanalyse évoque le rapport au savoir comme une relation d'objets qui doivent être investis de désir pour être appropriés. Pour Beillerot (1989), cette appropriation du savoir n'est pas une simple création de connaissances, c'est un processus d'auto-construction, de dépassement de soi, dans lequel le désir occupe une place centrale. Le rapport au savoir est donc un processus créateur, par lequel un sujet intègre et s'approprie tous les savoirs disponibles (Laterrasse, 2002). Mais, le rapport au savoir de l'élève tire aussi ses origines du rapport au savoir qu'il a vécu antérieurement, au sein de sa famille par exemple. En effet, toutes les familles n'entretiennent pas le même rapport au savoir, ni les mêmes attentes et attitudes vis-à-vis de leurs enfants. Le milieu social d'appartenance, le type de socialisation familiale, mais aussi le sexe de l'enfant jouent un rôle primordial dans la genèse de ces différences.

Les définitions initiales proposées par les chercheurs des équipes E.S.C.O.L. et C.R.E.F. se rejoignent autour de l'idée de mise en relation, insistant ainsi sur « le rapport à ». En effet, le rapport au savoir évoque moins une accumulation d'objets qu'un ensemble de relations. En définitive, ces travaux apportent des éléments complémentaires et indispensables à la compréhension du concept de rapport au savoir. Il faut souligner que les travaux des équipes E.S.C.O.L. et C.R.E.F. se caractérisent par la prise en considération de l'autre dans la construction du rapport au savoir. Ces auteurs s'inscrivent ainsi dans la lignée de Wallon (1946) qui présente le sujet comme indissociablement lié au social. Si l'équipe du C.R.E.F. permet de saisir la genèse de la constitution du rapport au savoir, celle d'E.S.C.O.L. permet quant à elle d'apporter une dimension socio-anthropologique et de saisir les différentes composantes du rapport au savoir. Ainsi, nous retiendrons principalement la définition de Charlot (1997) qui considère le rapport au savoir comme un « *ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelques façons à l'apprendre et au savoir par là même* » (*op.cit.*, 94). Le rapport au savoir implique aussi d'autres rapports que l'individu développe au langage, au temps, à l'activité, aux autres, et à soi-même. (Charlot, 1997). Enfin, trois types de rapports au savoir sont identifiés (Charlot & al., 1992):

Le rapport *épistémique* considère l'apprendre comme le passage « *de la non-possession d'un savoir à sa possession, de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation réelle* » (Charlot, 1997, 80). C'est plus une forme de rapport à l'apprendre (« qu'est-ce qu'apprendre ? »). C'est un rapport au savoir comme objet (apprendre l'histoire de France,...). Mais ce savoir peut aussi se transposer dans le cadre du passage de la non-maîtrise d'une activité à sa maîtrise (apprendre à nager, à faire du vélo, etc.). Enfin, le rapport épistémique au savoir peut être en lien avec l'acquisition de savoir-faire sociaux dans un dispositif relationnel (apprendre à se méfier, à être solidaire, etc.) permettant de s'approprier ainsi une forme d'intersubjectivité.

La dimension *identitaire* renvoie à la question : « pourquoi apprendre ? ». En effet, apprendre ne fait sens qu'à travers l'histoire du sujet, en tenant compte de ses projets, de ses attentes, de sa relation aux autres et à lui-même. À travers l'apprendre, entre en jeu la construction de soi et de l'image de soi. Pour preuve, la réussite scolaire est souvent liée à un renforcement narcissique, alors que l'échec est souvent néfaste pour l'estime de soi des élèves.

Tout rapport au savoir est également rapport à *l'autre* (l'enseignant, les pairs, etc.) et comporte donc une dimension relationnelle. C'est à travers le rapport au monde et à soi, impliqué dans le rapport au savoir, que s'imbriquent les questions épistémiques et identitaires. De ce fait, le rapport au savoir est avant tout un rapport social au savoir ; mais cette dimension sociale ne s'ajoute pas aux deux précédentes dimensions, elle contribue à leur donner une forme particulière (Charlot & *al.*, 1992). L'analyse du rapport au savoir comme rapport social ne doit pas être pratiquée à côté de l'analyse des dimensions épistémiques et identitaires, mais à travers elles (Charlot, 1997).

❖ *Les difficultés d'opérationnalisation de la notion de rapport au savoir*

De ces premières définitions nous retiendrons leur caractère extensif et le souci d'interroger la situation pédagogique ainsi que les différentes formes du savoir. Toutefois, les travaux sur le rapport au savoir se heurtent à des difficultés d'opérationnalisation de ce concept complexe.

Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, une activité, une relation, une situation, liés de toutes manières à l'apprendre et au savoir, il est ainsi rapport au monde, au langage, aux autres et à soi-même. L'important c'est l'inscription du rapport au savoir dans un réseau de concepts (Charlot, 1997). Beillerot (1989) considère que le concept de rapport au savoir est un concept « flou », bien qu'irremplaçable, il ne peut devenir opératoire que s'il fait l'objet d'une réduction ou d'un choix méthodologique. Cependant, certains auteurs soulignent que ces différentes définitions devraient faire la distinction entre le rapport au savoir et le rapport à l'école (Laterrasse, 2002). Pour Charlot (1997), le rapport à l'école s'articule autour des représentations de l'école, des enseignants, de la famille, du savoir, *etc.* Par la suite, alors que Laterrasse (*op.cit.*, 21) définit le rapport à l'école comme « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes* », d'autres auteurs, comme Charlot et *al.* (1992), préfèrent étudier l'expérience scolaire des élèves.

Rochex (2004) fait ainsi une critique de ces différentes définitions au caractère trop large qui, selon lui, s'avèrent être difficilement opérationnalisables en tant que telles pour conduire un travail de recherche particulier. En effet, les différentes définitions que nous venons de présenter, dans la mesure où elles mettent plus en avant des processus et des relations que des entités fixes, ne débouchent pas sur une opérationnalisation simple et univoque. De plus, étudier le rapport au savoir implique forcément la prise en compte privilégiée soit du versant subjectif, soit de son ancrage dans des situations socioculturelles plurielles. Le concept de

rapport au savoir ne peut donc pas apparaître comme directement opérationnalisable et mesurable en le décomposant, mais comme un concept holistique et heuristique utile pour construire des méthodes permettant de s'intéresser aux divers processus entrant en jeu dans la construction du savoir et dans l'expérience scolaire des enfants.

1.3.2.2. *L'expérience scolaire des jeunes enfants : l'étude des représentations scolaires*

Afin de rompre avec ces difficultés d'opérationnalisation, certains chercheurs (Charlot & al., 1992 ; Charlot, 1997 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2010 ; Rochex, 2004) utilisent la notion d'expérience scolaire. La notion d'expérience scolaire apparaît intimement liée à celles de rapport au savoir et de rapport à l'école. Toutefois, elle se distingue de celles-ci de par son caractère moins contraignant et par l'analyse plus spécifique des représentations scolaires qui s'élaborent au fil du parcours scolaires des élèves.

Ni caractéristiques attachées au seul individu ou à son groupe social, ni pure construction de l'institution scolaire, les rapports au savoir et à l'école doivent être étudiés à travers l'expérience scolaire, dans une approche relationnelle et systémique, comme le produit d'une histoire et d'une confrontation de l'individuel au social (Rochex, 2004). Les différents travaux de recherche peuvent reposer sur une approche relationnelle des différents milieux, domaines d'activités et expériences sociales des élèves. Selon Rochex (1995), l'expérience scolaire est une « *expérience subjective d'un rapport à des activités et à un processus d'appropriation et de transformation de soi. Cette expérience se situe à l'interface d'une histoire biographique et d'un contexte scolaire. Aussi, le sens d'une scolarité apparaît comme l'aboutissement d'un processus intersubjectif, de sorte que l'intelligibilité de ce sens passe par l'analyse de l'univers relationnel et identificatoire des apprenants* » (*op.cit.*, 39). La question du sens est au cœur de l'expérience scolaire. Ainsi, selon lui, il existe des liens étroits entre socialisation familiale et expérience scolaire : la famille, tout comme l'école, sont indissociablement moteurs d'activités et de symbolisme, où des valeurs et des rapports au monde et à soi se construisent et prennent du sens. Pour Prêteur et de Léonardis (2003), le rôle de l'école est de former les enfants en leur transmettant un savoir collectivement reconnu. Mais l'école est aussi un lieu de socialisation et de personnalisation par la confrontation avec les autres, les savoirs, les codes et les règles. Les représentations scolaires que le jeune élève intègre au sein de sa famille et de l'école influencent grandement son avenir au sein du système scolaire. Le rapport qu'il a avec l'école et le savoir, l'utilité et les fonctions qu'il lui accorde, vont être structurés en termes positif ou négatif, à partir de son expérience scolaire. Selon Courtinat-Camps et Prêteur (2010), l'étude de l'expérience scolaire des enfants ouvre la voie vers une

analyse qui permet d'articuler les caractéristiques objectives liées au contexte scolaire (nature des apprentissages réalisés, rapports pédagogiques, relations sociales, *etc.*) et les caractéristiques subjectives relatives à la façon dont l'enfant, porteur d'une histoire singulière, se pense comme apprenant et signifie les savoirs et leurs finalités.

Il s'avère alors indispensable d'approcher la singularité de l'élève en plaçant le parcours scolaire sous la lumière de l'expérience scolaire. Selon Charlot (1997), pour analyser un parcours scolaire il faut prendre en compte la position sociale de la famille, la singularité des individus, leurs pratiques, mais aussi la spécificité de cette activité liée à l'apprendre à travers les représentations scolaires des élèves. L'analyse de l'expérience scolaire seulement en termes de différences de positions ou en termes de reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970), reste limitée car elle ne peut intégrer toutes ces dimensions. L'analyse en termes de significations et de représentation tente d'y parvenir. Nous pourrions alors mettre en évidence les relations que l'enfant entretient avec le savoir et l'apprendre. Chaque fois qu'un enfant entre à l'école, il est pris dans une logique institutionnelle de rapport au savoir, de par la construction de cette liaison singulière qu'il entretient avec le savoir, l'enfant élabore des représentations scolaires et donne du sens à l'expérience qu'il vit au sein de l'institution scolaire.

Dans cette perspective, Florin (1987) montre que l'enfant est capable, à partir de 3-5 ans, de construire une représentation intériorisée de l'école et de son parcours scolaire. Selon elle, dès la moyenne section de maternelle apparaît un jeu de significations associées à l'école et aux activités scolaires qui manifestent des capacités d'analyse des situations pédagogiques de la part des jeunes enfants. Les résultats de la recherche de Florin (1987) ont mis en avant que l'école est essentiellement perçue par les enfants de moyenne section de maternelle, comme un lieu d'apprentissage et de travail ; certains enfants évoquent même un intérêt pour leur avenir. Les enfants disent apprendre plus de choses et ne pas faire les mêmes choses à l'école, avec la maîtresse, que dans leurs familles, avec leurs parents. L'enseignant, figure d'autorité vis à vis du groupe d'enfant, mais aussi figure d'attachement, initie la curiosité de l'enfant ainsi que les conduites de travail par l'intermédiaire de jeux. À notre connaissance, deux autres études se sont intéressées au point de vue du jeune enfant, scolarisé à l'école maternelle, sur son expérience scolaire : celle de Lecacheur (1981) et celle de Prêteur et Sublet (1995). Confirmant les résultats de l'étude de Florin (1987), ces études mettent en évidence la capacité réelle du jeune enfant à élaborer un discours structuré et signifiant à

propos de son vécu en tant qu'élève et ainsi à témoigner de sa propre expérience scolaire et ce, dès l'école maternelle.

Synthèse

Si l'école maternelle constitue trop rarement un objet de réflexion et d'étude dans le cadre de l'analyse des parcours scolaires genrés, de par ses spécificités l'inscrivant pleinement dans le cursus scolaire des élèves mais aussi, de par les différences précoces observées entre les filles et les garçons, l'école maternelle mérite à notre sens une attention toute particulière (Bautier, 2003 ; Florin, 2007). En effet, l'école maternelle est de plus en plus considérée comme un des premiers lieux où les enfants se confrontent à la question de la mixité et où, tout en faisant leurs premiers pas d'élèves, entament un parcours scolaire largement marqué par le genre (de Boissieu, 2009 ; Delalande, 2001 ; Duru-Bellat, 2004).

Au-delà de la question des différences entre les filles et les garçons au sein de l'école, ce chapitre nous a permis d'appréhender les principales conceptualisations théoriques utilisées dans les travaux en psychologie du développement et en sciences de l'éducation pour étudier les parcours scolaires des élèves (Charlot & al., 1992 ; de Léonardis, 2004 ; Duru-Bellat & Marin, 2010 ; Guichard, 2004 ; Laterrasse, 2002 ; Rochex, 2004). Ainsi, deux principaux concepts, étroitement liés, font référence dans ces recherches : le rapport au savoir et l'expérience scolaire. Si le premier, en proposant une alternative aux théories sociologiques de la reproduction, a ouvert la voie à une analyse psychologique des parcours scolaires, il reste difficilement opérationnalisable en particulier chez les jeunes enfants. Sur ce point, l'expérience scolaire est un concept qui offre un cadre d'analyse plus adapté à des enfants scolarisés à l'école maternelle. Parce qu'elle fait essentiellement appel à l'étude des représentations scolaires, ce concept permet d'appréhender le parcours scolaire de très jeunes élèves à travers les représentations que ces-derniers élaborent au sujet de l'école, en termes de fonction ou d'apprentissages par exemple, mais aussi à travers les représentations des différentes relations sociales nouées au sein de l'école (avec les pairs ou l'enseignant(e) par exemple) ou encore, à travers celles relatives aux diverses activités réalisées au sein de celle-ci (Mieyaa, Rouyer & le Blanc, 2010).

Enfin, l'ensemble des travaux présentés dans ce chapitre inscrit le parcours scolaire d'un élève et plus particulièrement son expérience scolaire dans des liens dialectiques entretenus avec son environnement social (familial et scolaire). Ainsi, ces travaux considèrent les

différents autrui significatifs comme occupant une place centrale dans l'élaboration de l'expérience scolaire des enfants. Il nous semble alors important, pour étudier l'émergence d'expériences scolaires différenciées, d'appréhender plus spécifiquement les processus de socialisation de genre à l'œuvre au sein des milieux de vie des jeunes enfants.

LA SOCIALISATION DE GENRE : UN PROCESSUS À MULTIPLES FOYERS

Depuis les années 1970, sous l'impulsion notamment de la théorie de l'apprentissage social (Mischel, 1966), de nombreux travaux ont mis en lumière, à travers les divers renforcements sociaux liés au sexe des enfants, l'existence d'un processus de socialisation de genre (ou socialisation différenciée des sexes) à l'œuvre au sein des différents milieux de vie de l'enfant (en particulier au sein des milieux familial et scolaire). Bien que ce champ de recherche n'a cessé depuis lors de se développer, certaines études et méta-analyses (Belotti, 1974 ; Block, 1983 ; Hoffman, 1977 ; Maccoby & Jacklin, 1974 ; Tap, 1985) réalisées au cours des années 1970 et 1980 font encore référence aujourd'hui. En effet, ces différents travaux, largement repris dans les recherches plus actuelles, ont révélé un certain nombre de mécanismes essentiels dans la compréhension du processus de socialisation de genre, même si ces mécanismes méritent d'être recontextualisés au vu des évolutions sociales de ces dernières décennies. Dans ce chapitre, nous allons présenter les principales connaissances établies sur le processus de socialisation de genre avec le souci d'articuler certains travaux princeps, encore incontournables aujourd'hui, et des travaux de recherche plus récents.

Pour ce faire, nous développerons les différentes dimensions de la socialisation de genre qui s'actualisent dans les relations interpersonnelles vécues par l'enfant avec ses autrui significatifs au sein de ses principaux milieux de vie : le milieu familial, à travers les relations avec les parents et les membres de la fratrie, et les milieux de vie extra-familiaux avec les dynamiques de socialisation verticale (relations à l'enseignant(e)) et horizontale (relations aux pairs). Enfin, au vu de la place grandissante des différents médias culturels dans la vie des jeunes enfants (jouets, littérature enfantine, médias télévisés, jeux vidéo, internet, *etc.*), nous aborderons leur implication dans le processus de socialisation de genre.

2.1. Le rôle des autrui significatifs dans le milieu familial

Concernant la socialisation de genre à l'œuvre au sein du milieu familial, différentes revues de question et méta-analyses ont été réalisées au cours de ces dernières décennies (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Lytton & Romney, 1991 ; Maccoby & Jacklin, 1974 ; McHale,

Crouter & Whiteman, 2003 ; Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009 ; Rouyer, 2007). S'appuyant sur de nombreux travaux empiriques (pour la plupart relativement anciens), elles n'aboutissent cependant pas de manière unilatérale aux mêmes conclusions, mais relèvent toutefois certains mécanismes généraux de la socialisation de genre familiale. Dans un souci de concision, nous retiendrons ici quelques exemples significatifs permettant de saisir les principales dimensions de cette socialisation de genre.

Bien que certains travaux aient mis à jour des différences dans l'environnement physique des filles et dans celui des garçons, pour la décoration de la chambre des enfants (Pomerleau, Bolduc, Malcuit & Cossette, 1990 ; Rheingold & Cook, 1975) ou encore pour l'habillement (Fisher, 2006 ; Shakin, Shakin & Sternglanz, 1985), nous centrerons ici notre propos sur les interactions sociales entre le jeune enfant et les principaux membres de sa famille (parents et membres de la fratrie), sur lesquels porte l'essentiel des recherches réalisées.

2.1.1. Le rôle des parents

L'étude des interactions entre parents et enfants occupe, depuis les années 1970, une place centrale dans les recherches sur la socialisation de genre. Il y a plus d'une trentaine d'année, une étude de Hoffman (1977) montrait déjà que les parents attendaient de leur fille qu'elle soit aimable, attirante, qu'elle ait de bonnes manières et qu'elle fasse un bon mariage. Ils attendaient par contre de leur fils, qu'il soit indépendant, sûr de lui, bien éduqué, ambitieux, travailleur et intelligent. Les travaux réalisés depuis montrent, au-delà des seules aspirations parentales concernant le devenir de leur enfant, que l'ensemble des relations parents-enfants s'inscrit dans ce processus de socialisation de genre. Ainsi, dès la naissance de l'enfant, les interactions langagières et émotionnelles (Fivush, 1991 ; Kennedy & Denham, 2011 ; Lovas, 2011), les interactions ludiques (Kindlerberger-Hagan & Kuebli, 2007 ; Leaper, 2000 ; Lytton & Romney, 1991) ainsi que les situations d'apprentissage (Block, 1983 ; Crowley, Callanan, Tenenbaum & Allen, 2001) sont largement différenciées en fonction du sexe des enfants. De plus, le rôle du sexe du parent du parent (en tant que modèle de rôles de sexe³) s'est révélé être une dimension non négligeable de cette socialisation de genre (Friedman, Leaper & Bigler, 2007 ; Sinno & Killen, 2011). En effet, le père et la mère de l'enfant, de par leur

³ Les rôles de sexe sont relatifs aux attentes culturelles et sociales vis-à-vis des individus appartenant aux différentes catégories de sexe (Blakemore & al., 2009). Selon Vouillot (2002), « les rôles de sexe définissent les modèles de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe » (op.cit., 2).

propre adhésion et représentation des rôles de sexe, présentent aux enfants des manières différenciées d'être homme ou femme et véhiculent de la sorte certains modèles de rôles de sexe.

2.1.1.1. Interactions langagières et expression des émotions

La méta-analyse menée par Leaper, Anderson & Sanders (1998) a permis de mettre à jour certains constats largement partagés au sein des recherches empiriques réalisés au sujet des interactions langagières entre les parents et les enfants. Par ailleurs, si le rôle de la mère au sein de ces interactions a pendant longtemps été principalement étudié, la place grandissante du père auprès des jeunes enfants a amené progressivement les auteurs à étudier le rôle de ce dernier dans les interactions langagières (Abkarian, Dworkin & Abkarian, 2003 ; Frascarolo & Zaouche-Gaudron, 2003 ; Lovas, 2011). L'étude d'Abkarian *et al.* (2003) montre à ce sujet que si les pères ont tendance à moins communiquer avec les jeunes enfants, lorsqu'ils le font, ils utilisent alors un vocabulaire plus complexe, plus varié et contenant plus de formes interrogatives que les mères. Toutefois, exceptées ces quelques différences entre le père et la mère, les études montrent que les parents communiquent tout deux de manière différenciée en fonction du sexe de leur enfant (Adkarian & *al.*, 2003 ; Fivush, 1991 ; Leaper & *al.*, 1998 ; Lovas, 2011).

Ainsi, dès le plus jeune âge, il apparaît que les parents établissent plus de communications langagières avec les filles. L'étude de Lovas (2011), réalisée auprès de 113 familles avec des enfants âgés de 1 à 3 ans, montre que les filles ont plus d'interactions langagières avec leurs deux parents que les garçons, les garçons quant à eux ont moins d'opportunités de communiquer avec leurs parents et plus particulièrement avec leur père. Au cours de la première année de vie de l'enfant, les mères répondent plus systématiquement aux vocalisations des filles et essaient plus d'élaborer des « conversations » avec ces dernières (Clearfield & Nelson, 2006). D'autres auteurs ont pu aussi constater que les pères d'enfants âgés de 3 semaines à 3 mois procurent plus de stimulations visuelles et tactiles aux petits garçons qu'aux petites filles (Frascarolo & Zaouche-Gaudron, 2003). Ils manifestent en effet des regards plus fréquents et se montrent plus actifs et plus réactifs par rapport aux vocalisations des garçons et communiquent plus sur le registre du langage avec les filles. Ceci a été confirmé avec des enfants âgés de 18 mois et avec des enfants âgés de 3 ans (Granié, Ricaud & Le Camus, 1996). Le type de langage utilisé par les parents change aussi en fonction du sexe de l'enfant. Selon Lovas (2011), les parents utilisent plus de phrases

interrogatives lorsqu'ils s'adressent à une fille, alors qu'ils formulent plus de phrases directives avec les garçons. Enfin, les parents utilisent un vocabulaire plus centré sur les émotions (en nombre et en variété) avec les filles et plus de mots liés à l'action avec les garçons (Fivush, 1991). Par exemple, lorsqu'elles racontent une histoire à leur enfant, les mères ont tendance à plus parler et à utiliser plus de verbes d'actions avec leur fils qu'avec leur fille (Leaper & *al.*, 1998).

Selon Leaper et *al.* (1998), ces différences quantitatives et qualitatives, dans le langage utilisé par les parents avec leurs enfants sont surtout importantes durant la période préscolaire et fournissent des opportunités d'apprentissage de la langue différentes aux filles et aux garçons. Toutefois, au-delà de la seule influence sur ces capacités d'apprentissage, certains auteurs révèlent les effets possibles de cette socialisation de genre sur le développement des émotions des jeunes enfants et plus largement sur leur développement socio-affectif (Brody, 2000 ; Fivush, 1991 ; Kennedy & Denham, 2011). En effet, au plan de la communication, pères et mères répondent différemment aux émotions présentées par les filles et les garçons (Kennedy & Denham, 2011). Les études de Chaplin, Casey, Sinha & Mayes (2010) et de Brody (2000), portant toutes deux sur des enfants d'âge préscolaire, vont dans le même sens : les parents favorisent progressivement l'expression d'émotions internalisées (comme la tristesse ou la joie) chez les filles, alors qu'avec les garçons ils vont favoriser l'expression d'émotions externalisées (comme la colère). Par ailleurs, les pères ont plus tendance que les mères à limiter l'expression d'émotions internalisées et ce d'autant plus avec les garçons (Cassano, Perry-Parrish & Zeman, 2007).

De manière générale, selon Condrey et Ross (1985, cités par Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006), les filles sont perçues comme beaucoup plus matures et adultes que les garçons, chez qui on peut craindre les excès et les débordements. De fait, les réactions colériques des garçons font l'objet d'attitudes empathiques de la part des parents, alors que pour les filles, sensées avoir un meilleur contrôle émotionnel, les parents ont tendance à réagir plus négativement (Brody, 2000 ; Chaplin & *al.*, 2010). En effet, les parents attendent de leur fille plus de contrôle émotionnel avec des stratégies de régulation de ces émotions plus socialisées (Banerjee & Eggleston, 1993, cités par Garner, Robertson, & Smith, 1997).

2.1.1.2. *Interactions et activités ludiques*

Selon de nombreux auteurs, les différentes interactions ludiques entre les parents et l'enfant offrent à celui-ci des opportunités d'activités relativement stéréotypées, et ce faisant

amènent le développement d'habiletés cognitives et sociales spécifiques, d'attentes et de préférences différenciées en termes d'activités (Leaper, 2000 ; Lytton & Romney, 1991).

Selon Leaper (2000), si le type d'activité ludique réalisée avec l'enfant est d'une grande importance, il faut aussi appréhender les interactions parents-enfant en prenant en compte, d'une part, le sexe du parent et, d'autre part, les comportements que le parent met en œuvre en fonction de la nature de l'activité. Ainsi, son étude, menée auprès de 98 enfants âgés de 4 ans lors d'interactions ludiques (stéréotypées et contre-stéréotypées) avec leurs parents met en évidence plusieurs constats. Tout d'abord, le sexe des parents joue un rôle au cours des interactions ludiques : les interactions ludiques menées par les mères sont marquées par un plus haut niveau de comportements affiliatifs, celles menées par les pères par un plus haut niveau d'autorité et de motricité. Par ailleurs, l'auteur montre que le niveau de comportements affiliatifs et d'autorité varie en fonction du type de jeux. En effet, les dyades parent-enfant ont tendance à s'engager dans des relations affiliatives lors des situations de jeux stéréotypés féminins et dans des relations plus autoritaires dans les situations de jeux stéréotypés masculins (ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un garçon).

De manière générale, les conduites exploratoires, les jeux physiques sont privilégiés dans les interactions avec les garçons (Paquette, Carbonneau, Dubeau, Bigras, & Tremblay, 2003). Les activités des filles sont plus dirigées et plus structurées par les adultes que celles des garçons. En outre, les parents donnent aux filles plus de réponses négatives quand elles s'engagent dans des activités motrices et leur accordent plus de renforcements positifs pour des comportements plus dépendants et orientés vers les adultes. Une étude de Lindsey, Mize et Pettit (1997) met en évidence que les dyades parent-garçon ont tendance à jouer à des jeux moteurs alors que les dyades parent-fille jouent généralement à des jeux calmes liés à la communication. En établissant des liens avec le type de jeux réalisés entre pairs, ces auteurs ont également montré que plus les parents ont tendance à pratiquer avec leur enfant des jeux stéréotypés, plus ceux-ci auront tendance à reproduire des jeux stéréotypés quand ils jouent avec leurs pairs.

D'autres domaines d'activités sont concernés par cette socialisation de genre. Les loisirs autorisés par les parents varient selon le sexe de l'enfant. Le choix d'activités dans lesquelles sont inscrits les enfants, dès 4-5 ans, est très souvent stéréotypé, activités artistiques pour les filles et pratiques physiques et sportives pour les garçons (Guionnet & Neveu, 2004). Une étude menée auprès des enfants âgés de 3 à 4 ans a montré que les pères assistent beaucoup

plus les filles que les garçons dans des situations pouvant générer des risques, comme le fait de descendre un escalier, ce qui a un effet sur les comportements de prise de risque de ces enfants (Kindlerberger-Hagan & Kuebli, 2007). Enfin, les mères ont des représentations différentes de ces comportements et elles n'adoptent pas le même type de réponses en fonction du sexe de l'enfant. En effet, elles attribuent la prise de risques chez les garçons à des comportements non-contrôlables, alors qu'elles pensent pouvoir agir sur ce même type de comportements lorsqu'il s'agit des filles et ainsi prévenir plus facilement les petites blessures du quotidien (Morrongiello & Hogg, 2004).

2.1.1.3. Apprentissages et développement cognitif

Même si peu de travaux ont examiné la question de l'influence du sexe des enfants sur les relations pédagogiques entre les parents et les enfants et sur les conséquences corollaires concernant le développement cognitif des enfants, les quelques données que nous avons sur le sujet montrent que les parents se positionnent différemment avec les filles et les garçons vis-à-vis de certaines situations d'apprentissages. D'une part, les tâches de résolution de problèmes ne sont pas abordées de la même manière avec les filles et les garçons. Selon Block (1983), les parents vis-à-vis de leur fils mettent plus en avant la réussite, fixent un plus haut niveau cognitif, utilisent des stratégies d'apprentissage plus intrusives avec des explications plus détaillées et surtout se montrent plus exigeants. Avec les filles, les parents insistent surtout sur la qualité relationnelle (encouragements, aides et plaisanteries). D'autre part, les apprentissages informels semblent eux aussi prendre des formes différentes selon le sexe des enfants. L'étude de Crowley *et al.* (2001) s'est intéressée aux interactions entre les parents et les enfants lors de la visite d'un musée des sciences. Cette étude, réalisée auprès de 298 enfants âgés de 1 à 8 ans, souligne que les parents fournissent trois fois plus d'explications aux garçons qu'aux filles et ce quel que soit l'âge des enfants. Ainsi, lors de la visite du musée les garçons reçoivent plus d'explications détaillées basées sur des analogies riches et variées, les filles quant à elles reçoivent moins d'explications et seuls les principes généraux sont présentés sans toutefois rentrer dans les détails permettant de réaliser certaines analogies (Crowley & *al.*, 2001).

2.1.1.4. Les parents comme modèles de rôles de sexe

Selon McHale *et al.* (2003), non seulement il existe des différences d'attitudes en fonction du sexe de l'enfant, mais il existe aussi une différenciation en fonction du sexe du parent. Il

s'agit d'un processus de spécialisation sexuée des conduites des pères et des mères, qui entraîne une interaction spécifique entre le sexe du parent et le sexe de l'enfant, en particulier dans le domaine ludique et dans le domaine des soins. Ainsi, les mères et les pères semblent avoir des rôles différents dans la socialisation du jeune enfant : proximité, écoute et complicité avec la mère et jeux, manipulations et expériences physiques avec le père. D'un point de vue qualitatif et quantitatif, pères et mères ne s'impliquent pas de la même manière avec leurs enfants. Les enfants utilisent alors ces diverses expériences et les différences de comportements entre la mère et le père pour élaborer leurs propres représentations des rôles de sexes (Rouyer, 2007).

Les jouets ont un effet important sur la nature de l'interaction et induisent des activités sociales et cognitives différenciées entre les parents et les enfants. Comme l'ont montré Jacklin, Di Pietro et Maccoby (1984), les dyades père-garçon et mère-fille s'engagent plus dans des jeux thématiques appropriés au sexe de l'enfant, alors que les dyades mère-garçon et père-fille jouent, de manière égale, avec les jouets masculins et féminins. Pendant une situation de jeu, les pères transmettent aussi à l'enfant plus de renforcements positifs ou négatifs que les mères, ils réalisent plus de jeux et de mimiques positives avec les garçons et ont une relation qui stimule davantage les filles au plan cognitif. De plus, les pères sollicitent plus les enfants sur le versant instrumental *via* des comportements moteurs alors que, les mères, sollicitent plus le versant expressif *via* des comportements affectifs (Granié & *al.*, 1996 ; Lytton & Romney, 1991 ; McHale & *al.*, 2003).

Le langage apparaît aussi dans nombre de recherches (Gelman, Taylor & NGuyen, 2004 ; Leaper & *al.*, 2003) comme un des principaux vecteurs par lesquels les parents proposent à l'enfant des modèles de rôles de sexe. Ainsi, souvent de manière informelle (lors des temps de lecture par exemple), les parents se positionnent vis à vis des différents rôles de sexe, font des comparaisons entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons et étiquettent les objets, les activités et les personnes en fonction de ces différents rôles de sexe (Gelman & *al.*, 2004). De cette façon, les parents procèdent à une transmission plus ou moins implicite des normes relatives aux rôles de sexe (Rouyer, 2007).

Enfin, quelques études, comme celles de Tenenbaum et Leaper (2002), de Friedman et *al.* (2007) ou encore de Sinno et Killen (2011) montrent que les représentations des rôles de sexe ou d'adhésion aux rôles de sexe des parents doivent eux aussi être pris en compte dans le processus de socialisation de genre. En effet, en observant les parents en tant que modèles de

rôles de sexe, les enfants renforcent en partie leurs propres représentations des rôles de sexe. L'étude de Friedman et *al.* (2007), menée auprès de 74 enfants âgés de 3 à 7 ans, montre que le degré de stéréotypie de la mère a une influence partielle sur les perceptions que les enfants ont du genre, toutefois seulement pour les plus jeunes enfants de l'échantillon. L'étude de Sinno et Killen (2011) met en évidence que les enfants et les jeunes adolescents ont des représentations très stéréotypées concernant la prise en charge des divers rôles parentaux dans le cadre de la conciliation travail-famille. Ainsi, ils considèrent comme « normal » que, suite à sa journée de travail, une mère prenne en charge les rôles parentaux (notamment liés aux soins et à la gestion des tâches domestiques) et comme quelque chose d'injuste quand il s'agit du père. Pour des enfants âgés de 7 à 10 ans, s'il est autant acceptable que le père et la mère aient un emploi, il est par contre moins acceptable pour un père de rester à la maison et de ne pas travailler. En outre, les enfants fournissent des justifications sur le registre du choix au sujet de l'emploi de la mère et sur le registre de la nécessité l'emploi du père (Sinno & Killen, 2011).

Si les parents ont une place centrale dans le processus de socialisation de genre au sein du milieu familial, l'étude de l'influence du milieu familial sur le développement des rôles de sexe chez l'enfant doit s'inscrire dans une approche écologique dans laquelle tous les sous-systèmes familiaux doivent être analysés (McHale & *al.*, 2003). Ainsi, faut-il aussi tenir compte de la place occupée par la fratrie dans cette socialisation de genre.

2.1.2. Le rôle de la composition sexuée de la fratrie

La fratrie a principalement deux types d'influences, l'une directe dans le cadre des interactions et des expériences que l'enfant réalise avec les autres membres de sa fratrie (notamment les interactions ludiques), la seconde plus indirecte, lorsque l'enfant établit des comparaisons sociales en observant les réactions de ses parents vis-à-vis de ses frères et sœurs.

L'étude de Stoneman, Brody & MacKinnon (1986) montrait déjà que la composition sexuée des fratries jouait un rôle dans les activités réalisés entre frères et sœurs. Depuis, de nouvelles recherches ont confirmé ces résultats : les fratries comprenant une sœur aînée jouent plus à des jeux féminins que les fratries comprenant un frère aîné et ce, quel que soit le sexe du cadet. Par ailleurs, ce sont les dyades de frères qui participent le plus à des jeux stéréotypés et qui, paradoxalement, réalisent le moins d'activités en commun. Ces études ont aussi révélé que ce sont toujours les plus jeunes qui veulent imiter leurs aînés et non l'inverse. Ainsi, les

enfants issus de fratries mixtes présentent moins de comportements sex-typés que les enfants issus d'une fratrie unisexuée (Espiau, 2003 ; Rust, Golombok, Hines, & *al.*, 2000).

Enfin, les enfants observent au quotidien les interactions et les relations que leurs parents ont avec les membres de leur fratrie. Selon McHale et *al.* (2003), les enfants font ainsi très attention aux divergences et aux similitudes qui peuvent exister entre eux et leurs frères et sœurs (notamment concernant la répartition des tâches ménagères). À travers ces comparaisons sociales répétées, la présence d'une fratrie dans le milieu familial a une grande influence sur le développement des rôles de sexe et sur l'adoption des comportements sex-typés chez les enfants.

Au-delà du milieu familial, d'autres milieux de vie (crèche, école maternelle, école primaire) et d'autres agents de socialisation (professionnels de la petite enfance, enseignant(e)s, pairs) vont aussi contribuer à la socialisation de genre de l'enfant (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Rouyer, 2007).

2.2. Le rôle des autrui significatifs dans les milieux de vie extra-familiaux

Nous reprendrons ici quelques résultats saillants extraits de travaux et d'observations qui ont mis à jour certaines dimensions du processus de socialisation de genre au sein de ces différents milieux.

2.2.1. Les institutions de la petite enfance

Différentes observations menées dans les institutions de la petite enfance (crèche, halte-garderie, jardin d'enfants) mettent en évidence des réponses et attitudes différentes des professionnels selon le sexe de l'enfant (Brougère, 2003 ; Ferrez, 2006 ; Coulon & Cresson, 2007). Selon Coulon et Cresson (2007), au sein des institutions et lieux d'accueil de la petite enfance, si les professionnels déclarent, sous l'égide de l'idéal républicain, considérer tous les enfants comme égaux quelles que soient leurs appartenances (sociale, ethnique, de genre) et se centrer avant tout sur les besoins de chaque enfant, ils reconnaissent tout de même que ceux-ci sont différents chez les filles et chez les garçons : ces derniers auraient des besoins spécifiques d'encadrement en termes d'attention et d'utilisation de l'espace physique, alors que les filles seraient plus capables de travailler de façon calme et adaptée. De même, les accueillantes de crèche peuvent avoir des représentations de la relation d'attachement pour des enfants de 1 an différenciées en fonction du sexe des enfants (Rouyer & Espiau, 2001).

Les professionnels se positionnent également différemment face aux comportements des filles et des garçons âgés de 1 an. Ils ont tendance à plus répondre aux garçons qui présentent des comportements d'affirmation ou des comportements négatifs (comme les pleurs ou les cris) alors que, pour les filles, ces professionnels réagissent plus aux comportements liés à la communication (Fagot & Leinbach, 1985, cités par Rouyer, 2007). En entretien, ces professionnels reconnaîtront par exemple accepter davantage la turbulence des petits garçons et leur agressivité, davantage autoriser les filles à copier les garçons que le contraire et ils reconnaissent faire spontanément des remarques aux fillettes de type « *t'es mignonne, t'es jolie* », ce qui n'est pas vrai pour les garçons (Coulon & Cresson, 2007).

L'environnement physique des enfants dans ces lieux d'accueil semble plus ouvert que dans les familles, puisque les enfants ont à leur disposition des objets et jouets « des deux sexes » (Brougère, 2003 ; Golay, 2006). Pourtant, l'utilisation qu'ils font de ces jouets et les interactions ludiques qui se développent entre les filles et les garçons restent tout de même marquées par le genre (Ferrez, 2006). Comme dans le milieu familial, les filles manipulent et jouent davantage avec des jouets renvoyant à la dimension de la féminité (poupées, maquillage, collier), de la maternité (poupons, berceau) et de la sphère domestique (cuisine, ménage) alors que les garçons choisissent surtout des jouets appartenant à la dimension du mouvement et du déplacement (camions, trains, avions) et de la masculinité (travaux, guerre, super héros).

2.2.2. Le milieu scolaire

Les institutions scolaires se situent, elles aussi, de façon très différenciée par rapport aux filles et aux garçons et réciproquement, ceux-ci, dans des situations d'interaction, apprennent et adaptent leurs comportements en fonction de leur sexe d'appartenance. Dans les relations entre enseignants et élèves, à travers une variété de mécanismes quotidiens souvent très discrets et non perçus par les différents protagonistes, l'école contribue à faire vivre aux filles et aux garçons des expériences fondamentalement différentes. En effet, comme l'a montré Best (1983, cité par Duru-Bellat, 2004), il existe un « curriculum prescrit » véhiculé par l'école et ses enseignants, mais à celui-ci s'ajoute tout un « curriculum caché » basé notamment sur les stéréotypes et les rôles de sexe. Ce « curriculum caché » produit, conjointement aux autres types d'influence, des différences de représentations et de comportements en lien avec le cursus scolaire des filles et des garçons.

Cependant, le facteur sexe n'est pas le seul facteur à entrer en jeu lors des interactions enseignants-élèves ; l'âge et l'origine sociale sont eux aussi très importants à considérer. En pratique, ces trois facteurs interagissent dans la façon dont les enseignants opèrent les différenciations et les étiquetages observables dans les classes (Mosconi, 2001). Nous allons ici nous intéresser tout particulièrement aux différences entre les filles et les garçons au sein du système éducatif. Pour Mosconi (2004), ces inégalités sont en très grande partie liées aux stéréotypes de sexe, qui entraînent une différenciation et une hiérarchisation des groupes de sexes.

De nombreuses recherches ont ainsi étudié les relations entre les enseignants et les élèves et ont ainsi permis de mettre en avant le jeu des différences qui s'exerce au sein de l'école. Dès le début de la scolarité apparaissent des traitements différenciés des filles et des garçons (Dafflon Nouvelle, 2006). Ces inégalités scolaires seront par la suite renforcées au cours du cursus scolaire ultérieur (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 2003 ; Zaidman, 1996). Cependant, les recherches se sont principalement déroulées dans le cadre de l'école primaire et du collège et nous avons, à notre connaissance, que très peu de données concernant les enfants scolarisés en école maternelle (Acherar, 2003 ; de Boissieu, 2009, 2011 ; Florin & al. 1996 ; B.Zazzo, 1993). Par conséquent, nous ferons ici un bref état des lieux des recherches en présentant certaines recherches effectuées à l'école primaire et au collège. Bien que portant sur une population différente ces recherches s'avèrent être très éclairantes quant aux différents processus et mécanismes de la socialisation de genre à l'œuvre.

2.2.2.1. Représentation des sexes et gestion de la classe

Les enseignants s'attendent, en général, à l'indiscipline et à l'agressivité des garçons et à la discipline et à la docilité chez les filles. Aussi, selon les enseignants, les filles auraient une attitude plus positive vis-à-vis de l'école, acceptant l'autorité des enseignants, étant consciencieuses, comme mieux adaptées à leur « métier d'élève » (Mosconi, 1998). Les garçons seraient beaucoup moins conformes et présenteraient même des difficultés face à l'autorité, ils ne travailleraient pas beaucoup, ne seraient pas soigneux et auraient du mal à rester en place. Des attentes et des représentations différentes selon le sexe des élèves renvoyant pour la plupart à des stéréotypes de sexe opèrent ainsi en nombre chez les enseignants (Mosconi, 1998). Les stéréotypes contribuent à forger les représentations des enseignants à propos de leurs élèves, facilitant ainsi l'identification ou la non perception des comportements, selon qu'ils sont conformes ou non aux stéréotypes de sexe. Ils seraient donc

une solution économique de lecture des comportements, très utile dans la situation d’immersion dans une classe (Acherar, 2003). Par exemple, les enseignants ont tendance à utiliser, dès l’école élémentaire, les différences de comportements pour faciliter la gestion de la classe (Guionnet & Neuveu, 2004). Ils alternent généralement deux garçons bruyants avec une fille, la mixité sert ici d’instrument de gestion de l’espace social qu’est la classe. De plus, ils utilisent souvent les filles comme auxiliaires pédagogiques, elles sont censées être plus calmes, plus studieuses que les garçons, elles ont toujours leur matériel scolaire et par conséquent sont plus aptes à aider les garçons pour qu’ils prêtent une meilleure attention au déroulement de la classe (Acherar, 2003).

2.2.2.2. Représentation des sexes et performances scolaires

Selon Beal (1994), le corps enseignant a souvent tendance à considérer que les filles, puisqu’elles travaillent, doivent normalement réussir et que si ce n’est pas le cas c’est parce qu’elles n’en ont pas les moyens intellectuels, il aurait ainsi tendance à dire qu’ « *elles font ce qu’elles peuvent* ». Alors que le plus souvent, ils considèrent les garçons comme sous-réalisateurs : s’ils ne réussissent pas, ce n’est pas par manque de moyens mais plutôt par manque de travail, ils disent allègrement « *ils pourraient faire beaucoup mieux* ». De ce fait, les enseignants n’ont pas la même explication de l’échec ou de la réussite scolaire d’un élève en fonction de son sexe (Beal, 1994). En effet, pour les garçons, il s’agirait d’un problème d’investissement, d’attention et de motivation scolaire, alors que, dans le cas des filles, ils auraient plus facilement tendance à faire appel à des notions d’incompétence dans certains domaines où elles auraient moins de prédispositions.

Selon Spear (1984, cité par Chaponnière, 2006), les représentations des enseignants se reflètent aussi au niveau des évaluations. Son étude, réalisée auprès d’enfants scolarisés au collège, révèle que les copies censées provenir de filles sont jugées plus favorablement pour leur propreté, alors que celles censées venir de garçons sont plus appréciées pour des critères relevant de l’intérêt porté à la discipline ou de la richesse des idées mises en jeu. Une étude française de Desplats (1989, cité par Chaponnière, 2006) a par ailleurs montré que les enseignants de physique au collège avaient tendance à être plus indulgents avec les copies faibles des filles qu’avec celles des garçons, comme si le sexe des premières pouvait être une excuse pour la non-réussite. Inversement ils auraient tendance à mieux noter les bonnes copies des garçons que celles des filles.

2.2.2.3. Interactions enseignants-élèves

Selon Duru-Bellat (1995), au début de la scolarité et jusqu'au lycée, le milieu scolaire semble plus favorable aux filles. En effet, celles-ci s'adaptent plus facilement que les garçons, car les comportements féminins prescrits sont en meilleure adéquation avec les attentes de l'école (obéissance, calme, conformisme et attention). Elles donnent d'elles-mêmes et de l'enseignant une image plus positive, déclarent apprécier plus l'enseignant et se faire moins souvent gronder que les garçons. Ces derniers se placent plus souvent en contradiction vis-à-vis des attentes du milieu scolaire, en raison notamment des caractéristiques masculines de l'ordre de l'indépendance et du développement moteur, qu'ils ont acquises jusque-là et qu'ils ont perçues comme socialement reconnues. Les comportements des filles facilitent le travail des enseignants et, de ce fait, semblent être, dans un premier temps, plus appréciés par le corps enseignant (Duru-Bellat, 2004). Toutefois, si les enseignant(e)s pensent en général que les filles facilitent la vie quotidienne de la classe et aident à la discipline, ceux qui indiquent une différence disent préférer enseigner aux garçons perçus comme plus vivants et plus stimulants. Ainsi, progressivement les filles deviennent moins visibles au sein de la classe, les enseignants leur portent alors moins d'attention et interagissent moins avec elles.

Sur le plan quantitatif, les garçons semblent recevoir davantage d'intérêt de la part du corps enseignant, que ce soit pour des reproches ou pour des encouragements (Duru-Bellat, 2004). Par exemple, à l'école maternelle, dans une classe les deux tiers des interactions se font avec les garçons et ce, quel que soit le sexe de l'enseignant (Acherar, 2003). Kimball (1989), dans son étude sur des enfants scolarisés à l'école élémentaire, montrait déjà que les interactions persistantes, celles où l'élève peut prendre le temps de construire son savoir, concernent pour 70% des cas les garçons. Ils sont en effet les seuls à pouvoir rester en contact avec l'enseignant plus de cinq minutes consécutives. Une étude d'Eccles et de Jacobs (1986, cité par Duru-Bellat, 2004) indique à ce sujet que durant les deux premières années passées à l'école primaire, les garçons recevraient de fait environ 36 heures de cours de mathématiques supplémentaires par rapport aux filles. Sans en avoir conscience, les enseignants interagissent plus avec le groupe des garçons qu'avec celui des filles : ils les interrogent plus souvent et répondent plus régulièrement à leurs interventions spontanées, leur accordant ainsi beaucoup plus de temps (Zaidman, 1996). Par exemple, le temps de latence accordé au garçon pour qu'il puisse formuler une question ou une réponse est nettement supérieur à celui accordé à une fille (Brophy, 1985, cité par Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 2001).

Dans la classe, les filles ont donc plus tendance à se faire discrètes alors que les garçons vont se faire remarquer. Les garçons sont, d'ailleurs, très souvent perçus comme des individualités par le corps enseignant, alors que les filles sont plus perçues comme un groupe indifférencié (le groupe des filles). Par ailleurs, les filles obtiennent plus d'attentions si elles sont à proximité de l'enseignant, alors que les garçons, eux, reçoivent le même taux d'attention où qu'ils soient dans la classe. Cette distribution du temps de parole apparaît comme la norme aux yeux des élèves et des enseignants. Cette norme explicite d'équité semble dissimuler une norme implicite favorisant les garçons, la catégorisation de sexe agit, ici, en tant que catégorie hiérarchisante (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 2001 ; Zaidman, 1996). De plus, au-delà des bénéfices au niveau de l'apprentissage scolaire pour les garçons, prendre la parole sera plus tard un facteur de réussite, quand la concurrence et la compétition feront partie du jeu scolaire (Zaidman, 1996).

Sur le plan qualitatif, les garçons reçoivent plus d'explications et les filles plus de réponses maternantes. Les garçons sont davantage encouragés, reçoivent plus d'informations et dialoguent plus avec leurs enseignants ; ils développent ainsi, une plus grande assurance que les filles (Abbott, 2001). Une étude de Dweck & al. (1978), menée auprès d'élèves scolarisés à l'école élémentaire, a démontré qu'un tiers des feed-back négatifs adressés aux garçons concerne la qualité intellectuelle de leur travail, contre plus de deux tiers pour les filles. Au collège aussi, les enseignants gratifient plus les garçons de remarques strictement pédagogiques (Lafrance, 1991) alors qu'ils préfèrent se centrer sur des remarques concernant la présentation générale du travail lorsqu'il s'agit de filles. Ainsi chez les filles, il apparaît clairement que les messages positifs, uniquement axés sur le soin apporté à la présentation du travail et l'apparence physique, tendent à transmettre un message implicite plutôt négatif. En effet, selon ce message, les filles auraient la possibilité de se rattraper grâce à leur présentation (Guinnet & Neuveu, 2002).

Même dans le cas des consignes permettant de réaliser les activités pédagogiques, des différences sont observables. Elles sont formulées d'une manière plus complexe lorsque l'enseignant s'adresse à un garçon. Les filles reçoivent plus de questions de type « fermées », qui ne laissent pas beaucoup de place à la créativité. Mosconi (1998) a montré qu'à niveau comparable, les garçons, considérés comme bons élèves, font l'objet d'interactions plus intenses et de plus d'encouragements que les filles. De plus, les enseignants ne font pas appel aux filles et aux garçons pour les mêmes raisons. Les filles sont plus souvent sollicitées pour

faire des rappels des cours précédents, apparaissant alors comme la mémoire de la classe, alors que les garçons le sont plus pour développer et construire de nouveaux savoirs. Les enseignants présentent aussi des réactions différentes face à des comportements pourtant similaires (Acherar, 2003).

Tant sur le plan physique que relationnel, filles et garçons n'occupent donc pas la même place dans l'espace scolaire. De fait, les interactions des enseignants avec leurs élèves, ainsi que les représentations qu'ils ont des capacités et des comportements, dépendent intimement du sexe des élèves. Ces éléments sont interprétés par certains chercheurs comme directement en lien avec la socialisation familiale qui prédispose garçons et filles à se construire un rapport à l'école différent (Baudelot & Establet, 1992). Pour d'autres auteurs, cette socialisation scolaire contribue elle aussi à ces types de comportements, car à travers ces différences de traitements entre filles et garçons, les unes et les autres apprennent à se conduire différemment (de Boissieu, 2011 ; Mosconi, 2003). L'école crée un contexte de confrontations intergroupes. Par le biais des pratiques pédagogiques, des représentations et des messages induits par les enseignants, les élèves perçoivent certains stéréotypes de sexe opérants et, de ce fait, structurent des représentations de soi et de l'avenir en rapport avec les modèles sociaux de sexe (Duru-Bellat, 2008).

2.2.3. Les relations entre pairs

Parallèlement à ce processus de socialisation verticale, la socialisation horizontale forme également un aspect primordial de l'expérience sociale à travers laquelle les enfants jouent et consolident leurs identités de filles ou de garçons. Au cours de la petite enfance, les relations sociales entre pairs ne vont cesser de se développer, et progressivement, les filles et les garçons vont présenter des différences dans la manière d'interagir avec leurs pairs.

2.2.3.1. L'émergence de la ségrégation sexuée

En 1984, LaFrenière, Strayer et Gauthier (1984) ont mis en évidence un aspect central des relations entre pairs : la ségrégation sexuée. C'est vers 2 ans que les filles commencent à se tourner de préférence vers les autres filles excluant ainsi peu à peu les garçons de leurs relations amicales ; alors que pour les garçons cette ségrégation se produit seulement à partir de l'âge de 3 ans (Legault & Strayer, 1995). Cette tendance augmente progressivement durant les années passées à l'école primaire et ce pour les filles comme pour les garçons. Pour Maccoby (1990), les enfants âgés de 4-5 ans jouent et passent trois fois plus de temps avec les

enfants du même sexe, deux ans plus tard ce rapport passe à dix fois plus de temps avec les pairs du même sexe. Ainsi, ce processus par lequel les filles et les garçons vont se tourner de manière préférentielle vers des enfants de même sexe deviendra plus tard une caractéristique essentielle des relations entre pairs (Barbu & Le Maner-Idrissi, 2005 ; Delalande, 2001 ; Le Maner-Idrissi, Levêque & Massa 2002 ; Maccoby, 2003).

Si le constat de l'émergence précoce d'une affiliation sexuée basée sur le primat de l'homophilie de sexe est partagé par de nombreux auteurs, les explications qu'ils en font quant à son origine varient en substance (Barbu, Cabanès & Le Maner-Idrissi, 2011 ; Fabes, Martin & Hanish, 2003 ; Maccoby, 2003 ; Zosuls, Martin, Ruble, Miller, & *al.*, 2011). Deux principales explications émergent de la littérature : la compatibilité des styles de comportements et la consonance cognitive. La compatibilité des styles de comportements renvoie à l'idée selon laquelle les enfants seraient attirés vers les pairs qui auraient des styles de jeux compatibles avec les leurs, facilitant ainsi les interactions sociales qui s'établissent lors des phases de jeux. La consonance cognitive renvoie au processus par lequel les enfants identifient progressivement leur propre groupe de sexe et valorisent alors tout ce qui relève de leur groupe d'appartenance.

Très rapidement le jeune enfant ressent intrinsèquement le besoin d'appartenir à un groupe social, d'être reconnu au sein de celui-ci et de se sentir acteur de son histoire (Wallon, 1954). Pour ce faire, il utilisera, en premier lieu, la dichotomie la plus manifeste, celle qui reste aux yeux d'un grand nombre de personnes comme la plus naturelle, et surtout celle qui loin d'être stigmatisée apparaît comme valorisée par les différents renforcements prodigués par la socialisation de genre : la différence de sexe. Ainsi, le jeune enfant se sent rapidement membre d'un groupe de sexe et élabore sa subjectivité à partir de cette affiliation. De son côté, Chiland (1997) fait de ce sentiment d'appartenance à un groupe de sexe la notion centrale autour de laquelle elle développe sa conceptualisation de la construction de l'identité sexuée. En effet, cette dimension, indubitablement subjective, va être le moteur des activités d'identification, d'imitation et de signification des nombreux rôles de sexe véhiculés par la société, mais ce sentiment d'appartenance à un groupe de sexe va aussi influencer la nature des relations interpersonnelles. Selon Berger (1983, cité par Bidart, 1997, 70) « *tout acte d'affiliation sociale entraîne un choix d'identité ; inversement, toute identité requière des affiliations sociales spécifiques. C'est pourquoi la sociabilité du jeune enfant unit autant qu'elle divise* ».

2.2.3.2. Groupes de sexe et conformité aux normes de genre

Dès l'école maternelle, les enfants se divisent donc en groupe de sexe et préfèrent les jeux conformes à leur sexe (Florin *et al.*, 1996). La préférence pour des partenaires de jeux du même sexe contribue à des expériences de socialisation différentes pour les garçons et pour les filles (Rouyer, 2007). Plus ils passent de temps avec des enfants du même sexe, plus leurs comportements seront différenciés. Développant ainsi des styles d'interaction et de jeux de moins en moins attractifs pour le sexe opposé, filles et garçons sont amenés à moins interagir les uns avec les autres. Ce phénomène de ségrégation n'est pas sans effet sur le développement des enfants. D'une part, à travers sa mise en place, les enfants renforcent les nombreux comportements stéréotypés qui deviennent ainsi caractéristiques des différents groupes de pairs. D'autre part, les enfants vont, à travers les interactions croissantes avec les pairs de leur propre groupe de sexe, élaborer une culture commune, leur propre univers social, véhiculant de la sorte des normes relatives aux rôles de sexe et s'appliquant ici au fonctionnement des groupes de pairs (Delalande, 2001 ; B. Zazzo, 1993). Ainsi, à travers l'émergence de ces deux groupes de pairs, filles et garçons développent des identités collectives basées sur des types d'interactions (motrices, ludiques et langagières), des normes et des valeurs différenciées (Delalande, 2001). De fait, les jeunes enfants se développent plus particulièrement au sein de leur groupe de sexe, dans lequel ils font la rencontre du semblable et au travers duquel ils puisent des modèles identificatoires, négocient et aménagent les différents rôles de sexe, signifient et construisent une culture commune et finalement se différencient par opposition à l'autre (les membres du groupe du sexe opposé).

Zosuls *et al.* (2011) ont mené une étude auprès de 98 enfants scolarisés à l'école élémentaire et âgés d'une dizaine d'année, afin d'examiner les liens entre les représentations positives et négatives des pairs, l'appartenance aux groupes de sexe de ces derniers et les attentes relatives à leurs différentes interactions. Les résultats montrent que les garçons comme les filles ont tendance à avoir des représentations positives vis-à-vis des pairs appartenant à leur propre groupe de sexe et négatives vis-à-vis des pairs appartenant à l'autre groupe de sexe. Par ailleurs, les attentes relatives aux interactions avec les pairs, varient aussi en fonction du groupe d'appartenance des pairs en question. Ainsi, lorsque les enfants évoquent des interactions potentielles avec des pairs de l'autre groupe, ces interactions se déclinent sur un versant plutôt négatif (interactions plus compliquées, plus coûteuses, *etc.*) alors que, dans le cas d'interactions potentielles avec des enfants de leur propre groupe de

sexe, les enfants envisagent plutôt des interactions sur un versant positif (interactions plus faciles, plus plaisantes, *etc.*).

Selon Ferrez (2006), la probabilité que les jeunes enfants jouent avec un objet typique du sexe opposé diminue en présence d'un pair, surtout si celui-ci est du sexe opposé. Martin (1989) a observé que les enfants, âgés de 4 à 10 ans, ont tendance à repousser ceux qui ne se conduisent pas de façon conforme aux stéréotypes de sexe. Les attitudes contraires aux rôles de sexe sont tout de même mieux acceptées pour les filles que pour les garçons. Chez ces derniers, compte tenu de la hiérarchisation des catégories de sexe, adopter des comportements féminins est perçu comme dégradant et fortement stigmatisé par les autres garçons. Les activités conformes aux rôles sexués suscitent des réactions positives, alors que les enfants et particulièrement les garçons, qui s'engagent dans des activités propres au sexe opposé reçoivent des réponses négatives (critique, abandon de jeux et détournement de l'attention). Pour Tap (1985), les enfants du même sexe adoptent des représentations et des attitudes tranchées à l'égard des membres de l'autre sexe pour confirmer leur propre identité sexuée. Les garçons s'opposent aux contre-stéréotypes les concernant (douille, sensibles, *etc.*) et valorisent le côté manuel, débrouillard et sportif. Ainsi, les garçons semblent refléter les attentes sociales propres à leur sexe. Les filles semblent plus valoriser leur application, leur attention dans le domaine scolaire ainsi que leur implication dans les tâches ménagères et familiales.

2.2.3.3. Les spécificités des groupes de sexe

Macé et Florin (2003) ont également mis en évidence l'influence du genre sur les relations amicales chez des écoliers âgés de 2 à 3 ans. En effet, les filles et les garçons construisent leurs propres normes amicales. Ainsi, les petites filles apparaissent socialement plus compétentes, elles disposent d'un plus grand réseau affiliatif et d'une plus grande habileté à exprimer leur attachement que les garçons du même âge. Le groupe des filles présente plus de comportements d'aide et d'encouragement envers le groupe des garçons que les garçons envers les filles. Les filles ont ainsi plus tendance à se placer d'un point de vue maternel ou de subordonnée. Les garçons, quant à eux, présentent moins de comportements sociaux positifs et adoptent même quelques comportements sociaux négatifs (Hay, Nash, Caplan, Swartzentruber, Ishikawa & Vespo, 2011). En moyenne section de maternelle, les garçons jouent le plus souvent à se poursuivre, au ballon et à se battre par terre. Ce sont le plus souvent des activités motrices permettant le dévouement et la compétition. Par ailleurs,

l'occupation de la cour de récréation, la priorité dans l'usage des différentes installations, l'usage de la violence et l'éloignement ou la soumission du groupe des filles, semblent occuper les temps de récréation des garçons (Acherar, 2003).

Les filles valorisent des relations en termes de dyades ou de triades aboutissant à un réseau complexe d'inter-relations (Delalande, 2001). La structure des jeux des filles semble pourtant moins hiérarchisée que celle des garçons, mais aussi plus simple en ce sens que les filles discutent et posent moins souvent les règles qui encadrent leurs jeux (Chodorow, 1978, cité par Guionnet & Neveu, 2004). Leurs activités sont plus calmes et s'organisent souvent autour de jeux symboliques, témoignant ainsi de leur intériorisation des normes et de conventions sociales. Contrairement aux garçons, les petites filles s'engagent moins dans des jeux moteurs, elles courent moins et utilisent une plus petite portion de la cour de récréation, bien souvent la même. Maccoby (1990) a également observé que les garçons avaient tendance à former un groupe d'enfants plus grand, à utiliser plus d'espace, à inventer plus de jeux et à avoir des rapports plus hiérarchisés (avec très souvent un leader qui organise l'activité ou en donne le signal de départ).

Dans la lignée des travaux de Fantuzzo et *al.* (1995) ayant mis en évidence le fait que les jeux réalisés typiquement par les filles entraînent un plus haut niveau de comportements pro-sociaux alors que ceux réalisés par les garçons exigent un plus haut niveau d'activité motrice, Mathieson et Banerjee (2011) proposent d'étudier les liens entre le sexe des enfants et la nature des activités ludiques réalisées à la récréation. Cette étude portant sur des enfants fréquentant des jardins d'enfants (« *kindergarten* ») et âgés de 4 à 6 ans, montre que par le biais de leurs activités ludiques les filles développent un plus haut niveau de comportements pro-sociaux et un plus haut degré de raisonnement vis-à-vis de la transgression des règles scolaires que les garçons. Ces résultats vont dans le sens d'une étude réalisée par Dunn, Cutting et Demetriou (2000), qui a établi que comparativement aux garçons, les filles âgées de 4 ans font plus souvent appel à des justifications relatives au registre interpersonnel lorsqu'elles doivent expliquer le raisonnement moral qui amène les enfants à ne pas transgresser les règles ; les garçons, quant à eux, font plus appel au registre de l'autorité et des sanctions pour élaborer ces justifications.

Certains sociolinguistes ont relevé des différences de communication dans le groupe des garçons et dans celui des filles. Les garçons s'interrompent plus souvent, utilisent plus d'ordres, chahutent celui qui parle et renchérissent sur une histoire ; les filles expriment plus

souvent leur accord avec ce qui vient d'être dit, s'arrêtent de parler pour laisser parler quelqu'un d'autre et semblent être plus soucieuses de la parole des autres. Ainsi, il semble que la parole remplisse plus une fonction individualiste chez les garçons et une fonction sociale chez les filles Maltz et Borker (1983, cité par Maccoby, 1990).

Enfin, une série de travaux a étudié la question de l'utilisation de la violence dans la gestion des conflits et dans les interactions ludiques au sein des groupes de pairs (Alink, Mesman, van Zeijl, Stolk & *al.*, 2006 ; Baillargeon, Zoccolillo, Keenan, Côté & *al.*, 2007 ; Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Van Hulle, 2006 ; Fabes & *al.*, 2003 ; Hay & *al.*, 2011). Dans une recherche réalisée auprès de 323 enfants âgés de 9 mois à 3 ans, Hay et *al.* (2011) montrent que des différences significatives entre les filles et les garçons apparaissent à partir de 2 ans. Les filles à partir de 2 ans réduisent progressivement l'usage de comportements violents en réponse à des conflits avec leurs pairs, les garçons, quant à eux, continuent d'utiliser la force physique en réponse immédiate à ces conflits naissants. Ces résultats rejoignent ceux d'Alink et *al.* (2006). Else-Quest et *al.* (2006) expliquent cette différence par de plus grandes capacités d'auto-régulation chez les filles que chez les garçons. Pour Fabes & *al.* (2003), ces manières d'agir différentes dans le cas de légers conflits entre pairs a une conséquence directe sur le développement de la ségrégation sexuée. Selon eux, les garçons apprennent ainsi à être plus tolérants vis-à-vis des comportements agressifs et s'habituent progressivement à interagir sur ce mode de relation ; les filles s'orientent progressivement vers des partenaires de jeux plus calmes et moins enclins à utiliser la force et la violence dans leurs interactions avec les pairs. Toutefois, pour Baillargeon et *al.* (2007), ces résultats doivent être nuancés, car ils reposent notamment sur l'influence discrète d'une minorité de garçons qui serait particulièrement sensible à l'utilisation de la force et disposé à réagir de manière violente aux oppositions de leurs pairs.

2.3. Les supports culturels de la socialisation de genre

L'environnement du jeune enfant est aussi largement marqué par la présence de nombreux supports culturels. Ainsi, dès le plus jeune âge, les enfants ont un accès, bien que contrôlé par les adultes, à un nombre toujours grandissant d'objets symboliques et de supports médiatiques (jouets, livres, télévision, Internet, *etc.*). Ces différents objets et supports s'inscrivent pleinement dans le processus de socialisation de genre et proposent à l'enfant de nombreux modèles de rôles de sexe. Sur la base de la littérature consacrée à cette question, nous allons relever quelques éléments saillants.

2.3.1. Le rôle des jouets

De nombreuses études portant sur le choix, la manipulation et l'activité liés aux jouets mettent en évidence les renforcements différenciés selon le sexe des enfants (Baerlocher, 2006 ; Tap, 1985 ; Wood, Desmarais & Gugula, 2002). Les jouets guident les enfants vers certains comportements ludiques et certains types de relations à autrui, influençant ainsi leur rapport à soi, aux autres et au monde physique. Ces moments privilégiés, où l'enfant échappe pour un temps aux contraintes de la vie ordinaire et où il peut accéder à l'imaginaire et à la création, mettent très souvent en évidence les modalités de la socialisation de genre. Tap (1985) souligne de nombreuses différences aux plans quantitatif et qualitatif des jouets destinés aux filles ou aux garçons :

- les premiers sont limités en nombre et réduits au champ des activités maternelles et domestiques (poupons, dînette, poupées,...). Ils sont évalués comme attractifs, créatifs et éducatifs, et sont directement en lien avec l'émotivité, la douceur et la créativité. Ils ne relèvent jamais de la compétitivité et présentent des règles peu élaborées ;
- les jouets des garçons sont beaucoup plus nombreux et centrés sur des activités plus diversifiées, liées à l'agression, à la compétition, à l'aventure, à la mécanique et aux mouvements (petites voitures, soldats, équipement de sport, jeux de construction...).

Si le nombre de jouets qualifiés de neutres a légèrement augmenté, notamment avec l'essor des jeux d'éveil, de création ou de société (Wood & al. 2002), il n'en reste pas moins que la plupart des jeux proposés dans les magasins ainsi que dans les catalogues de jouets sont tout autant stéréotypés et que très peu de changements se sont opérés depuis les travaux de Tap (Baerlocher, 2006 ; Fontanini, 2008).

Supports du jeu de l'enfant, de son imagination, et de son apprentissage social et cognitif, les jouets ont une influence très importante sur le développement de celui-ci. C'est à travers lui que l'enfant construit le lien présent dans le tissu de ses relations aux autres. Par exemple, la présence différenciée de ces jouets dans l'environnement familial des enfants va orienter les interactions ludiques entre les parents et les enfants (Baerlocher, 2006 ; Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006). En effet, les jouets masculins sont très souvent associés à un niveau relativement bas d'interactions verbales et à une faible proximité entre l'enfant et ses parents. Alors que les jouets féminins favorisent une proximité physique, mais aussi plus d'échanges verbaux entre la fille et ses parents. Ainsi, le type de jeu ne sollicite pas les mêmes habilités sociales et cognitives chez les filles et chez les garçons (Leaper, 2000). Les jeux des garçons

(comme les jeux de construction) encouragent le développement d'habiletés visuospatiales, mécaniques et d'exploration de l'environnement, alors que les jeux féminins (comme les jeux de faire semblant) développent plus les habiletés sociales, la communication et les relations interpersonnelles (Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006).

Par ailleurs, il apparaît que les enfants dès l'âge de 20 mois commencent à présenter des préférences pour les jouets typiques de leur propre sexe. Ces préférences semblent persister et même se renforcer durant toute l'enfance. Lors de situations de jeux, les filles âgées de 5 ans choisissent prioritairement des poupées représentant des personnages du même sexe qu'elles (Kurtz-Costes, DeFreitas, Hale & Kinlaw, 2011). Selon Guilbert (2004), c'est surtout entre 3 et 7 ans que ces préférences sexuées deviennent réellement saillantes. En effet, une étude réalisée avec des enfants âgés de 7-9 ans a montré qu'à Noël, par exemple, les garçons ont souvent tendance à demander des jouets tels que des véhicules et des armes, alors que les petites filles demandent plutôt des jouets représentant des objets domestiques et des poupées (Bradbard & Parkman, 1984, cités par Baerlocher, 2006).

La majorité des chercheurs s'accordent sur le fait que ces préférences n'ont rien d'inné et que ce sont l'environnement social de l'enfant et plus largement la société qui en sont responsables (Baerlocher, 2006 ; Rouyer, 2007 ; Wood & *al.*, 2002). En effet, depuis les années 1980, les chercheurs ont pu établir que les parents exercent des renforcements différents selon le type de jouet et selon le sexe de l'enfant et encouragent particulièrement dans les interactions ludiques le choix de jouets typiques au sexe de leur enfant (Caldera, Huston, & O'Brien, 1989 ; Langlois & Downs 1980 ; O'Brien & Huston 1985 ; Sidorowicz & Lunney 1980). Des comportements en apparence anodins peuvent contribuer à renforcer ces différences : Belotti (1974) notait déjà, il y a maintenant près de 40 ans, qu'on donne aux petites filles une poupée en lui apprenant à la bercer, là où l'on donne plus facilement un ours en peluche à un petit garçon sans lui montrer comment le bercer.

Dans les catalogues de jouets, les filles sont très souvent habillées en petites filles modèles, suggérant la douceur féminine, cantonnées à l'univers du maternage (poupées, poussettes, *etc.*), des travaux ménagers (aspirateurs, dînette, *etc.*), elles sont également montrées comme des futures femmes qui apprennent à être coquettes (maquillage, *etc.*). Les petites filles sont de fait invitées à s'investir dans la sphère privée et dans des rôles domestiques. Les garçons quant à eux, souvent dans une allure sportive, se voient attribuer des jouets plus variés. Ils sont représentés dans l'espace public, et professionnel, le plus souvent dans des rôles plus

actifs que les petites filles (Guionnet & Neveu, 2004). Par ailleurs, les filles sont souvent représentées jouant seules, alors que les garçons jouent plus souvent en groupe. Les pages concernant les filles sont généralement roses et celles des garçons bleues ou vertes. Enfin, les jouets neutres sont présentés sur des pages aux couleurs plutôt neutres. On peut donc y repérer très facilement trois catégories : les jouets s'adressant aux filles en rapport au maternage, à la beauté et au ménage, les jouets pour les garçons se rapportant aux moyens de transport, aux jeux de guerre et au bricolage et enfin les jouets neutres principalement en rapport à la créativité, à l'éveil ou à l'adresse (Baerlocher, 2006). Ainsi, le type de jouets et sa connotation en termes féminin ou masculin, l'emballage et les publicités, auront un effet non négligeable sur les choix des enfants et des parents.

Toutefois, les jouets féminins étant perçus par les parents comme plus stéréotypés que ceux des garçons, on peut constater une meilleure acceptation des conduites de transgression de genre quand il s'agit d'une fille que lorsqu'il s'agit d'un garçon (Campenni, 1999). Une étude d'Eisenberg, Wolchik, Hernandez & al. (1985) indique d'ailleurs que les parents ont tendance à acheter plus de jouets masculins ou neutres aux garçons, alors qu'ils achètent plus de jouets neutres que de jouets masculins et féminins aux petites filles. Pour Baerlocher (2006), dans le domaine des jouets, les filles semblent ainsi être privilégiées par rapport aux garçons. Dans notre société, étant donné que la norme masculine semble encore aujourd'hui être la norme dominante, les filles peuvent s'y rattacher, pour un temps tout du moins, ce qui leur permet d'avoir accès à un plus vaste domaine d'imaginaire que les garçons qui restent cantonnés à leur propre univers.

2.3.2. Le rôle des livres

2.3.2.1. Littérature enfantine et modèles de rôles de sexe

Selon Epiphane (2007), l'étude de la littérature enfantine offre la possibilité d'analyser les valeurs et les représentations qui sont transmises aux enfants dès leur plus jeune âge. Les livres pour enfants sont des supports permettant aux parents et aux enseignants d'initier les enfants à l'apprentissage de la lecture et représentent de fait un support incontournable de la socialisation des enfants. À travers les albums illustrés et la presse enfantine proposés aux enfants, il est possible d'accéder aux représentations du masculin et du féminin, telles qu'elles peuvent être véhiculées, de manière plus ou moins implicite par les auteurs de cette littérature enfantine (Cromer, Brugeilles & Cromer, 2008 ; Dafflon Nouvelle, 2002 ; Fontanini, 2010 ; Lorenzi-Cioldi, 2006). Les rôles joués par les filles et les garçons dans les livres sont

importants à analyser, ainsi que la manière dont sont présentés les hommes et les femmes, car c'est en partie par l'intermédiaire de ce support, utilisé dans la famille, mais aussi dans les institutions de la petite enfance et à l'école, que les enfants vont acquérir des connaissances sexuées sur le monde qui les entoure.

Plusieurs constats ont été faits à partir de l'analyse de la littérature enfantine. Tout d'abord, les histoires avec un héros sont deux fois plus nombreuses que celles narrant l'histoire d'une héroïne. Lorsque les personnages présentés sont des personnages anthropomorphiques ou des adultes ces asymétries sont des plus évidentes, dans ces cas le rapport passe à plus du double, mais aussi dans les livres pour les enfants de 2-3 ans où l'on retrouve, ici, dix fois plus de héros que d'héroïnes. De manière générale, d'autres asymétries quantitatives apparaissent : les garçons sont plus souvent sur la couverture de ces livres et leurs prénoms sont majoritaires dans les titres des livres (Dafflon Nouvelle, 2002). Les constats de Hamilton, Anderson, Broadlus et Young (2006) établis à partir de l'analyse de 155 livres, catégorisés dans les « best-sellers » de la littérature enfantine entre 1999 et 2001, confirment largement les résultats mis en avant par Dafflon Nouvelle (2002). Les garçons et les hommes sont ainsi plus représentés dans les rôles centraux des histoires, alors que les filles sont en léger surnombre dans les rôles secondaires. Cependant, cette tendance s'inverse avec l'âge des enfants. En effet, lorsque les livres présentent des histoires pour des enfants âgés de 9 ans et plus, on retrouve deux fois plus d'héroïnes que de héros. Malgré tout, de manière générale la proportion de livres en question ne représente qu'un très faible pourcentage dans la littérature enfantine (environ 2,5%). De plus, ce résultat est à relativiser car il peut s'expliquer par le fait qu'à cet âge, les filles lisent davantage que les garçons et que le marché du livre va donc se centrer sur cette nouvelle cible dans un but commercial (Dafflon Nouvelle, 2002).

De manière générale, les filles et les femmes sont facilement identifiables, elles portent essentiellement des attributs et des vêtements féminins (bijoux, accessoires, etc.). Même lorsqu'il s'agit de personnages anthropomorphiques, la différence est très nette. En effet, les animaux féminins sont dotés d'attributs féminins, tels que de longs cils, des lèvres rouges, alors que les personnages masculins portent la moustache ou la barbe, sont musclés et surtout portent très souvent des lunettes ou sont en tenues de travail. Nous pouvons remarquer que les lunettes symbolisent très souvent l'exercice d'une profession, autant que l'autorité et l'intelligence (Dafflon Nouvelle, 2002). Les femmes et les filles sont aussi très souvent représentées dans des attitudes plutôt passives à l'intérieur, dans un lieu privé, alors que les

hommes sont plus souvent illustrés à l'extérieur de la maison vaquant à des occupations de manière active. Par ailleurs, la colère et l'indiscipline sont plus souvent illustrées par des personnages masculins que par des personnages féminins qui n'expriment que très rarement leur mécontentement. Les femmes sont plus souvent désignées par leur rôle familial et, lorsqu'elles accèdent à des rôles professionnels, ceux-ci sont très stéréotypés et peu variés (Epiphane, 2007 ; Hamilton & al., 2006). De plus, il est très rare de trouver dans cette littérature un personnage féminin endossant les deux rôles (familial et professionnel). L'étude d'Epiphane (2007) porte sur 91 albums illustrés publiés entre 1997 et 2007 dans lesquels l'univers du travail est largement représenté. Son étude montre que, bien que certains ouvrages publiés ces dernières années œuvrent pour une réelle mixité des professions, la grande majorité de ces ouvrages présentent encore des visions très stéréotypées des professions : surreprésentation des hommes dans les métiers du bâtiment, de la sécurité, dans des postes de direction, *etc.* ; surreprésentation des femmes dans les métiers sanitaires et social, dans l'éducation, *etc.*. Epiphane (2007) montre ainsi que sur les 489 métiers recensés dans son étude, 328 sont exercés uniquement par des hommes, 75 le sont uniquement par des femmes et seulement 85 par des hommes et des femmes. Enfin, lorsqu'une femme exerce une profession contre-stéréotypée, la plupart du temps elle adopte une position très stéréotypée dans cette profession, par exemple, l'auteur note que « *jamais les très nombreux policiers hommes sont montrés en train de mettre une contravention sur un pare-brise, dans l'univers visuel des livres pour enfants c'est le lot des seules femmes policiers* » (*op.cit.*, 71). L'activité principale attribuée aux enfants dans les livres, quel que soit le sexe, reste le jeu. Cependant, les filles sont plus souvent représentées que les garçons dans des activités domestiques. Les filles sont généralement représentées avec de jeunes frères et sœurs avec lesquels elles peuvent exercer des activités de maternage qui correspondent bien aux jouets qui leur sont associés. Plus actifs et autonomes, les garçons sont plus souvent mis en scène avec des copains avec lesquels ils font du sport ou des bêtises (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Lorenzi-Cioldi, 2006).

2.3.2.2. *Le poids des stéréotypes dans les manuels scolaires*

Dès le début des années 1980, Delamont (1980, cité par Zaidman, 1996) a réalisé des travaux sur les contenus transmis aux élèves de primaire et a ainsi observé que les énoncés des exercices, u les exemples issus des manuels scolaires comportaient très fréquemment des stéréotypes sexistes, souvent implicites, n'apportant strictement rien sur le plan pédagogique.

Selon Leder (1974, cité par Dafflon Nouvelle, 2006), les manuels scolaires influencent non seulement la socialisation, en renforçant les stéréotypes, mais aussi la réussite scolaire car les performances d'un élève sont toujours meilleures quand l'exercice fait sens et rencontre son intérêt.

Bien que depuis les années 1980, une prise de conscience se soit développée, les stéréotypes de sexe sont toujours présents et persistent au fil des années. Dans leur analyse des manuels scolaires édités jusqu'en 1997, Rignault et Richert (1997) ont mis en avant de nombreux stéréotypes de sexe, en matière de contenus et d'iconographie, entraînant de grandes divergences de traitements entre les hommes et les femmes et ce, à différents niveaux, tout au long de la scolarité. Ces auteurs ont ainsi constaté que les modèles féminins se faisaient beaucoup plus rares que les modèles masculins. C'est le cas dans les récits proposés aux élèves : lorsqu'il y a un héros dans l'histoire, il s'agit dix fois plus souvent d'un garçon que d'une fille. On retrouve le même déséquilibre numérique entre les sexes au niveau des auteurs des textes et des ouvrages présentés aux élèves dans les cours de français.

Mais, c'est au niveau des rôles assignés aux hommes et aux femmes que l'on retrouve le plus de différences. La femme est définie à partir de la vie familiale et domestique, alors que l'homme est essentiellement identifié par son activité professionnelle et sociale à l'extérieur du foyer (Baudoux & Zaidman, 1992). L'idée sexiste d'une place inférieure assignée à la femme est alors bien souvent masquée par la valorisation de la femme au niveau de la sphère familiale, où elle occupe le rôle principal. Les manuels scolaires, au même titre que la famille et la littérature enfantine, transmettent au fil des générations cet assujettissement de la fille à l'exercice futur des ses rôles familiaux, alors que les garçons sont plus encouragés et renforcés vers une réussite sociale et professionnelle. La palette des orientations professionnelles masculines semble, en effet, bien plus large que celle proposée aux filles qui sont très peu valorisées dans les livres scolaires. Lorsqu'une femme est représentée, il s'agit dans 90% des cas d'une femme au foyer, dans le cas contraire elle est hôtesse de l'air, institutrice, infirmière, secrétaire ou caissière. Les hommes se voient attribuer un plus grand panel d'activités, de loisirs et de métiers (ingénieur, pilote, maire, docteur, etc.). Ils font aussi preuve d'une plus grande autorité et prise de décision lorsqu'il s'agit d'exemples liés à la vie familiale.

Différentes recherches consacrées aux manuels scolaires des différentes disciplines scolaires s'accordent largement à ces premiers constats (Brugailles & Cromer,

2005 ; Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009 ; Fontanini, 2007 ; Fontanini & Panissal, 2008 ; Tisserand & Wagner, 2008). On peut donc penser que l'image de la femme épouse ou ménagère, peu valorisée pour ses qualités et non invitée à participer à la vie économique et politique, n'aide pas les filles à trouver des modèles positifs d'identification. Les supports pédagogiques utilisés tout au long de la scolarité véhiculent donc un grand nombre de stéréotypes : les filles sont renvoyées vers l'insouciance, la légèreté, le foyer et la famille, alors que les garçons sont poussés vers l'activité, les responsabilités et le pouvoir (Baudoux & Zaidman, 1992). Par voie de conséquence, cet éventail plus restreint de modèles identificatoires pour les filles peut provoquer une baisse de l'estime de soi. En effet, une étude d'Ochman (1996) montre que l'estime de soi d'enfants âgés de 7-9 ans est plus élevée après la lecture d'histoire comprenant des personnages de son propre sexe qu'avec des personnages de l'autre sexe. La lecture d'histoires avec des personnages féminins s'inscrivant dans des activités contre-stéréotypées fait prendre conscience aux enfants que les filles peuvent tenir ce type de rôle et encourage les filles à se projeter dans des activités et des professions plus variées (Dafflon Nouvelle, 2006).

2.3.3. Le rôle des médias numériques

La télévision, Internet et les jeux vidéos occupent une place toujours grandissante dans la vie quotidienne des enfants. Si pendant longtemps, les études se sont principalement centrées sur les stéréotypes de genre véhiculés par la publicité (Baerlocher, 2006 ; Hoffman, 1977 ; Jonhson & Young, 2002 ; Lorenzi-Cioldi, 2006), depuis quelques années les études concernant Internet et les jeux vidéo commencent à se développer (Fontanini, 2008 ; Maillochon, 2010 ; Monnot, 2009 ; Dill & Thill, 2007).

Il y a plus de trente ans que Hoffman (1977) a réalisé une étude sur les images publicitaires afin de savoir si elles présentaient des traces de sexisme et des stéréotypes de sexe. Apparaissaient alors différents domaines de rôles dévolus aux femmes ou aux hommes. Au niveau de la « famille », les femmes étaient centrales, souvent près de leur fille, le garçon au contraire était souvent éloigné de sa mère, comme plus autonome, enfin les hommes étaient souvent en arrière-plan de la scène. Au niveau du « toucher », les femmes semblaient effleurer délicatement les objets alors que les hommes les saisissaient et les utilisaient. Au niveau de la « ritualisation de la subordination », les femmes étaient souvent montrées couchées ou assises, elles penchaient la tête signalant ainsi de la soumission et de l'acceptation, alors que les hommes se tenaient plus souvent debout, exprimant ainsi de la puissance et de l'assurance en

soi. Enfin, au niveau de « l'activité », les hommes agissaient alors que les femmes y étaient vues comme passives.

De ces formes directes et explicites présentant les femmes dans des rôles subalternes, le sexisme tend parfois aujourd'hui à se manifester d'une manière plus subtile. Il est désormais en lien avec une idéalisation du caractère féminin et des rôles traditionnels des femmes. Malkin, Wornian et Chrisler (1999, cité par Lorenzi-Cioldi, 2006) ont fait une analyse de contenu de couvertures de magazines. Ils ont de ce fait mis en évidence que les journaux martèlent les standards de la beauté féminine, mais aussi le rôle de la femme au sein de la sphère familiale où elle est montrée comme dépendante de son conjoint. Ces auteurs proposent d'ailleurs de s'interroger quant à la part jouée dans la reproduction de ces stéréotypes au niveau des médias et son influence sur les jeunes filles qui souffrent beaucoup plus souvent que les garçons de troubles alimentaires.

Dans une analyse de publicités télévisées de jouets, Johnson et Young (2002) ont repéré des différences en lien avec les stéréotypes de sexe traditionnels. Les messages publicitaires s'adressant aux garçons soulignent l'action, la compétition et la destruction, alors que ceux à destination des filles leur octroient des rôles plus passifs en mettant en avant leur émotivité et leur relation aux autres. Ces différences rejoignent les nombreuses observations réalisées dans les différents médias s'adressant aux jeunes enfants.

Par ailleurs, la publicité ne touche pas l'enfant de la même manière que l'adulte. En effet, selon Lorenzi-Cioldi (2006), « *tout porte à croire qu'un modèle qui prédit un désintérêt pour le contenu du message au profit de ses caractéristiques plus périphériques est pertinent à propos de l'enfant* » (*op.cit.*, 326). Ne possédant pas les capacités cognitives pour un traitement central et une analyse fine du message publicitaire, les jeunes enfants sont plus influencés par les caractéristiques ludiques ou la présence d'un personnage référent, mais aussi et surtout par la répétition du message publicitaire qui devient ainsi plus familier. Le sentiment de validité du message et du produit est ainsi renforcé.

Enfin, bien que les études réalisées sur les jeux vidéos et sur Internet portent essentiellement sur les préadolescents (Fontanini, 2008) et sur les adolescents (Beasley & Standley, 2002 ; Dill & Thill, 2007 ; Maillochon, 2010 ; Monnot, 2009), nous allons en dégager succinctement les perspectives de recherche qu'ouvrent ces travaux. La recherche de Fontanini (2008) a étudié la place grandissante des jeux vidéo nouvellement destinés aux filles. Elle montre, qu'au cours de ces dernières années, les distributeurs de jeux vidéos ont

ciblé un nouveau public (les jeunes filles) et essayent progressivement de proposer des produits permettant d'attirer un public féminin vers le marché des jeux vidéo, jusque là essentiellement masculin. Fontanini (2008) montre ainsi une recrudescence de jeux vidéo centrés sur le soin des animaux ainsi que sur les activités d'équitation. Selon elle, ce type de jeux aurait un large effet sur les choix d'orientation et de professionnalisation des jeunes filles qui sont de plus en plus nombreuses à se diriger vers des carrières de vétérinaire. Pour Beasley et Standley (2002), l'analyse du catalogue de jeux vidéo proposé par la marque Nintendo laisse apparaître une sous représentation importante des femmes dans les héros de jeux vidéo, par ailleurs les femmes présentes dans les jeux vidéos ont très souvent une apparence hyper-féminisées et sont mises en avant pour leurs attributs physiques. À travers une analyse de la presse spécialisée et à travers des entretiens menés avec des adolescent(e)s âgé(e)s de 17 à 19 ans, Dill et Thill (2007) soulignent que l'image du masculin dans les jeux vidéo renvoie pour l'essentiel au registre de la domination, de l'agressivité et de la compétition alors que celle concernant les personnages féminins semblent moins valorisante pour les femmes et focalisée sur la seule apparence physique. Par ailleurs, cette étude a permis de montrer que chez les adolescents il n'est pas utile de jouer à ces jeux vidéos pour connaître les rôles de sexe qui y sont véhiculés ; ainsi, joueurs et non-joueurs sont ensemble influencés par la prégnance de ces stéréotypes au sein des jeux vidéos. Enfin, les études de Maillouchon (2010) et de Monnot (2009), centrées sur l'utilisation d'Internet par les adolescents, ont mis à jour des différences d'usage d'Internet mais aussi de présentation et de visibilité des filles et des garçons sur les réseaux sociaux.

Synthèse

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons passé en revue la diversité des dimensions mises en jeu dans le processus de socialisation de genre sous son versant d'acculturation. Les diverses synthèses de la littérature scientifique consacrées à la socialisation de genre et réalisées au cours de ces dernières années ont montré que le sexe de l'enfant joue encore aujourd'hui un rôle central dans les relations entretenues avec son entourage social (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Mc Hale & al., 2003 ; Rouyer, 2007 ; Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010a). Pour ces auteurs, les parents et la famille élargie (principalement la fratrie et les grands parents) se comportent, élèvent et se représentent les enfants en fonction du sexe de ces derniers. Cependant, le processus de socialisation de genre ne concerne pas exclusivement le

milieu familial. Le fait d'être identifié et reconnu comme fille ou garçon par les différents membres de la société, autres que les parents, entraîne aussi une socialisation différenciée dans les milieux de vie extra-familiaux, en particulier dans les institutions de la petite enfance (Coulon & Cresson, 2002 ; B. Zazzo, 1993) et à l'école (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 1998 ; Zaidman, 1996). Selon Rouyer (2001), si les parents véhiculent de nombreux rôles de sexe, l'influence de l'école se greffe rapidement à celle de la famille et induit également des représentations et des pratiques éducatives différenciées. La socialisation de l'enfant est avant tout plurielle et se développe tant dans ses versants vertical (adulte-enfant) que horizontal (enfant-fratrie / enfant-pairs). De même, les médias culturels à disposition des jeunes enfants ont pris une place significative dans les différents travaux réalisés au sujet de la socialisation de genre des enfants (Epiphane, 2007 ; Fontanini, 2008 ; Lorenzi-Cioldi, 2006). Ces supports de socialisation sont ainsi devenus au fil des années un objet de recherche particulier qu'on ne peut occulter. Dans cette perspective, nous soutenons, comme Dafflon Nouvelle (2006), Rouyer (2007) ou encore Leaper (2011), la nécessité d'adopter des perspectives intégratives et nécessairement pluridisciplinaires pour mieux saisir les différents processus psycho-sociaux à l'œuvre dans le processus de socialisation de genre.

Quelques limites relatives à ces différentes recherches doivent être abordées. Tout d'abord, de nombreux résultats et méta-analyses s'appuient sur des travaux de recherche relativement anciens (Maccoby & Jacklin, 1974 ; Lytton & Romney, 1991 ; Leaper & *al.*, 1998). Par ailleurs, comme le souligne Rouyer (2007), il semblerait que les méthodes de recueil de données aient un effet sur le niveau de stéréotypie des différents sujets. En effet, les méthodes de type indirect (par le biais de questionnaires ou d'entretiens) semblent obtenir des résultats moins stéréotypés que lorsque le chercheur à recours à des méthodes directes (comme l'observation par exemple). Selon Leaper (2011) et Dafflon Nouvelle (2006), il existe encore trop peu de travaux de recherche réalisés chez les enfants préscolaires et chez les enfants scolarisés à l'école maternelle. Or, l'âge des enfants interrogés varie beaucoup d'une recherche à une autre, ce qui ne pas ainsi dans le sens d'une généralisation possible des différents résultats obtenus. De même, selon Rouyer (2007), les recherches qui étudient les rôles de la fratrie, des grands-parents ou encore des beaux-parents (dans le cas des familles recomposées), des différents autrui significatifs (comme l'A.T.S.E.M. au sein de la classe) sont trop rares pour ne pas dire inexistantes.

Enfin, nous soulignerons deux points qui nous semblent constituer les deux principales limites de ces travaux. D'une part, la plupart des recherches menées sur la question porte sur des données descriptives et bien souvent morcelées sur les différences observées au sein de l'environnement de l'enfant sans toutefois réellement étudier les effets directs ou médiés de cette socialisation de genre sur son développement. D'autre part, aucune recherche à notre connaissance ne prend en compte ce processus de socialisation de genre dans la pluralité des milieux de vie de l'enfant et dans son niveau d'hétérogénéité / homogénéité, en étudiant par exemple les rôles conjoints du père et de la mère, des parents et de l'enseignant(e), *etc.* (Bussey & Bandura, 1999 ; McHale & *al.*, 2003). En effet, des influences antagonistes, voire conflictuelles, peuvent apparaître au sein d'un milieu de vie (quand par exemple le père et la mère ont des positions significativement différentes vis-à-vis des rôles de sexe) ou entre deux milieux de vie (Mieyaa & *al.*, 2012 ; Mieyaa & Rouyer, à paraître).

Après avoir examiné le processus de socialisation de genre sous son versant d'acculturation nous allons à présent rendre compte des processus par lesquels les enfants s'approprient les normes de genre et se construisent progressivement en tant qu'homme ou femme de leur culture, en abordant dans le chapitre suivant la question du développement de l'identité sexuée.

CHAPITRE 3

L'IDENTITÉ SEXUÉE : ACTIVITÉ DE L'ENFANT ET APPROPRIATION DU GENRE

Depuis la fin du 19^{ème} siècle, en France mais aussi dans de nombreux pays occidentaux, la question des différences entre les sexes et de leur développement n'a eu de cesse d'alimenter débats sociaux, scientifiques et politiques. Dans le cadre des sciences humaines et sociales, de nombreux chercheurs en ethnologie (Delalande, 2007), philosophie (Butler, 2006), psychologie (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Le Maner-Idrissi, 1997 ; Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009 ; Mosconi, 2008 ; Rouyer, 2007 ; Vouillot, 2007) ou encore en sociologie (Duru-Bellat, 2008 ; Goffman, 2002 ; Jarlégan, 2009 ; Maruani, 2005 ; Pfefferkorn, 2007) et en sciences de l'éducation (Baudelot & Establet, 1992 ; de Boissieu, 2011 ; Zaidman, 1996) se sont penchés sur cette question et ont progressivement permis un étayage théorique précis de ce que l'on appelle désormais le développement du genre (*gender development*).

Comme nous l'avons vu au cours du chapitre précédent, la grande majorité de ces travaux et revues de la littérature ont principalement étudié le versant de l'acculturation et les influences des différents milieux de vie sur le développement du genre des enfants. En psychologie et de façon spécifique en psychologie du développement, les recherches mettent ainsi en lumière les processus psychologiques par lesquels le sujet élabore au fil de son développement un rapport au genre singulier (Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010b). Ainsi, ces recherches portent principalement sur deux points : le développement de l'identité de genre (Bandura & Bussey, 2004 ; Martin, Ruble & Szkrybalo, 2004) et la construction de l'identité sexuée (Chiland, 2003 ; Le Maner-Idrissi, 1997 ; Rouyer, 2007).

Loin d'être interchangeables, l'identité de genre et l'identité sexuée sont des notions spécifiques aux ancrages épistémologiques et empiriques bien distincts (Rouyer, 2007). En effet, l'identité de genre (*gender identity*), terme polysémique essentiellement employé dans les travaux anglo-saxons (Fagot & Leinbach, 1985), renvoie à la connaissance qu'a l'enfant de son appartenance à un groupe de sexe, qui constitue un aspect central du processus par lequel il va acquérir les comportements typiques d'un sexe (Mischel, 1970). Le concept d'identité sexuée, quant à lui, est apparu en France au cours des années 1990 avec les travaux de Colette Chiland. L'utilisation du terme d'identité sexuée est plus caractéristique des

travaux francophones menés en particulier dans le champ de la psychanalyse (Chiland, 2003) et de la psychologie du développement (Le Maner-Idrissi, 1997 ; Rouyer, 2007). Dans un contexte francophone, cette notion permet de distinguer, pour mieux les articuler, les différents niveaux d'analyse relatifs au développement du genre : l'un relevant plus spécifiquement de la psychologie (en termes de construction de l'identité sexuée), l'autre renvoyant principalement aux travaux menés en sociologie sur le genre entendu ici comme rapports sociaux de sexe (Rouyer & *al.*, 2010a). Cependant, si le champ de recherche sur le développement du genre a largement été étudié, l'identité sexuée est elle beaucoup moins renseignée et reste, dans bon nombre d'écrits scientifiques ou grand public, encore confondue avec l'identité sexuelle.

L'objectif de ce chapitre est double. D'une part, il s'agit d'examiner la valeur heuristique du concept d'identité sexuée dans l'étude du développement du genre et, d'autre part, à partir d'une revue critique des travaux et modèles théoriques, nous expliciterons les nombreux facteurs et processus intervenant dans la construction de l'identité sexuée.

3.1. Des différences entre les sexes à la construction de l'identité sexuée : évolution des travaux en psychologie

3.1.1. Les pionniers de l'étude du développement du genre

Historiquement, les premiers chercheurs à s'être emparés de la question des différences entre les sexes (Wundt, James, Stanley Hall) l'ont fait à partir d'une approche différentielle en s'efforçant de démontrer qu'au-delà d'une simple catégorisation sociale, ces différences seraient le fruit d'un développement moteur, cognitif et social intrinsèquement lié à la maturité biologique des filles et des garçons (Blakemore & *al.*, 2009). Ces pionniers, dont les travaux datent de la fin du XIX^{ème} siècle et pourraient largement être critiqués à l'heure actuelle, ont toutefois ouvert la voie à de nombreux chercheurs et ont permis de développer un nouveau champ de recherche qui n'a cessé depuis de se développer. À côté de ces travaux réalisés en psychologie expérimentale et en psychologie différentielle et centrés sur les différences de sexe en termes de maturité biologique et physique, d'aptitudes intellectuelles ou encore de différences comportementales, Sigmund Freud, en théorisant les différents stades du développement psycho-sexuel du jeune enfant, a mis à jour un tout autre aspect du développement du genre : les processus affectifs. Dans le cadre de ces écrits, Freud (1927) met en avant l'importance prégnante du concept d'identification et des processus affectifs

pour la plupart inconscients qui jouent un rôle majeur dans la résolution du conflit œdipien et plus largement dans le développement de l'identité sexuelle.

3.1.2. Les modèles explicatifs de référence

À partir des années 1960, la majorité des chercheurs adoptent un cadre épistémologique et méthodologique radicalement différent. Profitant de l'avancée et de la sophistication des méthodes employées dans leurs champs disciplinaires, les chercheurs commencent à envisager cette question en privilégiant l'étude des facteurs constitutifs des différences entre les sexes à l'étude des différences en elles-mêmes. Composé de contributions issues de champs disciplinaires variés (anthropologie, biologie, psychologie, sociologie), l'ouvrage de Maccoby (1966) est un exemple significatif de l'intérêt naissant des sciences humaines et sociales pour la question des différences entre les sexes et pour l'étude de leurs origines. Outre le modèle biologique qui présente l'influence des hormones sur le développement des comportements stéréotypés des hommes et des femmes (Hamburg & Lunde, 1966), on trouve dans cette première synthèse deux contributions majeures : la théorie de l'apprentissage social de Mischel (1966) et le modèle du développement cognitif de Kohlberg (1966). Le premier s'attache à mettre en évidence l'influence de l'environnement social sur l'acquisition des rôles de sexe à travers notamment les processus de socialisation de genre, d'apprentissage et d'imitation ; le second, se basant sur le modèle piagétien du développement de l'intelligence, examine la manière dont les enfants construisent et catégorisent les connaissances relatives aux rôles de sexe, afin de se conformer à ces derniers.

Le modèle de l'apprentissage social du développement de la personnalité élaboré par Bandura et Walters (1963) a été repris dans les travaux de Mischel (1966) et Bandura (1980) comme base théorique pour expliquer l'acquisition des rôles de sexe par l'enfant. Deux aspects vont ainsi être mis en avant : d'une part, le rôle de l'environnement qui encourage l'enfant à adopter des conduites appropriées à son sexe par le biais de divers renforcements et d'autre part, le mécanisme d'observation-imitation par lequel l'enfant va acquérir les rôles de sexe.

Les travaux de Kohlberg (1966) portent sur l'acquisition du concept de constance de genre et sur le fait que très tôt l'enfant adopte des schémas de pensée à propos des rôles de sexe, qui lui permettent d'organiser de façon constructive et active les informations de l'environnement. Pour lui, les cognitions sont premières dans la construction de l'identité sexuée. Cependant, comme le souligne Rouyer (2007), les travaux de Kohlberg (1966) centrés

sur l'acquisition de la constance de genre portent plus sur l'identité de genre que sur l'identité sexuée telle que définie par Chiland (2003).

Si ce premier travail de synthèse sur les différences entre les sexes (Maccoby, 1966) a permis de mettre en relief les différents déterminismes (biologiques, sociaux et psychologiques) du genre, il a aussi pointé la nécessité d'une approche transdisciplinaire et intégrative afin d'appréhender ces différents facteurs. Cet ouvrage a ainsi marqué indéniablement les perspectives ultérieures d'étude du genre et notamment le mouvement naissant des « *gender studies* ». Le genre est depuis conçu comme une construction, historiquement marquée et ancrée dans un contexte socioculturel particulier.

3.1.3. Les perspectives intégratives

De nombreux travaux ont été effectués au cours des années 1970 jusqu'à aujourd'hui et différentes revues de littérature ont régulièrement été réalisées, actualisant et enrichissant progressivement ce paradigme de recherche (depuis celle de Maccoby & Jacklin, 1974, aux plus récentes : Blakemore & *al.*, 2009 ; Rouyer, 2007). À l'heure actuelle, la majorité des travaux menés en psychologie sur le développement du genre s'inscrivent dans des perspectives interactionnistes et intégratives, et considèrent ce développement comme une construction biologique, sociale et psychologique. Toutefois, compte tenu des bases épistémologiques, théoriques et méthodologiques des travaux anglo-saxons et francophones, ce champ de recherche peut se scinder en deux principales perspectives (Rouyer, 2007).

Les travaux anglo-saxons abordent la question du développement du genre en termes d'acquisition des rôles de sexe (« *gender sex-typing* ») et d'élaboration de l'identité de genre (« *gender identity* »). Ici, le développement du genre renvoie principalement à la connaissance de son appartenance à un sexe et au développement des connaissances des rôles de sexe relatifs aux deux groupes de sexe. Cette perspective d'étude se développe dès les années 1970 en s'appuyant sur les modèles théoriques de Mischel (1966) et de Kohlberg (1966). À l'heure actuelle, deux courants majeurs dominent dans les recherches et les débats scientifiques dans ce domaine : la théorie socio-cognitive de Bussey et Bandura (1999) et la théorie du schéma de genre de Martin et Halverson (1981). Ces deux théories s'actualisent encore aujourd'hui dans de nombreux travaux (Bandura & Bussey, 2004 ; Martin & *al.*, 2004 ; Ruble, Taylor, Cyphers & *al.*, 2007). Dans cette perspective intégrative qui met l'accent sur les facteurs biologiques, sociaux et cognitifs, peu de place est faite d'une part au rôle des facteurs affectifs (souvent réduits à la question de la motivation de l'enfant pour apprendre les rôles de sexe) et

d'autre part à l'activité de signification de l'enfant (appréhendée le plus souvent sur un registre purement cognitif). Ici, il s'agit surtout d'examiner l'acquisition des rôles de sexe (au plan des comportements et des représentations) dans une perspective structuraliste : si la part active de l'enfant est prise en compte dans le développement du genre, c'est essentiellement du côté de son activité cognitive (avec le développement de la constance de genre et des schémas de genre) (Rouyer & Troupel-Crémel, 2012).

Une deuxième orientation, plus spécifique aux recherches francophones, intègre elle-aussi les processus sociaux et cognitifs dans l'étude du développement du genre. Cependant, ces auteurs, influencés par les travaux menés en psychanalyse, en particulier ceux de Chiland (1995) sur l'identité sexuée, prennent davantage en considération les aspects affectifs à l'œuvre lors de cette élaboration (Goguikian-Ratcliff, 1997, 2006 ; Rouyer, 2001, 2007 ; Zaouche-Gaudron, 2011). Dans cette perspective, l'enfant et plus tard l'adulte sont considérés comme des acteurs dans la construction de leur identité sexuée. Ils élaborent leur propre identité sexuée à travers un rapport au genre intimement marqué par le sens qu'ils attribuent aux diverses influences sociales et aux modifications biologiques au cours de leur développement (Mieyaa & al., 2012 ; Rouyer & al., 2010b ; Rouyer & Troupel-Crémel, 2012).

3.2. Définition des concepts et discussion des modèles théoriques de référence

Avant d'évoquer en détail les différents modèles explicatifs de l'émergence de l'identité sexuée, il convient de définir les principaux termes utilisés dans la littérature du domaine.

3.2.1. Identité de genre, identité sexuelle et identité sexuée : essais de définition des concepts

Les travaux de Money sur le transsexualisme, à partir des années 1950, ont permis d'établir une première distinction. En effet, chez les transsexuels, le sexe psychosocial (« *gender* ») s'oppose au sexe gonadique (« *sex* ») (Money & Ehrhardt, 1972). À sa suite, Unger (1979, cité par Rouyer, 2007) définit l'identité de genre comme se référant aux caractéristiques qu'un individu développe et intériorise par rapport à son sexe biologique : « *le terme de genre peut être utilisé pour désigner les composantes non physiologiques du sexe qui sont actuellement perçues comme appropriées pour les individus de sexe masculin, ou de sexe féminin* » (*op.cit.*, 1086). L'identité de genre fait ainsi référence au sexe social et psychologique en excluant la dimension sexuelle. Mais, comme le souligne Chiland (1997), la traduction du terme

« *gender* », en français, entraîne des difficultés et des imprécisions. En effet, la notion d'identité de genre fait surtout référence, en France, aux travaux de Kohlberg (1966) sur l'identité de genre ou aux travaux des sociologues sur les rôles de sexe. Ainsi par exemple selon Kohlberg (1966), l'identité de genre fait uniquement référence à un stade où l'enfant est capable de faire une autocatégorisation cognitive de soi en tant que fille ou garçon, lui permettant, par la suite, d'acquérir des rôles de sexe et petit à petit la constance de genre.

Dans la continuité des travaux de Freud (1927) et de Roiphe et Galenson (1981), Stoller (1985, 1990) a initié une autre conception de l'identité de genre. Il a élaboré le concept d'identité de genre comme étant « *un système complexe de croyances que chacun a à son propre sujet : un sentiment de sa masculinité et de sa féminité* » (1990, 115). Pour lui, il y aurait un noyau de l'identité de genre (« *core gender identity* ») qu'il définit comme la construction nucléaire de l'identité de genre, résultant d'un processus d'identification primaire atraumatique et aconflictuel. Ce noyau correspond au sentiment d'appartenance à un sexe (Stoller, 1990). Trois éléments rentrent en jeu dans la constitution de ce noyau de l'identité de genre : la dimension biologique, la dimension culturelle et la dimension développementale-psycho-dynamique. Pour Stoller (1990) même si le sexe biologique joue un rôle dans le développement de l'identité de genre, c'est l'assignation d'un sexe à la naissance qui va déclencher chez l'entourage des réactions différenciées ayant des effets sur le développement de l'enfant (phénomène d'empreinte). Pour Stoller (1985), le rôle des parents, et notamment celui du père, est prépondérant dans la période préœdipienne et plus largement dans la construction de l'identité de genre. En effet, il existe un stade de proféminité dû à la symbiose mère-enfant. Le père a alors pour rôle d'extraire l'enfant de la fusion originelle qu'il entretient avec sa mère. De cette façon, le père permet chez le petit garçon de rompre les liens empreints de féminité qu'il entretient avec sa mère, et chez la petite fille, il exerce un rôle d'écran qui l'aide à se développer en tant que femme séparée de sa mère. Cependant, même si les travaux de Stoller (1990) proposent une définition de l'identité de genre proche de celle proposée par Chiland (1995), ses travaux restent encore méconnus en France. Ces deux auteurs s'accordent sur le fait qu'au-delà des seules connaissances relatives aux différents rôles de sexe et à son appartenance à un groupe de sexe, la question de l'adhésion aux rôles de sexe et des représentations que les sujets ont d'eux même doit occuper une place centrale dans l'étude de la construction de l'identité sexuée.

De fait, en France deux autres termes sont le plus souvent utilisés : l'identité sexuelle et l'identité sexuée. L'identité sexuelle est définie par Green (1987, cité par Chiland, 1995) comme la résultante de trois dimensions : la conviction intime d'être un garçon ou une fille, l'adoption de comportements propres à son sexe et le choix du partenaire sexuel. Cette définition fait la distinction entre le biologique et le social, et inclut l'orientation sexuelle. Cependant, pour Chiland (1990), il ne suffit pas de distinguer le sexe gonadique et le genre psychosocial. Partant d'une revue critique des termes d'identité sexuelle et d'identité de genre, elle propose de distinguer la sexuation et la sexualité et ce, sur trois plans, le biologique, le social et le psychologique. Pour Chiland (1995), l'ancrage biologique, à travers le sexe d'assignation, va déclencher chez le sujet comme dans son entourage social des réactions différenciées. Les dimensions biologique, psychologique et sociale sont ici intimement liées, car à partir d'un sexe donné, l'individu doit faire siennes les caractéristiques définies culturellement. De manière générale, l'identité sexuée, associée au terme de construction, fait ainsi référence aux différentes étapes par lesquelles l'enfant se construit comme garçon ou fille de sa culture. Ainsi, l'identité sexuée ne se réduit pas aux caractéristiques étudiées dans les divers travaux sur l'identité de genre et englobe aussi la dimension subjective. L'identité sexuée est une construction psychique qui, selon Chiland (1998), comporte des aspects à la fois objectifs et subjectifs. Elle est objective car en correspondance avec une réalité biologique, un sexe assigné à la naissance de l'enfant, mais elle est aussi subjective, renvoyant au sentiment d'être un garçon ou une fille de sa culture, d'appartenir à un groupe de sexe.

3.2.2. Mise en débat des principaux modèles théoriques

Les trois principaux modèles théoriques de référence pour l'étude de l'identité sexuée sont : le modèle psychanalytique, le modèle de l'apprentissage social et les approches cognitives. Cependant, bien que chacun de ces modèles présente des éléments importants pour comprendre la mise en place de l'identité sexuée, ils ont, de par leurs limites, entraîné de nombreuses controverses.

Tout d'abord, le modèle psychanalytique se réfère aux processus d'identification et prend en compte les processus interactifs et affectifs entre l'enfant et ses milieux, ainsi que la participation active du sujet dans cette construction. Pour Freud, en effet, c'est l'identification secondaire, dans la phase œdipienne, qui permet l'élaboration de l'identité sexuée, alors que pour Stoller (1990) et Roiphe et Galenson (1981), c'est plutôt une identification primaire,

ayant lieu durant la phase pré-œdipienne, qui permet cette construction. En effet, en situant vers 5 ans, c'est-à-dire à la fin du complexe d'Oedipe, les prémices des rôles de sexes acquis par identification, la perspective freudienne ne peut pas expliquer les manifestations plus précoces de cette identité sexuée (Le Maner-Idrissi, 1997). Cette approche ne répond pas vraiment à la question du passage de l'identification à l'adoption par l'enfant de comportements adaptés à son sexe (Bussey & Bandura, 1999). De plus, selon Le Maner-Idrissi (1997), il est difficile de saisir la nature, la dynamique et les conséquences des mécanismes identificatoires mis en jeu. Enfin, la plupart des travaux des psychanalystes se basent uniquement sur des travaux thérapeutiques menés avec des adultes et auprès de populations spécifiques telles que les transsexuels ou les intersexués, et non sur des données issues de recherches sur des populations de sujets « tout-venant » (Rouyer, 2007). De fait, ces approches ne proposent pas un modèle théorique complet permettant d'expliquer la construction de l'identité sexuée, car la plupart de ces auteurs se sont surtout centrés sur le développement psychosexuel du jeune enfant ou sur des populations trop spécifiques pour que les résultats puissent être généralisables. Toutefois, le processus d'identification, central dans cette approche, constitue le processus explicatif de la construction de l'identité sexuée.

Selon Zaouche-Gaudron et Le Camus (1996), les approches cognitives, celle de Kohlberg (1966) et celle de Martin et Halverson (1981), privilégient la connaissance de genre sur un plan développemental et éclairent, en partie, la part active que prend l'enfant dans la construction de son identité de genre. L'apport essentiel de ces théories est de dépasser la catégorisation strictement binaire des rôles de sexe, pour conceptualiser des catégories du type « *ça, c'est pour moi, ça, ce n'est pas pour moi* » (Zaouche-Gaudron & Le Camus, 1996). De plus, la théorie du schéma de genre permet de modéliser d'un point de vue développemental la construction de l'identité de genre. Mais, ce modèle ne s'est pas intéressé aux mécanismes permettant l'appropriation des stéréotypes de genre, ni à la manière dont les conduites de genre peuvent apparaître. Comme le souligne Rouyer (2007), « *connaître un stéréotype ne veut pas nécessairement dire que l'on s'efforce de se conduire en accord avec celui-ci* » (*op. cit.*, 57). Enfin, le genre n'est pas la seule dimension permettant à l'enfant le traitement et l'analyse des différentes informations prélevées dans son environnement social. En effet, les aspects sociaux et affectifs jouent aussi un rôle primordial dans la construction de l'identité sexuée, rôle souvent négligé par ces modèles (Rouyer, 2007).

À l'inverse, le modèle de l'apprentissage social évoque peu la façon dont l'enfant intègre les informations provenant de l'entourage social ainsi que l'appropriation des renforcements reçus, si ce n'est en abordant le mécanisme d'observation-imitation. Toutefois, ce modèle a apporté un éclairage très important sur la façon dont le sexe d'assignation de l'enfant influence les représentations des parents, ce qui souligne l'existence d'une réelle socialisation de genre au sein du milieu familial et scolaire. De plus, ce modèle théorique qui insiste sur le rôle des expériences sociales diverses vécues par l'enfant, permet de mieux comprendre la variabilité interindividuelle au sein d'un même groupe de sexe. Cependant, d'un point de vue méthodologique, de grandes différences sont apparues entre les études utilisant des méthodes directes de recueil de données (observations) et celle utilisant des méthodes indirectes (questionnaires). En effet, l'utilisation des méthodes indirectes entraîne généralement une minimisation de ces comportements différenciateurs dans le cadre du milieu familial. Sur ce point, il serait tout aussi intéressant de s'interroger du point de vue de l'enfant et, ainsi, de laisser la place au discours de l'enfant au sujet des pratiques éducatives différenciées. En effet, selon Rouyer (2007), « *ce n'est pas nécessairement ce que font les parents qui est le plus important, c'est plutôt la façon dont l'enfant perçoit leur action et le sens qu'il lui donne* » (*op.cit.*, 43).

3.3. Approche plurifactorielle et développementale de la construction de l'identité sexuée

De nombreux travaux tentent de comprendre comment l'enfant construit son identité sexuée (Barbu & Le Maner-Idrissi, 2005 ; Chiland, 1995 ; Dafflon Nouvelle, 2010 ; Le Maner-Idrissi, 1997 ; Mieyaa & Rouyer, à paraître ; Rouyer, 2007 ; Tap & Zaouche-Gaudron, 1999). L'ensemble de ces travaux et revues de la littérature mettent en avant le rôle du triptyque biologique-social-psychologique dans cette construction. Selon Le Maner-Idrissi (1997), on appartient en premier lieu à un groupe de sexe déterminé biologiquement. En effet, le sexe gonadique reste la première caractéristique que l'on connaît de l'enfant et ce, dès le cinquième mois de grossesse. À partir du « *sexe d'assignation* » (Money & Schwartz, 1978), il existe des rôles sociaux attendus culturellement et codifiés comme étant propres à l'un ou à l'autre sexe (M. Mead, 1971, cité par Le Maner-Idrissi, 1997) : ce sont les rôles sexués véhiculés par la famille et l'école sous la forme de mandats (Birns, 1976) et de renforcements (Mishel, 1966). La connaissance de son sexe et l'adhésion aux rôles sexués font alors partie intégrante de la

construction identitaire de chaque individu et, en particulier, de la construction de l'identité sexuée.

Sur la base des modèles théoriques et des travaux menés principalement en psychologie du développement au cours des 50 dernières années, nous allons identifier les différents facteurs et processus (biologiques et psycho-sociaux) à l'œuvre dans la construction de l'identité sexuée. Bien que ces facteurs et processus soient en réalité interdépendants, nous les présenterons de façon distincte pour la clarté de notre propos.

3.3.1. Le rôle des facteurs biologiques dans la construction de l'identité sexuée

Bien que l'identité sexuée d'un individu ne puisse se réduire à son sexe biologique, certaines caractéristiques biologiques jouent un rôle essentiel dans la formation des caractéristiques physiques et sexuelles des hommes et des femmes, tant au cours du développement embryonnaire qu'au cours du reste de la vie d'un individu (enfance, puberté, ménopause, *etc.*). Dans un premier temps, les biologistes se sont surtout attachés à étudier le rôle des gènes et des hormones dans le développement embryonnaire et dans la formation des caractéristiques physiques sexuelles des hommes et des femmes. Avec les avancées technologiques dans le domaine (progrès dans les techniques des microscopes, apparition des techniques de séquençage de l'ADN, des techniques d'imagerie cérébrales), les biologistes ont progressivement tenté d'expliquer les différences entre les hommes et les femmes par l'influence des composantes biologiques : facteurs génétiques, facteurs hormonaux, morphologie du cerveau, phylogénèse de l'espèce humaine.

La plupart des chercheurs ayant étudié l'influence des facteurs génétiques cette question se sont intéressés aux cas de désordre des chromosomes sexuels (XO, XXX, XXY ou encore XYY), ou au cas des hermaphrodites (génétiquement femelles élevées en mâles et vice-versa) (Ross, Roeltgen & Zinn, 2006). Ces recherches, comme celles de Money et Ehrhardt (1972) ou encore de Golombok et Fivush (1994) n'ont pu mettre en évidence une influence directe des chromosomes sexuels sur le développement des rôles de sexe. Ils ont au contraire renforcé la thèse de l'influence majeure de l'entourage social et du sexe assigné à la naissance. Toutefois, l'état des connaissances sur la génétique ne cesse d'évoluer et avec les progrès technologiques, un regain d'intérêt pour cette question se fait actuellement sentir et bon nombre de recherches (Hines, Ahmed & Hughes, 2003 ; Ross, Roeltgen & Zinn, 2006) ciblent plus particulièrement l'expression d'un gène sur des modifications comportementales, mais

aussi la mise en relation de différents gènes qui auraient des effets croisés sur les individus et sur leurs caractéristiques (langagières, visuo-spatiales, émotionnelles, *etc.*).

La majorité des études concernant les effets des hormones sur le développement de comportements sex-typés portent sur des modèles animaux (rongeurs et primates pour la plupart). Les chercheurs manipulent les taux d'hormones, à certaines périodes critiques du développement, afin d'évaluer les effets de ces variations de concentration sur certains comportements (Baum, 2006 ; Wallen, 2005). De manière générale, même s'il existe une grande variabilité au sein de chaque groupe de sexe, selon Collaer et Hines (1995), ces influences sont bien notables. Les récentes études sur les rongeurs ont permis de mettre en avant l'influence des androgènes (hormone masculine) sur l'apparition de nombreux comportements tels que l'agressivité, les comportements sexuels, la mémorisation ou encore la spatialisation. En effet, les femelles soumises à de forts taux d'androgènes pendant la période prénatale mettent en place des comportements plus typiques des mâles que des autres femelles ; alors que les mâles dont on aurait limité la production d'androgènes, à cette même période, présentent plus de comportements dits féminins (Becker, Breedlove, Crews, & McCarthy, 2002). Les recherches sur les primates aboutissent aux mêmes conclusions quant à l'effet des androgènes sur les comportements des individus (Wallen, 2005). Cependant, ces recherches ont mis en avant une plus grande complexité de ces interrelations que celle évoquée par les recherches menées sur les rongeurs. La période où l'on commence à injecter les hormones ainsi que la durée de ces injections prénatales ont un effet important sur le développement des individus, mais aussi sur le développement structurel du cerveau des primates. Sur la base de ces résultats, la question du lien entre les taux d'hormones et les comportements a très vite été étendue aux humains et aux rôles de sexe. Les études alors basées sur des populations atypiques (présentant des dysfonctionnements des glandes hormonales) montrent quelques effets contrastés sur le développement des individus (Michel, 2006 ; Ruble & Martin, 1998). Toutefois, la recherche peine encore à prouver scientifiquement l'existence de ces liens, mais aussi et surtout le sens de la causalité.

Le cerveau humain mérite une attention particulière dans l'étude des différences entre les sexes. Avec les avancées technologiques connues ces dernières décennies, le cerveau est redevenu un objet d'étude privilégié pour l'étude des comportements. Les techniques d'imagerie cérébrales structurelles et fonctionnelles (I.R.M.) ont permis d'approfondir les travaux réalisés jusque-là au sujet de la structure du cerveau et de certaines régions

spécifiques. De nombreux auteurs se sont ainsi attachés à mettre en lumière et à expliquer les liens existants entre les comportements mis en place par les sujets et les mécanismes biologiques inhérents au fonctionnement du cerveau. Le cerveau humain est divisé en deux hémisphères ayant des rôles et des fonctions différents, l'hémisphère gauche a un rôle prépondérant dans le langage, alors que le droit joue lui un rôle fondamental dans les capacités visuo-spatiales (Banich, 2004). Une asymétrie entre les cerveaux des hommes et ceux des femmes a été démontrée : les hommes apparaissent plus latéralisés que les femmes, ils présentent plus de différences entre les deux hémisphères notamment au niveau du lobe frontal qui gère les capacités langagières (Shaywitz, Shaywitz, Pugh, Constable, Skudlarski, Fulbright, & *al.*, 1995 ; Voyer, 1996). Dans des tâches de production langagière les hommes activent uniquement le lobe frontal gauche alors que les femmes utilisent aussi le lobe frontal droit (Shaywitz & *al.*, 1995). Ces auteurs font ainsi l'hypothèse que la place utilisée dans l'hémisphère droit par le langage chez les femmes occupe un espace normalement dévolu aux capacités visuo-spatiales et explique en partie leurs plus faibles performances dans des tâches liées aux habiletés spatiales ainsi que leurs meilleurs résultats dans les tâches d'habiletés verbales.

Les théories sociobiologistes (Buss, 2000 ; Geary, 1998 ; Wood & Eagly, 2000), dans la lignée des travaux de Darwin sur les processus de sélection naturelle, analysent l'émergence des différences de genre en se focalisant sur le développement phylogénétique de notre espèce. En appliquant la théorie de l'évolution aux comportements humains, ces auteurs font l'hypothèse que la sélection naturelle englobe, au-delà des facteurs génétiques, des caractéristiques psychologiques, sociales et culturelles qui rendent compte de la plupart des différences entre les hommes et les femmes observées dans les sociétés contemporaines. Ainsi, au fil de l'évolution, les caractéristiques les plus en adéquation avec leurs milieux et modes de vie sont transmises de génération en génération. Dans un article récent, Liesen (2008) propose d'étudier la complémentarité entre les facteurs biologiques et les facteurs sociaux pour comprendre les fonctionnements actuels vis à vis des rôles de sexe et présente un certain nombre d'hypothèses permettant d'expliquer l'évolution de nos sociétés. Selon Liesen (2008), lors de la préhistoire hommes et femmes avaient des rôles et des fonctions bien particuliers : les uns pourvoyeurs de nourriture partaient régulièrement à la chasse afin de ramener du gibier pour la collectivité ; les femmes moins mobiles restaient plus que les hommes au sein de la collectivité, leurs rôles étaient toutefois variés et consistaient à s'occuper des enfants, à cultiver quelques ressources alimentaires et à faire de l'artisanat.

Ainsi, progressivement les hommes auraient développé des capacités physiques et visuo-spatiales supérieures à celles des femmes, ces dernières auraient par contre développé plus de compétences verbales et sociales que les hommes.

Bien que nous considérons que le développement d'une personne s'inscrit effectivement dans une histoire et un contexte marqués par de nombreuses transmissions (culturelles, biologiques, *etc.*) et que les théories biologiques apportent un éclairage singulier et complémentaire à l'étude du développement du genre, nous notons toutefois les difficultés inhérentes à ces théories pour prendre en compte l'ensemble de ces changements et ainsi dépasser des perspectives réductionnistes et déterministes. Comme le souligne Vidal (2006), essayer d'expliquer les différences de genre par les différences biologiques est encore, à l'heure actuelle, très hasardeux car il est complexe de connaître réellement le sens des liens existants entre les facteurs biologiques et les comportements genrés des individus (Vidal, 2006 ; Vidal & Benoît-Browaëys, 2005). En effet, seul le patrimoine génétique (déterminé bien avant la naissance de l'individu) semble être suffisamment stable pour être étudié en tant que facteur influençant le développement du genre. Pourtant, les recherches entreprises à ce sujet (par exemple, avec l'étude des jumeaux et des intersexués) n'ont pu mettre en évidence une influence directe des chromosomes sexuels sur le développement des rôles de sexe. L'exemple le plus probant des difficultés auxquelles se heurtent les travaux qui s'inscrivent dans une perspective biologisante du genre est la prise en compte des phénomènes de plasticité cérébrale (Vidal, 2006). Le cerveau se modèle en fonction de nos expériences quotidiennes, il est malléable et se modifie en fonction de notre environnement et des conduites que nous mettons en place. Si les liens entre le cerveau et le système hormonal ne sont plus à démontrer (Blakemore & *al.*, 2009), il apparaît clairement que le rôle endossé par la production hormonale d'un individu est lui aussi soumis aux influences environnementales. De fait, s'il est avéré que des liens existent entre le cerveau et les conduites des sujets, le sens de ces liens reste encore à définir et à contextualiser, comme il reste à étudier leur interaction avec les processus psycho-sociaux.

3.3.2. Le rôle des processus psycho-sociaux dans la construction de l'identité sexuée

Les différents modèles théoriques de la construction de l'identité sexuée ont chacun mis en lumière un certain nombre de processus psycho-sociaux à l'œuvre dans cette construction. Nous allons à présent réaliser une lecture croisée de ces différents modèles théoriques afin d'adopter une perspective intégrative et d'articuler les différents processus en jeu.

3.3.2.1. L'acquisition de la constance de genre

Kohlberg (1966) décrit différents stades évolutifs dans le temps pour expliquer comment l'enfant acquiert le concept de la constance (ou permanence) de genre.

Au stade 1, vers 2 ans, l'enfant entre dans le stade appelé identité de genre (« *gender identity* »). Ce premier concept relève d'une différenciation-classification des adultes en homme ou en femme, suivie d'une auto-classification de soi dans la classe homme ou femme. Cette bi-catégorisation est d'abord uniquement fondée sur des caractères physiques et des signes conventionnels, ce qui permet à l'enfant d'évaluer positivement les objets et comportements en lien avec son identité sexuée.

Vers 3-4 ans, l'enfant passe au stade 2 ou stade de la stabilité de genre (« *gender stability* »). Il comprend alors que le genre est stable dans le temps : le petit garçon deviendra homme et père, et la petite fille femme et mère. Les enfants catégorisent encore le genre grâce à des critères physiques généraux (coiffure, vêtements,...).

Vers 5 ans, c'est le stade de la consistance de genre (« *gender consistency* »). L'enfant comprend que le genre est immuable indépendamment du temps et des situations. De fait, il réalise que l'identité de genre n'est pas influencée par les changements d'apparence ou d'activités relatives au genre.

Les différentes informations sur le genre vont alors, au fur et à mesure que l'enfant se développe, prendre de plus en plus de sens pour le sujet qui adoptera et se conformera aux différents rôles de sexe. Cette tendance à la conformité, qui apparaît au yeux de l'enfant comme « moralement juste », va par la suite diminuer lorsque, vers 5-7 ans, l'enfant acquiert la constance de genre et, avec elle, la conviction que l'appartenance à un groupe de sexe est une caractéristique biologique et non sociale, alors que les rôles de sexe sont eux socioculturellement définis (Kohlberg, 1966 ; Dafflon Nouvelle, 2010). L'identité sera définitivement stable vers 7 ans. Avant cela, il est convaincu que l'on est un garçon ou une fille en fonction de son apparence, de ses comportements et attitudes. Il accorde de ce fait une importance centrale à son environnement social pour essayer d'identifier ce qui est attendu de chaque sexe afin de s'y conformer. Ainsi, selon Kohlberg (1966), l'enfant s'approprie les différents rôles de sexe par observation, cependant cette observation est liée à l'activité cognitive du jeune enfant.

Une étude récente, réalisée par Dafflon Nouvelle (2010) auprès de 270 enfants suisses âgés de 3 à 7 ans, montre en effet que la phase de rigidité des enfants peut s'expliquer par le fait

que les enfants n'ont pas encore assimilé la constance de genre. Toutefois, la question de l'âge auxquels les enfants acquièrent la constance de genre ne fait pas consensus au sein de la communauté des chercheurs. Une recherche réalisée par Trautner, Gervai et Nemeth (2003) apporte des éléments de compréhension relatifs à cette question. Cette étude, portant sur 130 enfants âgés de 4 à 10 ans, indique qu'au-delà de l'âge, certaines acquisitions cognitives (comme les capacités de distinction entre la réalité et les apparences) influencent plus significativement l'acquisition de la constance de genre. Selon ces auteurs, ces deux compétences cognitives sont interdépendantes, pour que l'enfant puisse acquérir la constance de genre il devra au préalable avoir développé sa capacité à distinguer les apparences de la réalité.

3.3.2.2. *Le processus de catégorisation cognitive*

À partir de la théorie initiée par Kohlberg (1966) et afin de mieux expliquer cette adoption précoce de comportements sexués observée dans les différents travaux de recherche, Martin et Halverson (1981) ont introduit la notion de schéma de genre. Ils ont ainsi étudiés la manière avec laquelle l'enfant acquiert et utilise les stéréotypes de sexe. Le schéma de genre représente un noyau central, relativement précoce, à partir duquel l'enfant peut faire des associations, des interprétations du monde et des généralisations sur les sexes. Pour Le Maner-Idrissi (1997), les généralisations vont ensuite guider l'enfant dans la compréhension, dans la sélection d'indices et dans le stockage des informations selon la dichotomie du masculin et du féminin. Deux types de schémas sont impliqués dans cette modélisation :

- un « schéma général » composé de toutes les informations de base dont l'enfant a besoin pour catégoriser les objets, les comportements, les traits de la personnalité et les rôles en « féminin » et « masculin » ; il fait ainsi la différence entre deux groupes, le « *in group* » et le « *out group* » ;
- un deuxième schéma plus détaillé concerne le « *own sex schema* » (le schéma associé à son propre sexe), plus focalisé, composé des informations que l'enfant possède sur chaque catégorie de « choses sexuées » ; de ce fait, l'enfant va choisir et adopter certains comportements propres à son sexe.

L'enfant n'aurait donc pas besoin d'avoir accédé totalement à la constance de genre pour adopter des comportements sexués. L'enfant peut ainsi regrouper l'information et l'analyser de manière plus efficace, ce qui, par ailleurs, l'aide dans la construction de son identité. La recherche de Zosuls, Tamis Lahonda, Shrout, et *al.* (2009) a été menée sur 82 enfants âgés de

17 à 21 mois et montre que, dès la deuxième année de vie, les enfants catégorisent les différents rôles de sexe en fonction de la dichotomie des sexes. Cette recherche établit que ces connaissances des rôles de sexe influencent la mise en place de comportements stéréotypés.

Pour Martin et Halverson (1981), s'identifier soi-même et identifier les autres en fonction du sexe est une base de connaissances suffisante pour que l'enfant puisse s'approprier le monde sexué. Le schéma de genre permet alors à l'enfant de faire de nombreuses prédictions, à partir d'un nombre limité d'informations. Les enfants peuvent prendre en compte le contexte stéréotypé bien avant l'âge de 4 ans. Ainsi, à partir du schéma de genre, l'enfant se perçoit comme faisant partie d'un groupe de sexe particulier (le « *in-group* »). Puis, à partir de cette distinction entre les individus qui font partie de son propre groupe et ceux qui font partie de l'autre groupe de sexe, l'enfant se focalise sur son groupe d'appartenance afin d'en saisir les différents attributs et caractéristiques. De cette manière, il va construire le schéma de son propre groupe de sexe (le « *own sex schema* ») et arrêter le développement du schéma de l'autre groupe de sexe. Ainsi, au cours du développement du jeune enfant, les progrès cognitifs de ce dernier lui permettent pas à pas d'acquérir une compréhension conceptuelle du genre et *in fine* de catégoriser « correctement » les différents rôles de sexe véhiculés par la socialisation de genre. Nombre de recherches ont contribué à éclairer les connaissances toujours croissantes des enfants au sujet des rôles de sexe et des stéréotypes constituant ce schéma de genre (Bandura & Bussey, 2004 ; Dafflon Nouvelle, 2010 ; Le Maner-Idrissi & Renault, 2006 ; Martin & al., 2004 ; Miller, Lurye, Zosuls & Ruble, 2009 ; Ruble & al., 2007). L'étude de Miller et al. (2009), menée auprès de 256 enfants âgés de 3 à 10 ans à qui on a demandé de lister des caractéristiques pour décrire les filles et les garçons, révèle que les connaissances des rôles de sexe sont plus stéréotypées chez les enfants âgés et chez les filles. Par ailleurs, il apparaît dans cette recherche que les stéréotypes concernant les garçons se réfèrent davantage à des domaines d'activités que ceux concernant les filles et que ceux relatifs aux filles sont plus centrés sur des critères esthétiques d'apparence physique.

3.3.2.3. Les mécanismes d'observation / imitation et de modelage

Selon Bandura (1980), l'acquisition des rôles de sexe chez le jeune enfant repose sur ces deux mécanismes indissociables. Tout d'abord, l'enfant va réaliser une observation minutieuse des comportements d'autrui afin d'en extraire les informations sociales les plus complètes et congruentes possibles. Ce n'est que dans un second temps que l'enfant s'attache à reproduire ce qu'il a observé, montrant de la sorte, à travers cette imitation différée, qu'il a

intégré et fait siens les modèles proposés. En effet, c'est par l'observation/imitation et grâce à des processus d'attention, de discrimination, de catégorisation et de rétention, que l'enfant acquiert des conduites sociales sexuées. De la sorte, les enfants « *imitent davantage des modèles avec lesquels ils perçoivent certaines similitudes et imiteraient donc plus souvent le parent du même sexe et, par généralisation, d'autres modèles du même sexe* » (Vandenplas-Holper, 1987, 212, cité par Rouyer, 2007). Le jeune enfant généralise alors ses observations et ses expériences d'apprentissage à de nouvelles situations et finit par adopter des comportements en lien avec ces rôles de sexe. Les attitudes et dispositions apprises dès le plus jeune âge perdurent et deviennent partie intégrante de la personne. Cependant, si les enfants acquièrent des comportements par observation de leur environnement, leur manifestation varie en fonction de certains facteurs sociaux (Mischel, 1966). Les enfants ne sont pas seulement amenés à imiter les modèles du même sexe, le contexte dans lequel ils se trouvent joue un rôle central dans cette imitation. Pour apprendre les comportements considérés comme appropriés pour les garçons et les filles, les enfants observent alors les modèles masculins et féminins, d'hommes et de femmes, de garçons et de filles, et notent quels comportements sont effectués plus souvent par des femmes et rarement par des hommes, et inversement. Ils utilisent alors ces abstractions de comportements sexués comme modèles pour leur propre activité d'imitation (Perry & Bussey, 1979). C'est le processus de modelage, tel que définit par Perry et Bussey (1979) qui estimaient le processus d'observation / imitation trop simple. Le modelage implique la mise en œuvre d'un contrôle discriminatoire de la part des enfants sur les comportements observés avant de les reproduire.

Sous ce versant, Bussey et Bandura (1999) définissent trois grands modes socio-cognitifs d'influence. L'âge et les stades de développement de l'enfant ainsi que la structure sociale de ses expériences sont autant de facteurs qui modulent ces trois types d'influence :

- le modelage (« *modeling* ») ne se réduit pas *stricto sensu* à l'imitation des comportements, il permet de s'approprier les rôles et structures observés, ainsi que d'acquérir de nouveaux patterns de comportements conformes aux observations. Le modelage permet un apprentissage plus rapide des comportements de genre, il est orienté par quatre grands types de processus : l'attention portée aux différents modèles en fonction des attentes liées aux différentes interactions passées ; les représentations cognitives qui impliquent un processus actif de restructuration des différentes informations perçues dans le milieu social ; la mise en place de certains comportements observés et mémorisés par l'intermédiaire des processus cognitifs ; et enfin les processus motivationnels (personnels

et extérieurs) qui pousseront ou non l'enfant à réaliser les nouveaux patterns de comportements observés ;

- l'expérience propre de l'enfant (« *enactive experience* ») correspond aux réactions de l'entourage social de l'enfant dont les conduites sont plus ou moins en lien avec leurs attentes et leurs représentations, les comportements des enfants entraînent ainsi un grand nombre de renforcements positifs ou négatifs qui seront utiles à l'enfant pour élaborer ses représentations liées au genre ;
- enfin, l'enseignement direct (« *direct tuition* ») au travers duquel l'entourage social présente à l'enfant des rôles, des comportements liés au genre, sous une forme intégrée. Il a une faible influence mais il peut tout de même, par répétition des situations rencontrées, renforcer l'influence du modelage et de l'expérience.

Même si le modelage est omniprésent depuis la naissance, les différents modes socio-cognitifs n'ont pas la même influence en fonction des structures sociales d'expériences, de l'âge ainsi que des différentes périodes de développement de l'enfant. Toutefois, le modelage semble la modalité la plus importante et la plus rapide parmi les différents modes d'influence. Avec le développement des comportements moteurs l'enfant apprend à agir sur son environnement et à adopter des comportements sex-typés, les comportements de l'enfant ne dépendant pas encore des connaissances de genre. Puis, quand l'enfant développe ses compétences linguistiques et communicatives, les deux autres modes d'influence verront leur pouvoir augmenter. En effet, l'environnement social communique et explique de plus en plus les différents rôles de sexe, sous une forme intégrée ou par le biais des différents renforcements. De ce fait, pour Bussey et Bandura (1999), le modelage de conduites de genre entraînerait l'apprentissage et l'appropriation de ces conduites.

Toutefois, l'activité de l'enfant ne se limite pas à l'unique acquisition de la constance de genre, ni à la seule acquisition de connaissances stables relatives au genre. Outre ces acquisitions, la question de l'adhésion de l'enfant aux rôles de sexe reste partiellement en suspens : comment et pourquoi l'enfant adopte certains comportements sex-typés et s'autorise une relative flexibilité vis-à-vis de ces derniers ? Les éléments de réponse proposées par les théories socio-cognitive et cognitives insistent en particulier sur la motivation de l'enfant à se conformer aux rôles de sexe correspondant à son groupe d'appartenance, en termes notamment de consonance cognitive (Martin & al., 2002). Cependant, des études, notamment celle de Rouyer et Robert (2010) réalisée auprès de 102 enfants âgés de 4 ans, montrent que

l'enfant peut très bien connaître le genre attribué à certains jouets et pourtant jouer avec des objets étiquetés comme non conformes parce que, par exemple, il y joue avec son frère ou sa sœur. Apparaît ici l'importance des relations interpersonnelles entretenues par l'enfant au sein de ses milieux de vie et des facteurs socio-affectifs dans la construction de l'identité sexuée.

3.3.2.4. *Les processus socio-affectifs*

Vers 4-5 ans, l'enfant se trouve au stade du personnalisme et plus particulièrement à *l'âge de grâce* (Wallon, 1947). L'entourage social est alors primordial car l'enfant se compare à celui-ci et recherche en permanence son approbation. Afin d'être aimé et reconnu, l'enfant adopte des comportements conformes aux attentes de son entourage vis-à-vis des rôles de sexe. Les affects jouent un rôle très important dans le développement de l'identité sexuée.

Déjà durant les deux premières années de vie, Chiland (2003) a souligné leur importance dans l'apparition entre 18 et 24 mois du sentiment d'appartenance à un sexe. Selon elle, celui-ci se développe sur la base d'un modèle affectivo-cognitif qui se construit au sein des interactions comportementales et fantasmatiques entre l'enfant et son entourage, et en particulier ses parents. Dans ce processus, les capacités perceptives du nourrisson vont être essentielles pour lui permettre de décoder les messages conscients et inconscients de ses parents notamment quant à son appartenance à un groupe de sexe (Chiland, 2003). Ces processus affectifs vont aussi intervenir dans les activités ultérieures d'imitation des modèles, par l'intermédiaire des identifications multiples de l'enfant à des partenaires réels ou fictifs. Par exemple, vers 4-5 ans, l'enfant reproduit certains comportements et s'engage dans des rôles de sexe car il éprouve ce désir « de bien faire », d'être comme l'autre, son modèle (Rouyer, 2007). À travers l'étude de la contribution paternelle au développement de l'identité sexuée des enfants âgés de 20 mois, Zaouche-Gaudron (1995) examine les relations entre les processus cognitifs, affectifs et l'environnement social. Plus précisément, cette recherche apporte un éclairage sur les liens entre l'identification primaire propre au modèle psychanalytique, l'imitation et la socialisation de genre qui renvoient au modèle de l'apprentissage social et la capacité cognitive qu'a le jeune enfant de connaître son sexe d'appartenance et de catégoriser les différents attributs de sexe. Par ailleurs, cette étude a souligné l'importance du père précœdipien dans la construction de l'identité sexuée en tant que modèle de la sexualité et en tant que partenaire de l'élaboration du sentiment d'appartenance à un groupe de sexe, en révélant, par exemple, que les enfants dont les pères sont différenciés se conforment davantage aux conduites de leur propre sexe.

Pour Rouyer (2001), il semble que la nature et surtout l'articulation des différents processus mis en jeu dans l'évolution du processus de sexualisation restent encore mal définis. En effet, selon elle, s'approprier une identité sexuée implique, entre autres, la mise en œuvre de deux types d'identifications dans les conduites d'imitation : l'identification cognitive, fondée sur la connaissance ou la reconnaissance d'objets ou de personnes, et l'identification affective, basée sur le désir « d'être et de faire comme », impliquant l'appropriation des caractéristiques des modèles. Elle a ainsi pu établir, dans le cadre d'une étude sur la contribution du couple parental dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant âgé de 4 ans, que l'identification et les processus affectifs participent au développement de l'identité sexuée, conjointement aux processus cognitifs de catégorisation et aux influences de l'entourage social du jeune enfant. En s'intéressant à la construction de l'identité sexuée au sein de la triade père-mère-enfant, Rouyer (2001) a mis en évidence plusieurs résultats. Par exemple, elle a pu mettre à jour des effets de la différenciation et de la concordance éducative parentale sur les processus d'identification à l'œuvre chez les jeunes enfants âgés de 4 ans ainsi que sur la catégorisation des rôles de sexe et sur la flexibilité des préférences sexuées. Enfin, dans cette étude, garçons et filles présentent dans une même proportion des connaissances et des préférences liées au genre des jouets. Cependant, les scores des préférences sexuées sont supérieurs à ceux des connaissances de genre et il n'existerait pas de relation de dépendance entre les préférences et les connaissances. À cet âge, les connaissances de genre n'orientent donc qu'en partie le choix de jeux et d'objets des filles et des garçons.

L'imitation des modèles est donc sous-tendue par des processus affectifs qui dépassent largement la simple identification ou catégorisation cognitive. Au cœur de ces processus d'identification, les parents jouent un rôle essentiel, mais les pairs vont aussi constituer progressivement une source d'influence importante, en particulier avec le développement de la ségrégation sexuée. Ces différents modèles identificatoires vont contribuer à la transmission des rôles de sexe et au développement d'une certaine conformité aux rôles de sexe qui va culminer vers l'âge de 4-5 ans.

L'étude de Goguikian-Ratcliff (2002), relative à la construction de l'identité sexuée et à l'élaboration des différentes représentations sexuées chez des enfants de 2-5 ans, fait apparaître que, dès 2 ans, les enfants présentent des comportements différents au niveau des styles de jeux. Mais le résultat le plus intéressant de cette recherche, c'est que Goguikian-Ratcliff (2002) a pu observer une diminution de ces différences à 3 ans et à nouveau une

augmentation de celles-ci, sur d'autres aspects, à 4 ans. Parallèlement à l'évolution de ces différences relatives aux comportements ludiques, il apparaît dans cette étude que le choix des objets sexués est prépondérant chez les enfants de 3 ans, alors que ce n'est pas le cas à 2 ans ou à 4 ans. Les différences entre les filles et les garçons se situent donc au niveau des styles de jeux à 2 et 4 ans, et au niveau des supports de jeux à 3 ans. Pour cet auteur, le fait que les styles de jeux soient moins différenciés à 3 ans tend à prouver que cette période est propice pour les jeunes enfants à un remaniement et à une reconstruction de l'identité sexuée et des représentations du masculin et du féminin, sur la base de nouveaux critères. Selon Goguikian-Ratcliff, l'évolution de ces représentations sexuées ne serait donc pas linéaire et serait due à un passage d'un référentiel familial à un référentiel social élargi, entre 3 et 4 ans. Ainsi, le jeune enfant, en devenant capable de faire la distinction entre la sphère familiale et la sphère sociale, remanie ses représentations acquises dans le milieu familial afin de les articuler aux exigences nouvelles du monde social.

En ce sens, « *la conformité, loin d'être un conditionnement sous l'effet de la contrainte et de la soumission à l'autorité est un moment nécessaire du développement de l'identité, du garçon comme de la fille. Paradoxalement, elle permet à l'enfant de s'affranchir de son impuissance, de sa sujétion, par identification aux valeurs, spécificités et prérogatives, de sa catégorie sexuelle* » (Tap, 1985, 11). Si cette conformité de l'enfant nécessaire à la construction de son identité sexuée met en évidence la part d'acculturation dans le processus de socialisation de l'enfant, elle ne doit pas masquer l'expérience possible de conflits pour l'enfant (Malrieu, 1995), en raison notamment de la présence au sein d'un même milieu de vie, ou entre plusieurs milieux de vie, de normes de genre multiples, hétérogènes voire antagonistes. La question du sens accordé à ces influences plurielles est ici primordiale pour comprendre comment le jeune enfant articule et remanie ces diverses influences. L'enfant est très rapidement capable de repérer, dans les différents contextes dans lesquels il se développe, des contradictions et des déséquilibres, et au-delà d'une simple appropriation conforme à l'étiquetage mis en place par ses différents milieux sociaux, l'enfant élabore sa propre identité sexuée sur la base de ces diverses influences plus ou moins convergentes.

Synthèse

Dans un contexte scientifique et social dans lequel les questions relatives aux rapports sociaux de sexe ont une résonance toute particulière (Bihr & Pfefferkorn, 2002 ; Butler, 2006 ; Hurtig, Kail, & Rouch, 2003 ; Maruani, 2005), la construction de l'identité sexuée est

paradoxalement peu étudiée, largement effacée par le poids des travaux anglo-saxons sur la question du développement de l'identité de genre (Bandura & Bussey, 2004 ; Martin & *al.*, 2004 ; Ruble & *al.*, 2007). Pourtant, cette seconde perspective d'étude sur l'identité sexuée permet, au-delà de la question des déterminismes biologiques et sociaux qui renvoie au perpétuel débat de l'inné et de l'acquis, d'envisager autrement le rôle des facteurs psychosociaux dans le développement du genre, notamment *via* la prise en compte des processus sociaux-affectifs et des liens dialectiques qu'ils entretiennent avec les facteurs biologiques et cognitifs (Rouyer, 2007). Pour cette raison, ce concept possède selon nous une valeur holistique plus grande que celui de développement du genre ou encore celui d'identité de genre (tel qu'utilisé dans les travaux anglo-saxons). L'identité sexuée peut alors se concevoir comme « *une instance centrale* » de la socialisation et du développement du genre permettant une articulation plus fine des différents processus à l'œuvre dans cette construction (biologiques, affectifs, sociaux et cognitifs) (Rouyer & *al.*, 2010b). En soulignant la dimension subjective de l'identité sexuée, l'accent est mis sur la part active du sujet dans l'élaboration de son identité sexuée, c'est-à-dire l'activité de signification par laquelle le sujet va développer un *rapport au genre* singulier au sein de son environnement social et ce tout au long de sa vie (Rouyer & *al.*, 2010b). Ce rapport au genre témoigne, à travers les différents processus psycho-sociaux engagés, d'une réelle activité subjective de l'enfant qui s'approprie progressivement le genre. L'identité sexuée du jeune enfant se construit de cette façon par l'intermédiaire de l'acquisition de certaines capacités cognitives (comme celle de la constance de genre), du développement du schéma de genre (relatifs aux connaissances et à la catégorisation des rôles de sexe) et d'aspects plus affectifs (comme l'identification) qui conditionnent son activité d'imitation et plus largement son adhésion aux rôles de sexe.

Ainsi, ce processus de construction de l'identité sexuée s'articule pleinement avec ceux de la socialisation de genre (introduits dans le chapitre précédent). Après cette présentation successive de ces deux processus et afin de travailler à leur nécessaire articulation, il convient maintenant de situer notre recherche dans une controverse plus générale sur la socialisation. Ces approches sur la socialisation feront l'objet d'une attention plus particulière au cours du prochain chapitre, et leur examen critique permettra de dégager les choix théoriques et épistémologiques sur lesquels se fondera le cadre hypothétique de notre recherche.

CHAPITRE 4

LES MODÈLES DE LA SOCIALISATION : DYNAMIQUES D'ACCULTURATION ET DE PERSONNALISATION

De nombreuses théories ont été développées dans le cadre des sciences humaines et sociales pour rendre compte de la relation entre l'individu et ses groupes d'appartenance. La question de la socialisation, ou du processus global par lequel l'individu devient un être social et membre d'un (ou de plusieurs) groupe(s), s'est posée de manière prégnante dans ces différents champs disciplinaires. Elle y a été traitée le plus souvent dans une perspective réductrice où s'affrontent, de manière générale, une conception "hypersociologisée" et une conception "hyperpsychologisée" du sujet. Toutefois, au-delà de ce clivage, notre objectif est d'identifier, par l'analyse succincte des principales théories de la socialisation, l'influence réciproque des modes de socialisation de genre des jeunes enfants et du développement psychosocial de ces derniers.

Nous présenterons dans un premier temps les principales approches développées en sociologie qui permettent d'appréhender la socialisation dans sa dynamique d'acculturation. Puis, nous détaillerons comment les perspectives interactionnistes et socioconstructivistes, notamment le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions, permettent de dépasser une conception sociologiste du sujet fondée sur la dichotomie du psychologique et du social en prenant plus largement en considération les processus de personnalisation. En centrant notre attention non pas sur les mécanismes (sociaux ou psychologiques) propres à la socialisation de l'enfant mais plutôt sur les modalités de leur interrelation dans une perspective psycho-sociale, nous souhaitons mettre en avant le rôle actif du sujet au cours de sa socialisation.

4.1. La socialisation : approches sociologiques

La sociologie a pendant longtemps été la principale discipline à étudier les processus de socialisation. Souvent décriée car présentant de nombreuses théories déterministes et réductionnistes dans lesquelles le sujet disparaît sous le poids des pressions sociales, elle apporte toutefois de nombreux éléments pertinents dans un cadre d'analyse plus large des

rapports qui se nouent entre la société et les individus singuliers. Nous évoquerons de manière forcément succincte et partielle trois principales approches menées en sociologie, celle de Durkheim (1911), celle de Bourdieu (1966) et celle de Lahire (2003).

4.1.1. Le modèle consensualiste de Durkheim

Dans la théorie durkheimienne, les notions de socialisation et d'éducation sont étroitement liées, voire confondues. Selon Durkheim (1911), l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Cette action a pour objectif de développer chez l'enfant les différentes caractéristiques attendues par la société politique dans son ensemble et par le milieu social dans lequel il évolue. L'enfant, cet être supposé fondamentalement inapte au social, ne possède aucune valeur morale par lui-même ; il peut être comparé à une *tabula rasa* sur laquelle vont s'inscrire les exigences des adultes. Selon Durkheim (1938, 153), « *l'enfant est naturellement en état de passivité... son éducation est chose d'autorité* ». Les adultes, ces êtres sociaux, se doivent de transmettre aux enfants les valeurs et les normes qui les orienteront dans la direction des rôles sociaux qu'on leur prédestine. Toutefois, cette socialisation n'est pas du seul fait de la génération précédente, les individus eux-mêmes participent à leur propre socialisation. Chaque génération doit elle-même se socialiser sur la base des modèles transmis par les générations précédentes. Mais cette transmission reste selon Durkheim (1911) une transmission par la contrainte de la conformité et par l'intériorisation de normes sociales consensuelles. (Durkheim, 1938).

Dans la lignée d'une conception holiste et consensualiste de la socialisation, la cohésion sociale est la condition *sine qua non* à la survie de la société (Dubar, 2000). La finalité de l'éducation, comparable à un modelage des êtres sociaux, consiste à favoriser l'homogénéité entre les membres d'une société qui partagent alors les mêmes normes et les mêmes valeurs. Cette recherche du consensus social prévaut ainsi sur l'ensemble des éléments plus individuels de la socialisation. Pour Durkheim (1911) « *l'éducation est la socialisation méthodique de la jeune génération* » (*op.cit.*, 92). La socialisation est ainsi perçue par Durkheim comme un processus déterministe permettant l'intériorisation des normes et des valeurs de la société. Le sujet est alors socialisé par le système de normes et « l'esprit de discipline » qui lui sont inculqués par l'éducation.

Plusieurs critiques doivent être selon nous adressés à cette conception. Celle-ci majeure l'idée que la socialisation entraîne les membres de la société vers un consensus. La

socialisation sert, de fait, à construire ce consensus, à assurer la continuité de fonctionnement de la société, à maintenir un ordre social qui n'admet pas ce qui n'est pas conforme dans une visée de normalisation des conduites individuelles.

Cette conception présuppose que les individus, dans leurs différentes conduites et pratiques, sont déterminés par la société où ils se développent. Elle postule que dès l'enfance, les individus sont des réceptacles d'influences, à l'image de la cire molle sur laquelle la société poserait ses empreintes indélébiles. Le sujet est, peu ou prou, considéré comme passif. C'est donc une position théorique qui privilégie la contrainte de l'institution socialisatrice sur l'activité volontaire des individus socialisés et qui réduit la socialisation à l'intégration programmée et socialement différenciée des enfants dans la société par l'école. Une socialisation verticale qui se fait donc au détriment d'une socialisation plus horizontale.

Si l'éducation peut être considérée comme un fait universel, ses modalités de mise en œuvre comme le « capital culturel » qui en découle varient en fonction des contextes sociaux comme nous l'envisagerons avec l'approche de Bourdieu. De même, si l'éducation participe aux processus d'individuation, son action n'est pas mécanique. L'éducation suppose une appropriation (c'est-à-dire aussi bien l'acceptation que le rejet) de savoirs qu'elle vise à transmettre, à faire intérioriser. Il est bon de rappeler ici que l'individuation se réalise toujours selon un double mouvement d'une intégration dans la vie sociale (de mise en conformité à des attentes sociales) et d'une affirmation de singularité, celle d'une expérience biographique qui ne se réduit pas à refléter les influences du social passivement.

Ce type d'approche a alors bien du mal, selon nous, à expliquer la variabilité intra et interindividuelle des conduites, des attitudes et/ou des représentations des individus. Or, placée dans des situations identiques, ceux-ci ne réagissent pas de façon identique.

4.1.2. Le modèle conflictualiste de Bourdieu

Introduit dans les années 1960 par Foucault, le modèle conflictualiste s'oppose au modèle consensualiste. Pour les consensualistes, dont Durkheim est le référent le plus souvent cité, la société représente un unique et indivisible système de valeurs et de représentations collectives ; pour les conflictualistes, il en existe plusieurs. En effet, la société se divisant en classes, la classe dominante aurait tendance à imposer son propre système de valeurs à l'ensemble de la société. Comme ce système de valeurs n'est pas partagé par l'ensemble des individus de cette société, nous assistons à l'émergence de conflits de classes. La théorie proposée par Bourdieu et Passeron (1970) se développe ainsi dans un contexte marqué par

l'émergence de théories critiques de la socialisation, notamment *via* les théories « néo-marxistes » et « structuralistes ».

En s'appuyant sur le concept d'*habitus*⁴, d'abord introduit par Weber (1913), Bourdieu (1966) définit la socialisation comme le processus conduisant à l'incorporation des *habitus* de classe. Les sociologues, proches de Bourdieu, s'accordent pour définir l'*habitus* comme l'intériorisation subjective des contraintes objectives (comme les positions sociales des individus). Ainsi, pour Bourdieu (1966), l'individu pense et agit selon son groupe d'appartenance (sa classe) et intériorise progressivement les positions inégalitaires comme étant « naturelles ». L'inculcation se fait dans la famille mais aussi à l'école et dans les autres instances de socialisation. L'éducation scolaire, en dispensant aux élèves un enseignement lui-même inscrit dans une certaine culture de classe, contribue de fait à renforcer les inégalités entre les classes sociales. Dans une étude sociologique de l'école, Bourdieu et Passeron (1970) développent la notion de violence symbolique. Les individus qui n'ont pas conscience des mécanismes d'intériorisation et d'imposition des structures sociales existantes, deviennent des complices de la socialisation de classes. Cette socialisation aurait donc pour fonction la reproduction de structures sociales inégalitaires.

Bien que Bourdieu (1989) ait été amené à revenir sur certains points de sa thèse initiale, notamment sur le fait que les *habitus* peuvent produire des pratiques différentes de celles intériorisées - ce qu'il montre à travers l'examen de réussites paradoxales, sa théorie de la reproduction présente une vision néanmoins déterministe de l'individu qui, soumis à une socialisation unidirectionnelle, apparaît comme un être « hypersocialisé » subissant la lutte des classes, malgré lui.

Ainsi trois registres de critiques doivent être adressés selon nous à cette conception. Dans les schémas d'analyse que propose Bourdieu, l'*habitus* reste étroitement tributaire d'un marqueur social puissant, l'origine socioculturelle et des types d'éducation qui distinguent significativement les milieux (ou les classes) et qui sont hiérarchisés dans le système social global. Peut-on alors estimer qu'à chaque milieu (ou classe) correspond un *habitus* qui va générer la diversité des pratiques qu'aura un individu tout au long de son existence, en toutes circonstances ? Ce modèle privilégie l'analyse des conduites et pratiques individuelles du

⁴ Dans plusieurs ouvrages "*Esquisse d'une théorie de la pratique*" (1972) et "*Le sens pratique*" (1980), Bourdieu définit l'*habitus* comme un ensemble de "conditionnements qui sont associés à une classe particulière de conditions d'existence qui produisent des systèmes de dispositions durables et transposables... Ces systèmes de dispositions sont des principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations".

point de vue des conditions sociales où elles se reproduisent. L'école valorise ceux qui ont déjà un capital qui s'accorde à ses normes, à ses disciplines, à l'évaluation de la réussite et de l'échec et ainsi, elle contribue largement à reproduire les élites. Mais si cette position n'est pas fautive sur un plan statistique, elle n'explique guère les variabilités intra et interindividuelles des conduites des individus.

D'où découle une deuxième critique : les apprentissages ont des sources diverses (la famille, l'école, les pairs, les médias). De ces sources ne viennent pas des influences identiques. Pour prendre l'exemple de la famille, si celle-ci constitue un milieu important de socialisation comme nous l'avons indiqué, on peut considérer qu'elle est aujourd'hui le lieu de profondes transformations sociales et qu'il existe des formes de famille très diverses. Ainsi, dans une même famille peuvent vivre et cohabiter un père ou une mère analphabète, des frères et sœurs en réussite scolaire, d'autres en échec, des étudiants, des jeunes en activité ou au chômage qui représentent autant de « destins » différents que de modèles et de sources d'influences. Ce constat se pose a fortiori quand on passe d'un milieu de socialisation à un autre. Le sociologue Lahire (2002) regrette l'absence de travaux en sociologie qui étudient les mêmes individus dans une pluralité de scènes (familiale, scolaire, professionnelle, culturelle, etc.). À travers l'analyse des pratiques bien circonscrites dans un champ, force est de reconnaître que les sociologues se contentent trop souvent d'identifier des dispositions, des attitudes ou des rapports au monde qui sont supposés transférables d'un contexte à un autre. Or, comment ces dispositions varient-elles en fonction des contextes d'action, sont-elles indépendantes les unes des autres, comment peuvent-elles se combiner ou bien entrer en conflits ? Ces questions restent posées et appellent d'autres modèles d'analyse.

Enfin, les « agents » dont nous parle Bourdieu (ou les « individus agissants ») sont-ils à ce point dirigés par les divers champs de la société qui leur donnent (ou pas) les moyens de dire, de penser, de communiquer, en définitive de se développer ? Il faut donc envisager de concevoir différemment les rapports du psychologique et du social, et de considérer le rôle des sujets dans la socialisation. Certes ces sujets sont en partie déterminés ou produits par le social (« agentisés »), mais ils contribuent aussi, en réciprocité, à transformer le social (à devenir « acteurs ») et ce faisant à se transformer eux-mêmes, ce qui reste un point aveugle dans ces travaux.

4.1.3. L'approche d'une socialisation plurielle selon Lahire

Selon Lahire (2002, 2003), au-delà d'une conception où les normes sont l'objet d'un consensus social et d'une conception où s'affronteraient des habitus propres à chaque classe sociale, la socialisation est avant tout plurielle et tout individu plongé dans une pluralité de milieux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et souvent contradictoires. De fait, en opposition aux perspectives consensualiste et conflictualiste de la socialisation, Lahire (2002, 2003) propose une conception d'une socialisation plurielle, révélatrice de l'hétérogénéité des milieux de vie dans lesquels évoluent les sujets.

Le jeune enfant est placé dans une pluralité de milieux où il rencontre de nombreux partenaires sociaux, présentant des attitudes, des rôles et des modèles contrastés et même parfois radicalement différents, sinon antagonistes. En effet, l'action socialisatrice très précoce d'agents extérieurs à la famille (assistante maternelle, crèche, pairs, *etc.*) n'est plus à démontrer et il semblerait que ces différents univers sociaux ne soient pas forcément en adéquation avec la socialisation perçue dans le milieu familial. Par ailleurs, il est rare de trouver un milieu familial absolument homogène. En effet, la plupart des enfants vivent au sein d'un espace familial de socialisation aux exigences variables, où des modèles identificatoires et des principes de socialisation contradictoires s'entrecroisent *via* les différents partenaires qui le composent (mère, père, fratrie, famille élargie, *etc.*). L'adulte quant à lui réalise aussi des expériences de socialisation plurielles dans le cadre de nombreuses sphères d'activité (la famille, le travail, les loisirs, *etc.*).

Le modèle de la socialisation plurielle de Lahire (2002, 2003) présente pour notre recherche certains intérêts, notamment celui de mettre en avant l'existence d'influences hétérogènes dans les différents milieux de vie des enfants mais aussi, au sein d'un même milieu social. Dans le cadre de ce modèle, l'enfant incorpore des habitudes, des manières de voir, de sentir et d'agir, des représentations et des catégorisations qui sont les produits des multiples expériences socialisatrices, ce que Lahire (2002) nomme *dispositions*. Dans ce modèle, il s'agit d'étudier les processus de socialisation plurielle auxquels ont été soumis les individus singuliers ; c'est en opérant de la sorte que, selon Lahire (2002), nous pourrions appréhender les dispositions élaborées par les sujets et qui fondent leurs agissements. Une disposition n'est toutefois pas une réponse simple et mécanique à un stimulus social, le principe de disposition permet en effet de percevoir une certaine souplesse chez le sujet face

aux expériences socialisatrices multiples ; du fait de réajustements successifs et congruents, cette disposition peut être inhibée ou transformée.

Toutefois, selon Lahire (2002), « *l'orientation d'un destin individuel tient à de telles combinaisons de dispositions qui seront ou ne seront pas sollicitées par les contextes dans lesquels l'individu est amené à vivre* » (*op.cit.*, 410). Chaque individu est le dépositaire de manières de penser, de sentir et d'agir qui sont le produit de ses multiples expériences socialisatrices. Ainsi, ce modèle s'intéresse principalement aux influences des différents milieux sociaux sur le développement de l'enfant et écarte de la sorte, en partie, la part active que prend l'enfant dans l'incorporation de ces influences hétérogènes et dans le traitement de cette hétérogénéité. Dans ce jeu d'influences, entre les facteurs internes (dispositionnels) et les facteurs externes (contextuels), il y a alors la nécessité d'interroger le rôle des autres dans la formation de la personne.

4.2. Milieux de vie et formation de la personne

Dans le cadre des sciences humaines, la question de la socialisation a pendant longtemps occupé une place centrale. Toutefois, elle y a été traitée le plus souvent dans des perspectives réductionnistes opposant une conception holiste (sociologie positive) à une conception individualiste (psychologie génétique piagétienne). Pourtant, réfléchir sur les processus à l'œuvre lors de la socialisation du sujet implique d'emblée un questionnement sur les rapports entre le développement des sujets et celui de leur environnement et donc le dépassement des présupposés dualistes qui envisagent ces rapports uniquement sous la forme d'un déterminisme réducteur de l'un sur l'autre (Huet-Gueye, 2006).

4.2.1. L'approche écosystémique de Bronfenbrenner

Au cours des années 1970, Bronfenbrenner (1979) propose un modèle de la socialisation de l'enfant permettant de rendre compte des nombreuses sphères d'influences impactant son développement. Selon lui, le développement psychosocial de l'enfant doit s'analyser au travers des processus qui se jouent entre l'enfant et son environnement social. Il développe pour ce faire une approche systémique et novatrice des milieux de vie du jeune enfant. Bronfenbrenner (2005) a ainsi œuvré pour replacer le développement de l'enfant dans un contexte social et étudier ce dernier dans son « *environnement écologique naturel* ».

Selon le modèle bio-écologique de Bronfenbrenner (2005), l'enfant se situe, dès sa naissance, au centre de différentes sphères d'influences enclavées les unes dans les autres. Ces sphères d'influences sont au nombre de cinq : microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème. Le *microsystème* correspond aux milieux de vie les plus proches de l'enfant (la famille ou l'école par exemple), où celui-ci vit des expériences de socialisation quotidiennes et proximales ayant un effet direct sur son développement. Le *mésosystème* fait référence aux interactions qui se jouent entre les différents membres du microsystème (entre le père et la mère, entre l'enseignant et les autres personnels éducatifs comme entre les parents d'élèves d'une même école, *etc.*). L'*exosystème* comprend les expériences sociales auxquelles l'enfant ne prend pas part directement mais qui ont un impact indirect sur ce-dernier (par exemple les expériences que vivent les parents dans le cadre de leur travail ou de leurs loisirs, ou une formation pédagogique suivie par leur enseignant). Ces interactions concernent les différents membres du microsystème (parents, enseignants, pairs, *etc.*) et sont susceptibles de modifier, si non de renforcer, les attitudes que ces différents autrui adoptent envers l'enfant. Le *macrosystème*, quant à lui, renvoie aux influences sociales, politiques et culturelles qui sont des influences plus distales véhiculant des normes et des valeurs sociales. Enfin, le *chronosystème* est un système englobant, qui concerne tant l'enfant que son environnement et qui permet de prendre en considération les différents changements et évolutions dans une perspective chronologique (changement de contexte culturel, modifications familiales, professionnelles, *etc.*).

Cette modélisation détaille l'environnement écologique de l'enfant et propose un cadre d'analyse pertinent pour rendre compte de la complexité des interactions et des niveaux de relations qui se jouent entre les différents membres de l'environnement social ainsi que de leurs effets sur le développement psychologique de l'enfant. Toutefois, cette approche ne renseigne que très peu le rôle actif des enfants dans la médiation de ces influences et l'impact qu'ils peuvent avoir en retour sur leur environnement. Bronfenbrenner (2005) indique seulement que le jeune enfant possède, de manière précoce, certaines caractéristiques (tempérament, sexe, âge, *etc.*) qui vont influencer la manière dont les différents systèmes vont interagir avec lui. Cependant, ces caractéristiques sont, selon Bronfenbrenner (2005), essentiellement liées au développement biologique des enfants et révèlent plus de facteurs innés que de conduites développementales propres à l'enfant et révélatrices de sa position d'acteur. Enfin, bien que présentant l'environnement social comme un réseau complexe d'interactions faisant appel à différents autrui, eux-mêmes inscrits dans une pluralité de

milieux de vie, Bronfenbrenner (2005) ne prend pas en compte l'émergence possible, si non obligatoire, de conflits - au sein et entre ces systèmes - dans son analyse du développement socio-cognitif du jeune enfant. Selon lui, ces différentes sphères d'influences convergent toutes vers un modèle stable de la socialisation de l'enfant, largement influencé par le poids et l'influence majeure du macrosystème.

4.2.2. Le fondement des perspectives interactionnistes

Les conceptions interactionnistes, dont G.H. Mead (1934) et Vygotsky (1934) en sont les principaux précurseurs, se fondent sur l'affirmation de trois postulats fondamentaux : l'opposition individu-société n'a pas de fondement dans la réalité ; le psychisme se forme au sein des groupes sociaux par les relations avec les autres ; la société est définie par des actions humaines qui impliquent des échanges entre les individus (Malrieu & Malrieu, 1973).

L'approche développée par le psychosociologue G.H. Mead (1934), en référence aux courants phénoménologique et interactionniste de l'Ecole de Chicago, place l'interrelation entre l'individu et son groupe au cœur de la formation de la personne. L'intérêt majeur des travaux de G.H. Mead (1934) est d'avoir été le premier à étudier et à décrire la socialisation comme la construction d'une identité sociale dans et par les interactions avec ses autrui, s'opposant de la sorte aux travaux menés jusque là dans le cadre de la sociologie positive. Selon G.H. Mead (1934), la socialisation ne conduit pas à la simple intégration des individus dans la société comme l'affirmait Durkheim (1911), ni à la reproduction des rapports sociaux comme l'a soutenu plus tard Bourdieu (1966), mais à la capacité pour le sujet de construire et de négocier la réalité sociale. Dans la perspective de G.H. Mead (1934), l'individu n'apparaît pas comme un simple produit de la société, il est ici considéré en tant qu'acteur de cette société. Il interprète, analyse et participe de la sorte activement à l'existence et au changement de son environnement social. Ainsi, « *l'action coordonnée d'individus socialisés (les acteurs) permet de construire et d'inventer de nouvelles relations, productrices de social. En se socialisant, les individus créent de la société autant qu'ils reproduisent de la communauté* » (Huet-Gueye, 2006, 39).

Cependant, pour être « socialisé », l'enfant doit aussi être reconnu comme membre des groupes auxquels il s'est progressivement identifié. Cette reconnaissance implique que l'individu ne soit pas seulement un membre passif du groupe ayant intériorisé les normes de celui-ci, mais qu'il s'y engage personnellement en tant qu'acteur remplissant un rôle et une fonction. Ainsi, en définissant le sujet comme acteur de la socialisation, G.H. Mead est le

premier à introduire dans le champ de la socialisation une « théorie du rôle » où l'intégration et l'intériorisation par les individus des divers rôles sociaux (déterminés par la société) témoignent en partie de la formation de la personnalité. Toutefois, l'auteur insiste sur les risques qui accompagnent cette socialisation : la personne en construction se trouve bien souvent morcelée entre une identité collective synonyme de discipline, de conformisme et de passivité et une identité individuelle synonyme d'originalité et de créativité.

En opposition à la conception constructiviste universaliste du développement cognitif proposée par Piaget, Vygotsky (1934) envisage le développement des fonctions mentales dans une perspective interactionniste où le sujet intériorise puis rend objectifs les outils culturels proposés par son environnement. Le rôle médiateur des autrui entre l'enfant et l'objet implique une co-construction du réel. Cette approche de la socialisation se prolonge dans le concept d'instrument psychologique, considéré comme médiation entre l'homme et la réalité et que l'individu acquiert par la transmission sociale de savoirs. La construction des connaissances n'est donc pas un processus endogène, tel que le conçoit Piaget, mais une construction sociohistorique du sujet. Les signes, ces instruments psychologiques, sont fournis par la culture ; ils sont le produit de l'histoire des sociétés et des cultures. Vygotsky (1934) en propose une conception dialectique : le sujet est modifié par l'action sur lui-même des instruments qu'il utilise (en particulier le langage). Vygotsky a ainsi développé une conception du psychisme humain comme produit d'une genèse sociale, médiatisée et structurée par les systèmes de signes et d'objets culturels. Pour lui, comme pour Wallon, « *le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé, mais du social à l'individuel* » (Vygotsky, 1934, 77).

4.2.3. Individuation et hétérogénéité des milieux de vie chez Wallon

Au-delà de la question de l'acquisition des rôles sociaux et de la co-construction du réel par l'enfant et son environnement social, la confrontation du sujet et de la culture permet, selon Wallon (1946), l'avènement de l'individu en tant que *personne*. Dans le champ de la psychologie génétique, Henri Wallon a conceptualisé la multidimensionnalité de la personne et a défini une méthode permettant d'en rendre compte au plan fonctionnel. Pour cela, il envisage notamment la construction de la personne tant dans ses aspects psychologiques que sociaux. Ainsi, selon Wallon (1946), la détermination est double, à la fois biologique et sociale ; le développement psychologique trouve les *instruments de sa mutation* tout autant dans la maturation que dans les rapports que le sujet entretient avec la culture. L'enfant

apparaît ainsi tel un « *animal social* », plongé dès sa naissance dans un bain de culture qui le précède, le détermine et avec lequel il est dans un premier temps contraint de fusionner pour exister, du fait des limites naturelles et culturelles de son autonomie. Selon Wallon (1946), « *l'individu est essentiellement social. Il l'est non par suite de contingences extérieures, mais par suite d'une nécessité intime. Il l'est génétiquement* » (*op.cit.*, 284). Puis, à travers un mouvement réciproque, le sentiment premier de cette confusion soi-autrui (aliénation) génèrerait le développement du sujet en tant que personne. « *Au besoin d'assimiler autrui, ou ce qui vient de lui, va s'opposer la tendance du sujet à organiser et maîtriser le monde, à le transformer, en fonction de ses désirs et de ses aptitudes* » (Tap, 1987, 84). Wallon pose alors la dialectique des relations entre personnes au cœur de l'élaboration du psychisme humain : c'est dans un jeu continu d'alternance entre l'identification et la différenciation, l'intériorisation d'autrui et l'extériorisation de soi, l'intégration et l'opposition successives à des valeurs et des modèles qu'évolue la personne. Ainsi, « *chacun des deux facteurs [psychologique et social] actualise ce qui est en puissance dans l'autre* » (Wallon, 1947, 112).

C'est à travers la notion de *milieu*, largement opérante dans ses travaux, que Wallon (1946) rend compte des liens étroits existants entre le développement psychologique et le développement social de l'enfant. L'intérêt de la notion de milieu, telle qu'il l'utilise, « *réside dans le fait qu'elle ne limite pas l'environnement de l'enfant à son milieu de vie mais l'élargit à l'ensemble des situations sociales dans lesquelles il agit et interagit, les groupes de pairs apparaissant ainsi aussi importants que la famille ou le maître* » (Bautier & Rochex, 1999, 5). Cette pluralité de milieux de vie permet d'envisager des rapports d'harmonie entre ces derniers ; toutefois, des rapports de discordances ou de conflits peuvent aussi émerger entre ces milieux et solliciter de la sorte les individus comme instances de choix et de délibération. De fait, selon Wallon (1945), la psychogénèse n'est pas un processus de développement linéaire et harmonieux, elle est faite de conflits et de contradictions, de progrès et de remaniements. En effet, le développement est au fondement de la confrontation du sujet avec le réel et de l'imbrication entre les différents registres physique, cognitif et affectif. Cette imbrication se trouve au cœur de la pensée wallonienne posant de la sorte la dialectique des rapports entre pensée et affects. Pour Wallon, la socialisation ne se résume pas à une simple transmission de la culture par imprégnation, elle implique en effet, un processus d'individuation – permettant de devenir « *un individu humain* » - et un processus de

personnalisation – « *processus de construction des valeurs confrontées aux possibles propre de l'individu* » (Tap, 1987, 84).

4.3. Le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions

Largement influencé par les travaux de G.H. Mead (1934), de Vygotsky (1934) et de Wallon (1946), le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions a été développé pour éviter les écueils inhérents à certaines théories unilatérales (tantôt sociologiques, tantôt psychologiques) de la socialisation en se fixant pour objectif le dépassement des conceptions et approches réductionnistes des changements sociaux et individuels (Baubion-Broye, Malrieu & Tap, 1987). Dans une perspective socioconstructiviste et interactionniste, il s'agit de réfléchir à la constitution des rapports et des changements réciproques entre sujets et institutions.

À noter que dans ce cadre, le terme « institution » désigne tant l'organisation sociale que l'ensemble des règles et instruments qu'elle utilise pour son fonctionnement. Par ailleurs, le terme de « sujet » renvoie plus particulièrement à la notion de *personne*, centrale dans les travaux de Malrieu et qui bénéficie explicitement d'un double ancrage : le premier dans la psychologie sociale génétique d'Henri Wallon et le second dans l'anthropologie historique d'Ignace Meyerson. À ces égards, la notion recouvre chez Malrieu deux conceptions complémentaires mais différentes de l'homme : comme *animal historique* - en référence à Meyerson - et comme *animal social* - en référence à Wallon (Larroze-Marracq, Huet-Gueye & Oubrayrie-Roussel, 2012).

4.3.1. L'interstructuration du sujet et des institutions : postulats de départ

La perspective de l'interstructuration du sujet et des institutions postule qu'« *il n'y a pas de structures indépendantes à quelque niveau que ce soit et, qu'en même temps, leurs structurations s'exercent à travers des tentatives et des visées conflictuelles d'autonomie* » (Baubion-Broye & al., 1987, 89). Ainsi, les rapports des sujets et des institutions se construisent-ils et se défont-ils selon une double dialectique : « *celle de la contradiction entre les sources individuelles et les incitations sociales des comportements, celle des contradictions internes au sujet, aux institutions, à leurs systèmes* » (Malrieu, 1977, 13). Ces contradictions et les déséquilibres qu'elles engendrent dans les structures psychologiques et sociales sont à considérer comme les conditions de leurs transformations réciproques, sans lesquelles l'individu serait un produit passif du social et la société une structure aliénante et

inchangable. Refusant de considérer les fonctions psychologiques comme universelles et intemporelles, cette approche plaide à l'inverse pour « *une psychologie de la relativité et du changement, une psychologie historique et interculturelle, permettant l'analyse des conditions sociales d'émergence de la personnalisation, des transformations dans les pratiques, les représentations et les fonctions psychologiques, et la mise à jour des conséquences, en retour, de ces transformations sur l'évolution des institutions et organisations sociales* » (Baubion-Broye & al., 1987, 437).

Ainsi, dans le modèle de l'interstructuration, l'histoire sociale et l'histoire personnelle s'articulent dans des liens dialectiques. Car c'est au cours d'une démarche de *reprise* des informations contradictoires de leur histoire personnelle et de l'histoire sociale que les sujets élaborent leurs conduites actuelles. Au travers de ses « *apports cristallisés dans les institutions, dans les systèmes idéologiques et les systèmes de valeurs, l'histoire sociale intervient comme mémoire et vecteur dans l'élaboration des conduites des sujets* » (Baubion-Broye & al., 1987, 92). Dans cette perspective, la prise en compte de l'histoire (biographique et sociale) permet la mise en évidence des contradictions et des déséquilibres qu'elle instaure chez les sujets et permet la signification des conduites effectives, voire réactives, qu'elle suscite.

La position théorique de Malrieu prolonge celles de G.H. Mead, de Vygotsky ou encore de Wallon. C'est sans nul doute la force des activités symboliques qui illustre le mieux cet héritage partagé : l'homme se sert d'un système de signes organisés collectivement non seulement pour communiquer mais aussi pour traduire sous forme symbolique son expérience du monde. La socialisation renvoie ici à la capacité de construire, de négocier et de signifier la réalité sociale et aboutit à la construction identitaire de la personne qui se réalise notamment à travers l'ouverture à autrui, au monde.

4.3.2. Dynamiques d'acculturation et de personnalisation dans la socialisation du sujet

Loin des déterminismes sociaux et réfutant l'idée selon laquelle la socialisation résulterait uniquement d'une intériorisation, par l'individu, des codes, des normes et des valeurs qui instituent une société, Malrieu propose d'étudier la mise en œuvre de la socialisation sur la base de deux versants distincts mais complémentaires : l'acculturation et la personnalisation (Malrieu & Malrieu, 1973).

Le processus d'*acculturation* définit le processus par lequel l'enfant fait siens les différents outils culturels, rôles sociaux et les techniques intellectuelles d'une société. Ce processus d'appropriation d'un monde de culture constitue, selon Malrieu & Malrieu (1973), les bases nécessaires à la construction de la personne. Les relations interpersonnelles qui s'instaurent dans ses divers groupes d'appartenance (au sein de la famille et de l'école par exemple) permettent de médier ces différents apprentissages sociaux. C'est en effet à travers la pluralité des modèles culturels qui lui parviennent que le sujet va progressivement élaborer son propre système de valeurs, de représentations et d'attitudes. Toutefois, parce qu'elle se réalise par la médiation de modèles culturels diversifiés, d'injonctions multiples de la part des adultes (notamment les parents), cette construction implique rapidement une image confuse du moi : « *il [l'enfant] se trouve sollicité, plus ou moins suivant les sociétés, par des invitations opposées, contraint à des conduites sociales contradictoires. D'une façon plus ou moins intense il éprouve ces contradictions en lui-même, il cherche à en connaître les origines* » (Malrieu & Malrieu, 1973, 39). De fait, l'hétérogénéité de ces influences va devenir source d'interrogations, voire d'insatisfactions pour l'enfant faisant tout à la fois l'expérience des contradictions des modèles, des valeurs et des pratiques qui s'offrent à lui, de leur insuffisance à répondre à ses propres aspirations, mais aussi de sa propre impuissance à pouvoir les maîtriser. C'est alors que le processus de personnalisation prend toute son importance.

La *personnalisation* peut se concevoir comme une réponse du sujet à un sentiment d'aliénation inhérent aux contradictions des institutions. Selon Tap (1991), l'aliénation passe par le dessaisissement, par la privation et *in fine* par la déshumanisation. Cependant, l'aliénation n'est plus uniquement à l'œuvre dans la sphère du travail (comme le pensait Marx) ni simplement dans les processus à l'œuvre en période d'oppression (Sartre, 1960), mais elle s'applique de fait à toute situation où un groupe, ou un individu, perd ses moyens d'action et échoue dans la conquête d'une identité personnelle ou collective (Larroze-Marracq & al., 2012). La personnalisation apparaît dès lors comme « *une action (généralement une co-action avec les pairs, avec tel ou tel modèle) en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadres de référence élaborés dans les pratiques de l'éducation tendant par-là à jeter le fondement d'une révision des institutions [...] en réaction aux processus d'aliénation inhérents aux contradictions de ces institutions* » (*op.cit.*, 12). C'est donc dans un sentiment de division que naît la personnalisation, « *dans l'acte de se défendre pour ne pas se perdre* » (Malrieu, 1994, 51). Mais cela ne signifie pas pour autant que la personnalisation se réduit à un

mécanisme de défense. La personnalisation est aussi une construction originale par laquelle le sujet tente d'objectiver et de surmonter les conflits à l'origine de ce sentiment de division, évalue pour cela ses expériences les unes par rapport aux autres, interroge ce qu'elles lui ont apporté, élabore de nouveaux modèles de lui-même, restructure ses attitudes et transforme son propre système de valeurs pour donner de nouvelles perspectives à son existence (Hajjar, 1995).

Les choix, les projets et les engagements des sujets se structurent dans des contradictions et des déséquilibres historiquement installés dans les fonctionnements socio-institutionnels. *« Arrimés aux insatisfactions que ceux-ci déclenchent dans les individus et les groupes, ils sont les instruments d'organisation d'activités multiples par lesquelles ils s'efforcent de surmonter les insatisfactions et les déchirements imposés par les évolutions sociales dans leurs divers milieux de vie »* (Baubion-Broye & al., 1987, 91). Ces conduites sont mises en œuvre par des individus dont les conditions de subjectivation et de personnalisation se rattachent à des histoires et à des sociabilités originales. Ainsi, la *« genèse de ces conduites est à situer simultanément au cœur des activités de personnalisation des sujets et des phénomènes historiques et sociaux dans lesquels elles s'enracinent »* (ibid., 92).

4.3.3. La personne : acteur des changements sociaux

L'originalité du modèle de la socialisation promu par Malrieu et ceux qui l'ont succédé réside dans le dépassement des conceptions réductionnistes de la socialisation par la mise en évidence des activités de personnalisation et donc du rôle actif du sujet dans la socialisation de ses conduites. En postulant l'interstructuration du sujet et des institutions, Malrieu élabore un modèle dont la visée est de rendre compte des changements qui interviennent aussi bien dans les institutions que dans les conduites et les formations psychologiques individuelles. Ce modèle admet que les changements sociaux ont des effets multiples, directs ou diffus, sur les modes de socialisation et sur les systèmes établis de normes et de règles. De même ces changements proviennent, dans une certaine mesure, des insatisfactions et des inquiétudes qu'ils provoquent (Baubion-Broye & al., 1987). Le changement social, au cœur de la pensée de Malrieu, est ici appréhendé comme une désaliénation. Selon lui, *« ce qui est le ressort du changement social, ce n'est pas le seul progrès des techniques, des savoirs, des décisions politiques des chefs (...) c'est le sujet qui se sent aliéné dans les routines, et qui se joint aux autres pour trouver des alternatives au déterminisme des institutions établies [...] un sujet qui débat avec les autres et dans son for intérieur de l'avenir des hommes »* (Malrieu, 2003, 276).

Le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions soutient une analyse originale et non réductrice des changements psychologiques et sociaux sur laquelle se fonde le développement psychosocial de l'individu et le projet d'une « psychologie de la libération ».

Synthèse

À travers les perspectives proposées par Durkheim (1911), Bourdieu (1966) et Lahire (2002, 2003) se dessine une certaine évolution des théories sociologiques de la socialisation sur la question des liens entre individus et société. Ces trois perspectives permettent progressivement de rendre compte de la complexité croissante des rapports sociaux, des influences et des normes qui se jouent dans l'environnement du sujet et qui, se faisant, participent pleinement à la socialisation des individus. Bien qu'un certain nombre de normes de genre et de rôles de sexe soient encore largement partagés par un grand nombre d'acteur sociaux, le caractère consensuel de ces normes (au sens durkheimien) reste toutefois très discutable au vu notamment de la pluralité et de l'hétérogénéité des influences de la socialisation de genre. De plus, les évolutions sociales de ces dernières décennies invitent au dépassement de la théorie de Bourdieu (1966), amplement reprise dans les travaux des féministes depuis les années 1970 et qui analysent ces processus de socialisation de genre uniquement à travers l'opposition et la reproduction de cultures féminine et masculine. En effet, les travaux de Lahire (2002, 2003) proposent une vision plus précise des influences sociales à l'œuvre dans le processus de socialisation et plus largement dans le processus de socialisation de genre. La prise en considération de la pluralité des milieux de vie et des autrui qui les composent permet de la sorte de mettre en lumière des principes de socialisation hétérogènes, sinon conflictuels et, *in extenso*, porteurs d'une grande disparité de normes de genre.

En psychologie, l'approche éco-systémique développée par Bronfenbrenner (1979) propose une modélisation de ces différents systèmes d'influences. Cette modélisation de l'environnement écologique de l'enfant présente l'enfant comme au cœur de différents sous-systèmes, ces sous-systèmes (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème) forment autour de lui des cercles d'influence concentriques intervenant de manière plus ou moins directe dans le développement psycho-social des jeunes enfants. Cependant, ce modèle apporte finalement peu d'informations concernant l'activité psychologique des jeunes enfants et se centre plutôt sur l'étude des liens entre les différents

sous-systèmes et de leurs effets respectifs sur le développement psycho-social des enfants. Par ailleurs, si ce modèle est largement éprouvé dans de nombreux travaux portant sur la compréhension des dynamiques familiales et contextuelles spécifiques (Kettany, 2010 ; Pinel-Jacquemin, 2009 ; Baude, 2012), dans le cadre du développement du genre il permet essentiellement de conceptualiser le processus d'acculturation en considérant les différentes influences sociales et le système de normes de genre qui le caractérisent comme parties intégrantes de l'environnement écologique de l'enfant.

Toutefois, si ces perspectives apportent des éléments pour appréhender la socialisation de genre de l'individu dans son versant d'acculturation, elles ne permettent pas de rendre compte de l'activité de personnalisation du sujet et des processus qu'il met en œuvre pour s'approprier ces influences plurielles et hétérogènes. La question de savoir ce que font les individus de cette hétérogénéité, sinon de cette conflictualité, reste alors entièrement posée. En effet, pour amorcer une réflexion féconde sur les effets potentiels de la socialisation de genre sur le développement des sujets, il est avant tout nécessaire de se placer dans une perspective dynamique qui considère, du point de vue sociologique comme du point de vue psychologique, que les faits humains et de société doivent être appréhendés non pas en tant que phénomènes stables ou événementiels, répondant implicitement à une loi de l'équilibre, mais en tant que processus (Baubion-Broye, Dupuy & Prêteur, 2012). En dépassant les conceptions étroitement rationalistes et déterministes de l'homme, les théories psychosociales de la socialisation modélisent le développement personnel sur la base d'une relation dialectique et dynamique avec l'environnement social et adoptent pour ce faire des approches socioconstructivistes et interactionnistes (G.H. Mead, 1934 ; Vygotsky, 1934 ; Wallon, 1946). Ainsi, on ne peut concevoir le développement d'un individu "décontextualisé", de même qu'on ne peut nier l'influence réciproque des individus sur leurs milieux, *a fortiori* parce que ce sont ces mêmes individus qui composent justement ces milieux. La perspective interactionniste permet à ce propos de saisir l'importance des liens et des échanges qui s'instaurent dans les rapports interindividuels et intergroupes constitutifs de toute dynamique sociale. Individu et société doivent donc être pensés dans une relation dialectique et dynamique d'interstructuration où l'instabilité joue le rôle moteur. Rien n'est jamais achevé ni figé ; tout est en perpétuelle (co-)construction.

La socialisation de genre et la construction de l'identité sexuée mettent alors en jeu ce processus par lequel l'individu va progressivement se développer en tant qu'homme ou

femme, se construire dans et par l'interaction avec autrui, dans et entre ses milieux de vie pluriels et hétérogènes. Dans cette perspective, il est essentiel de considérer que le développement du genre est doublement inscrit, de par sa nature et ses finalités, dans le processus d'interstructuration des changements personnels et sociaux. Si ce modèle théorique de la socialisation a fait l'objet de nombreux travaux en psychologie du développement et en psychologie sociale, plus particulièrement sur les questions de l'expérience scolaire, des orientations scolaires et professionnelles, mais aussi du développement socio-affectif des individus, la question du développement du genre a, quant à elle, été que très rarement étudiée à partir de ce modèle théorique (Granié-Gianotti, 1997 ; Mieyaa & al., 2012 ; Rouyer, 2007 ; Rouyer & al., 2010b ; Rouyer & Troupel-Crémel, 2012). Dans cette voie, l'identité sexuée doit être appréhendée comme un processus central dans la socialisation de l'individu car il permet d'articuler les dynamiques d'acculturation relatives à l'intériorisation des normes sociales liées au genre et les dynamiques de personnalisation relatives à l'élaboration d'une individualité marquée par ces différentes normes mais aussi révélatrice du positionnement du sujet et de son activité de signification.

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

En dépit d'évolutions notables au cours des dernières décennies relatives à la place de la femme dans le milieu professionnel, à la participation et à l'implication croissantes de l'homme dans la sphère familiale et, du côté de l'école, à la mixité généralisée de l'enseignement public, « *on est encore loin de l'abolition des frontières culturelles de sexe et de la désexuation des rôles investis par les hommes et les femmes* » (Vouillot, 2002, 486). De nombreux travaux réalisés sur les trajectoires scolaires et professionnelles des filles et des garçons indiquent que l'expérience scolaire et les situations d'orientation scolaire restent profondément marquées par la division sexuée et par les rapports sociaux de sexe (de Boissieu, 2009 ; Duru-Bellat, 2008 ; Mosconi, 2008 ; Vouillot, 2007).

La question centrale de notre travail est d'examiner comment se développent, dès l'école maternelle, des expériences scolaires différenciées entre les filles et les garçons. À travers cette question, nous voulons étudier les liens dialectiques entre le processus de socialisation de genre et l'activité psychologique mise en œuvre par l'enfant dans le cadre de la construction de son identité sexuée. Nous souhaitons mettre à jour des éléments de compréhension relatifs à l'émergence des parcours scolaires genrés et, plus spécifiquement, à l'élaboration de l'expérience scolaire des filles et des garçons scolarisés à l'école maternelle. L'objectif principal de notre recherche est donc de rendre compte des processus psychosociaux par lesquels le jeune enfant s'inscrit dans un parcours scolaire marqué par les rapports sociaux de sexe, en considérant à la fois les effets de ses milieux de vie (socialisations de genre familiale et scolaire) sur son expérience scolaire et l'activité subjective par laquelle il s'approprié les influences de cet environnement pluriel afin de construire son identité sexuée. Au-delà d'un simple processus adaptatif de l'enfant à son environnement social, la socialisation intègre aussi des conduites de personnalisation (Malrieu, 2003 ; Malrieu & Malrieu, 1973). Dans la perspective théorique de l'interstructuration du sujet et des institutions, des processus psycho-sociaux jouent un rôle essentiel dans le développement de l'enfant puisqu'ils médiatisent les effets nécessairement hétérogènes des différents contextes de vie (culturels, institutionnels, etc.) sur ce développement (Malrieu, 1977). Nous pointons ici l'intérêt majeur d'analyser la nature et les modalités des relations qui s'instaurent entre les

processus de niveaux individuel, interindividuel, positionnel et idéologique dans la dynamique de construction de la personne située dans un contexte socioculturel porteur de normes de genre plurielles et hétérogènes. Ainsi, à partir d'une approche psychosociale du développement de l'enfant, nous souhaitons appréhender la manière dont le jeune enfant, en tant qu'acteur de son développement, s'approprie et progressivement reconstruit les différentes normes de genre véhiculées au sein de sa culture (Rouyer & *al.*, 2010a). De fait, le jeune enfant est ici considéré en tant qu'homme ou femme en développement, s'inscrivant ainsi dans un rapport au genre singulier qui marquera toute son expérience scolaire.

Par le dépassement des conceptions sociologistes, les approches psychosociales de la socialisation tentent de modéliser le développement personnel sur la base d'une interrelation entre la société et l'individu. En contextualisant le développement cognitif et en situant la dynamique développementale dans l'interaction, G.H. Mead (1934), Vygotsky (1934) et Wallon (1946) ont contribué à l'assise théorique de telles approches. Dans cette voie, nous considérons que le sujet n'intériorise et n'adopte pas passivement ce qui lui est proposé ou inculqué par les différents autrui significatifs lors de sa socialisation. En acquérant la capacité de donner un sens aux actions des autres, l'individu dès son plus jeune âge devient l'acteur qui interprète et analyse son environnement social (G.H. Mead, 1934). Le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye & *al.*, sous presse ; Baubion-Broye & *al.*, 1987 ; Malrieu & Malrieu, 1973) postule que les rapports sujets-institutions se construisent et se défont selon un double mouvement dialectique : l'acculturation (ou l'appropriation des instruments culturels, modèles sociaux et techniques d'une société par la médiation des relations interpersonnelles) et la personnalisation (transformation du système de valeurs propre en vue de dépasser les aliénations inhérentes aux contradictions des institutions et de préserver un certain sentiment d'identité). À l'instar de Baubion-Broye et *al.* (1987), nous stipulons que les conduites des sujets ne dépendent pas uniquement des pressions externes à la conformité exercées par les différents milieux sociaux, mais qu'elles résultent aussi de processus psychologiques internes au sujet qui visent à unifier et coordonner les différentes influences, à réaliser une image de soi compatible avec l'accomplissement des rôles sociaux plus ou moins valorisés. La socialisation nécessite un contrôle de soi et de son environnement qui devient de plus en plus conscient. Selon Wallon (1946), l'enfant, à travers l'objectivation des modèles et des rôles présentés par ses milieux de vie, élabore progressivement des cadres de référence lui permettant de contrôler ses conduites et de les socialiser. Le jeune enfant, l'enfant, l'adolescent et l'adulte sont coacteurs de ce

développement en étroite interaction avec les partenaires privilégiés qu'ils rencontrent tout au long de leur vie. L'enfant doit ainsi intégrer des expériences contrastées offertes par les différents membres de la société pour se construire en tant que personne dans un ensemble cohérent et compréhensible (Wallon, 1954).

Après avoir précisé les axes principaux du cadre théorique dans lequel nous ancrons notre conception de la socialisation du jeune enfant, nous proposons d'indiquer comment, à partir de cette conception, nous étudions les différentes variables mises en lien dans notre recherche (socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire), et leur modalité d'articulation chez les jeunes enfants âgés de 5-6 ans. À travers l'examen de travaux portant sur la période de la petite enfance (*cf.* les trois premiers chapitres), nous avons souligné l'influence précoce des processus de construction identitaire et de socialisation de genre sur l'élaboration de l'expérience scolaire des enfants. Appréhendées de manière conjointe, ces dynamiques de socialisation et de construction identitaire semblent essentielles pour rendre compte de la reproduction et de la transformation des inégalités relatives aux trajectoires scolaires des filles et des garçons (Mieyaa & *al.*, 2012).

5.1. L'expérience scolaire : un enjeu essentiel de la construction identitaire

Les différences de genre à l'école ont été largement étudiées, de l'école primaire à l'université (Ben Milled, 2012 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2010 ; Rossi-Neves & Rousset, 2010 ; Villatte, de Léonardis & Prêteur, 2010). De nombreuses analyses ont ainsi progressivement permis de rendre compte des mécanismes psycho-sociaux à l'œuvre dans l'élaboration de l'expérience scolaire des filles et des garçons. Les travaux qui articulent la question de l'orientation scolaire avec la problématique de la construction identitaire à l'adolescence (Cohen-Scali & Guichard, 2008) ou encore ceux qui ont renseigné sur les processus de socialisation de genre au sein de l'école (Beal, 1994 ; Dafflon Nouvelle, 2006 ; de Boissieu, 2009 ; Mosconi, 2008 ; Zaidman, 1996 ; Vouillot, 2007) offrent des éclairages précieux sur cette élaboration. Toutefois depuis peu, la focale semble légèrement se déplacer, pour marquer la nécessité d'interroger également la genèse de l'identité sexuée dans ces processus (de Boissieu, 2011 ; Duru-Bellat & Marin, 2010). Il devient alors essentiel d'examiner la construction de l'identité sexuée durant la petite enfance et d'établir des liens avec l'élaboration de leur identité d'élève afin de mieux appréhender la manière dont les filles et les garçons investissent l'école et se projettent dans des parcours et des orientations scolaires différenciés.

La différenciation des trajectoires scolaires et professionnelles et, au-delà, des trajectoires personnelles des filles et des garçons, trouve selon nous son origine bien en amont des périodes de l'enfance et de l'adolescence, le plus souvent étudiées dans les travaux scientifiques. Même si la question de l'orientation n'est pas encore d'actualité à l'école maternelle, nous souhaitons souligner la relative urgence d'étudier les dynamiques identitaires durant la prime enfance du point de vue du jeune enfant (Rouyer, 2007). À notre connaissance, encore trop rares sont les recherches francophones qui s'intéressent à l'expérience scolaire des enfants scolarisés à l'école maternelle (Delalande, 2001 ; Florin & al., 1996 ; Lecacheur, 1981 ; Mieyaa & al., 2010 ; Prêteur & Sublet, 1995). Pourtant, dès la moyenne section de maternelle, se développe un ensemble de représentations qui manifestent la précocité avec laquelle les jeunes enfants sont capables de penser leur expérience scolaire et d'exprimer leur point de vue à son propos. Chez le jeune enfant, l'expérience scolaire renvoie avant tout à l'ensemble des représentations scolaires élaborées par l'enfant au sujet de l'école, de ses fonctions, des apprentissages et des activités qui y sont réalisées ou encore des relations sociales horizontales et verticales entretenues en son sein. Il nous apparaît donc nécessaire d'appréhender la construction des trajectoires scolaires professionnelles et familiales des hommes et des femmes, autrement qu'en interrogeant les dynamiques de construction identitaire et d'orientation à l'œuvre pendant l'adolescence.

De notre point de vue, les notions d'« expérience scolaire » et de « rapport au savoir » peuvent avoir une valeur heuristique précisément parce qu'elles aident à aller au-delà du constat des différences entre les parcours scolaires des filles et des garçons pour mieux appréhender l'émergence des inégalités scolaires à travers le point de vue des élèves. Ainsi, le rapport au savoir se définit comme une relation de sens et de valeur entre un individu et les processus et produits du savoir (Charlot, 1999), qui traduit une forme de rapport au monde liée à l'expérience scolaire de l'enfant (Rochex, 1995 ; 2004). Selon Guichard (2004), le parcours scolaire d'un élève et, *in fine*, son orientation scolaire s'établissent en fonction des liens que le sujet établit entre ses nombreuses expériences de socialisation, au sein de l'école, comme au sein du milieu familial. Ce parcours scolaire relève d'une activité d'anticipation de reconstruction de soi intimement liée à la projection d'une image de soi possible, d'une « forme identitaire » que l'on souhaite réaliser (Guichard, 2004). De ces différents travaux qui se focalisent sur l'expérience scolaire et la problématique du rapport au savoir et à l'école, « *il se dégage un paradigme qui, en mettant l'accent sur l'activité des sujets et sur la construction*

du sens qu'ils confèrent à leur actes, s'inscrit au cœur du processus de personnalisation » (de Léonardis, 2004, 91).

La question de la signification, de la création du sens (Bruner, 1991, 2002 ; Malrieu, 2003 ; Meyerson, 1987) de l'expérience scolaire devient ici centrale. Comment le sujet – le jeune enfant, l'enfant, et plus tard l'adolescent - s'approprie ses propres expériences de socialisation afin de se construire en tant qu'individu singulier ? Il s'agit bien là pour le sujet, à travers son désir d'individuation, de se projeter en tant qu'élève dans un parcours scolaire singulier, de construire sa vie à travers un projet de formation. L'étude du point de vue de l'enfant prend ici tout son sens car elle permet d'appréhender pourquoi, alors que la plupart des enfants se conforment aux rôles de sexe véhiculés par la socialisation de genre, certaines filles s'orientent vers des filières et métiers dits « masculins » et pourquoi certains garçons s'orientent vers des filières et métiers dits « féminins ». On peut regretter que les recherches à visée comparative n'aient pas porté davantage d'attention et de crédit aux différences interindividuelles observées, ce qui aurait apporté un éclairage complémentaire sur le versant de la personnalisation. Si la personnalisation « *consiste dans le refus de s'installer dans les voies qui lui sont offertes, au travers de conflits dont il a à objectiver les termes et l'enjeu, où il apprend à contrôler ses conduites, à les comparer avec celles des autres, à les orienter vers les fins qu'il aura découvertes avec l'aide de ses milieux* » (Malrieu, 2003, 27), alors il devient nécessaire d'étudier les conditions de ce refus ou bien de l'acceptation des rôles prescrits et des modèles proposés, conjointement dans les processus de socialisation de genre et dans la construction de l'identité sexuée des filles et des garçons.

5.2. La socialisation de genre : une acculturation plurielle et hétérogène

Les nombreuses revues de littérature et méta-analyses (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Leaper & Friedman, 2006 ; McHale, & al., 2003 ; Rouyer, 2007) montrent que filles et garçons sont encore élevés de façon différenciée, en particulier durant les premières années de vie. Ces différences, souvent imperceptibles, sont mises à jour à travers l'examen de différents registres et niveaux de comportements.

5.2.1. Pluralité des expériences socialisatrices

Dès sa naissance, l'enfant baigne dans un environnement marqué par le genre. « C'est une fille / un garçon » est bien souvent le premier qualificatif employé à son égard. Cette assignation sociale marquera l'ensemble des relations interpersonnelles que vivra ce sujet en

devenir. Si l'identité de l'enfant est d'emblée sexuée (Chiland, 2003), c'est bien parce que la socialisation de celui-ci est en tout premier lieu et de manière quasi ontogénétique une socialisation de genre. Bien que l'objectif ici n'est pas de lister de manière exhaustive les nombreuses influences sociales qui constituent la socialisation de genre (recension déjà largement opérée dans le cadre du deuxième chapitre), nous souhaitons résumer, à la manière de Bronfenbrenner (2005) et de sa théorie écosystémique (introduite dans le chapitre 4), les principales dimensions de cette socialisation, en partant des influences les plus distales (*via* le macrosystème) pour aller vers les influences les plus proximales (*via* le microsystème).

Ainsi, le macrosystème relatif au contexte sociétal dans lequel évolue le sujet est porteur de normes de genre. Même si, d'une culture à une autre, ce système de normes diffère dans ses fondements mêmes (M. Mead, 1949), toute société véhicule et favorise un certain nombre de rôles de sexe et inscrit progressivement les sujets dans des rapports sociaux de sexe hétérogènes qui, selon de nombreux auteurs (Butler, 2006 ; Héritier, 2005 ; Vouillot, 2007), font l'objet dans la plupart des sociétés de rapports de domination plus ou moins marqués et plus ou moins généralisés aux différents aspects de la vie sociale (famille, école, travail, loisirs, religions, *etc.*). Toutefois, même si la société est porteuse de certaines normes de genre, chaque sujet va s'y inscrire et se positionner en tant qu'individu parmi d'autres individus. Ainsi, les milieux de vie du jeune enfant et plus tard de l'adulte, sont marqués par une multitude d'autrui qui véhiculent des rôles de sexe plus ou moins consistants avec les normes sociales de genre en vigueur dans la société.

Les supports socioculturels jouent aussi un rôle central dans la transmission des normes de genre et participent à la mise en œuvre de cette socialisation (Baerlocher, 2006 ; Cromer & *al.*, 2008 ; Epiphane, 2007 ; Fontanini, 2008 ; Lorenzi-Cioldi, 2006 ; Wood & *al.*, 2002). Les rôles endossés par les filles et les garçons ainsi que la manière dont sont présentés les hommes et les femmes dans ces supports sont à analyser, car c'est en partie par leur intermédiaire, dans la famille comme dans les institutions de la petite enfance et à l'école, que les enfants vont acquérir des connaissances sur les normes de genre dans leur société. À travers les albums illustrés et les livres proposés aux enfants, les dessins animés, la publicité ou encore les manuels scolaires, l'enfant se familiarise ainsi avec tout un ensemble de représentations sur les rôles et attributs des femmes et des hommes, qui sont plus stéréotypées que dans la réalité (Rouyer, 2007).

Dans un rapport plus proximal à l'enfant, à travers des influences plus directes et vicariantes, les différents autrui significatifs adoptent au sein du microsystème des pratiques

éducatives différenciées. Dès le plus jeune âge, les enfants sont pensés et éduqués en fonction de leur groupe de sexe. À travers de nombreux renforcements positifs mais aussi négatifs, les milieux de vie du jeune enfant influencent progressivement le sujet dans l'adoption de comportements sex-typés. Luria (1978) a proposé la notion d'étiquetage pour rendre compte de cette assignation sociale « *qui consiste à étiqueter l'enfant comme fille ou garçon et à l'élever en conséquence* » (*op.cit.*, 234). De nombreux auteurs ont ainsi montré que le sexe de l'enfant joue un rôle central dans les relations entretenues avec son entourage social, au sein de ses différents milieux de vie (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Mc Hale, & *al.*, 2003 ; Rouyer, 2007). La fréquence des interactions, les comportements affectifs, la communication, les encouragements, les pressions à la réussite, à l'indépendance ou au contraire à la dépendance sont autant de facettes de cette socialisation de genre. De ce fait, c'est à travers toute une série de conduites réalisées, observées ou imitées au quotidien que les différents milieux de vie influencent les enfants dans l'acquisition des rôles de sexe. Outre une influence directe relative aux pratiques éducatives et aux renforcements exercés par l'environnement social de l'enfant, la socialisation de genre est aussi véhiculée de manière plus indirecte par l'adhésion (ou la non-adhésion) des différents autrui significatifs et accessibles dans cet environnement aux rôles de sexe faisant consensus dans la société.

Les parents, la fratrie ou encore la famille élargie (grands parents, oncles et tantes, *etc.*) constituent ainsi à différents niveaux des modèles de rôles de sexe pour l'enfant. L'influence de la famille ne se limite pas à celle des seuls parents. Dans un contexte de transformation et de recomposition du milieu familial, le rôle de la fratrie, des grands-parents ou des proches est d'une importance capitale dans la socialisation de l'enfant, même si peu de travaux examinent le rôle de ces différents autrui (McHale & *al.*, 2003 ; Robert, 2010 ; Rouyer & Espiau, 2001). Le milieu familial doit alors être considéré comme un réseau complexe d'interactions dans et par lequel certaines représentations des rôles de sexe et certains modèles liés au genre sont présentés à l'enfant. Au-delà du milieu familial, d'autres milieux de vie (crèche, école maternelle, école primaire), constitués d'une grande variété d'autrui significatifs, vont aussi contribuer à la socialisation de genre de l'enfant (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Mosconi, 2008 ; Rouyer, 2007 ; Vouillot, 2007). La crèche, le centre de loisirs ou encore le milieu scolaire sont autant de milieux de vie essentiels à considérer dans une approche globale du développement de l'enfant. Le sujet y rencontre d'autres adultes et des pairs eux aussi porteurs de rôles de sexes hétérogènes, participant pleinement à la socialisation de genre.

Les milieux de vie du jeune enfant sont donc marqués par une socialisation de genre, dans sa dimension verticale (adulte-enfant) comme dans sa dimension horizontale (fratrie, pairs). La socialisation horizontale forme un aspect primordial de l'expérience sociale à travers laquelle les enfants jouent et transforment leurs identités de filles ou de garçons. Dès 2-3 ans, à travers la mise en place d'une affiliation et d'une ségrégation sexuées, les filles et les garçons vont commencer à se tourner de manière préférentielle vers le groupe de pairs de son propre groupe de sexe. Les relations entre pairs vont alors se différencier et les expériences que vivent filles et garçons au sein de ces groupes deviennent fondamentalement différentes au cours des années suivantes (Barbu & Le Maner-Idrissi, 2005 ; Delalande, 2001 ; Le Maner-Idrissi, Levêque & Massa 2002 ; Maccoby, 2003).

Cette socialisation de genre est donc un processus complexe qui prend racine dans une pluralité de milieux de vie et qui a des effets contrastés sur le développement des enfants dès leur plus jeune âge. Ces milieux de vie peuvent alors être considérés comme autant de milieux « *sexués et sexuants* » (Rouyer, 2001, 2007). À travers non seulement les pratiques éducatives mais aussi les connaissances relatives au genre des adultes ainsi que leur propre adhésion aux rôles de sexe, les milieux de vie proposent à l'enfant différents modèles de rôles de sexe. Cette socialisation de genre influence l'enfant dans l'adoption des comportements et attitudes conformes à son sexe d'appartenance, dans le développement d'habiletés sociales, cognitives, langagières spécifiques et de traits de personnalité caractéristiques. Le processus de socialisation de genre recouvre de nombreuses dimensions plus ou moins articulées (activités, objets, traits de personnalités, représentations, *etc.*) et fait intervenir tout au long de sa vie de nombreux autrui significatifs issus de milieux socioculturels contrastés (famille, école, pairs, travail, *etc.*). Si les différences évoquées ci-avant permettent d'inférer quelques dynamiques d'acculturation à l'œuvre dans la socialisation de genre, elles ne disent rien des dynamiques de personnalisation en jeu dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. En effet, il reste à adopter une perspective de recherche qui prenne en compte le développement de l'enfant inséré simultanément dans une pluralité de milieux de vie, ce qui constitue l'ambition première de notre recherche.

5.2.2. Hétérogénéité et conflictualité des expériences socialisatrices

La diversité des autrui que l'enfant côtoie dans ces milieux de vie l'amène, de façon inexorable, à découvrir peu à peu un éventail plus ou moins large de possibles souvent marqués par des rapports sociaux de sexe hétérogènes. Ainsi, chaque sujet que l'enfant va rencontrer dans son histoire de vie sera porteur de représentations de rôles de sexe plus ou

moins stéréotypés, adhèrera de manière plus ou moins conforme à ces différents stéréotypes et adoptera des pratiques éducatives plus ou moins différenciées. Cependant, comme le soulignent plus sieurs auteurs (Bandura & Bussey, 2004 ; McHale & *al.*, 2003), aucune étude empirique n'a étudié les niveaux d'hétérogénéité des socialisations de genre familiale et scolaire. Pourtant, au sein de la famille, mère et père peuvent avoir des représentations différentes sur le genre. De même, au sein du milieu scolaire, l'enseignant, l'A.T.S.E.M. et les pairs sont autant d'interlocuteurs qui peuvent présenter à l'enfant des façons plurielles et souvent divergentes d'être fille, garçon, homme ou femme. De fait, véhiculée par de nombreux autrui, cette socialisation, à la fois verticale et horizontale, peut présenter des divergences, voire des conflits entre les différents milieux de vie (par exemple entre un modèle familial très traditionnel et une école *a priori* calquée sur un modèle républicain d'égalité des sexes), mais aussi au sein de chacun de ces milieux de vie (entre le père et la mère, ou entre les différents pairs présents à l'école et porteurs d'identités familiales et culturelles disparates). De la sorte, cette socialisation de genre qui opère à travers le truchement de relations interpersonnelles est à la fois plurielle, hétérogène et plus ou moins conflictuelle.

Pour cette raison, la socialisation de genre ne peut avoir un effet linéaire sur le développement de l'enfant et sur l'élaboration de sa subjectivité. Comme l'affirmait Wallon (1954), le sujet, loin d'être modelé par son milieu, établit des liens entre ses diverses sphères de socialisation, perçoit des discordances dans et entre ces sphères, fait l'expérience de conflits (d'activités, de valeurs, de temporalités, *etc.*). À l'intersection de ses différents milieux de vie, le jeune enfant est donc très rapidement sollicité comme une instance de choix et de délibérations pour surmonter, avec l'aide d'autrui, ses conflits naissants dans son désir d'autonomie (Rouyer & Troupel-Crémel, 2012). Cette activité de signification est au cœur du processus de personnalisation (Malrieu, 2003). L'enfant ne se contente pas d'intérioriser des pressions normatives et des attentes de rôles plus ou moins stéréotypées à son encontre ; il les utilise, les critique parfois et les modifie, sinon s'y soustrait, en fonction de son histoire personnelle, des contextes successifs dans lesquels il se développe en interaction avec autrui et des projets et valeurs qu'il veut promouvoir (Mieyaa & *al.*, 2010).

5.3. L'identité sexuée : une variable de personnalisation

Sous cette orientation théorique et épistémologique, on peut alors considérer que la socialisation de genre est active parce qu'à la fois plurielle et conflictuelle. Elle propose un

cadre d'influences hétérogènes qui nécessite de la part de l'enfant la mise en œuvre d'un processus de personnalisation qui s'actualise dans la construction de l'identité sexuée. L'identité sexuée peut se définir comme étant une construction psychique, qui comporte des aspects objectifs et subjectifs (Chiland, 2003), les premiers renvoyant au sexe assigné à la naissance de l'enfant (sur la base de son sexe biologique) et aux rôles de sexe culturellement définis, les seconds correspondant au sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et au sentiment de sa féminité / masculinité.

L'identité sexuée, à travers la prise de conscience de soi en tant que fille ou garçon au plan cognitif (acquisition de la constance de genre), la connaissance des rôles de sexe (catégorisations cognitives liées au schéma de genre) et l'adhésion aux rôles et aux valeurs qui s'y rattachent (sentiment de sa masculinité / féminité), constitue l'un des axes de la personnalisation et de la construction identitaire des sujets. Du sentiment d'appartenance à un groupe de sexe qui émerge dès la prime enfance, à l'adhésion plus ou moins manifeste aux rôles de sexe associés, l'appropriation subjective de son identité sexuée et des normes de genre résulte d'un parcours complexe d'individuation situé à l'intersection du biologique, du psychique et du social (Chiland, 1998 ; Le Maner-Idrissi, 1997 ; Rouyer, 2007). L'enfant construit son identité sexuée dans les rapports qu'il entretient avec ses milieux de vie. Si l'acculturation propose un ou plusieurs cadres identitaires à l'enfant, celui-ci reste acteur de sa construction identitaire, en intégrant, à travers le processus de personnalisation, les informations plurielles et parfois contradictoires issues de l'entourage social, en les faisant siennes et en les remaniant (Malrieu, 1978 ; Malrieu & Malrieu, 1973). L'identité sexuée permet d'appréhender la manière dont s'actualisent au cours du développement de l'enfant les dynamiques d'acculturation relatives à l'appropriation des normes sociales liées au genre et des dynamiques de personnalisation relatives à l'image sexuée de soi et à la construction de son individualité en tant qu'être sexué (Granié-Gianotti, 1997 ; Miezana, & Rouyer, à paraître ; Rouyer & al., 2010a). Cette image sexuée de soi est donc explicitement tributaire du processus de personnalisation, qui rend compte de la « *capacité de choix de ses propres conduites par l'enfant, de construction de soi et d'identisation, c'est-à-dire de structuration de l'identité personnelle* » (Granié-Gianotti, 1997, 21). Le genre pré-existe à l'enfant et dès, sa naissance, celui-ci est assigné à un groupe de sexe. Dans les premières années, l'enfant va s'appropriier les normes liées au genre et son appartenance à un groupe de sexe. Cette appropriation amène l'enfant « *à reconstruire les groupes de sexe et son appartenance à l'un*

des deux et les valeurs qui y sont attachées, avant de construire ses valeurs et ses normes propres concernant ces deux catégories » (ibid., 22).

Contrairement à la plupart des travaux anglo-saxons qui envisagent la conformité de l'enfant aux rôles de sexe comme le point d'achèvement du développement du genre (Bandura & Bussey, 2004 ; Martin, Ruble & Szkrybalo, 2004), nous considérons que la construction de l'identité sexuée est un processus dynamique tout au long de la vie et que des remaniements cognitifs et affectifs opèrent au cours des différentes phases du développement (Rouyer, 2007). Différentes études menées auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes permettent de renseigner le rapport au genre que les sujets construisent tout au long de leur vie (Rouyer & *al.*, 2010a). Jamais achevée, cette activité d'élaboration de l'identité est relancée par l'expérience d'oppositions et de conflits entre les différentes sources d'influence de la socialisation de genre et les aspirations du sujet. Le sujet est alors conduit à des questionnements et des ajustements successifs avant d'opérer des choix qui lui seront propres et qui lui permettront de se situer en tant qu'individu singulier sexué (Malrieu, 1977 ; Rouyer & Troupel-Crémel, 2012).

Comme le préconisait Hurtig (1984), l'étude de la variable sexe comme une variable binaire, une variable donnée et non construite, relève d'une bipartition bio-physiologique du sexe mâle *versus* femelle qui tend à occulter les variations et les modalités différenciées que prend cette variable pour chaque individu. L'identité sexuée, en tant que rapport singulier au genre, permet d'envisager autrement le traitement et l'analyse de la variable sexe au sein des recherches scientifiques menées notamment sur les trajectoires différenciées des filles et des garçons, des femmes et des hommes, dans les différents domaines de vie (familial, professionnel, scolaire, *etc.*). Etudier la construction de l'identité sexuée devrait renvoyer à deux questions fondamentales : dans quelle mesure les notions de masculinité et de féminité prennent-elles sens pour les sujets (enfants comme adultes) ? Et comment les intègrent-ils dans leur construction identitaire ? À ce titre, les recherches menées actuellement sur la question du développement du genre gagneraient à intégrer plus systématiquement les aspects subjectifs de cette construction, notamment en s'appuyant sur l'étude du point de vue du sujet.

Si les données empiriques dont nous disposons à l'heure actuelle sur la socialisation de genre et la construction de l'identité sexuée durant la petite enfance apportent des éléments pertinents pour la problématique des trajectoires scolaires des filles et des garçons, ces données sont souvent descriptives et morcelées. Il reste à mieux examiner les liens entre ces différentes variables et les processus qui les sous-tendent, afin d'évaluer le jeu d'influences

réciroques entre la socialisation de genre, la construction de l'identité sexuée et l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants.

5.4. Articulation des variables chez le jeune enfant âgé de 5-6 ans

Les enfants âgés de 5 ans se trouvent au stade de la stabilité de genre (Kolhberg, 1966 ; Slaby & Frey, 1975). Non seulement ils savent que les personnes et eux-mêmes appartiennent à un groupe de sexe particulier, mais ils savent aussi que l'identité sexuée est stable dans le temps. Les enfants âgés de 5 ans perçoivent, par l'observation de leur environnement et par les divers renforcements culturels, la conformité aux rôles sexués comme « moralement juste ». Pour cette raison, ils ont tendance, à cet âge, à manifester une grande rigidité vis-à-vis de leurs comportements (Dafflon Nouvelle, 2010 ; Le Maner-Idrissi & Renault, 2006 ; Miller & *al.*, 2009 ; Zosuls & *al.*, 2009). Cette rigidité se manifeste notamment par une imitation plus marquée des modèles de même sexe, des comportements sex-typés et par une plus grande conformité aux rôles de sexe et aux stéréotypes de genre. De plus, à 5 ans, l'enfant se trouve dans le stade du personnalisme et plus particulièrement dans l'« âge de grâce » (Wallon, 1954). L'entourage social est alors primordial car l'enfant se compare à celui-ci et recherche en permanence son approbation. Afin d'être aimé et reconnu, l'enfant adopte des comportements conformes aux attentes de son entourage et aux rôles de sexe. De nombreuses études ont ainsi montré que le développement de l'identité sexuée, ainsi que les différents stéréotypes, rôles de sexes et comportements sex-typés qui lui sont rattachés, évoluent rapidement entre 3 et 7 ans (Blakemore & *al.*, 2009 ; Rouyer, 2007). Ainsi, la manipulation de jouets sex-typés et la ségrégation sexuée dans les jeux entre pairs ne cessent d'augmenter à partir de 3 ans et ce jusqu'à 7 ans, âge où l'enfant atteint la constance de genre et où certaines transgressions de genre peuvent être possibles. Les enfants comprennent seulement vers 6-7 ans que le sexe d'un individu est une donnée biologique. Avant cela, ils sont convaincus que l'on est un garçon ou une fille en fonction de son apparence, de ses comportements et attitudes et ils accordent une importance capitale à leur environnement social pour essayer d'identifier et de déduire ce qui relève de chaque sexe afin de s'y conformer.

À 5 ans, les enfants évoluent principalement dans deux milieux ayant des attentes et des influences bien spécifiques : la famille et l'école maternelle (depuis au moins 2 ans). L'environnement social ne se limitant pas au milieu familial, l'école maternelle et les pairs présentent à l'enfant de nouvelles fonctions et de nouveaux rôles de sexe. L'école maternelle

est l'occasion d'un élargissement et d'un approfondissement des relations sociales existantes au sein de la famille. Mais l'école maternelle, de par ses spécificités, est aussi un lieu où l'enfant se confronte au cadre scolaire, à ses disciplines et à ses règles de vie collective. La classe de grande section permet aux enfants de s'inscrire dans le « métier d'élève » et d'entrer dans une logique pédagogique d'apprentissages scolaires et sociaux. En partageant leur vie entre le milieu familial et le milieu scolaire, non seulement les enfants s'ouvrent à un autre monde de perceptions, de jeux et de relations interpersonnelles, mais aussi ils font l'expérience d'un autre registre d'apprentissages, avec ses règles et finalités. Progressivement, les enfants prennent alors conscience de l'existence d'un moi transversal à leurs différents milieux de vie et ressentent rapidement le besoin d'en maîtriser les différents aspects. La vie de groupe à l'école et en particulier la vie dans le groupe de sexe modifient la nature des identifications et des imitations des modèles adultes. Le passage du groupe familial aux groupes constitués au sein de l'école permet à l'enfant, à travers la confrontation à l'altérité du groupe de pairs, de s'émanciper des limites et des contraintes inhérentes à son milieu familial (Rochex, 1995). L'environnement social du jeune enfant âgé de 5 ans et scolarisé à l'école maternelle est donc pluriel et hétérogène. Dans cet environnement, le jeune enfant est placé successivement dans une pluralité de milieux, présentant des attitudes, des rôles et des modèles contrastés et même parfois antagonistes. Comme au sein de chacun de ces milieux où il peut être confronté dans son interaction avec différents partenaires à une pluralité de schémas de genre, plus ou moins compatibles. Vers 5 ans, alors que l'enfant se trouve dans une période de conformité importante vis-à-vis des différents rôles de sexe, et où en même temps ses observations commencent à prendre sens et à moduler ses comportements d'imitation en fonction de leur adéquation aux divers stéréotypes de genre, l'enfant est exposé dans ses différents milieux de vie à une pluralité d'influences sociales proposant divers modèles de rôles de sexe. Il n'est pas seulement garçon ou fille dans son milieu familial, il est aussi garçon ou fille de sa culture, inséré(e) dans le milieu scolaire et dans un groupe de sexe (Mieyaa & *al.*, 2010). C'est dans ce contexte, au cours des premières années de leur expérience scolaire, que les enfants élaborent leurs premières représentations de l'école et du savoir à la base de leur expérience scolaire. Selon les observations de Florin et *al.* (1996) et celles de Rodriguez-Andrew et Zurcher (1986; *in* Duru-Bellat, 2004), ces premières représentations apparaissent entre 2 et 3 ans pour se différencier vers 4 ans.

De nombreux auteurs se sont intéressés à l'influence de l'environnement social et donc de l'acculturation sur la construction de l'identité sexuée (Rouyer, 2007) et de l'expérience

scolaire (Mosconi, 2008). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de prolonger ces travaux en explorant davantage, dans une perspective interactionniste, ces dynamiques de socialisation sur le versant de la personnalisation. La posture théorique que nous abordons ici consiste à analyser comment, du point de vue du sujet, la double culture familiale et scolaire constitue un réseau de significations et de connaissances relatives aux rôles de sexe dans lequel il inscrit son expérience scolaire. Il ne s'agit pas ici de comparer filles et garçons sous la modalité de la réussite ou de l'échec scolaire, mais plutôt d'examiner comment ils élaborent, par le jeu de la socialisation de genre et de la construction de l'identité sexuée, une expérience scolaire qui peut être plus ou moins représentative des différents groupes de sexe, des divers rôles de sexe et des stéréotypes véhiculés par la société, en particulier par le milieu familial et le milieu scolaire.

L'hypothèse du rôle actif du sujet dans le processus de socialisation soutient que le jeune enfant construit son identité sexuée et son expérience scolaire de façon spécifique, en s'appropriant et en modelant les valeurs, les représentations et les rôles de sa culture. Ainsi, nous supposons que la socialisation de genre n'influence pas directement l'élaboration de l'expérience scolaire, mais que cette influence est médiatisée par un processus intermédiaire, la construction de l'identité sexuée. Face à la pluralité de ses milieux de vie (familial et scolaire) et à l'hétérogénéité de leurs influences socialisatrices, le jeune enfant âgé de 5-6 ans élabore son expérience scolaire en s'attachant à promouvoir une identité sexuée qui constitue une tentative singulière pour dépasser les limites et les contraintes de son acculturation et envisager les voies d'une personnalisation. En fonction du degré d'hétérogénéité de la socialisation de genre et du développement de leur identité sexuée, les enfants âgés de 5-6 ans vont utiliser les nombreux stéréotypes et rôles de sexe véhiculés par l'école et par la famille pour élaborer les bases de leur expérience scolaire. L'identité sexuée a donc un rôle central à jouer dans l'émergence de l'expérience scolaire des filles et des garçons car elle médiatise les influences plurielles et hétérogènes de la famille et de l'école. C'est ce statut de variable intermédiaire que nous accordons à l'identité sexuée, qui permet d'inférer la mise en jeu d'un processus de personnalisation dans l'élaboration de l'expérience scolaire de ces enfants. Dans ce cadre, nous mettons à l'épreuve l'hypothèse générale selon laquelle :

L'identité sexuée médiatise et personnalise l'influence des socialisations de genre familiale et scolaire sur l'élaboration de l'expérience scolaire des enfants âgés de 5-6 ans, en raison du degré de stéréotypie et de l'hétérogénéité variables de ces milieux de socialisation et de la période de développement de ces enfants.

PARTIE 2

ETUDE EMPIRIQUE

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Il s'agit, dans l'étude empirique, de mettre à l'épreuve le modèle théorique à partir duquel nous avons problématisé nos questions de départ et l'hypothèse générale qui en découle. Dans le cadre de ce chapitre nous allons donc expliciter les différents choix relatifs à notre méthodologie de recherche : la démarche et le statut des variables ; les dimensions des variables étudiées ; les hypothèses opérationnelles ; les instruments de recueil de données et la construction des indicateurs de variables ; la population de l'étude et le protocole de recherche.

6.1. Démarche de la recherche et statut des variables

L'objectif principal de cette recherche est d'appréhender les processus psychosociaux à l'œuvre dans l'élaboration de l'expérience scolaire des filles et des garçons à l'école maternelle.

6.1.1. La démarche de recherche

En référence au modèle de la socialisation développé par Malrieu (Malrieu & Malrieu, 1973), à savoir celui d'une socialisation plurielle et conflictuelle indissociable des processus dialectiques d'acculturation et de personnalisation, nous souhaitons étudier l'émergence des expériences scolaires des filles et des garçons en nous focalisant sur trois points principaux.

Tout d'abord, en lien avec l'activité d'acculturation du jeune enfant, nous avons choisi d'étudier le processus de socialisation de genre à l'œuvre au sein du milieu familial et du milieu scolaire. L'objectif ici est double. D'une part, nous souhaitons mesurer le degré de stéréotypie des diverses influences véhiculées par la socialisation de genre au sein des deux principaux milieux de vie du jeune enfant. D'autre part, au-delà de ce degré de stéréotypie, nous souhaitons également mettre en avant, à travers l'analyse de ces milieux de vie, l'hétérogénéité relative des expériences de vie du jeune enfant en matière de socialisation de genre. Ainsi, par exemple, l'influence du milieu scolaire peut renforcer celle déjà existante au sein du milieu familial, mais elle peut tout aussi bien s'opposer à cette dernière. Par ailleurs, afin de préciser le niveau d'hétérogénéité ou d'homogénéité des influences des socialisations

de genre familiale et scolaire, nous avons souhaité interroger deux adultes au sein de chaque milieu de vie (le père et la mère au sein du milieu familial ; l'enseignant(e) et l'A.T.S.E.M. au sein du milieu scolaire). La prise en compte de deux autres significatifs par milieu de vie permet d'inclure dans notre modèle la pluralité possible d'influences existant au sein d'un même milieu de vie (entre le père et la mère par exemple).

Ensuite, le deuxième point sur lequel nous axons notre démarche de recherche est l'étude des liens entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants. Ainsi, nous analyserons les socialisations de genre familiale et scolaire en tant que processus d'acculturation, offrant à l'enfant un cadre social marqué notamment par un certain nombre de normes de genre, et participant de fait à l'élaboration de l'expérience scolaire des filles et des garçons.

Enfin, nous avons pour troisième objectif de mettre en évidence le rôle central joué par l'identité sexuée du jeune enfant dans la relation entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire de ce dernier. En effet, selon nous, l'identité sexuée participe pleinement, en tant que processus de personnalisation, à l'élaboration de l'expérience scolaire des filles et des garçons en remaniant les influences plurielles des socialisations de genre familiale et scolaire.

Pour ce faire, nous souhaitons articuler ces trois variables (socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire) en menant un recueil de données auprès de parents (pères et mères), de professionnels de l'Education Nationale (enseignant(e)s et A.T.S.E.M.) et auprès de jeunes enfants scolarisés en grande section de maternelle (filles et garçons). Nous avons choisi d'interroger les milieux de vie du jeune enfant par le biais d'un questionnaire sur les principales dimensions de la socialisation de genre et nous avons opté pour l'utilisation de passations orales de questionnaires et d'entretiens de recherche semi-directifs auprès des jeunes enfants afin de prendre en compte leur point de vue sur la construction de leur identité sexuée et sur l'élaboration de leur expérience scolaire. Ce travail de recherche fait suite à un travail de recherche exploratoire mené lors de nos travaux de Master, auprès d'enfants scolarisés en classe préparatoire d'école élémentaire, de leurs parents et de leur enseignant (Mieyaa, 2007) et lors de nos premières années de Doctorat, portant cette fois-ci sur des enfants scolarisés en grande section de maternelle (Mieyaa, 2008). Ces deux recherches exploratoires ont par ailleurs donné lieu à des publications (Mieyaa & *al.*, 2010 ; Rouyer, Mieyaa & Ricaud-Droisy, 2009).

6.1.2. Le statut des variables étudiées

Notre hypothèse de recherche pose que l'identité sexuée médiatise les influences plurielles et hétérogène des socialisations de genre familiale et scolaire sur l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants âgés de 5-6 ans et scolarisés en grande section à l'école maternelle.

Trois variables sont identifiées dans notre étude : les socialisations de genre ; l'identité sexuée ; l'expérience scolaire. Si, dans cette recherche, les statuts de variable indépendante et de variable dépendante sont largement explicités - la VI étant les socialisations de genre familiale et scolaire et la VD l'expérience scolaire des jeunes enfants - reste à préciser le statut de notre variable intermédiaire. En effet, l'identité sexuée du jeune enfant peut revêtir différents statuts en fonction du rôle qu'elle joue dans la relation d'influence existant entre les socialisations de genre et l'expérience scolaire. Nous allons donc présenter brièvement les deux principaux types de variables intermédiaires (médiatrice et modératrice) avant d'expliciter les raisons qui nous amènent à considérer l'identité sexuée en tant que variable intermédiaire médiatrice. La précision des différences entre ces deux types de variables intermédiaires permet une meilleure compréhension conceptuelle et analytique des effets de ces variables. Ces différences sont d'autant plus importantes qu'elles requièrent la mise en œuvre de démarches d'analyse statistiques distinctes (Rascle & Irachabal, 2001).

L'utilisation d'une variable modératrice renvoie, selon Rascle et Irachabal (2001), à une conception interactionniste de l'homme dans son contexte. La variable modératrice spécifie quand et sous quelles conditions une relation entre deux variables a lieu (Baron & Kenny, 1986). Une variable modératrice est une variable, qualitative ou quantitative, qui agit essentiellement sur la relation entre deux autres variables. Ainsi, bien qu'il existe un lien significatif entre deux variables, la variable modératrice va influencer sur ce lien. Il s'agit d'une relation d'influence qui modifie systématiquement la grandeur, l'intensité, le sens et/ou la forme de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. Autrement dit, le lien observé entre les deux variables (VI et VD) sera différent en fonction des différents niveaux d'une troisième variable dite modératrice (V. Mod.). Ce lien peut alors devenir plus fort ou plus faible, ou devenir négatif alors qu'il était positif sans l'intervention de la variable modératrice. Il existe différentes catégories de variables modératrices en fonction des liens entretenus avec les variables dépendante et indépendante. Les variables d'homogénéisation sont des variables qui n'ont aucune corrélation directe avec la VI et la VD, les variables quasi-modératrices ont des liens à la fois avec la VI et la VD, enfin les variables modératrices pures

n'ont de liens statistiques qu'avec la VI (Sharma, Durand & Gur-Arie, 1981). Toutefois, selon une hypothèse d'effets modérateurs la VI n'a un effet sur la VD que dans le cas où la V. Mod. le permet. De plus, il s'agit d'une interaction statique puisque c'est la congruence ou la non congruence entre une VI et une V. Mod. qui explique les modifications de la VD et non l'interaction dynamique impliquant leurs modifications réciproques (Rasclé & Irachabal, 2001).

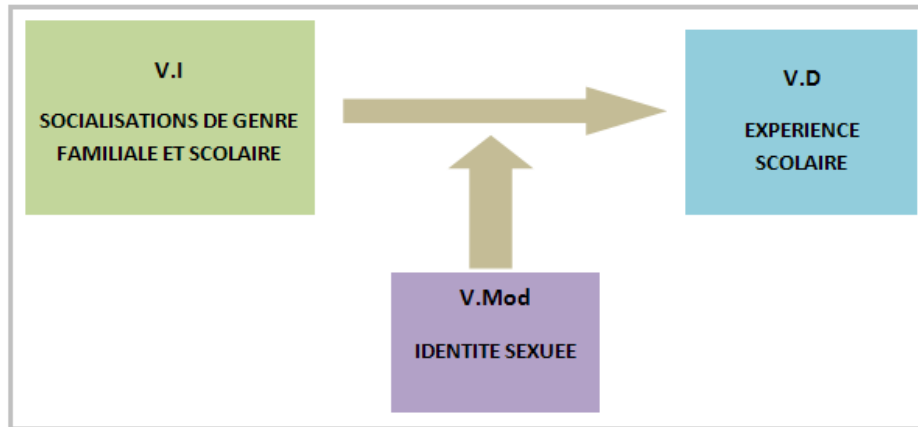


Figure 1 : Schéma de variables dans le cas d'un effet modérateur

À l'opposé, une variable médiatrice se pose dans le cadre d'un modèle transactionnel qui « envisage la relation entre une personne et son contexte comme un véritable processus au cours duquel ils se modifient réciproquement » (Rasclé & Irachabal, 2001, 106). Ici le sujet est acteur car, en relation avec un environnement toujours changeant, il peut en interpréter la signification et le modifier en retour. Il s'agit donc d'une conception dynamique dans la mesure où elle privilégie le rôle actif de la variable médiatrice, capable de la sorte de modifier les effets d'une VI. Ainsi, une variable médiatrice décrit un processus interne à travers lequel une VI est susceptible d'influencer une VD, elle spécifie de la sorte comment et selon quels mécanismes ce lien peut se modéliser. Un effet médiateur représente un lien de causalité hypothétique dans lequel une variable indépendante influe sur une variable intermédiaire qui influe à son tour sur une variable dépendante (MacKinnon, Lockwood, Hoffman, Stephen & Sheets, 2002). La variable médiatrice permet ainsi d'expliquer comment s'opère la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante, en décomposant cette relation en effet direct et en effet indirect médiatisé. La variable médiatrice opère en tant que variable de processus en transmettant, complètement (variable médiatrice parfaite) ou partiellement (variable médiatrice partielle), l'impact d'une variable indépendante initiale sur une variable dépendante (Baron & Kenny, 1986).

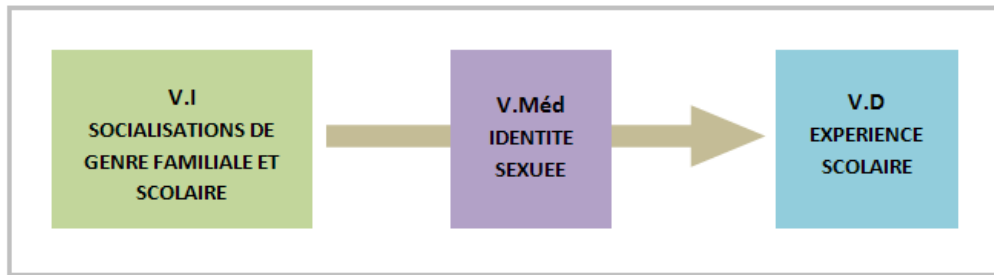


Figure 2 : Schéma de variables dans le cas d'un effet médiateur

Si l'intérêt de l'analyse de variables intermédiaires modératrices est avant tout descriptif, l'intérêt des variables intermédiaires médiatrices est davantage exploratoire et renvoie à l'intervention d'une variable active de l'organisme entre la VI et la VD. Baron et Kenny (1986) proposent en guise de synthèse les éléments suivants : « *les variables modératrices déterminent dans quels cas certains effets se produisent, alors que les variables médiatrices expliquent comment et pourquoi ces effets apparaissent* » (*op.cit.*, 1176).

Selon nous, conceptualiser l'identité sexuée en tant que variable intermédiaire médiatrice ou en tant que variable intermédiaire modératrice implique donc deux conceptions différentes de notre objet de recherche. En référence à notre modèle théorique, la socialisation de l'individu est indissociable de la dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. Ainsi, à travers les processus d'acculturation, les socialisations de genre familiale et scolaire orientent la construction de l'expérience scolaire des enfants. Toutefois, les processus de personnalisation, à travers la construction de l'identité sexuée, permettent à l'enfant de s'approprier et de remanier ces influences plurielles et conflictuelles. Il est donc plus approprié de considérer la variable identité sexuée comme une variable médiatrice ayant un effet sur le lien de causalité entre les socialisations de genre (familiale et scolaire) et l'expérience scolaire des jeunes enfants. De fait, notre approche de l'expérience scolaire s'effectue sous la perspective suivante : nous étudions le rôle médiateur de l'identité sexuée (VM) dans la relation d'influence des socialisations de genre familiale et scolaire (VI) sur l'élaboration de l'expérience scolaire (VD) des jeunes enfants âgés de 5-6 ans et scolarisés en grande section de maternelle :

Variables indépendantes : les socialisations de genre familiale et scolaire (VI.1 ; VI.2 et VI.3) ;

Variable médiatrice : l'identité sexuée du jeune enfant (VM) ;

Variable dépendante : l'expérience scolaire du jeune enfant (VD).

6.2. Présentation des variables et de leurs indicateurs

Les différentes dimensions retenues pour la définition des variables résultent de la revue de travaux présentée précédemment et d'études empiriques préliminaires réalisées sur ce même thème et publiées (Mieyaa & al., 2010 ; 2011 ; Rouyer & al. 2009). Les dimensions de ces différentes variables sont reprises de manière synthétique dans le tableau de variables présenté ci après (cf. tableau 1).

6.2.1. Les variables indépendantes : les socialisations de genre familiale et scolaire

Notre variable indépendante (socialisations de genre familiale et scolaire) est composée de trois variables : d'une part, la socialisation de genre familiale (VI.1) et la socialisation de genre scolaire (VI.2), correspondant toutes deux aux processus de socialisation de genre à l'œuvre au sein des deux principaux milieux de vie de l'enfant ; d'autre part, l'articulation de ces deux milieux de vie permet d'appréhender, à travers une troisième variable indépendante, les socialisations de genre familiale et scolaire (VI.3). Nous étudions ces variables à travers trois dimensions (l'adhésion aux rôles de sexe, la transmission de valeurs éducatives et la représentation des rôles de sexe). Ces différentes dimensions sont par ailleurs appréhendées par le biais de deux indicateurs : le degré de stéréotypie et le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des réponses des adultes.

▪ **Socialisation de genre familiale (VI.1) :**

- *l'adhésion aux rôles de sexe* renvoie au degré de stéréotypie de la mère et du père au niveau de leur représentation de soi (en termes de scores) et au niveau d'homogénéité / hétérogénéité entre ces scores ;
- *la transmission de valeurs éducatives* réfère au degré de stéréotypie des valeurs éducatives transmises par la mère et par le père (en termes de scores) et au niveau d'homogénéité / hétérogénéité entre ces scores ;
- *la représentation des rôles de sexe* est étudiée à travers le degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe de la mère et du père vis-à-vis de leurs représentations des accessoires, activités et traits de personnalité des jeunes enfants (en termes de scores) et à travers le niveau d'homogénéité / hétérogénéité entre ces scores.

▪ **Socialisation de genre scolaire (VI.2) :**

- *l'adhésion aux rôles de sexe* renvoie au degré de stéréotypie de l'enseignant(e) et de l'A.T.S.E.M. au niveau de leur représentation de soi (en termes de scores) et au niveau d'homogénéité / hétérogénéité entre ces scores ;
- *la transmission de valeurs éducatives* réfère au degré de stéréotypie des valeurs éducatives transmises par l'enseignant(e) et par l'A.T.S.E.M. (en termes de scores) et au niveau d'homogénéité / hétérogénéité entre ces scores ;
- *la représentation des rôles de sexe* est étudiée à travers le degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe de l'enseignant(e) et de l'A.T.S.E.M. vis-à-vis de leurs représentations des accessoires, activités et traits de personnalité des jeunes enfants (en termes de scores) et à travers le niveau d'homogénéité / hétérogénéité entre ces scores.

▪ **Rapports entre les socialisations de genre familiale et scolaire (VI.3) :**

- *l'adhésion aux rôles de sexe* renvoie au degré de stéréotypie des quatre adultes au niveau de leur représentation de soi (en termes de scores) et au niveau d'homogénéité / hétérogénéité entre ces scores ;
- *la transmission de valeurs éducatives* réfère au degré de stéréotypie des valeurs éducatives transmises par les quatre adultes (en termes de scores) et au niveau d'homogénéité / hétérogénéité entre ces scores ;
- *la représentation des rôles de sexe* est étudiée à travers le degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe des quatre adultes vis-à-vis de leurs représentations des accessoires, activités et traits de personnalité des jeunes enfants (en termes de scores) et à travers le niveau d'homogénéité / hétérogénéité entre ces scores.

6.2.2. La variable médiatrice : l'identité sexuée

Nous retenons pour cette variable médiatrice trois principales dimensions. Ces dimensions se réfèrent aux connaissances de l'enfant au sujet des rôles de sexe, mais aussi à l'adhésion de l'enfant à ces différents rôles de sexe (afin de savoir comment l'enfant se positionne vis-à-vis de ces derniers) et enfin au développement de la constance de genre.

▪ **L'identité sexuée (VM) :**

- *les connaissances des rôles de sexe* sont étudiées à travers le degré de connaissance des rôles de sexe de l'enfant au niveau de ses représentations des accessoires, activités et traits de personnalité des jeunes enfants ;
- *l'adhésion aux rôles de sexe* se réfère au degré de masculinité / féminité de l'enfant vis-à-vis des accessoires, activités et traits de personnalité des jeunes enfants ;
- *le développement de la constance de genre* renvoie au niveau d'acquisition par l'enfant du concept de constance de genre (stabilité et constance du genre dans le temps).

6.2.3. La variable dépendante : l'expérience scolaire

Concernant l'expérience scolaire du jeune enfant nous retenons trois principales dimensions confirmées et précisées dans notre enquête exploratoire (Mieyaa & al., 2010).

▪ **L'expérience scolaire (VD) :**

- *les représentations de l'école, des apprentissages et des activités* du point de vue de l'enfant sont analysées en termes de fonctions de l'école, de contenu des apprentissages scolaires et de diversité des activités scolaires ;
- *les interactions sociales et la perception des autres significatifs* du point de vue de l'enfant sont appréhendées à travers trois principaux aspects : les attentes vis-à-vis de l'école des parents, des enseignants et des A.T.S.E.M., l'identification des fonctions de l'enseignant et de l'A.T.S.E.M. et enfin, les interactions sociales entretenues avec les pairs, avec l'enseignant et avec l'A.T.S.E.M. ;
- *l'implication affective dans les activités à l'école* du point de vue de l'enfant est étudiée à travers les préférences de l'enfant en termes d'activités appréciées et dépréciées.

Tableau 1 : Synthèse des variables étudiées, de leurs dimensions et indicateurs

Population	Variables	Dimensions	Indicateurs
Père / Mère / Enseignant / A.T.S.E.M.	Socialisations de genre familiale et scolaire	Adhésion aux rôles de sexe	Degré de stéréotypie de la représentation de soi Niveau d'homogénéité / hétérogénéité
		Transmission de valeurs éducatives	Degré de stéréotypie des valeurs éducatives Niveau d'homogénéité / hétérogénéité
		Représentation des rôles de sexe	Degré de stéréotypie des représentations des rôles de sexe Niveau d'homogénéité / hétérogénéité
Enfant	Identité sexuée	Connaissances des rôles de sexe	Degré de connaissance au niveau des accessoires, activités et traits de personnalité du jeune enfant
		Adhésion aux rôles de sexe	Degré de masculinité / féminité vis-à-vis des accessoires, activités et traits de personnalité du jeune enfant
		Acquisition de la constance de genre	Niveau d'acquisition de la constance de genre
	Expérience scolaire	Représentations de l'école, de ses apprentissages et de ses activités	Fonctions de l'école Contenus des apprentissages scolaires Diversité des activités scolaires
		Représentations des relations sociales et perception des autres significatifs	Attentes vis-à-vis de l'école (parents, enseignant, A.T.S.E.M.) Fonctions de l'enseignant et de l'A.T.S.E.M. Nature des interactions sociales (pairs, enseignant, A.T.S.E.M.)
		Implication affective dans les activités scolaires	Activités appréciées Activités dépréciées

6.2.4. Les variables contrôlées et invoquées

6.2.4.1. Les variables contrôlées

Dans le souci de tester notre hypothèse et de mieux isoler les relations entre nos différentes variables, d'autres variables ont été prises en compte et contrôlées lors de la constitution de notre échantillon de population :

- *le sexe des enfants* : cette variable a été prise en compte dans la constitution de l'échantillon afin d'assurer une certaine parité fille/garçon dans notre échantillon. La variable sexe (masculin / féminin) sera systématiquement considérée dans la présentation des résultats ;
- *le mode de scolarisation des enfants* : afin d'harmoniser l'importance de l'expérience scolaire de l'enfant en terme de durée, nous travaillons exclusivement avec des enfants scolarisés à temps complet à l'école maternelle depuis leur première année d'inscription en petite section de maternelle ;

- *l'âge des enfants* : tous les enfants de notre population sont âgés de 5 à 6 ans ;
- *le niveau de scolarisation* : au moment où nous les avons rencontrés, les enfants étaient tous scolarisés en grande section de maternelle, les passations des protocoles de recherche avec les enfants ont été réalisées en fin d'année scolaire (de mai à juin).

6.2.4.2. Les variables invoquées

Les variables présentées ici, bien que susceptibles de moduler les représentations et les conduites des sujets, n'ont pas été contrôlées dans la constitution de notre échantillon, du fait notamment des contraintes inhérentes à la complexité des démarches d'investigation empirique. Elles ont néanmoins été appréhendées lors de l'enquête à partir d'un recueil d'informations socio-biographiques liées aux situations particulières des sujets. Ces données seront prises en compte dans l'analyse des différences interindividuelles et intergroupes :

- *l'environnement urbain* : les écoles où se sont déroulées les différentes passations se trouvent dans différentes zones géographiques de la région toulousaine (centre ville, banlieue populaire, banlieue résidentielle, campagne rurale) ;
- *la catégorie socioprofessionnelle des parents* : le type de profession exercée par les parents, leurs régimes de travail (temps complet / temps partiel) ainsi que leurs niveaux d'étude seront pris en compte *a posteriori* dans l'analyse des résultats ;
- *la fratrie* : la présence ou non d'une fratrie, ainsi que le sexe des frères et sœurs ont été renseignés par les parents ;
- *la situation familiale* : la situation conjugale des deux parents (en couple ou séparés) a été renseignée par les parents ;
- *l'expérience professionnelle des enseignant(e)s et des A.T.S.E.M.* : l'expérience professionnelle en termes d'années de pratique professionnelle et de type d'établissements fréquentés (école maternelle, école primaire) a été renseignée dans les questionnaires adressés aux enseignant(e)s et aux A.T.S.E.M. ;
- le sexe des enseignant(e)s et des A.T.S.E.M. : l'effet du sexe des deux professionnel(e)s sera également considéré dans l'analyse ultérieure des résultats.

6.3. Présentation des hypothèses opérationnelles

Selon notre hypothèse générale, l'influence des socialisations de genre familiale et scolaire sur l'expérience scolaire des jeunes enfants est médiatisée par l'identité sexuée de ces derniers. L'expérience scolaire des filles et des garçons ne dépend pas uniquement, ni

directement, des influences des socialisations de genre à l'œuvre au sein des milieux de vie du jeune enfant : c'est parce que la construction de l'identité sexuée oriente les influences plurielles des socialisations de genre familiale et scolaire que les filles et les garçons témoignent d'une expérience scolaire spécifique. Au sein-même de la relation entre socialisations de genre et expérience scolaire, la prise en compte de l'identité sexuée permet d'expliquer la présence de divers profils d'expérience scolaire.

La mise à l'épreuve de notre hypothèse générale implique une organisation de notre démarche empirique autour de quatre objectifs principaux. Avant de détailler ces différents objectifs nous souhaitons présenter de manière générale notre démarche hypothétique. La figure suivante modélise notre hypothèse générale et présente nos hypothèses opérationnelles formulées sur la base des quatre conditions nécessaires⁵ pour vérifier la validité d'un modèle contenant une variable médiatrice (Baron & Kenny, 1986 ; Judd & Kenny, 1981 ; Kenny, Kashy & Bolger, 1998 ; Villatte, 2010) :

- la variable indépendante (VI) a un effet sur la variable dépendante (VD) (H1) ;
- la VI a un effet sur la variable médiatrice (VM) (H2) ;
- la VM a un effet sur la VD (H3) ;
- l'effet de la VI sur la VD disparaît (ou diminue dans le cas d'une médiation partielle) si l'on contrôle statistiquement l'effet de la VM sur la VD. À l'inverse, l'effet de la VM sur la VD subsiste si l'on contrôle statistiquement l'effet de la VI sur la VD (H4).

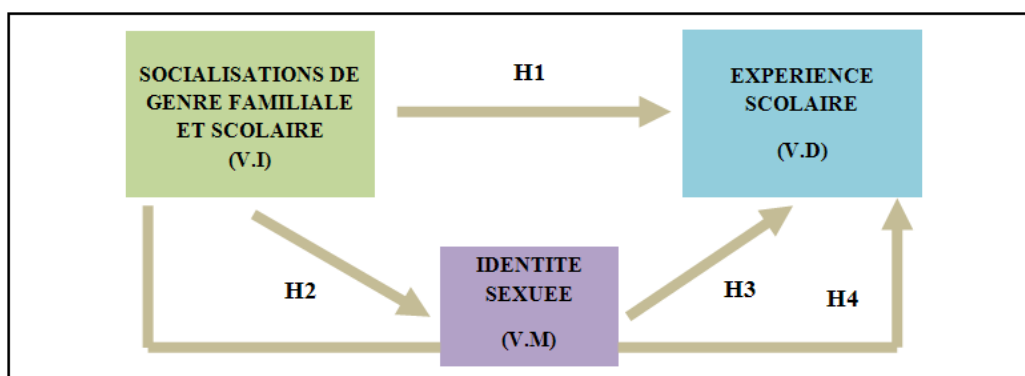


Figure 3 : Modélisation de notre hypothèse générale et de nos hypothèses opérationnelles

⁵ Si, dans beaucoup de publications, les auteurs testent uniquement les deux premières conditions avant d'affirmer l'existence du modèle médiateur proposé, il est nécessaire de vérifier chacune de ces hypothèses pour pouvoir conclure à un effet médiateur (Baron & Kenny, 1986 ; Brauer, 2000).

6.3.1. Les influences des socialisations de genre familiale et scolaire

Objectif 1 : Analyser les liens entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants.

H1 : Les socialisations de genre familiale et scolaire, via leurs degrés de stéréotypie et leurs niveaux d'homogénéité / hétérogénéité, influencent l'élaboration de l'expérience scolaire des filles et des garçons.

Selon cette hypothèse, plus les milieux de vie (familial et scolaire) du jeune enfant véhiculent une socialisation de genre stéréotypée et homogène (représentation des rôles de sexe ; valeurs éducatives transmises ; adhésion aux rôles de sexe), plus l'expérience scolaire de ce dernier (représentations de l'école, de ses apprentissages et de ses activités ; représentations des interactions sociales et perception des autres significatifs ; implication affective dans les activités scolaires) sera typique de son sexe d'appartenance.

- **HO.1a :** Plus la socialisation de genre familiale est stéréotypée et homogène, plus les filles et les garçons développent des profils d'expériences scolaires différenciés.
- **HO.1b :** Plus la socialisation de genre scolaire est stéréotypée et homogène, plus les filles et les garçons développent des profils d'expériences scolaires différenciés.
- **HO.1c :** Plus les rapports entre les socialisations de genre familiale et scolaire sont stéréotypées et homogènes, plus les filles et les garçons développent des profils d'expériences scolaires différenciés.

Objectif 2 : Analyser les liens entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'identité sexuée des jeunes enfants.

H2 : Les socialisations de genre familiale et scolaire, via leurs degrés de stéréotypie et leurs niveaux d'homogénéité / hétérogénéité, influencent l'identité sexuée des filles et des garçons.

Selon cette hypothèse, plus les milieux de vie (familial et scolaire) du jeune enfant véhiculent une socialisation de genre stéréotypée et homogène (représentation des rôles de sexe ; valeurs éducatives transmises ; adhésion aux rôles de sexe), plus l'identité sexuée de ce dernier sera conforme à son sexe d'appartenance (représentations des rôles de sexe ; adhésion aux rôles de sexe ; constance de genre).

- **HO.2a :** Plus la socialisation de genre familiale est stéréotypée et homogène, plus les filles et les garçons développent une identité sexuée conforme à leur sexe d'appartenance.
- **HO.2b :** Plus la socialisation de genre scolaire est stéréotypée et homogène, plus les filles et les garçons développent une identité sexuée conforme à leur sexe d'appartenance.

- **HO.2c** : Plus les rapports entre les socialisations de genre familiale et scolaire sont stéréotypées et homogènes, plus les filles et les garçons développent une identité sexuée conforme à leur sexe d'appartenance.

6.3.2. Le rôle médiateur de l'identité sexuée

Objectif 3 : Analyser les liens entre l'identité sexuée des jeunes enfants et leur expérience scolaire.

H3 : L'identité sexuée des filles et des garçons, via le degré de connaissance des rôles de sexe, l'adhésion aux rôles de sexe et l'acquisition de la constance de genre, influence l'élaboration de l'expérience scolaire de ces derniers.

Selon cette hypothèse, plus l'identité sexuée du jeune enfant est conforme à son sexe d'appartenance (représentations des rôles de sexe ; adhésion aux rôles de sexe ; constance de genre) plus l'expérience scolaire de ce dernier (représentations de l'école, de ses apprentissages et de ses activités ; représentations des relations sociales et perception des autrui significatifs ; implication affective dans les activités scolaires) sera typique de son sexe d'appartenance.

- **HO.3** : Plus les enfants ont une identité sexuée conforme à leur sexe d'appartenance, plus les filles et les garçons développent des profils d'expériences scolaires différenciés.

Objectif 4 : Analyser le rôle médiateur de l'identité sexuée dans le jeu d'influence entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants.

H4 : L'identité sexuée, via le degré de connaissance des rôles de sexe, l'adhésion aux rôles de sexe et l'acquisition de la constance de genre, médiatise les influences plurielles et hétérogènes des socialisations de genre familiale et scolaire sur l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants.

Selon cette hypothèse, l'effet des socialisations de genre familiale et scolaire sur l'expérience scolaire diminue si l'on contrôle l'effet de l'identité sexuée sur cette dernière. De plus, l'effet de l'identité sexuée sur l'expérience scolaire persiste si l'on contrôle statistiquement l'effet des socialisations de genre familiale et scolaire sur celle-ci.

- **HO.4a** : L'effet de la socialisation de genre familiale sur l'expérience scolaire diminue si l'on contrôle l'effet de l'identité sexuée sur cette dernière. De plus, l'effet de l'identité

sexuée sur l'expérience scolaire persiste si l'on contrôle statistiquement l'effet de la socialisation de genre familiale sur celle-ci.

- **HO.4b** : L'effet de la socialisation de genre scolaire sur l'expérience scolaire diminue si l'on contrôle l'effet de l'identité sexuée sur cette dernière. De plus, l'effet de l'identité sexuée sur l'expérience scolaire persiste si l'on contrôle statistiquement l'effet de la socialisation de genre scolaire sur celle-ci.
- **HO.4c** : L'effet des rapports entre les socialisations de genre familiale et scolaire sur l'expérience scolaire diminue si l'on contrôle l'effet de l'identité sexuée sur cette dernière. De plus, l'effet de l'identité sexuée sur l'expérience scolaire persiste si l'on contrôle statistiquement l'effet des rapports entre les socialisations de genre familiale et scolaire sur celle-ci.

6.4. Instruments de recueil des données et construction des indicateurs de variables

Notre recueil de données comprend :

- un questionnaire portant sur les données socio-biographiques des adultes ainsi que sur les trois dimensions de la socialisation de genre (adhésion aux rôles de sexe, transmission de valeurs éducatives, représentation des rôles de sexe) destiné au père, à la mère, à l'enseignant(e) et à l'A.T.S.E.M. de chaque enfant (*cf.* annexe 1) ;
- un entretien individuel réalisé auprès des enfants portant d'une part sur la passation orale de questionnaires sur les trois dimensions de l'identité sexuée (connaissances des rôles de sexe, adhésion aux rôles de sexe, développement de la constance de genre) ; et d'autre part sur la passation d'un entretien semi-directif de recherche sur les trois dimensions de leur expérience scolaire (représentation de l'école, interactions sociales, implication dans les activités scolaires) (*cf.* annexe 1).

Nous allons maintenant décrire et préciser les différents outils et instruments de recueil de données utilisés dans le cadre de notre recherche ainsi que les techniques d'analyse mises en place pour tester les liens entre nos différents indicateurs et variables.

6.4.1. Les socialisations de genre familiale et scolaire

Concernant la socialisation de genre, très peu d'outils existent et sont validés en langue française, de plus, aucun outil ne permet de questionner et de mettre en lien les différents autrui significatifs au sein des milieux de vie de l'enfant. La plupart des recherches se basent sur des observations dans le milieu familial (par exemple des types de jouets présents au

domicile), ou dans le milieu scolaire (par exemple des interactions entre pairs à la récréation, ou des interactions verbales en classes). Pour notre part, nous avons choisi d'élaborer un questionnaire pouvant être adressé de manière similaire aux différents adultes retenus dans le cadre de notre étude (pères, mères, enseignant(e)s et A.T.S.E.M.). Ainsi, un questionnaire identique a été remis à ces différents partenaires. Ce questionnaire comprend une partie sur les données socio-biographiques des sujets puis, cinq séries de questions visant à étudier les différentes dimensions retenues de la socialisation de genre (*cf.* annexe 1).

6.4.1.1. *L'adhésion aux rôles de sexe des adultes*

❖ Présentation de l'outil utilisé

Avec pour objectif d'analyser comment chacun de ces quatre autrui se positionne en tant que modèle de rôle de sexe pour le jeune enfant, nous nous sommes centrés sur le degré de stéréotypie de la représentation de soi des adultes. Cette première dimension de la socialisation de genre a été étudiée à travers la passation du B.S.R.I. (Bem Sex Role Inventory). Cet outil, créé par Bem (1974), a pour objectif de mesurer le degré de stéréotypie des adultes vis-à-vis de leur représentation de soi et d'obtenir ainsi un score de masculinité / féminité permettant de classer les sujets parmi l'un des quatre groupes suivants : le groupe masculin, le groupe féminin, le groupe indifférencié ou le groupe androgyne.

Cette échelle est constituée d'une série d'adjectifs, dans la version originale 60 items (20 items stéréotypiques masculins, 20 items féminins et 20 items neutres), vis-à-vis desquels le sujet doit se positionner sur une échelle de Likert en 7 points (allant de « jamais » à « toujours ») selon le degré de correspondance entre l'item et son propre comportement. Cet outil a été utilisé dans de très nombreuses recherches ; en 1990, Beere en recensait déjà 795. Rogé (1992) a effectué la première traduction française de cet outil, Tostain (1993) ainsi que Granié-Gianotti (1997) en proposeront par la suite des versions modifiées. Granié-Gianotti (1997) montre que la version écourtée à 24 items qu'elle a utilisée dans le cadre de sa recherche présente une bonne fiabilité statistique et qu'il est possible de calculer des scores et de constituer les groupes modélisés par Bem (1974) sans toutefois utiliser tous les items initiaux.

Nous utiliserons, comme l'a suggéré Granié-Gianotti (1997), cette échelle comme une échelle d'adhésion aux rôles de sexe permettant de dégager un score de stéréotypie dans la manière dont le sujet se représente. Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc utilisé

la version modifiée et validée par Granié-Gianotti (1997), les items proposés sont les suivants : 8 items masculins, 8 items féminins et 8 items neutres (cf. annexe 2).

- Items masculins : Je suis confiant(e) en moi / Je suis ambitieux(se) / J'ai l'esprit de compétition / Je suis sportif(ve) / Je suis sûr(e) de moi dans mes affirmations / Je suis prêt(e) à prendre des risques / J'ai l'air grave / Je suis apte à diriger ;
- Items féminins : Je suis émotif(ve) / Je suis tendre / Je suis aimable / Je parle d'une douce voix / Je suis sensible aux besoins des autres / Je suis soigneux(se) / Je suis doux(ce) / Je suis affectueux(se) ;
- Items neutres : Je vais vers les autres / Je suis gai(e) / Je suis amical(e) / Je suis heureux(se) / Je suis digne de confiance / Je suis énergique / Je suis fantaisiste / Je suis franc(he).

❖ Cotation des réponses et constitution des scores

L'objectif de cet outil est de calculer le degré d'adhésion aux rôles de sexe pour chaque adulte de notre échantillon. Dans un premier temps, nous obtenons des scores relatifs à chaque sous-échelle (items masculins, items féminins et items neutres). Nous attribuons de 1 à 7 points pour chaque item en fonction du positionnement des participants sur l'échelle de Likert (1 point pour « jamais » et 7 points pour « toujours »). Ainsi, pour chaque sous-échelle, nous obtenons un score brut théorique allant de 8 à 56 points. Nous pourrions alors appréhender le degré de d'adhésion aux rôles de sexe des adultes en étudiant de manière indépendante les réponses des participants aux différentes sous-échelles (AdM = Score aux items masculins (8 items) ; AdF = Score aux items féminins (8 items) ; AdN = Score aux items neutres (8 items)).

Dans un deuxième temps, en fonction du sexe de l'adulte cible et de son adhésion aux rôles de sexe, nous calculons le score global de stéréotypie de la représentation de soi (Ad = Degré de stéréotypie de la représentation de soi des adultes). Pour cela, au score relatif aux items stéréotypiques du groupe de sexe du sujet, nous retranchons celui relatif à l'autre groupe de sexe (par exemple, pour une femme $Ad = AdF - AdM$; inversement pour un homme). Ainsi, un score élevé témoigne d'une forte adhésion aux rôles de sexe ; un score proche de zéro, une adhésion aux rôles de sexe non-stéréotypée ; enfin, un score négatif témoigne d'une adhésion contre-stéréotypée aux rôles de sexe. Ce score théorique est compris entre -48 et 48.

❖ Modification des sous-échelles

Suite à l'analyse auprès de notre échantillon de population de la validité interne des trois sous-échelles de cet outil et des indices de corrélation inter-items (*cf.* annexe 3) nous avons été amené à modifier la liste des items originaux. Nous avons alors retiré de cette liste deux items masculins (« air grave » et « confiance en soi »), deux items féminins (« amabilité » et « soigneux ») et deux items neutres (« fantaisiste » et « franchise »). Ces trois sous-échelles, présentant chacune 6 items, ont toutes trois des indices de fiabilité supérieurs au seuil d'acceptabilité⁶. Les scores théoriques de cet outil s'étalent dorénavant entre les valeurs 6 et 42 pour les sous-échelles (*AdM*, *AdF* et *AdN*) et entre -36 et 36 pour le score théorique d'adhésion aux rôles de sexe (*Ad*).

6.4.1.2. *La transmission de valeurs éducatives par les adultes*

❖ Présentation de l'outil utilisé

Avec pour objectif d'appréhender les pratiques éducatives au sein de l'école et de la famille, nous avons choisi d'interroger les valeurs privilégiées dans l'éducation de l'enfant et d'étudier dans un deuxième temps le degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives. Pour ce faire, nous avons construit une échelle permettant de hiérarchiser différentes valeurs en fonction de leur importance dans l'éducation de l'enfant. Nous avons retenu, de notre analyse de la littérature, 8 valeurs (4 valeurs masculines et 4 valeurs féminines) qui sont repérées comme centrales dans les différences entre les filles et les garçons en termes de pratiques éducatives différenciées. Nous avons alors demandé à chaque adulte de hiérarchiser ces valeurs en fonction de l'importance qu'il leur accorde dans l'éducation de l'enfant concerné.

Lors de notre étude exploratoire nous nous sommes aperçus que les adultes avaient tendance à valoriser de manière uniforme ces différentes valeurs lorsqu'ils devaient se positionner sur une échelle de type Likert. En optant cette fois-ci pour une échelle de hiérarchisation, nous avons souhaité inciter les adultes à classer entre elles ces différentes valeurs ; notre objectif ici est de réduire les influences de la désirabilité sociale et ainsi saisir plus finement la transmission de ces dernières tout en faisant émerger des différences en fonction du sexe des enfants. La liste des items proposée dans les questionnaires est la suivante (*cf.* annexes 2) :

⁶ L'alpha de Cronbach est considéré satisfaisant lorsqu'il est supérieur ou égal à .70. Il signifie alors une bonne validité interne de l'échelle, le minimum acceptable pour la fiabilité d'une échelle est .60.

- Items masculins : Expression de ses opinions / Courage / Autonomie / Confiance en soi ;
- Items féminins : Expression de ses émotions / Respect des règles / Respect des autres / Entraide et solidarité.

❖ Cotation des réponses et constitution des scores

Afin d'appréhender la transmission de valeurs éducatives différenciées, nous allons calculer le degré de stéréotypie de ces valeurs. Ce score de stéréotypie est donc calculé en fonction du sexe de l'enfant et de la place des différents items dans le classement hiérarchique effectué par les adultes. Dans un premier temps, chaque item apporte le nombre de points relatif à sa position dans le classement : un item classé en première position équivaut à 1 point, à l'inverse un item classé en huitième position équivaut à 8 points. Nous obtenons ainsi un score brut théorique pour chaque sous-échelle (items masculins et items féminins) compris entre 10 à 26 ; un score proche de 16 indique que les items de la sous-échelle sont privilégiés dans la transmission des valeurs éducatives, à l'inverse un score proche de 26 indique que les items de cette sous-échelle ne sont pas privilégiés dans cette transmission.

- $ValM$ = Score aux items masculins (4 items) ;
- $ValF$ = Score aux items féminins (4 items).

Dans un deuxième temps, nous calculons le score de stéréotypie de ces valeurs par rapport au sexe des enfants (Val = Degré de stéréotypie des valeurs éducatives transmises par les adultes). Pour cela, nous nous basons sur le sexe de l'enfant cible, nous retranchons au score relatif aux items du groupe de sexe de ce dernier, le score obtenu aux items de l'autre groupe de sexe. Par exemple, pour une fille $Val = ValF - ValM$ et inversement lorsqu'il s'agit d'un garçon. Ainsi, plus l'adulte privilégie des valeurs éducatives conformes au sexe de l'enfant plus il obtient un score faible à cette échelle. Ce score théorique est compris entre -16 et 16.

6.4.1.3. *La représentation des rôles de sexe des adultes*

❖ Présentation des outils utilisés

Concernant la représentation des rôles de sexe chez les adultes et afin de mesurer leur degré de stéréotypie vis-à-vis des rôles de sexe des enfants, nous avons utilisé deux outils standardisés, le P.S.A.I. (*Pre-School Activity Inventory*) ainsi que le B.S.R.I. adapté par Tostain (1993).

Le P.S.A.I. est une échelle psychométrique élaborée par Golombok et Rust (1993), cet outil a été testé et validé au plan statistique dans de nombreuses études (Beere, 2010) et a été

traduit en français par Zaouche-Gaudron (1995). Initialement, cette échelle a pour objectif de mesurer la stéréotypie des rôles de sexe de l'enfant du point de vue de l'adulte. Elle propose une série de 24 items (12 items masculins et 12 items féminins), répartis en trois sous-échelles (accessoires, activités et caractéristiques du jeune enfant), pour lesquels l'adulte doit se positionner sur une échelle de Likert en 5 points (allant de « jamais » à « toujours ») selon le degré avec lequel il pense que l'item correspond au comportement de l'enfant cible. Tostain (1993) a créé une version modifiée du B.S.R.I. et adaptée aux enfants d'âge scolaire pour mesurer leur stéréotypie vis-à-vis de certaines caractéristiques. Cet outil créé par Tostain (1993) propose une série de 33 items (11 items masculins, 11 items féminins et 11 items neutres) pour lesquels l'enfant doit se positionner sur une échelle de Likert en 3 points (allant de « jamais » à « souvent ») selon le degré avec lequel il pense que l'item correspond à son propre comportement. Toutefois, nous utiliserons ici cet outil en questionnant les adultes et non les enfants.

Pour analyser les représentations des rôles de sexe au sein du milieu familial et du milieu scolaire, nous avons gardé deux sous-échelles du P.S.A.I. (accessoires et activités du jeune enfant) et, à la place de la sous-échelle sur les caractéristiques des jeunes enfants du P.S.A.I., et nous avons utilisé la sous-échelle caractéristiques de la version adaptée par Tostain du B.S.R.I. (en conservant 6 items masculins et 6 items féminins). Nous avons choisi de remplacer cette sous-échelle sur les caractéristiques du jeune enfant, par le B.S.R.I. adapté par Tostain (1993) car celui-ci est plus adéquat pour étudier les représentations des caractéristiques du jeune enfant. Par ailleurs, au lieu de demander aux adultes de répondre en fonction de la manière dont ils se représentent un enfant cible, nous avons choisi de les questionner sur leurs représentations de l'enfant en général. Nous avons donc proposé aux différents adultes de répondre à ces items sur une échelle de Likert en 5 points (allant de « uniquement aux filles » à « uniquement aux garçons ») en fonction de la correspondance entre les items et les comportements des filles ou des garçons. Les représentations des rôles de sexe sont donc étudiées à travers trois sous-dimensions : les accessoires, les activités et les caractéristiques des jeunes enfants, ces items peuvent être divisés en deux classes : 15 items masculins et 15 items féminins (*cf.* annexes 2) :

- Items masculins : *Accessoires* (Pistolet / Jeux de construction / Petites voitures / Epées) ; *Activités* (Faire semblant d'être un guerrier / Jouer à la bagarre / Faire du sport ou jouer au ballon / Faire de l'escalade ou grimper sur des choses / S'intéresser aux moyens de

transports) ; *Caractéristiques* (Avoir confiance en soi / Vouloir être le meilleur / Aimer résoudre les problèmes / Aimer la compétition / Savoir s'occuper seul / Être meneur dans les activités).

- Items féminins : *Accessoires* (Perles / Poupées / Dinette) ; *Activités* (Faire semblant de faire le ménage et de cuisiner / Jouer avec des filles / Faire semblant d'être une princesse / Jouer à papa et maman / Faire semblant de s'occuper d'un bébé / Se déguiser avec des habits et des accessoires de femme) ; *Caractéristiques* (Aider les autres / Être émotif / Être enfantin / Être attentif aux autres / Aimer s'occuper des enfants / Être affectueux).

❖ Cotation des réponses et constitution des scores

L'objectif de cette question est de calculer un score de stéréotypie des rôles de sexe pour chaque adulte de notre échantillon. Dans un premier temps, nous obtenons des scores relatifs à chaque sous-échelle (*ReAcc* pour les accessoires, *ReAct* pour les activités et *ReCar* pour les caractéristiques) ainsi que des scores relatifs à l'ensemble des items masculins et des items féminins de ces trois sous-échelles (*ReM* et *ReF*). Nous attribuons un score d'item allant de 1 à 5 points en fonction du positionnement des participants sur l'échelle de Likert. Par exemple, pour un item féminin la réponse du participant est cotée 5 points si le participant a coché « uniquement aux filles », 3 points s'il a coché « autant aux filles qu'aux garçons » et enfin, 1 point s'il a coché « uniquement aux garçons » ; pour un item masculin la cotation est inversée. Ainsi, pour les sous-échelles des items masculins (15 items) et féminins (15 items) nous obtenons un score brut théorique allant de 15 à 75 points. Nous pourrions ainsi appréhender le degré de stéréotypie des adultes en étudiant de manière indépendante les réponses des participants à ces deux sous-échelles.

- *ReM* = Score aux items masculins concernant les trois sous-échelles (15 items) ;
- *ReF* = Score aux items féminins concernant les trois sous-échelles (15 items).

Dans un deuxième temps, nous calculons le score de global de stéréotypie au niveau des représentations des rôles de sexe (*Re* = Degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe des adultes). Pour cela, nous additionnons les scores obtenus aux sous-échelles items masculins et items féminins (*ReM* et *ReF*). De fait, la valeur théorique du score global de stéréotypie est comprise entre 30 et 150, plus le sujet a un score élevé plus il a des représentations stéréotypées des rôles de sexe chez l'enfant.

❖ Modification des sous-échelles

Suite à l'analyse auprès de notre échantillon de population de la validité interne des trois sous-échelles de cet outil et des indices de corrélation inter-items (*cf.* annexe 3) nous avons été amené à modifier la liste des items originaux. Nous avons alors retiré de cette liste un item masculin (« s'occuper seul ») et un item féminin (« enfantin »). Ainsi, d'une part toutes les sous-échelles ont des indices de fiabilité supérieurs au seuil d'acceptabilité, d'autre part les deux sous-échelles permettant de calculer le score global de stéréotypie (*ReM* et *ReF*) présentent chacune 14 items. Les scores théoriques de cet outil s'étalent dorénavant entre les valeurs 14 et 70 pour les sous-échelles (*ReM* et *ReF*) et entre 28 et 140 pour le score théorique de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe (*Re*).

6.4.1.4. *Construction des indicateurs de la socialisation de genre*

L'objectif ici, au delà de l'étude de la distribution des scores dans les différents groupes d'adultes (pères, mères, A.T.S.E.M. et enseignant(e)s), est de recentrer notre analyse sur ce que l'enfant vit en termes d'expériences de socialisation de genre au sein de ses différents milieux de vie. Nous souhaitons donc articuler les réponses des différents adultes dans un modèle plus global permettant notamment de mettre en avant le niveau d'hétérogénéité / homogénéité existant au sein et entre les milieux de vie du jeune enfant, tout en prenant en compte le degré de stéréotypie de ces socialisations de genre. Ainsi, pour les trois dimensions de cette variable (adhésion aux rôles de sexe, transmission des valeurs éducatives et représentation des rôles de sexe), nous analyserons plus particulièrement les deux indicateurs suivants : le niveau d'hétérogénéité / homogénéité et le degré de stéréotypie des socialisations de genre, au sein des milieux de vie (milieu familial ou scolaire) et entre les milieux de vie (milieu familial et scolaire). Nous analyserons, de fait, ces deux indicateurs au niveau de la socialisation de genre familiale (VI.1), de la socialisation de genre scolaire (VI.2) et enfin des rapports entre les socialisations de genre familiale et scolaire (VI.3).

❖ La socialisation de genre au sein des milieux de vie

Le niveau d'homogénéité / hétérogénéité de la socialisation de genre au sein des milieux de vie : Pour chaque dimension de cette variable (adhésion aux rôles de sexe, transmission de valeurs éducatives et représentation des rôles de sexe), nous analysons le niveau d'homogénéité / hétérogénéité au sein de chacun des deux milieux de vie ; en fonction des réponses du père et de la mère au sein du milieu familial et de l'enseignant(e) et de l'A.T.S.E.M. au sein du milieu scolaire. Nous devons comparer les réponses des adultes au

sein d'un même milieu de vie en fonction des positions de leurs scores vis-à-vis des médianes de leurs groupes (score inférieur à la médiane *versus* score supérieur à la médiane). Nous pourrions ainsi appréhender pour chaque enfant le niveau d'homogénéité / hétérogénéité de la socialisation de genre au sein d'un même milieu de vie pour chacune des trois dimensions de la variable étudiée.

Tableau 2 : Méthode d'analyse de l'homogénéité / hétérogénéité de la socialisation de genre au sein des milieux de vie

<i>Hétérogénéité / homogénéité de la socialisation de genre au sein des milieux de vie</i>			Adulte 1	
			Ad / Val / Re	
			Score inférieur à la médiane	Score supérieur à la médiane
Adulte 2	Ad / Val / Re	Score inférieur à la médiane	<i>Homogène</i>	<i>Hétérogène</i>
		Score supérieur à la médiane	<i>Hétérogène</i>	<i>Homogène</i>

De fait, deux configurations différentes apparaissent :

- *Homogène* : lorsque les deux adultes d'un même milieu de vie ont des scores supérieurs à la médiane de leur groupe, ou lorsque les deux adultes d'un même milieu de vie ont des scores inférieurs à la médiane de leur groupe ;
- *Hétérogène* : lorsque les deux adultes d'un même milieu de vie ont des scores opposés vis-à-vis de la médiane de leur groupe.

Le degré de stéréotypie de la socialisation de genre au sein des milieux de vie : Afin de relever le degré de stéréotypie de la socialisation de genre, nous étudions pour chaque dimension de cette variable la somme des scores des deux adultes issus d'un même milieu de vie.

Tableau 3 : Méthode d'analyse du degré de stéréotypie de la socialisation de genre au sein des milieux de vie

<i>Degré de stéréotypie de la socialisation de genre au sein des milieux de vie</i>	Méthode de calcul
Degré de stéréotypie adhésion rôles de sexe	<i>Ad</i> Adulte 1 + <i>Ad</i> Adulte 2
Degré de stéréotypie transmission valeurs éducatives	<i>Val</i> Adulte 1 + <i>Val</i> Adulte 2
Degré de stéréotypie représentation des rôles de sexe	<i>Re</i> Adulte 1 + <i>Re</i> Adulte 2

❖ *La socialisation de genre entre les milieux de vie*

Le niveau d'homogénéité / hétérogénéité de la socialisation de genre entre les milieux de vie : Afin d'étudier le niveau d'hétérogénéité / homogénéité de la socialisation de genre entre les milieux de vie nous devons, pour chaque dimension de cette variable, analyser le niveau d'homogénéité / hétérogénéité en fonction des réponses des quatre adultes et ce en comparant les deux milieux de vie (le milieu familial et le milieu scolaire).

Tableau 4 : Méthode d'analyse de l'homogénéité / hétérogénéité de la socialisation de genre entre les milieux de vie

<i>Hétérogénéité / homogénéité de la socialisation de genre entre les milieux de vie</i>			Milieu 1		
			Ad / Val / Re		
			1 score > médiane 1 score < médiane	2 scores < médiane	2 scores > médiane
Milieu 2	Ad / Val / Re	1 score > médiane 1 score < médiane	<i>Hétérogène</i>	<i>Hétérogène Intra</i>	<i>Hétérogène Intra</i>
		2 scores < médiane	<i>Hétérogène Intra</i>	<i>Homogène</i>	<i>Hétérogène Inter</i>
		2 scores > médiane	<i>Hétérogène Intra</i>	<i>Hétérogène Inter</i>	<i>Homogène</i>

Les différentes configurations possibles sont les quatre suivantes :

- *Homogène* : lorsque les quatre adultes ont des scores supérieurs à la médiane de leur groupe, ou lorsque les quatre adultes ont des scores inférieurs à la médiane de leur groupe ;
- *Hétérogène Inter et Intra* : lorsqu'il y a hétérogénéité au sein des deux milieux de vie
- *Hétérogène Inter* : lorsque deux adultes d'un même milieu de vie ont des scores supérieurs à la médiane de leur groupe et que les deux adultes de l'autre milieu de vie ont des scores inférieurs à la médiane de leur groupe ;
- *Hétérogène Intra* : lorsqu'il y a hétérogénéité au sein d'un milieu de vie et homogénéité au sein de l'autre milieu de vie.

Le degré global de stéréotypie de la socialisation de genre : Afin de relever le degré global de stéréotypie de la socialisation de genre, nous étudierons pour chaque dimension de cette variable la somme des scores des quatre adultes issus des deux milieux de vie du jeune enfant.

Tableau 5 : Méthode d'analyse du degré global de stéréotypie de la socialisation de genre entre les milieux de vie

Degré global de stéréotypie de la socialisation de genre	Méthode de calcul
Degré global de stéréotypie adhésion rôles de sexe	Ad Mère + Ad Père + Ad ATSEM + Ad Enseignant(e)
Degré global de stéréotypie transmission valeurs éducatives	Val Mère + Val Père + Val ATSEM + Val Enseignant(e)
Degré global de stéréotypie représentation des rôles de sexe	Re Mère + Re Père + Re ATSEM + Re Enseignant(e)

6.4.2. L'identité sexuée du jeune enfant

L'identité sexuée des enfants est appréhendée lors de la passation orale d'un questionnaire organisé en en trois parties, chacune portant sur l'une des trois dimensions de cette variable (connaissances des rôles de sexe, adhésion aux rôles de sexe et acquisition de la constance de genre) (*cf.* annexe 1).

6.4.2.1. Les connaissances des rôles de sexe des enfants

❖ Présentation des outils utilisés

Les connaissances des rôles de sexe sont étudiées à travers la passation orale du P.S.A.I. et du B.S.R.I. (Tostain, 1993). Nous avons choisi d'utiliser ici les mêmes items que pour les représentations des rôles de sexe des adultes, cependant nous avons légèrement modifié leurs intitulés afin de les rendre plus compréhensibles pour les jeunes enfants. Contrairement à la version proposée aux adultes, nous leur demandons de se positionner sur une échelle de Likert en 3 points (« les filles » / « les filles et les garçons » / « les garçons ») en fonction du fait qu'ils pensent que ces items correspondent plus aux comportements des filles ou des garçons. Ici, comme pour les adultes, les 30 items (15 masculins et 15 féminins) peuvent être regroupés en trois sous-dimensions : les accessoires, les activités et les caractéristiques du jeune enfant (*cf.* annexe 3).

❖ Cotation des réponses et constitution des scores

L'objectif de cette question est de calculer un score de connaissance des rôles de sexe pour chaque enfant de notre échantillon. Dans un premier temps, nous obtenons des scores relatifs à chaque sous-échelle (*CoAcc* pour les accessoires, *CoAct* pour les activités et *CoCar* pour les caractéristiques) ainsi que des scores relatifs à l'ensemble des items masculins et des items féminins de ces trois sous-échelles (*CoM* et *CoF*). Nous attribuons un score d'item allant de 1 à 5 points en fonction du positionnement des participants sur l'échelle de Likert. Par exemple,

pour un item féminin la réponse de l'enfant est cotée 5 points si le participant a répondu « les filles », 3 points s'il a répondu « les deux » et enfin, 1 point s'il a répondu « uniquement aux garçons » ; pour un item masculin la cotation est inversée. Ainsi, pour les sous-échelles des items masculins (15 items) et féminins (15 items) nous obtenons un score brut théorique allant de 15 à 75 points. Nous pourrions ainsi appréhender le degré de connaissance des enfants vis-à-vis des rôles de sexe en étudiant de manière indépendante les réponses des participants à ces deux sous-échelles :

- CoM = Score aux items masculins concernant les trois sous-échelles (15 items) ;
- CoF = Score aux items féminins concernant les trois sous-échelles (15 items).

Dans un deuxième temps, nous calculons le score global de connaissances des rôles de sexe (Co = degré de connaissances des rôles de sexe des enfants). Pour cela, nous additionnons les scores obtenus aux différentes sous-échelles. De fait, la valeur théorique du score global de connaissances des rôles de sexe est comprise entre 30 et 150, plus l'enfant obtient un score élevé plus il a un haut niveau de connaissances des rôles de sexe.

❖ Modification des sous-échelles

Suite à l'analyse auprès de notre échantillon de population de la validité interne des différentes sous-échelles de cet outil et des indices de corrélation inter-items (cf. annexe 3) nous avons été amené à modifier la liste des items originaux. Nous avons retiré un item masculin (« jeux de construction ») et un item féminin (« jouer avec des filles »). Ainsi, les sous-échelles ont des indices de fiabilité supérieurs au seuil d'acceptabilité, et les deux sous-échelles permettant de calculer le score global de stéréotypie (CoM et CoF) présentent chacune 14 items. Les scores théoriques de cet outil s'étalent dorénavant entre les valeurs 14 et 70 pour les sous-échelles (CoM et CoF) et entre 28 et 140 pour le score théorique de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe (Co).

6.4.2.2. *L'adhésion aux rôles de sexe des enfants*

❖ Présentation des outils utilisés

L'adhésion aux rôles de sexe est appréhendée elle aussi à travers la passation orale du P.S.A.I. et du B.S.R.I. (Tostain, 1993). Nous avons choisi d'utiliser les mêmes items que pour les représentations des rôles de sexe des adultes et les connaissances des rôles de sexe des enfants. Cependant, nous avons modifié la consigne ainsi que les intitulés des items, afin de mesurer cette fois-ci l'adhésion des enfants à ces différents rôles de sexe. Nous leur

demandons ici de se positionner sur une échelle de Likert en 3 points (allant de « jamais » à « très souvent ») en fonction de la fréquence à laquelle ces différents items correspondent à leurs propres comportements. Les items utilisés sont regroupés selon les trois sous-dimensions envisagées précédemment : les accessoires, les activités et les caractéristiques du jeune enfant, et nous retrouvons 15 items masculins et 15 items féminins (cf. annexe 2).

❖ Cotation des réponses et constitution des scores

L'objectif de cette question est de calculer un score de masculinité / féminité pour chaque enfant de notre échantillon. Dans un premier temps, nous obtenons des scores relatifs à chaque sous-échelle (*AdAcc* pour les accessoires, *AdAct* pour les activités et *AdCar* pour les caractéristiques) ainsi que des scores relatifs à l'ensemble des items masculins et des items féminins de ces trois sous-échelles (*AdM* et *AdF*). Nous attribuons un score d'item allant de 1 à 5 points en fonction du positionnement des participants sur l'échelle de Likert. Par exemple, pour un item féminin la réponse de l'enfant est cotée 5 points si le participant a répondu « les filles », 3 points s'il a répondu « les deux » et enfin, 1 point s'il a répondu « uniquement aux garçons » ; pour un item masculin la cotation est inversée. Ainsi, pour les sous-échelles des items masculins (15 items) et féminins (15 items) nous obtenons un score brut théorique allant de 15 à 75 points. Nous pourrions ainsi appréhender le degré d'adhésion aux rôles de sexe des enfants en étudiant de manière indépendante les réponses des participants à ces deux sous-échelles :

- *AdM* = Score aux items masculins concernant les trois sous-échelles (15 items) ;
- *AdF* = Score aux items féminins concernant les trois sous-échelles (15 items).

Dans un deuxième temps, nous calculons le score de global de masculinité / féminité ($Ad =$ Degré de masculinité / féminité des enfants dans leur adhésion aux rôles de sexe). Pour cela, au score relatif aux items stéréotypiques du groupe de sexe du sujet nous retranchons celui relatif à l'autre groupe de sexe (par exemple, pour une fille $Ad = AdF - AdM$; inversement pour un garçon). Ainsi, plus l'enfant a un score élevé plus il a une forte adhésion aux rôles de sexe ; un score proche de zéro témoigne d'une adhésion aux rôles de sexe stéréotypée, un score négatif indique une adhésion contre-stéréotypée aux rôles de sexe. Ce score théorique sera compris entre -30 et 30.

❖ Modification des sous-échelles

Suite à l'analyse auprès de notre échantillon de population de la validité interne des différentes sous-échelles de cet outil et des indices de corrélation inter-items (*cf.* annexe 3) nous avons été amené à modifier la liste des items originaux. Nous avons retiré de cette liste un item masculin (« confiance ») et un item féminin (« enfantin »). Ainsi, toutes les sous-échelles ont des indices de fiabilité supérieurs au seuil d'acceptabilité, et les deux sous-échelles permettant de calculer le score global de stéréotypie (*AdM* et *AdF*) présentent chacune 14 items. Les scores théoriques de cet outil s'étalent dorénavant entre les valeurs 14 et 70 pour les sous-échelles (*AdM* et *AdF*) et entre 28 et 140 pour le score théorique d'adhésion aux rôles de sexe (*Ad*).

6.4.2.3. *Le développement de la constance de genre : le test de la constance de genre*

❖ Présentation de l'outil utilisé

Le développement de la constance de genre est étudié chez les enfants à partir du Test de la constance de genre. Ce test a été élaboré par Slaby et Frey (1978) et a fait l'objet de plusieurs recherches en psychologie du développement. Dafflon Nouvelle (2010) a proposé une version adaptée de cet outil afin de pallier aux différentes critiques ayant été faites à propos des précédentes versions. Nous avons choisi de reprendre cette dernière version française du test de la constance de genre dans notre recherche. La seule différence avec la version de Dafflon Nouvelle (2010) concerne le matériel utilisé lors de la passation, ce ne sont pas des photographies d'enfants nus mais des dessins d'enfants que nous présentons lors de cette passation. Exceptée cette modification, le matériel ainsi que la passation du test restent similaires à la version de Dafflon Nouvelle (2010).

❖ Le matériel utilisé

Le matériel utilisé lors de la passation est constitué de six vignettes illustrées (*cf.* annexe 1) présentant chacune le dessin d'un enfant (une fille ou un garçon). Dans ces vignettes apparaissent deux personnages, Kim et Nikki (leurs noms ont été choisis afin de ne pas donner d'indice à propos de leur sexe), dans trois tenues différentes : une fois nus, une fois avec une tenue connotée masculine et une fois avec une tenue connotée féminine. Cette mise en scène permet de présenter chaque enfant dessiné sous trois conditions différentes : l'enfant nu sans accessoire, l'enfant dans une tenue consistante (la fille dans des vêtements féminins avec des accessoires féminins et le garçon dans des vêtements masculins avec des accessoires masculins) et l'enfant dans une tenue inconsistante (la fille dans des vêtements masculins avec

des accessoires masculins et le garçon dans des vêtements féminins avec des accessoires féminins).

Les dessins présentent les enfants dans des positions similaires, tous deux avec les cheveux mi-longs et avec la même expression faciale. La tenue masculine est constituée par une casquette bleue, un t-shirt bleu, un short jaune, des baskets jaunes et un ballon de football ; la tenue féminine est constituée par un chapeau jaune, une robe rose et blanche, des ballerines grises et un sac à main orange. Par ailleurs, les traits physiques ne permettent pas à eux seuls de déterminer le sexe de l'enfant (mis à part dans les dessins laissant apparaître leurs organes génitaux). Nous avons toutefois vérifié auprès d'une population test d'enfants et d'adultes que le garçon ainsi que la fille présentés dans la tenue masculine sont pris pour des garçons et que ces deux enfants présentés dans la tenue féminine sont perçus comme des filles.

❖ La procédure du test de la constance de genre

La procédure expérimentale est contrôlée, les mêmes énoncés sont proposés à tous les enfants, de plus l'ordre de la présentation des dessins est inversé pour la moitié de la population, la moitié des participants commence par les dessins de la fille alors que l'autre moitié par les dessins du garçon (cf. annexe 2). Pour introduire ce test on explique aux enfants que l'on va leur montrer des dessins de deux enfants, Kim et Nikki. On leur dit qu'il s'agit d'une fille et d'un garçon qui sont jumeaux et qui, pour s'amuser, se sont prêtés leurs affaires pour qu'on ne puisse pas les reconnaître. Puis, on leur explique que l'on va leur poser des questions à propos de ces dessins pour qu'ils nous aident à retrouver qui est Kim et qui est Nikki.

On commence la passation en leur montrant le dessin d'un enfant nu (soit la fille soit le garçon) et on leur pose deux questions : « *Regarde bien ce dessin de Kim. Kim c'est un garçon ou c'est une fille ?* » ; « *Comment tu sais que Kim est un garçon / une fille ?* ». Si l'enfant n'a pas justifié clairement sa première réponse on lui demande de nous montrer sur le dessin l'indice qui a motivé son choix.

Puis, on lui présente le deuxième dessin, celui du même enfant dans une tenue inconsistante et on lui pose alors trois questions : « *Tu vois sur le dessin c'est toujours Kim, mais cette fois-ci Kim a pris les affaires de Nikki. Kim ressemble à qui sur ce dessin, à un garçon ou à une fille ?* » ; « *Kim, pour de vrai, c'est un garçon ou une fille ?* » ; « *Comment tu sais que Kim est un garçon / une fille ?* ».

Enfin, le troisième dessin de l'enfant est présenté au participant, celui en tenue consistante, et l'on pose à nouveau trois questions à l'enfant : « *Tu vois sur le dessin c'est toujours Kim, mais cette fois-ci Kim a repris ses affaires. Kim ressemble à qui sur ce dessin, à un garçon ou à une fille ?* » ; « *Kim, pour de vrai, c'est un garçon ou une fille ?* » ; « *Comment tu sais que Kim est un garçon / une fille ?* ».

Une fois cette première série de dessins présentée aux enfants on peut leur montrer les dessins relatifs à l'autre personnage. La même procédure expérimentale est alors réalisée avec l'autre série de trois dessins où l'on pose les mêmes questions aux participants.

❖ Cotation des réponses et constitution des scores

Ce test permet de partager les participants en deux groupes : ceux qui ont atteint la constance de genre et ceux qui ne l'ont pas encore atteinte. Seuls les enfants qui répondent correctement à l'ensemble des questions relatives à chaque planche illustrée sont considérés comme ayant atteint le stade de la constance de genre (*Const* = Acquisition de la constance de genre chez l'enfant). Dans les différentes versions de ce test les enfants qui donnent une ou plusieurs réponses incorrectes sont déclarés comme n'ayant pas acquis la constance de genre. Ainsi, pour que l'on considère que les enfants ont acquis la constance de genre, les participants doivent être capables de déterminer le sexe d'un individu sur la base de son appareil génital (dessin d'enfant nu), mais ils doivent aussi être capables de faire la distinction entre « ressembler à » et « être pour de vrai » un enfant d'un sexe donné et ce, indépendamment du fait de porter une tenue consistante ou inconsistante.

6.4.2.4. Construction des indicateurs de l'identité sexuée du jeune enfant

Les indicateurs de cette variable sont les scores relatifs aux trois dimensions de l'identité sexuée (degré de connaissance des rôles de sexe, degré de masculinité / féminité et acquisition de la constance de genre). L'objectif, ici, sera d'intégrer ces indicateurs dans nos analyses inférentielles afin d'étudier le rôle médiateur joué par l'identité sexuée du jeune enfant dans la relation d'influence entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire de ces derniers.

6.4.3. L'expérience scolaire des jeunes enfants

L'expérience scolaire chez des jeunes enfants scolarisés en grande section de maternelle n'a jamais été étudiée en tant que telle. Les études portant sur cette thématique sont encore

trop parcellaires et prennent pour la plupart principalement la forme d'observations. Souhaitant recueillir le point de vue des jeunes enfants sur cette question, nous avons choisi d'élaborer une grille d'entretien spécifique à notre objet de recherche et prenant en compte les différentes dimensions retenues (cf. annexe 2).

6.4.3.1. Présentation de l'outil

La grille d'entretiens est organisée en trois grandes parties relatives aux différentes dimensions étudiées : les représentations de l'école, de ses apprentissages et de ses activités ; les interactions sociales et la perception des autrui significatifs ; l'implication affective dans les activités scolaires. L'élaboration de cette grille d'entretien s'est faite lors de la réalisation de notre étude exploratoire menée avec une population d'enfants scolarisés en grande section de maternelle (Mieyaa, 2008 ; Mieyaa & al., 2010).

- *Les représentations de l'école, de ses apprentissages et de ses activités* sont abordées à travers l'importance et des fonctions de l'école (*Est-ce que tu trouves que l'école c'est important ou que ce n'est pas important ? Est-ce que tu peux me dire à quoi ça sert l'école ? Pourquoi tu vas à l'école ?*), au sujet des apprentissages scolaires (*Qu'est ce que tu apprends à l'école ?*) et au niveau des activités réalisées au sein de l'école (*Qu'est ce que tu fais quand tu es à l'école, dans la classe et à la récréation ?*).
- *Les interactions sociales et la perception des autrui significatifs* sont appréhendées à travers trois sous-dimensions : les attentes parentales et scolaires (*Est-ce que tu sais pourquoi tes parents veulent que tu ailles à l'école ? Est-ce que tu sais ce que la maîtresse veut que tu fasses ? Est-ce que tu sais ce que l'A.T.S.E.M. veut que tu fasses ?*), les fonctions de l'enseignant(e) et de l'A.T.S.E.M. (*Est-ce que tu sais à quoi sert la maîtresse ? Est-ce que tu sais à quoi sert l'A.T.S.E.M. ?*) et les relations sociales entretenues avec les pairs, l'enseignant(e) et l'A.T.S.E.M. (*Comment ça se passe avec la maîtresse ? Qu'est ce que tu fais avec elle ? Comment ça se passe avec l'A.T.S.E.M. ? Qu'est ce que tu fais avec elle ? Comment ça se passe avec les autres enfants ? Qu'est ce que tu fais avec eux ?*
- *L'implication affective des enfants dans les activités scolaires* est étudiée à travers trois questions portant sur le niveau d'appréciation de l'école ainsi que sur les préférences des jeunes enfants en termes d'activités réalisées au sein de l'école (*Est-ce que tu aimes aller à l'école ? Pourquoi ? Qu'est ce que tu aimes à l'école, dans la classe et à la récréation ? Qu'est ce que tu n'aimes pas à l'école, dans la classe et à la récréation ?*

6.4.3.2. Analyse des réponses

Les entretiens ont tous été intégralement retranscrits (*cf.* annexe 4) en essayant de rester au plus près du discours des enfants. Nous avons par conséquent restitué autant que possible les onomatopées, les termes mal prononcés, les erreurs de langage, *etc.* Les points et les virgules n'ont pas été placés selon leur fonction dans le registre de l'écrit, mais en fonction des pauses dans le discours des enfants. Afin d'analyser ce corpus nous avons mené, dans un premier temps, une analyse de contenu. L'analyse de contenu (ou thématique) se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique et objectif de l'ensemble du corpus, en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles lors d'une lecture naïve. C'est une opération rigoureuse qui s'appuie sur la construction de la preuve et nécessite différentes étapes (Mucchielli, 1998 ; Robert & Bouillaguet, 1997 ; Villatte, 2010).

Pour procéder à cette analyse, nous avons découpé le corpus en unités de classification correspondant aux phrases ou aux propositions possédant un sens relativement complet. Puis, nous avons sélectionné dans chaque entretien les énoncés susceptibles de permettre une confrontation de nos hypothèses aux faits. Avec pour objectif de constituer des grilles d'analyse relatives à chaque indicateur de notre variable, nous avons effectué une analyse transversale des différentes dimensions évoquées dans le discours des enfants. Nous avons alors regroupé et synthétisé ces dimensions en fonction de nos indicateurs de l'expérience scolaire, et ainsi obtenu les grilles d'analyse nécessaires à une analyse plus approfondie du discours des jeunes enfants.

Etant donné que toutes les productions seront traitées à partir de ces grilles, nous nous sommes efforcé de respecter au mieux les quatre principes fondamentaux qui assurent la validité d'une grille d'analyse de contenu : la pertinence, l'exhaustivité, l'exclusivité et l'objectivité (Robert & Bouillaguet, 1997 ; Villatte, 2010). Les catégories retenues doivent ainsi refléter scrupuleusement le corpus et la problématique, contenir l'ensemble des énoncés, permettre une répartition des unités d'analyse de telle sorte qu'elles n'apparaissent que dans l'une des catégories. La validation de la catégorisation doit, en outre, être effectuée par la méthode inter-juges.

Dans un second temps, une fois la répartition des énoncés effectuée pour chaque enfant, nous avons étudié, pour les différentes dimensions de cette variable :

- la nature des catégories citées par chaque enfant pour chaque indicateur, chaque catégorie a alors fait l'objet d'une catégorisation en tant que variable dichotomique (cité / non cité par l'enfant);
- le nombre moyen de catégories citées par les sujets au sujet de chaque indicateur.

Nous présenterons les différentes catégories retenues lors de notre analyse thématique, ainsi que les résultats obtenus au sein de notre population, dans la partie concernant les analyses descriptives de l'expérience scolaire (*cf.* chapitre 7).

6.4.3.3. Construction des indicateurs de l'expérience scolaire du jeune enfant

Notre objectif est mettre à jour chez les enfants différents profils d'expérience scolaire permettant d'établir une typologie de l'expérience scolaire des enfants de notre échantillon. Pour ce faire, nous effectuerons les étapes suivantes :

- Tout d'abord, après avoir mis à plat les principaux résultats descriptifs liés à l'analyse de thématique des entretiens, nous retiendrons pour les trois dimensions de l'expérience scolaire seulement les items qui apparaissent dans plus de 10% des entretiens et dans moins de 90% d'entre eux.
- Dans un deuxième temps, nous réaliserons des analyses factorielles des correspondances multiples (A.F.C.M.), méthode de codage optimal, sur les différents items retenus (*cf.* étape précédente). À ce stade, nous réaliserons des A.F.C.M. pour chacune de nos trois dimensions de l'expérience scolaire (les représentations de l'école, de ses apprentissages et de ses activités ; les interactions sociales et la perception des autres significatifs ; l'implication affective dans les activités scolaires). À partir de l'étude de la matrice de coefficients des corrélations de nos différents items, l'objectif est de structurer l'ensemble de ces items autour d'un nombre réduit de facteurs explicatifs (Evrard, Pras & Roux, 2003 ; Dancey & Reidy, 2007). Ainsi, chaque facteur extrait de notre corpus de données permet de mesurer un certain nombre d'items corrélés entre eux. De cette façon, il s'agit d'expliquer la plus grande proportion possible de la variation totale, avec le plus petit nombre de facteurs possible. Par ailleurs, l'utilisation des facteurs issus d'une A.F.C.M. lorsque l'on souhaite réaliser une classification hiérarchique permet d'introduire un système de pondération et de remédier ainsi aux problèmes liés à l'existence de

corrélations entre les différents items retenus (Evrard & *al.*, 2003). En effet, lorsque certains items sont liés, le calcul des distances entre items réalisé lors de la classification hiérarchique en est affecté.

- Puis, pour dégager une typologie et différents profils de l'expérience scolaire des jeunes enfants, nous avons choisi de mener une analyse multivariée sous forme de classification hiérarchique ascendante (C.H.A.), à l'aide du logiciel SPSS. Cette analyse permet de construire des suites de partition en classes emboîtées et ainsi élaborer des regroupements d'observations en classes homogènes et différenciées. L'utilisation de la méthode de Ward, permet de retenir les groupements d'items les plus distincts et maximise la variance intergroupe. L'objectif ici est de construire des classes (ou profils-types) regroupant les sujets en fonction de la ressemblance de leur profil, sur l'ensemble des facteurs mis en avant lors des A.F.C.M. portant sur nos trois dimensions de l'expérience scolaire (*cf.* étape précédente). La technique consiste à répartir, dans un premier temps, l'ensemble des sujets et des items en deux classes les plus contrastées possibles. Ces deux profils initiaux se spécifient ensuite en plusieurs profils terminaux, jusqu'à ce qu'une partition supplémentaire ne soit statistiquement (Khi^2) plus possible.
- Enfin, ces profils sont associés aux items, utilisés lors des A.F.C.M.. L'interprétation des tests de Khi^2 permet alors de saisir les caractéristiques des classes mises en avant lors de la C.H.A.. L'analyse exprime le lien entre l'item et sa présence dans la classe, elle indique pour chaque item le nombre d'occurrences dans la classe, une valeur du Khi^2 (significative à $p < .05$) ainsi que les résidus (significatifs si supérieurs à 2 ou inférieurs à -2). En constituant des classes et en facilitant l'analyse de leurs spécificités, ces analyses permettent de dégager une typologie de l'expérience scolaire et de rattacher chaque sujet, en fonction de la nature de son discours, à une classe particulière. Toutefois, « *chaque sujet ne présente évidemment pas l'ensemble des dimensions définissant la classe à laquelle il appartient ; il convient alors de raisonner davantage en termes de sujets théorico-statistiques ne correspondant pas forcément à des sujets individuels* » (Villatte, 2010, 129).

6.5. La population de l'étude

Nous avons pris contact, dans un premier temps, avec dix inspecteurs académiques de circonscription de l'académie toulousaine. Ces inspecteurs ont été choisis en fonction de leur répartition dans les différents types d'environnements géographiques de Toulouse et ses

environs (centre ville, banlieue populaire, banlieue résidentielle, campagne rurale). Suite à l'accord administratif de sept d'entre eux, nous avons sollicité 36 écoles maternelles. Pour un tiers de ces écoles (12 écoles), le directeur d'établissement, l'enseignant(e) et l'A.T.S.E.M. ont accepté que leur classe de grande section constitue notre terrain de recueil de données. Nous avons donc distribué les questionnaires aux parents au sein des 12 classes de grande section de maternelle. Sur les 556 questionnaires distribués aux parents (278 pères et 278 mères) nous avons recueillis 112 questionnaires (51 dyades parentales, 2 pères et 8 mères) exploitables au vu de nos variables contrôlées et incluant l'accord parental pour mener les entretiens avec les enfants (29 filles et 32 garçons).

Les enseignant(e)s et A.T.S.E.M. des 12 classes concernées ont également accepté de répondre au questionnaire qui leur a été adressé. Les enseignant(e)s, au nombre de 12, sont dans la grande majorité des femmes (83,3% ; 2 hommes et 10 femmes) et sont âgés de 43,7 ans en moyenne (écart type 10.90 ; min 29 ; max 59). Ils exercent depuis 19,7 ans en moyenne (écart type 12.68 ; min 1 ; max 39) et pour 75% d'entre eux ont aussi eu la responsabilité de classes en école élémentaire ou en collège. Par ailleurs, 58,3% des enseignant(e) ont un ou plusieurs enfants (moyenne 1.25 ; écart type 1.21 ; min 0 ; max 3). Les 12 A.T.S.E.M. interrogées sont toutes des femmes, elles sont âgées en moyenne de 41,25 ans (écart type 6.56 ; min 29 ; max 50). Elles exercent depuis 9,5 ans en moyenne (écart type 7.88 ; min 1 ; max 28) et seulement l'une d'entre elles a aussi travaillé dans une école élémentaire. Enfin, 83,3% d'entre elles ont un ou plusieurs enfants (moyenne 1.5 ; écart type .79 ; min 0 ; max 2).

Les parents sont au nombre de 112 (59 mères et 53 pères), ils vivent en couple avec l'autre parent de l'enfant pour 80.3% d'entre eux (12 couples sont séparés, les enfants vivent chez leur mère). Au niveau de l'environnement géographique, 25 couples vivent en banlieue résidentielle (41%), 23 couples vivent en banlieue populaire (37.7%), 9 couples vivent au centre ville (14.8%) et enfin 4 couples vivent à la campagne (6.6%). Les mères sont âgées en moyenne de 37,31 ans (écart type 5.14 ; min 26 ; max 48) ; 42.4 % d'entre elles travaillent à temps complet, 40,7 % sont à temps partiel et 16.9% sont sans-emploi. La majorité de ces femmes occupe des fonctions de cadre moyen (35.6%), de cadre supérieur (13.6%), d'employées de bureaux (11.9%). Elles ont par ailleurs obtenu un diplôme de niveau supérieur ou égal à Bac+3 pour la plupart d'entre elles (62.7%) et inférieur au Bac pour 13.6% d'entre elles. Les pères sont âgés de 38.9 ans en moyenne (écart type 5.23 ; min 29 ; max 51), tous travaillent, 94.3% d'entre eux travaillent à temps complet et 5.7% à temps

partiel. La majorité de ces pères exercent en tant que cadre supérieur (35.8%), cadre moyen (24.5%) ou en tant qu'ouvrier (9.4%). Ils ont par ailleurs obtenus un diplôme de niveau supérieur ou égal à Bac + 3 pour 56.6% d'entre eux et inférieur au Bac pour 20.8% des pères.

Les enfants sont tous scolarisés en grande section de maternelle et fréquentent l'école depuis la première année de maternelle (petite section). Ils sont au nombre de 61 et sont âgés de 6 ans en moyenne (écart type .27 ; min 5.5 ; max 6.4). 7 de ces enfants sont des enfants uniques (11.5%), 29 d'entre eux sont membres d'une fratrie composée de deux enfants (47.5%), 20 enfants ont deux frères et sœurs (32.8%) et 5 enfants ont plus de deux frères et sœurs (8.2%). Les fratries sont mixtes dans 44.3% des cas (27 enfants) et non mixtes dans 55.7% des cas. La plupart de ces enfants sont les benjamins de leur fratrie (50.4%), 30.2% en sont les aînés, et 19.4% en sont les cadets. Les filles, au nombre de 29, sont âgées de 5.97 ans en moyenne (écart type .28 ; min 5.5 ; max 6.4). Les garçons quant à eux sont au nombre de 32 et sont âgés de 6.07 ans en moyenne (écart type .25 ; min 5.5, max 6.4).

6.6. Le protocole de recherche

Dans un premier temps, nous avons remis les questionnaires aux parents des classes sélectionnées (un pour le père et un pour la mère, délivrés tous deux dans des enveloppes séparées). Le livret de questionnaire est remis aux pères et/ou aux mères lors des temps d'accueil des enfants qui se tiennent le matin et le soir au sein des classes. Suite aux retours de ces questionnaires, nous avons réalisé les entretiens avec les enfants pour lesquels nous avons obtenu les autorisations parentales. Par ailleurs, au fur et à mesure des passations de ces entretiens, nous avons proposé à l'enseignant(e) et à l'A.T.S.E.M. de répondre pour chaque enfant à la question relative à la transmission des valeurs éducatives. Nous avons procédé ainsi afin de limiter les biais dans les réponses des enseignant(e) et des A.T.S.E.M. en proposant cette question à part du livret de questionnaire et en les interrogeant au cas par cas. Ainsi, nous évitons qu'ils répondent à cette question de manière trop générale en s'appuyant notamment sur leurs réponses précédentes, comme ils auraient pu le faire si on leur avait remis un livret comprenant pour cette même question tous les enfants interrogés dans leur classe. Enfin, une fois tous les entretiens avec les enfants réalisés au sein de la classe, nous avons distribué la deuxième partie du questionnaire à l'enseignant et à l'A.T.S.E.M. (questions 1, 3, 4 et 5).

Les entretiens réalisés avec les enfants requièrent dans leur ensemble la présence attentive de l'enfant pendant près d'une heure. Nous avons découpé ces entretiens en quatre séquences afin de ne pas trop fatiguer les jeunes enfants dont l'attention décroît très rapidement au bout de 20 minutes d'entretiens. Lors de la première rencontre nous avons interrogé l'enfant quant à ses différentes connaissances des rôles de sexe (Questions 6, 7, 8), lors de la deuxième rencontre nous avons réalisé la passation du test de la constance de genre (Question 12), lors de la troisième rencontre la passation des questions relatives à l'adhésion aux rôles de sexe (Questions 9, 10, 11) enfin, lors de notre dernière rencontre, nous avons réalisé les entretiens semi-directifs relatifs à l'expérience scolaire.

Nous avons étalé la passation des quatre parties sur une période de deux mois en fonction de nos différentes visites au sein de l'école (à raison d'une tous les 15 jours). Même si ces épreuves n'ont pas été réalisées le même jour par les enfants, nous avons choisi d'alterner l'ordre des épreuves de connaissances des rôles de sexe (questions 6, 7 et 8) et des épreuves d'adhésion aux rôles de sexe (questions 9, 10 et 11), afin d'atténuer au maximum les effets d'interférences des unes avec les autres par un processus de conformité et de désirabilité sociale. Enfin, nous avons terminé les séances d'entretien par les questions à propos de l'expérience scolaire car ce sont les questions les plus « coûteuses » pour l'enfant, celles où il doit le plus élaborer des réponses construites. En plaçant à la fin du protocole ces questions, nous permettons à l'enfant de s'habituer progressivement à ce cadre particulier. Au cours de nos différentes rencontres, les enfants prennent alors de l'aisance et dans la relation qui s'instaure avec l'interviewer, ils se sentent moins perturbés par le dispositif de recherche. Concernant le contrat de communication mis en place lors des entretiens, nous avons été vigilant à soutenir la parole de l'enfant sans toutefois l'influencer dans ses réponses. En effet, au vu de l'âge des sujets, il est nécessaire d'accompagner le discours des enfants tout en respectant les réponses évasives fournies par certains enfants (type « je ne sais pas »). Soutenir le jeune enfant dans l'élaboration de son discours suppose qu'il ne faut pas l'influencer dans la production de ses réponses, mais plutôt l'accompagner dans l'élaboration de son discours en lui permettant de verbaliser, à son rythme et à sa manière, les éléments qui font sens pour lui et sur lesquels il s'étaye pour expliciter sa pensée.

ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DU JEUNE ENFANT

Dans le cadre de ce chapitre nous allons présenter les résultats issus des analyses descriptives des données recueillies à propos de l'expérience scolaire des jeunes enfants. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats de l'analyse thématique de l'ensemble des entretiens en termes de catégories de réponses présentes dans le discours des jeunes enfants. Puis, nous présenterons la répartition des enfants au sein de ces catégories et les résultats des analyses statistiques menées en fonction du sexe des enfants. Ainsi, nous étudierons tout d'abord l'expérience scolaire à travers les trois dimensions retenues : les représentations de l'école, de ses apprentissages et de ses activités ; les interactions sociales et la perception des autres significatifs ; l'implication affective dans les activités scolaires. Dans un second temps, nous nous attacherons à modéliser ces résultats afin d'établir les indicateurs de l'expérience scolaire. Pour cela, nous proposerons une synthèse des principaux résultats concernant l'expérience scolaire des jeunes enfants en établissant différents profils de cette expérience scolaire.

7.1. Analyse descriptive de l'expérience scolaire

7.1.1. Les représentations de l'école, de ses apprentissages et de ses activités

7.1.1.1. L'importance de l'école

L'analyse thématique du discours relatif à la question 13a nous a permis de dégager trois niveaux d'importance accordée à l'école par les enfants (*cf.* tableau 6).

Les enfants accordent en grande majorité une importance certaine à l'école (70.5%) et ceux qui disent accorder peu ou pas d'importance à l'école sont nettement plus rares (respectivement 11.5% et 18%). Par ailleurs, bien que les garçons semblent être plus nombreux que les filles à dire que l'école est importante, aucune différence significative n'apparaît pour cette question en fonction du sexe des enfants.

Tableau 6 : Importance de l'école, effectifs par groupes de sexe

Importance école	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Important	43	70.5%	19	65.5%	24	75%
Moyennement important	7	11.5%	4	13.8%	3	9.4%
Pas important	11	18%	6	20.7%	5	15.6%

7.1.1.2. Les fonctions de l'école

L'analyse thématique du discours relatif à la question 13b a révélé sept catégories de fonctions attribuées à l'école par les enfants (cf. tableau 7) :

- Aucune fonction identifiée : « *je ne sais pas à quoi ça sert l'école* ».
- Fonction pédagogique : l'utilité de l'école est ici mise en lien avec la notion pédagogique ; le discours des enfants met alors à jour le fait qu'ils vont à l'école pour apprendre : « *l'école ça sert pour apprendre des choses* » ; « *pour apprendre à être intelligent* » ; « *pour apprendre à compter* » ; « *pour apprendre à peindre* » ; « *pour apprendre à faire du sport* » ; « *pour apprendre des chansons* » ; « *pour apprendre à bien travailler* » ; « *pour apprendre à respecter ce que dit le maître* » ; « *pour apprendre ce qu'il faut faire ou ne pas faire* ».
- Fonction pratique : l'école revêt ici une fonction pratique ; les enfants disent alors aller à l'école pour ne pas rester seuls chez eux la journée ou parce qu'on les y amène et que c'est obligatoire : « *pour ne pas rester tout seul chez moi* » ; « *parce que ma maman m'amène* » ; « *parce que je suis obligé* » ; « *parce que je n'ai rien d'autre à faire* ».
- Fonction productive : cette catégorie est liée à des réponses où les enfants disent aller à l'école pour y produire/réaliser des travaux/activités scolaires : « *pour faire du travail* » ; « *pour écrire* » ; « *pour peindre* » ; « *pour faire des collages* » ; « *pour faire du sport* ».
- Fonction projective : les enfants évoquent l'école en lien avec l'avenir, plus ou moins proche, et le devenir adulte : « *ça sert pour grandir* » ; « *pour devenir adulte* » ; « *pour aller au collège* » ; « *pour trouver un travail* » ; « *pour gagner de l'argent* ».
- Fonction ludique : l'école est perçue à travers ses aspects ludiques ; les enfants disent alors aller à l'école pour jouer et s'amuser : « *pour m'amuser* » ; « *pour jouer* ».
- Fonction sociale : l'utilité de l'école est ici appréhendée à travers la notion de relation sociale ; l'école est alors décrite comme un lieu permettant de nouer des relations avec les pairs : « *pour voir mes copains* » ; « *pour me faire des copains* ».

De manière générale, les enfants citent en moyenne 1.64 types de fonction de l'école. Les fonctions les plus fréquemment citées par les enfants sont les fonctions pédagogiques (citée

chez 62.3% des enfants), productive (pour 49.2% des enfants) et projective (chez 27.9% des enfants). Les trois autres types de fonction (pratique, ludique et sociale) apparaissent moins fréquemment dans le discours des enfants.

Bien que les tests du Khi² au niveau de l'identification des fonctions de l'école ne mettent à jour aucune différence significative entre le groupe des filles et celui des garçons, les garçons investissent néanmoins plus fréquemment la question de la fonction pédagogique et de la fonction ludique de l'école, tandis que les filles sont plus nombreuses à n'identifier aucune fonction de l'école.

Tableau 7 : Fonctions de l'école, effectifs par groupes de sexe

Fonctions école	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Fonction pédagogique	38	62.3%	17	58.6%	21	65.6%
Fonction productive	30	49.2%	15	51.7%	15	46.9%
Fonction projective	17	27.9%	8	27.6%	9	28.1%
Fonction pratique	9	14.8%	3	10.3%	6	18.8%
Fonction ludique	5	8.2%	1	3.4%	4	12.5%
Aucune fonction	3	4.4%	3	10.3%	0	0%
Fonction sociale	2	3.3%	0	0%	2	6.3%
Nombre moyen de fonctions identifiées	1.64 (.857)		1.52 (.949)		1.75 (.762)	

7.1.1.3. Les apprentissages à l'école

À travers l'analyse thématique du discours relatif à la question 13c (cf. tableau 8), nous avons mis en avant onze catégories d'apprentissages réalisés à l'école du point de vue des enfants (en termes de savoirs, de compétences, etc.) :

- Aucun apprentissage identifié : « je ne sais pas ce que j'apprends » ; « j'apprends rien à l'école »
- Apprentissage du métier d'élève : il s'agit de l'appréhension du métier d'élève, principalement à travers ce que l'enfant dit devoir apprendre pour s'insérer en tant qu'élève dans le milieu scolaire : « j'apprends à faire le travail » ; « j'apprends à m'appliquer » ; « j'apprends à bien écouter » ; « j'apprends à faire silence » ; « j'apprends à respecter ce que dit le maître ».
- Apprentissage de savoirs épistémiques : les enfants évoquent le fait d'apprendre des savoirs (sans toutefois préciser leur nature) leur permettant de développer leur intelligence : « j'apprends des choses » ; « j'apprends des trucs » ; « j'apprends à être intelligent ».

- Apprentissage de savoirs scolaires : les apprentissages sont perçus en termes de savoirs liés aux enseignements scolaires dits « fondamentaux » (lire, écrire et compter) : « *j'apprends les mathématiques* » ; « *j'apprends les formes* » ; « *j'apprends à écrire en attaché* » ; « *j'apprends à faire des lettres* » ; « *j'apprends à lire* » ; « *j'apprends à reconnaître des mots* ».
- Apprentissage de compétences artistiques : « *j'apprends à dessiner* » ; « *j'apprends à peindre* » ; « *j'apprends à faire de la musique* ».
- Apprentissages de compétences manuelles : « *j'apprends à coller des choses* » ; « *j'apprends à découper* ».
- Apprentissage de compétences sportives : « *j'apprends à faire du sport* » ; « *à nager* ».
- Apprentissage de compétences ludiques : « *j'apprends de nouveaux jeux* » ; « *j'apprends à jouer* ».
- Apprentissage de compétences orales : le discours des enfants révèle ici, à travers la transmission d'une culture orale (poésies, histoires et chansons), l'acquisition de compétences d'expression orale : « *j'apprends des poésies* » ; « *j'apprends des chansons* » ; « *j'apprends des histoires* ».
- Apprentissage du monde environnant : les enfants évoquent également l'acquisition de connaissances relatives au monde environnant : « *j'apprends ce qu'il y a dans la vie* » ; « *j'apprends les fourmis et les champignons* » ; « *j'apprends des choses sur l'eau* » ; « *j'apprends comment on fait pour ne pas polluer* ».
- Apprentissage des règles d'hygiène et de sécurité : le discours des enfants relate également l'apprentissage de certaines règles de conduites relatives à leur bien-être : « *j'apprends à être en forme* » ; « *j'apprends les dangers* » ; « *j'apprends à ne pas être trop près de la télé* ».

En moyenne, les enfants évoquent 2.43 types d'apprentissage différents au sein de l'école. L'apprentissage de savoirs scolaires est nettement prépondérant dans le discours des enfants (80.3%), puis viennent les savoirs épistémiques (57.4%), les compétences artistiques (23%) et le métier d'élève (21.3%) ; dans une moindre mesure (<15%), d'autres types d'apprentissages peuvent être évoqués ; enfin, 5 enfants disent ne rien apprendre ou ne pas savoir ce qu'ils apprennent à l'école (8.2%).

Concernant les différences filles-garçons, nous pouvons noter qu'aucune d'entre elles n'est significative au plan statistique. Toutefois, les filles sont plus nombreuses que les garçons à évoquer la question des apprentissages scolaires et des compétences artistiques ; le discours des garçons, quant à lui, présente de manière plus fréquente l'apprentissage de savoirs épistémiques et des règles de sécurité.

Tableau 8 : *Apprentissages réalisés à l'école, effectifs par groupes de sexe*

Apprentissages école	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Savoirs scolaires	49	80.3%	26	89.7%	23	71.9%
Savoirs épistémiques	35	57.4%	15	51.7%	20	62.5%
Compétences artistiques	14	23%	8	27.6%	6	18.8%
Métier d'élève	13	21.3%	6	20.7%	7	21.9%
Compétences orales	9	14.8%	4	13.8%	5	15.6%
Monde environnant	9	14.8%	4	13.8%	5	15.6%
Compétences ludiques	8	13.1%	2	6.9%	6	18.8%
Compétences manuelles	6	9.8%	2	6.9%	4	12.5%
Aucun apprentissage	5	8.2%	1	3.4%	4	12.5%
Règles de sécurité	3	4.9%	0	0%	3	9.4%
Compétences sportives	2	3.3%	1	3.4%	1	3.1%
Nombre moyen d'apprentissages identifiés	2.43 (1.466)		2.34 (1.289)		2.50 (1.626)	

7.1.1.4. Les activités menées à l'école

À travers l'analyse thématique du discours relatif à la question 13d, nous avons relevé trois types d'activités pouvant être menées à l'école du point de vue des enfants : les activités scolaires, d'une part, concernent toutes les activités dirigées par l'enseignant(e) ou l'A.T.S.E.M. et réalisées le plus souvent en classe (*cf.* tableau 9); les activités physiques et sportives, d'autre part, sont réalisées soit dans le cadre de la classe soit, de manière plus informelle, lors de la récréation (*cf.* tableau 10); enfin, les activités ludiques réalisées par les enfants en classe pendant les temps d'accueil et de jeux et à la récréation (*cf.* tableau 11). Par ailleurs, le discours de nombreux enfants révèle aussi une dimension transversale aux différents types d'activités : leur rapport aux règles scolaires, qui est appréhendé soit en termes d'adhésion, soit en termes d'opposition (*cf.* tableau 12).

❖ *Les activités scolaires*

- Travail et devoirs : les enfants évoquent une activité de travail d'un point de vue général, sans spécifier la nature de ce travail : « *je fais du travail* » ; « *on fait des devoirs* » ; « *je travaille* ».
- Evaluations : dans le discours des enfants, la notion d'évaluation est très souvent associée au principe de notation appliqué par l'enseignant(e) : « *la maîtresse elle met un point vert ou un point rouge* », mais elle réfère aussi à l'autoévaluation lorsque les enfants se disent confrontés à des activités plus ou moins difficiles à réaliser : « *on fait des évaluations* » ; « *je fais des travaux difficiles* » ; « *on fait du travail facile* ».

- Aller au tableau : certains enfants évoquent le fait d’aller au tableau pour y réaliser des activités devant le reste de la classe : « *je vais au tableau pour écrire* » ; « *on va au tableau* ».
- Ecriture : « *j’écris* » ; « *on fait des lettres* » ; « *on écrit au tableau* ».
- Lecture : « *je lis* » ; « *on lit des histoires* » ; « *on entoure des mots* ».
- Mathématiques : « *on fait les chiffres* » ; « *je compte* ».
- Activités artistiques : « *je dessine* » ; « *on fait de la peinture* » ; « *je fais du coloriage* » ; « *on fait de la musique* » ; « *on prépare le spectacle* ».
- Activités manuelles : « *on découpe* » ; « *je colle des choses* » ; « *on fabrique les cadeaux pour les papas et les mamans* ».
- Activités orales : « *je fais des poésies* » ; « *on chante* ».
- Activités extérieures : certains enfants disent sortir du cadre classe avec l’enseignant(e) en réalisant des sorties pédagogiques où en allant jardiner dans le potager de l’école : « *on fait des sorties scolaire* » ; « *je fais du jardinage* ».
- Activités de repos : les temps calmes et la sieste sont également mentionnés dans le discours des enfants : « *je fais la sieste* » ; « *je dors* » ; « *on s’assoie et on écoute des histoires* » ; « *on fait des temps calmes sur le tapis* ».

Tous les enfants disent réaliser des activités scolaires au sein de l’école et ils évoquent en moyenne 3.52 types d’activités scolaires réalisées au sein de l’école. En tête de liste, les activités les plus souvent citées sont le travail (95.1%), les activités artistiques (65.6%), la lecture (44.3%) et l’écriture (37.7%). Les activités les moins souvent présentes dans le discours des enfants sont les activités de repos (6.6%), les activités extérieures (4.9%) et aller au tableau (4.9%).

Tableau 9 : Activités scolaires, effectifs par groupes de sexe

Activités scolaires	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Travail	58	95.1%	27	93.1%	31	96.9%
Activités artistiques	40	65.6%	20	69%	20	62.5%
Lecture	27	44.3%	12	41.4%	15	46.9%
Ecriture	23	37.7%	11	37.9%	12	37.5%
Activités manuelles	17	27.9%	5	17.2%	12	37.5%
Mathématiques	16	26.2%	7	24.1%	9	28.7%
Activités orales	16	26.2%	6	20.7%	10	31.6%
Evaluations	12	19.7%	5	17.2%	7	21.9%
Activités de repos	4	6.6%	0	0%	4	12.5%
Activités extérieures	3	4.9%	2	6.9%	1	3.1%
Aller au tableau	3	4.9%	2	6.9%	1	3.1%
Nombre moyen d’activités scolaires identifiées	3.52 (1.374)		3.24 (1.504)		3.78 (1.211)	

Concernant les différences entre les filles et les garçons, ces derniers parlent plus souvent que les filles d'activités manuelles (respectivement 37.5% et 17.2%), d'activités orales (respectivement 31.6% et 20.7%) et d'activités de repos (respectivement 12.5% et 0%). Toutefois, seule la différence entre les filles et les garçons relative aux activités de repos est significative ($\chi^2(1)=3.879$; $p<.05$).

❖ Les activités physiques

Les enfants évoquent de façon générale le sport ou des activités sportive plus spécifiques (vélo, course, danse, etc.).

Les activités physiques les plus souvent évoquées sont la course (29.5%), le ballon (23%) et le vélo (18%). La danse (4.9%), la gymnastique (3.3%) ainsi que la natation (1.6%) n'apparaissent que de manière anecdotique. Les garçons citent en plus grand nombre les activités physiques réalisées au sein de l'école (en moyenne .52 pour les filles et 1.28 pour les garçons). Cette différence de moyenne est d'ailleurs significative au plan statistique ($t(59)=3.672$; $p<.05$). Concernant les différences entre les filles et les garçons, au-delà du nombre moyen d'activités physiques identifiées, nous pouvons constater qu'il existe une différence significative pour les jeux de balles et de ballons ($\chi^2(1)=16.467$; $p<.001$) et pour la course ($\chi^2(1)=6.563$; $p<.05$).

Tableau 10 : *Activités physiques, effectifs par groupes de sexe*

Activités physiques	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Course	18	29.5%	4	13.8%	14	43.8%
Ballon	14	23%	0	0%	14	43.8%
Vélo	11	18%	6	20.7%	5	15.6%
Sport	7	11.5%	2	6.9%	5	15.6%
Danse	3	4.9%	2	6.9%	1	3.1%
Gym	2	3.3%	1	3.4%	1	3.1%
Natation	1	1.6%	0	0%	1	3.1%
Nombre moyen d'activités physiques identifiées	.92 (1.005)		.52 (.688)		1.28 (1.114)	

❖ Les activités ludiques

Les enfants abordent la question du jeu de façon générale et spécifient aussi de nombreuses activités ludiques (jeux de société, de construction, de fiction, etc.) ou jouets (petites voitures, poupées, dinette, etc.) (cf. annexe 5 pour le détail des catégories).

Les enfants mentionnent en moyenne 3.57 types d'activités ludiques réalisées au sein de l'école. Les activités les plus souvent citées sont les jeux collectifs du type "trap-trap" (55.7%), les jeux de fiction du type "papa-maman" (31.1%), les jeux de fiction du type "bagarre" (31.1%) et les jeux de construction (26.2%). Les activités ludiques et/ou jouets les moins souvent cités par les enfants sont l'ordinateur (3.3%), les petites voitures (3.3%) et la poupée (4.9%).

Concernant les différences filles-garçons nous pouvons observer que les filles citent plus souvent que les garçons les jeux de fiction du type "papa-maman" ($\chi^2(1)=10.914$; $p<.001$), l'utilisation des structures disponible dans la cour ($\chi^2(1)=4.157$; $p<.05$) et les jeux de fiction du type "princesse" ($\chi^2(1)=7.343$; $p<.05$). Les garçons, quant à eux, mentionnent plus souvent que les filles les jeux de fiction du type "bagarre" ($\chi^2(1)=4.985$; $p<.05$) ainsi que les jeux de construction ($\chi^2(1)=4.419$; $p<.05$). D'autres différences, bien que non significatives au plan statistique, sont à noter : les garçons évoquent plus souvent que les filles les jeux collectifs du type "trap-trap" (62.5% des garçons et 48.3% des filles) ainsi que les jeux d'escalade (12.5% des garçons et 3.4% des filles); les filles, elles, évoquent plus fréquemment que les garçons les jeux de société (31% des filles et 15.6% des garçons), les jeux collectifs du type "ronde" (24.1% des filles et 9.1% des garçons) et la poupée (10.3% des filles et 0% des garçons).

Tableau 11 : Activités ludiques, effectifs par groupes de sexe

Activités ludiques	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Jouer	58	95.1%	29	100%	29	90.6%
Trap-trap	34	55.7%	14	48.3%	20	62.5%
Papa-Maman	19	31.1%	15	51.7%	4	12.5%
Bagarre	19	31.1%	5	17.2%	14	43.8%
Jeux de construction	16	26.2%	4	13.8%	12	37.5%
Jeux de société	14	23%	9	31%	5	15.6%
Structures	14	23%	10	34.5%	4	12.5%
Cache-cache	12	19.7%	5	17.2%	7	21.9%
Ronde	10	16.4%	7	24.1%	3	9.1%
Princesse	6	9.8%	6	20.7%	0	0%
Escalade	5	8.2%	1	3.4%	4	12.5%
Dinette	5	8.2%	2	6.9%	3	9.4%
Poupées	3	4.9%	3	10.3%	0	0%
Petites voitures	2	3.3%	1	3.4%	1	3.1%
Ordinateur	2	3.3%	1	3.4%	1	3.1%
Nombre moyen d'activités ludiques identifiées	3.57 (1.903)		3.83 (1.916)		3.34 (1.874)	

❖ Le rapport aux règles scolaires

Le rapport aux règles scolaires est appréhendé soit à travers l'adhésion des enfants à ces règles (« j'écoute la maîtresse » ; « avant je demande à la maîtresse si je peux » ; « on joue tranquillement » ; « je suis calme » ; « on doit faire silence » ; « on chuchote »), soit à travers leur opposition (« je me fais punir » ; « on se fait gronder » ; « on fait ce qui est défendu » ; « je fais des bêtises »).

Plus de la moitié des enfants évoquent dans le cadre de leurs activités scolaires, ludiques et sportives un certain rapport à la règle. Les discours des filles et des garçons présentent de manière relativement équivalente des éléments d'adhésion aux règles scolaires. En revanche, il existe une différence significative à propos de l'opposition aux règles scolaires, nettement plus présente dans le discours des garçons ($\chi^2(1)=4.533$; $p<.05$).

Tableau 12 : Rapport aux règles scolaires, effectifs par groupes de sexe

Rapport aux règles scolaires	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Adhésion	24	39.4%	11	37.9%	13	40.6%
Opposition	8	13.1%	1	3.4%	7	21.9%

7.1.2. Les interactions sociales et les perceptions des autrui significatifs

7.1.2.1. Les attentes parentales et scolaires

❖ Les attentes parentales

L'analyse thématique du discours relatif à la question 14a nous a permis d'identifier huit catégories relatives aux attentes parentales du point de vue des enfants (cf. tableau 16):

- Aucune attente identifiée
- Apprendre : les enfants évoquent les attentes parentales vis-à-vis de l'école en termes d'apprentissages de savoirs (épistémiques, scolaires, etc.) : « pour apprendre des choses » ; « pour apprendre à être intelligent » ; « pour savoir lire » ; « pour apprendre à écrire » ; « pour apprendre les mathématiques » ; « pour apprendre à dessiner » ; « pour apprendre à nager ».
- Grandir : les attentes parentales sont liées au développement de l'enfant, à l'acquisition de compétences lui permettant de grandir : « pour grandir » ; « pour aller au CP » ; « pour gagner de l'argent » ; « pour savoir lire les histoires le soir ».

- Travailler : les enfants évoquent les attentes parentales en termes de réciprocité du travail, l'école constituant alors leur propre lieu/activité de travail: « *pour que je travaille* » ; « *mes parents travaillent, ils veulent que je travaille* ».
- Réussir : les enfants identifient les attentes parentales en termes de réussite scolaire, liées au fait d'être un bon élève : « *pour avoir de bonnes notes* » ; « *pour les rendre fiers* ».
- Partager des expériences : les attentes parentales sont perçues comme liées à la notion de partage d'expériences entre les parents et les enfants : « *pour leur raconter ma journée* » ; « *pour leur dire ce que je fais à l'école* » ; « *pour faire des devoirs avec eux* ».
- Jouer : « *pour que je joue* ».
- Se faire garder : les attentes parentales sont liées par les enfants à une nécessité pratique, l'école étant alors perçue alors comme un lieu de garde permettant aux parents de se libérer durant leur temps de travail ou de se décharger de l'enfant lorsqu'il est trop pénible : « *parce qu'ils travaillent* » ; « *parce qu'ils ont envie* » ; « *parce qu'on est méchant* ».
- Importance / Nécessité : l'enfant mentionne l'importance que la scolarisation revêt aux yeux de ses parents et la nécessité pour eux d'y aller : « *parce que c'est important* ».

Bien que près d'un quart des enfants (24.6%) ne perçoivent pas d'attentes parentales spécifiques au sujet de l'école, le nombre moyen d'attentes parentales identifiées par enfant est de 1.07. Par ailleurs, nous observons que, du point de vue des enfants, les attentes parentales sont principalement de l'ordre des apprentissages (42.6%), du travail (18%) et du développement de l'enfant (16.4%). Les attentes liées à l'importance de l'école, à l'aspect ludique ainsi qu'au partage d'expériences restent largement minoritaires dans le discours des enfants (cf. tableau 13).

Tableau 13 : Attentes parentales à l'égard de l'école, effectifs par groupes de sexe

Attentes parentales	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Apprendre	26	42.6%	11	37.9%	15	46.9%
Aucune attente	15	24.6%	8	27.6%	7	21.9%
Travailler	11	18%	4	13.8%	7	21.9%
Grandir	10	16.4%	6	20.7%	4	12.5%
Se faire garder	6	9.8%	3	10.3%	3	9.4%
Réussir	5	8.2%	4	13.8%	1	3.1%
Partager	3	4.9%	1	3.4%	2	6.3%
Jouer	1	1.6%	1	3.4%	0	0%
Importance / Nécessité	1	1.6%	1	3.4%	0	0%
Nombre moyen d'attentes parentales identifiées	1.07 (.854)		1.1 (.939)		1.03 (.782)	

Notons qu'il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons concernant la représentation des attentes parentales. Toutefois, les garçons sont plus nombreux à percevoir les attentes liées à l'apprentissage (46.9% des garçons et 37.9% des filles) et aux activités de travail (21.9% des garçons et 13.8% des filles), alors que les filles mettent plus souvent en avant les attentes liées aux aspects développementaux (20.7% pour les filles et 12.5% pour les garçons) et au fait de réussir, d'être bonne élève (13.8% pour les filles et 3.1% pour les garçons).

❖ Les attentes de l'enseignant(e)

L'analyse thématique du discours relatif à la question 14b nous a permis d'identifier huit catégories d'attentes attribuées à l'enseignant(e) du point de vue des enfants (cf. tableau 14):

- Aucune attente identifiée : « *je ne sais pas* » ; « *rien* ».
- Faire des activités scolaires : « *faire le travail* » ; « *écrire* » ; « *compter* » ; « *lire* ».
- Faire des activités artistiques : « *que je dessine* » ; « *colorier* » ; « *qu'on chante* ».
- Faire des activités physiques : « *faire du sport* ».
- Faire des activités ludiques : « *jouer* ».
- Apprendre : « *elle veut que j'apprenne des choses* ».
- Grandir : « *grandir* » ; « *que je fasse des études* » ; « *aller au CP* ».
- Bien travailler : « *que j'écoute bien* » ; « *être sage* » ; « *faire des efforts* » ; « *que je sois bien concentré* » ; « *être bon élève* » ; « *que je travaille bien* » ; « *ne pas faire d'erreur* ».

Si près d'un tiers des enfants (31.3%) disent ne pas percevoir les attentes de l'enseignant(e), le nombre moyen d'attentes identifiées par enfant est de .95. Par ailleurs, les attentes de l'enseignant(e) mentionnées le plus fréquemment dans le discours des enfants sont celles relatives aux activités scolaires (36.1%) et au fait de bien travailler (29.5%), tandis que celles liées aux activités ludiques, artistiques et physiques sont les plus rares (cf. tableau 14).

Par ailleurs, une différence significative concernant les attentes de l'enseignant(e) liées aux apprentissages distingue les garçons (plus nombreux à les citer) des filles ($\chi^2(1)=4.936$; $p<.05$). D'autres différences, bien que non significatives au plan statistique, doivent être soulignées : les filles sont plus nombreuses à ne pas identifier les attentes de l'enseignant(e) (41.4% pour les filles contre 21.9% pour les garçons) mais aussi à percevoir les attentes relatives aux activités scolaires (respectivement 41.4% et 31.3%) ; les garçons, quant à eux, sont plus nombreux à identifier les attentes de l'enseignant(e) liées au fait de grandir (15.6%

contre 3.4%) ainsi qu'au fait de bien travailler (37.5% contre 20.7%), qui constitue d'ailleurs l'attente perçue la plus fréquemment citée chez les garçons.

Tableau 14 : Attentes des enseignant(e) à l'égard de l'enfant, effectifs par groupes de sexe

Attentes enseignant(e)	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Activités scolaires	22	36.1%	12	41.4%	10	31.3%
Aucune attente	19	31.1%	12	41.4%	7	21.9%
Bien travailler	18	29.5%	6	20.7%	12	37.5%
Grandir	6	9.8%	1	3.4%	5	15.6%
Apprendre	5	8.2%	0	0%	5	15.6%
Activités ludiques	3	4.9%	2	6.9%	1	3.1%
Activités artistiques	3	4.9%	2	6.9%	1	3.1%
Activités physiques	1	1.6%	1	3.4%	0	0%
Nombre moyen d'attentes enseignant identifiées	.95 (.805)		.83 (.848)		1.06 (.759)	

❖ Les attentes de l'A.T.S.E.M.

L'analyse thématique du discours relatif à la question 14e nous a permis d'identifier huit catégories d'attentes attribuées à l'A.T.S.E.M. du point de vue des enfants (cf. tableau 15) :

- Aucune attente identifiée : « je ne sais pas » ; « rien ».
- Idem enseignant(e) : lorsque l'enfant dit que l'A.T.S.E.M. a les mêmes attentes que l'enseignant(e) : « comme la maîtresse » ; « elle veut pareil que le maître ».
- Activités scolaires : « que je travaille ».
- Activités artistiques : « que je fasse de la peinture ».
- Activités ludiques : « qu'on joue ».
- Grandir : lorsque l'enfant dit que l'A.T.S.E.M. veut qu'il grandisse et progresse dans le cursus scolaire : « grandir » ; « qu'on aide les plus petits ».
- Bien travailler : lorsque l'enfant dit que l'A.T.S.E.M. veut qu'il soit un bon élève : « écouter la maîtresse » ; « que je sois sage » ; « être bon élève » ; « que je travaille bien ».

Concernant la représentation des attentes de l'A.T.S.E.M. à l'égard de l'enfant, plus des deux tiers des enfants n'identifient aucune attente spécifique (67.2%) et le nombre moyen d'attentes perçues par les enfants est de .36. Les plus fréquemment citées sont celles relatives au fait de bien travailler (18%) ainsi que celles associées aux attentes de l'enseignant(e) (« elle veut pareil que le maître ») (11.5%).

Le discours des enfants est relativement homogène sur ce point et aucune différence significative n'existe entre les filles et les garçons. Toutefois, les garçons sont légèrement plus nombreux que les filles à ne pas identifier d'attentes spécifiques à l'A.T.S.E.M. (71.5% et

62.1%) ou à lui attribuer des attentes similaires à celles de l'enseignant(e) (15.6% pour les garçons et 6.9% pour les filles).

Tableau 15 : Attentes des A.T.S.E.M. à l'égard de l'enfant, effectifs par groupes de sexe

Attentes A.T.S.E.M.	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Aucune attente	41	67.2%	18	62.1%	23	71.5%
Bien travailler	11	18%	6	20.7%	5	15.6%
Idem enseignant(e)	7	11.5%	2	6.9%	5	15.6%
Grandir	3	4.9%	2	6.9%	1	3.1%
Activités scolaires	2	3.3%	1	3.4%	1	3.1%
Activités ludiques	2	3.3%	1	3.4%	1	3.1%
Activités artistiques	1	1.6%	1	3.4%	0	0%
Nombre moyen d'attentes A.T.S.E.M. identifiées	.36 (.549)		.38 (.494)		.34 (.602)	

7.1.2.2. Les fonctions de l'enseignant(e) et de l'A.T.S.E.M.

❖ *Les fonctions de l'enseignant(e)*

L'analyse thématique du discours des enfants relatif à la question 14c nous a permis de dégager cinq fonctions principales attribuées à l'enseignant(e) (cf. tableau 16):

- Aucune fonction identifiée : « *je ne sais pas* » ; « *elle sert à rien* ».
- Fonction instrumentale : lorsque les enfants perçoivent l'enseignant(e) d'une manière utilitaire : « *à s'occuper des enfants* » ; « *à garder les enfants* » ; « *à nous lire des histoires* ».
- Fonction pédagogique : lorsque les enfants perçoivent l'utilité de l'enseignant(e) en termes d'apprentissage : « *à apprendre* » ; « *à apprendre des choses* » ; « *à apprendre à écrire* » ; « *à expliquer* » ; « *à montrer* » ; « *à faire le modèle* ».
- Fonction didactique : lorsque les enfants perçoivent l'utilité de l'enseignant(e) en termes d'organisation du travail scolaire : « *à préparer le travail* » ; « *à dire les consignes* » ; « *à faire les évaluations* » ; « *à mettre des points verts ou rouges* ».
- Fonction autoritaire : lorsque les enfants perçoivent l'utilité de l'enseignant(e) en termes de respect des règles : « *à faire écouter* » ; « *à surveiller* », « *à faire parler* » ; « *à punir* » ; « *à gronder* » ; « *à dire les règles* » ; « *à nous mettre en rang* » ; « *à nous faire rentrer en classe* ».

Relativement peu d'enfants (19.7%) ne perçoivent pas de fonction liée à l'enseignant(e) ; les enfants citent en moyenne 1.43 fonction. Les plus récurrentes dans le discours sont les fonctions didactique (55.7%), pédagogique (41%) et autoritaire (37.7%), tandis que la fonction instrumentale de l'enseignant(e) est la moins citée (8.2%).

Seules deux différences filles-garçons, bien que non significatives, peuvent être relevées : les garçons évoquent plus fréquemment la fonction autoritaire de l'enseignant(e) (46.9% chez les garçons et 27.6% chez les filles) ainsi que sa fonction didactique (65.6% contre 44.8%).

Tableau 16 : Fonctions de l'enseignant(e), effectifs par groupes de sexe

Fonctions enseignant(e)	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Fonction didactique	34	55.7%	13	44.8%	21	65.6%
Fonction pédagogique	25	41%	11	37.9%	14	43.8%
Fonction autoritaire	23	37.7%	8	27.6%	16	46.9%
Aucune fonction	12	19.7%	8	27.6%	4	12.5%
Fonction instrumentale	5	8.2%	3	10.3%	2	6.3%
Nombre moyen de fonctions enseignant identifiées	1.43 (.974)		1.21 (1.013)		1.63 (.907)	

❖ Les fonctions de l'A.T.S.E.M.

L'analyse thématique du discours des enfants relatif à la question 14f nous a permis de dégager cinq fonctions principales attribuées à l'A.T.S.E.M. (cf. tableau 17):

- Aucune fonction identifiée : « je ne sais pas » ; « elle sert à rien ».
- Fonction instrumentale : lorsque les enfants perçoivent la fonction de l'A.T.S.E.M. d'une manière utilitaire : « à garder les enfants » ; « à soigner les enfants » ; « à nous servir le repas » ; « à ranger » ; « à faire le ménage » ; « à nettoyer » ; « à agraffer notre travail » ; « à gommer quand on se trompe » ; « à coller notre travail ».
- Fonction pédagogique : lorsque les enfants perçoivent l'utilité de l'A.T.S.E.M. en termes d'apprentissage : « à nous montrer » ; « à expliquer ».
- Fonction didactique : lorsque les enfants perçoivent l'utilité de l'A.T.S.E.M. en termes d'organisation du travail scolaire : « à dire les consignes » ; « à corriger » ; « à faire comme la maîtresse » ; « à faire la date » ; « à faire l'appel ».
- Fonction autoritaire : lorsque les enfants perçoivent l'utilité de l'A.T.S.E.M. en termes de respect des règles : « à gronder » ; « à punir » ; « à surveiller ».

Peu d'enfants (16.4%) ne perçoivent pas de fonction liée à l'A.T.S.E.M. ; les enfants citent en moyenne 1.46 fonction. Les plus citées dans le discours des enfants sont les fonctions didactique (55.7%) et instrumentale (49.2%) ; les fonctions pédagogique et autoritaire sont présentes dans une bien moindre mesure (14.8%).

Comme à propos de l'enseignant(e), les garçons évoquent plus fréquemment que les filles la fonction didactique de l'A.T.S.E.M. (65.6% chez les garçons et 44.8% chez les filles) ainsi

que sa fonction autoritaire (21.9% contre 6.9%). Les filles, quant à elle, évoquent plus fréquemment sa fonction instrumentale (55.2% des filles et 43.8% des garçons). Notons que ces différences ne sont toutefois pas significatives au plan statistique.

Tableau 17 : Fonctions de l'A.T.S.E.M., effectifs par groupes de sexe

Fonctions A.T.S.E.M.	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Fonction didactique	34	55.7%	13	44.8%	21	65.6%
Fonction instrumentale	30	49.2%	16	55.2%	14	43.8%
Aucune fonction	10	16.4%	6	20.7%	4	12.5%
Fonction autoritaire	9	14.8%	2	6.9%	7	21.9%
Fonction pédagogique	9	14.8%	4	13.8%	5	15.6%
Nombre moyen de fonctions A.T.S.E.M. identifiées	1.46 (1.010)		1.28 (.922)		1.631.070)	

7.1.2.3. Les relations sociales

❖ *La relation à l'enseignant(e)*

L'analyse thématique du discours relatif à la question 14d nous invite à aborder la relation à l'enseignant(e) du point de vue de l'enfant à travers deux aspects importants : la qualité de la relation (*cf.* tableau 18) et la nature de cette relation (*cf.* tableau 19).

La qualité de la relation peut varier selon les enfants : elle peut être bonne : « *ça se passe trop bien avec ma maîtresse* » ; « *j'adore ma maîtresse* » ; « *très bien* » ; « *ça se passe bien avec elle* » ; de qualité moyenne : « *des fois bien et des fois mal* » ; « *ça dépend, elle est gentille mais elle me gronde* » ; de mauvaise qualité : « *ça se passe mal* » ; « *ça ne se passe pas bien* ».

En très grande majorité (90.2%), les enfants déclarent bénéficier d'une relation de bonne qualité avec leur enseignant(e) ; de fait, ceux qui décrivent une relation de qualité moyenne ou de mauvaise qualité sont nettement moins nombreux (respectivement 8.2% et 1.6%). Notons qu'aucune différence significative n'existe sur ce point en fonction du sexe des enfants.

Tableau 18 : Qualité de la relation à l'enseignant(e)s, effectifs par groupes de sexe

Qualité relation enseignant(e)	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Bonne	55	90.2%	27	93.1%	28	87.5%
Moyenne	5	8.2%	2	6.9%	3	9.4%
Mauvaise	1	1.6%	0	0%	1	3.1%

La nature de la relation que les enfants entretiennent avec leur enseignant(e) peut être de sept types différents :

- Relation pédagogique : la relation élève-enseignant(e) est fondée sur la transmission de savoirs : « elle m'apprend des choses » ; « elle m'explique ».
- Relation didactique : la relation élève-enseignant(e) est centrée sur l'organisation du travail scolaire : « elle nous fait faire le travail » ; « elle nous fait faire des activités ».
- Relation autoritaire : la relation répond au principe hiérarchique d'autorité de l'enseignant sur l'élève : « elle me gronde » ; « elle est sévère ».
- Relation ludique : l'enseignant(e) est perçu(e) comme compagn(on)e de jeu et d'amusement : « elle est rigolote » ; « on joue ».
- Relation affective : l'enseignant(e) est perçu(e) au travers de ses qualités personnelles: « elle est gentille » ; « elle est belle ».
- Relation coopérative : la relation élève-enseignant(e) est axée sur le soutien apporté: « elle m'aide » ; « je l'aide ».
- Relation conflictuelle : la relation élève-enseignant(e) est problématique, voire hostile: « je lui casse la figure ».

Seulement un enfant (1.6%) ne spécifie pas la nature de la relation à son enseignant(e) et, en moyenne, les enfants évoquent 2.10 types de relation à leur enseignant(e). Les plus fréquemment mentionnées sont les relations de type affectif (73.8%), didactique (45.9%) et autoritaire (31.1%) ; les relations de type conflictuel et pédagogiques sont les plus rarement citées dans le discours des enfants (respectivement 1.6% et 14.8%).

Concernant les différences entre les filles et les garçons, les filles évoquent plus souvent des relations de type affectif ($\chi^2(1)=7.209$; $p<.05$). Deux différences complémentaires, bien que non significatives, peuvent être relevées : les garçons évoquent plus fréquemment les relations de type autoritaire (37.5% chez les garçons et 24.1% chez les filles) ainsi que les relations de type pédagogiques (21.9% contre 6.9%).

Tableau 19 : Nature de la relation à l'enseignant(e), effectifs par groupes de sexe

Nature relation enseignant(e)	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Affective	45	73.8%	26	89.7%	19	59.4%
Didactique	28	45.9%	13	44.8%	15	46.9%
Autoritaire	19	31.1%	7	24.1%	12	37.5%
Ludique	13	21.3%	6	20.7%	7	21.9%
Coopérative	13	21.3%	6	20.7%	7	21.9%
Pédagogique	9	14.8%	2	6.9%	7	21.9%
Conflictuelle	1	1.6%	0	0%	1	3.1%
Aucune Relation	1	1.6%	0	0%	1	3.1%
Nombre moyen de relations	2.10 (.943)		2.07 (.923)		2.13 (.976)	

❖ La relation à l’A.T.S.E.M.

Dans la continuité des résultats précédents concernant la relation élève-enseignant(e), l’analyse thématique du discours relatif à la question 14g nous invite à aborder la relation à l’A.T.S.E.M. du point de vue de l’enfant à travers deux aspects importants : la qualité de la relation (cf. tableau 20) et la nature de cette relation (cf. tableau 21).

Là aussi, la qualité de la relation peut varier selon les enfants : elle peut être bonne : « *très très bien* », « *ça se passe trop bien* » ; de qualité moyenne : « *je ne sais pas trop* », « *ça dépend* » ; de mauvaise qualité : « *ça se passe mal* ».

En très grande majorité (91.8%), les enfants déclarent également bénéficier d’une relation de (très) bonne qualité avec leur A.T.S.E.M. et, de fait, ceux qui décrivent une relation de qualité moyenne ou de mauvaise qualité sont toujours nettement moins nombreux (respectivement 6.6% et 1.6%). Notons que, dans ce cas également, aucune différence significative n’existe en fonction du sexe des enfants.

Tableau 20 : Qualité de la relation à l’ A.T.S.E.M., effectifs par groupes de sexe

Qualité relation A.T.S.E.M.	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Bonne	56	91.8%	27	93.1%	29	90.6%
Moyenne	4	6.6%	2	6.9%	2	6.3%
Mauvaise	1	1.6%	0	0%	1	3.1%

La nature de la relation que les enfants entretiennent avec l’A.T.S.E.M. peut être de sept types différents :

- Relation pédagogique : « *j’apprends des choses avec elle* » ; « *elle nous montre quand on ne sait pas* ».
- Relation didactique : « *elle nous fait faire le travail* ».
- Relation autoritaire : « *elle gronde tout le temps* » ; « *elle est un peu sévère* ».
- Relation ludique : « *elle fait des blagues* » ; « *on joue à la dînette* » ; « *on fait des jeux ensemble* ».
- Relation affective : « *elle est gentille* » ; « *elle est très belle* » ; « *ça me fait très plaisir* ».
- Relation coopérative : « *elle m’aide* » ; « *je l’aide à ranger les tables* » ; « *on fait des dessins ensemble* » ; « *elle fait le même travail que nous* ».
- Relation conflictuelle : « *je lui casse la figure* ».

Huit enfants (13.1%) n’évoquent pas la nature de leurs relations à l’A.T.S.E.M. ; les enfants évoquent en moyenne 1.43 types de relations entretenues avec leur A.T.S.E.M.. Les relations

les plus fréquentes dans le discours des enfants sont les relations affectives (47.5%), coopérative (34.4%), didactique (19.7%) et autoritaire (19.7%). Les relations de type conflictuelles et pédagogiques sont celles qui reviennent le moins souvent dans leurs discours (respectivement 1.6% et 3.3%).

Les filles évoquent plus souvent que les garçons des relations de type ludique ($\chi^2(1)=5.053$; $p<.05$). De plus, quelques différences entre les filles et les garçons, bien que non significatives, sont à noter. Les filles évoquent plus souvent des relations de types affectif (58.6% et 37.5%), didactique (27.6% et 12.5%). Les garçons quant à eux évoquent plus fréquemment que les filles les relations de type autoritaire (25% chez les garçons et 13.8% chez les filles).

Tableau 21 : Nature de la relation à l'A.T.S.E.M., effectifs par groupes de sexe

Nature relation A.T.S.E.M.	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Affective	29	47.5%	17	58.6%	12	37.5%
Coopérative	21	34.4%	10	34.5%	11	34.4%
Didactique	12	19.7%	8	27.6%	4	12.5%
Autoritaire	12	19.7%	4	13.8%	8	25%
Ludique	10	16.4%	8	27.6%	2	6.3%
Aucune relation	8	13.1%	3	10.3%	5	15.6%
Pédagogique	2	3.3%	0	0%	2	6.3%
Conflictuelle	1	1.6%	0	0%	1	3.1%
Nombre moyen de relations à l'A.T.S.E.M. identifiées	1.43 (.884)		1.62 (.903)		1.25 (.842)	

❖ La relation aux pairs

L'analyse thématique du discours relatif à la question 14h nous invite, tout autant que précédemment, à aborder la relation aux pairs du point de vue de l'enfant à travers deux aspects importants : la qualité de la relation (cf. tableau 22) et la nature de cette relation (cf. tableau 23).

Tableau 22 : Qualité de la relation aux pairs, effectifs par groupes de sexe

Qualité relation pairs	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Bonne	45	73.8%	21	72.4%	24	75%
Moyenne	15	24.6%	8	27.6%	7	21.9%
Mauvaise	1	1.6%	0	0%	1	3.1%

En majorité (73.8%), les enfants déclarent bénéficier d'une relation de bonne qualité avec leurs pairs ; ceux qui décrivent une relation de qualité moyenne ou de mauvaise qualité sont

donc moins nombreux (respectivement 24.6% et 1.6%). Sur ce point, aucune différence significative n'existe en fonction du sexe des enfants.

La nature de la relation que les enfants entretiennent avec leurs pairs peut être de sept types différents :

- Relation ludique : les pairs sont perçus par l'enfant comme compagnons de jeu et d'amusement : « *on rigole bien* » ; « *on joue* » ; « *on joue bien ensemble* ».
- Relation affiliative : la relation aux pairs est envisagée sous l'angle de la constitution d'un réseau amical et/ou des relations positives permettant de maintenir l'amitié : « *on discute* » ; « *on se fait des amis* » ; « *ils sont gentils* » ; « *on fait l'équipe* » ; « *j'ai plein de copains, j'en ai au moins cent* ».
- Relation conflictuelle : la relation aux pairs est associée à l'animosité et/ou à l'agressivité (verbale, physique), soit exprimée(s) dans la relation horizontale, soit dirigée(s) vers les adultes de l'école (ou perçue(s) comme émanant d'eux) : « *ils sont méchants* » ; « *ils tapent* » ; « *on se dispute* » ; « *on se fait punir* » ; « *on fait la bagarre* ».
- Relation amoureuse : l'enfant spécifie une relation affective particulière (amoureuse) avec un pair et/ou désigne un pair en particulier comme "élu" amoureux : « *j'ai un amoureux* » ; « *c'est mon amoureux* ».
- Relation hiérarchique : la relation décrite s'organise selon un principe de hiérarchisation (soumission/domination) entre les pairs, notamment dans les prises de décisions relatives aux choix et aux modalités de réalisation des activités partagées : « *c'est le chef qui choisit le jeu* » ; « *c'est le chef* » ; « *c'est la chef, c'est elle qui décide* ».
- Relation ségrégative : la relation aux pairs est sélective, définie et organisée en fonction des différences de sexe (très souvent stéréotypées) : « *les filles et les garçons ne jouent pas aux mêmes jeux* » ; « *nous les filles ont ne fait pas de bêtise, on adore travailler* » ; « *les garçons font des bêtises* » ; « *les filles elles pleurent tout le temps* » ; « *il faut faire doucement quand on joue au foot pour ne pas faire mal aux petits et aux filles* ».
- Relation mixte : la relation aux pairs est décrite comme non sélective, notamment envers les pairs du groupe de sexe opposé : « *j'ai des copains et des copines* » ; « *je joue autant avec les garçons que les filles* » ; « *j'aime bien tous les enfants* ».

Tous les enfants évoquent la nature de leur relation aux pairs et nous relevons en moyenne 3.46 types différents de relations aux pairs cités par enfant. Les plus fréquemment mentionnées sont les relations ludiques (96.7%), affiliatives (60.7%), ségrégatives (60.7%) et

conflictuelles (50.8%) ; en revanche, les relations de type hiérarchique (11.5%), amoureuses (13.4%) et mixtes (34.4%) sont moins souvent décrites par les enfants.

Certaines différences entre les filles et les garçons, bien que non significatives au plan statistique, peuvent être soulignées : les filles évoquent plus souvent que les garçons les relations ségrégatives (69% et 53.1%) et les relations de types mixtes (41.4% et 28.1%).

Tableau 23 : Nature de la relation aux pairs, effectifs par groupes de sexe

Nature relation pairs	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Ludique	59	96.7%	28	96.6%	31	96.9%
Affiliative	37	60.7%	18	62.1%	19	59.4%
Ségrégative	37	60.7%	20	69%	17	53.1%
Conflictuelle	31	50.8%	15	51.7%	16	50%
Mixte	21	34.4%	12	41.4%	9	28.1%
Amoureuse	8	13.1%	4	13.8%	4	12.5%
Hiérarchique	7	11.5%	4	13.8%	3	9.4%
Nombre moyen de relations aux pairs identifiées	3.46 (1.042)		3.62 (.979)		3.31 (1.091)	

7.1.3. L'implication affective dans les activités à l'école

7.1.3.1. Appréciation de l'école

L'analyse thématique du discours relatif à la question 15a nous permet de relever trois niveaux d'appréciation de l'école du point de vue des enfants (cf. tableau 24) : une appréciation positive (« j'aime trop l'école », « c'est trop bien l'école »), une appréciation mitigée (« j'aime juste un peu l'école ») et une dépréciation (« c'est nul l'école »).

La majorité des enfants disent apprécier l'école (70.5%) et, de fait, les enfants qui l'apprécient moyennement ou la déprécient sont moins nombreux (respectivement 11.5% et 18%). Par ailleurs, bien qu'aucune différence significative au plan statistique ne distingue les filles des garçons sur ce point, nous relevons que les filles déclarent plus fréquemment apprécier l'école (75.9% des filles et 65.6% des garçons) tandis que les garçons déclarent plus fréquemment la déprécier (21.9% des garçons et 13.8% des filles).

Tableau 24 : Niveaux d'appréciation de l'école, effectifs par groupes de sexe

Appréciation école	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Bonne	43	70.5%	22	75.9%	21	65.6%
Moyenne	7	11.5%	3	10.3%	4	12.5%
Mauvaise	11	18%	4	13.8%	7	21.9%

7.1.3.2. Activités appréciées

Plus précisément, l'analyse thématique du discours relatif à la question 15b nous permet d'identifier cinq catégories d'activités appréciées par les enfants (cf. tableau 25) :

- Activités d'apprentissage : les activités appréciées sont liées aux apprentissages de savoirs et compétences : « *j'aime l'école pour apprendre des choses* » ; « *j'aime l'école pour apprendre à compter* » ; « *pour apprendre les dangers* » ; « *pour apprendre à peindre* ».
- Activités de travail : les activités appréciées sont axées sur la réalisation d'un travail scolaire : « *j'aime l'école pour faire du travail* » ; « *faire du travail difficile* » ; « *j'aime l'école pour écrire* » ; « *pour faire des poésies* » ; « *pour faire des ateliers* » ; « *pour dessiner* ».
- Activités ludiques : l'enfant déclare apprécier les activités ludiques et récréatives : « *j'aime pour jouer* » ; « *pour aller à la récréation* » ; « *pour jouer à cache-cache* » ; « *pour me bagarrer* » ; « *pour jouer à la maîtresse* » ; « *faire des puzzles* » ; « *il y a plein de jeux* ».
- Activités physiques : l'enfant déclare apprécier les activités physiques et sportives menées à l'école : « *pour faire du sport* » ; « *pour jouer au ballon* » ; « *j'aime faire du vélo* » ; « *pour jouer au basket* » ; « *faire la course* » ; « *j'aime trop faire le poirier* » ; « *il y a la place pour courir* ».
- Relations sociales : les activités appréciées concernent les relations sociales, liées au plaisir de retrouver les pairs, les adultes de l'école et/ou de partager des activités avec eux : « *j'aime la maîtresse* » ; « *pour jouer avec mes copains* » ; « *pour voir mes copines* » ; « *pour être avec mes copains* » ; « *pour voir mon amoureux* ».

Tous les enfants disent apprécier au moins une activité au sein de l'école et chacun évoque en moyenne 2.43 types d'activités appréciées. Les plus fréquemment citées sont les activités ludiques (91.8%) et les activités de travail (73.8%). Comparativement, les activités physiques (24.6%), les relations sociales (26.2%) et les activités d'apprentissage (27.9%) sont moins communes.

Par ailleurs, des différences significatives existent entre les filles, qui apprécient davantage les activités de travail ($\chi^2(1)=4.419$; $p<.05$), et les garçons, qui apprécient davantage les activités physiques ($\chi^2(1)=6.050$; $p<.05$). Une autre différence, bien que non significative au plan statistique, peut être relevée : les garçons, plus fréquemment que les filles, déclarent apprécier les activités d'apprentissage (34.4% des garçons et 20.7% des filles).

Tableau 25 : Activités appréciées, effectifs par groupes de sexe

Activités appréciées	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Activités ludiques	56	91.8%	27	93.1%	29	90.6%
Activités de travail	45	73.8%	25	86.2%	20	62.5%
Activités d'apprentissage	17	27.9%	6	20.7%	11	34.4%
Relations sociales	16	26.2%	8	27.6%	8	25%
Activités physiques	15	24.6%	3	10.3%	12	37.5%
Nombre moyen d'activités appréciées	2.43 (.805)		2.34 (.721)		2.50 (.880)	

7.1.3.3. Activités dépréciées

L'analyse thématique du discours relatif à la question 15c nous permet par ailleurs d'identifier huit catégories d'activités dépréciées par les enfants (cf. tableau 26) :

- Activités de travail : les activités dépréciées sont celles axées sur la réalisation d'un travail scolaire : « je n'aime pas travailler » ; « je n'aime pas lire » ; « je n'aime pas les activités difficiles » ; « je n'aime pas dessiner ».
- Activités ludiques : l'enfant déclare déprécier certaines activités ludiques et récréatives menées à l'école : « je n'aime pas jouer aux petites voitures » ; « je n'aime pas construire des armes » ; « jouer à la poupée » ; « jouer à papa-maman » ; « les puzzles ».
- Activités physiques : l'enfant déclare déprécier certaines activités physiques et sportives menées à l'école : « je n'aime pas faire du sport » ; « je n'aime pas courir » ; « je n'aime pas faire du vélo ».
- Activités contraignantes : les activités dépréciées sont celles qui sont imposées, régies par des règles strictes, contraignantes et/ou ennuyeuses pour l'enfant : « je n'aime pas écouter » ; « m'appliquer » ; « je n'aime pas me mettre en rang » ; « m'ennuyer » ; « il faut tout le temps écouter, j'y arrive pas ».
- Punitives : l'enfant déclare déprécier les situations au cours desquelles l'enseignant(e) exprime son autorité : « je n'aime pas que la maîtresse gronde » ; « je n'aime pas quand la maîtresse punit ».
- Activités défendues : les activités dépréciées sont celles qui enfreignent les règles scolaires : « faire des bêtises » ; « faire mal aux autres ».
- Conflits socio-relationnels : l'enfant déclare déprécier les situations au cours desquelles s'expriment des tensions/conflits dans les relations sociales, les impliquant directement ou non : « que les enfants se chamaillent », « que les autres se disputent » ; « je n'aime pas qu'on le dise de moi ».

- Activités mixtes : les activités dépréciées sont celles impliquant la relation à un(des) pair(s) du groupe de sexe opposé : « je déteste jouer avec les garçons » ; « mes copines et moi on ne joue jamais avec les garçons » ; « les garçons » ; « des fois c'est jouer avec les filles que je n'aime pas » ; « je n'aime pas jouer pas avec les filles ».

Plus d'un tiers des enfants (37.7%) n'évoque pas d'activité dépréciée au sein de l'école ; toutefois, chaque enfant évoque en moyenne 1.48 types d'activités dépréciées au sein de l'école. Les plus fréquemment citées par les enfants sont les activités de travail (34.4%) et les activités ludiques (32.8%), tandis que les activités physiques (8.2%), les conflits dans les relations sociales (14.8%), les activités mixtes (14.8%), les activités défendues (14.8%) et les activités contraignantes (14.8%) sont évoquées plus partiellement.

Par ailleurs, de manière significative, davantage de garçons déclarent déprécier les situations contraignantes ($\chi^2(1)=5.618$; $p<.05$) et davantage de filles disent déprécier les activités mixtes ($\chi^2(1)=3.870$; $p<.05$). De plus, bien que de manière non significative, les filles déclarent plus fréquemment déprécier aucune activité (41.4% des filles et 34.4% des garçons) et les garçons déprécient, plus que ces dernières, les activités de travail (40.6% des garçons et 27.6% des filles).

Tableau 26 : Activités dépréciées, effectifs par groupes de sexe

Activités dépréciées	Population globale N=61		Filles N=29		Garçons N=32	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Aucune activité dépréciée	23	37.7%	12	41.4%	11	34.4%
Activités de travail	21	34.4%	8	27.6%	13	40.6%
Activités ludiques	20	32.8%	10	34.5%	10	31.3%
Activités défendues	11	18%	6	20.7%	5	15.6%
Activités contraignantes	9	14.8%	1	3.4%	7	25.1%
Punitions	9	14.8%	4	13.8%	5	15.6%
Activités mixtes	9	14.8%	7	24.1%	2	6.3%
Conflits socio-relationnels	9	14.8%	5	17.2%	4	12.5%
Activités physiques	5	8.2%	3	10.3%	2	6.3%
Nombre moyen d'activités dépréciées	1.48 (1.410)		1.52 (1.526)		1.44 (1.318)	

7.2. Construction des indices globaux de l'expérience scolaire

7.2.1. Les analyses factorielles de correspondances multiples

7.2.1.1. Items retenus pour les analyses factorielles des correspondances multiples

Suite aux analyses descriptives, nous avons retenu certains items en fonction de leur fréquence d'apparition dans le discours des enfants. Les items retenus apparaissent dans plus de 10% des discours d'enfants et dans moins de 90% de ces derniers. Ainsi, sur les 135 items

relevés lors de l'analyse thématique des entretiens, nous en retenons 84, répartis comme suit, selon les trois dimensions principales de l'expérience scolaire : Représentation de l'école, des apprentissages et des activités (30 items) ; Représentation des interactions sociales, perception des autres significatifs (39 items) ; Implication affective dans les activités scolaires (15 items).

7.2.1.2. Factorisation des dimensions de l'expérience scolaire

Nous avons réalisé une A.F.C.M. pour chacune de ces trois dimensions de l'expérience scolaire :

- pour les items relatifs aux représentations de l'école, des apprentissages et des activités (N=33), 14 facteurs principaux sont mis à jour ; la valeur propre de ces facteurs est comprise entre 2.89 et 1.04 ; ils expliquent à eux seuls 78% de la variance totale de cet indicateur (cf. annexe 6) ;
- pour les items relatifs aux représentations des interactions sociales et perception des autres significatifs (N=39), 15 facteurs principaux apparaissent ; la valeur propre de ces facteurs est comprise entre 4 et 1.06 ; ils expliquent à eux seuls 82% de la variance totale de l'indicateur (cf. annexe 6) ;
- pour les items relatifs à l'implication affective dans les activités à l'école (N=15), 5 facteurs principaux sont identifiés ; la valeur propre de ces facteurs est comprise entre 2.80 et 1.03 ; ils expliquent à eux seuls 67% de la variance totale de l'indicateur (cf. annexe 6).

Après avoir examiné les valeurs propres de ces différents facteurs (application de la règle de Kaiser), leur courbe (application du test du coude de Cattell) ainsi que les contributions des items aux différents axes factoriels, nous retenons les cinq premiers axes de chaque dimension. Nous avons, ainsi, homogénéisé le nombre de facteur (N=5) pour que l'une des dimensions n'ait pas un poids supérieur ou inférieur aux deux autres dimensions lors de la classification hiérarchique en suivant.

7.2.2. Typologie de l'expérience scolaire des jeunes enfants

7.2.2.1. Création de classes et dendrogramme de l'expérience scolaire

Afin de construire une typologie de l'expérience scolaire des jeunes enfants, nous avons effectué une classification hiérarchique ascendante (C.H.A.) ; cette analyse regroupe pas à pas les individus à partir de la méthode de Ward, sur l'ensemble des facteurs retenus à partir des trois A.F.C.M.. Nous avons alors sélectionné la partition la plus pertinente et testé sa validité en effectuant une analyse discriminante (A.D.) pas à pas (Kinnear & Gray, 2005). L'analyse

discriminante (cf. annexe 7) montre qu'une partition du corpus d'entretiens en 3 classes est celle qui permet de catégoriser de manière optimale nos observations originales (97.6% des observations sont correctement classées).

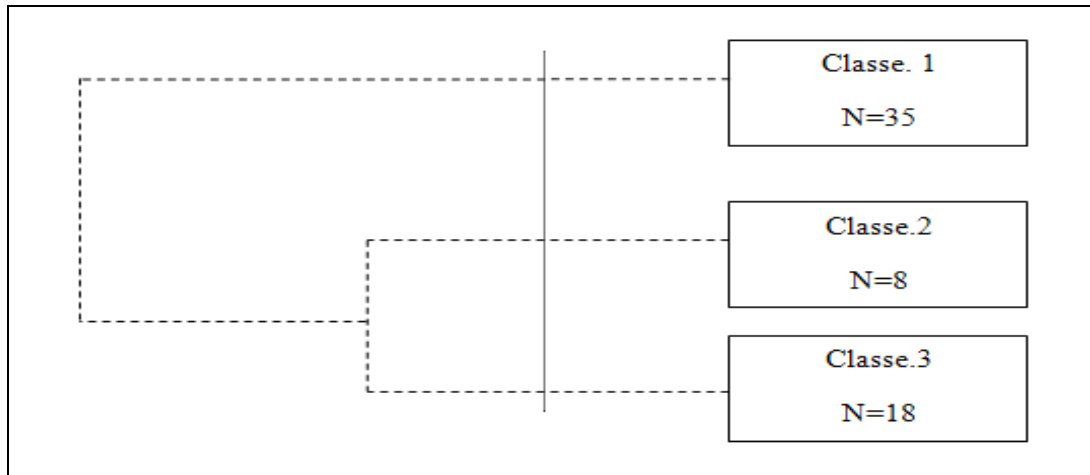


Figure 4: Dendrogramme des classes relatives à l'expérience scolaire des jeunes enfants

Le dendrogramme (cf. figure 4), représentation graphique de la C.H.A., montre que le corpus peut être catégorisé tout d'abord en deux grandes classes distinctes (d'un côté la classe 1 ; de l'autre, les classes 2 et 3), puis, à un second niveau, la classe 2 peut être distinguée de la classe 3. La répartition des enfants dans les classes montre que la classe 1 regroupe la majorité des enfants (57.4% de l'échantillon) ; les classes 2 et 3 sont, quant à elles, constituées d'un effectif plus réduit mais représentent tout de même deux groupements significatifs (respectivement 13.1% et 29.5% de l'échantillon).

Tableau 27 : Répartition des effectifs d'enfants dans les différentes classes de l'expérience scolaire

	Population générale	Filles	Garçons
Classe.1	35 (57.4%)	22 (62.9%)	13 (37.1%)
Classe.2	8 (13.1%)	0 (0%)	8 (100%)
Classe.3	18 (29.5%)	7 (38.8%)	11 (61.2%)

7.2.2.2. Caractéristiques des classes en fonction des dimensions de l'expérience scolaire

Pour décrire les classes issues de la C.H.A., nous opérons un croisement des items initiaux avec les trois classes issues de l'analyse. Des tableaux croisés associés à des tests de Khi^2 de Pearson (Kinneer & Gray, 2005) entre chacun des items initiaux et la variable de classification (3 modalités) ont été réalisés. Cette analyse permet alors, après examen des différences entre les effectifs théoriques (attendus) et les effectifs réels (observés), de mettre

en exergue les modalités caractéristiques de chacune des classes sur les trois dimensions de l'expérience scolaire, en termes de présence ou d'absence significatives des dîtes caractéristiques dans chacune des classes mise en avant par la C.H.A.. Nous considérons une variable comme significative d'une classe lorsque le test du Khi² s'avère statistiquement significatif et que les résidus standardisés sont soit supérieurs à 2, soit inférieurs à -2.

❖ Les représentations de l'école, des apprentissages et des activités

Concernant les représentations de l'école, des apprentissages et des activités, l'analyse des résidus standardisés et des Khi² indique que seuls neuf items originaux discriminent ces trois classes (cf. tableau 28): *Fonctions de l'école* (pédagogique) ; *Apprentissages école* (savoirs scolaires / compétences manuelles / compétences orales) ; *Activités scolaires* (artistiques / manuelles / orales) ; *Activités ludiques* (jeux de fiction du type bagarre) ; *Règles scolaires* (opposition).

Tableau 28 : Contribution de la dimension « Représentation de l'école, des apprentissages et des activités » à la structure des classes

	Classe.1	Classe.2	Classe.3	χ^2 (ddl=2)
Fonction école - Pédagogique	- 4.8	N.C	4.8	8.226*
Apprentissage - Savoirs scolaires	N.C	- 2.4	3.5	9.289*
Apprentissage - Compétences manuelles	- 2.6	2.8	N.C	8.858*
Apprentissage - Compétences orales	- 3.2	N.C	N.C	6.363*
Activité - Artistiques	3.0	- 3.2	N.D	7.020*
Activité - Manuelles	- 4.8	N.C	4	7.967*
Activité - Oral	- 4.2	N.C	4.3	7.843*
Jeux de fiction - Bagarre	- 4.9	2.5	2.4	8.352*
Règles scolaires - Opposition	- 3.6	5.0	N.C	31.022**

* p<.05 ; **p<.001 ; N.C Non concerné.

❖ Les représentations des interactions sociales et la perception des autres significatifs

Au niveau des représentations des interactions sociales et de la perception des autres significatifs, nous constatons, suite à l'analyse des résidus standardisés et des Khi², que ces trois classes se distinguent sur la plupart des questions posées lors des entretiens (mises à part sur celles relatives aux attentes de l'A.T.S.E.M. et aux fonctions de l'enseignant(e)). Les huit items discriminants sont les suivants (cf. tableau 29): *Attentes parentales* (aucune attente) ; *Attentes enseignant(e)* (activités scolaires) ; *Fonctions A.T.S.E.M.* (autoritaire) ; *Relation*

enseignant(e) (affective / pédagogique) ; Relation A.T.S.E.M. (autoritaire / pédagogique) ; Relation pairs (mixte).

Tableau 29 : Contribution de la dimension « Représentation des interactions sociales et perception des autres significatifs » à la structure des classes

	Classe.1	Classe.2	Classe.3	χ^2 (ddl=2)
Attentes parents – Aucune attente	4.4	N.C	- 4.4	8.844*
Attentes enseignant - Activités scolaires	5.4	N.C	- 4.5	8.869*
Fonction A.T.S.E.M. - Autoritaire	- 3.2	2.8	N.C	10.228*
Relation enseignant - Affective	5.2	N.C	- 5.3	11.969*
Relation enseignant - Pédagogique	- 4.2	N.C	3.3	9.547*
Relation A.T.S.E.M. - Pédagogique	N.C	3.4	N.C	13.699**
Relation A.T.S.E.M. - Autoritaire	- 4.9	4.4	N.C	19.886**
Relation Pairs - Mixte	5.0	N.C	- 3.2	7.321*

* p<.05 ; **p<.001 ; N.S Non significatif ; N.D Non discriminant ; N.C Non concerné.

❖ L'implication affective dans les activités à l'école

Nous pouvons noter que ces trois classes de discours se distinguent sur la grande majorité des items relatifs à l'implication affective dans les activités scolaires (cf. tableau 30). En effet, l'analyse des χ^2 et des résidus standardisés révèle que, mises à part les activités mixtes et les relations sociales conflictuelles (pour les activités dépréciées), les dix autres items apparaissent comme discriminants : *Activités appréciées* (travail / apprentissage / relations sociales / physiques) ; *Activités dépréciées* (aucune activité / travail / ludique / défendues / contraignantes / punitions).

Tableau 30 : Contribution de la dimension « Implication affective dans les activités à l'école » à la structure des classes

		Classe.1	Classe.2	Classe.3	χ^2 (ddl=2)
Activités appréciées	Travail	4.2	- 2.9	N.C	8.489*
	Apprentissage	- 3.8	N.C	4.0	6.422*
	Relations sociales	- 5.2	N.C	6.3	16.060**
	Physiques	N.C	2.0	- 3.4	6.602*
Activités dépréciées	Aucune activité	N.C	- 3.0	4.2	9.215*
	Travail	- 3.0	4.2	N.C	11.511*
	Ludiques	5.5	- 2.6	- 2.9	9.982*
	Défendues	3.7	N.C	- 3.2	6.756*
	Contraignantes	- 4.2	5.8	N.C	38.810**
	Punitions	- 2.2	2.6	N.C	9.155*

* p<.05 ; **p<.001 ; N.S Non significatif ; N.D Non discriminant ; N.C Non concerné.

7.2.2.3. Caractéristiques des classes en fonction des données socio-biographiques

Concernant les variables socio-biographiques, nous pouvons constater que le sexe des enfants est un facteur discriminant pour deux des trois classes mises en avant par la C.H.A. ; les autres variables contrôlées et invoquées n'apparaissent pas discriminantes (cf. tableau 31).

Tableau 31 : Contribution des données socio-biographiques à la structure des classes

	Classe.1	Classe.2	Classe.3	$\chi^2(ddl=2)$
Fille	5.4	- 3.8	N.C	11.082*
Garçon	- 5.4	3.8	N.C	11.082*

* $p < .05$; ** $p < .001$; N.S Non significatif ; N.D Non discriminant ; N.C Non concerné.

7.2.2.4. Quels profils d'expérience scolaire ?

La **classe 1** (n=35, 57.4%) caractérise une expérience scolaire de type « conforme ». De manière générale, les enfants appartenant à cette classe (cf. tableau 32) se distinguent par une relation affective à l'enseignant(e), par le fait qu'ils disent apprécier travailler et déprécier les activités défendues, mais aussi par le fait qu'ils pensent que les attentes de l'enseignant(e) à leur égard portent sur les activités scolaires à réaliser. Par ailleurs, ce sont des enfants qui ne disent pas pratiquer de jeux de fiction de type "bagarre" ni s'opposer aux règles scolaires, qui ne prennent pas en considération la fonction pédagogique de l'école et de l'enseignant(e) ni la fonction autoritaire de l'A.T.S.E.M.. Cette classe est définie par la présence significativement majoritaire des filles en son sein (62.9% des sujets de cette classe sont des filles et 75.9% des filles appartiennent à cette classe).

Au niveau des représentations de l'école, des apprentissages et des activités, la classe 1 se distingue par la présence significative des enfants évoquant la réalisation d'activités artistiques. Cette classe se démarque aussi par l'absence significative des enfants mentionnant : la fonction pédagogique de l'école ; l'apprentissage de compétences manuelles et de compétences orales ; la réalisation d'activités manuelles, d'activités orales et de jeux de fiction de type bagarre ; l'opposition aux règles scolaires.

Concernant la représentation des interactions sociales et la perception des autres significatifs, cette classe se caractérise par une présence significative des enfants qui : évoquent aucune attente parentale, associent les activités scolaires aux attentes de l'enseignant(e) ; entretiennent une relation affective avec l'enseignant(e) ; abordent les relations aux pairs en termes de mixité filles / garçons. Par ailleurs, cette classe se particularise par l'absence significative des enfants qui : considèrent la fonction autoritaire de l'A.T.S.E.M. et témoignent

d'une relation de type autoritaire avec elle ; abordent la relation à l'enseignant(e) sous l'angle pédagogique.

Enfin, concernant l'implication affective dans les activités, cette classe se spécifie par la présence significative des enfants qui : disent apprécier travailler à l'école ; déprécier certaines activités ludiques ainsi que les activités défendues. Elle se distingue aussi par l'absence significative des enfants qui disent : apprécier apprendre des choses à l'école et apprécier les relations sociales ; déprécier les activités de travail, les activités contraignantes et les punitions.

La **classe 2** (n=8, 13.1%) caractérise une expérience scolaire de type « agonistique ». De manière générale, les enfants appartenant à cette classe (*cf.* tableau 32) se démarquent par une certaine opposition aux règles scolaires et par des représentations de l'A.T.S.E.M. (fonction et relation) de type autoritaire, par le fait qu'ils disent pratiquer des jeux de fiction de type "bagarre" et déprécier les activités de travail, les activités contraignantes et les punitions à l'école. Cette classe est exclusivement constituée de garçons (100% des sujets de cette classe sont des garçons et 25% des garçons appartiennent à cette classe).

Au niveau des représentations de l'école, des apprentissages et des activités, cette classe se particularise par la présence significative des enfants évoquant : l'apprentissage de compétences manuelles ; la pratique de jeux de fiction de type "bagarre" ; l'opposition aux règles scolaires. Cette classe se démarque aussi par l'absence significative des enfants évoquant: les apprentissages de savoirs scolaires ; les activités artistiques.

Concernant la représentation des interactions sociales et la perception des autrui significatifs, cette classe se distingue par la présence significative des enfants mentionnant : la fonction autoritaire de l'A.T.S.E.M. ; la relation autoritaire et pédagogique entretenue avec cette dernière.

Enfin, concernant l'implication affective dans les activités, cette classe se démarque par la présence significative des enfants qui : apprécient les activités physiques ; déprécier les activités de travail scolaire, les activités contraignantes et les punitions à l'école. Par ailleurs, cette classe se différencie par l'absence significative des enfants déclarant : apprécier le travail scolaire ; déprécier aucune activité ; déprécier certaines activités ludiques à l'école.

La **classe 3** (n=18, 29.5%) caractérise une expérience scolaire de type « épistémique ». De manière générale, les enfants appartenant à cette classe (*cf.* tableau 32) se distinguent par une représentation de la fonction de l'école et de la relation à l'enseignant(e) sous leur aspect

pédagogique, par une grande variété d'apprentissages évoqués et par le fait qu'ils disent apprécier l'école pour les activités d'apprentissage et pour les relations sociales qu'ils y établissent.

Au niveau des représentations de l'école, des apprentissages et des activités, cette classe se démarque par la présence significative des enfants qui évoquent : la fonction pédagogique de l'école ; l'apprentissage de savoirs scolaires ; la réalisation d'activités manuelles, d'activités orales et de jeux de fiction du type "bagarre".

Concernant la représentation des interactions sociales et la perception des autres significatifs, cette classe se spécifie par la présence significative des enfants qui évoquent : une relation pédagogique avec l'enseignant(e). Par ailleurs, cette classe présente l'absence significative des enfants qui : ne perçoivent aucune attente parentales vis-à-vis de l'école ; perçoivent les attentes des enseignant(e)s à leur égard en termes d'activités scolaires ; évoquent une relation affective avec l'enseignant(e) et une relation mixte avec les pairs.

Enfin, concernant l'implication affective dans les activités, cette classe se distingue par la présence significative des enfants qui : apprécient apprendre des choses à l'école et y développer des relations sociales ; ne déprécient aucune activité au sein de celle-ci. Cette classe se caractérise aussi par l'absence significative des enfants qui : apprécient les activités physiques à l'école ; déprécient certaines activités ludiques et certaines activités défendues à l'école.

Tableau 32 : Récapitulatif des caractéristiques des classes de l'expérience scolaire

		CLASSE 1 « CONFORME »	CLASSE 2 « AGONISTIQUE »	CLASSE 3 « EPISTEMIQUE »
Représentation de l'école, des apprentissages et des activités	Significativement présent dans la classe	+ Activités artistiques	+ App. compétences manuelles + Activités jeux de bagarre + Opposit ^o aux règles scolaires	+ Fonction école apprentissage + App. savoirs scolaires + Activités manuelles + Activités orales + Activités jeux de bagarre
	Significativement absent dans la classe	- Fonct ^o école apprentissage - App. compétences manuelles - App. compétences orales - Activités manuelles - Activités orales - Activités jeux de bagarre - Opposit ^o aux règles scolaires	- App. savoirs scolaires - Activités artistiques	
Représentations des interactions sociales et perception des autres significatifs	Significativement présent dans la classe	+ Aucune attente parentale + Attente enseignant(e) travail + Rel ^o enseignant(e) affective + Relation pairs mixte	+ Fonction ATSEM autoritaire + Relation ATSEM autoritaire + Relation ATSEM pédagogique	+ Rel ^o enseignant(e) pédagogique.
	Significativement absent dans la classe	- Fonction ATSEM autoritaire - Rel ^o enseignant(e) pédagogique - Relation ATSEM autoritaire		- Pas d'attente parentale - Attente enseignant(e) travail - Relation enseignant(e) affective - Relation pairs mixte
Implication affective dans les activités à l'école	Significativement présent dans la classe	+ Activités travail appréciées + Activités ludiques dépréciées + Activités défendues dépréc.	+ Activités physiques appréciées + Activités travail dépréciées + Activités contraignantes dépréc. + Punitions dépréciées	+ Activités apprentis. appréciées + Relations sociales appréciées + Aucune activité dépréciée
	Significativement absent dans la classe	- Activités app. appréciées - Rel ^o sociales appréciées - Activités travail dépréciées - Activités contraignantes dépr. - Punitions dépréciées	- Activités travail appréciées - Aucune activité dépréciée - Activités ludiques dépréciées	- Activités physiques appréciées - Activités ludiques dépréciées - Activités défendues dépréciées

ANALYSE DE LA SOCIALISATION DE GENRE ET DE SES LIENS AVEC L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats issus des analyses descriptives et inférentielles des données recueillies à propos des socialisations de genre familiale et scolaire, puis mettre en lien les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire des jeunes enfants.

Dans un premier temps, nous présenterons, d'un point de vue descriptif, les scores relatifs à chacune des dimensions de cette variable. Ainsi, nous étudierons tout d'abord les socialisations de genre à l'œuvre au sein du milieu familial et du milieu scolaire à travers les trois dimensions retenues (adhésion aux rôles de sexe, transmission de valeurs éducatives et représentation des rôles de sexe). Dans un second temps, nous nous attacherons à modéliser ces résultats afin d'établir les indicateurs de la socialisation de genre familiale et scolaire (degré de stéréotypie et niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre familiale et scolaire). Enfin, dans un troisième temps, nous étudierons les liens statistiques existant entre cette variable et les profils d'expérience scolaire présentés dans le chapitre précédent afin de statuer sur les hypothèses de recherche relatives à notre premier objectif (HO.1a, HO.1b et HO.1c). Les résultats présentés sont obtenus à partir d'analyses unidimensionnelles (permettant d'avoir un aperçu général et de caractériser l'échantillon en termes de fréquences ou de moyennes par exemple), bidimensionnelles (permettant d'analyser des hypothèses de liaison ou d'indépendance entre deux phénomènes ou deux variables) (Querido de Oliveira Chamon, 1998) et multidimensionnelles (permettant de mettre en évidence les différentes dimensions d'une représentation et de résoudre le problème des comparaisons intergroupes) (Di Giacomo, 1981).

8.1. Analyse descriptive des socialisations de genre familiale et scolaire

8.1.1. L'adhésion aux rôles de sexe des adultes

L'adhésion aux rôles de sexe des adultes a été appréhendée à travers la passation du B.S.R.I. adapté par Granié-Gianotti (1997). Cette passation nous a permis d'obtenir des scores relatifs à chaque sous-échelle du B.S.R.I. (Granié-Gianotti, 1997) : *AdM* (score d'adhésion aux

rôles de sexe masculins) / *AdF* (score d'adhésion aux rôles de sexe féminins) / *AdN* (score d'adhésion aux rôles de sexe neutres).

Nous présenterons les résultats issus de l'analyse des réponses des adultes et la distribution des scores obtenus au sein de notre population (mères, pères, enseignant(e)s, A.T.S.E.M.), puis nous appréhenderons le degré de stéréotypie de la représentation de soi (*Ad*) des adultes constituant notre échantillon.

8.1.1.1. Tri à plat des réponses des adultes

L'analyse du tableau de tri à plat (*cf.* annexe 8 ; tableau 85) permet d'appréhender la distribution des scores des adultes (pères, mères, A.T.S.E.M. et enseignant(e)s) à l'ensemble des items relatifs aux différentes sous-échelles.

Concernant les items masculins, les pères ont les scores les plus élevés sur l'ensemble de ces items, notamment pour les items « ambition », « compétition » et « sûr de soi ». Les mères ont des scores systématiquement plus bas que les pères, mais n'obtiennent toutefois aucun des scores les plus bas à cette sous-échelle. Les A.T.S.E.M. ainsi que les enseignantes obtiennent des scores plus faibles sur l'ensemble de ces items, notamment aux items « compétition » et « apte à diriger », mais aussi à l'item « sportif » pour les A.T.S.E.M. et « ambition » pour les enseignantes. Enfin, ce sont les enseignants qui obtiennent les scores les plus faibles à ces items (en particulier pour les items « sûr de soi », « ambition », « compétition » et « apte à diriger »).

Concernant les items féminins, les mères ont des résultats légèrement supérieurs à ceux des pères. Les enseignantes ont des scores sensiblement identiques à ceux des mères et les A.T.S.E.M. obtiennent les scores les plus élevés pour la grande majorité des items féminins (« voix douce », « sensible aux autres », « tendresse » et « doux »). Enfin, les pères et les enseignants ont les scores les plus faibles à l'ensemble de ces items, et plus particulièrement aux items « voix douce » et « sensible aux autres » pour les pères, et « tendresse », « doux » et « affectueux » pour les enseignants.

Enfin, nous pouvons observer que les adultes, exceptés les enseignants, obtiennent des scores équivalents pour l'ensemble des items neutres. Toutefois, quelques légères différences apparaissent : les enseignants ont des scores plus faibles pour la totalité de ces items ; les pères ont le score le plus élevé à l'item « ouverture » ; les mères ont le score le plus élevé à

l’item « digne de confiance » ; les A.T.S.E.M. ont les scores les plus élevés aux items « gaité » et « amical » ; les enseignantes ont le score le plus élevé à l’item « fantaisiste ».

8.1.1.2. *Le degré de stéréotypie de la représentation de soi des adultes*

❖ *Le milieu familial*

Les pères et les mères (cf. tableau 33) présentent des scores relativement élevés pour les trois sous-échelles (dont les moyennes théoriques sont de 24 avec un score maximum de 42). Le score moyen le plus élevé chez les pères et les mères concerne les items neutres. Toutefois, les pères obtiennent une moyenne plus élevée aux items masculins qu’aux items féminins. Mais cette différence est faible et se répercute au niveau du score moyen d’adhésion aux rôles de sexe (*Ad*) des pères qui est seulement de 1.77. Néanmoins, les mères obtiennent une moyenne plus élevée aux items féminins qu’aux items masculins. Cette différence est légèrement supérieure à celle observée chez les pères : les mères ont un score d’adhésion supérieur en moyenne à celui des pères ; il est ici de 4.31.

Tableau 33: *Adhésion aux rôles de sexe : scores des pères et des mères par sous-échelles*

		AdM (6 items)	AdF (6 items)	AdN (6 items)	Ad
Pères N=53	Moyenne	31.30	29.53	33.51	1.77
	Ecart type	5.20	3.63	3.65	5.50
	Minimum	21	19	24	-10
	Maximum	42	39	41	12
	Médiane	31	29	34	1
Mères N=59	Moyenne	28.12	32.42	33.95	4.31
	Ecart type	5.56	4.36	3.37	6.94
	Minimum	18	23	24	-11
	Maximum	40	41	40	22
	Médiane	28	32	34	4

❖ *Le milieu scolaire*

Les A.T.S.E.M. (cf. tableau 34) obtiennent des score relativement élevés pour les sous-échelles *AdF* et *AdN*, mais un score plus faible à la sous-échelle *AdM* . Le score moyen le plus élevé chez les A.T.S.E.M. concerne les items neutres. Toutefois, les A.T.S.E.M. obtiennent une moyenne plus élevée aux items féminins qu’aux items masculins : elles ont un score d’adhésion aux rôles de sexe supérieur en moyenne à celui des pères et des mères (7.33). Contrairement aux pères et aux mères, le score global de masculinité / féminité varie chez les

A.T.S.E.M. de 0 (indifférencié) à 17 (stéréotypé) ; ainsi, aucune A.T.S.E.M. ne présente un score de masculinité / féminité contre-stéréotypé.

Tableau 34 : Adhésion aux rôles de sexe : scores des A.T.S.E.M. par sous-échelles

A.T.S.E.M. N=12	AdM (6 items)	AdF (6 items)	AdN (6 items)	Ad
Moyenne	26.17	33.50	35.50	7.33
Ecart type	4.61	3.12	3.03	4.56
Minimum	19	28	30	0
Maximum	34	39	40	17
Médiane	25.50	34	35.5	7

Du côté des enseignant(e)s (*cf.* tableau 35), le score moyen le plus élevé concerne aussi les items neutres. Toutefois, les enseignants, tout comme les enseignantes, obtiennent une moyenne plus élevée aux items féminins qu'aux items masculins. Les enseignantes ont un score global moyen de masculinité / féminité proche de celui des A.T.S.E.M. (5.70) ; les enseignants, quant à eux, ayant un score *AdF* supérieur à *AdM*, ont un score global moyen de masculinité / féminité négatif (-.5).

Tableau 35 : Adhésion aux rôles de sexe : scores des enseignant(e)s par sous-échelles

Enseignant(e)s N=12	AdM (6 items)		AdF (6 items)		AdN (6 items)		Ad	
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme
Moyenne	22.50	25.40	23	31.10	26.50	34.90	-.50	5.70
Ecart type	7.78	3.80	1.41	3.14	3.54	3.96	6.34	4.22
Minimum	17	20	22	24	24	27	-5	-3
Maximum	28	31	24	34	29	40	4	12
Médiane	22.50	25.50	23	32	26.5	35.5	-.5	6.5

8.1.2. La transmission des valeurs éducatives

Nous étudierons d'abord de manière indépendante les classements des valeurs éducatives réalisés par chaque groupe d'adultes, puis nous analyserons le degré de stéréotypie de la transmission de ces valeurs en fonction du sexe de l'enfant.

8.1.2.1. Tri à plat des réponses des adultes

❖ Le milieu familial

Les pères privilégient principalement les items « respect des autres » et « respect des règles » et, dans une moindre mesure, les items « confiance en soi » et « autonomie » ; les autres items, notamment « expression de ses émotions » et « courage », sont plus souvent classés en fin de liste (*cf.* annexe 8, tableau 86). Dans le cas des garçons, les pères semblent privilégier les items « autonomie » et « confiance en soi » et, par ailleurs, accorder dans ce cas moins d'importance aux items « expression des émotions » et « solidarité ». Pour les filles, par contre, les items les plus souvent classés en tête par les pères sont « respect des règles » et « respect des autres » ; ceux qui paraissent avoir moins d'importance sont « courage » et « expression de ses émotions ». Les tests de comparaison de moyennes (t de Student pour échantillons indépendants) effectués entre les scores obtenus par les pères de filles et les pères de garçons mettent en évidence une différence significative pour trois items : le « courage » ($t(51) = 2.043$; $p < .05$) et l'« autonomie » ($t(51) = 2.226$; $p < .05$) en faveur des garçons ; le « respect des règles » en faveur des filles ($t(51) = -2.007$; $p < .05$).

Les mères privilégient principalement les items « respect des autres » et « respect des règles » et dans une moindre mesure « confiance en soi » et « autonomie » ; les autres items, notamment « courage » et « solidarité », sont plus souvent classés en fin de classement (*cf.* annexe 8, tableau 87). Il n'y a pas de différence significative dans le classement de ces valeurs en fonction du sexe de l'enfant.

❖ Le milieu scolaire

Les A.T.S.E.M. privilégient principalement les items « autonomie » et « respect des règles » et, dans une moindre mesure, « confiance en soi » et « respect des autres » ; les autres items, notamment « expression de ses émotions » et « courage », sont plus souvent classés en fin de liste (*cf.* annexe 8, tableau 88). Dans le cas des garçons, les A.T.S.E.M. semblent privilégier les items « autonomie » et « confiance en soi » ; elles semblent par ailleurs accorder dans ce cas moins d'importance aux items « courage » et « solidarité ». Pour les filles, par contre, les items plus souvent classés en tête par les A.T.S.E.M. sont « respect des règles » et « respect des autres » ; ceux qui paraissent avoir moins d'importance sont « courage », « expression de ses opinions » et « confiance en soi ». Toutefois, l'analyse statistique de ces moyennes montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les valeurs que les A.T.S.E.M. transmettent aux filles et celles transmises aux garçons.

Les enseignant(e)s privilégient principalement les items « confiance en soi » et « expression de ses opinions » ; les items « respect des règles » et « courage » sont, quant à eux, plus souvent classés en fin de classement (*cf.* annexe 8, tableau 89). Dans le cas des garçons, les enseignant(e)s semblent privilégier les items « respect des règles » et « respect des autres », et accorder moins d'importance aux items « courage » et « solidarité ». Pour les filles, les items plus souvent classés en tête du classement par les enseignants sont « confiance en soi » et « expression de ses opinions », ceux qui paraissent avoir moins d'importance sont « courage » et « respect des règles ». Le test de comparaison de moyennes montre une différence significative concernant ce dernier item ($t(51) = 3.357$; $p < .001$) : les enseignants considérant ici que cette valeur est plus importante pour le groupe des garçons.

8.1.2.2. *Le degré de stéréotypie des valeurs transmises par les adultes*

❖ *Le milieu familial*

Les pères privilégient les valeurs féminines lorsqu'il s'agit de filles (*ValF* supérieur à *ValM*) et inversement pour les garçons (*ValM* supérieur à *ValF*). De plus, ils ont un score moyen aux valeurs masculines supérieur à la moyenne théorique pour le groupe des filles et inférieur à cette moyenne pour le groupe des garçons ; nous observons l'inverse pour les valeurs féminines (*cf.* tableau 36). Les tests de *t* de Student sont significatifs pour ces deux sous-échelles ($t(51) = 3.176$; $p < .05$ pour *ValM* et $t(51) = -3.266$; $p < .05$ pour *ValF*) : leur score moyen de stéréotypie est négatif pour la population globale, pour les garçons et de manière plus prononcée pour les filles.

Tableau 36 : *Transmission des valeurs éducatives: scores des pères et des mères par sous-échelles*

Milieu familial	<i>ValM</i> (4 items)			<i>ValF</i> (4 items)			<i>Val</i>			
	Populatio n globale	Filles	Garçons	Populatio n globale	Filles	Garçons	Populatio n globale	Filles	Garçons	
Pères N=53	Moyenne	18.36	20	16.89	17.62	15.96	19.11	-3.08	-4.04	-2.21
	Ecart type	3.85	3.66	3.46	3.81	3.55	3.48	7.05	7.21	6.91
	Min	10	10	10	10	10	11	-16	-16	-16
	Max	26	26	25	26	25	26	15	15	14
	Médiane	18	21	17	18	15	19	-2	-6	-2
Mères N=59	Moyenne	19.54	19.62	19.47	16.46	16.38	16.53	-1.10	-3.24	2.93
	Ecart type	3.09	3.29	2.93	3.09	3.29	2.93	6.91	6.58	5.87
	Min	11	12	11	10	10	11	-16	-16	-14
	Max	26	26	25	25	24	25	14	12	14
	Médiane	20	20	19.5	16	16	16.50	.00	-4	3

Les mères privilégient les valeurs féminines quel que soit le sexe de l'enfant (*ValF* supérieur à *ValM*) ; elles ont un score moyen aux valeurs masculines supérieur à la moyenne théorique pour les filles comme pour les garçons et inférieur à cette moyenne pour les valeurs féminines. De fait, elles obtiennent des scores moyens de stéréotypie opposés pour les garçons et les filles. Elles témoignent d'une certaine stéréotypie pour le groupe des filles (*Val*= -3.24) et, inversement, se montrent contre-stéréotypées pour le groupe des garçons (*Val*= 2.93). Le test de comparaison de moyennes concernant ce degré de stéréotypie est significatif au plan statistique ($t(57) = 3.809 ; p < .001$).

❖ *Le milieu scolaire*

Bien que les A.T.S.E.M. semblent privilégier les valeurs féminines lorsque l'on s'intéresse à la population globale, les valeurs féminines sont d'autant plus privilégiées lorsqu'il s'agit de filles (*ValF* supérieur à *ValM*) et inversement pour les garçons (*ValM* supérieur à *ValF*). De plus, elles ont un score moyen aux valeurs masculines supérieur à la moyenne théorique pour le groupe des filles et inférieur à cette moyenne pour le groupe des garçons ; nous observons l'inverse pour les valeurs féminines (cf. tableau 37). Les tests de t de Student ne sont toutefois pas significatifs pour ces deux sous-échelles.

Tableau 37 : Transmission des valeurs éducatives : scores des A.T.S.E.M. et des enseignant(e)s par sous-échelles

Milieu scolaire	<i>ValM</i> (4 items)			<i>ValF</i> (4 items)			<i>Val</i>			
	Population globale	Filles	Garçons	Population globale	Filles	Garçons	Population globale	Filles	Garçons	
A.T.S.E.M. N=61	Moyenne	18.23	19.14	17.41	17.70	16.76	18.56	-1.74	-2.38	-1.16
	Ecart type	5.06	4.87	5.17	5.08	4.90	5.15	10	9.76	10.32
	Min	10	10	10	10	10	11	-16	-16	-16
	Max	26	26	25	26	26	26	16	16	16
	Médiane	19	20	18	17	16	18	-2	-4	.00
Enseignant(e)s N=61	Moyenne	17.9	17.24	18.5	18.1	18.76	17.5	1.25	1.52	1
	Ecart type	4.27	4.26	4.25	4.27	4.26	4.25	8.45	8.53	8.5
	Min	10	10	10	12	12	12	-16	-12	-16
	Max	24	24	24	26	26	26	16	16	12
	Médiane	18	18	20	18	18	16	.00	.00	4

Contrairement aux autres adultes, les enseignant(e)s privilégient les valeurs masculines avec les filles (*ValM* supérieur à *ValF*) et les valeurs féminines avec les garçons (*ValF*

supérieur à *ValM*). Ainsi, les enseignant(e)s (cf. tableau 37) ont un score moyen aux valeurs masculines inférieur à la moyenne théorique pour le groupe des filles et supérieur à cette moyenne pour le groupe des garçons ; nous observons l'inverse pour les valeurs féminines. Les tests de t de Student ne sont toutefois pas significatifs pour ces deux sous-échelles.

8.1.3. Les représentations des rôles de sexe des adultes

Les représentations des rôles de sexe des adultes ont été appréhendées à travers la passation du P.S.A.I. et du B.S.R.I. adapté par Tostain (1993). Cette passation nous a permis d'obtenir des scores relatifs à chaque sous-échelle de ces deux instruments : *ReAcc* (score de stéréotypie des représentations des accessoires du jeune enfant) / *ReAct* (score de stéréotypie des représentations des activités du jeune enfant) / *ReCar* (score de stéréotypie des représentations des caractéristiques du jeune enfant) / *ReM* (score de stéréotypie des représentations aux items masculins) / *ReF* (score de stéréotypie des représentations aux items féminins).

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats issus de l'analyse des réponses des adultes et la distribution de ces scores au sein de notre population⁷. Dans un deuxième temps, nous analyserons le degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe (*Re*) des adultes constituant notre échantillon (pères, mères, enseignant(e)s et A.T.S.E.M.)

8.1.3.1. Tri à plat des réponses des adultes

Le tableau de tri à plat (cf. annexe 8, tableau 90) présente la distribution des scores des adultes (pères, mères, A.T.S.E.M. et enseignant(e)s) aux différents items du P.S.A.I. et du B.S.R.I. adapté par Tostain (1993). La grande majorité des scores sont compris entre 3 et 4. Les items pour lesquels les réponses sont les plus stéréotypées sont « princesse » et « accessoires de femmes » ; ceux qui semblent être le moins stéréotypés sont « confiance en soi » et « résolution de problèmes », seuls items avec « aider les autres » (pour les pères), à obtenir des scores inférieurs à 3 (indiquant de la sorte une réponse contre-stéréotypée). Enfin, l'écart entre les scores des différents adultes est relativement faible sur l'ensemble de ces items et ne dépasse pas 0.85 points.

⁷ Afin, d'alléger notre document et de centrer nos analyses descriptives sur la question de la stéréotypie des représentations des rôles de sexe, nous ne présenterons dans cette partie que les résultats relatifs aux sous-échelles des items féminins et masculins (*ReF* et *ReM*). Les analyses relatives aux sous-échelles des accessoires, activités et caractéristiques du jeune enfant sont présentées en annexe (cf. annexe 9).

Quelques différences apparaissent. Les mères ont des scores moyens plus élevés que les pères pour les accessoires masculins, et les pères pour les accessoires féminins. Les parents ont par ailleurs des scores plus élevés que les enseignant(e)s et les A.T.S.E.M. pour la plupart des items relatifs aux accessoires et aux activités du jeune enfant. Les enseignant(e)s ont les scores les plus faibles concernant la grande majorité des items relatifs aux accessoires et aux activités, mais ils obtiennent les scores les plus élevés pour l'ensemble des items relatifs aux caractéristiques du jeune enfant et, de manière plus prononcée, pour les caractéristiques féminines. Les A.T.S.E.M. se démarquent des autres adultes uniquement sur certains items, comme les caractéristiques masculines (telles que « confiance en soi » et « résolution de problèmes ») et féminines (telles que « émotivité », « affectueux »), pour lesquelles elles obtiennent des scores plus faibles.

8.1.3.2. Le degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe des adultes

❖ *La représentation des rôles de sexe masculins (ReM)*

Tous les adultes ont un score moyen supérieur à la moyenne théorique de cette sous-échelle (Moy théorique= 42) et leurs scores moyens de stéréotypie sont relativement similaires. Les médianes sont toutefois plus distinctes. Les pères donnent alors des réponses plus stéréotypées que les mères, les A.T.S.E.M. et les enseignant(e)s (cf. tableau 38).

Tableau 38 : Représentation des rôles de sexe : scores des adultes aux Items Masculins (ReM)

ReM (14 items)	Milieu familial		Milieu scolaire	
	Pères	Mères	A.T.S.E.M.	Enseignant(e)s
N	53	59	12	12
Moyenne	46.79	45.95	46.67	46.08
Ecart type	3.19	3.00	5.01	4.21
Minimum	42	42	40	42
Maximum	56	53	48	58
Médiane	47	46	44	44.5

❖ *La représentation des rôles de sexe féminins (ReF)*

Tous les adultes ont un score moyen supérieur à la moyenne théorique de cette sous-échelle (Moy théorique= 42). Les pères donnent des réponses plus stéréotypées que les mères, les A.T.S.E.M. et les enseignant(e)s (différence non significative au plan statistique). Par ailleurs, ce sont les enseignant(e)s qui obtiennent les scores les moins stéréotypés au sujet des items féminins (cf. tableau 39).

Tableau 39 : Représentation des rôles de sexe : scores des adultes aux Items Féminins (ReF)

ReF (14 items)	Milieu familial		Milieu scolaire	
	Pères	Mères	A.T.S.E.M.	Enseignant(e)s
N	53	59	12	12
Moyenne	48.38	46.76	46.08	45.75
Ecart type	3.87	3.81	4.56	3.91
Minimum	42	42	42	42
Maximum	58	58	58	51
Médiane	48	46	45	44

❖ Le degré de stéréotypie vis-à-vis des rôles de sexe (Re)

Les adultes ont un score moyen supérieur à la moyenne théorique de cette échelle (Moy théorique= 84). Les pères donnent des réponses plus stéréotypées que les mères, les A.T.S.E.M. et les enseignant(e)s, et les enseignant(e)s obtiennent les scores les moins stéréotypés sur l'ensemble des items (différence non significative au plan statistique) (cf. tableau 40).

Tableau 40 : Représentation des rôles de sexe : scores des adultes à l'ensemble des Items (Re)

Re (28 items)	Milieu familial		Milieu scolaire	
	Pères	Mères	A.T.S.E.M.	Enseignant(e)s
N	53	59	12	12
Moyenne	95.17	92.71	92.75	91.83
Ecart type	6.524	6.417	9.48	8.02
Minimum	84	84	84	83
Maximum	114	107	116	103
Médiane	95	92	89	87

8.1.4. Synthèse des principaux résultats descriptifs concernant la socialisation de genre

De ces premiers résultats descriptifs, nous retiendrons les points suivants : les adultes obtiennent des scores relativement élevés à l'ensemble des sous-échelles concernant l'adhésion aux rôles de sexe et peu de scores moyens à ces différentes sous-échelles sont inférieurs à la moyenne théorique des différentes sous-échelles. Les adultes privilégient dans l'ensemble les items neutres, puis ceux de leur propre groupe de sexe et enfin ceux de l'autre groupe de sexe (exceptés les enseignants qui ont un score moyen plus faible à la sous-échelle *AdM*). Pour les scores globaux de cette échelle, les pères ont des scores moyens d'adhésion

aux rôles de sexe (*Ad*) inférieurs à ceux des autres groupes d'adultes. Enfin, si l'on observe les scores minimum et maximum de ces différents adultes nous pouvons constater que, dans chaque groupe de sujets, certains adultes adoptent des positions stéréotypées et d'autres des positions davantage contre-stéréotypées. Ceci vaut pour les parents et les enseignant(e)s, mais pas pour les A.T.S.E.M..

Au niveau des valeurs éducatives, les pères ont tendance à valoriser des valeurs conformes au sexe de leur enfant ; les tests de comparaisons de moyennes entre les filles et les garçons sont d'ailleurs significatifs pour les deux sous-échelles (*ValM* et *ValF*). Les mères privilégient principalement les valeurs féminines pour les filles comme pour les garçons. Elles ont, dans l'ensemble, un score stéréotypé pour les filles et contre-stéréotypé pour les garçons ; cette différence est par ailleurs significative au plan statistique. Les A.T.S.E.M., comme les pères, semblent privilégier les valeurs masculines avec les garçons et les valeurs féminines avec les filles. Les enseignant(e)s semblent privilégier les valeurs masculines avec les filles et les valeurs féminines avec les garçons (notamment le respect des règles). Les enseignant(e)s ont donc, dans l'ensemble, des scores moyens de stéréotypie contre-stéréotypés. Enfin, si l'on observe les scores minimum et maximum de ces différents adultes nous pouvons constater que, dans chaque groupe de sujets, certains adultes adoptent des positions stéréotypées et d'autres des positions davantage contre-stéréotypées.

Concernant la représentation des rôles de sexe, les scores moyens des adultes aux sous-échelles sont relativement proches et légèrement supérieurs aux moyennes théoriques de ces différentes sous-échelles. Toutefois, les pères ont des représentations des rôles de sexe plus stéréotypées que les autres adultes à l'ensemble des sous-échelles excepté pour la sous-échelle des caractéristiques du jeune enfant. Les enseignant(e)s ont les scores les plus faibles à toutes les sous-échelles sauf à celle des caractéristiques du jeune enfant. Par ailleurs, les minima de chaque groupe d'adulte pour ces différentes sous-échelles ne sont que très rarement inférieurs à la moyenne théorique de ces dernières (seulement pour les A.T.S.E.M. à la sous-échelle *ReM* et pour les enseignant(e)s aux sous-échelles *ReAcc* et *Re*).

8.1.5. Présentation du degré de stéréotypie et du niveau d'homogénéité / hétérogénéité

8.1.5.1. L'adhésion aux rôles de sexe des adultes

❖ L'adhésion aux rôles de sexe au sein des milieux de vie

Au sein de chacun de leurs deux principaux milieux de vie, filles et garçons font l'expérience de socialisation de genre ayant des degrés de stéréotypie équivalents quel que soit le sexe des enfants (cf. tableaux 41-42). Toutefois, le degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe des adultes est significativement différent entre les deux milieux de vie ($t(110)=-5.094$; $p<.001$), le milieu scolaire étant plus stéréotypé que le milieu familial au niveau de l'adhésion aux rôles de sexe.

Tableau 41 : Degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe dans la famille

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Moyenne	5.98	6.32	5.65
Ecart type	8.133	7.532	8.809
Min / Max	-10 / 26	-10 / 26	-8 / 18
Médiane	5	6	5

Tableau 42 : Degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe dans l'école

	Population globale N= 61	Filles N=29	Garçons N=32
Moyenne	12.8	12.76	12.84
Ecart type	6.019	6.615	5.531
Min / Max	3 / 25	3 / 25	3 / 25
Médiane	12	12	13

Concernant le niveau d'homogénéité / hétérogénéité de l'adhésion aux rôles de sexe des adultes au sein des deux milieux de vie (cf. tableaux 43-44), il existe une plus grande hétérogénéité entre les parents (52.9%) qu'entre les enseignant(e)s et A.T.S.E.M. (41%). Par ailleurs, les filles font plus souvent l'expérience d'une socialisation de genre homogène au sein de l'école et d'une socialisation de genre hétérogène au sein de la famille ; les garçons font plus souvent l'expérience d'une socialisation de genre homogène quel que soit le milieu de vie considéré.

Tableau 43 : Homogénéité / hétérogénéité de l'adhésion aux rôles de sexe dans la famille

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Homogène	24 (47.1%)	10 (40%)	14 (53.8%)
Hétérogène	27 (52.9%)	15 (60%)	12 (46.2%)

Tableau 44 : Homogénéité / hétérogénéité de l'adhésion aux rôles de sexe dans l'école

	Population globale N= 61	Filles N=29	Garçons N=32
Homogène	36 (59%)	18 (62.1%)	18 (56.2%)
Hétérogène	25 (41%)	11 (37.9%)	14 (43.8%)

❖ L'adhésion aux rôles de sexe entre les milieux de vie

Le degré global de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe des adultes (cf. tableau 45) est relativement similaire entre les filles et les garçons.

Tableau 45 : Degré global de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe entre les milieux de vie

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Moyenne	18.73	18.84	18.62
Ecart type	9.992	9.763	10.400
Min / Max	-4 / 39	-4 / 39	0 / 36
Médiane	19	19	19

Par ailleurs, il y a peu de configurations (15%) où les deux milieux de vie présentent des réponses homogènes quant à leur adhésion aux rôles de sexe (cf. tableau 46). L'hétérogénéité des réponses, sous ses différentes formes, reste largement majoritaire (84.3%) avec en tête l'hétérogénéité de type « Intra » (34.5%) et l'hétérogénéité de type « Inter et Intra » (25.5%). Peu de différences apparaissent ici entre les filles et les garçons, mis à part pour les conditions hétérogène « Intra » (52% des filles et 30.7% des garçons) et hétérogène « Inter » (12% des filles et 23.1% des garçons).

Tableau 46 : Homogénéité / hétérogénéité de l'adhésion aux rôles de sexe entre les milieux de vie

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Homogène	8 (15.7%)	3 (12%)	5 (19.2%)
Hétérogène Inter et Intra	13 (25.5%)	6 (24%)	7 (26.9%)
Hétérogène Inter	9 (14.8%)	3 (12%)	6 (23.1%)
Hétérogène Intra	21 (34.5%)	13 (52%)	8 (30.7%)

8.1.5.2. *La transmission des valeurs éducatives*❖ La transmission des valeurs éducatives au sein des milieux de vie du jeune enfant

Le degré de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives des adultes est significativement différent au sein du milieu familial ($t(49) = -3.362$; $p < .05$). Les filles y font l'expérience d'une socialisation de genre avec un degré plus élevé de stéréotypie que les garçons (cf. tableaux 47).

Tableau 47 : Degré de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives dans la famille

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Moyenne	-2.69	-7.40	1.85
Ecart type	10.782	9.772	9.862
Min / Max	-26 / 28	-26 / 12	-14 / 28
Médiane	-2	-8	2

Par contre, il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons au sein du milieu scolaire, milieu par ailleurs légèrement moins stéréotypé que le milieu familial concernant la transmission de valeurs éducatives (cf. tableaux 48).

Tableau 48 : Degré de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives dans l'école

	Population globale N= 51	Filles N=29	Garçons N=32
Moyenne	-.49	-.86	-.16
Ecart type	13.130	13.120	13.340
Min / Max	-30 / 26	-24 / 20	-30 / 26
Médiane	-1	0	-2.5

Par ailleurs, il apparaît une hétérogénéité relativement équivalente dans les deux milieux de vie (41.2% dans la famille et 45.9% à l'école). De même, peu de différences apparaissent entre les filles et les garçons sur la question de l'homogénéité / hétérogénéité de la socialisation de genre au sein de chaque milieu de vie (cf. tableaux 49-50).

Tableau 49 : Homogénéité / hétérogénéité de la transmission des valeurs éducatives dans la famille

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Homogène	30 (58.8%)	13 (52%)	17 (65.4%)
Hétérogène	21(41.2%)	12 (48%)	9 (34.6%)

Tableau 50 : Homogénéité / hétérogénéité de la transmission des valeurs éducatives dans l'école

	Population globale N= 61	Filles N=29	Garçons N=32
Homogène	33 (54.1%)	16 (55.2%)	17 (53.1%)
Hétérogène	28 (45.9%)	13 (44.8%)	15 (46.9%)

❖ La transmission des valeurs éducatives entre les milieux de vie

Le degré de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives des adultes est significativement différent entre les filles et les garçons ($t(49)=-2.042$; $p<.05$) (cf. tableau 51). De manière générale, ce score a une moyenne de -10.32 chez les filles (écart type : 16.201) et s'étale entre les valeurs -38 et 18, alors que chez les garçons sa moyenne est de -0.88 (écart type : 16.667) et sa valeur est comprise entre -36 et 42.

Tableau 51 : Degré global de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives entre les milieux de vie

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Moyenne	- 5.51	- 10.32	- 0.88
Ecart type	17.007	16.201	16.767
Min / Max	-38 /42	- 38 / 18	- 36 / 42
Médiane	- 4	- 10	1

Peu d'enfants (15.7%) se trouvent dans les configurations où les deux milieux de vie présentent des réponses homogènes quant à la transmission de valeurs éducatives (cf. tableau 52). L'hétérogénéité des réponses, sous ses différentes formes, reste largement majoritaire (84.3%) avec en tête l'hétérogénéité de type « Intra » (51%). Certaines différences apparaissent ici entre les filles et les garçons, notamment pour les conditions hétérogène « Intra » (72% des filles et 30.8% des garçons) et hétérogène « Inter » (4% des filles et 23.1% des garçons). Les différences entre les filles et les garçons sont ici significatives ($\chi^2(3)=9.502$; $p<.05$).

Tableau 52 : Homogénéité / hétérogénéité de la transmission des valeurs éducatives entre les milieux de vie

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Homogène	8 (15.7%)	3 (12%)	5 (19.2%)
Hétérogène Inter et Intra	10 (19.6%)	3 (12%)	7 (26.9%)
Hétérogène Inter	7 (13.6%)	1 (4%)	6 (23.1%)
Hétérogène Intra	26 (51%)	18 (72%)	8 (30.8%)

8.1.5.3. La représentation des rôles de sexe des adultes

❖ La représentation des rôles de sexe au sein des milieux de vie du jeune enfant

Les degrés de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe des deux milieux de vie sont relativement similaires entre les filles et les garçons, mais aussi entre ces deux milieux de vie (cf. tableaux 53-54).

Tableau 53 : Degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe dans la famille.

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Moyenne	187.22	186.36	188.04
Ecart type	11.613	11.254	12.111
Min / Max	168 / 213	168 / 206	168 / 213
Médiane	187	186	188.5

Tableau 54 : Degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe dans l'école

	Population globale N= 51	Filles N=29	Garçons N=32
Moyenne	183.23	184.41	182.16
Ecart type	11.446	12.013	10.987
Min / Max	170 / 200	170 / 200	170 / 200
Médiane	185	185	185

Par ailleurs, si le milieu familial est marqué par une forte homogénéité des positions des parents vis-à-vis des représentations des rôles de sexe (74.6%), au sein du milieu scolaire nous pouvons observer une tendance plus importante à l'hétérogénéité des représentations des rôles de sexe entre les adultes, et ce d'autant plus dans le cas des filles. Par ailleurs, les filles font plus souvent l'expérience d'une socialisation de genre homogène au sein de la famille et hétérogène au sein de l'école, alors que la situation est inverse pour les garçons (cf. tableaux 55-56).

Tableau 55: Homogénéité / hétérogénéité de la représentation des rôles de sexe dans la famille

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Homogène	38 (74.6%)	16 (64%)	22 (84.7%)
Hétérogène	13 (25.4%)	9 (36%)	4 (15.3%)

Tableau 56 : Homogénéité / hétérogénéité de la représentation des rôles de sexe dans l'école.

	Population globale N= 61	Filles N=29	Garçons N=32
Homogène	24 (49.4%)	9 (31%)	15 (46.9%)
Hétérogène	37 (60.6%)	20 (69%)	17 53.1%)

❖ La représentation des rôles de sexe entre les milieux de vie

Le degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe des adultes est relativement similaire entre les filles et les garçons (cf. tableau 57).

Tableau 57 : Degré global de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe entre les milieux de vie

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Moyenne	370.55	372.04	369.12
Ecart type	18.286	18.754	18.076
Min / Max	339 / 405	339 / 405	340 / 403
Médiane	374	375	370.50

Par ailleurs, nous pouvons noter que peu d'enfants (13.7%) se trouvent dans les configurations où les deux milieux de vie présentent des réponses homogènes quant à la transmission de valeurs éducative (cf. tableau 58). L'hétérogénéité des réponses, sous ses

différentes formes, reste largement majoritaire (86.3%) avec en tête l'hétérogénéité de type « Intra » (56.9%) et l'hétérogénéité de type « Inter et Intra » (15.7%). Certaines différences apparaissent ici entre les filles et les garçons, notamment pour les conditions hétérogène « Inter et Intra » (24% des filles et 7.7% des garçons), hétérogène « Inter » (8% des filles et 19.2% des garçons) et homogène (8% des filles et 19.2% des garçons).

Tableau 58 : Homogénéité / hétérogénéité de la représentation des rôles de sexe entre les milieux de vie

	Population globale N= 51	Filles N=25	Garçons N=26
Homogène	7 (13.7%)	2 (8%)	5 (19.2%)
Hétérogène Inter et Intra	8 (15.7%)	6 (24%)	2 (7.7%)
Hétérogène Inter	7 (13.7%)	2 (8%)	5 (19.2%)
Hétérogène Intra	29 (56.9%)	15 (60%)	14 (53.9%)

8.2. Analyse des liens entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire

Nous allons présenter les résultats relatifs à notre premier objectif de recherche, à savoir : l'analyse des liens entre les socialisations de genre familiale et scolaire (VI) et l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants (VD). Cet objectif se traduit par notre première hypothèse de travail (H1), selon laquelle les socialisations de genre familiale et scolaire, *via* leur degré de stéréotypie et leur niveau d'homogénéité / hétérogénéité, influencent l'élaboration de l'expérience scolaire des filles et des garçons scolarisés en grande section de maternelle. Pour ce faire, nous allons étudier successivement les liens statistiques entre les classes issues de la classification de l'expérience scolaire et les indicateurs des socialisations de genre familiale (HO.1a), scolaire (HO.1b) et enfin familiale et scolaire (HO.1c).

La démarche employée pour vérifier ces trois hypothèses est la suivante :

Dans un premier temps, l'analyse de variance (Anova) des degrés de stéréotypie des socialisations de genre familiale et scolaire en fonction des trois classes d'expérience scolaire permet de mettre en lumière les liens statistiques entre les différents degrés de stéréotypie des socialisations de genre et la répartition des filles et des garçons au sein des différentes classes. Puis, les tests de comparaisons multiples *a posteriori* (test post hoc) permettent de déterminer, en comparant ces moyennes deux à deux, quelles classes présentent des degrés moyens de stéréotypie significativement différents des autres. Enfin, les tests de comparaison de moyennes (T de Student) pour chacune de ces classes permettent de vérifier l'existence d'une

différence significative des degrés moyens de stéréotypie entre les enfants appartenant à la classe et ceux n'y appartenant pas.

Dans un deuxième temps, nous étudions les liens entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre (adhésion aux rôles de sexe, transmission de valeurs éducatives et représentation des rôles de sexe) et la répartition des filles et des garçons dans les différentes classes de l'expérience scolaire. Des tableaux croisés associés à des tests de χ^2 de Pearson (Kinnear & Gray, 2005) ont été réalisés. Cette analyse permet, après examen des différences entre les effectifs théoriques (attendus) et les effectifs réels (observés), de mettre en exergue les liens statistiques entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et la répartition des filles et des garçons dans les différentes classes de l'expérience scolaire. Nous considérons ce lien comme significatif lorsque le test du χ^2 s'avère significatif et que les résidus standardisés sont soit supérieurs à 2, soit inférieurs à -2.

8.2.1. Les liens entre le degré de stéréotypie des socialisations de genre et l'expérience scolaire

Nous avons effectué trois Anova, une première sur la population globale des enfants, la deuxième en ne considérant que le groupe des filles et la troisième en ne considérant que le groupe des garçons. Les indicateurs pris en compte lors des tests d'Anova sont les suivants :

- le degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe des adultes (au sein du milieu familial, au sein du milieu scolaire, et entre les milieux familial et scolaire) ;
- le degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives par les adultes (au sein du milieu familial, au sein du milieu scolaire, et entre les milieux familial et scolaire) ;
- le degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe des adultes (au sein du milieu familial, au sein du milieu scolaire, et entre les milieux familial et scolaire).

L'Anova réalisée sur les différents indicateurs du degré de stéréotypie des socialisations de genre familiale et scolaire (*cf.* tableau 59) révèle que le degré de stéréotypie n'a aucun effet sur l'expérience scolaire si l'on considère la population globale des enfants ou le groupe des filles. Toutefois, pour le groupe des garçons, le degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives dans le milieu scolaire a un lien significatif avec la répartition des garçons au sein de la classification de l'expérience scolaire.

Tableau 59 : Comparaison des degrés moyens de stéréotypie en fonction des classes d'expérience scolaire pour le groupe des garçons

Facteurs	Classes	N	M	Σ	F	Ddl
Degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives (Milieu scolaire)	1	13	5.77	3.034	3.941*	2 ; 29
	2	8	1.25	5.554		
	3	11	- 8.18	3.264		

* $p < .05$; ** $p < .001$.

Le test de comparaisons multiple *a posteriori* (test de Tukey) montre, concernant le groupe des garçons, une différence significative entre les classes 1 et 3 au sujet du degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives dans le milieu scolaire.

Enfin, les tests de comparaison de moyennes (T de Student) confirment des différences significatives pour le groupe des garçons, au niveau du degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives dans le milieu scolaire pour la classe 1 ($t(30) = -2.204$; $p < .05$) ainsi que pour la classe 3 ($t(30) = -2.702$; $p < .05$).

Ainsi, les garçons appartenant à la classe 1 font l'expérience d'une socialisation de genre scolaire avec un degré de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives significativement plus faible que les garçons appartenant à la classe 3.

8.2.2. Les liens entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et l'expérience scolaire

L'analyse des tableaux croisés entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et la répartition des filles et des garçons dans les différentes classes de l'expérience scolaire (réalisés auprès de la population globale, du groupe des filles et du groupe des garçons) fait apparaître une différence significative pour le groupe des filles au niveau de l'homogénéité / hétérogénéité de la transmission de valeurs éducatives au sein du milieu scolaire entre les filles appartenant à la classe 1 et celles appartenant à la classe 3 ($\chi^2(1) = 6.237$; $p < .05$). Les filles faisant l'expérience d'une socialisation de genre scolaire marquée par l'hétérogénéité des valeurs éducatives sont significativement plus présentes au sein de la classe 3, alors que les filles faisant l'expérience d'une socialisation de genre scolaire de type homogène sont, quant à elles, significativement plus présentes au sein de la classe 1.

Synthèse

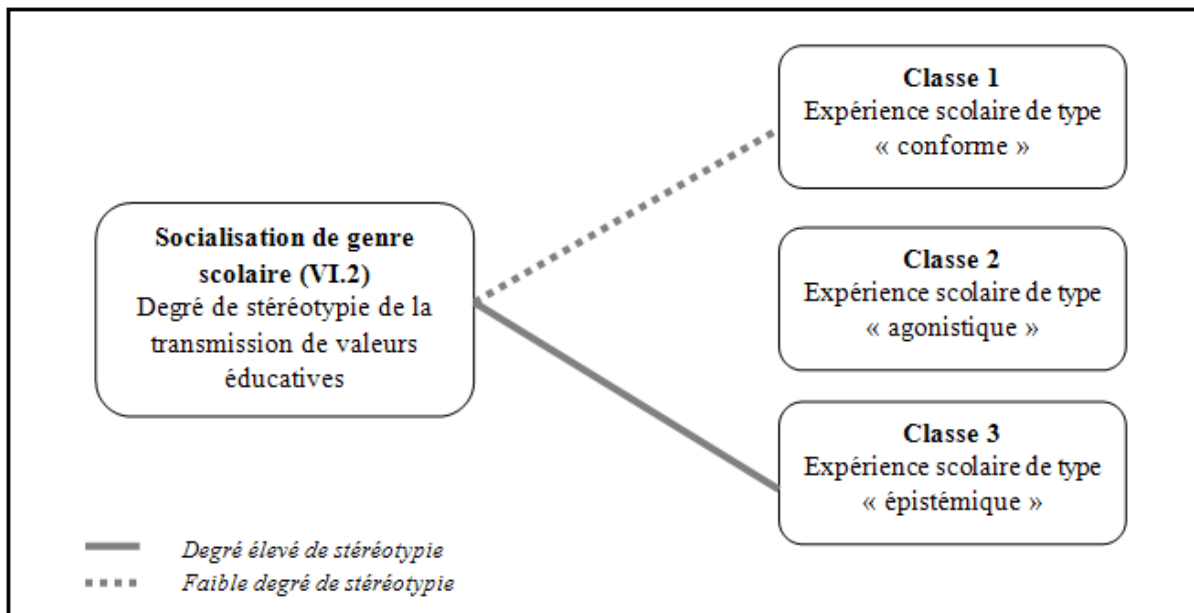


Figure 5 : Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire des garçons

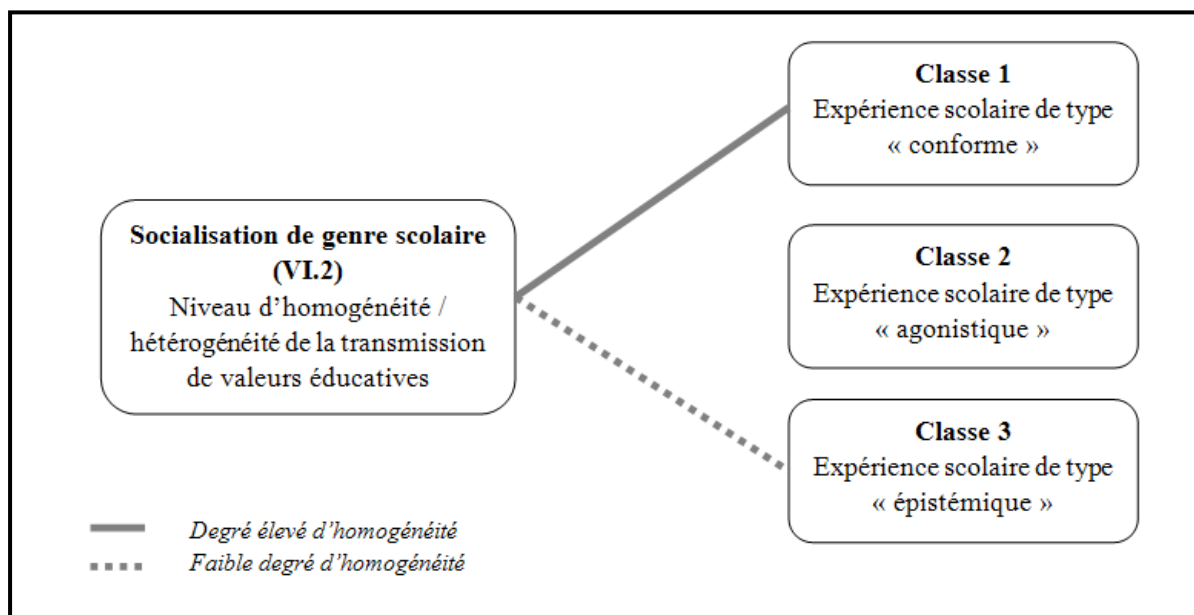


Figure 6 : Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire des filles

ANALYSE DU RÔLE MÉDIATEUR DE L'IDENTITÉ SEXUÉE DU JEUNE ENFANT

Dans le cadre de ce chapitre, nous présenterons les résultats issus des analyses descriptives et inférentielles des données recueillies au sujet de la construction de l'identité sexuée, puis nous étudierons le rôle médiateur joué par l'identité sexuée dans le lien d'influences entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire des jeunes enfants. Dans un premier temps, nous présenterons, d'un point de vue descriptif, les résultats aux scores relatifs à chacun des indicateurs de cette variable (VM). Ainsi, nous étudierons tout d'abord la construction de l'identité sexuée à travers les trois indicateurs retenus (connaissances des rôles de sexe, adhésion aux rôles de sexe et acquisition de la constance de genre). Dans un second temps, nous étudierons les liens statistiques existants entre cette variable et les socialisations de genre familiale et scolaire, ainsi qu'entre cette variable et les profils d'expérience scolaire. Ces résultats nous permettront de statuer sur les hypothèses de recherche relatives à nos trois derniers objectifs : les liens entre socialisations de genre familiale et scolaire et l'identité sexuée des jeunes enfants (HO.2a, HO.2b et HO.2c), les liens entre l'identité sexuée et l'expérience scolaire des jeunes enfants (HO.3a) et, enfin, le rôle médiateur joué par l'identité sexuée dans les liens existant entre la VI et la VD de notre étude (HO.4a, HO.4b et HO.4c).

9.1. Analyse descriptive de l'identité sexuée de l'enfant

9.1.1. Les connaissances des rôles de sexe des enfants

Les connaissances des rôles de sexe des enfants ont été appréhendées à travers la passation du P.S.A.I. et du B.S.R.I. adapté par Tostain. Cette passation nous a permis d'obtenir des scores relatifs à chaque sous-échelle de ces deux instruments : *CoAcc* (score de connaissance des accessoires du jeune enfant) / *CoAct* (score de connaissance des activités du jeune enfant) / *CoCar* (score de connaissance des caractéristiques du jeune enfant) / *CoM* (score de connaissance des items masculins) / *CoF* (score de connaissance des items féminins).

Dans un premier temps, nous analyserons les réponses des enfants et la distribution de ces scores au sein de notre échantillon⁸. Nous pourrons ensuite construire le degré connaissance des rôles de sexe (*Co*) des enfants constituant notre échantillon (population globale, filles, garçons).

9.1.1.1. Tri à plat des scores de connaissance des enfants

Le tableau 91 (*cf.* annexe 8) présente la distribution des scores des enfants (population globale, filles et garçons) aux différents items du P.S.A.I et du B.S.R.I. adapté par Tostain.

Les enfants présentent des scores de connaissance des rôles de sexe relativement élevés. Les items pour lesquels ces scores sont les plus élevés sont « épées », « soldat », « princesse » et « bagarre » ; ceux pour lesquels les scores sont les moins élevés sont « papa-maman », « aider les autres » et « attentif aux autres ». Par ailleurs, les enfants ont des scores de connaissance des rôles plus élevés pour les accessoires et les activités (moyennes rarement inférieures à 4) que pour les caractéristiques (moyennes rarement supérieures à 3.80). Les garçons ont des scores de connaissance plus élevés que les filles concernant la majorité de ces items. Enfin, quelques items semblent obtenir de la part des enfants des réponses contre-stéréotypées : « papa maman » d'une part (et ce pour les filles et les garçons), d'autre part « résolution de problèmes » et « s'occuper seul » (pour les filles) et « aider les autres » (pour les garçons).

9.1.1.2. Le degré de connaissance des rôles de sexe des enfants

❖ La connaissance des rôles de sexe masculins (CoM)

Les garçons présentent des scores moyens de connaissance des rôles de sexe plus élevés que les filles (*cf.* tableau 60). Cette différence est significative au plan statistique ($t(59) = -2.465$; $p < .05$). Les filles et les garçons témoignent par ailleurs de scores moyens relativement élevés vis-à-vis de cette sous-échelle (Moy théorique = 42 ; Max = 70). Les scores des enfants sont compris entre 42 et 66 et aucun enfant n'obtient un score inférieur à la moyenne théorique.

⁸ Afin, d'alléger notre document et de centrer nos analyses descriptives sur la question de la connaissance des rôles de sexe, nous aborderons dans cette partie uniquement les résultats relatifs aux sous-échelles des items féminins et masculins (*CoF* et *CoM*). Les analyses relatives aux sous-échelles des accessoires, activités et caractéristiques du jeune enfant sont présentés en annexe (*cf.* annexe 9).

Tableau 60 : Connaissance des rôles de sexe : scores aux Items Masculins (CoM)

CoM (14 items)	Population globale	Filles	Garçons
N	61	29	32
Moyenne	56.62	54.83	58.25
Ecart type	5.640	5.412	5.418
Minimum	42	42	48
Maximum	66	66	66
Médiane	56	56	60

❖ *La connaissance des rôles de sexe féminins (CoF)*

Les garçons et les filles donnent des réponses relativement similaires (cf. tableau 61). Les filles et les garçons témoignent par ailleurs de scores moyens relativement élevés vis-à-vis de cette sous-échelle (Moy théorique= 42 ; Max= 70). Les scores sont compris entre 44 et 64 et aucun enfant n'obtient un score inférieur à la moyenne théorique.

Tableau 61 : Connaissance des rôles de sexe : scores aux Items Féminins (CoF)

CoF (14 items)	Population globale	Filles	Garçons
N	61	29	32
Moyenne	53.64	53.03	54.19
Ecart type	4.626	4.859	4.410
Minimum	44	44	46
Maximum	64	62	64
Médiane	54	52	54

❖ *Le degré de stéréotypie vis-à-vis des rôles de sexe (Co)*

Les garçons présentent des scores moyens de connaissance des rôles de sexe plus élevés que les filles (cf. tableau 62). Cette différence est d'ailleurs significative au plan statistique ($t(59) = -2.305$; $p < .05$). Les filles et les garçons témoignent par ailleurs de scores moyens relativement élevés vis-à-vis de cette sous-échelle (Moy théorique= 84 ; Max= 140). Les scores des enfants sont compris entre 96 et 128 et aucun enfant n'obtient un score inférieur à la moyenne théorique de cette échelle.

Tableau 62 : Connaissance des rôles de sexe : scores à l'ensemble des Items (Co)

Co	Population globale	Filles	Garçons
N	61	29	32
Moyenne	110.26	107.86	112.44
Ecart type	8.054	7.367	8.140
Minimum	96	96	96
Maximum	128	126	128
Médiane	110	108	112

9.1.2. L'adhésion aux rôles de sexe des enfants

L'adhésion aux rôles de sexe des enfants a été appréhendée à travers la passation du P.S.A.I. et du B.S.R.I. adapté par Tostain (1993). Cette passation nous a permis d'obtenir des scores relatifs à chaque sous-échelle de ces deux instruments : *AdAcc* (score d'adhésion aux accessoires du jeune enfant) / *AdAct* (score d'adhésion aux activités du jeune enfant) / *AdCar* (score d'adhésion aux caractéristiques du jeune enfant) / *AdM* (score d'adhésion aux items masculins) / *AdF* (score d'adhésion aux items féminins).

Dans un premier temps, nous analyserons les réponses des enfants et la distribution de ces scores au sein de notre population⁹. Nous pourrions ensuite appréhender le degré d'adhésion aux rôles de sexe (*Ad*) des enfants constituant notre échantillon (population globale, filles, garçons).

9.1.2.1. Tri à plat des scores d'adhésion des enfants

Le tableau 92 (*cf.* annexe 8) présente la distribution des scores des enfants (population globale, filles et garçons). Les filles ont des scores d'adhésion plus élevés que les garçons pour l'ensemble des items féminins et les garçons ont des scores plus élevés pour l'ensemble des items masculins. Les écarts de scores entre les filles et les garçons sont plus prononcés pour les accessoires masculins et féminins et pour les activités féminines. Toutefois, certains items obtiennent des scores moyens d'adhésion relativement importants pour les deux groupes de sexe (« sport », « acrobaties », « résolution de problèmes », « compétition » et « s'occuper d'enfants »). D'autres items obtiennent de faibles scores pour les deux groupes de sexe (« bagarre », « s'occuper seul » et « émotivité »).

9.1.2.2. Le degré de masculinité / féminité des enfants

❖ *L'adhésion aux items masculins (AdM)*

Les garçons ont un score moyen d'adhésion plus élevé que les filles pour cette sous-échelle (*cf.* tableau 63). Le test t de Student est d'ailleurs significatif au plan statistique ($t(59) = -6.303$; $p < .001$). Le score moyen des filles se situe en dessous de la moyenne théorique de cette sous-échelle alors que celui des garçons est supérieur à cette moyenne.

⁹ Afin, d'alléger notre document et de centrer nos analyses descriptives sur la question de l'adhésion aux rôles de sexe, nous aborderons dans cette partie uniquement les résultats relatifs aux sous-échelles des items féminins et masculins (*ReF* et *ReM*). Les analyses relatives aux sous-échelles des accessoires, activités et caractéristiques du jeune enfant sont présentées en annexe (*cf.* annexe 9).

Tableau 63 : Adhésion aux rôles de sexe : Items Masculins (AdM)

AdM (14 items)	Population globale	Filles	Garçons
N	61	29	32
Moyenne	41.51	33.38	48.88
Ecart type	12.30	8.769	10.273
Minimum	18	18	30
Maximum	66	54	66
Médiane	42	32	49

❖ *L'adhésion aux items féminins (AdF)*

Les filles ont un score moyen d'adhésion plus élevé que les garçons (cf. tableau 64). Le test de Student est d'ailleurs significatif au plan statistique ($t(59)=-8.915$; $p<.001$). Le score moyen des filles est supérieur à la moyenne théorique et celui des garçons est inférieur à cette moyenne.

Tableau 64 : Adhésion aux rôles de sexe : Items Féminins (AdF)

AdF (14 items)	Population globale	Filles	Garçons
N	61	29	32
Moyenne	40.69	51.59	30.81
Ecart type	13.808	9.218	8.971
Minimum	16	30	16
Maximum	64	64	50
Médiane	40	54	30

❖ *Le degré d'adhésion aux rôles de sexe (Ad)***Tableau 65 :** Adhésion aux rôles de sexe : Ensemble des Items (Ad).

Ad	Population globale	Filles	Garçons
N	61	29	32
Moyenne	18.13	18.21	18.06
Ecart type	10.184	9.847	10.638
Minimum	-8	-8	-6
Maximum	34	34	34
Médiane	18	18	20

Les filles et les garçons ont des scores équivalents (cf. tableau 65). Les scores minimums et maximums des deux groupes de sexe indiquent que, dans le groupe des filles comme dans celui des garçons, des sujets se positionnent de manière contre-stéréotypée (Min= -8 pour les filles et Min= -6 pour les garçons) alors que d'autres se montrent plus conformes dans leur adhésion aux rôles de sexe (Max= 34).

9.1.3. L'acquisition de la constance de genre des enfants

L'acquisition de la constance de genre a été appréhendée par l'intermédiaire du test de la constance de genre (Dafflon Nouvelle, 2010). Suite à la passation de ce test, nous avons analysé les réponses des enfants en nous centrant plus particulièrement sur trois axes. Nous avons analysé les réponses des enfants aux questions d'identification du sexe des personnages dessinés (nus / habillés en tenue consistante / habillés en tenue inconsistante), en examinant le nombre d'erreurs de catégorisation du sexe des personnages et les justifications des enfants. Enfin, nous avons réparti les enfants de notre échantillon en deux sous-groupes (acquisition ou non de la constance de genre). Nous allons maintenant présenter la répartition des enfants de notre échantillon vis-à-vis de ces trois axes, et ce pour la population globale mais aussi en fonction du sexe des enfants.

9.1.3.1. Catégorisation du sexe des personnages

Plus de 65% des enfants ne font pas d'erreur lorsqu'ils doivent catégoriser les personnages dessinés en fonction de leur sexe (*cf.* tableau 66). Par ailleurs, les filles semblent mieux réussir cette épreuve que les garçons (72.4% contre 59,4%). Toutefois, cette légère différence n'est pas significative au plan statistique.

Tableau 66 : Répartition de la population des enfants en fonction de la catégorisation du sexe des personnages au Test de constance de genre

	N	Aucune erreur de catégorisation	Une ou plusieurs erreurs de catégorisation
Population globale	61	40 (65.6%)	21 (34.4%)
Filles	29	21 (72.4%)	8 (27.6%)
Garçons	32	19 (59.4%)	13 (40.6%)

Les deux tableaux suivants présentent le détail des erreurs réalisées par les enfants, en termes de nombre et de type d'erreurs (*cf.* tableaux 67-68). En effet, au-delà du nombre d'erreurs effectuées par les enfants, il semble important de saisir la nature de ces erreurs.

Trois cas de figure sont possibles :

- l'enfant se trompe sur la catégorisation du sexe d'une vignette nue (en se basant par exemple sur des critères physiques comme les cheveux) mais reste cohérent dans les réponses suivantes sans être influencé par les différentes tenues proposées (l'enfant fait alors 3 erreurs) ;

- l'enfant ne se trompe pas pour identifier le sexe de l'enfant nu (il se base généralement sur le sexe biologique) mais il est influencé par la tenue portée par le personnage et se trompe en fonction des différentes conditions (l'enfant fait alors 2 erreurs) ;
- l'enfant se trompe pour identifier le sexe sur la vignette présentant l'enfant nu et se trompe aussi en fonction du changement de tenue (il fait alors plus de 3 erreurs).

Tableau 67 : Répartition de la population des enfants en fonction du nombre d'erreurs de catégorisation au Test de la constance de genre

	N	Pas d'erreur	1 erreur	2 erreurs	3 erreurs	Plus de 3 erreurs
Population globale	61	40 (65.6%)	3 (4.9%)	5 (8.2%)	9 (14.8%)	4 (6.5%)
Filles	29	21 (72.4%)	2 (6.9%)	0 (0%)	4 (13.8%)	2 (6.9%)
Garçons	32	19 (59.4%)	1 (3.1%)	5 (15.6%)	5 (15.6%)	2 (6.2%)

Les filles réalisent plus d'erreurs avec les personnages nus tandis que les garçons, à l'inverse, font plus d'erreurs avec les personnages habillés.

Tableau 68 : Répartition de la population des enfants en fonction du type d'erreurs de catégorisation au Test de la constance de genre

	N	Pas d'erreur	Erreur personnage nu	Erreur personnage habillé	Erreur personnage nu et habillé
Population globale	61	40 (65.6%)	9 (14.7%)	8 (13.1%)	4 (6.6%)
Filles	29	21 (72.4%)	4 (13.8%)	2 (6.9%)	2 (6.9%)
Garçons	32	19 (59.4%)	5 (15.6%)	6 (18.8%)	2 (6.3%)

9.1.3.2. Justification des réponses des enfants

Près de 70% des enfants justifient leurs réponses (*cf.* tableau 69) en citant ou en indiquant les attributs biologiques des personnages vus dans la condition « enfant nu » ; les autres font appel à des caractéristiques sociales pour expliquer comment ils ont catégorisé les personnages (comme par exemple la tenue, les cheveux ou encore les accessoires). Seulement un enfant ne donne aucune explication à ses réponses. Par ailleurs, les filles et les garçons indiquent les attributs biologiques dans une même proportion.

Tableau 69 : Répartition de la population des enfants en fonction de la justification des réponses au Test de la constance de genre

	N	Explication biologique	Explication sociale	Pas d'explication
Population globale	61	42 (68.9%)	18 (29.5%)	1 (1.6%)
Filles	29	20 (69%)	9 (31%)	0 (0%)
Garçons	32	22 (68.8%)	9 (28.1%)	1 (3.1%)

9.1.3.3. Acquisition de la constance de genre

De manière générale, 52.5% des enfants ont acquis la constance de genre¹⁰. Par ailleurs, les filles ont acquis la constance de genre plus fréquemment que les garçons (55.2% contre 50%). Toutefois, cette légère différence n'est pas significative lorsqu'on réalise les tests de Khi² (cf. tableau 70).

Tableau 70 : Répartition de la population des enfants en fonction de l'acquisition de la constance de genre

	N	Constance de genre acquise	Constance de genre non-acquise
Population globale	61	32 (52.5%)	29 (47.5%)
Filles	29	16 (55.2%)	13 (44.8%)
Garçons	32	16 (50%)	16 (50%)

9.1.4. Synthèse des résultats descriptifs de la variable identité sexuée

Concernant les connaissances des rôles de sexe, les enfants (filles comme garçons) obtiennent des scores relativement élevés, en particulier aux sous-échelles « accessoires » et « activités ». Par ailleurs, les garçons ont des scores de connaissance des rôles de sexe significativement plus élevés que les filles pour l'échelle globale de connaissance et pour la sous-échelle relative aux items masculins. Enfin, les scores minimums des enfants, à l'exception de la sous-échelle « caractéristiques », ne sont jamais inférieurs aux moyennes théoriques de ces différentes sous-échelles.

En ce qui concerne l'adhésion aux rôles de sexe, les filles et les garçons obtiennent des scores relativement semblables pour l'échelle globale d'adhésion aux rôles de sexe. Ils ont des scores d'adhésion significativement différents pour l'ensemble des sous-échelles. Les filles ont des scores moyens supérieurs aux moyennes théoriques pour toutes les sous-échelles féminines et inférieurs à la moyenne théorique pour toutes les sous-échelles masculines ; nous observons l'inverse pour le groupe des garçons. Les différences filles / garçons sont toutefois plus marquées pour les sous-échelles des accessoires masculins et féminins et pour la sous-échelle des activités féminines. Enfin, si l'on observe la distribution des scores minimums et maximums pour ces sous-échelles ainsi que pour le score d'adhésion aux rôles de sexe, nous pouvons constater un large étalement des scores des enfants au niveau individuel. En effet, bien qu'en moyenne filles et garçons ont un degré de masculinité / féminité équivalent,

¹⁰ Pour rappel, on considère la constance de genre acquise si, et seulement si, l'enfant ne commet pas d'erreur de catégorisation et justifie correctement ses réponses.

certaines filles et certains garçons présentent des scores d'adhésion négatifs alors que d'autres ont des scores d'adhésion positifs.

Pour le test de la constance de genre, 65.6% des enfants ne font pas d'erreur de catégorisation. De plus, 68.9% des enfants justifient leurs catégorisations en citant ou en indiquant les attributs biologiques des personnages vus dans la condition « enfant nu ». Enfin, en croisant ces deux dimensions, nous relevons que 52.5% des enfants ont acquis la constance de genre. Les filles semblent avoir acquis la constance de genre plus fréquemment que les garçons (55.2% contre 50%). Toutefois, cette très légère différence n'est pas significative au plan statistique.

9.2. Analyse des liens entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'identité sexuée

Nous allons à présent nous intéresser à notre deuxième objectif de recherche, à savoir : l'analyse des liens entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'identité sexuée des jeunes enfants. Cet objectif se traduit par notre hypothèse de travail (H2) selon laquelle les socialisations de genre familiale et scolaire, *via* leur degré de stéréotypie et leur niveau d'homogénéité / hétérogénéité, influencent l'identité sexuée des filles et des garçons scolarisés en grande section de maternelle.

Pour ce faire, nous allons étudier successivement les liens statistiques entre l'identité sexuée (VM) et les socialisations de genre (VI) familiale (HO.2a), scolaire (HO.2b) et enfin familiale et scolaire (HO.2c).

La démarche employée pour vérifier ces trois hypothèses est la suivante : Dans un premier temps, nous nous intéressons aux liens existants entre le degré de stéréotypie des socialisations de genre familiale et scolaire et l'identité sexuée du jeune enfant. Nous analysons les liens de corrélation (à l'aide du coefficient de Pearson) entre les degrés de stéréotypie des socialisations de genre familiale et scolaire et le degré de connaissance des rôles de sexe des enfants, puis entre les degrés stéréotypie des socialisations de genre familiale et scolaire et le degré de masculinité / féminité des enfants. Ensuite, *via* une analyse de variance (Anova), nous étudions les effets des degrés de stéréotypie (adhésion aux rôles de sexe, transmission de valeurs éducatives et représentation des rôles de sexe) sur l'acquisition de la constance de genre chez l'enfant.

Dans un deuxième temps, afin d'examiner les liens entre les niveaux d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre familiale et scolaire et l'identité sexuée du jeune enfant, nous réalisons des Anova afin de comparer les moyennes des degrés de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité des enfants, en fonction des niveaux d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre familiale et scolaire (adhésion aux rôles de sexe, transmission de valeurs éducatives et représentation des rôles de sexe). Puis, nous étudions à l'aide des tests de χ^2 les liens entre ces niveaux d'homogénéité / hétérogénéité et l'acquisition de la constance de genre chez l'enfant.

9.2.1. Liens entre le degré de stéréotypie des socialisations de genre et l'identité sexuée

9.2.1.1. *Liens entre le degré de stéréotypie et le degré de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité des enfants*

L'analyse de corrélation bivariée (coefficient de Pearson) met en exergue les relations suivantes (cf. tableau 71) :

- Le degré de connaissance des rôles de sexe des enfants est significativement corrélé au degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe au sein du milieu familial, au degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives au sein du milieu familial, ainsi qu'au degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe au sein du milieu familial. Ainsi, plus les enfants font l'expérience d'une socialisation de genre familiale avec un degré élevé de stéréotypie concernant l'adhésion aux rôles de sexe, la transmission de valeurs éducatives et la représentation des rôles de sexe, et plus ils ont un degré élevé de connaissance des rôles de sexe.
- Le degré de masculinité / féminité du jeune enfant est quant à lui significativement corrélé au degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe au sein du milieu familial, au degré global de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe entre les deux milieux de vie, ainsi qu'au degré global de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe entre les deux milieux de vie. De fait, plus les enfants font l'expérience d'une socialisation de genre marquée par un degré élevé de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe au sein du milieu familial, mais aussi de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe entre les deux milieux de vie et de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe entre les deux milieux de vie, plus ils ont un degré élevé de masculinité / féminité.

Tableau 71 : Corrélations entre les degrés de stéréotypie des socialisations de genre et les degrés de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité des enfants

	Degré de connaissance des rôles de sexe	Degré de masculinité / féminité
	Coef. de Pearson	Coef. de Pearson
Degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe (<i>Socialisation de genre familiale</i>)	.333*	.330*
Degré global de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe (<i>Rapports entre les socialisations de genre familiale et scolaire</i>)	N.C	.327*
Degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives (<i>Socialisation de genre familiale</i>)	.301*	N.C
Degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe (<i>Socialisation de genre familiale</i>)	.243*	N.C
Degré global de stéréotypie adhésion rôles de sexe (<i>Rapports entre les socialisations de genre familiale et scolaire</i>)	N.C	.246*

* $p < .05$; ** $p < .001$; N.C: non corrélés.

9.2.1.2. Liens entre le degré de stéréotypie des socialisations de genre et l'acquisition de la constance de genre

Les résultats de l'Anova ainsi que des tests de comparaison de moyennes montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les moyennes des degrés de stéréotypie des socialisations de genre familiale et scolaire (représentation des rôles de sexe, transmission de valeurs éducatives et adhésion aux rôles de sexe) des enfants ayant acquis la constance de genre et celles des enfants n'ayant pas acquis la constance de genre, ce pour la population globale des enfants, mais aussi pour le groupe des filles et pour celui des garçons.

9.2.2. Liens entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et l'identité sexuée

9.2.2.1. Liens entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et les degrés de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité des enfants

Concernant la population globale d'enfants, nous pouvons noter un lien significatif entre les niveaux d'homogénéité / hétérogénéité des représentations des rôles de sexe au sein du milieu scolaire ($F(1 ; 59) = 8.789$; $p < .05$) et le degré de connaissances des rôles de sexe des enfants. Plus cette socialisation est hétérogène moins les enfants ont un degré élevé de connaissances.

De plus, le niveau d'homogénéité / hétérogénéité de l'adhésion aux rôles de sexe au sein du milieu familial est significativement lié au degré de connaissance des rôles de sexe des

enfants ($F(1 ; 49) = 4.210 ; p < .05$) ; plus cette socialisation de genre est hétérogène moins les enfants ont un degré élevé de connaissance des rôles de sexe.

9.2.2.2. *Liens entre le niveau d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre et l'acquisition de la constance de genre*

L'analyse des tableaux croisés auprès de la population globale, du groupe des filles et du groupe des garçons, montre qu'il n'y a pas de différence significative si l'on observe l'ensemble de notre échantillon d'enfants. Toutefois, cette analyse laisse apparaître des différences si l'on étudie indépendamment les deux groupes de sexe.

Ainsi, il existe une différence significative pour le groupe des filles au niveau de l'homogénéité / hétérogénéité de la représentation des rôles de sexe entre les deux milieux de vie entre les filles ayant acquis la constance de genre et celle n'ayant pas acquis cette constance ($\chi^2(3) = 7.819 ; p < .05$). Les filles faisant l'expérience de socialisations de genre familiale et scolaire marquées par l'hétérogénéité des représentations des rôles de sexe sont significativement plus nombreuses à avoir acquis la constance de genre que les filles faisant l'expérience de socialisations de genre familiale et scolaire de type homogène.

De même, nous pouvons noter une différence significative pour le groupe des garçons par rapport aux niveaux d'homogénéité / hétérogénéité de la transmission des valeurs éducatives entre les deux milieux de vie, entre les garçons ayant acquis la constance de genre et ceux n'ayant pas acquis cette constance ($\chi^2(3) = 7.810 ; p < .05$). Les garçons faisant l'expérience de socialisations de genre familiale et scolaire marquées par l'hétérogénéité de la transmission des valeurs éducatives sont significativement plus nombreux à avoir acquis la constance de genre que ceux faisant l'expérience de socialisations de genre familiale et scolaire de type homogène.

Synthèse

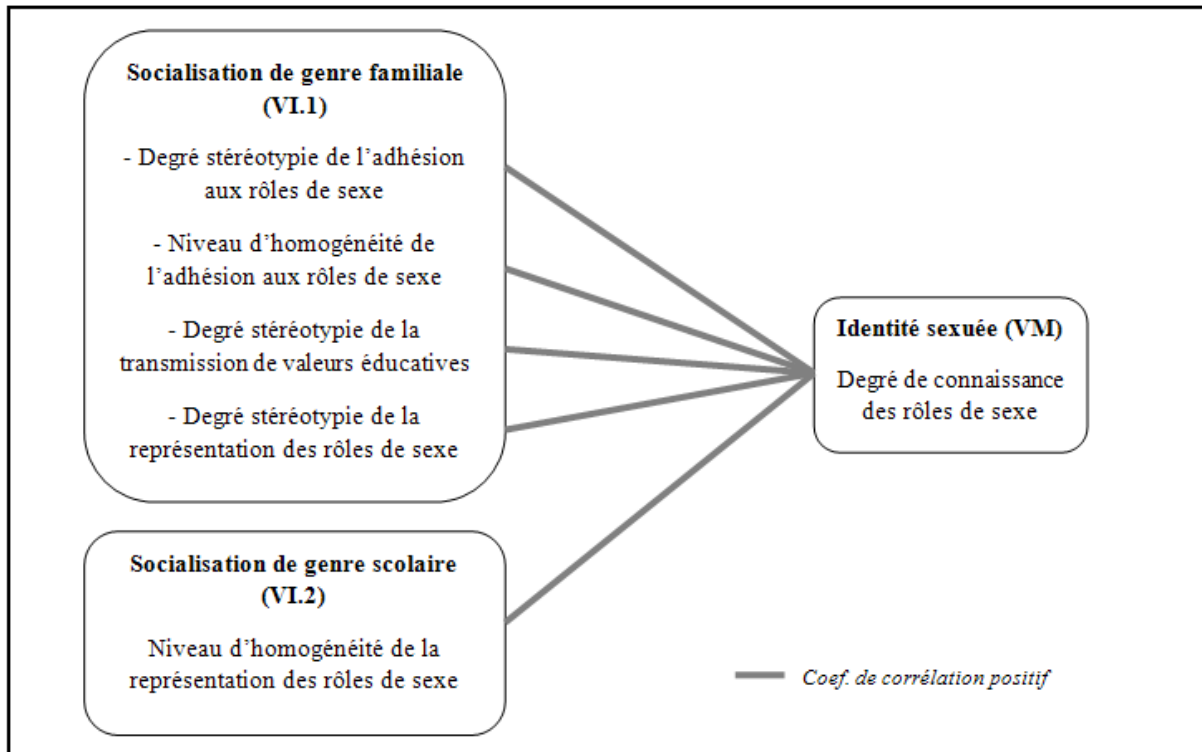


Figure 7 : Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et la connaissance des rôles de sexe des enfants

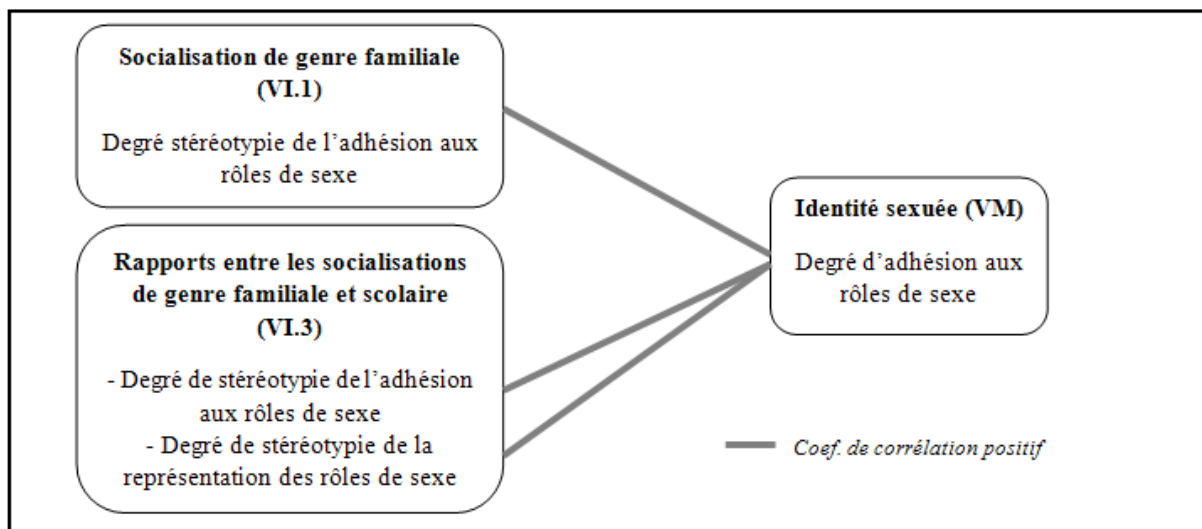


Figure 8 : Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'adhésion aux rôles de sexe des enfants

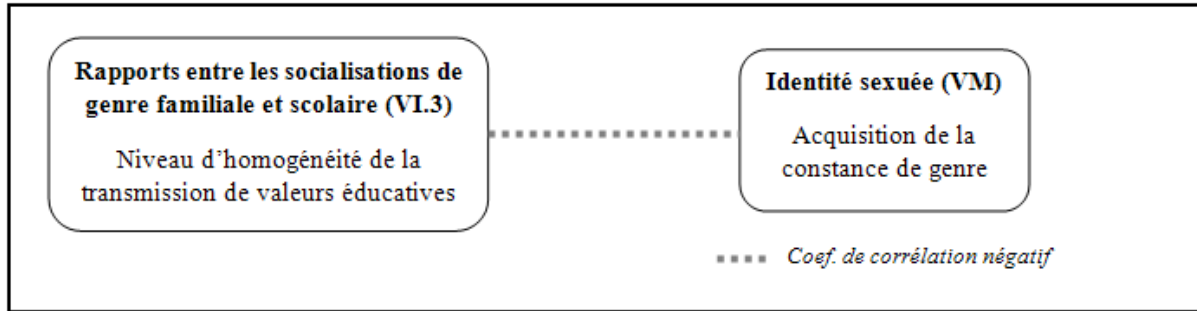


Figure 9 : Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'adhésion aux rôles de sexe des garçons

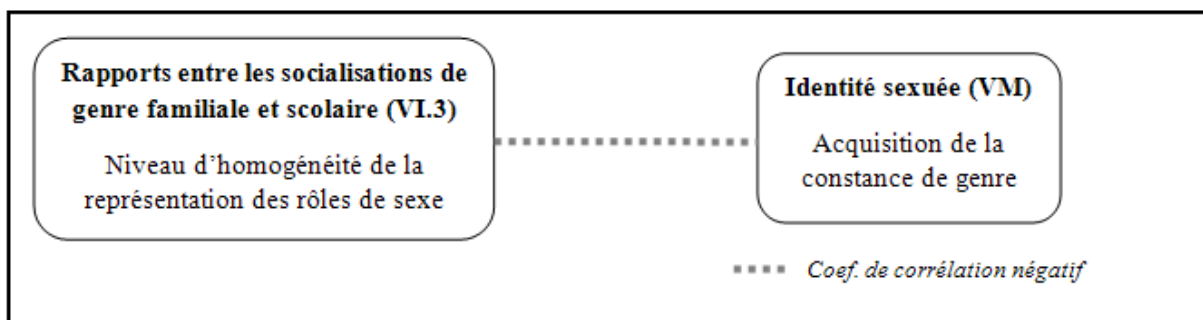


Figure 10 : Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'adhésion aux rôles de sexe des filles

9.3. Analyse des liens entre l'identité sexuée et l'élaboration de l'expérience scolaire

Nous allons maintenant mettre en lumière les différents résultats relatifs à notre troisième objectif de recherche, à savoir : l'analyse des liens entre l'identité sexuée et l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants. Cet objectif se traduit sous la forme de notre hypothèse de travail H3 selon laquelle l'identité sexuée, *via* les connaissances des rôles de sexe, l'adhésion aux rôles de sexe et l'acquisition de la constance de genre, influence l'élaboration de l'expérience scolaire des filles et des garçons scolarisés en grande section de maternelle. Pour ce faire, nous allons étudier les liens statistiques entre la répartition des enfants dans les différentes classes de l'expérience scolaire (VD) et l'identité sexuée (VM).

La démarche employée pour vérifier notre hypothèse opérationnelle HO.3 est la suivante : Dans un premier temps, nous réalisons une analyse de variance (Anova) des degrés de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité en fonction de la répartition des enfants au sein des trois classes d'expérience scolaire. Puis, nous effectuons des tests de comparaisons multiples *a posteriori* (test post hoc) afin de savoir, en comparant ces moyennes deux à deux, quelles classes présentent des degrés moyens de connaissance et de masculinité / féminité significativement différents des autres. Enfin, nous réalisons des tests de

comparaison de moyennes (T de Student) pour chacune de ces classes afin de vérifier l'existence d'une différence significative concernant les degrés de connaissance des rôles de sexe et masculinité / féminité entre les enfants appartenant à la classe et ceux n'y appartenant pas.

Dans un deuxième temps, nous étudions les liens entre l'acquisition de la constance de genre et la répartition des filles et des garçons dans les différentes classes de l'expérience scolaire. Des tableaux croisés associés à des tests de Khi^2 de Pearson (Kinnear & Gray, 2005) ont été réalisés ; leur analyse permet, après examen des différences entre les effectifs théoriques (attendus) et les effectifs réels (observés), de mettre en exergue les liens entre l'acquisition de la constance et les différentes classes d'expérience scolaire. Nous considérons un lien comme significatif lorsque le test du Khi^2 s'avère significatif et que les résidus standardisés sont soit supérieurs à 2, soit inférieurs à -2.

9.3.1. Liens entre les degrés de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité et l'expérience scolaire

L'analyse des résultats de l'Anova ainsi que des tests de comparaison de moyennes (t de Student) montre qu'il n'y a pas de différence significative des degrés de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité des enfants en fonction de leur appartenance aux différentes classes de l'expérience scolaire, et ce pour la population globale, pour le groupe des filles ainsi que pour le groupe des garçons. Toutefois, l'analyse des scores des sous-échelles relatives à ces deux indicateurs (degré de connaissance des rôles de sexe et degré de masculinité / féminité) révèle, concernant l'adhésion aux rôles de sexe, que les enfants appartenant à la classe 1 ont un score d'adhésion à la sous-échelle des items féminins (*AdF*) significativement plus élevé que les enfants appartenant aux deux autres classes ($t(59) = -2.945$; $p < .05$) et que les enfants appartenant à la classe 2 ont un score d'adhésion à la sous-échelle des items masculins (*AdM*) significativement plus élevé que les enfants appartenant aux deux autres classes ($t(59) = -2.090$; $p < .05$). Concernant le groupe des garçons, nous notons une différence significative entre les moyennes à la sous-échelle d'adhésion aux items féminins selon qu'ils appartiennent à la classe 2 ou à la classe 3. En effet, les garçons appartenant à la classe 3 ont un score d'adhésion aux items féminins significativement plus élevés que les garçons appartenant à la classe 2 ($t(30) = -2.145$; $p < .05$).

9.3.2. Liens entre l'acquisition de la constance de genre et l'expérience scolaire

L'analyse des tableaux croisés entre l'acquisition de la constance de genre et l'appartenance des enfants aux différentes classes de l'expérience scolaire (réalisés auprès de la population globale, du groupe des filles et du groupe des garçons) laisse apparaître une différence significative pour le groupe des garçons entre ceux appartenant à la classe 1 et ceux appartenant à la classe 2 ($\chi^2(2) = 11.860$; $p < .05$). Ainsi, les garçons ayant acquis la constance de genre sont significativement plus présents au sein de la classe 2 alors que les garçons n'ayant pas acquis la constance de genre sont significativement plus présents au sein de la classe 1.

Synthèse

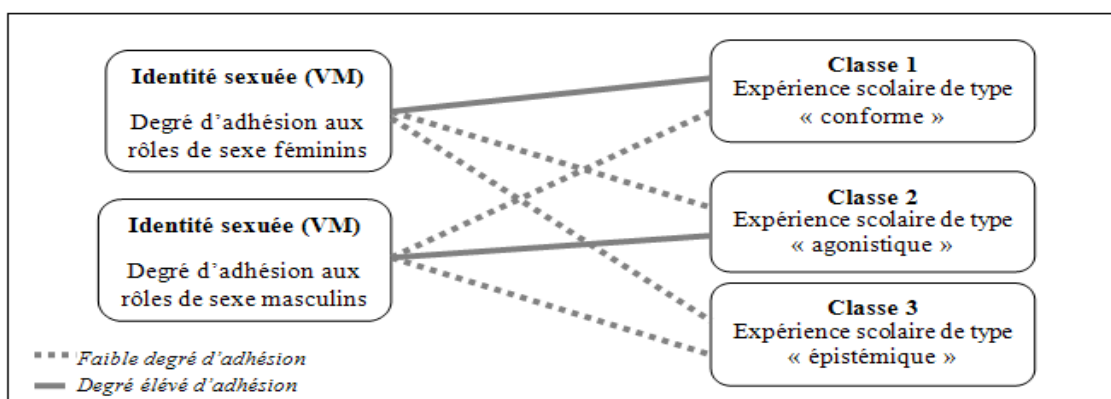


Figure 11 : Schéma synthétique des liens observés entre l'identité sexuée et l'expérience scolaire des enfants

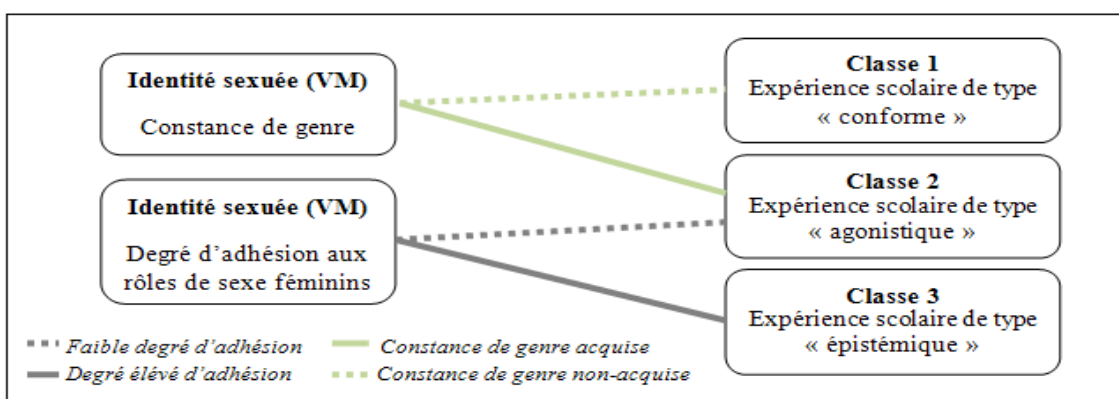


Figure 12 : Schéma synthétique des liens observés entre l'identité sexuée et l'expérience scolaire des garçons

9.4. Analyse du rôle médiateur de l'identité sexuée dans la relation entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire

Nous avons jusque là mis en avant les liens statistiques existants entre chacune de nos variables traitées de manière indépendantes. Ainsi, nous avons montré des liens entre certains indicateurs de notre VI et notre VD, entre des indicateurs de notre VI et de notre VM, mais aussi entre des indicateurs de notre VM et notre VD.

De fait, si nous voulons étudier l'effet médiateur de notre VM, il nous faut maintenant analyser les différents résultats relatifs à notre quatrième objectif de recherche, à savoir : l'analyse du rôle médiateur de l'identité sexuée dans la relation entre l'expérience scolaire et l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants. Cet objectif se traduit sous la forme de notre hypothèse de travail H4 selon laquelle l'identité sexuée, *via* le degré de connaissance des rôles de sexe, l'adhésion aux rôles de sexe et l'acquisition de la constance de genre, influence le lien entre les socialisation de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire des jeunes enfants scolarisés en grande section de maternelle. Pour ce faire, nous allons étudier les liens statistiques entre la répartition des enfants dans les différentes classes de l'expérience scolaire (VD), les socialisations de genre familiale et scolaire (VI) et l'identité sexuée (VM).

La démarche employée pour vérifier notre hypothèse opérationnelle HO.4 est la suivante : Des régressions hiérarchiques multiples ont permis de tester l'effet médiateur de l'identité sexuée sur la relation entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire des jeunes enfants. Il s'agit ici d'entrer progressivement dans l'équation de la régression les variables explicatives : en commençant par la variable indépendante (VI) puis le médiateur (VM). Lorsqu'on assiste à une augmentation du R^2 de Nagelkerke après avoir entré le médiateur, on peut supposer l'effet de ce médiateur sur la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. Mais pour confirmer cet effet, il faut effectuer une seconde régression, en mettant cette fois en premier pas le médiateur, afin de le contrôler, puis en second pas la variable indépendante. Dans ce cas, l'entrée du prédicteur après le médiateur doit faire baisser le R^2 (Rasclé & Irachabal, 2001). Cette méthode permet ainsi de vérifier que l'effet des socialisations de genre familiale et scolaire sur l'expérience scolaire diminue si l'on contrôle l'effet de l'identité sexuée sur cette dernière, mais aussi que l'effet de l'identité sexuée sur l'expérience scolaire persiste si l'on contrôle statistiquement l'effet des socialisations de genre familiale et scolaire sur celle-ci.

Les analyses inférentielles réalisées en amont nous permettent, notamment, de conserver dans cette analyse de régression les seuls indicateurs de notre VI et de notre VM ayant des liens significatifs avec la VD. Nous pouvons ainsi noter que, pour le groupe des filles, aucun indicateur de l'identité sexuée n'influence significativement leur expérience scolaire. De fait, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que l'hypothèse d'un lien entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire des filles médiatisé par l'identité sexuée de ces-dernières est infirmée. Par ailleurs, nous pouvons noter, concernant le groupe des garçons, que seuls les indicateurs relatifs au degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives dans la socialisation de genre scolaire, au degré d'adhésion aux rôles de sexe féminins des garçons et à l'acquisition de la constance de genre sont liés de manière significative à l'expérience scolaire des garçons.

De fait, dans le cadre de nos analyses de régression, nous ne conservons que ces trois indicateurs et centrons nos analyses sur le groupe des garçons. Nous avons ainsi introduit progressivement dans l'équation de la régression les variables explicatives : d'une part en commençant par la variable indépendante puis le médiateur, d'autre part en introduisant d'abord le médiateur puis la variable indépendante (cf. tableau 72).

Tableau 72 : Récapitulatif du modèle relatif à l'influence des socialisations de genre sur l'expérience scolaire des enfants médiatisée par l'identité sexuée

		Khi2	-2log-vraisemblance	R ² de Nagelkerke
<i>Etape 1 : variable indépendante (stéréotypie transmission valeurs éducatives socialisation de genre scolaire)</i>				
<i>Etape 2 : variable médiatrice (adhésion rôles de sexe féminins, acquisition constance de genre)</i>				
Expérience scolaire classe 1	Etape 1	$\chi^2(1) = 4.460^{**}$	38.450	.187
	Etape 2	$\chi^2(2) = 8.569^{**}$	29.881	.460
Expérience scolaire classe 2	Etape 1	$\chi^2(1) = .123^*$	35.867	.006
	Etape 2	$\chi^2(2) = 14.604^{***}$	21.264	.546
Expérience scolaire classe 3	Etape 1	$\chi^2(1) = 7.006^{**}$	34.177	.272
	Etape 2	$\chi^2(2) = 10.942^*$	30.241	.400
<i>Etape 1 : variable médiatrice (adhésion rôles de sexe féminins, acquisition constance de genre)</i>				
<i>Etape 2 : variable indépendante (stéréotypie transmission valeurs éducatives socialisation de genre scolaire)</i>				
Expérience scolaire classe 1	Etape 1	$\chi^2(1) = 10.634^{**}$	32.596	.382
	Etape 2	$\chi^2(2) = 9.349^{**}$	29.881	.460
Expérience scolaire classe 2	Etape 1	$\chi^2(1) = 13.893^{***}$	22.097	.522
	Etape 2	$\chi^2(2) = .833^*$	21.264	.546
Expérience scolaire classe 3	Etape 1	$\chi^2(1) = 4.678^*$	36.505	.188
	Etape 2	$\chi^2(2) = 6.264^{**}$	30.241	.400

* Non significatif ; ** $p < .05$; *** $p < .001$

Lorsque l'on introduit la variable indépendante (degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives dans la socialisation de genre scolaire) à l'étape 1 et la variable médiatrice (degré d'adhésion aux rôles de sexe féminins des garçons et acquisition de la constance de genre) à l'étape 2 dans l'équation de la régression, on assiste à une augmentation du R^2 de Nagelkerke après avoir entré cette dernière variable, quel que soit le type d'expérience scolaire considéré. À cette étape de l'analyse, on peut donc supposer l'effet du médiateur « identité sexuée » sur la relation entre notre variable indépendante et notre variable dépendante (l'expérience scolaire).

Cependant, lorsque l'on introduit la variable médiatrice (degré d'adhésion aux rôles de sexe féminins des garçons et acquisition de la constance de genre) à l'étape 1 et la variable indépendante (degré de stéréotypie de la transmission de valeurs éducatives dans la socialisation de genre scolaire) à l'étape 2 dans l'équation de la régression, les résultats obtenus ne confirment pas l'effet médiateur de l'identité sexuée sur la relation entre les socialisations de genre familiale et scolaire et le type d'expérience scolaire dont témoignent les enfants. En effet, on assiste alors aussi à une augmentation du R^2 de Nagelkerke après l'introduction de la variable indépendante dans l'équation de la régression. Nous ne pouvons donc pas conclure que la socialisation de genre familiale et scolaire influence l'expérience scolaire ni que l'identité sexuée joue le rôle de médiateur sur cette relation.

Bien que ces analyses de régression ne nous permettent pas d'affirmer le rôle médiateur de l'identité sexuée, ces résultats apportent des éclaircissements quant aux interactions possibles entre ces différents indicateurs dans notre population de garçons.

Concernant la classe 1 de l'expérience scolaire, nous pouvons souligner que le modèle contenant uniquement le prédicteur relatif à la socialisation de genre scolaire n'explique que 18.7% de la variance de cette classe, alors que le modèle contenant seulement le prédicteur relatif à l'identité sexuée explique 38.2% de la variance ; le modèle contenant les prédicteurs relatifs à ces deux variables explique quant à lui 46% de la variance.

Pour la classe 2 de l'expérience scolaire, nous pouvons noter que le modèle contenant uniquement le prédicteur relatif à la socialisation de genre scolaire explique seulement 0.6% de la variance (le Khi^2 relatif à ce modèle n'est d'ailleurs pas significatif, indiquant de la sorte que le modèle ne parvient pas à mieux expliquer la variance de la VD que le terme constant), alors que le modèle contenant uniquement le prédicteur relatif à l'identité sexuée explique

52.2% de la variance ; le modèle contenant les prédicteurs relatifs à ces deux variables explique quant à lui 54.6% de la variance.

Enfin, concernant la classe 3, nous pouvons relever que le modèle contenant uniquement le prédicteur relatif à la socialisation de genre scolaire explique 27.2% de la variance de cette classe alors que le modèle contenant seulement le prédicteur relatif à l'identité sexuée explique 18.8% de la variance ; le modèle contenant les prédicteurs relatifs à ces deux variables explique quant à lui 40% de la variance.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif général de notre recherche est d'analyser les effets des socialisations de genre familiale et scolaire sur l'expérience scolaire des jeunes enfants scolarisés en grande section de maternelle en examinant l'effet médiateur de l'identité sexuée dans cette relation. Notre démarche de recherche s'articule autour de quatre objectifs :

- analyser les liens entre les socialisations de genre familiale et/ou scolaire d'une part et l'expérience scolaire des jeunes enfants d'autre part ;
- analyser les liens entre les socialisations de genre familiale et/ou scolaire d'une part et l'identité sexuée des jeunes enfants d'autre part ;
- analyser les liens entre l'identité sexuée et l'expérience scolaire des jeunes enfants ;
- analyser le rôle médiateur de l'identité sexuée dans le jeu d'influence des socialisations de genre familiale et/ou scolaire sur l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants.

Rappelons que la posture théorique que nous adoptons accorde un rôle actif à l'enfant dans l'élaboration de son expérience scolaire, envisagée comme la résultante d'un double processus d'acculturation et de personnalisation. Nous allons examiner les résultats les plus saillants de notre étude au regard des acquis de recherche issus de la littérature scientifique. Notre discussion s'organise en trois points. Tout d'abord, nous reviendrons sur l'expérience scolaire des filles et des garçons afin d'en relever les principales similitudes et différences. Ensuite, sur le versant de l'acculturation, nous dégagerons et discuterons le rôle des dynamiques de socialisation de genre dans l'analyse de l'expérience scolaire et de l'identité sexuée. Enfin, sur le versant de la personnalisation, nous discuterons le rôle de l'identité sexuée dans l'analyse de l'expérience scolaire des jeunes enfants.

10.1. L'expérience scolaire du point de vue des enfants scolarisés en grande section de maternelle

Alors que la plupart des recherches s'appuie essentiellement sur des observations de comportements et d'interactions en classe ou dans le cadre de la cour de récréation (Acherar, 2003 ; de Boissieu, 2011 ; Delalande, 2001), les résultats mis en avant dans notre recherche confirment l'intérêt de passer par le point de vue des jeunes enfants. L'analyse descriptive du

discours des enfants permet d'accéder à la nature de leurs représentations scolaires et de mettre ainsi en lumière la richesse de ces représentations chez les jeunes enfants qui, dès la grande section de maternelle, témoignent au fil de leur discours de l'élaboration d'un ensemble varié de significations qui joueront un rôle certain dans leur parcours scolaire futur. Les enfants interrogés présentent notamment une grande variabilité de discours au sujet des fonctions (pédagogique, projective, ludique, utilitaire, *etc.*) de l'école, de leurs relations aux différents autrui significatifs (enseignants, A.T.S.E.M. et pairs) ou encore de leur implication affective dans les différentes activités qu'ils réalisent à l'école.

Trois classes de discours ont été identifiées. La classe 1 (de type « conforme ») est caractérisée par la présence d'enfants, majoritairement des filles, qui disent entretenir une relation affective avec leur enseignant(e), apprécier les activités liées au travail scolaire et déprécier les activités défendues, et par l'absence d'enfants qui disent pratiquer des jeux de bagarre ou s'opposer aux règles scolaires. La classe 2 (de type « agonistique ») est exclusivement constituée de garçons. Cette classe se caractérise par la présence d'enfants qui évoquent l'apprentissage de compétences manuelles, le fait de pratiquer des jeux de bagarre et de s'opposer aux règles scolaires. Par ailleurs, ce sont des enfants qui perçoivent l'A.T.S.E.M. à travers sa fonction d'autorité et qui déclarent déprécier les activités liées au travail scolaire, les activités contraignantes et les punitions. La classe 3 (de type « épistémique ») se caractérise, de son côté, par la présence d'enfants, majoritairement des garçons, qui accordent une grande importance à la notion d'apprentissage, souvent centrale dans leur discours, qui évoquent la pratique d'activités manuelles et de jeux de bagarre et qui disent apprécier les relations sociales engagées à l'école. Cette classe est aussi marquée par l'absence d'enfants évoquant une relation affective avec leur enseignant(e).

Les diverses analyses (descriptives et typologiques) réalisées au sujet de l'expérience scolaire nous amènent à considérer la nature des liens entre le sexe des enfants et leur expérience scolaire ainsi que les enjeux relatifs à l'émergence de parcours scolaires genrés. Nos résultats pointent des éléments de discours différenciés en fonction du sexe des enfants qui renvoient, pour nombre d'entre eux, aux différences entre les sexes relevées dans la littérature scientifique (de Boissieu, 2009 ; Delalande, 2001 ; Duru-Bellat, 2008 ; Florin & *al.*, 1996 ; Lecacheur, 1991 ; Zaidman, 1996). Ainsi, dans le cadre de notre étude, les filles et les garçons témoignent d'activités ludiques et de relations à l'enseignant(e) ou à l'A.T.S.E.M. différenciées. Toutefois, l'hétérogénéité globale des propos recueillis nous conduit à identifier des positions discursives singulières occupées par les jeunes enfants, non réductibles à la

seule appartenance à un groupe de sexe. En effet, nous observons qu'une certaine mixité de genre caractérise les classes 1 et 3, à la différence de la classe 2 composée uniquement de garçons.

Nos résultats apportent un éclairage nouveau sur les débats existant autour des notions de « rapport au savoir » et d'« expérience scolaire ». Ils révèlent que la construction d'un rapport à l'apprendre est initiée dès l'école maternelle. Pour nombre d'enfants interviewés, l'expérience scolaire est largement marquée par des situations pédagogiques et des relations à l'enseignant(e) et à l'A.T.S.E.M. dont le but premier est la transmission de savoirs scolaires (lecture, écriture, mathématiques, *etc.*) et de compétences (artistiques, manuelles, sportives, ludiques, *etc.*). Bien que de manière détournée et ludique, l'école maternelle inscrit progressivement l'enfant-élève dans un certain rapport à l'apprendre. L'expérience scolaire fait alors écho au ressenti des enfants, à la façon dont ils vivent leur scolarisation et les apprentissages qu'ils réalisent au sein de l'école. Ainsi, comme le suggère Rochex (2004), il s'avère indispensable d'approcher l'expérience scolaire en étudiant le discours des élèves et les représentations scolaires qu'ils donnent à voir. Au-delà de ces seuls apprentissages, la parole des jeunes enfants souligne, comme l'ont montré les travaux de Florin et *al.* (1996), de Lecacheur (1981) ou encore de Prêteur et Sublet (1995), que dès l'école maternelle se développe un jeu de significations associées à l'école, aux activités scolaires et aux relations interpersonnelles.

10.2. La prise en compte du rôle des dynamiques de socialisation de genre dans l'analyse de l'expérience scolaire et de l'identité sexuée

En ce qui concerne l'expérience scolaire, nos résultats montrent que seule la socialisation de genre scolaire, *via* la transmission de valeurs éducatives, est impliquée dans la répartition des enfants dans les trois classes, et ce de façon différenciée pour les garçons et pour les filles. Pour les premiers intervient le degré de stéréotypie dans la transmission de valeurs éducatives : plus ce degré de stéréotypie est élevé, plus les garçons relèvent d'une expérience scolaire de type « épistémique » (classe 3) ; plus ce degré est faible, plus ils témoignent d'une expérience scolaire de type « conforme » (classe 1). Pour les filles, c'est le niveau d'homogénéité / hétérogénéité de la transmission de valeurs éducatives qui est lié à leur répartition dans les classes 1 et 3 : plus la socialisation de genre scolaire est homogène sur cette dimension, plus elles manifestent une expérience scolaire de type « conforme » ; plus

cette socialisation est hétérogène, plus elles développent une expérience scolaire de type « épistémique ».

Notre hypothèse (H1) est partiellement validée. En effet, l'analyse de nos différents résultats indique qu'il existe des liens significatifs entre, d'une part, le degré de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives ou le niveau d'homogénéité / hétérogénéité de la transmission des valeurs éducatives et, d'autre part, la répartition des filles et des garçons au sein de deux classes de l'expérience scolaire. Cette relation statistique est établie en ce qui concerne la socialisation de genre scolaire (VI.2) mais n'est toutefois pas confirmée pour la socialisation de genre familiale (VI.1) et pour les rapports entre les socialisations de genre familiale et scolaire (VI.3). De fait, sur nos trois hypothèses opérationnelles (HO.1a ; HO.1b ; HO.1c), seule l'hypothèse opérationnelle relative à la socialisation de genre scolaire (HO.1b) apparaît confirmée. Nous pouvons, par ailleurs, relever que l'appartenance à la classe 2 ne semble pas être liée aux degrés de stéréotypie et aux niveaux d'homogénéité / hétérogénéité des socialisations de genre familiale et scolaire.

Afin de mieux appréhender la teneur de ces résultats (plus particulièrement le fait que seule la socialisation de genre scolaire se trouve liée à l'expérience scolaire des enfants) et leurs implications quant à l'émergence d'expériences scolaires différenciées, nous souhaitons confronter ces résultats à certaines de nos analyses descriptives et les discuter à la lumière de travaux menés précédemment sur cette question.

Les analyses descriptives menées sur la transmission de valeurs éducatives au sein de la famille et de l'école peuvent éclairer le fait qu'aucun lien ne puisse être établi entre, d'une part, la socialisation de genre familiale (VI.1) ou les socialisations de genre familiale et scolaire (VI.3) et, d'autre part, l'expérience scolaire des enfants. Contrairement aux autres adultes (les mères, les A.T.S.E.M. et de manière plus marquée les pères), les enseignant(e)s témoignent d'une transmission de valeurs éducatives contre-stéréotypée. De fait, lorsqu'ils adoptent des positions contre-stéréotypées, ils sont source de questionnement pour les enfants de par une plus grande hétérogénéité et un plus faible degré de stéréotypie de leur transmission de valeurs éducatives. Les enseignant(e)s semblent ainsi occuper un rôle central dans les liens entre socialisation de genre et expérience scolaire.

Ces résultats sont à mettre en perspective avec les observations des interactions enseignant-élèves à l'école maternelle (Acherar, 2003 ; de Boissieu, 2011) et à l'école primaire (Zaidman, 1996). Alors que pour les garçons ce sont les contenus de la transmission

de valeurs éducatives, mesurés à travers le degré de stéréotypie, pour les filles ce sont plutôt les dynamiques relationnelles entre enseignant(e) et A.T.S.E.M., telles qu'elles sont appréhendées dans notre étude à travers l'indicateur d'homogénéité / hétérogénéité, qui entrent en jeu dans l'orientation « conforme » ou « épistémique » de l'expérience scolaire des élèves.

En ce qui concerne l'identité sexuée, l'analyse des résultats indique que, pour l'ensemble des enfants, la connaissance des rôles de sexe est reliée à quatre indicateurs de la socialisation de genre familiale (degrés de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe, de la transmission de valeurs éducatives, de la représentation des rôles de sexe et niveau d'homogénéité / hétérogénéité de l'adhésion à ces rôles) et à un indicateur de la socialisation de genre scolaire (niveau d'homogénéité / hétérogénéité de la représentation des rôles de sexe). L'adhésion aux rôles de sexe des enfants est, quant à elle, significativement rattachée à un indicateur de la socialisation de genre familiale (degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe) et à deux indicateurs des rapports entre socialisations de genre familiale et scolaire (degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe et des représentations de ces rôles). Enfin, concernant la constance de genre, nous constatons que deux indicateurs de la variable des rapports entre socialisations de genre familiale et scolaire (niveaux d'homogénéité / hétérogénéité de la transmission de valeurs éducatives et de la représentation des rôles de sexe) sont associés à l'acquisition de la constance de genre. Les résultats indiquent par ailleurs que, pour les filles, la constance de genre est reliée au niveau d'homogénéité / hétérogénéité de la représentation des rôles de sexe alors que, pour les garçons, l'acquisition de la constance de genre est reliée au niveau d'homogénéité / hétérogénéité de la transmission de valeurs éducatives.

L'hypothèse H2 est en partie validée. Nous avons pu établir dans notre recherche des liens significatifs entre les indicateurs de la socialisation de genre (degré de stéréotypie et niveau d'homogénéité / hétérogénéité) et les indicateurs de l'identité sexuée (connaissance des rôles de sexe, adhésion aux rôles de sexe et acquisition de la constance de genre). Les trois hypothèses opérationnelles formulées à ce sujet semblent partiellement confirmées (HO.2a ; HO.2b ; HO.2c). Toutefois, bien que les trois VI soient liées à l'identité sexuée des jeunes enfants, nous notons qu'en fonction de la VI concernée et du sexe des enfants, la nature des indicateurs impliqués dans ces liens varie sensiblement.

Ces résultats rendent compte de l'importance de la socialisation de genre familiale, en particulier le degré de stéréotypie des trois dimensions de cette variable (adhésion aux rôles

de sexe, transmission de valeurs éducatives et représentation des rôles de sexe) dans le développement des connaissances des rôles de sexe chez les enfants. Nous soulignons également la place des parents en tant que modèles de rôles de sexe qu'ils donnent à voir à l'enfant : plus l'adhésion des parents aux rôles de sexe est stéréotypée et homogène, plus les enfants mobilisent des connaissances stéréotypées relatives aux rôles de sexe, et inversement. Au-delà des comportements des parents le plus souvent observés dans les travaux de recherche, ces résultats confirment l'importance des autres dimensions à l'œuvre dans la socialisation de genre et leurs liens avec la construction de l'identité sexuée de l'enfant (Bussey & Bandura, 1999 ; McHale & *al.*, 2003 ; Rouyer, 2007).

Notre étude révèle que le niveau d'homogénéité / hétérogénéité à l'intérieur de la sphère familiale et de la sphère scolaire intervient également dans le développement des connaissances de l'enfant. Celui-ci exprime des connaissances moins stéréotypées lorsque le milieu familial présente une forte hétérogénéité dans l'adhésion aux rôles de sexe et lorsque le milieu scolaire présente une hétérogénéité élevée dans la représentation des rôles de sexe. Ce dernier résultat suggère que, même si les parents jouent un rôle central dans le développement de ces connaissances, l'école, par la diversité des représentations des rôles de sexe qu'elle peut offrir à l'enfant, peut faire évoluer les connaissances de l'enfant sur ces rôles.

L'analyse de ces résultats indique que, pour l'ensemble des enfants, leur adhésion aux rôles de sexe est influencée par le degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe et des représentations de ces rôles des parents et des adultes dans la classe. Si nous pouvons encore souligner l'importance des parents en tant que modèles de rôles de sexe, nous pouvons aussi identifier le rôle spécifique de l'école, conjugué à celui de la famille, sur ces deux dimensions de la socialisation de genre. Ces éléments rendent compte du rôle prépondérant des autres significatifs dans les différents milieux de vie qui proposent à l'enfant des modèles de rôles de sexe. Ce faisant, ils rejoignent les conclusions d'autres études (Friedman & *al.*, 2007 ; Sinno & Killen, 2011).

Les résultats sur l'acquisition de la constance de genre mettent en évidence le rôle de l'environnement social sur cette acquisition, en particulier des rapports entre le milieu familial et le milieu scolaire, et ce de manière différenciée pour les filles et pour les garçons. Les enfants acquièrent d'autant plus la constance de genre lorsque les deux milieux présentent une hétérogénéité dans la représentation des rôles de sexe pour les filles et une hétérogénéité dans la transmission des valeurs éducatives pour les seconds. Ainsi, le fait que, dans son environnement, les différents autres significatifs présentent une certaine diversité de normes

de genre conduit l'enfant à appréhender la relativité de ces rôles de sexe et à se positionner en tant qu'être singulier en fonction, notamment, des milieux dans lesquels il se trouve et évolue. Autrement dit, les enfants peuvent, face à cette hétérogénéité des rôles de sexe entre leurs milieux de vie, prendre de la distance vis-à-vis des normes de genre et intégrer que le fait d'être un garçon ou une fille dépend de critères biologiques et non seulement de critères sociaux (Mieyaa & Rouyer, à paraître) ; cela se traduit par une acquisition plus rapide de la constance de genre. Au-delà des facteurs cognitifs largement explorés par les approches de Kohlberg (1966) et du schéma de genre (Martin & Halverson, 1981), notre recherche met en exergue le rôle de l'environnement socioculturel dans cette acquisition et de son degré de conflictualité pour l'enfant.

10.3. La prise en compte du rôle médiateur de l'identité sexuée dans l'analyse de l'expérience scolaire des jeunes enfants

Dans notre recherche, nous avons pu établir des liens entre le degré d'adhésion aux rôles de sexe et la répartition des enfants au sein des différentes classes de l'expérience scolaire. Les enfants ayant un score élevé d'adhésion aux rôles féminins présentent une expérience scolaire de type « conforme » (classe 1) et ceux présentant un score élevé d'adhésion aux rôles masculins témoignent plus fréquemment d'une expérience scolaire de type « agonistique » (classe 2). De façon plus spécifique, les garçons caractérisés par un score élevé d'adhésion aux rôles féminins développent davantage une expérience scolaire de type « épistémique » (classe 3) plutôt que de type « agonistique » (classe 2). Enfin, les garçons qui ont acquis la constance de genre présentent plus fréquemment une expérience scolaire de type « agonistique » (classe 2) plutôt que de type « conforme » (classe 1). Par conséquent, ce n'est pas le sexe de l'enfant en lui-même qui détermine le type d'expérience scolaire, mais plutôt les caractéristiques de leur identité sexuée (en termes d'adhésion aux rôles de sexe et d'acquisition de la constance de genre). Ce résultat rejoint ceux de Granié (2010) concernant les conduites à risque des garçons dans le contexte plus particulier de la sécurité routière : celles-ci étaient fonction de leur adhésion aux rôles de sexe et non de leur seule appartenance au groupe des garçons.

Ces résultats viennent en appui de notre hypothèse opérationnelle H0.3, selon laquelle, plus les enfants ont une identité sexuée conforme à leur sexe d'appartenance plus ils témoignent d'une expérience scolaire différenciée. Nos observations donnent crédit aux propositions de de Boissieu (2011) et de Duru-Bellat et Marin (2010) selon lesquelles la prise

en compte de l'identité sexuée des enfants apporterait des éléments de compréhension permettant de mieux appréhender leur expérience scolaire et l'émergence de différences entre les filles et les garçons au sujet de leurs parcours scolaires.

À la suite de ces résultats qui rendent compte de l'analyse des effets directs, les analyses de régression n'ont été logiquement réalisées que sur le groupe de garçons et seulement pour certains indicateurs de la socialisation de genre scolaire et de l'identité sexuée, dont nous avons montré précédemment qu'ils étaient significativement associés à l'expérience scolaire. Au terme de la recherche, si ces dernières analyses ne nous permettent pas d'établir le rôle médiateur de l'identité sexuée, ils apportent toutefois des éléments complémentaires sur le poids respectif de ces variables dans la compréhension des différences interindividuelles de l'expérience scolaire dans le groupe des garçons.

D'une part, il apparaît dans notre étude que la prise en compte des indicateurs de l'identité sexuée dans les équations de régression permet pour les trois classes d'expérience scolaire d'améliorer significativement la pertinence du modèle d'équation. D'autre part, ces résultats indiquent qu'en fonction de la classe envisagée, les prédicteurs relatifs à nos deux variables (VI et VM) pèsent différemment dans le pourcentage de variance expliquée. La classe 1 semble ainsi plus significativement liée à l'identité sexuée (et plus particulièrement à l'acquisition de la constance de genre) qu'à la socialisation de genre scolaire ; l'identité sexuée explique une plus grande part de variance que cette dernière. Pour la classe 2, significativement liée à l'identité sexuée des garçons, la prise en compte de la socialisation de genre scolaire ne permet pas d'expliquer la variance observée. Enfin, pour la classe 3, l'identité sexuée (plus particulièrement l'adhésion aux rôles de sexe féminins) contribue à expliquer la variance mais dans une moindre mesure que la socialisation de genre scolaire. L'analyse de nos résultats ne permet pas de confirmer notre hypothèse H4 ainsi que les trois hypothèses opérationnelles qui en découlent (HO.4a, HO.4b et HO.4c).

L'ensemble de ces résultats nous amène ainsi à reconsidérer le statut de variable médiatrice de l'identité sexuée tel que nous l'avons envisagé dans notre cadre d'hypothèse. Il ressort en effet de nos analyses que, selon le type d'expérience scolaire considéré, l'identité sexuée apparaît tantôt comme une variable indépendante isolée (*cf.* classe 2), tantôt comme une variable indépendante en interaction avec la socialisation de genre scolaire et/ou familiale. Néanmoins, ces résultats montrent l'intérêt d'étudier de façon conjointe la construction de l'identité sexuée et la socialisation de genre pour rendre compte de l'expérience scolaire des filles et des garçons.

CONCLUSION

L'intérêt principal de cette étude est d'analyser le point de vue de l'enfant âgé de 5-6 ans et les processus psychologiques par lesquels il/elle construit, au sein de ses milieux de vie, une expérience scolaire singulière. Dans le cadre d'une socialisation plurielle et hétérogène, nous avons examiné les processus d'acculturation en considérant les différents autrui significatifs pour le jeune enfant, présents à la fois dans son milieu familial et dans son milieu scolaire. C'est dire que ce processus d'acculturation, ainsi appréhendé, est source pour l'enfant de conflits potentiels, non seulement au sein de chacun de ces milieux mais aussi entre eux. Un des apports de notre recherche est de montrer comment l'enfant, dans la construction de son identité sexuée, cherche à signifier ces conflits et à les dépasser dans son appropriation personnelle des normes de genre. Il reste toutefois à examiner le rôle des pairs dans cette appropriation et plus largement à mieux intégrer la dimension horizontale de cette socialisation de genre (*via* les pairs et également la fratrie). En effet, dans le discours des enfants, les pairs apparaissent comme des autrui significatifs dans leur expérience scolaire et dans la construction de l'identité sexuée *via* notamment le phénomène de ségrégation sexuée. De notre point de vue, il reste également à mieux circonscrire le rôle plus transversal des médias socioculturels au sein de ces deux milieux de socialisation à l'heure où ces médias occupent une place croissante dans la vie de ces enfants.

À l'issue de notre recherche nous pouvons dégager des perspectives nouvelles pour la compréhension du développement des trajectoires différenciées des filles et des garçons. Compte tenu des résultats, il nous paraît pertinent d'interroger en amont les liens dialectiques entre nos variables dès les débuts de leur scolarisation (plus précisément au stade intermédiaire de la stabilité de genre ou avant celui-ci lorsque les enfants sont scolarisés de manière précoce). Compte tenu des types d'expérience scolaire mis à jour dans notre étude, il serait tout aussi pertinent d'examiner, dans une perspective longitudinale, leur évolution vers un rapport au savoir lors de l'entrée à l'école primaire. En effet, ce nouveau contexte de scolarisation se caractérise non seulement par une centration sur les apprentissages fondamentaux qui conditionnent en grande partie la réussite ou l'échec scolaires ultérieurs, mais aussi par une relation avec l'enseignant qui emprunte moins au registre affectif qu'aux registres pédagogique et disciplinaire.

Notre recherche souligne enfin l'intérêt de prendre en compte le point de vue de l'enfant. Son étude requiert, selon nous, de s'intéresser aux justifications qu'il peut donner de ses choix en termes de préférences d'objets (masculins et/ou féminins) et de pairs (du même groupe de sexe ou de l'autre groupe). Elle pousse également à examiner ce qu'il perçoit des attentes parfois contradictoires qui lui sont adressées au sein de ses différents milieux de vie et comment il joue de ces contradictions pour faire émerger les conditions d'une nouvelle autonomie. En effet, s'intéresser au point de vue de l'enfant permet de mettre à l'épreuve la conception dominante d'une socialisation de genre reposant, pour l'essentiel, sur un processus d'acculturation nécessairement homogène et univoque dans ses différents milieux de vie. Sans doute cette conception est-elle devenue d'autant plus dominante qu'elle s'appuie sur la juxtaposition d'études disparates réalisées de façon isolée dans chacun de ses domaines (famille, école, médias, *etc.*).

En outre, l'observation des comportements du jeune enfant, si elle est menée en tant qu'observation participante, peut constituer une technique de recueil de données complémentaire susceptible de solliciter l'enfant sur ses conduites observées par le chercheur ou encore d'amorcer un travail de mise en confiance du jeune enfant nécessaire à toute co-construction ultérieure de savoirs par le biais, par exemple, d'entretiens de recherche. Cette étude du point de vue de l'enfant n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés au plan méthodologique, notamment en raison des capacités de verbalisation et du risque toujours présent d'adultrocentrisme. Ces obstacles auxquels est confronté le chercheur qui s'intéresse au point de vue du jeune enfant sur ses expériences de socialisation, s'ils ne sont pas insurmontables, constituent un véritable défi pour lui qui en appelle à sa créativité.

Enfin, au plan des applications pratiques, notre recherche montre que les filles et les garçons élaborent leur expérience scolaire dès l'école maternelle, et ce en lien avec la construction de leur identité sexuée et des processus de socialisation de genre. Si de nombreux dispositifs existent, notamment en France, pour promouvoir l'égalité des filles et des garçons au regard des trajectoires scolaires, familiales et professionnelles, ceux-ci sont essentiellement centrés sur les filles et sur la période de l'adolescence. Nos résultats soulignent la nécessité de développer des dispositifs davantage centrés sur la période de l'enfance et de la petite enfance permettant d'interroger les représentations et les pratiques de tous les acteurs (adultes et enfants) impliqués dans ce processus de socialisation de genre. Sur ce point, des projets et des recherches actions en cours de réalisation en Belgique (*Genderatwork* : Brunisso & Demuynck, 2011), en France (Houadec & Babillot, 2006) ou en Suisse (Ducret & Le Roy,

2012) semblent prometteurs. À condition toutefois que ces dispositifs s'appuient sur une conception émancipatrice du sujet et mettent en place les conditions de cette émancipation. L'une de ces conditions est d'aider l'enfant à appréhender « *sa singularité irréductible dans l'univers des semblables* », selon la belle expression que R. Zazzo (cité par Malrieu, 1996, 138) utilise pour définir la notion de personne. Si le développement de la personne se réalise dans le « frottement » qui se joue entre le sujet et les normes (le Blanc, 2007), l'activité d'appropriation des normes de genre par l'enfant rend possible un écart relatif aux normes de genre sans toutefois les dépasser totalement, obligeant ainsi l'enfant et plus tard l'adulte à un travail de personnalisation sans cesse renouvelé.

BIBLIOGRAPHIE

- Abkarian, G.G., Dworkin, J.P., & Abkarian, A.K. (2003). Father's speech to their children: Perfect pitch or tin ear? *Fathering, 1*, 27-50.
- Abbott, C. (2001). *Changing Education*. London : Routledge Falmer.
- Acherar, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité, Académie de Montpellier.
- Acker, S. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Alink, L.R.A., Mesman, J. van Zeijl, J., Stolk, M.N., Juffer, F., Koot, H.M. & al. (2006). The early childhood aggression curve : Development of physical aggression in 10 to 50 month old children. *Child Development, 77*, 954-966.
- Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles, garçons : Socialisation différenciée ?* (pp. 267-286). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Baillargeon, R.H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pérusse, D., Wu, H.-X., & al. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology, 43*, 13-26.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.
- Bandura, A., & Bussey, K. (2004). On broadening the cognitive, motivational, and socio-structural scope of theorizing about gender development and functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). *Psychological Bulletin, 130*(5), 691-701.
- Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Banich, M.T. (2004). *Cognitive neuroscience and neuropsychology*. Boston : Houghton-Mifflin.
- Barbu, S., Cabanès, G., & Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground : Sex differences in social development are not stable across early childhood. *Plos one, 6*(1) : e16407. doi:10.1371/journal.pone.0016407.
- Barbu, S., & Le Maner-Idrissi, G. (2005). À quoi jouent les petits garçons et les petites filles ? In F. Héritier (Ed.) *Hommes, femmes, la construction de la différence* (pp. 79-89). Paris : Le pommier.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Baubion-Broye, A., Malrieu, P., & Tap, P. (1987). Groupe épistémologie. L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie, XL* (379), 435-447.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (Eds). (2012, à paraître). *Penser la socialisation en psychologie*. Toulouse : Erès.
- Baude, A. (2012). *Développement socio-affectif des enfants en résidence alternée : une approche écosystémique*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II – Le Mirail.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Le Seuil
- Baudoux, C., & Zaidman, C. (1992). *Egalité entre les sexes : Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.

- Baum, M.J. (2006). Mammalian animal models of psychosexual differentiation: When is “translation” to the human situation possible? *Hormones and Behavior*, 50, 579-588.
- Bautier, E. (2003). Décrochage, déscolarisation : processus et constructions sociales. *La nouvelle revue de l' AIS*, 24 (4), Dossier thématique.
- Bautier, E., & Rochex, Y. (1999). *Henri Wallon : L'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette Education.
- Beal, C.R. (1994). *Boys and girls: The development of gender roles*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Beasley, B., & Standley, T.C. (2002). Shirts vs. skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games. *Mass Communication and Society*, 5, 279-293.
- Beaumat, A., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (2010). Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 43-52.
- Becker, J.B., Breedlove, S.M., Crews, D., & McCarthy, M.M. (Eds.). (2002). *Behavioral endocrinology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Beere, C.A. (1990). *Gender Roles: A Handbook of tests and Measures*. New York : Greenwood Press.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, & P. Obertelli (Eds.), *Savoir et rapport au savoir* (pp. 165-202). Paris : PUF.
- Belotti, E.G. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Edition des femmes.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Ben Milled, A. (2012). *Education familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire : Une approche interactionniste sociale*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II – Le Mirail.
- Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. Paris : La Découverte.
- Bihl, A., & Pfefferkorn, R. (2002). *Hommes, femmes, quelle égalité ? Ecole, travail, couple, espace public*. Paris : Les Editions de l'Atelier / Editions Ouvrières.
- Birns, B. (1976). La différence des sexes: leur émergence et leur socialisation au cours des premières années de la vie. In M.C. Hurtig, M.F. Pichevin (Eds.), *La différence des sexes. Question de Psychologie* (pp. 145-178). Alençon: Editions Tierce.
- Blakemore, J.E.O., Berenbaum, S.A., & Liben, L.S. (2009). *Gender development*. New York / London: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Blanc le, G. (2007) *Vies ordinaires, vies précaires*. Paris: Seuil.
- Block, J.H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Boissieu de, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle : Un essai de modélisation du concept de genre scolaire. *Recherches et éducations*, 2, 23-43.
- Boissieu de, C. (2011). Le genre scolaire : un effet aveugle de l'acculturation à l'école maternelle ? *Revue de l'Inspection académique Seine Saint-Denis, Profession Banlieue, Ecole ville*, 8, 1-8.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*. VII, 325-347.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Editions de Minuit.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'année psychologique*, 100, 661-681.
- Brody, L.R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament and differentiation. In A.H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 24-47). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brougère, G. (2003). *Jouets et compagnie*. Paris : Stock.
- Brugailles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : CEPED.
- Brugailles, C., Cromer, S., & Panissal, N. (2009). Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures proposées aux élèves ? L'exemple de la liste de référence 2002 pour les classes du cycle 3. *Travail, genre et société*, 21, 20-34.
- Bruner, J.-S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Georg Eshel.
- Bruner, J.-S. (2002). *Pourquoi nous racontons nous des histoires ?* Paris : Retz
- Brunisso, B., & Demuynck, K. (2011). *Filles et garçons à l'école maternelle: Reconnaître la différence pour faire l'égalité*. Liège : Gender at Work.
- Buss, D.M. (2000). Desires in human mating. *Annals of the New-York Academy of Sciences*, 907, 39-49.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106 (4), 676-713.
- Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. Paris : Amsterdam.
- Caldera, Y.M., Huston, A.C., & O'Brien, A.C. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Campenni, C.E. (1999). Gender stereotyping of children's toys : a comparaison of parents and nonparents. *Sex Roles*, 40 (1-2), 121-138.
- Caspar, P. (2007). À quoi tient la supériorité des filles? Contribution à l'analyse historique d'un problème. *Histoire de l'éducation*, 19(1), 173-176.
- Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16, 210-231.
- Chaplin, T.M., Casey, J., Sinha, R., & Mayes, L.C. (2010). Gender differences in caregiver emotion socialization of low-income toddlers. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concept and critical issues. New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 11-27.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire. In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* (pp.127-144). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Charlot, B. (1999). *Le rapport savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de balieue*. Paris : Anthropos.
- Chiland, C. (1990). *Homo psychanalyticus*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chiland, C. (1995). La naissance de l'identité sexuée. In S. Lebovici, R. Diatkine, & M. Soulé (Eds.), *Traité de psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chiland, C. (1997). *Changer de sexe*. Paris : Odile Jacob.
- Chiland, C. (1998). La construction de l'identité sexuée. *Enfance & Psy*, 3, 9-25.
- Chiland, C. (2003). *Le transsexualisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clearfield, M., & Nelson, N. (2006). Sex differences in mothers' speech and play behavior with 6-, 9-, and 14-month-old infants. *Sex Roles*, 54, 127-137.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Collaer, M.L., & Hines, M. (1995). Human behavioral sex differences: A role for gonadal hormones during early development? *Psychological Bulletin*, 118, 55-107.
- Coulon, N., & Cresson, G. (2007). *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan.
- Courtinat, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II – Le Mirail.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelle différences entre les filles et les garçons ? In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 99-113). Toulouse : Erès.
- Crowley, K., Callanan, M.A., Tenenbaum, H.R., & Allen, E. (2001). Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychological Science*, 12, 258-261.
- Cromer, S., Brugeilles, C., & Cromer, I. (2008). Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes ? Tome 2, *Les magazines d'enfants, Dossiers d'études, n°104, Allocations familiales*.
- Dafflon Nouvelle, A. (2002). Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone. *Swiss Journal of Psychology*, 61 (2), 85-103.
- Dafflon Nouvelle, A., (Ed.). (2006). *Filles-Garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les petites filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité* (pp.25-40). Toulouse : Erès.
- Dancey, C.P., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Bruxelles : De Boeck.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, 4(37), 671-679.
- Di Giacomo, J.P. (1981). Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive*, 1, 397-422.

- Dill, K.E., & Thill, K.P. (2007). Video game characters and socialization of gender roles: Young people's perceptions mirror sexist media depictions. *Sex Roles*, 57, 851-864.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. 3^e édition, Paris : Armand Colin.
- Ducret, V., & Le Roy, V. (2012). *La poupée de Timothée et le camion de Lison. Guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons*. Genève : le 2^{ème} Observatoire.
- Dunn, J., Cutting, A.L., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 159-177.
- Durkheim, E. (1911). *Education et sociologie*. Edition 1966. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1938). *L'éducation morale*. Paris : Alcan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. La différence scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles*. 2^{ème} édition, Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2008). La reproduction des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et société*, 1(19), 131-149.
- Duru-Bellat, M., & Marin, B. (2010). La mixité scolaire: une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*, 171, 5-9.
- Dweck, C.S., Davidson, W., Nelson, W., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: the contingencies of evaluative feedback in the classroom. *Developmental Psychology*, 14 (3), 268-276.
- Eisenberg, N., Wolchik, S.A., Hernandez, R., & Pasternack, J.E. (1985). Parental socialization of young children's play: A short-term longitudinal study. *Child development*, 56, 1506-1513.
- Else-Quest, N.M., Hyde, J.S., Goldsmith, H.H. & Van Hulle, C.A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33-72.
- Epiphane, D. (2007). My tailor is a man... La représentation des métiers dans les livres pour enfants. *Travail, genre et sociétés*, 18, 65-85.
- Espiau, G. (2003). *Influence de la présence/absence de fratrie, du type de fratrie et des préférences affectives sur l'identité sexuée des filles de 4-5ans*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II – Le Mirail.
- Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market : études et recherches en marketing*. Paris : Dunod.
- Fabes, R.A., Martin, C.L., & Hanish, L.D. (2003). Young children's play qualities in same, other, and mixed sex peer groups. *Child Development*, 74, 921-932.
- Fagot, B.I., & Leinbach, M.D. (1985). Gender identity: some thoughts on an old concept. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24 (6), 684-688.
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K.C., Manz, P.H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low income children: Penn Interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 105-120
- Ferrez, E. (2006). Education préscolaire : filles et garçons dans les institutions de la petite enfance. In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles, garçons : Socialisation différenciée ?* (pp. 69-84). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Fisher, E. (2006). Robes et culottes courtes : l'habit fait-il le sexe ? In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles, garçons : Socialisation différenciée ?* (pp. 241-266). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Fivush, R. (1991). Gender and emotions in mother-child conversations about the past. *Journal of Narrative & Life History, 1*, 325-341.
- Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école. *Revue Française de Pédagogie, 81*, 31-42.
- Florin, A. (2007). « L'école primaire en France ». *Rapport au Haut Conseil de l'Education*, 30 octobre 2006 – 15 janvier 2007.
- Florin, A., Vernier, N., & Bernoussi, M. (1996). Garçons et filles à l'école maternelle : Quelles compétences ? Quelles représentations ? In O. Lescarret & M. de Léonardis (Eds.) *Séparation des sexes et compétences* (pp. 77-96). Paris : L'Harmattan.
- Fontanini, C. (2007). *Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ?* Strasbourg : Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique.
- Fontanini, C. (2008). Jeux vidéo et jouets : un lien avec la féminisation du métier de vétérinaire ? *Les cahiers du CERFEE, 25*, 147-165.
- Fontanini, C. (2010). Presse et livres de jeunesse pour filles et adolescentes, pratique de l'équitation : un lien avec la féminisation du métier de vétérinaire ? In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 73-84). Toulouse : Erès.
- Fontanini, C., & Panissal, N. (2008). *Les manuels scolaires entre normes et controverses : continuités, aléas, avatars*. Paris : L'Harmattan.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, la volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Francis, B. (2000). *Boys, girls, and achievement : Addressing the classroom issues*. London: Routledge/Falmer Press.
- Frascarolo, F., & Zaouche-Gaudron, C. (2003). Evolution de l'engagement paternel quotidien auprès du jeune enfant et satisfaction conjugale. In M. De Léonardis, V. Rouyer, H. Féchant-Pitavy, C. Zaouche-Gaudron & Y. Prêteur (Eds.), *L'enfant dans le lien social* (pp. 35-39). Toulouse : Erès.
- Freud, S. (1927). Some psychological consequences of the anatomical distinction between the sexes. *International Journal of Psychoanalysis, 8*, 133-142.
- Friedman, C.K., Leaper, C., & Bigler, R.S. (2007). Do mothers' gender-related attitudes or comments predict young children's gender beliefs? *Parenting: Science and Practice, 7*(4), 357-366.
- Garner, P.W., Robertson, S., & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: The roles of gender and emotional socialization. *Sex Roles, 36* (11/12), 675-691.
- Geary, D.C. (1998). *Male, female: The evolution of human sex differences*. Washington DC: American Psychological Association.
- Gelman, S.A., Taylor, M.G., & NGuyen, S.P. (2004). Mother-child conversations about gender. *Monographs of the Society for Research in Child development, 69* (1, serial N°275).
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute.
- Goguikian-Ratcliff, B. (1997). *Identité et représentations de sexe chez l'enfant de 2 à 4 ans. Approche développementale et différentielle*. Thèse de Doctorat, Genève, Université de Genève.
- Goguikian-Ratcliff, B. (2002). *Le développement de l'identité sexuée: Du lien familial au lien social*. Bern : Peter Lang.
- Goguikian-Ratcliff, B. (2006). Masculin, féminin chez l'enfant : de la psychanalyse à la psychologie du développement. In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 223-241). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée ? Observations dans une crèche genevoise. In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 85-102). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Golombok, S., & Rust, J. (1993). The pre-school activities inventory : a standardized assessment of gender role in children. *Psychological Assessment*, 5(2), 131-136.
- Granié-Gianotti, M.A. (1997). *Pratiques éducatives familiales et développement de l'identité sexuée chez l'enfant : effet de l'implication, de la conformité et de la stéréotypie parentales sur l'acquisition des rôles de sexe chez l'enfant préscolaire*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Granié, M.A., Ricaud, H., & Le Camus, J. (1996). Influence de sexe sur les représentations des pratiques éducatives des parents d'enfants de 3ans. In O. Lescarret & M. De Léonardis (Eds.), *Séparation des sexes et compétences* (pp. 43-61). Paris : L'Harmattan.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 499-534.
- Guilbert, J.C. (2004). *C'est pour un garçon ou pour une fille ? La dictature du genre*. Paris : Editions Autrement.
- Guionnet, C., & Neveu, E. (2004). *Féminins masculins, sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.
- Hajjar, V. (1995). *Interdépendance, conflits et significations des activités de socialisation : Approche psychosociale*. Habilitation à Diriger des Recherches, Toulouse, Université de Toulouse II – Le Mirail.
- Hamburg, D.A., & Lunde, D.T. (1966). Sex hormones in the development of sex differences in behavior. In E.E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 1-24). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hamilton, M.C., Anderson, D., Broadlus, M. & Young, K (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: a twenty-first century update. *Sex Roles*, 55, 757-765.
- Hay, D.F., Nash, A., Caplan, M., Swartzentruber, J., Ishikawa, F., & Vespo, J.E. (2011). The emergence of gender differences in physical aggression in the context of conflict between young peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 158-175.
- Hedges, L.V., & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41-45.
- Héritier, F. (Ed.). (2005). *Hommes, femmes, la construction de la différence*. Paris : Le Pommier.
- Hines, M., Ahmed, F., & Hughes, I.A. (2003). Psychological outcomes and gender-related development in complete androgen insensitivity syndrome. *Archives of Sexual Behavior*, 32, 93-101.
- Hoffman, L.W. (1977). Changes in family roles, socialization and sex differences. *American Psychologist*, 32, 644-657.
- Houadec, V., & Babilot, M. (2006). *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*. Toulouse : Scérén.
- Huet-Gueye, M. (2006). *Représentations de l'éducation, du changement social et stratégies de scolarisation des enfants dans le contexte culturel du Sénégal*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Hurtig, M.C. (1984). Pour une autre approche de la variable sexe. *Psychologie Française*, 29, 28-35.
- Hurtig, M.C., Kail, M., & Rouch, H., (Eds.). (2003). *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. (2^{ème} édition) Paris : CNRS Editions.

- Jacklin, C.N., Di Pietro, J.A., & Maccoby, E.E. (1984). Sex-typing behavior pressure in child/parent interaction. *Archives of Sexual Behavior*, 13, 413-425.
- Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches et éducatives*, 2, 11-21.
- Jarlégan, A. & Tazouti, Y. (2007). « Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves ». *Actualité de la recherche en éducation*, Strasbourg, 28-31 août 2007. Nanterre : Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE).
- Jonhson, F.L., & Young, K. (2002). Gendered voice in children's television advertising. *Critical Studies in Media Communication*, 19, 461-480.
- Judd, C.M., & Kenny, D.A. (1981). Process analysis: Estimating mediation in treatment evaluations. *Evaluation Review*, 5, 602-619.
- Kennedy Root, A., & Denham, S.A. (2011). The role of gender in the socialization of emotion: Key concept and critical issues. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concept and critical issues. New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 1-9.
- Kenny, D.A., Kashy, D.A., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 233-265). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Kettany, M. (2010). *L'engagement paternel et le développement socio-affectif du jeune enfant en situation de précarité socio-économique*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Kimball, M.M. (1989). A new perspective on women's math achievement. *Psychological Bulletin*, 105 (2), 198-214.
- Kindlerberger-Hagan, L., & Kuebli, J. (2007). Mother's and father's socialization of preschoolers' physical risk taking. *Journal of applied developmental psychology*, 28 (1), 2-14.
- Kinnear, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales: maîtriser le traitement de données*. Bruxelles : de Boeck.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E.E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences* (pp. 82-173). Stanford: Stanford University Press.
- Kurtz-Costes, B., DeFreitas, S.C., Hale, T., & Kinlaw, C.R. (2011). Gender and racial favouritism in Black and White preschool girls. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 270-287.
- Lafrance, M. (1991). School for scandal: different educational experience for females and males. *Gender and Education*, 3 (1), 3-13.
- LaFrenière, P., Strayer, F.F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among pre-school peers : a developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55, 1958-1965.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2003). *L'homme pluriel*. Paris: Nathan.
- Langlois, J.H., & Downs, A.C. (1980). Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children. *Child Development*, 51, 1237-1247.
- Larroze-Marracq, H., Huet-Gueye, M., & Oubrayrie-Roussel, N. (2012, à paraître). Personne et histoire. Construction du sens et création de soi. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds), *Penser la socialisation en psychologie*. Toulouse : Erès.
- Laterrasse, C. (2002). *Le rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.

- Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent child play. *Developmental Psychology*, 36 (3), 381-393.
- Leaper, C. (2011). Research in developmental psychology on gender and relationships: Reflection on the past and looking into future. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 288-304.
- Leaper, C., Anderson, K.J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3-27.
- Leaper, C., & Friedman C K. (2006). The socialization of gender. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 561-587). New York: Guilford Press.
- Lecacheur, M. (1981). La maîtresse d'école maternelle à travers les jugements de ses élèves. *Bulletin de Psychologie*, 35, 221-227.
- Legault, F., & Strayer, F.F. (1995). Genèse de la segregation sexuelle et differences comportementales chez des enfants d'âge préscolaire. *Les Cahiers du CeRF*, 3, 187-202.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.
- Le Maner-Idrissi, G., Leveque, A., & Massa, J. (2002). Manifestations précoces de l'identité sexuée. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 507-522.
- Le Maner-Idrissi, G., & Renault, L. (2006). Développement du schéma de genre: une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 3, 251-265.
- Lemel, Y., & Roudet, B. (Eds.). (1999). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différencielles*. Paris : L'Harmattan.
- Léonardis de, M. (2004). Introduction. *Pratiques psychologiques*, 10, 89-92.
- Lescarret, O., & De Léonardis, M. (1996). *Séparation des sexes et compétences*. Paris: L'Harmattan.
- Liesen, L.T. (2008). The evolution of gendered political behavior: Contributions from feminist evolutionists. *Sex Roles*, 59, 476-481.
- Lindsey, E.W., Wise, J., & Pettit, G.S. (1997). Differential play patterns of mothers and fathers of son and daughters: Implication for children's gender roles development. *Sex Roles*, 37, 643-662.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2006). Les jeunes dans la publicité : représentations indifférenciées ou sexuées ? In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles, garçons : Socialisation différenciée ?* (pp. 325-342). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Lovas, G.S. (2011). Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads. *First language*, 31(1), 83-108.
- Lubinski, D., Benbow, C.P., & Morelock, M.J. (2000). Gender differences in engineering and the physical sciences among the gifted: An inorganic-organic distinction. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnick (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent* (pp. 627-641). Oxford: Pergamon Press.
- Luria, Z. (1978). Genre et étiquetage : l'effet Pirandello. In E. Sullerot (Ed.), *Le fait féminin* (pp. 233-242). Paris : Fayard.
- Lytton, H., & Romney, D.M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E.E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Maccoby, E.E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 83, 16-26.
- Maccoby, E.E. (2003). *The two sexes. Growing apart, coming together*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Macé, S., & Florin, A. (2003). Les prémices de l'amitié chez les écoliers de 2-3 ans. In M. de Léonardis & V. Rouyer (Eds.), *L'enfant dans le lien social* (pp. 93-98). Toulouse : Eres.
- MacKinnon, D.P., Lockwood, C.M., Hoffman, J.M., Stephen, G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83-105.
- Maillochon, F. (2010). L'initiation sexuelle des jeunes : Un parcours sexuellement différencié. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 141-150). Toulouse : Erès.
- Malrieu, P. (1977). La notion d'interstructuration du sujet et des institutions : remarques de psychologie génétique. *Homo*, 2, 7-23.
- Malrieu, P. (1978). Psychologie génétique et psychologie historique. *Journal de psychologie*, 3, 261-277.
- Malrieu, P. (1994). Pour une étude psychologique des actes de personne. *International Journal of the Sociology of Language*, 109(1), 47-55.
- Malrieu, P. (1995). La personnalisation: analyse psycho-sociale. *Aprendizagem / Desenvolvimento*, IV (15/16), 9-17.
- Malrieu, P. (1996). Milieux sociaux et genèse de la personne selon René Zazzo. *Enfance*, 49(2), 134-142.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Erès.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (Eds.), *Traité de psychologie de l'enfant* (pp. 10-234). Paris: Presses Universitaires de France.
- Marro, C. (2002). Évaluation de la féminité, de la masculinité ; auto attribution des qualificatifs féminin et masculin. Quelle relation ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 545-563.
- Marro, C., & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17, 2-21.
- Marry, (2004). Mixité scolaire: abondance des débats, pénurie des recherches. *Travail, genre et sociétés*, 11, 189-194.
- Martin, C.L. (1989). Children's use of gender related information in making social judgment. *Developmental Psychology*, 25 (1), 80-88.
- Martin, C.L., & Halverson, C.F. (1981). A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2004). Recognizing the centrality of gender identity and stereotype knowledge in gender development and moving toward theoretical integration: Reply to Bandura and Bussey (2004). *Psychological Bulletin*, 130 (5), 702-710.
- Maruani, M. (Ed.). (2005). *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Mathieson, K., & Banerjee R. (2011). Peer play, emotion understanding and socio-moral explanation; The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 188-196.
- McHale, M., Crouter, A.C., & Whiteman, S.D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12 (1), 125-148.
- Mead, G.H. (1934). *L'Esprit, le Soi et la Société* (trad. 1963). Paris : Presses Universitaires de France.

- Mead, M. (1949). *Male and female: The classic study of the sexes*. Quill: Harper Collins.
- Meyerson, I. (1987). *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Michel, A. (2006). *Les troubles de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.
- Mieyaa, Y. (2007). *Socialisation différenciée, identité sexuée et rapport au savoir : Influence de la socialisation différenciée familiale et scolaire sur l'élaboration du rapport au savoir chez les enfants en classe de CP*. Mémoire de Master 1, Toulouse, Université de Toulouse II – Le Mirail.
- Mieyaa, Y. (2008). *Socialisation différenciée familiale et scolaire, identité sexuée et rapport au savoir : Dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez les enfants scolarisés en grande section de maternelle*. Mémoire de Master 2 Recherche, Toulouse, Université de Toulouse II – Le Mirail.
- Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2010). « Genre, identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle ». *Enfance & Cultures, Actes du colloque International, Ministère de la Culture et de la Communication, Association internationale des sociologues de langue française, Université Paris Descartes, 9es journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010*. Consultable en ligne : http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/mieyaa_rouyer.pdf
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & le Blanc, A. (2010). Identités sexuées et expériences scolaires: le point de vue des jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 63-72). Toulouse : Erès.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle: le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 57-75.
- Mieyaa, Y. & Rouyer, V. (2012, à paraître). Genre et socialisation de l'enfant : Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie Française*.
- Miller, C.F., Lurye, L., Zosuls, K.M., & Ruble, D.N. (2009). Accessibility of gender stereotype domains : Developmental and gender differences in children. *Sex Roles*, 60, 870-881.
- Mischel, W. (1966). A social learning view of sex differences in behavior. In E.E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 56-82). Stanford: Stanford University Press.
- Mischel, W. (1970). Sex-typing and socialization. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3e ed., Vol.2, pp. 3-72). New York: Wiley.
- Money, J., & Ehrhardt, A.A. (1972). *Man and woman, boy and girl: Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Money, J., & Schwartz, M. (1978). Biosocial determinants of gender identity differentiation and development. In J.B. Hutchison (Ed.), *Biological determinants of sexual behavior* (pp. 765-784). New York: Wiley.
- Monnot, C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris: Editions Autrement.
- Morrongiello, B.A., & Hogg, K. (2004). Mother's reactions to children misbehaving in ways that can lead to injury: Implications for gender differences in children's risk taking and injuries. *Sex-Roles*, 50, 103-118.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Mosconi, N. (1998). *Différences des sexes en éducation et formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Mosconi, N. (2001). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In Y. Lemel & B. Roudet (Eds.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : Socialisations différentielles* (pp. 85-116). Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51 (1), 31-38.
- Mosconi, N. (2004). Les mécanismes de l'inégalité entre les sexes au sein de la classe. In : Les débats du CND (Ed), *Quelle mixité pour l'école ?* (pp. 28-33). Paris : Albin Michel.
- Mosconi, N. (2008). Mixité, pratiques enseignantes et innovations. In L. Talbot (Ed.), *Les pratiques d'enseignants. Entre innovation et tradition* (pp. 97-118). Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N., Blanchard-Laville, C. & Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : ESF Editeur.
- O'Brien, M., & Huston, A.C. (1985). Development of sex-typed play behaviour in toddlers. *Development Psychology*, 21 (5), 866-871.
- Ochman, J.M. (1996). The effects of nongender-role stereotyped, same-sex role models in storybooks on the self-esteem of children in Grade Three. *Sex Roles*, 35, 711-736.
- Ogbu, J.U. (1978). Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective. San Diego, CA: Academic Press.
- Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M., & Tremblay, R.E. (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *European Journal of Psychology and Education*, 18 (2), 171-189.
- Perry, D.G. & Bussey, K. (1979). The social learning theory of sex differences: Imitation is alive and well. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1699-1712.
- Petrovic, (2004a). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes (1^e partie). *Carrefours de l'éducation*, 17, 76-100.
- Petrovic, (2004b). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes (2^e partie). *Carrefours de l'éducation*, 18, 146-175.
- Pfefferkorn, R. (1999). Proposition de définition des inégalités sociales. In DRESS (Ed.), *Définir les inégalités. Des principes de justice à leurs représentations sociales*. Paris : DRESS.
- Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes*. Paris : La dispute.
- Pinel-Jacquemin, S. (2009). *Système familial et attachement parents-enfants : L'influence des relations intrafamiliales sur la qualité de l'attachement père-enfant et mère-enfant*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22, 359-367.
- Potvin, P., Paradis, L., & Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des Sciences de l'Education*, 26 (1), 35-54.
- Prêteur, Y., Constans S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologique*, 10, 119-132.
- Prêteur, Y., & Fondeville, B. (2001). Rapport au savoir et mobilisation scolaire d'enfants scolarisés en première année d'école élémentaire. In B. Ongari (Ed.), *Contextes du développement et facteurs de protection* (pp. 131-149). Trento : Edizioni 31.

- Prêteur, Y., & Léonardis de, M. (2003). Contextes éducatifs familiaux et scolaires, rapport au savoir et valeur de soi chez des enfants de 6-7 ans. In A. Guillaïn (Ed.), *L'enfant dans le lien social : Perspective de la psychologie du développement* (pp. 205-210). Toulouse : Erès.
- Prêteur, Y., & Sublet, F. (1995). Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit chez des enfants de 4 ans. In Y. Prêteur & M. de Léonardis (éds.), *Education familiale, image de soi et reconnaissance sociale* (pp. 181-199). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Prohon, P., & Lescarret, O. (1998). Concordance et discordance perceptives dans l'auto-évaluation scolaire adolescente. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27 (3), 411-419.
- Querido de Oliveira Chamon, E.M. (1998). *L'étude des représentations sociales de la recherche chez les doctorants en sciences exactes*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Rasclé, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le Travail Humain*, 2, 97-118.
- Rheingold, H.L., & Cook, K.V. (1975). The contents of boys' and girls' rooms as an indice of parents' behavior. *Child Development*, 46, 459-463.
- Rignault, S., & Richert, P. (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires : Rapport au Premier ministre*. Paris : La documentation française.
- Robert, C. (2010). *Le réseau personnel des enfants de 4 et 5 ans. Analyse fonctionnelle des choix interpersonnels*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Rogé, B. (1992). *La différenciation sexuelle et les communications non verbales*. Thèse de Doctorat d'Etat, Paris, Université de Paris VIII.
- Roiphe, H., & Galenson, E. (1981). *La naissance de l'identité sexuelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1972). *Pygmalion à l'école* (trad. 1975). Paris: Casterman.
- Rosenwald, F. (2008). La réussite scolaire des femmes et des homes en Europe. *Note d'information de la DEP*, 08.11, 1-6.
- Ross, J., Roeltgen, D., & Zinn, A. (2006). Cognition and sexe chromosomes: Study in Turner Syndrome. *Hormone research*, 65,47-56.
- Rossi-Neves, P., & Rousset, F. (2010). L'entrée à l'université : Un choix d'orientation sexué ? In V. Rouyer, S. Croity-Belz, & Y. Prêteur (Eds.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 129-140). Toulouse : Erès.
- Rouyer, V. (2001). *Le jeune enfant et le couple parental. Analyse de la différenciation parentale, de la concordance éducative et de leur croisement sur la construction de l'identité sexuée des filles et des garçons de 4 ans*. Thèse de doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université Toulouse II – Le Mirail.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., & Prêteur, Y. (Eds.). (2010a). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Erès.

- Rouyer, V., Croity-Belz, S., & Prêteur, Y. (2010b). De la socialisation de genre à l'appropriation du genre. In V. Rouyer, S. Croity-Belz, & Y. Prêteur (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 205-217). Toulouse : Erès.
- Rouyer, V., & Espiau, G. (2001). Influence du sexe de l'enfant préscolaire et de son rang dans la fratrie sur les représentations de l'accueillante. In B. Ongari (Ed.), *Contextes du développement et facteurs de protection* (pp. 184-194). Trento : Edizioni 31.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Ricaud-Droisy, H. (2009). Socialisation de genre, identité sexuée et rapport à l'école des filles et des garçons en classe de cours préparatoire. In A. Ribaupierre, P. Ghisletta, T. Lecerf & J.L. Roulin (Eds.), *Identité et spécificités de la psychologie différentielle* (pp. 213-217). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouyer, V., & Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 15-24). Toulouse : Erès.
- Rouyer, V., & Troupel-Cremel, O. (2012, à paraître). Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds.), *Penser la socialisation en psychologie*. Toulouse : Erès.
- Rouyer, V., & Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille: enjeux pour le développement. In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles, garçons: socialisation différenciée ?* (pp. 27-54). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Ruble, D.N., & Martin, C.L. (1998). Gender development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol.3: Social, emotional, and personality development* (5e edition, pp. 933-1016). New York: John Wiley & Sons.
- Ruble, D.N., Taylor, L.J., Cyphers, L., Greulich, F.K., Lurye, L.E., & Shrout, P.E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child Development, 78*(4), 1121-1136.
- Rust, J., Golombock, S., Hines, M., Johnston, K., Golding, J., & Alspac Study Team (2000). The role of brothers and sisters in the gender development of preschool children. *Journal of experimental child psychology, 77*, 292-303.
- Sartre, J.P. (1960). *Critique de la raison dialectique. Tome 1 : Théorie des ensembles pratiques*. Paris: Gallimard.
- Shakin, M., Shakin, D., & Sternglanz, S.H. (1985). Infant clothing: sex labelling for strangers. *Sex Roles, 12*, 955-963.
- Sharma, S., Durand, R.M., & Gur-Arie, O. (1981). Identification and analysis of moderator variables. *Journal of Marketing Research, 18* (3), 291-300.
- Shaywitz, B.A., Shaywitz, S.E., Pugh, K.R., Constable, R.T., Skudlarski, P., Fulbright, R.K. & al. (1995). Sex differences in the functional organization of the brain for language. *Nature, 373*, 607-609.
- Sidorowicz, L.S., & Lunney, G.S. (1980). Baby X revisited. *Sex Roles, 6* (1), 67-73.
- Sinno, S.M., & Killen, M. (2011). Social reasoning about "second shift" parenting. *British Journal of Developmental Psychology, 29*, 313-329.
- Slaby, J.G., & Frey, K.S. (1975). Development of gender consistency and selective attention to same-sex models. *Child development, 46*, 849-856.
- Stoller, R.J. (1985). *Masculin ou féminin?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Stoller, R.J. (1990). Identité de genre. Développement et pronostic : une vue d'ensemble. In C. Chiland & J.G. Young (Eds.), *L'enfant dans sa famille : Nouvelles approches de la santé mentale de la naissance à l'adolescence pour l'enfant et sa famille* (pp.115-129). Paris : Presses Universitaires de France.

- Stoneman, Z., Brody, G.H., & MacKinnon, C.E. (1986). Same-sex and cross-sex siblings: Activity choice, roles, behavior and gender stereotypes. *Sex Roles*, 15(9), 495-511.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat.
- Tap, P. (1987). Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux. *Bulletin de psychologie*, XL, 399-403.
- Tap, P., & Malewska-Peyre, H. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tap, P., & Zaouche-Gaudron, C. (1999). Identités sexuées, socialisations, et développement de la personne. In Y. Lemel, & B. Roudet (Eds), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence* (pp. 25-56). Paris : L'Harmattan.
- Tenenbaum, H.R. & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognition? A meta-analysis. *Developmental psychology*, 38 (4), 615-630.
- Tisserand, P., & Wagner, A.L. (2008). « 2008, Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires ». *Rapport réalisé pour le compte de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité*.
- Tostain, M. (1993). Androgynie psychologique et perception de la déviance : Aspects développementaux. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 87-104.
- Trautner, H.M., Gervai, J., & Nemeth, R. (2003). Appearance-reality distinction and development of gender constancy understanding in children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 275-283.
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). The gender gap in language achievement : The of school-related attitudes of class groups. *Sex Roles*, 55, 397-408.
- Vidal, C., (Ed.). (2006). *Féminin, masculin. Mythes et idéologies*. Paris : Belin.
- Vidal, C., & Benoît-Browaëys, D. (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin.
- Villatte, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez des lycéens à haut-potentiel et « tout-venant » : Rôle médiateur des représentations de soi et des représentations du haut potentiel*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse, Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Villatte, A., Léonardis de, M., & Prêteur, Y. (2010). Le rapport au savoir chez des lycéen(ne)s à haut potentiel : quels discours des garçons et des filles sur le savoir et sur l'école ? In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 115-128). Toulouse : Erès.
- Vitry (2009). « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur ». *Brochure du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur*.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation : présentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 485-494.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18, 87-108.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation : le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-68.
- Voyer, D. (1996). On the magnitude of laterlity effects and sexe differences in fonctional lateralities. *Laterality*, 1, 51-83.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensée et langage* (trad. 1985). Paris : Messidor-Editions sociales.
- Wallen, K. (2005). Hormonal influences on sexually differentiated behavior in nonhuman primates. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 26, 7-26.
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF.

- Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. Réed. 1959, *Enfance*, 12 (3-4), 277-286.
- Wallon, H. (1947). L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. Réed. 1959, *Enfance*, 12 (3-4), 297-308.
- Wallon, H. (1954). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. Réed. 1959, *Enfance*, 12 (3-4), 287-296.
- Weber (1913). *Essais sur la théorie de la science* (trad.1965). Paris: Plon.
- Wood, E., Desmarais, S., & Gugula, S. (2002). The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children. *Sex Roles*, 47 (1-2), 39-49.
- Wood, W., & Eagly, A.H. (2000). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128, 699-727.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Zaouche-Gaudron, C. (1995). *Analyse des processus de subjectivation et de sexualisation au travers de la relation père-bébé*. Thèse de Doctorat Nouveau régime, Toulouse, Université de Toulouse II – Le Mirail.
- Zaouche-Gaudron, C. (2000).
- Zaouche-Gaudron, C. (2011). L'intersubjectivité sexuée. In M. Dugnat (Ed.). *Masculin, féminin, bébé* (pp. 85-91). Toulouse : Erès.
- Zaouche-Gaudron, C. & Le Camus, J. (1996). Le rôle du père dans le développement psychologique de l'enfant. *Informations Sociales*, 56, 43-50.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage : De l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zazzo, B. (1993). *Féminin et masculin à l'école et ailleurs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zosuls, K.M., Ruble, D.N., Tamis-LeMonda, C., Shrout, P.E., Bornstein, M.H., Greulich, F.K. (2009). The acquisition of gender labels in Infancy : Implications for gender-typed play. *Developmental Psychology*, 45(3), 688-701.
- Zosuls, K.M., Martin, C.L., Ruble, D.N., Miller, C.F., Gaertner, B.M., England, D.E., & Hill, P.A. (2011). It's not that we hate you: Understanding children's gender attitudes and expectancies about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 288-304.

INDEX ONOMASTIQUE

A.

Abkarian : 31
Abbott : 42
Acherar : 9, 39-41, 43, 47, 220, 223
Acker : 17
Alink : 48

B.

Baerlocher : 49-51, 55, 105
Baillargeon : 48
Bandura : 59-60, 62-63, 67, 75-77, 81, 108, 110, 225
Banich : 71
Barbu : 44, 68, 107
Baron : 115-117, 123
Baubion-Broye : 2, 18, 93-94, 96, 98, 101
Baude : 98
Baudelot : 8, 15, 18, 43, 60
Baudoux : 54-55
Baum : 70
Bautier : 6-7, 21, 27, 92
Beal : 40, 102
Beasley : 56-57
Beaumat : 18
Becker : 70
Beere : 127, 130
Beillerot : 20, 22, 24
Belotti : 29, 50
Bem : 127
Ben Milled : 12-14, 102
Bidart : 44
Bihl : 80
Birms : 68
Blakemore : 30, 60-61, 63, 72, 111
Blanc le : 230
Block : 29-30, 34
Boissieu de : 9, 11, 17, 19, 27, 39, 43, 60, 100, 102, 220-221, 223, 226
Bourdieu : 8, 20-21, 26, 83-86, 90, 97
Brauer : 123
Brody : 32, 36
Bronfenbrenner : 88-90, 97, 105
Brougère : 37-38
Brugailles : 51, 54-55
Bruner : 104
Buss : 71

Bussey : 75-76, 81, 108, 110, 225
Butler : 60, 80, 105

C.

Caldera : 50
Campenni : 51
Caspard : 13
Cassano : 32
Chaplin : 32
Chaponnière : 9, 40
Charlot : 20-27, 103
Chiland : 44, 60, 61, 63-66, 68, 78, 105, 109
Clearfield : 31
Cohen-Scali : 19, 102
Collaer : 70
Coulon : 37-38, 58
Courtinat-Camps : 12-14, 25, 102
Crowley : 30, 34
Cromer : 51, 54-55, 105

D.

Dafflon Nouvelle : 19, 29, 37, 39, 51-55, 57-58, 60, 68, 73, 75, 102, 104, 106, 111, 139, 205
Dancey : 144
Delalande : 9, 27, 44-45, 47, 60, 103, 107, 220-221
Di Giacomo : 180
Dill : 55-57
Dubar : 83
Ducrey : 229
Dunn : 47
Durkheim : 83-84, 90, 97
Duru-Bellat : 7-11, 15, 17-19, 27, 38-39, 41-43, 58, 60, 100, 102, 112, 221, 226
Dweck : 11, 42

E.

Eisenberg : 51
Else-Quest : 48
Epiphane : 51, 53, 58, 105
Espiau : 37, 106
Evrard : 144-145

F.

Fabes : 44, 48
Fagot : 38, 60
Fantuzzo : 47
Ferrez : 37-38, 46
Fisher : 30
Fivush : 30-32, 69
Florin : 4-5, 7-8, 10, 26-27, 39, 45-46, 103, 112, 221-222
Fontanini : 49, 51, 55-58, 105
Foucault : 84
Francis : 13
Frascarolo : 31
Freud : 61, 65-67
Friedman : 30, 35-36, 104, 225

G.

Garner : 32
Geary : 71
Gelman : 35
Goffman : 60
Goguikian-Ratcliff : 64, 79-80
Golay : 38
Golombok : 37, 69, 130
Granié-Gianotti : 31, 35, 99, 109, 127-128, 180, 226
Guichard : 18-19, 27, 102-103
Guilbert : 50
Guionnet : 12, 17, 33, 40, 47, 51

H.

Hajjar : 18, 96
Hamburg : 62
Hamilton : 52-53
Hay : 46, 48
Hedges : 17
Héritier : 105
Hines : 37, 69-70
Hoffman : 29-30, 55, 116
Houadec : 229
Huet-Gueye : 88, 90, 93
Hurtig : 80, 110

J.

Jacklin : 29, 35, 58, 63
Jarlégan : 12, 60
Jonhson : 55
Judd : 123

K.

Kennedy : 30, 32
Kenny : 123
Kettany : 98
Kimball : 41
Kindlerberger-Hagan : 30, 34
Kinnear : 172-173, 197, 214
Kohlberg : 62-63, 65, 73-74, 226
Kurtz-Costes : 50

L.

Lafrance : 42
LaFrenière : 43
Lahire : 83, 86-88, 97
Langlois : 50
Larroze-Marracq : 93, 95
Laterrasse : 20-22, 24, 27
Leaper : 30-33, 35, 49, 58, 104
Lecacheur : 10, 26, 103, 221-222
Legault : 43
Le Maner-Idrissi : 44, 60-61, 67-68, 74-75, 107, 109, 111
Lemel : 17
Léonardis de : 21, 27, 104
Lescarret : 17
Liesen : 71
Lindsey : 33
Lorenzi-Cioldi : 51, 53, 55-56, 58, 105
Lovas : 30-31
Lubinski : 17
Luria : 106
Lytton : 29-30, 33, 35, 58

M.

Maccoby : 8, 10, 29, 35, 43, 44, 47, 48, 58, 62-63, 107
Macé : 46
MacKinnon : 116
Maillochon : 55-57
Malrieu : 2, 80, 90, 93-96, 100-101, 104, 108-110, 113, 230
Marro : 8-9
Marry : 12
Martin : 46, 60, 63, 67, 74-75, 77, 81, 110, 226
Maruani : 60, 80
Marx : 95
Mathieson : 47
McHale : 29, 34-37, 59, 104, 106, 108, 225
Mead, G.H. : 90, 93-94, 98, 101

Mead, M. : 68, 105
Meyerson : 93, 104
Michel : 70
Mieyaa : 19, 27, 59, 64, 68, 99, 102-103, 108-109, 112, 114, 118, 120, 142, 226
Miller : 75, 111
Mischel : 29, 60, 62-63, 76
Money : 64, 68-69
Monnot : 55-57
Morrongiello : 34
Mosconi : 8, 12, 17, 19, 22, 39, 41-43, 58, 60, 100, 102, 106, 113
Mucchielli : 143

O.

O'Brien : 50
Ochman : 55
Ogbu : 20

P.

Paquette : 33
Perry : 76
Petrovic : 9
Pfefferkorn : 7, 8, 60
Pinel-Jacquemin : 98
Pomerleau : 30
Potvin : 13
Prêteur : 9, 12-13, 17, 25-26, 103, 222
Prohon : 12

Q.

Querido de Oliveira Chamon : 180

R.

Rascle : 115, 116, 216
Rheingold : 30
Rignault : 54
Robert : 143
Robert, C. : 106
Rochex : 21, 24-25, 27, 103, 112, 222
Rogé : 127
Roiphe : 65-66
Rosenthal : 17
Rosenwald : 14
Ross : 69
Rossi-Neves : 13-15, 102

Rouyer : 16, 30, 32, 35, 37-38, 45, 49-50, 57-58, 60-61, 62-64, 67-68, 76-79, 81, 99, 101, 103-112, 114, 118, 225
Ruble : 63, 70, 75, 81
Rust : 37

S.

Sartre : 95
Shakin : 30
Sharma : 116
Shaywitz : 71
Sidorowicz : 50
Sinno : 30, 35-36, 225
Slaby : 111, 139
Stoller : 65-66
Stoneman : 36

T.

Tap : 46, 49, 68, 80, 92-93, 95
Tenenbaum : 35
Tisserand : 55
Tostain : 127, 130-131, 136-137, 187, 200-201, 203
Trautner : 74

V.

Van de Gaer : 12-13
Vidal : 72
Villatte : 13-14, 19, 102, 123, 143, 145
Vitry : 15-16
Vouillot : 8-9, 15-18, 60, 100, 102, 105, 106
Voyer : 71
Vygotsky : 90-91, 93-94, 98, 101

W.

Wallen : 70
Wallon : 23, 44, 78, 91-94, 98, 101-102, 108, 111
Weber : 85
Wood : 49-50, 71, 105

Z.

Zaidman : 8-12, 17-19, 39, 41-42, 53, 58, 60, 102, 221, 223
Zaouche-Gaudron : 64, 67, 78, 131
Zazzo B. : 8-9, 39, 45, 58
Zazzo R. : 230
Zosuls : 44-45, 74, 111

INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Les tableaux

Tableau 1 : <i>Synthèse des variables étudiées, de leurs dimensions et indicateurs</i>	121
Tableau 2 : <i>Méthode d'analyse de l'homogénéité / hétérogénéité de la socialisation de genre au sein des milieux de vie</i>	134
Tableau 3 : <i>Méthode d'analyse du degré de stéréotypie de la socialisation de genre au sein des milieux de vie</i>	134
Tableau 4 : <i>Méthode d'analyse de l'homogénéité / hétérogénéité de la socialisation de genre entre les milieux de vie</i>	135
Tableau 5 : <i>Méthode d'analyse du degré global de stéréotypie de la socialisation de genre entre les milieux</i>	136
Tableau 6 : <i>Importance école, effectifs par groupes de sexe</i>	150
Tableau 7 : <i>Fonctions école, effectifs par groupes de sexe</i>	151
Tableau 8 : <i>Apprentissages réalisés à l'école, effectifs par groupes de sexe</i>	153
Tableau 9 : <i>Activités scolaires, effectifs par groupes de sexe</i>	154
Tableau 10 : <i>Activités physiques, effectifs par groupes de sexe</i>	155
Tableau 11 : <i>Activités ludiques, effectifs par groupes de sexe</i>	156
Tableau 12 : <i>Rapport aux règles scolaires, effectifs par groupes de sexe</i>	157
Tableau 13 : <i>Attentes parentales à l'égard de l'enfant, effectifs par groupes de sexe</i>	158
Tableau 14 : <i>Attentes des enseignant(e)s à l'égard de l'enfant, effectifs par groupes de sexe</i>	160
Tableau 15 : <i>Attentes des A.T.S.E.M. à l'égard de l'enfant, effectifs par groupes de sexe</i>	161
Tableau 16 : <i>Fonctions de l'enseignant(e), effectifs par groupes de sexe</i>	162
Tableau 17 : <i>Fonctions de l'A.T.S.E.M., effectifs par groupes de sexe</i>	163
Tableau 18 : <i>Qualité relation à l'enseignant(e), effectifs par groupes de sexe</i>	163
Tableau 19 : <i>Nature relation à l'enseignant(e)s, effectifs par groupes de sexe</i>	164
Tableau 20 : <i>Qualité relation à l'A.T.S.E.M., effectifs par groupes de sexe</i>	165
Tableau 21 : <i>Nature relation à l'A.T.S.E.M., effectifs par groupes de sexe</i>	166
Tableau 22 : <i>Qualité relation aux pairs, effectifs par groupes de sexe</i>	166
Tableau 23 : <i>Nature relation aux pairs, effectifs par groupes de sexe</i>	168

Tableau 24 : Niveau d'appréciation de l'école, effectifs par groupes de sexe	168
Tableau 25 : Activités appréciées, effectifs par groupes de sexe	170
Tableau 26 : Activités dépréciées, effectifs par groupes de sexe	171
Tableau 27 : Répartition des effectifs d'enfants dans les différentes classes de l'expérience scolaire	173
Tableau 28 : Contributions de la dimension « Représentation de l'école, des apprentissages et des activités » à la structure des classes	174
Tableau 29 : Contributions de la dimension « Représentation des interactions sociales et perception des autrui significatifs » à la structure des classes	175
Tableau 30 : Contributions de la dimension « Implication affective dans les activités à l'école » à la structure des classes	175
Tableau 31 : Contribution des données socio-biographiques à la structure des classes	176
Tableau 32 : Récapitulatif des caractéristiques des classes de l'expérience scolaire	179
Tableau 33 : Adhésion aux rôles de sexe : scores des pères et des mères par sous-échelles	182
Tableau 34 : Adhésion aux rôles de sexe : scores des A.T.S.E.M. par sous-échelles	183
Tableau 35 : Adhésion aux rôles de sexe : scores des enseignant(e)s par sous-échelles	183
Tableau 36 : Transmission des valeurs éducatives : scores des pères et des mères par sous-échelles	185
Tableau 37 : Transmission des valeurs éducatives : scores des A.T.S.E.M. et des enseignant(e)s par sous-échelles	186
Tableau 38 : Représentation des rôles de sexe : scores des adultes aux Items Masculins (ReM)	188
Tableau 39 : Représentation des rôles de sexe : scores des adultes aux Items Féminins (ReF)	189
Tableau 40 : Représentation des rôles de sexe : scores des adultes à l'ensemble des Items (Re)	189
Tableau 41 : Degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe dans la famille	191
Tableau 42 : Degré de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe dans l'école	191
Tableau 43 : Homogénéité / hétérogénéité de l'adhésion aux rôles de sexe dans la famille	191
Tableau 44 : Homogénéité / hétérogénéité de l'adhésion aux rôles de sexe dans l'école	192
Tableau 45 : Degré global de stéréotypie de l'adhésion aux rôles de sexe entre les milieux de vie	192
Tableau 46 : Homogénéité / hétérogénéité de l'adhésion aux rôles de sexe entre les milieux de vie	192
Tableau 47 : Degré de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives dans la famille	193
Tableau 48 : Degré de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives dans l'école	193
Tableau 49 : Homogénéité / hétérogénéité de la transmission des valeurs éducatives dans la famille	193

Tableau 50 : <i>Homogénéité / hétérogénéité de la transmission des valeurs éducatives dans l'école</i>	193
Tableau 51 : <i>Degré global de stéréotypie de la transmission des valeurs éducatives entre les milieux de vie</i>	194
Tableau 52 : <i>Homogénéité / hétérogénéité de la transmission des valeurs éducatives entre les milieux de vie</i>	194
Tableau 53 : <i>Degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe dans la famille</i>	194
Tableau 54 : <i>Degré de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe dans l'école</i>	195
Tableau 55 : <i>Homogénéité / hétérogénéité de la représentation des rôles de sexe dans la famille</i>	195
Tableau 56 : <i>Homogénéité / hétérogénéité de la représentation des rôles de sexe dans l'école</i>	195
Tableau 57 : <i>Degré global de stéréotypie de la représentation des rôles de sexe entre les milieux de vie</i>	195
Tableau 58 : <i>Homogénéité / hétérogénéité de la représentation des rôles de sexe entre les milieux de vie</i>	196
Tableau 59 : <i>Comparaison des degrés moyens de stéréotypie en fonction des classes d'expérience scolaire pour le groupe des garçons</i>	198
Tableau 60 : <i>Connaissance des rôles de sexe : scores aux Items Masculins (CoM)</i>	202
Tableau 61 : <i>Connaissance des rôles de sexe : scores aux Items Féminins (CoF)</i>	202
Tableau 62 : <i>Connaissance des rôles de sexe : scores à l'ensemble des Items (Co)</i>	202
Tableau 63 : <i>Adhésion aux rôles de sexe : Items Masculins (AdM)</i>	204
Tableau 64 : <i>Adhésion aux rôles de sexe : Items Féminins (AdF)</i>	204
Tableau 65 : <i>Adhésion aux rôles de sexe : Ensemble des Items (Ad)</i>	204
Tableau 66 : <i>Répartition de la population des enfants en fonction de la catégorisation du sexe des personnages au Test de constance de genre</i>	205
Tableau 67 : <i>Répartition de la population des enfants en fonction du nombre d'erreurs de catégorisation au Test de constance de genre</i>	206
Tableau 68 : <i>Répartition de la population des 'enfants en fonction du type d'erreurs de catégorisation au Test de constance de genre</i>	206
Tableau 69 : <i>Répartition de la population des enfants en fonction de la justification des réponses au Test de constance de genre</i>	206
Tableau 70 : <i>Répartition de la population des enfants en fonction de l'acquisition de la constance de genre</i>	207
Tableau 71 : <i>Corrélations entre les degrés de stéréotypie des socialisations de genre et les degrés de connaissance des rôles de sexe et de masculinité / féminité des enfants</i>	210
Tableau 72 : <i>Récapitulatif du modèle relatif à l'influence des socialisations de genre sur l'expérience scolaire des enfants médiatisée par l'identité sexuée</i>	217

Les figures

Figure 1 : <i>Schéma de variables dans le cas d'un effet modérateur</i>	116
Figure 2 : <i>Schéma de variables dans le cas d'un effet médiateur</i>	117
Figure 3 : <i>Modélisation de notre hypothèse générale et de nos hypothèses opérationnelles</i>	123
Figure 4 : <i>Dendrogramme des classes relatives à l'expérience scolaire</i>	173
Figure 5 : <i>Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire des garçons</i>	199
Figure 6 : <i>Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'expérience scolaire des filles</i>	199
Figure 7 : <i>Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et la connaissance des rôles de sexe des enfants</i>	212
Figure 8 : <i>Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'adhésion aux rôles de sexe des enfants</i>	212
Figure 9 : <i>Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'adhésion aux rôles de sexe des garçons</i>	213
Figure 10 : <i>Schéma synthétique des liens observés entre les socialisations de genre familiale et scolaire et l'adhésion aux rôles de sexe des filles</i>	213
Figure 11 : <i>Schéma synthétique des liens observés entre l'identité sexuée et l'expérience scolaire des enfants</i>	215
Figure 12 : <i>Schéma synthétique des liens observés entre l'identité sexuée et l'expérience scolaire des garçons</i>	215