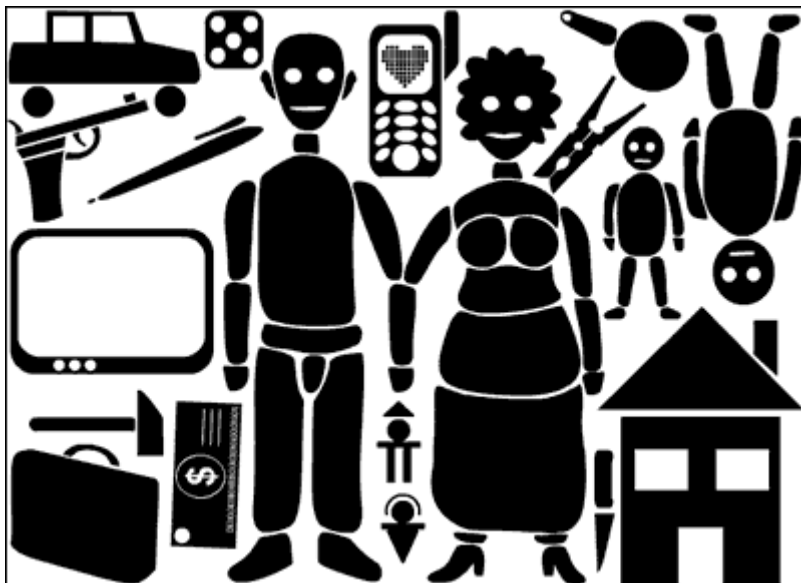


Garçon ou fille : ça se construit !

Approche psychosociologique de l'identité
sexuée à l'école primaire

Auteur : Johan Epiney

Directrice de mémoire : Nicole Jacquemet



Saint-Maurice, le 21 février 2011

Jules Ferry dans un discours à l'Assemblée nationale avançait déjà le 10 avril 1870 : « avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle. » Si l'éducation est un droit, elle n'est, en effet, pas égale et identique pour tous. (Gendron, B. 2007)¹

* * *

Il nous est maintenant permis d'affirmer que les traits de caractère que nous qualifions de masculins ou de féminins sont pour un grand nombre d'entre eux, sinon en totalité, déterminés par le sexe d'une façon aussi superficielle que le sont les vêtements, les manières ou la coiffure qu'une époque assigne à l'un ou l'autre sexe. (Mead, M., 1963, cité par Bereni L. et al., 2008)²

¹ Source : Gendron, B. (2007). Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école ? Congrès international AREF. P. 1

² Source : Bereni L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2008), *Introduction aux Gender Studies : Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck. P.7

Résumé

Le sexe est, si ce n'est la première, l'une des premières caractéristiques que les parents et l'entourage social connaissent de l'enfant qui vient de naître. C'est d'ailleurs cette même caractéristique qui influence la construction identitaire et permet à l'enfant de se développer et de se construire en tant que fille ou garçon...

Le sujet abordé par notre mémoire trouve son origine dans l'identité d'élèves de l'école primaire. Plus particulièrement, l'idée est de connaître, d'un point de vue comparatif et développemental, l'identité sexuée dont font état des élèves filles et garçons de 1^{ère} et de 6^{ème} primaire et d'en relever les ressemblances et les différences.

Dans un premier temps, nous établissons une vue d'ensemble des différentes perspectives forgeant l'identité sexuée des enfants : approche biologique, familiale, sociale et scolaire. Puis, notre cadre théorique se focalise sur les facteurs psychosociologiques qui découlent de ces différentes approches et sur leurs conséquences au niveau global et scolaire.

Nous nous sommes, ensuite, tourné vers l'enquête et avons utilisé l'entretien directif pour interroger huit sujets au niveau de l'identité de genre, du rôle de l'enfant dans la construction de son identité sexuée, de la connaissance sur les sexes, de la relation avec les pairs et de la scolarité. L'analyse des données a permis de faire le lien entre les différents aspects théoriques relevés et le vécu des élèves et de répondre ainsi à nos hypothèses de recherche.

Ainsi, les réponses des enfants au niveau des connaissances sur les sexes correspondent majoritairement aux stéréotypes de sexe, les filles semblant plus influencées par ces derniers. De plus, les réponses sont moins stéréotypées chez les enfants de 11 ans que chez ceux de 6 ans. Finalement, il ressort que les filles expriment une moindre estime de soi au niveau scolaire.

Mots clés : *identité, identité sexuée, stéréotypes, genre, psychosociologie, sexe, rôles des sexes, égalité des chances, enseignement neutre au niveau des sexes*

Source de l'image (page de garde) : Myriam D. (14 février 2008) *Fille ou garçon* [Page Web]. Accès : <http://art-engage.net/Fille-ou-garcon.html>

Sommaire

1. Remerciements	6
2. Informations	6
3. Langage épiciène	6
4. Introduction	7
5. Problématique	7
5.1. Approche biologique.....	9
5.2. Approche familiale	10
5.3. Approche sociale	14
5.4. Approche scolaire.....	16
5.5. Quatre perspectives... ou cinq ?	21
6. Cadre conceptuel	23
6.1. Identité et identité sexuée	23
6.2. Etapes de la construction de l'identité sexuée	24
6.3. Rôle actif de l'enfant dans la construction de son identité sexuée	26
6.4. Connaissances sur les sexes.....	27
6.5. Relation avec les pairs.....	27
6.6. Différences sexuelles.....	28
6.7. Identité sexuée et scolarité	29
7. Question de recherche.....	31
8. Hypothèses	31
9. Méthodologie.....	31
10. Analyse des données	33
10.1. Identité de genre	33
10.2. Rôle actif de l'enfant dans la construction de son identité sexuée.....	33
10.3. Connaissances sur les sexes.....	34
10.4. Flexibilité et rigidité face au respect des rôles de sexe	38
10.5. Groupes de pairs	39
10.6. Interactions entre pairs.....	40
10.7. Identité sexuée et scolarité	41
11. Interprétation et discussion des résultats.....	43
11.1. Identité de genre	44
11.2. Rôle actif de l'enfant dans la construction de son identité sexuée	44
11.3. Connaissances sur les sexes.....	45
11.4. Flexibilité et rigidité face au respect des rôles de sexes	45

11.5.	Groupes de pairs et interactions.....	46
11.6.	Identité sexuée et scolarité	47
11.7.	En résumé.....	50
11.8.	Retour sur les hypothèses	51
12.	Analyse critique	52
13.	Conclusion	54
14.	Références bibliographiques.....	55
15.	Liste des annexes.....	59
16.	Attestation d'authenticité	59

1. Remerciements

Je tiens à remercier, tout particulièrement, ma directrice de mémoire, Mme Nicole Jacquemet, pour son suivi régulier, son soutien, sa précieuse aide et ses nombreux conseils tout au long de l'élaboration de ce mémoire de recherche.

Je remercie également Mme Danièle Périsset, enseignante à la HEP-vs, pour ses conseils et son aide.

Merci aussi à la direction des écoles de Sierre pour son approbation.

Je remercie M. Pierre-Marie Epiney, pour le temps mis à disposition pour récolter les données avec ses élèves de 6^{ème} primaire, pour la relecture, pour les conseils et pour son aide. Je remercie aussi Mme Christiane Cerutti, enseignante de 1^{ère} primaire, pour le temps mis à disposition avec ses élèves pour la récolte de données. J'en profite pour remercier le préfet du centre scolaire, M. Philippe Martin, pour son autorisation, ainsi que mes huit « sujets » d'entretiens, pour leur dévouement et leur participation lors de mes entretiens.

Je remercie également Mme Josée Antille Hayoz, pour son aide dans la recherche de références pertinentes, pour sa relecture et pour ses conseils.

Finalement, un grand merci à Mme Michèle-Andrée Epiney, ainsi qu'à Mme Muriel Thalmann, pour leurs relectures et conseils.

2. Informations

Nous avons tenu à respecter l'anonymat dans ce mémoire. C'est pour cette raison qu'aucun nom ou prénom d'enfant, ni aucun lieu n'apparaissent dans ce travail.

Pour la rédaction de ce mémoire, nous avons utilisé le pronom « nous » (pluriel de modestie) à la place du pronom « je ». C'est pour cette raison que nous n'accordons pas les verbes qui suivent ce « nous » au pluriel.

3. Langage épicène

Pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes. Ainsi, nous parlerons par exemple des enseignants, pour désigner les enseignants et enseignantes.

4. Introduction

Dans ce mémoire, nous allons explorer un thème psychosociologique lié au concept de « genre » : l'identité sexuée. Nous effectuons ce choix, car nous sommes passionné par tout ce qui touche aux différences entre filles et garçons, tant à l'école, dans le milieu professionnel que dans la sphère privée. Nous trouvons particulièrement intéressant de réaliser à quel point de nombreux facteurs de différents horizons influencent cette construction identitaire. De plus, nous avons pu constater que la majorité des personnes n'en a, en général, pas du tout conscience. Finalement, nous considérons que l'égalité des chances entre les sexes est un des enjeux majeurs de notre société actuelle et qu'il est important de prendre conscience de certains phénomènes en lien avec l'identité sexuée qui y jouent un rôle, bien souvent négatif, en contribuant à renforcer la disparité entre les sexes.

Dans un premier temps, nous cherchons à rendre compte des différentes approches participant à la construction de cette identité sexuée. Pour ce faire, nous allons débiter avec l'approche biologique, suivie de celle familiale, pour continuer avec l'approche sociale avant de conclure avec celle qui nous concerne en premier lieu: l'approche scolaire. Dans un deuxième temps, nous souhaitons nous focaliser de manière plus précise sur l'approche psychosociologique et mener une petite enquête par entretiens pour nous rendre compte de l'identité sexuée d'élèves d'âges et de sexes différents (environ 6 ans et 11 ans respectivement filles et garçons), d'un point de vue développemental et comparatif. Pour ce faire, nous avons interrogé quelques élèves d'âges et de sexes différents d'un même centre scolaire et posé des questions relatives à leur identité sexuée ou à des éléments s'y rapportant. Nous espérons ainsi pouvoir établir une sorte de portrait de chaque catégorie d'élèves : garçons et filles de degré supérieur (6P) et inférieur (1P).

D'un point de vue professionnel, l'apport attendu de cette recherche est, dans un premier temps, de prendre conscience des différents rôles joués par les enseignants et l'école dans cette construction identitaire. Dans notre problématique, l'état des lieux de la question va nous permettre de percevoir les différents facteurs dépendant de l'enseignant ; facteurs influençant l'identité sexuée de l'enfant. Ainsi, c'est en étant mieux renseigné que nous serons en mesure de dispenser un réel enseignement neutre, du point de vue des sexes et qui garantit l'égalité des chances en matière de formation, tant pour le présent que pour l'avenir! Mais nous cherchons, principalement, à obtenir une meilleure connaissance des élèves que nous côtoyons quotidiennement. En effet, ce travail nous permet de rendre compte des ressemblances et différences psychosociologiques en lien avec l'identité sexuée à deux niveaux distincts: tout d'abord entre les garçons et les filles, puis à différents âges. Nous estimons de ce fait que notre travail prend sens, car il n'existe, à notre connaissance, que peu de recherches qui se sont focalisées, d'un point de vue psychosocial, sur l'identité sexuée à l'école dans une perspective comparative et développementale.

5. Problématique

Nous avons choisi d'interroger le concept d'identité sexuée en nous posant la question de départ suivante : « que peut-on relever au sujet de la construction de l'identité sexuée des élèves de l'école primaire ? » Nous allons tout d'abord définir l'objet de notre recherche en décrivant brièvement ce qu'est l'identité sexuée et en précisant quelques notions-clés pour la compréhension de notre thème et de notre question : le genre et sa distinction avec le sexe, puis l'identité sexuée. De plus, nous avons passé en revue la littérature scientifique sociologique, psychologique (surtout, au niveau de la psychologie du développement) ou psychosociologique afin de présenter l'état des lieux actuel de la question de l'identité sexuée et de sa construction. Pour ce faire, nous développerons ainsi, tour à tour,

l'approche biologique, familiale, sociale et enfin scolaire, en nous référant à ces différentes sources scientifiques (cf. carte conceptuelle en annexe).

Pour des raisons de clarté, nous avons choisi de simplifier et de présenter séparément ces différentes approches ou perspectives. Cependant, nous tenons à préciser que, même si nous les présentons de manière isolée et plus ou moins distincte, nous souhaitons rendre compte de l'importance des rôles et de l'influence réciproque (et nous insistons sur cet aspect !) de ces différentes approches. Ainsi, l'approche biologique se rapporte à tout ce que l'enfant possède dès la naissance (aspects innés), puis c'est la famille qui joue un rôle essentiel dans cette construction identitaire, renforcée par la société et l'entourage social (approche sociale). Enfin, à partir d'un certain âge, l'enfant entre à l'école (approche scolaire) et développe davantage son identité sexuée dans cette nouvelle institution. Nous cherchons donc à présenter les différents facteurs entrant en jeu dans cette construction identitaire particulière de quatre points de vue, même si, en réalité, ils se combinent et s'influencent mutuellement. Finalement, nous nous attarderons quelque peu sur l'importance et l'intérêt du traitement de cette question.

Le sexe est, si ce n'est la première, l'une des premières caractéristiques que les parents et l'entourage social connaissent de l'enfant qui vient de naître. Actuellement, il est même possible de déterminer dès le cinquième mois de grossesse, grâce à l'échographie, le sexe du fœtus. C'est d'ailleurs ce même sexe qui influence l'identité de l'enfant et lui permet de se développer et de se construire en tant que fille ou garçon. Plus précisément, les experts parlent d'identité sexuée par référence aux différents aspects qui touchent à l'identité d'un point de vue du sexe et de la catégorisation « fille » et « garçon ». Celle-ci fait donc partie des recherches sur le genre ; concept faisant référence « à un processus, à un système social qui crée des groupes [...] et les hiérarchise en leur attribuant une identité et un statut différents » (Roux & Pannatier, 1995, p. 1). Les chercheurs ont donc élaboré ce concept pour remettre en question des « principes de division du monde ainsi que leur légitimité à gouverner un ordre des choses conçu comme évident et naturel, [mais en réalité] fondé sur des différences biologiques » (Roux & Pannatier, 1995, p. 1). Ainsi, les hommes se servent du sexe comme marqueur social pour différencier et opposer des groupes soi-disant naturels alors qu'ils sont socialement construits ! C'est donc grâce à ce concept de genre que l'on comprend que les différences ne sont, non pas à l'origine des discriminations, mais qu'elles en sont le produit et sont utilisées pour justifier les inégalités (Roux & Pannatier, 1995).

Certains auteurs nous mettent en garde contre la confusion des termes « sexe » et « genre ». En effet, le premier est utilisé pour parler de la « distinction biologique entre mâles et femelles » tandis que le second renvoie à la « distinction culturelle entre les rôles sociaux, les attributs psychologiques et les identités des hommes et des femmes » (Bereni, Chauvin, Jaunait, & Revillard, 2008, p. 17). Le sexe (biologique) est donc un donné invariant, alors que le « genre » (ou sexe social) peut être modifié par l'action politique, sociale ou éducative ; il est donc contingent, construit et variable.

Ce n'est qu'à partir de la fin des années soixante aux Etats-Unis, puis au début des années septante en Europe que des mouvements féministes ont commencé à se préoccuper de la question du genre. Cette réaction a eu lieu suite aux différentes théories scientifiques traditionnelles se prétendant universelles, mais qui, en réalité, n'étaient centrées que sur un être humain particulier : l'homme, blanc, occidental et hétérosexuel. Tout d'abord, ces « Women's studies » ont porté sur les femmes, l'objectif premier étant de les rendre visibles, de décrire, d'expliquer et de dénoncer leurs conditions de vie. Puis, la dénomination de ces recherches a évolué en « Gender studies » lorsque le champ d'étude a été transformé (Roux & Pannatier, 1995). Les chercheurs ont voulu comprendre les

relations entre hommes et femmes, la transmission des normes guidant leurs comportements, la différence des sexes contribuant à forger des identités genrées et les principes de division sociale arbitraires. L'objet d'analyse a donc été « les processus sexuels qui structurent l'ensemble de l'organisation sociale » (Roux & Pannatier, 1995, p. 1). Ainsi, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à la question de l'identité sexuée et à tous ses facteurs de construction.

Tout comme pour les deux termes de « sexe » et de « genre », il faut veiller à ne pas confondre l'identité sexuelle, l'identité de genre et l'identité sexuée. Bien que paraissant proches, ces termes recouvrent des dimensions différentes. Tout d'abord, l'identité sexuelle touche chaque être humain à trois niveaux : la conviction intime d'être fille ou garçon ; l'adoption des comportements propres aux filles et aux garçons et le choix du partenaire sexuel masculin ou féminin (Declercq, 2008). Tout comme le « genre », l'identité de genre se rapporte au sexe social et psychologique, c'est-à-dire qu'elle exclut la dimension sexuelle. Finalement, la notion d'identité sexuée est « l'articulation entre : la dimension biologique (il existe deux sexes), et la dimension psychologique (l'appartenance à un groupe-sexe biologique implique que tout individu doit faire siennes les caractéristiques définies culturellement) » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 18).

Chaque individu appartient à une multitude de groupes à partir desquels il se forge son identité. L'une des dimensions importantes de cette dernière, l'identité sexuée, est d'ailleurs constituée par l'un de ces groupes : les catégories de sexe. Les hommes font correspondre à chacune de ces catégories déterminées génétiquement, « un ensemble de rôles sociaux définis culturellement » (Declercq, 2008, p. 2). Ainsi, à l'aide de ce dernier concept d'identité sexuée, nous cherchons à comprendre comment un enfant devient fille ou garçon et adhère aux rôles sociaux lui préexistant, en partant de l'identité physique reconnue à la naissance. En effet, comme nous le verrons par la suite, le sexe d'assignation joue un rôle essentiel dans cette construction identitaire et constitue un stimulus qui provoque des conduites particulières liées au sexe social. L'identité sexuée est donc une dimension principale de l'identité et joue un rôle primordial au quotidien.

Comme nous allons le voir, l'identité sexuée se construit tout au long de la vie, mais particulièrement de la naissance à la fin de l'adolescence. De nombreux facteurs et processus entrent en jeu et influencent l'enfant dans ce domaine spécifique de la construction identitaire. Nous allons, donc, à présent, présenter une vue d'ensemble de ces différentes influences en tenant compte des perspectives biologiques, familiales, sociales et scolaires. Pour ce faire, nous nous référons à divers apports théoriques scientifiques, dans l'optique de faire l'état des connaissances actuelles à ce sujet. Pour débiter, référons-nous à Dafflon Nouvelle (2006), qui tient les propos suivants :

A l'aube du XXI^e siècle, filles et garçons ne sont pas élevés, éduqués, socialisés, pensés, projetés de la même manière, tant à travers les différentes institutions de leur socialisation comme la famille, les institutions de la petite enfance, l'école, que selon les agents périphériques de socialisation qui leur sont destinés comme leurs habits, jouets et sports, et qu'en fonction des représentations du masculin et du féminin qui sont véhiculées dans les médias qui leur sont destinés ainsi que dans les publicités ou œuvres artistiques les mettant en scène. (p. 361)

5.1. Approche biologique

Focalisons-nous tout d'abord sur l'approche biologique de l'identité sexuée (cf. schéma en annexe, « le développement de la différenciation sexuelle »). Cette dernière débute avant

même la naissance, à travers le déterminisme génétique : il s'agit de « la formule chromosomique XX ou XY qui est à l'origine de la différenciation des deux sexes » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 8). En effet, cette paire de chromosomes sexuels (la 23^{ème}) oriente, de manière irréversible, le développement des glandes ou gonades sexuelles : les ovaires pour les femmes (XX) et les testicules pour les hommes (XY). En particulier, le rôle essentiel de ce développement est joué par le déterminisme hormonal, qui n'est rien d'autre que la sécrétion d'hormones différentes (quantitativement parlant) selon le sexe, impliqué par le sexe chromosomique. Ces hormones sont les androgènes (hormones dites masculines) et la progestérone et œstrogènes (hormones dites féminines). Le fœtus XX ou XY suit, durant les premières semaines in-utérines, le même développement anatomique, puis, sous l'influence de ces hormones, l'appareil génital externe et interne se développe différemment (Dafflon Novelle, 2006).

Plusieurs recherches, en particulier sur les anomalies génétiques et hormonales humaines ou sur les animaux, ont tenté de savoir si le rôle des hormones allait au-delà de ce développement anatomique, pour s'étendre au niveau du registre comportemental, pour conclure que « certains comportements comme l'agressivité et le niveau d'activité [...] semblent être [...] influencés par le système hormonal » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 40). Cependant, les chercheurs n'ont « pas réussi à mettre en évidence une influence directe des chromosomes sexuels sur le développement des rôles de sexe » (Rouyer, 2007, p. 21) : ils sont persuadés que les variables biologiques (gènes et hormones) jouent un rôle majeur dans la différenciation sexuelle, mais ne peuvent pas affirmer leurs effets précis sur l'identité sexuée. Néanmoins, les chercheurs savent que les dysfonctionnements hormonaux jouent, non pas directement un rôle dans cette construction identitaire, mais à travers la constitution des organes génitaux. En effet, un facteur semble prendre un poids conséquent dans cette construction de l'identité sexuée : l'apparence des organes génitaux qui est déterminante dans l'assignation du sexe de l'enfant à la naissance. D'ailleurs, c'est « le sexe corporel reconnu à la naissance qui va déterminer les réponses de l'entourage social, lesquelles semblent jouer un rôle crucial dans la construction identitaire » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 49). En résumé, aucun trouble de l'identité sexuée ne semble apparaître si l'enfant est identifié conformément au sexe chromosomique.

Il est plus évident de se rendre compte de l'importance de ce sexe d'assignation en sachant que cette attribution « agit sur le mode d'une empreinte psychique, ou sous forme d'un modelage, différent chez le garçon et la fille, qui va servir de matrice à tout le jeu des identifications ultérieures et des mouvements pulsionnels » (Goguikian Ratcliff, 2006, p. 229). L'enfant sera donc élevé, éduqué et socialisé de manière différenciée – et l'on verra à quel point l'entourage familial influence son identité sexuée – en fonction de ce sexe d'assignation ! Il est d'ailleurs particulièrement intéressant de relever les résultats du suivi longitudinal effectué par Money, Hampson et Hampson (1957) qui prouvent que l'identité sexuée de l'enfant est, dans la plupart des cas, conforme au sexe attribué à la naissance. Pour comprendre pourquoi ce dernier joue un rôle si prépondérant dans la construction identitaire de l'enfant, il suffit de se référer à Le Maner-Idrissi (1997), qui affirme qu'« à la répartition biologique des sexes correspond une répartition des rôles sexués, c'est-à-dire des rôles sociaux attendus culturellement et codifiés comme étant des rôles spécifiques de l'un et l'autre sexe » (p. 9) : le sexe agit donc comme un stimulus qui provoque des conduites particulières en lien avec le sexe social, comme nous le verrons ci-dessous.

5.2. Approche familiale

Passons, à présent, à l'approche familiale, qui fait partie des influences sociales proximales de l'enfant et participe activement à la construction et l'édification de son identité sexuée

et tentons de déterminer les différents facteurs qui entrent en jeu dans cette construction identitaire spécifique. Selon Dafflon Novelle (2006), garçons et filles ne seraient, dès le départ, pas bercés, traités, manipulés et pensés de la même manière par l'entourage. Ceci est dû au fait que les parents sont « des êtres sexués qui, consciemment et inconsciemment, assignent à leur enfant une place de sujet sexué (fille ou garçon), que l'enfant investit selon des modalités propres à son sexe » (Goguikian Ratcliff, 2006, p. 233). Ainsi, ils sont impliqués dans la construction de l'identité sexuée à différentes dimensions (socialisation différenciée), que ce soit l'instruction directe (expliquer à l'enfant comment faire quelque chose de précis), les attentes imposées, les opportunités fournies et les encouragements, les modèles de rôles de sexe offerts ou tout simplement, les interactions parent-enfant. Nous allons essayer de faire le tour de la question, du point de vue de la perspective familiale.

Citons le psychopédagogue Murcier (2005) pour débiter cette nouvelle approche : « si l'identité sexuée est attribuée d'office par les caractéristiques anatomiques, c'est dans le rapport à l'autre, dans la rencontre de l'altérité qu'elle s'édifie » (p. 1). Il est impressionnant de voir à quel point la perception qu'a l'entourage familial d'un enfant dépend du sexe annoncé et non pas du comportement de l'enfant. En d'autres termes, nous anticipons les comportements, les envies, les préférences, les jeux de l'enfant, selon l'image que nous nous faisons des garçons et des filles, souvent des représentations typiques (stéréotypes concernant les catégories sociales de sexe). Pour ne citer que quelques exemples tirés d'expériences scientifiques, les garçons sont perçus comme forts, robustes et bien bâtis et les filles délicates, douces, calmes et fines, alors qu'il s'agit parfois du même bébé présenté. Même avant la naissance de l'enfant, durant la période de grossesse, les parents ont déjà des représentations de l'enfant à venir, à travers l'enfant imaginaire. La connaissance de son sexe influence donc les perceptions de son caractère physique, les interprétations de son comportement et les croyances sur les activités appropriées ou non (Rouyer, 2007). Ainsi, le sexe de l'enfant a la fonction d'un organisateur puissant : il régit les représentations qu'ont les adultes des enfants des deux sexes et oriente les attitudes et conduites adoptées à leurs égards (Le Maner-Idrissi, 1997). Ainsi, il colore les relations parent-enfant et organise les comportements et représentations des adultes (parents et entourage). En résumé, l'enfant est, dès sa naissance, étiqueté comme « garçon » ou « fille », ce qui va « l'inscrire dans un processus d'éducation dont les représentations, les valeurs, les conduites et les règles vont respecter les prescriptions sociales » (Rouyer, 2007, p. 84).

Toutefois, il s'avère important de relever que dans une certaine mesure au moins, ce sont peut-être aussi les comportements différents des filles et des garçons qui peuvent orienter les conduites de l'adulte en lui faisant adopter des attitudes différentes à l'égard de l'un ou de l'autre sexe (Le Maner-Idrissi, 1997). En fonction de ces représentations, interprétations ou attentes du comportement de l'enfant, les parents (mais aussi l'entourage) vont agir en fonction du sexe. De ce fait, ils ne peuvent élever un « enfant neutre » : ils le nomment, le touchent, lui parlent et réagissent à ses comportements en fonction de l'assignation du sexe.

Plus tard, les parents ont aussi des attentes concernant la réussite scolaire de leur enfant : de manière globale, ils valorisent davantage la formation professionnelle pour les garçons et la formation générale pour les filles. De plus, les projets sont bien plus valorisés pour les garçons concernant leur avenir professionnel (succès professionnels ou carrière). Dans le même ordre d'idée, les parents attribuent le même poids au bonheur domestique (avoir une famille) et à la réussite matérielle (argent, métier) pour un garçon, tandis que le premier est presque trois fois plus important pour une fille (Duru-Bellat, 1994) ! En outre, dans les situations d'apprentissage, ils privilégient des comportements « spécifiques » de l'un ou

l'autre sexe : favoriser les compétences interpersonnelles pour les filles et valoriser les performances et la réussite pour les garçons (Dafflon Novelle, 2006).

Dès leur naissance, l'univers physique dans lequel évolue et grandit un garçon ou une fille est différent : aménagement et décoration de la chambre, habillement et jouets. Prenons le cas des jouets - plus nombreux et diversifiés - qui encouragent la manipulation et l'activité pour les garçons (outils, voitures et équipements sportifs) tandis qu'ils sont moins nombreux et réduits au domaine des activités domestiques et maternelles (poupées et objets à manipuler) pour les filles (Rouyer, 2007). De plus, ces différents jouets développent des habiletés cognitives différentes : verbales pour les filles et spatiales pour les garçons. Ceci contribue, de ce fait, à la construction d'une identité de fille ou de garçon. En effet, « les différences de fonctionnalité relevées entre les jouets [...] correspondent aux différences relevées dans les comportements féminins et masculins » (Rouyer, 2007, p. 86). L'enfant grandit et s'épanouit donc dans un environnement spécifique et sexué, avant même d'être en mesure d'exprimer de préférences (Le Maner-Idrissi, 1997).

Intéressons-nous, à présent, à l'activité de l'adulte sur l'enfant à travers cette éducation sexuée. Tout d'abord, nous savons que l'enseignement direct (*direct tuition*) transmet à l'enfant « les rôles et les comportements liés au genre sous une forme intégrée » (Rouyer, 2007, p. 61). De manière générale, les pères semblent plus perturbateurs, plus physiques et plus excitants alors que les mères se montrent plus prévisibles, plus douces et plus enveloppantes (Dafflon Novelle, 2006). Ceci peut jouer un rôle dans la construction de l'identité sexuée étant donné que les adultes font office de modèles : « la socialisation par sexe [...] s'effectue [...], au jour le jour, par la confrontation de l'enfant à des adultes qui jouent leur rôle de sexe » (Duru-Bellat, 1994, p. 131).

Nous ne pouvons parler d'activité de l'adulte sur l'enfant sans parler des renforcements. Ces derniers consistent à décourager l'enfant lorsqu'il adopte un comportement typique du sexe opposé (pressions éducatives) et à l'encourager lorsque son comportement est conforme. Les parents espèrent ainsi pouvoir modifier le comportement de l'enfant en fonction des conséquences : abandon d'un comportement qui a reçu un renforcement négatif (découragement, censure ou punition) et répétition si le renforcement est positif, tel que des félicitations (Dafflon Novelle, 2006). Les chercheurs ont d'ailleurs constaté que, durant les premières années, le jeu sexué est principalement encouragé par les adultes (parents ou non) avant même que l'enfant ne puisse exprimer de préférences, par la sélection de jouets en fonction de leurs propres représentations (Rouyer, 2007). Puis, les parents encouragent les activités et jeux « sex-typés », c'est-à-dire conventionnellement considérés comme féminins avec les filles (imiter, jouer à la poupée, etc.) et masculins avec les garçons (avoir une activité créative, jouer avec un marteau, etc.) en donnant aux enfants plus de réponses et de renforcements positifs. En outre, ils s'engagent davantage dans le jeu actif avec les garçons, tandis qu'avec les filles, ils privilégient le jeu social (Rouyer, 2007). Plusieurs études ont relevé que lorsqu'une activité typique du sexe opposé est choisie, les garçons sont plus découragés que les filles (pressions plus importantes), tant par les camarades, les parents que les professionnels (Dafflon Novelle, 2006). Ainsi, c'est à partir des réponses de son entourage que l'enfant apprend à faire des généralisations sur les différences de sexe (Rouyer, 2007), à apprendre les comportements « spécifiques » et culturellement codifiés des garçons et des filles. C'est dans ce sens que Rouyer (2007) nous affirme que « les conduites de genre de l'enfant [...] suscitent des réactions sociales qui vont constituer une source importante d'information pour la construction des conceptions liées au genre » (p. 61).

Dans le même ordre d'idée, nous retrouvons une socialisation différenciée de la prise de risque chez l'enfant (Rouyer, 2007) : valorisation de l'autonomie et de l'indépendance

chez les garçons par la dépense physique, les conduites exploratoires ou les activités motrices, alors que la proximité est davantage incitée chez les filles (Dafflon Novelle, 2006). Pourtant, selon Block (1983), cité par Duru-Bellat (1994), « la liberté laissée pour explorer l'espace est [...] essentielle ; alors que c'est sur ce point que les pratiques éducatives se différencient le plus et de manière très précoce » (p. 123).

Dans l'ensemble, nous pouvons donc affirmer que « les parents participent activement à l'adhésion des garçons et des filles aux rôles définis culturellement comme leur étant appropriés » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 74).

L'activité des adultes sur l'enfant se traduit aussi par diverses modalités d'interactions différenciées. Selon Le Maner-Idrissi (1997) au sujet des stimulations cutanées, les comportements du bébé influencent les comportements des parents. Ainsi, la relation parents-filles passe d'un mode de communication distal³ à proximal⁴, alors que c'est le processus inverse qui s'observe chez les garçons. En effet, ces derniers sont, durant les trois premiers mois, moins consolables et plus irritables, pleurent davantage et dorment moins que les filles tandis qu'elles sont capables de se consoler seules et se calmer plus rapidement.

Les chercheurs ont aussi mis en évidence le fait que les parents ne s'adressent pas de la même manière en présence d'une fille ou d'un garçon : ils utilisent davantage un langage affiliatif⁵ avec la première et un langage de type instrumental⁶ avec le second (Rouyer, 2007). De manière générale, ils « évoquent plus les éléments de la situation en cours avec les filles et des événements extérieurs avec les garçons » (Declercq, 2008, p. 7). Cependant, les stimulations reçues par les filles sont plus importantes et plus diversifiées. De ce fait, les opportunités d'apprentissage de la langue fournies par les parents sont différentes (Rouyer, 2007). Certaines recherches relèvent même que les messages non-verbaux laissent transparaître des différences en fonction du sexe : intonations de la voix, expressions faciales et postures corporelles. En outre, de nombreux travaux se sont intéressés aux interactions ludiques et langagières et ont relevé des différences dans des domaines de socialisation tels que la réalisation d'une tâche ou la résolution de problème : en général, les parents demandent, attendent et exigent plus d'un garçon que d'une fille (Rouyer, 2007).

Au sujet de la communication émotionnelle, certains chercheurs relèvent que les parents parlent plus des émotions avec leurs filles qu'avec leurs fils, par exemple au travers d'une discussion sur l'état émotionnel (Dafflon Novelle, 2006). Finalement, le langage même fait office de vecteur de transmission d'informations sur les stéréotypes de sexe, et ce, de manière explicite ou non, « par le rejet ou la valorisation des stéréotypes de sexe, par des comparaisons entre [...] les filles et les garçons, par les étiquettes de genre sur les objets, les activités et les personnes que l'adulte donne à l'enfant » (Rouyer, 2007, p. 91).

En définitive, nous pouvons mettre en évidence la sollicitation plus importante des conduites prosociales chez les filles et la stimulation et l'encouragement des activités physiques et motrices chez les garçons. Par l'activité des adultes, il est donc possible que l'enfant soit progressivement conduit à développer des compétences différentes (Le Maner-Idrissi, 1997) ! Ces différences de socialisation sont loin d'être négligeables car

³ Distal : qui est loin du corps ; exemples : parler et regarder

⁴ Proximal : qui est proche du corps ; exemples : bercer et porter

⁵ Langage affiliatif : dans la communication entre parents et enfant, l'accent est mis sur l'aspect affectif et émotionnel

⁶ Langage instrumental : langage faisant appel à des faits, des actions, des explications ; moins basé sur la dimension affective

elles peuvent avoir des conséquences importantes sur l'estime de soi des garçons et des filles (Duru-Bellat, 1994).

Comme nous pouvons le constater, la famille – et particulièrement les parents - joue un rôle majeur dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant, tant au niveau des attentes et représentations des parents, de l'environnement physique différencié, de l'activité propre des parents sur l'enfant par le biais de l'instruction directe et des renforcements qu'à celui de la communication. C'est pourquoi J.-P. Gaudron (2009) définit le milieu familial de la manière suivante : « un milieu sexué et sexuant qui offre aux filles et aux garçons des expériences de socialisation différenciées » (p. 3). L'enfant va ainsi, progressivement, s'approprier une identité sexuée, identité qui ne cessera de se développer avec l'âge. Cependant, « l'enfant ne se forge pas une représentation du monde qui l'entoure simplement par l'observation directe de son cadre familial » (Murcier, 2005, p. 3) : une autre perspective entre en jeu et se combine, renforce et interagit avec la perspective familiale, l'approche sociale.

5.3. Approche sociale

Poursuivons donc avec la perspective sociale qui fait à la fois partie des influences sociales proximales et distales de l'enfant. Nous retiendrons le rôle des pairs - analysé en détail dans le cadre conceptuel au niveau des relations et des interactions - d'un point de vue proximal et les différentes institutions et autres vecteurs tels que les médias, d'un point de vue distal. Retenons, pour l'instant, uniquement cet aspect du point de vue proximal : les pairs – perçus comme des agents renforçateurs - et plus globalement l'entourage social, agissent sur l'identité sexuée de l'enfant. En effet, Rouyer (2007), se référant à Malrieu (1995) affirme que « le développement de l'enfant a une base éminemment sociale : c'est par l'autre, avec l'autre, que le sujet se construit » (p. 73).

D'un point de vue distal, attardons-nous quelque peu sur le rôle des institutions et de la ségrégation de genre qui en découle : elles isolent, séparent et « trient » les filles des garçons et donnent de ce fait, l'impression que ces deux groupes sont « consubstantiellement séparés, et que leur séparation sociale ne fait que ratifier leur séparation naturelle » (Bereni *et al.*, 2008, p. 78). Il suffit de penser aux toilettes, vestiaires ou autres clubs et cercles pour s'en rendre compte. Ainsi, cette ségrégation exerce un effet idéologique en rendant ces deux groupes « incomparables » (Bereni *et al.*, 2008), ce qui va accentuer les différences entre garçons et filles.

Passons aux différents vecteurs et médiateurs sociaux qui peuvent influencer l'identité sexuée de l'enfant. On sait que l'enfant acquiert certaines connaissances relatives au sexe par le biais de médiateurs qui lui offrent des représentations sexuées du monde dans lequel il se développe et vit. Souvent d'ailleurs, les enfants ont accès à ces derniers dès leur plus jeune âge : jouets, livres, publicités et manuels scolaires, sans oublier la télévision (Dafflon Nouvelle, 2006). En premier lieu, déterminons l'influence de la télévision (émissions ou autre) et de la publicité sur la construction de l'identité sexuée. Les médias ont une importance particulière dans l'apprentissage des rôles : l'enfant établit des « statistiques » et compare le nombre de fois qu'il voit une femme ou un homme engagé dans une action similaire, puis détermine à partir de ces données si l'activité est plutôt considérée comme féminine, masculine ou neutre (Dafflon Nouvelle, 2006). D'après de nombreuses recherches, une disparité a été constatée dans la présentation des personnages de sexe féminin et masculin dans les programmes ou émissions de télévision : respectivement 1/3 contre 2/3 ! De plus, de nombreux aspects sont présentés sous forme stéréotypée : les

métiers, les activités, les rôles professionnels et domestiques, les comportements, les préférences de jouets, etc. (Rouyer, 2007). D'après la revue de littérature conduite par Furnham et Mak (1999), cité par Rouyer (2007), les publicités sont aussi marquées par les stéréotypes de rôles de sexe : les hommes sont présentés comme des figures centrales détenant l'autorité tandis que les femmes ne sont que des utilisatrices de produits de publicité. En outre, le lieu associé à chaque individu entre aussi en ligne de compte : les femmes sont souvent représentées à la maison et les hommes, à l'extérieur, dans des activités ou lieux plus diversifiés (Rouyer, 2007).

Les ouvrages pour enfants et les albums illustrés participent aussi largement au maintien et au renforcement des stéréotypes en présentant aux enfants une répartition clairement définie des tâches entre femmes et hommes. En dehors de cette division particulière, ils mettent aussi en scène une division sexuée des activités et des rôles (Murcier, 2005). Au plan quantitatif, les chercheurs ont constaté que le personnage masculin est, à nouveau, bien plus prédominant que le personnage féminin. Au plan qualitatif, les femmes occupent des rôles secondaires et sont souvent représentées dans la sphère privée en train d'effectuer des soins à l'enfant ou des tâches domestiques alors que les hommes occupent souvent le rôle principal (place du héros) et sont représentés dans les sphères professionnelles et privées (Rouyer, 2007). Ce qui est particulièrement caractéristique est l'invisibilité de ces derniers dans la sphère parentale et l'absence des femmes dans la sphère professionnelle. Ainsi, les « livres pour enfants montrent une représentation du monde qui est plus stéréotypée que dans la réalité, et qui ne reflète pas l'évolution des rôles de sexe dans la société » (Rouyer, 2007, p. 109).

Ainsi, « les médias confrontent [...] les enfants à des contenus culturels très marqués par les stéréotypes de sexe » (Duru-Bellat, 1994, p. 131). Ces différentes représentations du monde vont donc influencer les comportements et attitudes des enfants et contribuer à la construction de leur identité sexuée.

Les habits et jouets peuvent aussi avoir une certaine influence sur le développement de l'identité sexuée des enfants, comme nous l'avons vu, en partie, précédemment. Tout d'abord, l'organisation des rayons dans les magasins laisse percevoir une différenciation des sexes. En effet, un espace spécifique est destiné à chaque sexe. De plus, pour marquer davantage cette différence, les rayons sont distingués par de nombreux indices : couleurs, panneaux, etc. (Dafflon Nouvelle, 2006). En outre, nous avons relevé que les jouets sexués développent des compétences différentes : compétences verbales pour les filles à travers des jeux de rôles ou de « faire semblant » (magasins, dinettes, poupées) et compétences spatiales, mathématiques, analytiques et scientifiques pour les garçons par des jeux de construction ou d'emboîtement. Au sujet des habits, les travaux de chercheurs mettent en évidence le fait que les systèmes d'attaches plus pratiques permettent aux garçons de se débrouiller plus vite seuls alors qu'il contraint les filles à demander plus souvent de l'aide. Ainsi, il en ressort que l'autonomie est favorisée du côté des garçons tant à travers les habits que les jouets (Dafflon Nouvelle, 2006).

En résumé, comme nous pouvons le constater, la télévision, la publicité, les livres et albums illustrés pour enfants ainsi que les jouets et les habits sont autant d'agents périphériques de socialisation qui proposent des représentations stéréotypées et sexuées des filles et des garçons et « permettent à l'enfant de construire des connaissances relatives à ce qui relève de chaque sexe » (Dafflon Nouvelle, 2006, p. 364), ce qui contribue au développement d'une identité sexuée correspondant au sexe de l'enfant. Néanmoins, ces différents vecteurs sociaux ainsi que l'apport de la famille ne constituent pas les seules sources d'influences de l'enfant. Une autre perspective, aux influences multiples, entre, à

partir d'un certain âge, en ligne de compte, prolonge les expériences vécues dans la famille et contribue au développement de l'identité sexuée de l'enfant : la perspective scolaire.

5.4. Approche scolaire

Présentons, à présent, l'approche scolaire qui met l'accent sur les instances de socialisation de l'enfant extérieures à la famille : crèches, écoles maternelles, mais surtout écoles primaires. De l'entrée à l'école maternelle jusqu'à la fin de l'école obligatoire, l'enfant passe au minimum 15'000 heures sur les bancs d'école (Rutter, Maughan, Mortimer, & Ouston, 1979)! Il est donc important de percevoir de quelle manière cette perspective scolaire joue un rôle dans la construction de son identité sexuée. Nous savons, suite à un nombre important de recherches, que ces différentes instances de socialisation participent « à la construction sexuée des enfants et à la socialisation différenciée des filles et des garçons », dans des contextes diversifiés et à différents niveaux (Murcier, 2005, p. 4). D'ailleurs, dans le même ordre d'idée, Duru-Bellat (2004) nous affirme qu'il est aujourd'hui reconnu que « l'école participe, avec la famille et l'environnement social tout entier, à la production et reproduction des rôles de sexe » (p. 65). Cependant, étonnamment, tout au long de la formation initiale d'un(e) futur(e) enseignant(e), aucune formation n'est dispensée en lien avec la construction de l'identité sexuée, bien que celle-ci soit une construction cognitive essentielle (Rouyer, 2007)! Nous allons donc nous pencher sur les différents facteurs qui peuvent influencer l'identité sexuée de l'élève dans son parcours scolaire et tenter de faire le tour de la question.

Commençons par nous focaliser brièvement sur l'éducation de la prime enfance et tentons de percevoir son influence sur l'identité sexuée du petit enfant, sans entrer dans les détails. De nombreuses recherches mettent en évidence le fait que les éducateurs de la petite enfance jouent un rôle certain sur celle-ci à plusieurs points de vue. Tout d'abord, ils font office de modèle pour l'enfant qui associe les activités d'éducation et de soins à la catégorie de sexe qui s'en charge majoritairement. Malheureusement, celles-ci « relèvent toujours d'un univers monosexué et féminin, tandis que les enfants accueillis sont évidemment des deux sexes » (Murcier, 2005, p. 7). En dehors de cet aspect difficilement contrôlable, certaines recherches relèvent une prise en charge différenciée des enfants des deux sexes s'appuyant sur des stéréotypes : remarques sur les capacités, relation d'attachement avec l'enfant, contacts physiques, attention accordée selon le sexe, etc. (Rouyer, 2007). Tout comme les parents, les éducateurs ont des attentes différenciées fortement sexuées : les jeux et activités proposés ainsi que les comportements attendus dépendent du sexe de l'enfant (Murcier, 2005). Finalement, les interactions varient en fonction du sexe de l'enfant : plus d'interactions et de feedbacks positifs avec les garçons et plus de critiques aux filles. De manière globale, l'éducation de la prime enfance contribue donc à « inculquer et légitimer les rôles de sexe et participe à la reproduction des différences entre filles et garçons » (Gaudron, 2008, p. 4).

Attardons-nous à présent sur l'influence de l'école primaire sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant. Posons-nous tout d'abord la question de l'effet de la mixité à l'école primaire. Duru-Bellat (1995), citée par Chaponnière (2006), tire un bilan sévère de cette dernière en concluant :

La mixité exposerait [...] les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, qui se traduit pour elles par des interactions pédagogiques moins stimulantes, avec à la clé de moindres progressions intellectuelles, une moindre

confiance dans leurs possibilités, une *passivité* grandissante [...] et, de manière plus générale, une moindre estime de soi. (p. 134)

Ainsi, l'école ne proposerait pas une neutralité des sexes à travers sa mixité. Il semblerait que ces résultats soient dus au curriculum caché, c'est-à-dire, à « tout ce qu'on apprend à l'école (valeurs, normes, représentations) et qui ne fait pas l'objet d'un programme explicite » (Chaponnière, 2006, p. 137), mais qui est tout de même inculqué aux enfants, de manière plus diffuse (Duru-Bellat, 2004). Entre autres, c'est par l'intermédiaire de ce curriculum caché que l'enfant reçoit justement une quantité importante d'informations sur les comportements adéquats pour son sexe (Duru-Bellat, 1995). Au final, ce curriculum caché produit une définition scolaire de la masculinité et de la féminité par laquelle les goûts et performances scolaires différentes des élèves en fonction de leur sexe vont être considérés comme naturels, ce qui va avoir des conséquences sur l'enfant et son avenir. En effet, à court terme, c'est-à-dire au niveau de la scolarité primaire, cette socialisation différentielle va, en termes de réussites, avoir des effets plutôt positifs chez les filles (Duru-Bellat, 1995). Cependant, à moyen terme, des effets bien plus négatifs vont s'observer sur ces dernières : moindre confiance en leurs possibilités, moindres réussites dans certaines matières... (Whyte, 1983, cité par Duru-Bellat, 1995). Mais surtout, à long terme, l'effet de cette socialisation affecte les choix professionnels, voire peut-être même l'ambition (Duru-Bellat, 1995).

Néanmoins, il est impressionnant de voir à quel point les enseignants, tout comme les parents, n'ont pas conscience et nient le fait qu'ils pourraient interagir différemment avec les filles et les garçons (Chaponnière, 2006). Ils restent, tant et si bien sceptiques quant à l'existence d'inégalités scolaires entre les deux sexes que celles-ci ne semblent pas être une priorité, un « défi », un problème à régler (Duru-Bellat, 1995). En effet, ils sont persuadés d'avoir intériorisé le principe numéro un qui « consiste à considérer l'élève comme neutre, c'est-à-dire, sans religion, sans appartenance sociale et sans sexe » (Chaponnière, 2006, p. 132). De leur point de vue, ils pratiquent donc l'indifférenciation car ils espèrent éviter la création d'inégalités, entre autres, au niveau du sexe. En réalité, d'après de nombreuses recherches, il existerait à l'école une pseudo-norme implicite d'équité (ou de neutralité ; terme différent selon les références) qui, cependant conduit à valoriser les garçons : favoriser d'un point de vue du temps, de l'attention et d'une plus grande tolérance à l'indiscipline (De Boissieu, 2007). Paradoxalement, cette norme implicite pose problème car le fait de l'enfreindre culpabilise les enseignants, eu égard à une autre norme : la neutralité de l'enseignement (Duru-Bellat, 2004) ! Pour preuve, les enseignants qui ont tenté de corriger ce déséquilibre suite aux remarques d'un observateur extérieur ont eu l'impression de favoriser les filles... (Duru-Bellat, 1995)

Malgré le constat de Duru-Bellat sur les effets néfastes de la mixité à l'école sur les filles et l'existence d'une norme implicite d'équité favorisant les garçons, ces dernières réussissent, étonnamment mieux à l'école que les garçons : résultats scolaires meilleurs, moins de redoublement et études plus longues (Dafflon Novelle, 2006). Il semblerait qu'elles soient mieux adaptées aux études, car elles ont « mieux intériorisé les normes scolaires » (De Boissieu, 2007, p. 2) : elles sont, en général, plus assidues, mieux organisées et plus studieuses. Cependant, comme nous le verrons par la suite, cet avantage n'est pas conservé dans l'exercice de leur profession (Dafflon Novelle, 2006).

Nous allons tenter d'identifier les raisons, les influences et les causes de ces inégalités entre filles et garçons à l'école en déterminant ce qui peut jouer un rôle dans la construction de l'identité sexuée des élèves.

Tout d'abord, comme pour l'éducation de la prime enfance, les élèves de primaire sont « confrontés à un personnel enseignant dont la structure hiérarchique est fortement sexuée » (Duru-Bellat, 1995, p. 92). En effet, nous relevons une très inégale féminisation des différentes disciplines et surtout, des différents corps enseignants : au sujet de ce dernier aspect, les chiffres de l'office fédéral de la statistique suisse (OFS) recensent 87% de femmes en maternelle et en primaire contre 30% dans l'enseignement supérieur (Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes [BFEG], 2008, p. 10). Par ces modèles de répartition inégale, un message sur la division du travail entre femmes et hommes est transmis aux élèves (Duru-Bellat, 1995).

A nouveau, les enseignants jouent un rôle primordial dans la construction de l'identité sexuée. En premier lieu, de nombreuses recherches ont relevé que les comportements diffèrent en fonction des attentes liées au sexe de l'enfant. De manière générale, les enseignants dressent un portrait constitué de nombreuses qualités positives pour les filles (soin dans le travail, autonomie, maturité, investissement, etc.) alors que celui des garçons est plus négatif, et dans lequel apparaît déjà le refus scolaire (Zaidman, 1996, cité par Rouyer, 2007). Ainsi, les enseignants tiennent compte de standards de comportement différents en fonction du sexe : les garçons étant *a priori* considérés comme des « sous-réalisateurs » (personnes qui n'exploitent pas toutes leurs possibilités), ils vont être davantage réprimandés et poussés à réussir que les filles (Duru-Bellat, 1995). Il existe donc le *message implicite* suivant : les garçons sont intelligents, mais ne font pas assez d'effort alors que les filles font ce qu'elles peuvent (Chaponnière, 2006)! Dans le même ordre d'idée, l'indiscipline ou l'agressivité est plus réprimée chez ces dernières, comme si ces attitudes étaient naturelles chez les garçons et contre nature pour les filles (Duru-Bellat, 1995). D'ailleurs, malgré le manque de différences importantes entre les sexes relevé par certaines recherches, les garçons sont toujours considérés comme turbulents et dissipés tandis que les filles sont sages mais bavardes (Goguikian Ratcliff, 2006). Ceci a des conséquences au niveau des modalités éducatives : punitions, activités proposées et encouragements différenciés en fonction du sexe de l'enfant (Zazzo, 1993, cité par Goguikian Ratcliff, 2006). En d'autres termes, il se produit un renforcement mutuel entre les attentes des uns et les comportements des autres : « le comportement des filles et des garçons conforte les attentes de l'enseignant, et les attentes de l'enseignant maintiennent le comportement des enfants » (Minuchin et Shapiro, 1983, cité par Rouyer, 2007, p. 120). Au niveau du savoir, les différentes attentes des enseignants vont agir selon l'« effet Pygmalion », c'est-à-dire fonctionner comme des prophéties auto-réalisatrices : une théorie fausse au départ, peut s'avérer exacte à l'arrivée, parce que nous y croyons ! En effet, l'enfant s'efforce « de devenir ce qu'on lui demande plus ou moins explicitement d'être » (Duru-Bellat, 2004, p. 67). Ainsi, ayant des attentes fortement stéréotypées, les enseignants prévoient, par exemple, des succès inégaux dans les disciplines connotées sexuellement (Duru-Bellat, 2004, citée par Murcier, 2005) : ils consacrent plus de temps aux garçons en mathématique et aux filles en lecture. De ce fait, ils « contribuent à la constitution de rapports au savoir différenciés chez les élèves selon leur sexe » (Mosconi, 2003, cité par Murcier, 2005, p. 5).

En second lieu, les enseignants suscitent des interactions différenciées en fonction du sexe de l'enfant. D'un point de vue quantitatif, les études relèvent des différences dans le volume global d'attention accordé aux élèves. Les chercheurs estiment à 44% le temps consacré aux filles et à 56% celui consacré aux garçons. La différence peut paraître minime, mais elle prend tout de suite de l'ampleur si l'on tient compte du temps qu'un élève passe en classe : au minimum 15'000 heures (Rutter *et al.*, 1979). D'après de nombreuses recherches, « les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé, alors

que les filles sont davantage traitées comme un groupe » (Duru-Bellat, 2004, p. 67) : ils sont plus souvent interrogés par les enseignants et parlent plus souvent avec eux. De plus, les enseignants passent plus de temps à réagir à leurs interventions, mais aussi à attendre leurs réponses (Duru-Bellat, 2004). Toutefois, il est possible que ces différences soient dues à l'occupation dominatrice de l'espace sonore de la classe par les garçons, qui prennent davantage (et souvent, de manière spontanée) la parole pour répondre aux questions de l'enseignant et interrompent plus souvent le déroulement de la classe (Rouyer, 2007).

D'un point de vue qualitatif, la forme des interactions varie passablement selon le sexe. Les garçons reçoivent plus de réprimandes ou de critiques au sujet de leur comportement et de leur travail, mais aussi plus d'aide, de louanges et surtout d'encouragements (Chaponnière, 2006). D'ailleurs, ces derniers font essentiellement références aux performances pour les garçons alors que pour les filles, les compliments concernent surtout leurs conduites ou la beauté de leur écriture (Duru-Bellat, 1995). Les filles sont donc exposées à des interactions moins stimulantes (Murcier, 2005). Nous réalisons l'importance de ces interactions différenciées en nous référant à De Boissieu (2007) qui affirme que « le langage joue un rôle primordial dans la transmission de valeurs, de normes, d'idées... au-delà de ce que disent les mots » (p. 5)...

En outre, ces interactions différenciées s'étendent aussi au niveau de la gestion du groupe-classe : les filles sont utilisées par les enseignants comme auxiliaires pédagogiques, c'est-à-dire pour créer une bonne ambiance et, à la fois, aider les garçons (Chaponnière, 2006). Ainsi, par cette technique de « management » de la classe, ils opposent les filles et les garçons, ce qui renforce davantage la division et la différence entre les sexes (Duru-Bellat, 1995).

Certaines études ont relevé des différences dans les évaluations selon le sexe de l'élève ou la matière enseignée. Au sujet de cette dernière, les enseignants ont tendance, dans certaines matières connotées masculines, à être plus indulgents avec les travaux faibles de filles, mais plus sévères avec les copies fortes de filles ; performance certainement considérée inconsciemment comme « anormale » (Chaponnière, 2006). Au sujet du sexe de l'élève, il semble que la notation soit plus sévère pour les garçons et plus indulgente pour les filles, par rapport à leur niveau « réel » de connaissances (Duru-Bellat, 2004). Dans le même ordre d'idée, lors d'appréciations faites par les enseignants, les commentaires portent plus sur la forme et la présentation (propreté, organisation) pour les travaux de filles et pour les garçons, sur le fond et la qualité intellectuelle du travail (la richesse des idées, l'originalité, l'intérêt pour la discipline) (Spear, 1984, cité par Duru-Bellat, 1995). En d'autres termes, les enseignants « récompensent les performances des garçons tandis qu'ils valorisent plutôt la conformité des filles » (Bereni *et al.*, 2008, p. 99)

Les normes d'attribution des réussites ou échecs par les enseignants diffèrent aussi. En effet, ils ont tendance à imputer ceux-ci à des causes différentes en fonction du sexe de l'enfant. Ainsi, les réussites scolaires des filles proviennent de leur travail ou effort tandis que, pour les garçons, elles sont dues à leur talent ou à leurs capacités intellectuelles. Quant aux échecs, ils sont dus à leurs aptitudes insuffisantes pour les filles et à la paresse pour les garçons (Dafflon Novelle, 2006)! Comme nous le verrons par la suite, ceci va avoir des conséquences sur les causes attribuées par les élèves des deux sexes à leurs réussites ou échecs à une tâche et, de ce fait, sur leur estime de soi.

Penchons-nous quelque peu sur les mathématiques (ou science) et la lecture (ou littérature) - deux matières attribuées respectivement aux garçons et aux filles - pour comprendre l'influence de l'enseignant sur la construction de l'identité sexuée de l'élève, l'estime de soi et, par voie de conséquence, son avenir. De manière générale, les professionnels de

l'enfance, tout comme les parents ont des représentations stéréotypées sur les compétences et prédisent une supériorité des garçons dans le domaine scientifique et des filles dans le domaine littéraire : il existe donc des disciplines censées être « masculines » et d'autres « féminines » (Duru-Bellat, 2004). Ceci a des conséquences sur les interactions (sous la forme d'encouragements, de découragements, de remarques d'ordre cognitif, etc.), le temps consacré et les évaluations de copies, différenciées en fonction des attentes stéréotypées selon le sexe (Dafflon Novelle, 2006). Ces différents stéréotypes vont ainsi influencer l'élève et avoir un effet pervers sur ses performances scolaires : « le fait d'avoir une réputation d'infériorité dans un contexte évaluatif [...] peut suffire à provoquer une menace psychologique, laquelle [...] va entraver le raisonnement et [...] nuire à la performance » (Dafflon Novelle, 2006, p. 370). Cette baisse de performance implique deux conséquences : diminution des chances de réussite de l'élève et renforcement des stéréotypes et de leurs effets négatifs (Dafflon Novelle, 2006), d'où un cercle vicieux ...

Toute personne a un besoin d'estime de soi positive. Au niveau scolaire, celle-ci peut se percevoir chez l'élève à travers l'attribution de causes différentes à ses réussites ou échecs dans un domaine, mais aussi au niveau de la confiance en ses propres capacités (sentiment de ses propres compétences) (Duru-Bellat, 1995). En effet, d'après certaines études, les filles sont, de manière générale, moins sûres d'elles et plus pessimistes face aux examens que les garçons. De plus, comme vu précédemment, elles incriminent leurs échecs à leurs moindres aptitudes et leurs réussites, à leur travail ou leurs dons, d'où une baisse de l'estime de soi. A l'opposé, les garçons ont une ambition supérieure et une faculté d'estime de soi plus élevée (De Boissieu, 2007). Nous pouvons faire l'hypothèse que cette moindre estime de soi des filles est due au fait qu'elles apprennent, petit à petit à l'école, à travers les interactions et comportements des enseignants, « qu'elles méritent moins l'attention des enseignants, qu'elles sont moins intéressantes, que leur réussite est moins importante » (Duru-Bellat, 2004, p. 67). Ainsi, les différents stéréotypes de sexe véhiculés inconsciemment par les enseignants ont des répercussions sur l'estime de soi des élèves (Chaponnière, 2006).

Ce clivage entre filles et garçons dans les branches scientifiques ou littéraires à l'école, combiné à divers facteurs de différenciation (interactions et comportements des enseignants), a aussi des conséquences sur l'orientation et les choix professionnels de l'élève. Selon Gaudron (2008), « filles et garçons ont des projets bien différenciés qui leur feront choisir des filières de formations distinctes qui les amèneront à une vie professionnelle différenciée [...] » (p. 4). En effet, ces projets, fortement influencés par les nombreuses sources de socialisation différenciée telles que les pairs, les parents, les médias ou les enseignants, vont reproduire les rôles de sexe (Gaudron, 2008).

Tout d'abord, au niveau des formations, certaines statistiques mettent en évidence l'orientation des filles dans les formations générales et celle des garçons dans les formations professionnelles (Duru-Bellat, 2004), bien que les filles fassent en moyenne plus d'études que les garçons. D'ailleurs, les statistiques plus récentes (2008) du bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes (BFEG) le confirment aussi. Ce choix d'orientation différent entre les sexes est dû à plusieurs facteurs : en premier lieu, les filles font preuve d'une plus forte auto-sélection que les garçons et n'osent choisir certaines filières spécifiques que lorsqu'elles sont particulièrement douées, d'où des choix moins ambitieux. D'autre part, les professionnels de l'orientation suivent un principe de respect des demandes des jeunes et ne se permettent donc pas d'« ouvrir les horizons en proposant quelque chose qu'ils n'ont pas demandé » (Duru-Bellat, 2004, p. 70). Finalement, les filles anticipent leur avenir familial et accordent donc une place importante à une potentielle famille dans leurs projets d'avenir. Duru-Bellat (2004) parle ainsi de « choix de compromis » au sujet du choix de ces professions moins valorisées qui rendent possible le

temps partiel et dans lesquelles les conditions de travail sont plus souples.

Ainsi, de ces choix d'orientation stéréotypés vont découler des choix professionnels différenciés en fonction du sexe. En effet, plusieurs recherches ont relevé que les filles continuent de faire des choix professionnels stéréotypés : domaine de la vente, du bureau, de l'éducation, du social et de la santé (soins corporels ou médicaux). Quant à ceux des garçons, ils sont nettement plus diversifiés et touchent aux secteurs de l'industrie métallurgique, de l'industrie du bois, du bâtiment ou des machines (Chaponnière, 2006). Ainsi, ces inégalités d'orientation vont engendrer des inégalités de carrières entre les sexes et des rôles d'adultes différents (Duru-Bellat, 2004).

Certains chercheurs se sont tournés vers l'analyse des manuels scolaires pour déterminer leur influence ou contribution aux différences d'orientation entre filles et garçons. Il s'avère que ces manuels ou supports pédagogiques sont des médias puissants car ils font partie intégrante du fonctionnement de la classe. De plus, indépendamment de la matière, ils véhiculent un nombre important de stéréotypes sociaux (Rouyer, 2007). En effet, les recherches présentent des résultats similaires à ceux produits pour les ouvrages et albums pour enfants : femmes bien moins représentées que les hommes ainsi qu'une présence des femmes moins valorisée et souvent représentée dans la sphère familiale. La représentation principale de la femme est d'ailleurs, la plupart du temps, réduite à un rôle d'épouse ou de mère (Bereni *et al.*, 2008). De ce fait, les manuels scolaires sont caractérisés par une concentration dans des rôles stéréotypés (Duru-Bellat, 1995) et peuvent influencer l'identité sexuée de l'enfant ainsi que son orientation.

Malgré ces nombreux facteurs d'influence et ces divers résultats, il convient de nuancer le rôle de l'école et surtout des enseignants dans la construction de l'identité sexuée en tenant compte du fait que, très souvent, ces derniers réagissent à la personnalité de l'élève. En effet, « les élèves eux-mêmes se comportent différemment selon qu'ils sont filles ou garçons » (Chaponnière, 2006, p. 133) : habituellement, les garçons sont plus chahuteurs et cherchent à attirer l'attention tandis que les filles sont plus sages, appliquées et studieuses. De ce fait, comme mentionné précédemment, les différences de « traitements » reflètent les différences de comportements des élèves (Duru-Bellat, 2004). L'enseignant ne fait donc peut-être qu'amplifier les différences déjà existantes.

En définitive, nous pouvons relever que les enseignants, tout comme les éducateurs de la prime enfance et les parents, influencent les élèves des différents sexes et contribuent à la construction de leur identité sexuée. Au jour le jour « sont à l'œuvre à l'école [...] une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients, qui font que garçons et filles y vivent une socialisation de fait très sexuée » (Duru-Bellat, 1995, p. 93). En effet, les élèves se construisent filles ou garçons à travers un curriculum caché, constitué des comportements des enseignants en fonction de leurs attentes selon le sexe, des interactions ou des évaluations différenciées. Ces facteurs vont agir sur l'enfant et influencer positivement ou non son estime de soi, qui va, à son tour, influencer son orientation (formation) ainsi que ses choix professionnels.

5.5. Quatre perspectives... ou cinq ?

Comme nous avons pu le constater, quatre perspectives différentes entrent en jeu et influencent mutuellement la construction de l'identité de l'enfant. Cependant, il est une approche que nous n'avons pas du tout abordée : l'approche psychologique. En effet, nous ignorons comment le sujet intègre ces perspectives et se laisse influencer. Il devient donc primordial d'analyser ce qui se passe dans la tête de l'enfant et lui permet de construire, à

partir de ces multiples influences et de son activité propre, son identité sexuée. Pour ce faire, nous allons mener une petite enquête pour percevoir d'un point de vue psychologique, ce qu'il en est de cette identité sexuée entre des élèves primaires d'âges et de sexes différents. Nous savons que les enfants construisent leur identité dans un contexte social genré, c'est-à-dire que les pairs, ou agents de socialisation (les parents pour la famille, les camarades et l'enseignant pour l'école, ainsi que tout l'entourage social) jouent un rôle essentiel en influençant, de manière directe ou non, la construction de cette identité sexuée. De ce fait, notre problème sera de l'ordre du psychosociologique, car nous ferons sans cesse des liens avec cet aspect social qui contribue au développement de cette identité sexuée de l'élève au niveau psychologique.

Analysons brièvement la pertinence du sujet de notre recherche. Tout d'abord, nous savons que, dans notre société, des positions sociales différentes sont assignées en fonction du sexe d'un individu, et donc, implicitement, de son identité sexuée. De ce fait, une certaine inégalité apparaît entre les sexes. En effet, hommes et femmes n'ayant pas les mêmes positions sociales, ils n'ont pas les mêmes chances. Ainsi, nous avons choisi ce sujet, car nous estimons que l'égalité des chances entre les deux sexes est un des enjeux majeurs de la société, et particulièrement de l'école. D'ailleurs, plusieurs points principaux ont été mentionnés à ce sujet par la CDIP dans ses recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation du 28 octobre 1993 (cf. document en annexe). De plus, nous savons que l'élaboration d'une identité sexuée est une construction qui débute dès la naissance et qu'au berceau déjà, la socialisation est différenciée (Dafflon Novelle, 2006). Puis, celle-ci va se développer à travers de multiples et diverses influences, comme nous l'avons vu précédemment.

Plus particulièrement, nous avons trouvé pertinent de nous questionner au sujet de la construction psychosociologique de cette identité par des élèves de primaire et de la représentation qu'ils en ont. En effet, à notre connaissance, peu de travaux ont été effectués à ce sujet : « les différences, voire les ressemblances, entre les deux sexes sont examinées dans nombre de travaux, mais l'écart entre ces différences ou ces ressemblances et la représentation que le sujet s'en fait et le sens qu'il leur donne n'y est pas toujours examiné » (Rouyer, 2007, p. 11). Par ailleurs, nous sommes conscient de l'universalité de l'identité sexuée. Personne ne peut faire abstraction de cette dimension particulière de l'identité : « devenir un individu sexué fait partie intégrante de la construction identitaire : c'est une réalité individuelle, c'est une conviction intime, mais c'est aussi une réalité sociale, c'est adhérer à des rôles spécifiques établis culturellement » (Le Maner-Idrissi, 1997, pp. 9-10). L'appartenance à l'un des deux groupes-sexe implique aussi l'intériorisation des attitudes et réactions d'autrui par rapport à son propre sexe. L'enfant doit ainsi se conformer aux rôles définis culturellement et attendus de lui. Tout comme pour l'identité sexuée, les rôles sexués sont aussi universels : l'ethnologue Margaret Mead (1935) a relevé l'existence de la répartition des rôles selon le sexe de manière universelle, et ce, dans des sociétés très différentes. Cette répartition se traduit par l'attribution de statuts et rôles différents, mais aussi par une répartition dichotomique des comportements, des types de personnalité et des tâches (Le Maner-Idrissi, 1997).

Au sujet de l'approche scolaire, nous savons d'une part, qu'un enfant passe un nombre d'heures passablement élevé sur les bancs de l'école. De ce fait, il devient intéressant et pertinent d'analyser les différentes sources d'influences pouvant jouer un rôle dans la construction de l'identité sexuée de l'élève dans ce milieu ainsi que de tenter de cerner cette identité sexuée à un certain moment donné. D'autre part, nous avons pu percevoir l'importance du curriculum caché et de ses effets pervers sur l'orientation future, les choix professionnels et donc, l'avenir de l'enfant. Il est donc primordial de tendre vers un enseignement le plus neutre possible entre filles et garçons, mais surtout, dans lequel les

stéréotypes de sexe sont réduits au maximum. Finalement, tout au long d'une formation initiale d'un futur enseignant, aucune formation n'est dispensée en lien avec la construction de l'identité sexuée (Rouyer, 2007). Ainsi, connaissant l'importance de cette dernière et son poids dans la construction identitaire d'un individu, nous pensons qu'il est primordial, pour notre future profession, d'en savoir plus à ce sujet. Nous estimons donc que ce sujet relève d'une importance particulière et mérite d'être approfondi.

6. Cadre conceptuel

Comme cadre théorique, nous avons choisi de nous focaliser sur l'identité sexuée et sa construction d'un point de vue psychosociologique chez l'enfant. Pour ce faire, nous allons à nouveau nous référer à de nombreux articles et ouvrages scientifiques. Tout d'abord, nous allons tenter de définir brièvement ce qu'est l'identité de manière générale, puis nous concentrer plus particulièrement sur notre concept central d'« identité sexuée » et ce que nous entendons par la « construction de l'identité sexuée ». Par la suite, nous prendrons le temps de faire le tour des différentes dimensions en lien avec cette identité sexuée et de leurs indicateurs respectifs (cf. tableau en annexe).

6.1. Identité et identité sexuée

Tout d'abord, prenons le temps de définir ce qu'est l'« identité » - terme utilisé par l'ensemble des sciences sociales - et de distinguer ses différentes formes. Par définition, l'identité « désignerait d'abord un fait de conscience qui différencie les individus entre eux et, ensuite, les attributs d'un groupe qui lui confère une spécificité » (Etienne, Bloess, Noreck, & Roux, 2004, p. 232). Plus précisément, les psychologues et psychosociologues l'utilisent pour « étudier les processus d'affirmation subjective et les situations d'interaction sociale par lesquelles les individus se « construisent » » (Etienne *et al.*, 2004, p. 232). Cependant, quoi qu'il en soit, l'ensemble des sciences sociales ne considère pas l'identité comme un attribut fixe, mais comme un processus dynamique et complexe (Etienne *et al.*, 2004) combinant deux dimensions principales interdépendantes : à la fois réalité individuelle et réalité sociale. D'une part, la réalité individuelle est l'organisation des sentiments d'un individu à son égard et des représentations de soi, c'est-à-dire, des caractéristiques inchangeables telles que le sexe, la race et l'âge ou d'autres plus difficiles à cerner telles que les traits de personnalité (Declercq, 2008). D'autre part, l'identité est aussi une dimension sociale car ce qu'un « individu pense être dépend des groupes auxquels il appartient, des rôles qu'ils impliquent [...] et de son degré d'acceptation dans ces groupes » (Declercq, 2008, p. 1).

Tout d'abord, l'ensemble de notre travail tourne autour du concept d'**identité sexuée**. Par définition, selon Le Maner-Idrissi (1997), cette notion « recouvre cet aspect fondamental que constitue l'articulation entre : la dimension biologique [...] et la dimension psychologique » (p. 18). La dimension biologique fait référence au sexe biologique, c'est-à-dire, au fait de naître avec un sexe masculin ou féminin. Cependant, elle joue un rôle bien plus important qu'on ne pourrait l'estimer à priori. En effet, comme vu précédemment, le sexe d'assignation – ou sexe attribué à la naissance – a une grande influence sur les attentes, les comportements, les activités et les actions des parents (approche familiale), de l'entourage social (approche sociale) et des enseignants et pairs (approche scolaire) sur l'enfant. Tous ces facteurs jouent un rôle majeur sur l'enfant et la construction de son identité sexuée en tant que fille ou garçon. Néanmoins, comme nous allons le développer dans ce cadre conceptuel, c'est l'enfant lui-même qui contribue, de manière tout aussi importante si ce n'est plus, à cette construction spécifique : il va devoir

mettre en relation son sexe biologique à son sexe social, c'est-à-dire faire siennes toutes les valeurs, caractéristiques, rôles et activités définis culturellement et attribués à chaque catégorie de sexe (Le Maner-Idrissi, 1997), d'où la notion de construction de l'identité sexuée.

Ainsi, l'identité sexuée - et ce que vont en faire les garçons ou les filles - n'est pas innée ! Elle va débiter à la naissance et se développer au fil du temps sous l'influence de différents facteurs familiaux, sociaux, scolaires et psychologiques. Prenons donc le temps de clarifier cette notion de **construction de l'identité sexuée** en nous référant à Declercq (2008) : elle correspond à « la manière dont l'enfant prend conscience qu'il est un garçon ou une fille » (p. 1) et dépend du sexe, mais aussi de la culture. En d'autres termes, c'est le fait de connaître tout d'abord son sexe (prise de conscience de soi en tant que garçon ou fille), puis d'adhérer ou non aux valeurs et rôles qui y sont attachés en fonction de la correspondance à son sexe (Declercq, 2008).

Comme nous souhaitons observer en milieu scolaire l'état de l'identité sexuée chez des enfants d'un certain âge, nous précisons notre concept de cette manière : **l'identité sexuée chez l'individu de 6 et 11 ans.**

Précisons à présent les différentes dimensions et leurs indicateurs respectifs découlant de notre concept de base. Pour ce faire, nous allons distinguer la construction de l'identité sexuée dans une première partie, des facteurs influençant cette identité spécifique et de ce qui en résulte dans une seconde partie.

Concentrons-nous sur l'aspect individuel de l'enfant et tentons de percevoir, tout d'abord, comment le sujet se développe sur le plan psychosociologique en tant qu'homme ou femme, puis, de connaître les différents facteurs ou processus entrant en jeu dans la construction de son identité sexuée. Débutons en citant Zaouche-Gaudron, auteur de la préface de l'ouvrage « la construction de l'identité sexuée » de Rouyer (2007), qui affirme qu'« une construction sexuée subjective s'élabore dans le jeu des rapports que le sujet entretient avec ses milieux de vie » et que l'enfant est donc acteur de sa construction identitaire sexuée, car il « intègre les informations plurielles provenant de l'entourage social (au sens large), les intériorise et les oriente » (p. 11). Il est donc confirmé que l'enfant joue un rôle actif certain dans la construction de sa propre identité sexuée.

6.2. Etapes de la construction de l'identité sexuée

Focalisons-nous, en premier lieu, sur la construction même de cette identité sexuée, c'est-à-dire sur les étapes et processus contribuant à établir une identité sexuée chez l'enfant. Selon Declercq (2008), l'enfant passe par quatre étapes différentes : distinction des deux sexes, identification des deux sexes, prise de conscience de son appartenance à l'une des deux catégories sociales de sexe et, finalement, appropriation des rôles correspondant à son sexe. Tout d'abord, au sujet de la distinction entre sexes, il semblerait, selon la plupart des recherches, qu'avant même la fin de leur première année, les bébés soient capables de différencier les deux sexes à l'aide de capacités de discrimination. Puis, les premières compétences concernant l'identification des deux sexes se manifesteraient entre 2 et 3 ans, période déterminée à la suite d'« anecdotes » de parents et de nombreuses expériences menées avec des enfants (Le Maner-Idrissi, 1997). La troisième étape, soit la prise de conscience de son appartenance à l'un ou l'autre groupe, ne serait effective qu'à partir de 3 ans, même si certaines recherches ont mis en évidence un début de sensibilisation au genre, vers les 26 mois déjà (Declercq, 2008)! Quant à l'appropriation des rôles, qui correspond à la connaissance et à l'assignation de rôles, de valeurs et de statuts pour chaque sexe, elle serait, elle aussi, mise en place aux alentours des 3 ans, malgré des

préférences et choix sexuels bien plus précoces (Le Maner-Idrissi, 1997). Cette dernière période a pu être déterminée à partir d'expériences de distribution de vêtements, tâches, accessoires ou jouets à une catégorie de sexe, mais aussi par les choix affiliatifs des enfants, dont nous reparlerons plus tard.

Kohlberg (1966), auteur de la théorie cognitive-développementale, considère la construction de l'identité sexuée comme « le résultat d'une construction interne, née de l'activité propre du sujet et indexée sur l'évolution des capacités intellectuelles » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 30). Il a établi un modèle en trois stades qui permet de rendre compte de l'acquisition, mais surtout de la manifestation de l'identité sexuée.

L'enfant atteint le premier stade, appelé « l'identité de genre » (*gender identity*) aux alentours des 2 ans, par une « autocatégorisation cognitive de soi » et des autres, c'est-à-dire une identification correcte de son sexe et de celui des autres (Rouyer, 2007). Cependant, celle-ci ne peut se faire que sur la base de caractéristiques socioculturelles, physiques ou de signes conventionnels : par exemple, les vêtements, la coiffure, etc. (Dafflon Nouvelle, 2006). Les objets ou comportements en lien avec l'identité de genre de l'enfant sont donc, à partir de ce stade, évalués de manière positive (Rouyer, 2007). En d'autres termes, l'identité de genre est le « fait [...] de se penser et de se sentir comme appartenant à un sexe » (Bereni *et al.*, 2008, p. 78)

Le deuxième stade, soit « la stabilité de genre » (*gender stability*) est atteint vers les 3-4 ans. Le sexe devient une donnée stable au cours du temps : les garçons deviendront des hommes et les filles, des femmes. Néanmoins, le sexe n'est pas encore une caractéristique stable au cours des situations : il est ainsi possible de « changer de sexe » en adoptant des comportements, activités ou apparences du sexe opposé (Dafflon Nouvelle, 2006).

L'ultime stade, « la constance de genre » (*gender constancy*), débute aux alentours des 5-7 ans : le sexe devient une donnée biologique, immuable au cours du temps et des situations (Rouyer, La construction de l'identité sexuée, 2007). Ainsi, les enfants comprennent qu'ils sont garçons ou filles définitivement. « Avant cet âge, [ils] sont convaincus que l'on est un garçon ou une fille en fonction de ses comportements, attitudes, apparences » (Dafflon Nouvelle, 2006, p. 375). Ce dernier stade va être atteint progressivement : d'abord pour eux-mêmes, puis pour les membres de leur entourage et enfin, pour des personnes totalement inconnues (Dafflon Nouvelle, 2006).

Il existe aussi une notion, développée par Martin et Halverson (1981), permettant de prendre conscience de « l'organisation cognitive sous-jacente à la mise en œuvre des conduites appropriées/ inappropriées au sexe » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 33), appelée le « schéma (ou schème, selon les références) de genre ». Celui-ci permet à l'enfant de découper et d'organiser le monde selon le sexe au travers d'une attention particulière à certains aspects spécifiques de l'environnement qui l'entoure en vue de faire des généralisations. Il va ainsi pouvoir observer puis imiter les individus de son propre sexe pour apprendre les comportements « adéquats » : son schème (ou schéma) de genre sera donc bien plus élaboré à propos de son sexe que de celui opposé (Dafflon Nouvelle, 2006). Ainsi, le schéma de genre « prédispose l'enfant au traitement et à la catégorisation des comportements, des attitudes ou des objets selon la dichotomie du masculin et du féminin » (Rouyer, 2007, p. 52). La formation de ce schéma de genre débute d'une fois que l'identité de genre de Kohlberg (1966) est atteinte. Les auteurs subdivisent ce schéma en deux schémas spécifiques :

- Le « in-group/ out-group » ou appartenance ou non-appartenance au groupe-sexe : c'est un schéma général qui permet la classification de manière dichotomique des activités, conduites, traits, caractéristiques, possessions et rôles comme étant soit masculins, soit féminins (Le Maner-Idrissi, 1997).

- Le « own-sex schema » ou application à soi-même d'un schéma de genre : il s'articule au premier schéma et permet à l'enfant de choisir et adopter les activités et conduites pertinentes en fonction de son appartenance à l'une des deux catégories de sexe (Rouyer, 2007).

6.3. Rôle actif de l'enfant dans la construction de son identité sexuée

Suite aux différentes observations et expériences menées par des chercheurs, l'activité propre de l'enfant dans la construction de son identité sexuée a pu être mise en évidence : « quelle que soit leur orientation théorique, tous les auteurs accordent à l'enfant un rôle actif dans la construction de son identité sexuée » (Rouyer, 2007, p. 79). Certains chercheurs parlent d'activité structurante de l'enfant, car ce dernier structure « son environnement social en construisant des significations, en traitant l'information et en l'organisant » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 8)

L'apprentissage des rôles de sexe peut s'effectuer de deux manières : d'un point de vue social, par les divers renforcements de l'entourage (pairs, parents, enseignants) et d'un point de vue psychologique, par le sujet lui-même, à travers l'expérience et l'observation-imitation (Gaudron, 2008). Tout d'abord, l'expérience de l'enfant joue un rôle essentiel dans cette construction spécifique et se décline sous deux formes: expériences des réactions sociales et réactions auto-évaluatives. Dans le premier cas, il s'agit tout simplement des différentes expériences sociales que l'enfant mène au quotidien et qui font émerger le savoir lié au genre (Rouyer, 2007). En effet, par ses différentes expériences, l'enfant perçoit comment l'environnement social (pairs, parents, enseignants, entourage) réagit à ses actions par le biais de renforcements ou autres procédés vus précédemment et il apprend ainsi, peu à peu, à réagir convenablement à leurs réponses (Duru-Bellat, 1994). Cependant, les capacités auto-évaluatives se développent assez rapidement par l'expérience, l'acquisition de connaissances et le développement cognitif et permettent à l'enfant un contrôle sur soi : l'enfant passe d'un contrôle externe (renforcement par l'entourage social), à un contrôle interne (auto-renforcement). Ainsi, au fil du temps, les comportements sont régulés par le sujet lui-même - d'où le terme de réactions auto-évaluatives – réduisant de ce fait les renforcements extérieurs à un rôle secondaire. En réalité, cette autorégulation n'est autre que l'anticipation du comportement lié au genre approuvé par l'enfant (Rouyer, 2007).

L'apprentissage des rôles de sexes se fait aussi par l'observation du monde sexuée : l'enfant dispose de capacités de catégorisation, de discrimination et de rétention qui lui permettent d'observer puis d'imiter les modèles correspondant à sa catégorie de sexe. En premier lieu, il observe son entourage social et classe les différents comportements comme étant féminins ou masculins en fonction de leur fréquence d'apparition (Le Maner-Idrissi, 1997). Parallèlement, « il adopte par imitation [ceux] qu'il a codés comme étant appropriés à son sexe » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 26). Il existe deux formes d'imitation : l'imitation simple, qui consiste à reproduire directement un comportement observé et le modelage, plus complexe. Ce dernier, appelé aussi la prise d'exemple - correspond plus ou moins à l'imitation différée et implique un contrôle discriminatif, dans le sens où « ce sont les caractéristiques du contexte dans lequel les comportements ont été observés qui formeront le stimulus discriminant, et non plus seulement le comportement observé » (Rouyer, 2007, p. 39). Ainsi, l'enfant imite « à retardement » le comportement et relève, par la même occasion, les comportements typiques. La grande différence entre ces deux formes réside dans le fait que dans le cas de l'imitation simple, l'enfant imite n'importe quels comportements alors que dans le second, il imite uniquement ceux qu'il juge spécifiques à

son sexe. Quel que soit le processus d'imitation, la motivation est primordiale et dépend des encouragements ou non de l'entourage social ainsi que de l'expérience propre de l'enfant. Il semblerait que l'apprentissage par observation-imitation ait plus de poids que les renforcements (Rouyer, 2007).

6.4. Connaissances sur les sexes

Comme mentionné précédemment, l'une des étapes indispensables de la construction de l'identité sexuée de l'enfant est le sentiment d'appartenir à un sexe, soit « l'identité de genre » selon Kohlberg (1966). Dès l'atteinte de ce stade, l'enfant commence à établir une base de connaissances sur les rôles et stéréotypes de sexe en construisant « des concepts relatifs aux caractéristiques de chacun des sexes » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 31). Cette base de connaissances se développe progressivement : dès 2 ans, l'enfant possède des savoirs relatifs aux rôles de sexe, puis les recherches mettent en évidence une augmentation rapide des connaissances sur le genre entre 3 et 6 ans pour finalement atteindre un niveau de connaissances équivalent à celui des adultes à 6-7 ans déjà, grâce à l'atteinte de la constance de genre et les progrès cognitifs (Rouyer, 2007). Ces différentes connaissances peuvent porter sur de nombreux aspects : sur les rôles typiques, telles que la distribution des tâches ou les professions, sur les activités et attributs typiques tels que les vêtements, l'apparence, les accessoires, les objets, les couleurs, les jouets ou les émotions et sur les comportements, attitudes et traits de personnalité typiques (Dafflon Nouvelle, 2006). Une fois ces connaissances sur la dichotomie masculin-féminin établies, l'enfant est en mesure de choisir et d'adopter ses conduites en fonction (Le Maner-Idrissi, 1997).

Plusieurs recherches ont relevé, au cours du développement d'un individu, l'existence de changements qualitatifs face au respect des rôles de sexe, d'où des variations de valorisation ou d'adoption de comportements et activités appropriés à son sexe (Le Maner-Idrissi, 1997). Tout d'abord, aux alentours des 5-7 ans, l'enfant devient le prototype de la « vraie petite fille » ou du « vrai petit garçon », dans le sens où, croyant que le sexe n'est pas une donnée biologique, mais est déterminé par le contexte social (cf. identité de genre), il se doit de respecter les conventions sociales de sexes, c'est-à-dire, les attitudes, apparences, activités et comportements attribués à chaque catégorie de sexe : période de rigidité face au respect des rôles de sexes (Dafflon Nouvelle, 2006). Puis, durant la période de latence, entre 7 à 12 ans, l'atteinte de la constance de genre et les progrès cognitifs permettent à l'enfant une certaine flexibilité dans ses comportements et son apparence, même s'il existe, cependant toujours, « une ségrégation dans les activités et une partition entre les sexes » (Murcier, 2005, p. 6). La période de l'adolescence rime avec un retour à la rigidité, dû au besoin d'affirmation de l'adolescent au niveau de son identité sexuelle, à la puberté, à ses choix professionnels pour l'avenir et au choix du partenaire sexuel. Finalement, une certaine flexibilité face au respect des rôles de sexe est à nouveau retrouvée à l'âge adulte (Dafflon Nouvelle, 2006).

6.5. Relation avec les pairs

Outre les divers renforcements prodigués par l'entourage et les différentes sortes d'imitation, l'enfant construit aussi son identité sexuée à travers la relation avec ses pairs. Très tôt, l'enfant fait des choix affiliatifs sexuels, c'est-à-dire qu'il choisit des partenaires de jeux qui correspondent à son sexe. Ainsi, les recherches ont mis en évidence l'apparition, dès 3 ans, d'une ségrégation sexuée entre les enfants: d'un côté, les groupes de filles, de l'autre ceux de garçons (cf. le *in group*). Ces différents groupes vont avoir une

grande influence sur l'enfant du point de vue de la valorisation différentielle des sexes (Rouyer, 2007). En effet, il existe un besoin psychologique de différenciation de l'autre sexe qui consiste à valoriser son propre groupe, dévaloriser le sexe opposé et faire recours aux stéréotypes de sexe, même si, en réalité, filles et garçons estiment occuper des positions sociales équivalentes (Dafflon Novelle, 2006). Les chercheurs pensent que ces attitudes aident à « renforcer l'identité sexuée et l'estime de soi par l'appartenance à un groupe de sexe valorisé » (Dafflon Novelle, 2006, p. 234). Ces groupes sexués de pairs font, de ce fait, office de groupes de référence pour l'enfant et remplissent deux fonctions principales : le développement puis le maintien, des caractéristiques et attributs propres à chaque catégorie de sexe. Ainsi, ces groupes développent tout d'abord les activités, comportements et traits de personnalité appropriés à son groupe de sexe (cf. *own-sex schema*) (Rouyer, 2007). Puis, par l'utilisation de renforcements positifs et négatifs, les pairs diffusent et contrôlent les normes et les comportements « adéquats » à leur sexe. Par exemple, les normes féminines consistent à porter une attention particulière à son apparence physique et à adopter un certain comportement avec les garçons, dont le principal souci est de plaire tandis que celles des garçons est de s'affirmer à travers une mise en évidence de leurs qualités athlétiques et physiques (Duru-Bellat, 2004). D'ailleurs, les attitudes « déviantes », telles que « garçon efféminé » ou « fille manquée » sont, de manière générale, rejetées tant par les filles que par les garçons (Huguet, 2003). Rouyer (2007) a ainsi mis en évidence l'importance et l'influence majoritaire des pairs entre 6 et 12 ans qui « prennent le pas sur les enseignants et les parents » (p. 66).

Des différences ont aussi été constatées au niveau des interactions entre pairs. Comme l'enfant valorise, à travers le groupe, son propre sexe, il va évidemment préférer les interactions avec des pairs du même sexe. Les études relèvent d'ailleurs un nombre plus important d'interactions avec un partenaire de même sexe, qu'elles soient positives ou non (Le Maner-Idrissi, 1997). De plus, les jeux sont différenciés en fonction du sexe : du côté des garçons par exemple, les chercheurs ont constaté l'utilisation de plus d'espace, des groupes de jeu plus importants, bien plus de jeux à l'extérieur, des rapports davantage hiérarchisés, une certaine mise en valeur de la domination physique (Duru-Bellat, 1995), plus de conduites exploratoires ainsi que plus d'indépendance (Rouyer, 2007).

Certaines recherches ont avancé deux hypothèses concernant l'apparition de la ségrégation sexuée : d'un côté, la compatibilité comportementale et de l'autre, la consonance cognitive (Rouyer, 2007). Dans le premier cas, les chercheurs pensent que « les enfants seraient attirés par des pairs qui ont des styles de jeu « compatibles » avec le leur » (Rouyer, 2007, p. 106). Dans le second, l'enfant atteint l'identité de genre, puis valorise tout ce qui est en concordance avec son groupe d'appartenance, et, entre autres, les jouets et activités. Ainsi, il choisit un partenaire correspondant à ses jeux, d'où une ségrégation sexuée. Néanmoins, il semblerait que la première hypothèse soit la plus probable (Rouyer, 2007). Finalement, il est important de retenir que « le fait d'interagir principalement avec les pairs de même sexe renforce le comportement sex-typé pour les garçons comme pour les filles » (Rouyer, 2007, p. 108).

6.6. Différences sexuelles

Ainsi, par l'activité structurante de l'enfant, les divers types d'expériences vécues, le modelage, l'imitation et les groupes de pairs, l'enfant intériorise, peu à peu, les différents rôles sexués ainsi que les caractéristiques propres à chaque sexe et développe de ce fait, son identité sexuée. Toutefois, il semblerait qu'il existe, dès les premières années, des différences sexuelles entre filles et garçons au niveau comportemental et psychologique « qui pourraient préexister au rôle de l'environnement » (Declercq, 2008, p. 7). Au sujet

des comportements, de nombreuses recherches ont constaté plus d'impulsivité et d'agressivité et un niveau d'activité plus élevé du côté des garçons. Chez les filles, ces mêmes recherches ont relevé des capacités interactives plus élaborées, plus d'émotivité, la recherche de présence et de proximité de l'adulte ainsi qu'une plus grande maturité (Duru-Bellat, 1994). Comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, il est donc probable que les différences comportementales des enfants impliquent des attitudes différentes des adultes face à l'un et l'autre sexe (Le Maner-Idrissi, 1997). Nous touchons évidemment dans ce cas à « la question de la part de l'inné et de l'acquis dans la détermination des comportements » (Declercq, 2008, p. 8).

D'un point de vue psychologique, les recherches ont surtout relevé des différences au niveau des activités cognitives avec un avantage des garçons pour les capacités visuo-spatiales et des filles sur le plan langagier. Néanmoins, ces différences sont minimes et aux tests d'intelligence, filles et garçons obtiennent des résultats quasi similaires (Declercq, 2008).

6.7. Identité sexuée et scolarité

Intéressons-nous, à présent, à l'identité sexuée à l'école d'un point de vue psychosociologique et aux conséquences des différents facteurs qui influencent l'enfant dans cette construction identitaire. Utilisons le concept de « genre scolaire » proposé par De Boissieu (2007) pour prendre conscience du rôle de l'école sur l'identité sexuée de l'enfant. Ainsi, cette notion n'est autre qu'« une construction spécifique à la culture scolaire, qui aboutit à la détermination d'une identité d'élève-fille ou élève-garçon » (p. 3). En effet, au sein de l'école, les études ont mis en évidence des différences au niveau des représentations de soi et des autres, des modes de socialisation, des comportements et attitudes en classe, des choix d'orientation, etc.⁷ Ce « genre scolaire » s'élabore peu à peu, de manière consciente ou non, par l'institution scolaire, les adultes et les enfants qui y vivent et aboutit à des manières d'être-en-classe et des choix préférentiels (De Boissieu, 2007). Nous allons examiner les conséquences de ce « genre scolaire » sur la différenciation filles-garçons et leurs identités sexuées respectives, sans omettre le fait que les facteurs familiaux et sociaux présentés jusqu'à présent y contribuent tout autant.

Comme mentionné précédemment, plusieurs recherches ont mis en évidence l'existence d'une norme de féminité à l'école, probablement en étroite corrélation avec la norme implicite d'équité favorisant les garçons. Celle-ci contraint les filles à « renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec les garçons, être obsédées par leur apparence et faire tout pour leur plaire, les laisser occuper l'espace et l'attention du maître » (Duru-Bellat, 2004, p. 69), renvoyant ainsi les filles à une position seconde. Les études utilisent le terme de « conformisme » pour parler de cette attitude des filles à se conformer à cette norme et rester secondes par rapport aux garçons. Ainsi, de cette norme particulière découle une certaine « peur du succès » : peur d'aller de l'avant, mais surtout d'entrer en compétition avec les garçons. Ceci serait dû aux conceptions communes des rôles de chaque sexe qui prônent un comportement de dépendance des filles par rapport aux garçons, d'où le terme de « dépendance apprise » citée par Duru-Bellat (1994, p. 126). Ce conformisme et cette « peur du succès » influencent les attitudes et la confiance en soi des garçons et des filles et les orientent vers des horizons opposés.

⁷ Pour de plus amples informations, nous vous prions de vous référer à l'approche scolaire de la problématique.

En premier lieu, les recherches relèvent des différences entre filles et garçons au niveau du sentiment de leur propre compétence. Ce dernier influence la confiance et la ténacité avec laquelle un individu mène la réalisation du travail. Les chercheurs ont constaté que la confiance en ses compétences (auto-attribution de compétence) est spécifique à chaque tâche et qu'elle est donc plus importante si la tâche semble appropriée à son sexe (Duru-Bellat, 1994). Pourtant, ce qui peut paraître étonnant est que les filles se sous-estiment dans les matières « masculines », telles que les mathématiques, alors que du côté des garçons, la confiance en leurs compétences est invariable, et ce, indépendamment de la matière (Duru-Bellat, 2004).

Cette moindre estime de soi des filles va de pair avec leur représentation des disciplines, qui correspond aux « jugements sur l'intérêt [des disciplines], leur difficulté, et leur caractère masculin ou féminin » (Duru-Bellat, 1994, p. 128). Il en découle des préférences pour les disciplines jugées « appropriées » à leur sexe et un rejet ou une dévalorisation des autres : les garçons font d'ailleurs correspondre matières « féminines » à matières ennuyeuses alors que les filles considèrent les matières « masculines » comme difficiles... Ceci va évidemment jouer un rôle en termes de réussite ou d'échec à l'école dans certaines matières spécifiques (Duru-Bellat, 1994).

De plus, comme mentionné en début de travail, les études ont mis en évidence de grandes différences au niveau de l'attribution, c'est-à-dire la façon d'expliquer ses propres réussites et échecs. De manière générale, l'attribution des causes varie en fonction du sexe de l'élève: les filles expliquent leur échec par des facteurs personnels stables et incontrôlables (par exemple, le manque d'aptitudes) et leur réussite par des facteurs externes instables (travail acharné ou chance) (Rouyer, 2007) alors que l'explication inverse est avancée par les garçons. D'ailleurs, ces derniers, qui ont une ambition supérieure et une faculté d'estime de soi plus élevée, jugent leurs réussites en termes de compétences (De Boissieu, 2007).

Evidemment, ceci influence la manière dont l'élève fille ou garçon aborde ses difficultés : « soit par une attitude orientée vers la maîtrise de la tâche (avec intensification de l'effort, concentration, stimulation), soit par une attitude de dépendance ou de défaitisme (avec démobilisation, détérioration) » (Duru-Bellat, 1994, p. 129). Dans le premier cas, l'individu tend à être stimulé par la difficulté, car il attribue son échec à des facteurs contrôlables ou à son manque d'effort, tandis que dans le second, la difficulté affaiblit l'élève, qui attribue son échec à des facteurs incontrôlables. De manière générale, la première attitude est souvent observée chez les garçons et la seconde chez les filles (Duru-Bellat, 1994). A nouveau, nous pouvons constater une moindre estime de soi du côté des filles.

Finalement, les chercheurs ont constaté des différences dans la valeur subjective donnée aux tâches ; élément qui joue un rôle majeur dans le choix d'orientation future de l'enfant. La valeur accordée à chaque tâche est en lien avec le sentiment de son utilité (justifiant ainsi un certain abandon d'une tâche jugée pas réellement nécessaire) et la confiance en ses propres compétences dans cette matière. Cependant, elle n'est étonnamment pas due au niveau initial de performances de l'élève. Ainsi, les filles par exemple, vont peu à peu laisser de côté les mathématiques qu'elles considèrent inutiles ou « inappropriées » à leur sexe et s'écarter des filières scientifiques. Les chercheurs précisent, toutefois, que les choix d'orientation sont aussi en étroite corrélation avec la quête d'approbation d'autrui – principalement des parents, par la confiance dans les possibilités de l'enfant – et le conformisme social (Duru-Bellat, 1994).

En résumé, les diverses recherches ont relevé que dans les classes mixtes, la norme de féminité péjorait les filles, car elle implique l' « évitement des situations de compétition [...], une moindre assurance [et estime de soi] [...], un rapport au savoir [...] dominé par le « renoncement » [...] et/ou des comportements moins accrocheurs et ambitieux en termes de réussite et d'orientation » (Duru-Bellat, 1994, p. 126).

Suite à ce cadre théorique, prenons le temps de définir notre question de recherche ainsi que des hypothèses que nous allons confirmer ou infirmer par la suite de notre travail à l'aide des entretiens de recherche.

7. Question de recherche

Suivant une formation de futur enseignant à l'école primaire, nous souhaitons, dans ce mémoire de recherche, nous focaliser sur l'identité sexuée des enfants en nous posant la question générale suivante : quelle est l'identité sexuée dont font état des élèves de 1^{ère} et 6^{ème} primaire ? Nous cherchons ainsi à connaître, à l'aide d'un échantillon d'élèves, l'identité sexuée des filles et des garçons, mais aussi celle des élèves de 1^{ère} et 6^{ème} primaire. Notre travail adoptera donc une double perspective comparative : entre filles et garçons, d'une part, et entre enfants d'âges différents (~6 ans pour les 1P et ~11 ans pour les 6P), d'autre part, proposant, de ce fait, une approche développementale de l'identité sexuée. Deux sous-questions guident notre recherche :

- Quelles différences et ressemblances présente l'identité sexuée des filles et des garçons ?
- Quelles différences et ressemblances présente l'identité sexuée d'élèves de 1^{ère} et de 6^{ème} primaire ?

8. Hypothèses

Suite à notre question de recherche, nous souhaitons poser quelques hypothèses que nous confirmerons ou infirmerons à l'aide de nos entretiens et des résultats de notre recherche.

- 1) Première hypothèse : *les réponses des enfants correspondent aux stéréotypes de sexe au niveau des métiers, des rôles, des activités, des attributs et des comportements typiques de chaque sexe. En outre, une plus grande conformité par rapport aux stéréotypes est observée chez les garçons étant donné la moins grande tolérance qui leur est accordée lorsqu'ils contreviennent à ces attentes.*
- 2) Deuxième hypothèse : *les réponses des enfants de 11 ans sont moins stéréotypées que celles des enfants de 6 ans.*
- 3) Troisième hypothèse : *les filles ont moins d'estime de soi et moins d'ambition que les garçons indépendamment de leur âge.*

9. Méthodologie

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes tournés vers une méthode d'enquête adaptée à l'étude de groupes restreints : l'entretien. Selon Labov et Fanshel (1977), cités par Blanchet & Gotman (1992), cette méthode « est un *speech event* (événement de parole) dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B » (p. 19). Par le terme biographie, les auteurs cherchent à mettre en évidence l'aspect vécu de l'information recueillie.

Plus spécifiquement, nous avons opté pour une méthode d'enquête sur les représentations

des élèves. Selon Blanchet et Gotman (1992), « ces enquêtes sur les modes de pensée supposent la production de discours à dominante modale⁸, obtenue à partir d'entretiens centrés sur les conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives de l'interviewé » (p. 32). Nous attendions donc de l'interlocuteur (personne B) qu'il nous parle de ses expériences, de ses perceptions et de ses interprétations (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). Il est aussi important de relever que l'échange a été concentré autour des hypothèses de notre travail de recherche sans toutefois exclure les possibles développements parallèles qui pouvaient nuancer, voire corriger l'une ou l'autre d'entre elles.

Au sujet des interviewés, nous avons opté pour un mode d'accès direct, c'est-à-dire que nous avons recherché le contact visuel (entretien face-à-face). Ce mode a l'avantage d'être neutre, car nulle autre personne n'est présente au moment de l'entretien, à l'exception de l'interviewer et de l'interviewé, mais son efficacité peut être limitée en raison de la distance sociale (Blanchet & Gotman, 1992).

Nous avons choisi comme échantillon quelques élèves de deux classes primaires: une de 1^{ère} année et l'autre de 6^{ème}. Nous avons préféré prendre en compte deux classes d'un bâtiment scolaire d'un même village pour « réduire certains biais » liés aux origines et aux niveaux socio-économiques des parents et des élèves. En effet, nous estimons que l'homogénéité des élèves risque d'être plus élevée s'ils proviennent d'un même centre scolaire (niveau socio-économique), et ce, d'autant plus, d'un village que d'une ville (origines). Nous avons donc choisi autant d'élèves de 1P que de 6P et avons veillé à ce que notre échantillon comporte le même nombre de garçons que de filles. Ainsi, les deux « critères de sélection » retenus pour notre échantillon ont été l'âge (~6 ans ou ~11 ans) et le sexe des enfants (garçon ou fille).

Pour recueillir les données, nous avons opté pour l'entretien directif aussi bien avec les élèves de 1P que ceux de 6P. En effet, nous ne voyions, pour des élèves de 1P, pas d'autres méthodes qui auraient pu être aussi efficaces et convenir à des enfants qui ne savaient même pas lire et écrire ! Pour aider les élèves de petit degré, nous avons aussi utilisé quelques images pour illustrer notre discours (cf. document en annexe). Ainsi, nous avons pu questionner de manière précise ces élèves et essayer d'aller au fond de leur pensée. Néanmoins, compte tenu de l'âge plus avancé des élèves de 6P, nous avons profité pour aller, dans la mesure du possible, plus en profondeur en menant des entretiens un peu plus conséquents.

Pour préparer notre guide d'entretien (cf. tableau en annexe), nous nous sommes basé sur le cadre théorique élaboré à partir de la littérature (articles et ouvrages scientifiques) et constitué de notre concept central ainsi que de ses différentes dimensions et indicateurs. De plus, pour nous assurer de l'utilisation d'instruments valides, fidèles et les plus objectifs possibles, nous nous sommes basé sur des références ou des résultats de recherche pour élaborer les différents tableaux d'exercices proposés aux élèves au cours de l'entretien. Durant ce dernier, les élèves ont ainsi été invités à donner leur avis quant au caractère masculin, féminin ou mixte de métiers, de rôles, d'activités ou d'attributs (accessoires, vêtements, couleurs, jeux/ jouets, sports), de comportements, d'attitudes ou de traits de personnalité et de branches scolaires. Nous espérons ainsi pouvoir rendre compte de l'identité sexuée des élèves à un moment donné, d'un point de vue psychosocial.

Finalement, nous avons systématiquement soumis le contenu de nos entretiens à l'analyse de contenu : une méthode permettant de vérifier les hypothèses de travail (Quivy & Van

⁸ Un discours modal est un discours qui tend à traduire l'état psychologique du locuteur.

Campenhoudt, 1995). Pour ce faire, nous nous sommes tourné vers l'analyse thématique. En effet, cette dernière est « cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs [...] de représentations [...] » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 98). Ainsi, cette analyse consiste à découper de manière transversale ce qui se rapporte à un même thème d'un entretien à l'autre. Nous avons donc recherché une certaine cohérence thématique inter-entretiens (Blanchet & Gotman, 1992).

10. Analyse des données

Passons, à présent, à l'analyse des données de nos différents entretiens. Pour ce faire, nous avons, d'une part, conçu une grille d'analyse dans laquelle chaque question a été analysée sous l'angle des dimensions et/ou indicateurs s'y rapportant. D'autre part, des tableaux récapitulatifs des résultats - différenciant les âges et les sexes - ont été créés à l'aide des exercices réalisés par les élèves lors des entretiens. Ce système permet de cerner, dans la mesure du possible, l'identité sexuée au niveau des différents âges et sexes des élèves. Cependant, nous tenons à relever que tous les résultats présentés ci-dessous ne doivent en aucun cas être pris à la lettre. En effet, étant donné la taille de notre échantillon - constitué de seulement deux élèves par catégorie (garçons de 6P, filles de 6P, garçons de 1P et filles de 1P) - les résultats ne peuvent, en aucun cas, être représentatifs. Il est donc important de plutôt les appréhender sous forme de tendances ; tendances chez les filles, chez les garçons, chez les 1P et chez les 6P. De plus, certains résultats sont donnés sous forme de pourcentages. A nouveau, ceux-ci ont été obtenus à l'aide de ces mêmes huit sujets. Il faut donc, là aussi, y percevoir des tendances et non pas comprendre ces résultats comme « tant de personnes de tel groupe sur 100 ». Pour l'analyse de ces données, nous avons choisi de présenter les résultats, non pas question après question, mais plutôt en regroupant les différentes dimensions et/ou indicateurs.

10.1. Identité de genre

Nous constatons qu'au niveau de l'identité de genre, plus précisément de l'auto-catégorisation cognitive de soi, tous les élèves ont identifié de manière correcte leur sexe : les garçons savent qu'ils sont des garçons et les filles des filles. Dans la plupart des cas (7 sujets sur 8), les critères d'identification de sexe sont d'ordre socioculturel, se rapportant donc uniquement à l'apparence : cheveux dans la majorité des cas (6/8), avec pour les filles des cheveux longs et pour les garçons des cheveux courts, boucles d'oreilles et habits. Dans seulement 2 cas, des critères d'identification se rapportant à l'aspect biologique ont été mentionnés : le sexe pour l'un et la voix pour l'autre.

10.2. Rôle actif de l'enfant dans la construction de son identité sexuée

En ce qui concerne l'expérience des sujets, au niveau des réactions sociales, par le biais des renforcements, nous constatons que les garçons n'ont fait allusion à aucun renforcement, ni aucune expérience en lien avec les parents tout au long des différents entretiens. Nous pouvons donc difficilement nous exprimer à ce sujet. A l'opposé, la plupart des filles (3 des 4 sujets) ont fait part de renforcements ou d'expériences provenant de leurs parents. Voici un extrait d'entretien d'une fille de 6P : « *les mamans elles diront plus aux filles de ranger et de faire la cuisine, tout ça, pis les garçons, la plupart du temps, ils font autre chose* » (entretien n°1, p. 6, l. 255-257).

Puis, au niveau des réactions auto-évaluatives, nous relevons que le passage du contrôle

externe (par les parents) au contrôle interne (par l'enfant) s'établit surtout par le biais des différentes expériences des sujets. Ainsi, 5 des 8 sujets nous font part, de manière explicite ou non de la « règle » suivante : plus le nombre de personnes d'un même sexe pratiquant une activité est élevé, plus l'activité correspond à ce sexe. Par exemple, plus nous voyons de filles jouer à l'élastique, plus nous savons que l'élastique « est plus » pour les filles. Par ailleurs, nous constatons que cette règle est non seulement applicable aux activités, mais aussi à un grand nombre d'autres domaines : sport, vêtements, rôles des sexes, capacités, jouets, apparence, etc. En comparant les 1P et les 6P, nous remarquons qu'au fil des entretiens, les 1P nous ont fait part de moins d'expériences en lien avec cette « règle » que les 6P : 8 pour les premiers, dans des domaines variés, tels que les jouets (2), le sport, les rôles, les capacités, les vêtements, l'apparence et l'émotion ; 12 pour les seconds, principalement dans les domaines du sport (5), des vêtements (3) et des rôles (2). En comparant au niveau des sexes, nous ne relevons rien de significatif, les deux sexes ayant fait part d'autant d'expériences dans les différents domaines, avec, néanmoins, davantage de réponses pour les filles dans le domaine des rôles (2 filles pour 1 garçon), des émotions (1 pour 0) et de l'apparence (1 pour 0) et des garçons au niveau des jouets (2 pour 1).

10.3. Connaissances sur les sexes

Nous allons, tout d'abord, préciser les connaissances sur les sexes au niveau des rôles de sexes en nous rapportant aux différentes statistiques établies à partir d'exercices effectués par les différents sujets. Pour ce faire, nous comparons, dans un premier temps, les connaissances générales sur les sexes, c'est-à-dire l'attribution correcte – ou correspondant au classement établi à l'aide de la théorie - d'un élément, en fonction des trois étiquettes possibles : « masculin », « féminin » ou neutre ». Puis, dans un deuxième temps, nous nous focalisons uniquement sur les réponses stéréotypées, c'est-à-dire sur le classement dichotomique « masculin » ou féminin ». En observant les résultats des réponses des différents sujets, nous nous apercevons donc que les 6P semblent être plus conscients des rôles attribués majoritairement aux hommes et aux femmes que les 1P (76,79% contre 62,51%). Ils ont, d'ailleurs aussi, davantage de réponses stéréotypées (65% contre 52,5%). Par réponse stéréotypée, nous entendons, par exemple dans ce cas, toutes les réponses qui correspondent au sexe des rôles, établies à l'aide de différents résultats de recherches, tels que « réparer la voiture » pour les hommes ou « donner le bain » pour les femmes. En comparant selon les sexes, nous nous apercevons que les filles de notre échantillon ont obtenu des pourcentages supérieurs aux garçons : 75,01% pour les premières contre 64,29% pour les seconds. A nouveau, les pourcentages de réponses stéréotypées sont plus élevés du côté des filles que de celui des garçons (70% contre 47,5%). De manière générale, nous retrouvons des réponses très stéréotypées pour les rôles suivants : « coudre » et « faire le ménage » pour les femmes et « réparer la voiture », « bricoler » et « réparer le pneu d'un vélo » pour les garçons. Ce dernier rôle est d'ailleurs le plus stéréotypé (8 réponses correspondant au stéréotype sur les 8 sujets) ! A l'opposé, « surveiller les devoirs », « conduire », « lire une histoire » ou « s'occuper des enfants » ne sont que peu stéréotypés. D'un point de vue qualitatif, nous constatons que 3 des 4 sujets filles font correspondre les rôles « lire le journal » et « faire la cuisine » au sexe correspondant selon les recherches alors que la totalité des sujets restants jugent ces rôles neutres.

Au niveau des connaissances sur les comportements, attitudes et traits de personnalité, nous constatons que les 1P ont majoritairement plus des réponses qui correspondent au classement établi à partir de recherches que les 6P : 67,19% de réponses correspondantes pour les premiers contre 50% pour les seconds. Les réponses stéréotypées conservent un

écart équivalent entre les âges : 64,69% pour les 1P contre 46,47% pour les 6P. En comparant selon les sexes, nous remarquons des différences significatives, avec des résultats de 62,5% pour les filles contre 54,69% pour les garçons. Les réponses stéréotypées n'offrent pas d'autres surprises avec un écart toujours aussi important : 62,92% pour les filles et un léger recul pour les garçons (48,44%). De manière globale, nous ne relevons aucune réponse totalement stéréotypée. Par contre, les réponses « fort/forte » et « aventureux/aventureuse » sont très stéréotypées et connotées comme masculins chez la quasi-totalité des sujets (7/8). « Agressif/agressive » et « courageux/courageuse » le sont aussi, mais de manière moindre (6/8). D'autre part, nous relevons trois aspects connotés comme féminins qui sont stéréotypés (6/8) : « doux/douce », « faible » et « bavard/bavarde ». D'un point de vue qualitatif, nous relevons que la quasi-totalité des filles (3/4) attribuent l'attitude « rêveur-se » à la catégorie correspondant au classement établi par la recherche alors que les garçons la connotent de manière neutre. L'effet inverse est constaté pour le trait de personnalité « timide » : 3 des 4 garçons le jugent féminin alors que la plupart des filles (3/4) l'estiment neutre.

Puis, présentons les connaissances sur les sexes au niveau des métiers. De manière générale, il semblerait que les 6P aient intégré plus de métiers connotés comme féminins ou masculins que les 1P (60% contre 43%). En outre, la proportion est identique au niveau des réponses stéréotypées. Lorsque nous comparons selon les sexes, il semblerait que les filles de notre échantillon aient plus conscience des métiers attribués majoritairement à chaque sexe que les garçons, mais aussi plus de réponses stéréotypées que ces derniers (61% contre 43%). En comparant les réponses des sujets d'un point de vue quantitatif, nous nous apercevons que les métiers suivants sont très stéréotypés (entre 6 à 8 élèves ayant eu une réponse stéréotypée) : « maçon », « garagiste », « conducteur de camion », « boucher » et « architecte » pour les hommes et « femme de ménage », « mannequin » et « fleuriste » pour les femmes. Quant aux métiers « maître-esse d'école », « boulanger-ère pâtissier-ère », « assistant(e) dentaire », « informaticien(ne) », « cuisinier-ère » et « dentiste », ils ne sont que peu stéréotypés (entre 1 à 2 réponses correspondant aux stéréotypes de sexe). D'un point de vue qualitatif, nous constatons que la totalité, voire la quasi-totalité des sujets filles font part de réponses stéréotypées pour les métiers suivants alors que les garçons estiment davantage qu'il s'agit de métiers neutres : « femme/homme de ménage » (4 filles sur les 4 !), « policier-ère » (4/4), « conducteur-trice de camion » (4/4), « mannequin » (4/4), « vendeur-se » (3/4), « assistant(e) en pharmacie » (3/4), esthéticien-ne » (3/4). Nous tenons, par ailleurs, à mettre en évidence un propos tenu par une élève de 1P pour justifier la connotation féminine du métier « mannequin » : *« ben oui, les garçons ont pas tellement d'habits, alors c'est pour les filles »* (notes d'entretien relevées à part).

D'autre part, lorsque nous interrogeons les enfants au sujet des métiers souhaités, nous constatons une différence significative entre les filles et les garçons de notre échantillon : la palette des métiers est plus diversifiée chez les garçons que chez les filles. En effet, les métiers des garçons touchent au secteur du bâtiment pour la plupart (4 métiers cités par 2 sujets sur les 4), puis de la sécurité (3 métiers, 1 sujet sur les 4), de la recherche (1), du commerce (1), de l'informatique (1), du secteur culinaire (1) ainsi que d'autres métiers tels que professeur d'échec ou mineur. Par contre, du côté des filles, la totalité des métiers concerne l'éducation (4 métiers cités par les 4 sujets !), puis les animaux (4 métiers, 2 sujets sur 4), le secteur du soin (1), le domaine juridique (1), le secteur culinaire et d'autres métiers tels que coiffeuse et postière. Nous remarquons donc que les filles semblent avoir passablement les mêmes intérêts, du moins au niveau du choix des métiers. Une autre particularité mérite aussi d'être relevée : les garçons citent souvent, entre autres,

le métier pratiqué par leur père (3 sujets sur 4) alors que les filles le font plus rarement (1 sujet sur 4), que ce soit pour le père ou la mère.

En comparant les âges au niveau des connaissances sur les objets, accessoires et vêtements, les 6P atteignent 80,36% de connaissances générales sur les sexes alors que les 1P sont légèrement en-dessous avec 76,79%. Pourtant, les réponses sont aussi stéréotypées d'un côté comme de l'autre (79,17%). Du côté des sexes, les garçons de notre échantillon ont davantage de réponses correspondant aux attributions en lien avec le sexe avec un pourcentage de 80,36% alors que les filles sont un peu en retrait avec 76,79%. A nouveau, les pourcentages de réponses stéréotypées sont identiques dans les deux cas. De manière globale, nous nous apercevons que la majorité des réponses à ce sujet sont très stéréotypées (entre 6 à 7 réponses correspondant aux stéréotypes), voire totalement stéréotypées (8 réponses stéréotypées sur les 8 sujets) : pour les réponses très stéréotypées, « la brosse à cheveux » et « les bijoux » sont attribuées aux filles, tandis que « le casque » est connoté comme masculin. D'autre part, « la jupe » et « le rouge à lèvres » sont des réponses totalement stéréotypées pour les filles alors que « le marteau », « la moustache », « la cravate » et « le rasoir » le sont du côté des garçons. D'un point de vue qualitatif, alors que « le pyjama » est un vêtement considéré comme neutre, la quasi-totalité des filles (3/4) le connote de manière féminine. Par ailleurs, nous tenons à relever un propos tenu par un élève de 1P au sujet de l'objet « casserole » pour justifier son attribution féminine : « *ben ça c'est surtout pour les femmes pour faire la cuisine* » (notes d'entretiens relevées à part).

Au niveau des activités, les 6P ont obtenu bien moins de résultats correspondant au classement établi à l'aide des recherches que les 1P (62,51% pour les premiers contre 83,34% pour les seconds). D'ailleurs, les réponses des 1P sont bien plus stéréotypées que celles des 6P (87,50% contre 56,25%). Cependant, l'écart se resserre lorsque nous les comparons au niveau des sexes, avec 75,01% pour les garçons contre 70,84% pour les filles, mais aussi des réponses davantage stéréotypées : 81,25% pour les premiers contre 62,50% pour les secondes. D'un point de vue quantitatif, seules les deux activités « se maquiller » (8/8) et « se raser » (7/8) sont des activités très stéréotypées. Deux constats sont à relever d'un point de vue qualitatif : l'activité « se coiffer » est correctement connotée comme féminine par 3 des 4 garçons alors que la plupart des filles (3/4) la jugent neutre. Nous observons l'effet strictement inverse pour l'activité « chanter » avec 3/4 des filles la jugeant comme féminine alors que la majorité des garçons (3 sur les 4) l'estiment neutre.

En comparant selon les âges, nous nous apercevons que les 6P ont davantage conscience des couleurs attribuées majoritairement aux garçons et aux filles que les 1P : 81,25% pour les premiers, 75% pour les seconds. Par contre, l'inverse se produit en comparant les réponses stéréotypées, avec 75% de réponses stéréotypées pour les 1P et 62,50% pour les 6P. En comparant selon les âges, les filles de notre échantillon semblent avoir intégré davantage de couleurs connotées comme masculines ou féminines que les garçons (81,25% contre 75%), avec des réponses elles aussi plus stéréotypées (75% contre 62,50%). La seule couleur réellement stéréotypée semble être le « rose » pour les filles, avec la totalité des réponses correspondantes (8/8).

Passons aux connaissances sur les jeux et les jouets et commençons par comparer selon les âges : les 1P et les 6P ont obtenu des pourcentages quasi équivalents avec, respectivement 81% et 80%. Au niveau des réponses stéréotypées, l'écart se creuse : 87,5% pour les 1P et toujours 80% pour les 6P. A l'opposé, en comparant selon les sexes, les filles semblent être davantage conscientes des jeux ou jouets attribués aux garçons et aux filles avec un

pourcentage de 83%, alors que les garçons obtiennent 78%. De plus, les filles sont largement en tête avec un pourcentage record de réponses stéréotypées de 90% (!), tandis que les garçons sont à « seulement » 77,5%. De manière générale, nous constatons que la plupart des réponses sont, tout comme pour les objets, accessoires ou vêtements, très stéréotypées, voire totalement stéréotypées. Ainsi, au sujet des réponses très stéréotypées, « un fer à repasser » est considéré comme appartenant aux filles, tandis qu'« un robot », « un dinosaure » et « un marteau » sont attribués majoritairement aux garçons. Les jeux ou jouets suivants sont totalement stéréotypés : « un bébé », « un coffret de perles », « une dinette », « une poupée », « un bracelet », « une poussette » et « Barbie » pour les filles et « une grue », « une voiture télécommandée » et « Action-Man » pour les garçons. D'un point de vue qualitatif, alors que la majorité des garçons de notre échantillon jugent « la baguette magique », « le baby-foot » ou « la caisse de supermarché » comme neutre, la quasi-totalité, voire la totalité des filles obtiennent des réponses correspondant aux stéréotypes de sexe selon les recherches.

Finally, au niveau des sports, nous ne relevons aucune différence entre les différents degrés avec un pourcentage de 62,5% de part et d'autre. Par contre, les réponses stéréotypées sont davantage mises en avant par les 1P, avec 65%, contre 55% pour les 6P. La comparaison entre les sexes nous réserve, par contre, une étrange surprise : 77,09% de connaissances sur les sexes au niveau du sport pour les filles et seulement... 47,92% pour les garçons ! L'écart est d'ailleurs aussi important au niveau des réponses stéréotypées avec 82,5% chez les filles et 37,5% pour les garçons. De manière générale, les réponses sont moins stéréotypées que dans les autres catégories : à l'exception de « la boxe », attribuée aux garçons, qui est très stéréotypée (7/8), « le football », « la moto » et « le rugby » ne sont que passablement stéréotypés (6 réponses sur les 8 sujets). Seule « la danse », attribuée aux filles, est moyennement stéréotypée (6/8). D'un point de vue qualitatif, les sports correspondent au classement établi à partir des recherches chez la quasi-totalité des filles (3/4) pour « l'équitation » et « le patinage » et chez la totalité des filles pour « la gymnastique » alors que les garçons jugent ces trois sports neutres.

Moyennes 6P – 1P	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	73.28%	71.01%
Moyenne garçons 6P	63.79%	58.51%
MOYENNE	68.54%	64.76%
Moyenne filles 1P	71.55%	73.73%
Moyenne garçons 1P	61.21%	57.83%
MOYENNE	66.38%	65.78%

Tableau 1 : moyennes 6P-1P des connaissances sur les sexes

Moyennes filles-garçons	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	73.28%	71.01%
Moyenne filles 1P	71.55%	73.73%
MOYENNE	72.42%	72.37%
Moyenne garçons 6P	63.79%	58.51%
Moyenne garçons 1P	61.21%	57.83%
MOYENNE	62.50%	58.17%

Tableau 2 : moyennes filles-garçons des connaissances sur les sexes

En résumé, en combinant ces nombreux résultats, nous obtenons les différents pourcentages pour chaque catégorie. Pour ce faire, nous avons pondéré chaque résultat présenté ci-dessus en fonction du nombre de questions se rapportant à chaque catégorie. Ainsi, nous relevons que les connaissances sur les sexes semblent être légèrement à l'avantage des 6P avec 68,54% contre 66,38% pour les 1P. Par contre, les 1P prennent, en moyenne, le dessus au niveau des réponses stéréotypées, même si les chiffres restent serrés : 65,78% pour ceux-ci contre 64,76% pour les 6P. Les écarts sont bien plus importants lorsque nous comparons selon les sexes : les filles de notre échantillon semblent avoir davantage de connaissances sur les sexes correspondant aux classements établis à l'aide de la théorie, avec un pourcentage moyen de 72,42% tandis que les garçons se situent « seulement » aux alentours des 62,50%. L'écart est encore plus important au niveau du pourcentage moyen de réponses stéréotypées avec 72,37% pour les filles. A nouveau, les garçons de notre échantillon semblent avoir moins de réponses stéréotypées avec en moyenne 58,17%.

Pour de plus amples informations concernant ces statistiques ou les domaines spécifiques de connaissances analysés, comprenant une multitude d'éléments « masculins », « féminins » ou « neutres », nous vous prions de vous référer aux annexes.

10.4. Flexibilité et rigidité face au respect des rôles de sexe

Lors de l'entretien, certaines questions ont été posées aux élèves pour connaître leurs réactions face à la déviance par rapport au sexe, en fonction des situations : porter une jupe ou une robe pour les garçons et mettre un costard cravate ou une chemise nœud papillon chez les filles. Ainsi, la première fois, il s'agissait d'une situation ordinaire (à l'école, dans la rue, à la maison, etc.) tandis que la seconde fois, d'une situation spéciale (à Carnaval ou pour se déguiser). Il en est ressorti que, dans tous les cas, les sujets ne sont en rien favorables à la déviance en situation habituelle (16 réponses négatives sur les 16), qu'ils soient filles, garçons, jeunes (1P) ou préadolescents (6P). Par contre, nous relevons des différences au niveau des situations spéciales : les 1P semblent être moins favorables à la déviance que les 6P. En effet, chez les 1P, seules 3 réponses sur les 8 sont favorables à la déviance, tandis que chez les 6P, 6 réponses sur les 8 le sont. En comparant selon les sexes, nous constatons plus de la moitié de réponses favorables à la déviance du côté des filles que chez les garçons (3 pour ces derniers contre 6 pour les filles).

Lorsque nous analysons les propos tenus par les différents élèves au sujet de la déviance, nous constatons que la plupart des enfants (7 sujets sur 8) rejettent la déviance par peur de la moquerie (6 sur 8) ou du regard des autres (2 sur 8). De manière générale, il semblerait que les 1P soient légèrement plus attentifs ou plus sensibles au regard des autres que les 6P.

10.5. Groupes de pairs

Nous pouvons tout d'abord mettre en évidence le fait que la totalité des sujets interviewés semble apprécier leur sexe : les filles aiment être des filles et les garçons des garçons. Dans 3 des 8 cas, la préférence pour son sexe a même été nettement marquée. De manière générale, les garçons valorisent principalement leur sexe au niveau de l'aspect physique et du pouvoir : sport (foot, rugby, tennis, boxe) dans la majorité des cas, force, grande possibilité au niveau des métiers, pouvoir, motivation et style vestimentaire. Du côté des filles, l'esthétisme et l'apparence sont les deux axes forts de la valorisation de leur sexe : habillements (jupes, plus d'habits, plus jolies) pour la plupart des cas, décoration de la chambre et maquillage. La dévalorisation du sexe opposé va d'ailleurs en partie dans le même sens : les garçons dévalorisent les filles en majeure partie au niveau de l'esthétique (elles se croient les plus jolies, elles doivent se maquiller, etc.), puis du physique (faiblesse des filles) et, dans une moindre mesure, de la maternité (elles doivent avoir un bébé, avoir le ventre gros). De l'autre côté, les filles dévalorisent les garçons principalement au niveau du dédain de l'habillement et de l'apparence (les garçons s'habillent moins joliment, les garçons ne peuvent pas se maquiller, etc.), mais aussi de leur propension à se battre. Cependant, nous tenons à relever que dans 3 des 8 cas, aucun propos dévalorisant n'a été tenu au sujet du sexe opposé. La valorisation du sexe opposé a même été relevée dans l'un des cas (garçon) !

Au niveau de la déviance, nous avons présenté des situations « anormales » (dans le sens : qui sortent de la norme) aux sujets : une fille qui fait du skate ou un garçon qui fait de la danse. Nous avons pu constater que la plupart des sujets semblent rejeter cette déviance et valoriser la conformité (7 sur les 8 sujets). Nous pouvons le remarquer, car dans cette situation, 5 des 8 sujets, dont la totalité des sujets de 6P, traitent l'individu de sexe opposé de « garçon manqué » ou de « fille manquée ». De plus, certains de ces sujets avouent même se moquer de l'individu déviant face à une situation similaire (3/8). En outre, nous relevons dans les propos des enfants un champ lexical de l'anormalité : « bizarre » (2 sur 8), « a l'air ridicule », « ça fait rigolo », « trouve pas ça normal », « se transforme un peu en garçon », etc. D'autres justifications de cette « anormalité » sont avancées : principalement chez les garçons (3/4) l'incapacité de pratiquer cette activité et chez les filles le genre de l'activité, en lien avec les stéréotypes de sexe (3/4). La « règle » du nombre de personnes d'un même sexe pratiquant une activité, mise en évidence précédemment, est aussi mise en avant à trois reprises. Cependant, la quasi-totalité des sujets (7 des 8 sujets) affirment malgré tout que ces individus déviants ne les dérangent pas, même s'ils les jugent « bizarres ».

Suite à l'analyse des résultats, nous observons principalement des différences au niveau des styles de jeux en fonction du sexe. En dehors de la maison, les garçons semblent jouer à des jeux correspondant aux stéréotypes de sexe : majoritairement au foot (3/4) et au vélo (3/4), mais aussi à la place de jeu, à cache-cache ou au loup. Les jeux des filles semblent plus diversifiés à l'extérieur : faire du vélo (2/4), de la corde à sauter, écrire, faire les devoirs, jouer au loup, promener le chien, discuter ou inventer des jeux par rapport à des émissions télévisées.

Au sujet des jeux d'intérieur, les garçons semblent être plus favorables aux jeux de société : « Uno », cartes des Pokémon ou de dinosaures, « Puissance 4 », « Bakugan » et « Monopoly ». Seuls quelques jeux semblent être des jeux solitaires : camions, voitures et dinosaures. D'autres activités en lien avec des animaux sont aussi mises en évidence par certains sujets garçons : regarder les fourmis et s'occuper des animaux. Par contre, du côté des filles, la totalité des jeux cités sont joués de manière solitaire : jeux d'ordinateur (3 des 4 sujets), jeux de téléphone portable, jeux vidéo, voitures, barbies et figurines de chevaux.

Contrairement à ce que nous aurions pu attendre en nous référant au sens commun, les filles de notre échantillon semblent apprécier davantage les médias modernes (ordinateur, téléphone portable et autres consoles) que les garçons. D'autres activités, à nouveau solitaires et passablement calmes sont citées par les filles : écrire, apprendre les langues et regarder la télévision.

Dans le même ordre d'idée, au niveau des sports pratiqués, nous relevons un certain clivage entre filles et garçons ; clivage correspondant en partie aux stéréotypes de sexes : tennis (2 des 4 sujets), course (2/4), foot, athlétisme et vélo de descente pour les garçons ; patinage artistique (2/4), natation (2/4), équitation, ski, tennis, judo et boxe pour les filles. Nous constatons ainsi quelques différences au niveau de l'intensité et de la dépense physique entre les sports des deux sexes.

Nous relevons aussi que dans la majorité des cas (4/4 chez les garçons et 2/3 chez les filles), les sujets n'aiment guère jouer avec des jeux ou objets ne correspondant pas à leur sexe au niveau des stéréotypes. La justification principale chez les 1P est la suivante : l'objet – le jouet en soi – a l'apparence du sexe opposé (poupée ou superhéros), tandis que chez les 6P, c'est plus la dépense physique du jeu qui est remise en cause (élastique ou foot).

10.6. Interactions entre pairs

Pour l'analyse de ces données, nous avons décidé de nous focaliser sur les interactions entre pairs non pas d'un point de vue communicatif à proprement parler, mais plus au niveau des jeux : de quelles manières les enfants interagissent entre eux ?

Les jeux à la récréation semblent correspondre, à nouveau, aux stéréotypes de sexe : du côté des garçons, nous relevons principalement le foot (3/4), puis d'autres jeux tels que le loup (2/4) ou courir. La corde à sauter (2/4), discuter (2/4), les mimes sur la marelle ou le foot semblent être des jeux pratiqués par des filles. Comme nous pouvons le constater, seul le foot chez les filles (1/4) semble faire figure d'exception aux stéréotypes de sexes. De manière générale, à une exception près, les garçons jouent avec les garçons, même si les filles sont tout de même admises dans leur jeu, au foot par exemple. Du côté des filles, nous retrouvons les mêmes proportions : la majorité des filles jouent entre elles ; seule l'une d'entre elles semble jouer avec les deux sexes !

Au niveau des jeux à l'extérieur, les garçons semblent majoritairement préférer jouer avec les garçons (3/4). Les différentes raisons avancées par l'un des garçons sont les suivantes : les jeux sont plus élaborés, plus physiques, plus violents et ils demandent plus de courage. Nous assistons aussi à une dévalorisation du sexe opposé par l'utilisation de propos dénigrants : les filles ne jouent pas bien, certaines filles jouent aussi au foot « *mais... c'est juste pour s'amuser* » (entretien n°3, p. 21, l. 193-194), les jeux des filles ne sont pas intéressants pour les garçons, etc. Du côté des filles, la moitié d'entre elles semblent préférer jouer avec des filles tandis que l'autre moitié ne semble pas avoir de préférence. La principale dévalorisation des jeux des garçons concerne la diversification de leurs jeux : « *les garçons, on dirait qu'ils aiment que le foot* » (entretien n° 6, p. 48, l. 231) ! Dans tous les cas, nous constatons qu'à l'extérieur, les garçons semblent jouer avec les garçons et les filles avec les filles.

En comparant les jeux à la récréation et à l'extérieur, nous relevons que la plupart des jeux des filles sont plus limités au niveau de l'espace que ceux des garçons : espace restreint pour les jeux des filles et espace plus étendu pour les garçons. Logiquement, la dépense physique devrait aussi en être affectée, comme vu précédemment.

En comparant les tailles des groupes de jeux, nous pouvons relever des différences entre les sexes : les garçons semblent jouer, à la récréation dans de plus grands groupes que les

filles. Par grands groupes, nous entendons des groupes supérieurs à 5 personnes. Ainsi, nous relevons 3 sujets sur 4 chez les garçons affirmant jouer dans de grands groupes de jeux et aucun sujet chez les filles, qui semblent préférer les petits groupes. Par contre, lorsque nous nous focalisons sur les jeux à l'extérieur, nous ne relevons pas de différences entre les sexes, avec des deux côtés, 3 sujets sur 4 affirmant jouer dans de petits groupes et seulement 1 sujet sur 4 dans un grand groupe.

10.7. Identité sexuée et scolarité

Suite aux entretiens et à l'analyse des différents propos tenus par l'ensemble des élèves, voici les caractéristiques principales pour chaque sexe à l'école. Tout d'abord, nous constatons que certains clichés tels que « les filles sont bavardes » ne correspondent pas à la réalité de l'école. En effet, les filles semblent faire plus d'effort (propos de 2 sujets sur 8), être plus calmes, avoir plus d'intérêts et être plus sérieuses que les garçons : un portrait d'élève-fille tout à fait flatteur ! Nous avons cependant relevé que certains garçons n'apprécient guère cette image des filles et ont tendance à les dévaloriser à l'aide de propos dénigrants tels que « chiantes » ou « pipelettes ». A l'opposé, le portrait d'élève-garçon est un peu moins à leur avantage : ils semblent être plus bagarreurs (propos de 2 sujets sur 8), plus dissipés (mauvais comportement : parler (3) ou faire les fous (2)) et faire moins d'efforts que les filles (2). Bien entendu, nous tenons à relever que ces deux portraits ont été établis à partir de propos d'élèves. Ils ne sont donc pas scientifiquement prouvés. Par ailleurs, il existe certainement, de part et d'autre, des exceptions à ces comportements généraux d'élève-fille ou d'élève-garçon !

Au niveau des traitements différenciés des sexes à l'école, nous relevons une différence importante en ce qui concerne la perception d'une discrimination entre les petits (1P) et les grands degrés (6P). En effet, l'ensemble des sujets de petits degrés (4 sujets sur les 4) constate un traitement différencié selon le sexe. Tout d'abord, au sujet des interactions différenciées (3/4), nous relevons des différences au niveau de la manière de parler de l'enseignant, de sa vitesse d'expression (plus rapidement aux garçons et plus lentement aux filles) et du volume de sa voix (plus fort aux garçons et plus doucement aux filles). Voici, par exemple, ce que nous dit une fille de 1P à ce sujet : « [...] pour les garçons, quand elle gronde, pour les garçons et ben... elle crie fort ! Et pis... on va à sa chaise. [...] et les filles, quand elle est fâchée et ben... et ben elle dit rien, et pis elle dit : « tu vas à ta place » » (entretien n°5, p. 49, l. 292-296). De plus, les encouragements (1/4) semblent eux aussi être différenciés : « bravo » aux filles et « faites mieux » aux garçons ! En outre, les garçons et les filles semblent aussi jouir de droits différents (2/4), au niveau des permissions, plus souples pour les premiers et plus strictes pour les secondes. A l'opposé, aucun des quatre sujets de 6P ne nous fait part de traitements différenciés selon le sexe : les garçons comme les filles affirment avoir les mêmes droits, les mêmes chances et les mêmes traitements, indépendamment du sexe.

Pour la suite de l'analyse, nous tenons à relever que certaines comparaisons se focalisent uniquement sur les grands degrés, les notes étant encore absentes des classes de petits degrés. En effet, celles-ci fonctionnent, au niveau de l'évaluation, souvent en termes d'« acquis » ou de « non-acquis », voire de pourcentages. Pour une question de cohérence, nous préférons donc, à ce sujet, comparer uniquement les élèves de 6P d'un point de vue du sexe.

Tout d'abord, nous constatons qu'au niveau des notes, les filles semblent, en général, obtenir de meilleurs résultats que les garçons (propos de 3 sujets sur 4). Ce résultat peut-il être mis en lien avec l'attitude des filles à l'école (cf. portrait d'élève-fille) ? Pourtant, il ne

semble pas exister de compétition entre les sexes : chacun fait de son mieux, advienne que pourra (4/4). Toutefois, lorsque les élèves comparent leurs notes, les garçons le font entre eux et les filles entre elles, mais personne ne le fait jamais avec le sexe opposé (4/4)! Quoi qu'il en soit, nous ne retrouvons dans les divers propos tenus par les élèves, aucune trace de « peur du succès » chez les filles.

Pour connaître les sentiments et les réactions des enfants des différents sexes lors d'un mauvais résultat, nous avons aussi analysé les propos au niveau de l'attitude face à l'apprentissage scolaire : les attitudes sont, dans certains cas, diamétralement opposées. Face à une mauvaise note, les garçons semblent être un peu tristes (2/2), mécontents de leur travail et se disent « *c'est nul* ». Les filles sont, évidemment, mécontentes de leur travail et d'elles-mêmes (2/2). De plus, elles ne se sentent pas bien. Par contre, à l'opposé des garçons, certaines filles se disent « *je suis nulle* ». Elles ne jugent donc pas, de manière négative, le résultat de leur travail, mais leur propre personne !

Ces divers sentiments et pensées ont évidemment des conséquences au niveau des réactions : d'un côté, les garçons semblent plutôt réagir de manière positive et estiment, en général, pouvoir faire mieux la fois suivante. Ils ne semblent pas être démotivés et ne désespèrent pas. En d'autres termes, les mauvais résultats les poussent donc à faire mieux. De l'autre côté, certaines filles semblent réagir bien plus négativement : elles sont découragées et désespèrent. Elles avouent même parfois faire des blocages. Nous pensons que cela est dû à l'autoréalisation de la prophétie, d'où un cercle vicieux : « *ben des fois j'me bloque et pis après j'fais tout le temps des mauvaises notes [...] j'fais une mauvaise note donc j'suis nulle [...] et pis j'me dis tout le temps ça dans la tête pis alors après ben c'est comme si j'étais nulle alors après j'fais des mauvaises notes* » (entretien n°1, p. 7, l. 335-341). Toutefois, certaines filles ne se découragent pas pour autant lors d'un mauvais résultat, à moins que celui-ci soit vraiment mauvais. Elles gardent espoir et pensent pouvoir faire mieux la fois d'après.

Passons à présent à l'analyse de l'attribution selon le sexe en analysant, à nouveau, les propos de nos huit sujets. Pour rappel, ce concept n'est autre que la façon d'expliquer ses propres résultats et échecs. De manière globale, nous relevons chez les élèves interrogés, que les bons résultats dépendent, en général, des mêmes facteurs, indépendamment du sexe : le travail (6 sujets sur 8), l'attention (écoute et présence) (4/8) et la concentration (3/8), avec davantage de réponses pour les garçons sur ce dernier aspect (2 garçons pour 1 fille). Le facteur « chance » est tout de même évoqué à une reprise du côté des filles ! A l'opposé, les facteurs perçus comme influençant les mauvais résultats sont un peu plus différenciés : le manque de travail (5/8), cité davantage par les garçons (3 pour 2) et l'inattention (5/8), mis davantage en avant par les filles (3 pour 2). Nous constatons des différences au niveau du manque de concentration (3/8), évoqué à trois reprises par des garçons, mais aucune fois du côté des filles. A l'inverse, l'incompréhension de la tâche ou de la consigne (2/8), dans le sens où elles ne sont pas clairement formulées, est évoquée à deux reprises chez les filles, mais jamais chez les garçons. Nous relevons aussi, comme cause de mauvais résultats, le facteur « éducation » chez les filles, dans le sens où ce sont les parents qui éduquent l'enfant à se responsabiliser et à étudier pour les examens plutôt qu'à laisser les études de côté !

Intéressons-nous de plus près à la représentation des disciplines en fonction des sexes, mais aussi de l'âge. Pour obtenir les résultats (en pourcentage) suivants, nous avons simplement divisé le nombre de branches correspondant aux critères recherchés (appréciation de la branche, difficulté ou intérêt) par le nombre total de branches avant de multiplier par cent. Ces pourcentages ne sont donc à nouveau pas représentatifs, mais doivent plutôt être

compris comme des tendances. Tout d'abord, nous constatons que les garçons semblent apprécier légèrement plus de branches à l'école que les filles, avec tout de même des deux côtés, un taux d'appréciation passablement élevé (78% contre 75,25%). La science, le dessin et l'éducation physique semblent être les branches les plus appréciées par l'ensemble des élèves. A l'opposé, ils ne semblent guère aimer l'allemand et l'éducation religieuse. De plus, les filles considèrent davantage de branches comme difficiles, même si, en réalité, la différence entre les deux sexes est minime (31,75% pour les filles contre 30,5%). De manière globale, les branches considérées comme faciles sont la géographie, la science, l'éducation religieuse et le dessin tandis que les mathématiques et l'allemand semblent être plus ardues. Les résultats plus négatifs des filles sont peut-être en lien avec le sentiment de l'utilité des branches. En effet, alors que les garçons semblent juger la totalité des branches comme utiles, les filles considèrent certaines branches comme inutiles (16,5% d'entre elles). Seuls le français, les mathématiques et l'éducation physique sont considérés comme utiles par la totalité des élèves !

D'autre part, en comparant en fonction de l'âge des sujets, nous relevons une « nette » différence d'appréciation des branches entre les petits et les grands degrés : 83,5% pour les premiers contre 69,75% pour les seconds. Ce sont pourtant les grands degrés qui jugent moins de branches difficiles : 24,75% pour les grands degrés contre 37,50%. Du côté des 1P, l'écriture est, à la fois, la branche la moins appréciée et considérée comme la plus difficile. Du point de vue de l'intérêt, les petits considèrent l'ensemble des disciplines comme utiles alors que les grands jugent certaines branches inutiles (16,5%).

Focalisons-nous sur les branches « mathématiques » et « français » (plus précisément la lecture) en analysant et comparant les propos des sujets de 6P. Nous constatons que, dans la situation actuelle des élèves, les garçons n'apprécient guère les mathématiques (2/2) : ils ne sont pas forts dans ce domaine ou n'arrivent pas à l'étudier. A l'opposé, tous deux apprécient la lecture. Du côté des filles, nous assistons à l'effet inverse : non seulement, elles considèrent les mathématiques comme faciles, mais en plus, elles semblent l'apprécier (2/2). Tout comme les garçons, elles apprécient et trouvent la lecture facile (2/2). Par contre, lorsque nous interrogeons ces mêmes élèves en nous focalisant sur les préférences générales des deux sexes en mathématiques et en français, nous sommes témoin d'un étrange phénomène : les garçons seraient, en général et à l'opposé de nos résultats, plus à l'aise en mathématique (3/4) - et donc, sembleraient apprécier davantage cette branche - et moins doués en français (2/4)!

Finalement, portons notre regard sur la valeur subjective donnée aux tâches en nous focalisant sur le sentiment de l'utilité des différentes branches de l'école. Nous ne relevons pas de différences significatives entre les deux sexes et constatons que la quasi-totalité des sujets (6 sur 8) n'a jamais établi de liens entre les branches de l'école et leur futur métier. En effet, seuls deux élèves de grands degrés sur les huit sujets interrogés affirment avoir déjà pensé à l'utilité des branches au regard de leur future profession. En comparant en fonction de l'âge, nous nous apercevons que les grands degrés semblent être capables de faire des liens entre branches et futurs métiers (3/4), contrairement aux petits (1/3).

11. Interprétation et discussion des résultats

Passons à présent à l'interprétation et à la discussion de nos résultats en nous référant au cadre conceptuel. Prenons donc le temps de faire des liens entre la théorie et l'analyse de nos données et de comparer les similitudes et les différences. Pour ce faire, nous allons prendre et analyser les résultats obtenus les uns après les autres, en nous rapportant aux dimensions et indicateurs qui nous servent de fil rouge.

11.1. Identité de genre

Nous constatons que tous les enfants interrogés sont passés par les quatre étapes définies par Declercq (2008) : distinction puis identification des deux sexes, prise de conscience de son appartenance à l'une des deux catégories sociales de sexe et, finalement, appropriation des rôles correspondant à son sexe. Ceci ne nous étonne pas, étant donné que ces différentes étapes devraient être mises en place aux alentours des 3 ans déjà (Le Maner-Idrissi, 1997). Toutefois, en nous référant à Kohlberg (1966), nous pourrions penser que la quasi-totalité des enfants n'ont pas encore atteint l'ultime stade, la « constance de genre » ; stade où le sexe devient une donnée biologique immuable au cours du temps et des situations (Rouyer, 2007). En effet, la plupart des sujets (6/8) ont justifié leur appartenance à un sexe uniquement en fonction de caractéristiques socioculturelles ; éléments faisant partie intégrante des deux premiers stades ! Ceci ne nous étonne qu'en partie, dans la mesure où l'ultime stade ne devrait être atteint, en moyenne, qu'entre 5 et 7 ans. Ainsi, il est tout à fait probable que les élèves de 1P ne l'aient pas encore atteint. Quant aux deux sujets de 6P qui n'ont pas identifié leur sexe à l'aide de critères biologiques, nous pensons qu'il s'agit davantage d'un biais de l'entretien : la gêne ou la honte. En effet, il semblait évident que tous deux savaient pertinemment être un garçon ou une fille en raison de leur sexe.

11.2. Rôle actif de l'enfant dans la construction de son identité sexuée

Dans un premier temps, nous constatons que la plupart des filles (3/4) nous ont fait part d'expériences en lien avec les réactions sociales (Rouyer, 2007), à travers des expériences avec leur entourage direct (par le biais de renforcements). Ainsi, elles ont, peu à peu, intégré certains « savoirs » en lien avec les sexes et ont appris à se comporter en fonction ! Par contre, les garçons de notre échantillon ne nous ont fait part d'aucune expérience du genre. Il est donc légitime de se poser la question suivante : les filles sont-elles plus sensibles ou plus exposées que les garçons aux réactions sociales et aux renforcements ?

Dans un second temps, nous nous apercevons qu'une petite majorité des sujets (5/8) ont tenu des propos se rapportant aux réactions auto-évaluatives ; expériences permettant à l'enfant un contrôle sur soi (auto-renforcement). Ceci ne nous étonne guère, car, au fil du temps, les comportements sont régulés par le sujet lui-même, au profit des renforcements extérieurs, vus ci-dessus (Rouyer, 2007). C'est d'ailleurs pour cette raison que les 1P, ayant moins d'expérience, un développement cognitif moindre et moins de connaissances acquises, nous ont fait part de moins de réactions auto-évaluatives que les 6P (8 contre 12). De plus, nous relevons l'utilisation fréquente d'une « règle » en lien avec le nombre de personnes d'un même sexe pratiquant une activité : plus le nombre de ... [filles/garçons] pratiquant cette activité est élevé, plus cette activité est faite pour les ... [filles/garçons]. Nous voulons rapporter cette règle à l'apprentissage par observation-imitation. En effet, l'enfant observe son entourage social et classe les différents comportements comme étant féminins ou masculins en fonction de leur fréquence d'apparition (Le Maner-Idrissi, 1997). Dans le même ordre d'idée, le « schéma de genre », développé par Martin et Halverson (1981), vient compléter cette explication : celui-ci permet à l'enfant de découper et d'organiser le monde selon le sexe au travers d'une attention particulière à certains aspects spécifiques de l'environnement qui l'entoure en vue de faire des généralisations. Il va ainsi apprendre les comportements « adéquats » à son sexe (Dafflon Nouvelle, 2006). Nous nous situons donc ici au niveau du « in-group/out-group » (appartenance ou non-appartenance au groupe-sexe) de ce schéma de genre (Le Maner-Idrissi, 1997).

En résumé, nos résultats corroborent le fait que plus l'enfant grandit, plus il passe d'un contrôle externe (par l'entourage) à un contrôle interne (par lui-même) (Rouyer, 2007).

11.3. Connaissances sur les sexes

A partir de l'atteinte du stade de « l'identité de genre », l'enfant commence à établir une base de connaissances sur les rôles et stéréotypes (Le Maner-Idrissi, 1997). Nous avons d'ailleurs pu constater que les enfants, tous sexes et âges confondus, obtenaient une moyenne élevée de près de 70% de connaissances générales sur les sexes (masculin, féminin ou neutre) et environ 65% de réponses stéréotypées (masculin ou féminin)! Cependant, nous avons relevé des différences, tout d'abord en fonction de l'âge. En effet, les connaissances générales sur les sexes semblent être à l'avantage des 6P, même si l'écart est minime (69% contre 66%). Ceci serait dû au fait que les connaissances sur le genre ne se développent que progressivement : malgré une augmentation rapide des connaissances sur le genre entre 3 et 6 ans, le niveau de connaissances n'équivaut celui de l'adulte qu'à 6-7 ans, grâce à l'atteinte de la « constance de genre » (Kohlberg, 1966) et de progrès cognitifs (Rouyer, 2007). Ainsi, il n'est à nouveau pas certain que tous les élèves de 1P, comptabilisant une moyenne d'âge de 6 ans, aient atteint ce dernier stade. A l'opposé, tous les élèves de 6P l'ont forcément atteint (moyenne d'âge de 11 ans).

D'autre part, les petits degrés font état de plus de connaissances stéréotypées sur les sexes que les grands degrés. Nous expliquons à nouveau ceci par le stade de « constance de genre » de Kohlberg (1966) : aux alentours des 5-7 ans, l'enfant passe par une période de rigidité face au respect des rôles de sexes. Il devient le prototype de la « vraie petite fille » ou du « vrai petit garçon ». En effet, croyant que le sexe n'est pas une donnée biologique, mais est déterminé par le contexte social, il se doit de respecter les conventions sociales de sexe (Dafflon Novelle, 2006). Ainsi, les enfants de cet âge ont plus d'actions stéréotypées, et donc par là même, plus de réponses stéréotypées.

Par contre, en nous focalisant sur la comparaison entre les sexes, nous ne sommes pas en mesure d'expliquer, à l'aide de notre partie théorique, la raison pour laquelle les filles de notre échantillon semblent être plus conscientes que les garçons des différents éléments attribués majoritairement aux hommes et aux femmes. Par ailleurs, nous ne pouvons pas non plus expliquer le nombre plus élevé de réponses stéréotypées.

Nos résultats montrent qu'à l'instar de la théorie de Kohlberg (1996) sur l'atteinte de « l'identité de genre », l'enfant développe une base de connaissances sur les rôles et stéréotypes de sexes, qui va peu à peu s'étoffer, au fur et à mesure que l'enfant se considère comme étant un garçon ou une fille de manière définitive (atteinte de la constance de genre).

11.4. Flexibilité et rigidité face au respect des rôles de sexes

Comme mentionné précédemment, il existe, au cours du développement d'un individu, des changements qualitatifs au sujet du respect face aux rôles de sexe, d'où des variations de valorisation ou d'adoption de comportements/activités appropriés à son sexe (Le Maner-Idrissi, 1997). Nos résultats vont d'ailleurs dans ce sens : nous avons bien constaté des différences entre les petits et les grands degrés. Indépendamment de la situation, les 1P semblent être moins favorables à la déviance face au sexe que les 6P. Cette plus grande rigidité des 1P face à la déviance pourrait s'expliquer par la non-atteinte de la constance de genre (Kohlberg, 1966) : l'enfant refuse la déviance, car il a peur de changer de sexe en changeant de situation, par exemple en adoptant des comportements, activités ou apparences du sexe opposé (Dafflon Novelle, 2006). A l'opposé, entre 7 à 12 ans, les

enfants passent par une période de latence grâce à l'atteinte de la constance de genre et de certains progrès cognitifs : il est donc possible de percevoir une certaine flexibilité dans ses comportements et son apparence (Murcier, 2005). C'est pour cette raison que les grands degrés semblent avoir moins de peine à accepter la déviance face au sexe dans certaines situations spéciales : même si la situation change, son sexe reste immuable.

Par ailleurs, nous expliquons le fait qu'aucun des sujets n'a été favorable à la déviance en situation ordinaire par le « schéma de genre » (Martin et Halverson, 1981). En effet, suite au schéma « *in-group/ out-group* », permettant de classer de manière dichotomique les différents éléments masculins ou féminins, le « *own-sex schema* » (application à soi-même d'un schéma de genre) permet à l'enfant de choisir et adopter les activités et conduites pertinentes en fonction de son appartenance à l'une des deux catégories de sexe (Rouyer, 2007). Dans le même ordre d'idée, les enfants, ayant des capacités auto-évaluatives (cf. rôle actif de l'enfant ci-dessus), régulent leurs comportements par eux-mêmes (Rouyer, 2007) ! En outre, la théorie du modelage (Rouyer, 2007) - sorte d'imitation différée complexe (ou prise d'exemple) - prouve que, par un contrôle discriminatif, l'enfant adopte par imitation uniquement les comportements qu'il juge spécifiques à son sexe. Finalement, une autre théorie explicative en lien avec les groupes de pairs sera avancée ci-dessous.

Ainsi, nous constatons que, en situation ordinaire, aucun des sujets n'est favorable à la déviance. Par contre, en cas de situations particulières (déguisement par exemple), les sujets semblent être prêts à adopter des comportements déviants en fonction de l'atteinte ou non de la constance de genre.

11.5. Groupes de pairs et interactions

L'enfant construit aussi son identité sexuée à travers la relation avec ses pairs. Ces derniers constituent d'ailleurs l'influence majoritaire entre 6 et 12 ans (Rouyer, 2007) ; tranche d'âges des différents sujets de notre recherche. D'une part, nous constatons, dans les propos de nos sujets, la présence d'une valorisation différentielle des sexes (Rouyer, 2007). Celle-ci n'est autre que le besoin psychologique de différenciation de l'autre sexe par une valorisation de son propre groupe et une dévalorisation du sexe opposé en faisant recourt aux stéréotypes de sexe (Dafflon Novelle, 2006). D'autre part, nous savons aussi qu'une des fonctions des groupes de pairs est de diffuser et contrôler les normes et les comportements « adéquats » de son sexe. Ainsi, nous ne sommes pas étonné de constater que les garçons de notre échantillon se valorisent au niveau de qualités athlétiques et physiques (Duru-Bellat, 2004) telles que le sport pour la plupart tandis que la valorisation des filles se situe au niveau de l'apparence physique (Duru-Bellat, 2004) avec, dans la majorité des cas, l'habillement. Nous ne sommes d'ailleurs pas non plus étonnés de relever que ce qui est valorisé chez l'un des sexes et, logiquement, dévalorisé chez l'autre, toujours au niveau des stéréotypes de sexe.

De plus, ces groupes de pairs exercent aussi une certaine pression sur leurs membres par l'utilisation de renforcements positifs et négatifs (Duru-Bellat, 2004). Ainsi, les attitudes « déviantes », telles que « garçon efféminé » ou « fille manquée » sont, de manière générale, rejetées tant par les filles que par les garçons (Huguet, 2003). C'est d'ailleurs ce que nous observons en analysant nos résultats : la plupart des sujets (7/8) rejettent la déviance, valorisent la conformité et utilisent, à plusieurs reprises les termes « garçon manqué » et « fille manquée ». Pourtant, bien que les comportements des individus déviants soient jugés anormaux ou bizarres, ceux-ci ne semblent, apparemment, pas déranger considérablement (7/8). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la pression de groupe pousse l'enfant à se moquer d'un individu déviant ou à le rejeter, mais qu'au fond de lui-même, ce dernier ne le dérange effectivement pas. A bien y réfléchir, il est

d'ailleurs peut-être possible que les enfants soient parfois pris entre deux feux, entre le rejet ou l'acceptation de la déviance: pression de groupe d'un côté et période de flexibilité (de latence) de l'autre.

Au niveau des jeux, nous savons que déjà très tôt, les enfants effectuent des choix affiliatifs, c'est-à-dire qu'ils choisissent des partenaires de jeux qui correspondent à leur sexe. Ainsi, cela ne nous surprend guère de relever une sorte de ségrégation sexuée entre les enfants (Rouer, 2007) : la plupart des sujets de notre recherche (6/8) jouent uniquement avec des individus de leur sexe. A nouveau, nous retrouvons à plusieurs reprises une valorisation différentielle des sexes pour justifier les raisons de leur choix. La théorie de la compatibilité comportementale - une hypothèse avancée par Rouyer (2007) – peut expliquer ce résultat : « les enfants seraient attirés par des pairs qui ont des styles de jeu « compatibles » avec le leur » (p. 106).

De plus, les chercheurs ont constaté la présence de jeux différenciés en fonction du sexe (Duru-Bellat, 2005). D'ailleurs, suite à l'analyse des propos des sujets de notre échantillon, nous retrouvons plus ou moins les mêmes résultats: tout d'abord, les jeux des filles semblent être plus limités au niveau de l'espace. Puis, l'aspect physique est en général moins valorisé par les filles. Finalement, nous constatons que les groupes de jeux des garçons sont plus importants, ces derniers semblant préférer jouer dans de grands groupes et les filles dans de plus petits.

En outre, nous avons constaté que, tant au niveau des jeux à la récréation, que des jeux d'extérieur ou des sports, les stéréotypes de sexe restent présents ! En effet, la plupart des filles pratiquent des jeux ou sports connotés « féminins » : patinage artistique, natation, corde à sauter, etc. Du côté des garçons, les jeux et sports sont tout aussi stéréotypés : foot, tennis, course... Bien entendu, il existe tout de même chez les deux sexes des exceptions qui semblent même aller à l'encontre des stéréotypes.

Les propos au sujet des interactions entre pairs sont rares. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse que les garçons interagissent principalement entre eux et les filles entre elles, étant donné l'existence d'une valorisation différentielle des sexes, de la pression des groupes de pairs, de la compatibilité comportementale et des choix affiliatifs différents en fonction du sexe. Quoi qu'il en soit, il est important de retenir que les interactions entre pairs de même sexe renforcent le comportement sex-typé autant chez les uns que chez les autres (Rouyer, 2007).

En définitive, les groupes de pairs sont importants, car ils contribuent, à travers la valorisation différentielle des sexes ou les choix affiliatifs, à maintenir les enfants dans des modèles stéréotypés de comportements, mais aussi de jeux et de sports. Il en résulte des différences au niveau des styles de jeux et, probablement, des interactions entre les sexes. De plus, la pression de groupe des pairs contribue à éviter, ou du moins à limiter, la déviance des membres du groupe.

11.6. Identité sexuée et scolarité

Focalisons-nous sur le concept de « genre scolaire », proposé par De Boissieu (2007) pour prendre conscience du rôle de l'école sur l'identité sexuée des élèves. Pour rappel, cette notion est la construction spécifique à l'école qui va aboutir à une identité d'élève-fille et une identité d'élève-garçon. Ainsi, nous avons pu constater que les enfants perçoivent des différences entre les sexes surtout au niveau des comportements et attitudes : les filles, par leurs attitudes calmes et positives, semblent être plus adaptées à l'école que les garçons, qui paraissent bien plus dissipés et indisciplinés. Nous nous apercevons donc que, selon les

élèves interrogés, garçons et filles ont des manières d'être-en-classe différentes, en fonction de leur identité d'élève-fille ou d'élève-garçon (De Boissieu, 2007). Ces deux portraits généraux correspondent d'ailleurs plus ou moins à l'image que le sens commun laisse paraître des garçons et des filles à l'école !

Nous relevons aussi que les enseignants jouent effectivement un rôle dans la construction de cette identité d'élève-fille et d'élève-garçon. En effet, la totalité des sujets de petits degrés font part de nombreuses expériences au niveau des traitements différenciés, au travers des interactions ou encouragements en fonction du sexe. A l'opposé, les grands degrés affirment l'égalité de traitement à l'école ! Il est donc légitime de se poser la question suivante : « les 1P sont-ils plus sensibles aux traitements différenciés en fonction du sexe ou le milieu des 6P est-il moins différencié que celui des 1P ? » Toutefois, étant donné la taille de l'échantillon analysé, il est aussi possible que ces différences soient tout simplement dues à l'effet-enseignant, c'est-à-dire à la façon spécifique d'enseigner de chaque instituteur ou institutrice, avec d'un côté, peut-être, un milieu plus différencié que de l'autre.

Quoi qu'il en soit, nous ne relevons pas dans le discours des élèves interrogés, des propos se rapportant à la norme implicite d'équité/ de neutralité (De Boissieu, 2007). Cette dernière consisterait à valoriser les garçons, d'un point de vue de l'attention, du temps, mais aussi d'une plus grande tolérance à l'indiscipline (De Boissieu, 2007). A l'inverse, il semblerait même que les garçons subissent, d'après les dires des petits degrés, un traitement plus « stressant » que les filles. Nous retiendrons donc uniquement que filles et garçons semblent être traités différemment en fonction du sexe, sans toutefois confirmer ou infirmer l'existence de cette norme implicite d'équité/ de neutralité.

En dehors de cette norme, il semblerait qu'il existe aussi à l'école une norme de féminité. Selon les termes de Duru-Bellat (2004), celle-ci contraindrait les filles à « renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec les garçons [...], les laisser occuper l'espace et l'attention du maître (p. 69). Deux attitudes découleraient de cette norme chez les filles : le « conformisme » et la « peur du succès ». La première consiste à se conformer à cette norme de féminité et donc, rester toujours secondes par rapport aux garçons, tandis que la seconde est constituée par une certaine peur d'aller de l'avant, mais surtout d'entrer en compétition avec les garçons. En analysant les propos des élèves au niveau des notes, nous constatons que non seulement les filles semblent avoir en général de meilleures notes que les garçons, mais qu'en plus, il n'existerait pas de compétition entre les deux sexes à ce niveau. Ainsi, rien ne semble confirmer l'existence de cette norme de féminité, de « conformisme », ou de « peur du succès ». Toutefois, il semblerait qu'un, voire plusieurs facteurs jouent tout de même un rôle au niveau de l'estime de soi et de la confiance des filles, comme nous le verrons ci-dessous.

Prenons le temps de comparer les deux sexes en fonction de l'attitude face à l'apprentissage scolaire. A l'école, les élèves tendent à aborder les difficultés de deux manières différentes : « soit par une attitude orientée vers la maîtrise de la tâche [...], soit par une attitude de dépendance ou de défaitisme [...] (Duru-Bellat, 1994, p. 129). Nous avons pu constater que, comme le soutiendrait la théorie, garçons et filles ont, à ce niveau, des réactions diamétralement opposées : les filles semblent être en général affaiblies par la difficulté tandis que les garçons semblent être stimulés par cette dernière (Duru-Bellat, 1994). Dans notre recherche, nous avons d'ailleurs relevé chez les filles, en cas de mauvais résultats, un jugement de la personne plutôt que du travail, avec pour conséquence, une autoréalisation de la prophétie ; autoréalisation qui confirmera malheureusement le jugement de la personne. En effet, l'individu reçoit une mauvaise note, il se sent alors

incapable (dévalorisation de la personne), il est démotivé et défaitiste et obtient donc au final un autre mauvais résultat, et ainsi de suite. Nous avons donc affaire à un cercle vicieux qui porte évidemment préjudice à l'estime de soi de l'individu concerné, et en l'occurrence, de certaines filles.

Dans le même ordre d'idée, intéressons-nous de plus près à la façon différente des filles et des garçons d'expliquer leurs propres réussites et échecs : l'attribution (Rouyer, 2007). Du côté des facteurs de réussite, nous ne relevons pas de différences significatives entre garçons et filles de notre échantillon : travail, attention et concentration semblent être les trois éléments-clés à l'obtention de bons résultats ; éléments internes, contrôlables et stables. Toutefois, une fille affirme tout de même que ses réussites dépendent parfois d'un facteur externe instable : la chance (Rouyer, 2007). Au niveau des échecs, nous relevons aussi des facteurs internes et stables communs aux deux sexes : le manque de travail ainsi que l'inattention. Par contre, les filles mettent aussi en avant d'autres facteurs externes, bien plus incontrôlables et instables tels que l'incompréhension de la tâche/consigne due à la formulation peu claire ou même l'éducation ! Ainsi, il semblerait que filles et garçons n'attribuent pas leurs résultats aux mêmes facteurs, du moins au niveau des échecs. A nouveau, ceci peut avoir des conséquences négatives sur l'estime de soi des filles, dans le sens où elles semblent être dépourvues face à ces facteurs qu'elles ne peuvent contrôler.

Selon Duru-Bellat (1994), garçons et filles auraient des jugements différents au niveau de l'intérêt, de la difficulté et du caractère masculin et féminin des branches à l'école. De cette représentation des disciplines découlerait une valorisation couplée à une augmentation de la motivation pour les disciplines jugées « appropriées » à leur sexe et un rejet ainsi qu'une dévalorisation des autres. Pourtant, selon notre recherche, de manière générale, filles et garçons semblent tout d'abord considérer la plupart des branches comme appropriées aux deux sexes (53 réponses dans ce sens sur 60). De plus, ils semblent apprécier ou non une branche indépendamment de sa connotation masculine ou féminine. En effet, l'appréciation semble dépendre davantage de la difficulté ou de l'utilité de la branche. En outre, lorsque nous interrogeons les grands degrés au sujet des mathématiques et du français, nous nous apercevons que les propos tenus par les garçons, en l'état actuel de la situation scolaire, vont à l'encontre des généralités : ainsi, ils n'apprécient guère une branche qui semble leur être appropriée (les mathématiques) et apprécient une autre branche, majoritairement connotée comme féminine (le français) ! Nous émettons ainsi quelques doutes sur la validité de nos résultats qui semblent aller à l'encontre de cette théorie. Peut-être est-ce à nouveau le même biais de notre enquête : la taille de notre échantillon. Pour confirmer ou infirmer cette théorie, il serait nécessaire de mener une étude à plus grande échelle.

Finalement, il nous est difficile de mettre en avant les différences au niveau de la valeur subjective donnée aux tâches (Duru-Bellat, 1994). En effet, de manière générale, les élèves interrogés considèrent, tout d'abord, la plupart des branches comme utiles (54 réponses dans ce sens sur 60). Il n'est donc pas évident d'établir des liens entre l'utilité des branches et l'abandon ou non de celles-ci en fonction du sexe. De plus, nous relevons aussi que la quasi-totalité des sujets n'établit pas de liens directs entre les différentes branches apprises à l'école et un futur métier potentiel. Nous pouvons donc nous poser la question suivante : est-il trop tôt pour percevoir un lien entre l'utilité des branches à l'école et l'orientation future de l'élève ? Quoi qu'il en soit, ces liens ne sont-ils pas, de toute manière, difficiles à établir ?

11.7. En résumé...

En définitive, nous constatons que dès l'atteinte de « l'identité de genre » - premier stade défini par Kohlberg (1966) - l'ensemble des enfants semblent construire une base de connaissances sur les rôles et les stéréotypes de sexes. Ils en savent donc, assez rapidement, passablement à ce sujet. Cependant, les élèves de 6P de notre échantillon semblent en savoir davantage, car cette base de connaissances s'est développée jusqu'à atteindre le niveau de connaissances d'un adulte. Dans le même ordre d'idée, l'ultime stade de Kohlberg (1966), la « constance de genre » - impliquant l'immuabilité du sexe au cours du temps et des situations - semble ne pas être acquise chez la totalité des élèves de 1P interrogés. Ceci implique, tout d'abord, des différences entre les grands et les petits degrés au niveau des réponses stéréotypées, mais aussi au niveau de la flexibilité et de la rigidité face aux rôles de sexes et donc, de l'acceptation ou du rejet de la déviance (actions stéréotypées ou non).

D'autre part, nous relevons aussi que les réactions auto-évaluatives semblent effectivement prendre peu à peu le pas sur les réactions sociales (les renforcements), impliquant un autocontrôle de l'enfant sur soi. Dans ce sens, nous avons remarqué que la fréquence d'apparition d'un comportement en fonction du sexe semble prendre, par-dessus tout, de l'importance pour l'enfant ! Nous tenons à mettre en évidence l'apprentissage par observation-imitation, surtout au niveau du modelage, et le « schéma de genre », développée par Martin et Halverson (1981), qui semblent contribuer à ce passage d'un mode de contrôle externe à interne.

Puis, nous avons constaté que les groupes de pairs entrent aussi en jeu et jouent même un rôle majeur entre 6 et 12 ans dans la construction de l'identité sexuée. Tout d'abord, la valorisation différentielle des sexes, par une valorisation de son sexe et une dévalorisation du sexe opposé, contribue à « renforcer l'identité sexuée et l'estime de soi par l'appartenance à un groupe de sexe valorisé » (Dafflon Nouvelle, Filles-garçons. Socialisation différenciée?, 2006, p. 234). De plus, en fonction des choix affiliatifs et de la probable compatibilité comportementale, les enfants préfèrent jouer avec des partenaires de jeux qui correspondent à leur sexe (Rouyer, 2007). Finalement, au niveau de la déviance, nous avons relevé une certaine pression du groupe qui contrôle, en quelque sorte, les comportements appropriés de ses membres. Tout ceci contribue donc à renforcer l'identité sexuée des garçons et des filles, mais aussi le clivage entre les sexes.

Au niveau de l'identité sexuée à l'école, nous avons tout d'abord constaté en nous référant au « genre scolaire » de De Boissien (2007) que garçons et filles semblent avoir des identités d'élèves différentes et donc des manières d'être-en-classe propres à chaque sexe : plus adaptées à l'école du côté des filles et plus dissipées pour les garçons. Par ailleurs, nous avons relevé des traitements différenciés des enseignants en fonction du sexe chez les petits degrés, découlant probablement de ces différentes identités d'élèves. Par contre, rien ne nous laisse présager l'existence réelle d'une norme implicite d'équité/de neutralité, mise en avant par De Boissieu (2007).

Dans le même ordre d'idée, les résultats de notre recherche ne font pas état de la norme de féminité, théorisée par Duru-Bellat (2004), du moins au niveau du « conformisme » et de la « peur du succès ». Toutefois, nous avons relevé différents éléments qui peuvent contribuer à la baisse d'estime de soi du côté des filles. Tout d'abord, au sujet de l'attitude face à l'apprentissage scolaire, nous avons relevé que les filles, par leurs attitudes de dépendance ou de défaitisme, semblent être, en général, « fragilisées » par la difficulté. Cette attitude contribue à les maintenir dans un cercle vicieux dans lequel leurs visions pessimistes se réalisent (autoréalisation de la prophétie), d'où une certaine baisse d'estime de soi. Puis, l'attribution porte aussi atteinte à cette estime de soi. En effet, dans certains

cas lors d'échecs, les filles mettent en avant des facteurs explicatifs externes, incontrôlables et instables. Ainsi, elles semblent dépourvues face à ces facteurs qu'elles ne peuvent contrôler et dont elles ne peuvent que subir les conséquences.

Finalement, nous avons relevé que la représentation des disciplines ne varie que peu en fonction du sexe. En effet, l'appréciation ou non d'une branche semble davantage dépendre de sa difficulté ou de son utilité que de sa connotation masculine ou féminine.

11.8. Retour sur les hypothèses

Suite à cette mise en lien théorie-pratique et à l'interprétation et discussion des résultats, nous pouvons revenir sur nos hypothèses de travail et tenter de les confirmer ou infirmer.

1. Première hypothèse : *Les réponses des enfants correspondent aux stéréotypes de sexe au niveau des métiers, des rôles, des activités, des attributs et des comportements typiques de chaque sexe. En outre, une plus grande conformité par rapport aux stéréotypes est observée chez les garçons étant donné la moins grande tolérance qui leur est accordée lorsqu'ils contreviennent à ces attentes.*

Selon nos résultats, il semblerait que pour la 1^{ère} affirmation de l'hypothèse, les réponses des enfants (tous sexes confondus) correspondent, en effet, majoritairement aux stéréotypes de sexe, avec un taux avoisinant les 65% de réponses stéréotypées, indépendamment du domaine analysé. Bien entendu, ces réponses stéréotypées varient, tout d'abord, en fonction du domaine, mais aussi du sexe et de l'âge des enfants.

Par contre, pour la 2^{ème} affirmation de l'hypothèse, nous observons dans nos résultats l'effet strictement inverse: non seulement les filles semblent avoir une base de connaissances sur les sexes plus développée que les garçons, mais en plus, elles obtiennent bien plus de réponses stéréotypées ! Il est ainsi possible que les filles soient, contrairement à ce que nous pensions, plus exposées que les garçons aux réactions sociales et aux renforcements, et donc aux stéréotypes de sexe (images stéréotypées des filles par rapport aux garçons). En effet, la plupart d'entre elles nous ont fait part, lors de nos entretiens, d'expériences par lesquelles elles ont constaté de quelle manière leur entourage réagissait à leurs actions, contrairement aux garçons qui sont restés muets à ce sujet.

2. Deuxième hypothèse : *Les réponses des enfants de 11 ans sont moins stéréotypées que celles des enfants de 6 ans.*

D'après nos résultats, il semblerait que cette hypothèse soit confirmée : même si l'écart est minime en fonction de l'âge, les élèves de 11 ans ont obtenu, de manière générale, moins de réponses stéréotypées que ceux de 6 ans. Comme nous l'avons déjà relevé, ce résultat peut être expliqué à l'aide du stade de « constance de genre » de Kohlberg (1996) : aux alentours des 5-7 ans, l'enfant passe par une période de rigidité face au respect des rôles de sexes. Il devient alors le prototype de la « vraie petite fille » ou du « vrai petit garçon ». En effet, croyant que le sexe n'est pas une donnée biologique, mais est déterminé par le contexte social, il se doit de respecter les conventions sociales de sexe (Dafflon Nouvelle, 2006). Ainsi, les enfants de cet âge agissent en conformité avec leur sexe et ont donc, par là même, plus de réponses stéréotypées.

3. Troisième hypothèse : *Les filles ont moins d'estime de soi et moins d'ambition que les garçons indépendamment de leur âge.*

Tout d'abord, nous tenons à relever que nous n'avons malheureusement pas pu établir de comparaisons à ce niveau-là en fonction des différents âges, étant donné que nos résultats

au niveau de la scolarité se sont principalement focalisés sur les grands degrés. Ainsi, il semblerait que cette hypothèse soit en partie confirmée au niveau de la moindre estime de soi des filles. En effet, à deux reprises, nous avons observé à l'école des phénomènes qui peuvent avoir une certaine influence sur l'estime de soi des filles. En premier lieu, l'attitude des filles face à l'apprentissage scolaire affecte l'estime de soi de manière négative. En effet, de manière générale, nous avons constaté chez les filles, en cas de mauvais résultats, un jugement négatif de la personne plutôt que du travail, avec pour conséquence une autoréalisation de la prophétie. Ainsi, par leur attitude de dépendance ou de défaitisme (Duru-Bellat, 1994), les filles semblent en général être affaiblies par les difficultés, ce qui porte atteinte à leur estime de soi ! En second lieu, nous avons relevé des différences au niveau de l'attribution. Alors que pour les réussites, filles et garçons semblent avancer plus ou moins les mêmes facteurs de cause, certains facteurs d'échecs diffèrent en fonction du sexe. Ainsi, les filles mettent aussi en avant des facteurs externes, incontrôlables et instables pour expliquer leurs échecs. Dans ce sens, elles n'ont ainsi pas de contrôle sur ces facteurs et n'y peuvent donc rien ! Evidemment, cette façon d'expliquer les échecs peut avoir des conséquences au niveau de leur estime de soi. Toutefois, nous tenons à relever que nous n'avons rien retrouvé qui semble confirmer l'existence d'une norme de féminité à l'école qui aurait porté ou porterait encore préjudice à l'estime de soi des filles, ni d'un point de vue du « conformisme », ni de celui de la « peur du succès ». Il nous est par contre plus difficile d'infirmer ou confirmer la deuxième partie de l'hypothèse, au sujet de la moindre ambition des filles. En effet, nous n'avons obtenu que peu de résultats à ce sujet. Le seul élément allant dans ce sens est le choix des futurs métiers des élèves. Nous avons constaté une différence au niveau de la variété des métiers entre les garçons et les filles : ces dernières semblent avoir une palette de métiers bien moins variée que les garçons, qui sont, de plus, dans la plupart, des cas des métiers moins valorisés par la société. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de pouvoir affirmer la moindre ambition des filles uniquement à l'aune de ces résultats.

12. Analyse critique

Nous allons à présent établir l'analyse critique de notre recherche. Pour ce faire, passons en revue l'ensemble de la démarche de construction du mémoire en nous focalisant principalement sur la méthodologie et ses limites.

Tout d'abord, nous voulons nous attarder quelque peu sur l'échantillon utilisé dans notre recherche. Pour des questions de temps, nous avons opté pour un échantillon restreint en interrogeant et analysant les propos de seulement deux sujets par catégorie : 4 sujets filles et 4 sujets garçons, dont deux de 1P et deux de 6P pour chaque catégorie. Celui n'est donc évidemment pas représentatif. En effet, il s'avère difficile d'établir des généralités et tirer des conclusions fiables en nous basant uniquement sur huit sujets ! Dans le même ordre d'idée, les divers pourcentages calculés à partir de cet échantillon ne peuvent, en aucun cas, être utilisés comme tels, mais doivent plutôt être compris comme des tendances, comme mentionné à de multiples reprises. Ainsi, bien que cette recherche ait été faite avec soin et précision, il est nécessaire, lorsque nous abordons les résultats, de garder en tête la faible représentativité de l'échantillon utilisé.

Par ailleurs, nous avons dans l'optique de mener des entretiens directifs à l'aide de questions plus ou moins fermées. Cependant, étant donné le jeune âge de certains sujets, il nous a fallu les inciter à s'exprimer davantage. Ainsi, pour les petits degrés, l'entretien se déroulait sous la forme de questions-réponses brèves. Même si nous avons porté une attention particulière à la neutralité dans le questionnement, nous espérons ne pas avoir

influencé les réponses des élèves. En d'autres termes, nous espérons ne pas avoir introduit de biais en induisant certaines réponses.

Puis, certaines limites sont apparues en lien avec les différents sujets de notre entretien, particulièrement les petits degrés. En effet, nous avons rencontré plusieurs difficultés vu le jeune âge de nos sujets (6 ans en moyenne). En premier lieu, la capacité de concentration des élèves de 1P était inférieure à celles des 6P. Ainsi, la plupart était incapable de rester concentrée durant la totalité de l'entretien (45 minutes en général): besoin de bouger, de « faire autre chose » (regarder par la fenêtre, s'amuser avec un objet, etc.), de faire une pause. Il a donc parfois fallu nous armer de patience pour parvenir à obtenir une réponse. Dans le même ordre d'idée, certains sujets ont certainement bâclé certaines questions, ayant envie que l'entretien prenne fin le plus tôt possible. En second lieu, nous avons aussi eu quelques soucis au niveau de la compréhension. En effet, certains élèves de petits degrés avaient des difficultés de prononciation, ce qui ne nous a pas facilité la tâche. Ainsi, nous ne sommes pas certains de la fiabilité de l'ensemble du corpus de données, dans le sens où il est possible que certains termes aient été modifiés ou omis par erreur ou incompréhension. Cependant, nous tenons à préciser que pour la grande majorité, les propos sont fidèles à ce que nous ont dit nos interlocuteurs. En outre, nous avons aussi parfois été surpris par l'incohérence des réponses de certains sujets de 1P. En effet, un des sujets répondait, par exemple, tout d'abord par la négative, puis, peu après, par l'affirmative, avant de revenir sur la négative. Dans le même sens, certains sujets ne répondaient pas à nos questions et divergeaient sur d'autres sujets. Il ne nous a donc pas toujours été facile de suivre le fil de la conversation et construire une certaine logique de questionnement.

De plus, un autre biais possible de notre recherche a sans doute résidé dans le traitement « collectif » des données. En effet, pour récolter et analyser les propos d'un point de vue comparatif et développemental, nous nous sommes focalisé sur certains critères spécifiques de notre échantillon et avons traité les données de façon « collective » : les filles, les garçons, les 1P et les 6P. De ce fait, les différences interindividuelles (indépendamment du sexe et de l'âge) ne sont nullement apparues dans nos résultats. Toutefois, nous tenons à préciser que nous sommes évidemment conscients de leur existence.

En outre, la méthode de l'entretien comprend aussi ses limites. En effet, nous nous basons sur ce que nous disent les sujets de ce qu'ils vivent. Ainsi, chaque individu ayant son point de vue, les propos ne sont de loin pas objectifs. Dans le même ordre d'idée, le fait que les sujets n'osent pas affirmer certaines choses par peur de représailles, par honte, par gêne ou pour bien d'autres raisons peut aussi représenter un des biais de l'entretien. Ainsi, ces individus vont chercher à donner une autre dimension de la réalité ou à omettre certains aspects « gênants ». Ceci fausse donc, évidemment, les résultats de notre recherche et peut même tous les remettre en doute ! Pour davantage d'objectivité et pour s'assurer de la validité de certains propos, il aurait donc fallu privilégier l'observation ou combiner cette dernière méthode avec l'entretien surtout au niveau des éléments douteux ou des aspects non mentionnés lors des entretiens.

Finalement, nous tenons à relever la difficulté d'un tel objet de recherche. En effet, il n'est de loin pas facile d'appréhender ce qu'est l'identité d'un individu, et en l'occurrence, l'identité sexuée. Ainsi, une démarche de recherche autour de cet objet ne peut être que « lacunaire », dans le sens où elle ne permettra jamais d'en cerner tous les contours. Nous avons donc dû faire des choix et analyser en fonction d'aspects bien définis (dimensions et indicateurs) dans l'optique de nous approcher d'une certaine réalité.

13. Conclusion

Nous voici arrivé au terme de notre mémoire dans lequel nous avons interrogé un certain nombre de sujets d'un même centre scolaire à propos de leur identité sexuée. Nous avons donc relevé certaines tendances et fait ressortir quelques caractéristiques spécifiques de cette identité sexuée en fonction du sexe (filles ou garçons) et de l'âge (environ 6 et 11 ans) de ces derniers. Par ailleurs, nous avons répondu à nos trois hypothèses de recherche. Ainsi, nous avons tout d'abord constaté que la majorité des réponses des enfants correspondent, effectivement, aux stéréotypes de sexe, et ce, quels que soient l'âge et le sexe de l'enfant, mais aussi le domaine analysé (métiers, sports, jeux, rôles, etc.). Toutefois, les filles semblent non seulement posséder une base de connaissances sur les sexes plus élaborée que les garçons, mais en plus, elles recourent davantage aux réponses stéréotypées qu'eux. Puis, nous avons aussi relevé que les réponses des enfants de 1P semblaient être, comme nous l'avons estimé, plus stéréotypées que celles des enfants de 6P, bien que l'écart fut minime. Finalement, nous avons pu remarquer, à travers l'attribution et l'attitude face à l'apprentissage scolaire, que les filles semblaient avoir moins d'estime de soi que les garçons, quel que soit leur âge.

Pour conclure, présentons brièvement quelques propositions de recherches en lien avec notre thématique. En premier lieu, cette recherche devrait être menée à une échelle plus importante de manière à ce que les tendances dégagées deviennent fiables. Ensuite, une piste de recherche possible pourrait être en lien avec la « norme implicite d'équité ». En effet, il serait intéressant de rendre compte, concrètement, de cette pseudo-norme implicite d'équité à l'école et, par la même occasion, de mettre en place un dispositif qui permette de se rapprocher le plus possible d'une réelle équité ou neutralité des sexes à l'école.

Une autre piste intéressante qui irait en sens exactement inverse, mais qui n'a pas du tout été traitée dans notre travail, serait d'examiner si l'actuelle discrimination positive en faveur des filles (réclamant l'égalité de traitement à leur égard), ne déboucherait pas finalement sur des situations les favorisant par rapport aux garçons.

Une autre perspective de prolongement de la recherche pourrait se situer au niveau de la représentation sexuée des enseignants. En effet, connaître comment les enseignants perçoivent les filles et garçons à l'école pourrait être tout aussi passionnant et pertinent. En particulier, il serait intéressant de se demander si les enseignants ne se sentent pas investis d'une fonction de socialisation au niveau des 1P, renforçant de ce fait, les comportements stéréotypés. Notre recherche a, effectivement, dégagé la tendance pour les filles de 1P à avoir des comportements fortement stéréotypés. Ceux-ci peuvent en effet résulter de leur scolarisation en enfantine et en début de primaire, voire dans l'éducation de la prime enfance.

Finalement, une dernière recommandation serait d'introduire ce sujet dans le cursus de formation des enseignants.

14. Références bibliographiques

- Archer, J., & Lloyd, B. (2002). *Sex and Gender 2nd Edition*. New York: Cambridge University Press.
- Auduc, J.-L. (2007, Mars 13). *Filles et garçons dans le système éducatif français, une fracture sexuée*. Consulté le Septembre 2010, 20, sur Le café pédagogique: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/130307FillesetgarçonsSystEducFr.aspx>
- Baerlocher, E. (2006). Barbie ® contre Action Man ®. Dans A. Dafflon Novelle, *Filles-garçons: socialisation différenciée?* (pp. 267-286). Grenoble: PUG.
- Bee, H., & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement: les âges de la vie*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies: Manuel des études sur le genre*. Bruxelles: De Boeck.
- Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquêtes: méthode et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.
- Block, J. H. (1983). *Sex role identity and ego development*. California: Jossey-Bass.
- BFEG (Bureau fédéral de l'égalité entre hommes et femmes). (2008). *Vers l'égalité entre femmes et hommes: situation et évolution*. Neuchâtel: OFS.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire: débats d'hier et d'aujourd'hui. Dans A. Dafflon Novelle, *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* (pp. 127-144). Grenoble: PUG.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2008, Février). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe: l'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et sociétés*, 20, 129-150.
- Dafflon Novelle, A. (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* Grenobles: PUG.
- Dafflon Novelle, A. (2002, Février). La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24, 309-326.
- Dafflon Novelle, A. (2006). Littérature enfantine: entre images et sexisme. Dans A. Dafflon Novelle, *Filles-garçons: socialisation différenciée?* (pp. 303-324). Grenoble: PUG.
- Davisse, A. (2006). Filles et garçons dans les activités physiques et sportives. Dans A. Dafflon Novelle, *Filles-garçons: socialisation différenciée?* (pp. 287-300). Grenoble: PUG.
- De Boissieu, C. (2007). Pour une étude du genre scolaire. *congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*, (p. 11).
- Declercq, C. (2008). De la construction de l'identité sexuée aux différences psychologiques selon le genre. *Conférence à la journée des correspondant-e-s* (p. 9). Ardenne: UFR Lettres et Sciences Humaines.

Duru-Bellat, M. (2004, Septembre). École de garçons et écoles de filles... *Diversité* , pp. 65-72.

Duru-Bellat, M. (1994, octobre-novembre-décembre). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 1ère partie: des scolarités sexuées, reflet des différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes. *Revue française de pédagogie* (109), 1, 111-141.

Duru-Bellat, M. (1995, janvier-février-mars). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2ème partie: la construction scolaires des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie* (110), 1, 75-109.

Duru-Bellat, M. (1995). *Garçons et filles à l'école de la différence. La place des femmes*. Paris: La découverte.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.

Duru-Bellat, M., & Marin, B. (2009). La mixité à l'école: filles et garçons? *Conférence de consensus* (p. 60). Créteil: UPEC.

Etat du Valais. (2010). *Osez tous les métiers: pour les enseignant-e-s*. Consulté le Septembre 20, 2010, sur Canton du Valais: <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=24156>

Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P., & Roux, J.-P. (2004). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Hatier.

Fischer, E. (2006). Robe et culottes courtes. Dans A. Dafflon Nouvelle, *Filles-garçons: socialisation différenciée?* (pp. 241-266). Grenoble: PUG.

Furnham, A., & Mak, T. (1999, Juin 5). Sex-role stereotyping in television commercials: a review and comparison of fourteen studies done on five continents over 25 years. *Sex Roles* (41), 5-6, 413-437.

Gaudron, J.-P. (2008, 12 08). Consulté le 11 2010, 13, sur L'orientation scolaire et professionnelle: <http://osp.revues.org/index1640.html>

Goguikian Ratcliff, B. (2006). Masculin, féminin chez l'enfant: de la psychanalyse à la psychologie du développement. Dans A. Dafflon Nouvelle, *Filles-garçons: socialisation différenciée?* (pp. 223-239). Grenobles: PUG.

Huguet, P. (2003). *Bon ou mauvais élève?* Consulté le 07 15, 2010, sur Sciences humaines: http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=57&id_articles=3503

Kohlberg, L. (1966). *A Cognitive Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes*. Stanford, California: Stanford University Press.

Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.

Le Maner-Idrissi, G. (2003, Mars). Fille ou garçon? Construction d'un schéma de genre. *Sciences Ouest* , 197, 6-8.

Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.

- Malrieu, P. (1995). La personnalisation: analyse psycho-sociale. *Aprendizagem/Desenvolvimento*, IV (15/16), 9-17.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development* (52), 4, 1119-1134.
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: Morrow.
- Meyer, A. (2006). Pleure pas, tu es un garçon! étude sur la transmission des stéréotypes de genre par le personnel éducatif en garderie. Lausanne: Ecole d'études sociales et pédagogiques.
- Minuchin, P. P., & Shapiro, E. K. (1983). The school as a contexte for social development. Dans E. M. Hetherington, *Handbook of Child Psychology* (Vol. IV, pp. 197-274).
- Money, J., Hampson, J. G., & Hampson, L. L. (1957). Imprinting and the Establishment of Gender Role. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 77, 333-336.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997, Janvier-Février-Mars). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 43-51.
- Mosconi, N. (2003). Le sexe du rapport au savoir. *Australian Journal of French Studies*, XL (3), pp. 316-341.
- Mosconi, N. (1992). *Les ambiguïtés de la mixité scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Murcier, N. (2005). La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant. 5ème programme communautaire pour l'égalité des chances entre les femmes et les hommes, (p. 10). Bruxelles.
- Parini, L. (2006). *Le système de genre: introduction aux concepts et théories*. Zürich: Seismo.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Renner, H. (2001). Le rôle des enseignants-e-s de l'école dans la reproduction ou la transformation des rapports sociaux de sexe. Genève: Université de Genève, Département de sociologie.
- Roux, P., & Pannatier, G. (1995). *Etudes Genre: De quoi s'agit-il?* Consulté le 11 17, 2009, sur <http://www2.unil.ch/liege/etudesgenre/GSquid.html>
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris: Armand Colin.
- Rouyer, V. (2008, Juillet). La construction de l'identité sexuée d'un point de vue de la psychologie du développement et de la psychologie sociale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 335-338.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secundray schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Secrétariat à l'égalité et à la famille. (s.d.). *Osez tous les métiers: pour les enseignant-e-s - Documentation*. Consulté le Septembre 20, 2010, sur Site officiel du canton du Valais: <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=24156>

Spear, M. G. (1984). The Biasing Influence of Pupil Sex on a Science Marking Exercise. *Research In Science and Technological Education* (2), 55-60.

Sulstarova, B. (2002). Différences conversationnelles genrées dans la communication entre femmes et hommes comme effets de la socialisation enfantine. Lausanne: Diplôme d'études approfondies en Etudes genre.

Tourrette, C., & Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement: du bébé à l'adolescent*. Paris: Armand Colin.

Whyte, J. (1983). *Beyond the Wendy House: Sex Roles Stereotyping in the Primary School*. York: Longman.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan.

Zazzo, B. (1993). *Féminin - masculin à l'école et ailleurs*. Paris: Presses Universitaires de France.

Zazzo, B. (1993). *Masculin, féminin à l'école et d'ailleurs*. Paris: PUF.

15. Liste des annexes

Documents mentionnés dans la recherche :

- I. CDIP : recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation du 28 octobre 1993
- II. Le développement de la différenciation sexuelle (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 39)

Document élaboré en lien avec la problématique :

- III. Construction de l'identité sexuée (schéma conceptuel)

Documents en lien avec le cadre conceptuel :

- IV. Concept-dimensions-indicateurs
- V. Concept-dimensions-indicateurs (résumé)

Documents en lien avec les entretiens :

- VI. Guide d'entretien
- VII. Images entretien

Résultats des entretiens :

- VIII. Grille d'analyse des résultats
- IX. Les branches 1P (résultats)
- X. Les branches 6P (résultats)
- XI. Liste de métiers (résultats)
- XII. Tableau filles-garçons (résultats)
- XIII. Statistiques genre et âge

16. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.
Sierre, le 18 janvier 2010

Johan Epiney

ANNEXE I

CDIP : recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation (28 octobre 1993)

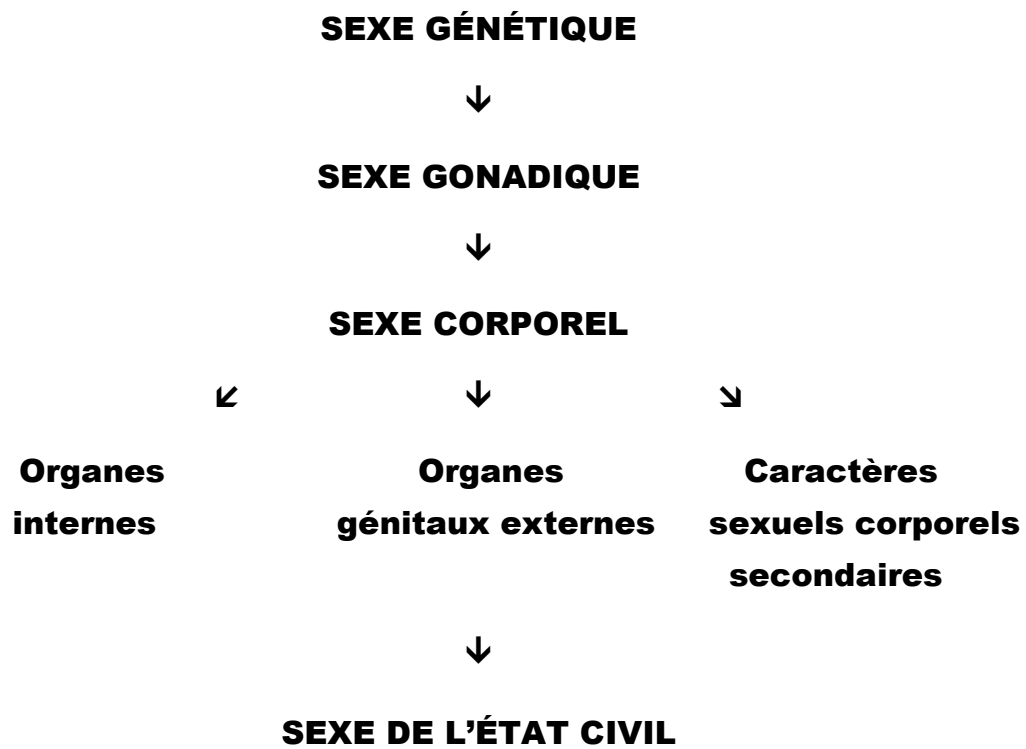
Points principaux :

- L'homme et la femme ont également accès à toutes les filières de formations scolaire et professionnelle ;
- Les objectifs et les contenus des filières de formations sont les mêmes pour les deux sexes ;
- Il convient de veiller à une représentation équilibrée des deux sexes à tous les niveaux de la profession enseignante et à tous les échelons administratifs
- L'enseignement et les moyens d'enseignement doivent être conçus dans un esprit d'ouverture et dans le respect de la diversité de l'environnement quotidien et professionnel des deux sexes ;
- L'équivalence des deux sexes doit être respectée au niveau du langage et de toutes formes de communication ;
- L'égalité des sexes est un thème qui doit obligatoirement figurer dans le programme de formation des enseignant-e-s.

ANNEXE II

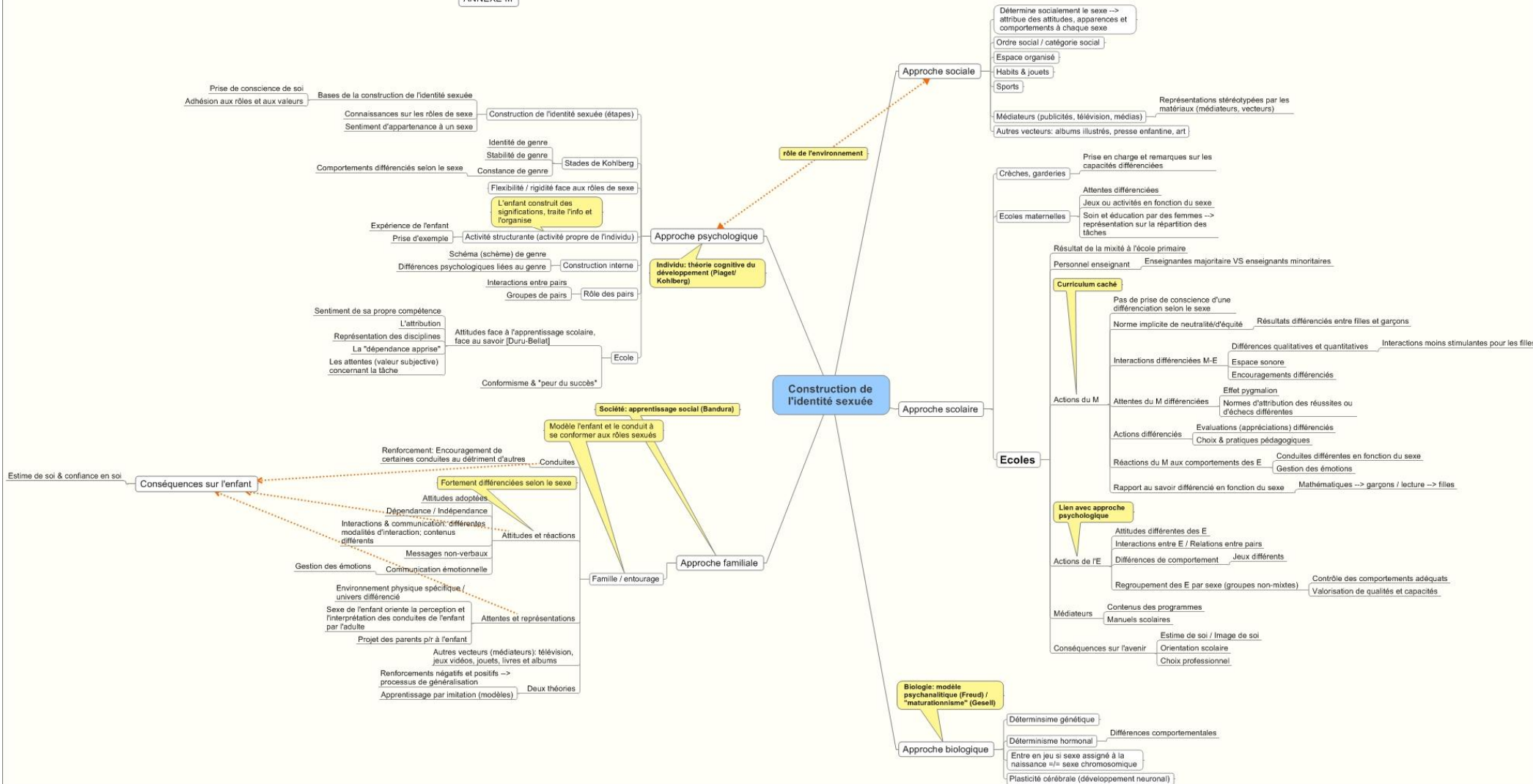
Le développement de la différenciation sexuelle

Ensemble des événements successifs qui au cours du développement conduisent à la différenciation des sexes



Source : Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod. p. 39

ANNEXE III



ANNEXE IV - Concept, dimensions, indicateurs

<u>Concept</u>	<u>Dimensions</u>	<u>Indicateurs</u>
<i>Construction de l'identité sexuée, processus</i>		
L'identité sexuée chez l'individu en âge de scolarité	Étapes de la construction	
	Construction de l'identité sexuée	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction des deux sexes • Identification des deux sexes • Prise de conscience de l'appartenance à l'une des deux catégories sociales de sexe • Appropriation des rôles de sexe
	Étapes de la construction genrée	
	Identité de genre (<i>gendre identity</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Environ 2 ans • Autocatégorisation cognitive de soi et d'autrui : identifier correctement son sexe et celui des autres (<i>Rouyer, V, 2007, p. 47</i>) • Sexe en fonction de critères socioculturels (coiffure, vêtement...) (<i>Dafflon Novelle, A., p.11-12</i>) • Principal organisateur de l'acquisition de rôle de sexe → évaluation positive des objets/ comportements en lien avec son identité de genre (<i>Rouyer, V., 2007, p. 47</i>)
	Stabilité de genre (<i>gender stability</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Vers 3-4 ans • Sexe est une caractéristique stable au cours du temps → lien entre garçon-fille-homme-femme : garçon devient homme, fille devient femme

		<ul style="list-style-type: none"> • Sexe pas stable p/r aux situations (comportements, attitudes, apparences) ! (Dafflon Novelles, A., 2006, p. 12)
	Constance de genre (<i>gender constancy</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Vers 5-7 ans • Sexe est immuable (critère biologique stable) au cours du temps et situations : comprendre qu'on est garçon ou fille définitivement (<i>Le Maner-Idrissi, G., 1997, p.30</i>)
	Schéma de genre	<ul style="list-style-type: none"> • Observer, découper et organiser le monde selon le sexe pour catégoriser les caractéristiques de chaque sexe (<i>Rouyer, V., 2007, p. 52</i>) • Deux schémas principaux : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Appartenance/ non-appartenance au groupe-sexe (<i>in-group/out-group</i>) : classer les conduites, traits, possessions et rôles selon « féminin » ou « masculin » ▪ Application à soi-même d'un schéma de genre (<i>own-sex schema</i>) : adopter conduites pertinentes en fonction de son appartenance à une catégorie de sexe
	Rôle actif de l'enfant dans la construction de son IS	
	Activité propre de l'enfant (activité structurée)/ expériences	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience des réactions sociales → l'enfant découvre comment l'environnement réagit à ses actions et à ses réponses (renforcements) (<i>Duru-Bellat, M., 1994, partie, p. 124I</i>) • Réactions auto-évaluatives : passage d'un contrôle externe (renforcement par l'entourage social) à un contrôle interne (autorégulation, autocontrôle, auto-renforcement) grâce à l'expérience, l'acquisition de connaissances et le développement cognitif (<i>Rouyer, V., 2007, p. 63</i>)
	Modelage/ imitation/ prise d'exemples	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage par observation du monde sexuée : capacités de discrimination, de catégorisation, de rétention → classification des comportements masculins et féminins en fonction de la fréquence d'apparition de ces conduites (<i>Le</i>

		<p><i>Maner-Idrissi G., 1997, p. 26</i>) → adopter ou imiter comportements appropriées à son sexe (<i>Le Maner-Idrissi, G., 1997, p. 26</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitation simple : reproduction directe d'un comportement • Modelage ~ imitation différée → contrôle discriminatif → imitation comportements + relever comportements typiques de chaque sexe (<i>Rouyer, V., 2007, p. 39</i>)
	Rôles de sexe	
	Sentiment d'appartenance à un sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Identité de genre : fait de se penser et de se sentir comme appartenant à un sexe (<i>Bereni, Laure, Chauvin, 2008, p. 78</i>)
	Connaissances sur les rôles de sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau de connaissances stéréotypées sur les sexes: dès 2 ans, savoirs relatifs aux rôles de sexe → augmentation rapide des connaissances sur genre entre 3 et 6 ans → 6-7 ans, niveau équivalent à celui des adultes (<i>Rouyer, V., 2007, p. 97 + p. 113</i>) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissances des rôles typiques de chaque sexe : distribution des tâches, professions ▪ Connaissances des activités et attributs typiques de chaque sexe : vêtements, apparences, accessoires, objets, couleurs, jouets, émotions (<i>Dafflon Nouvelle, A., 2006, p. 13-14</i>) ▪ Connaissances des comportements, attitudes et traits de personnalité typiques de chaque sexe : construire concepts relatifs aux caractéristiques de chacun des sexes + sélectionner conduites appropriées au sien (<i>Le Maner-Idrissi, G., 1997, p. 31</i>) • Connaissances sur les rôles de sexe → choix en fonction de son sexe (<i>Le Maner-Idrissi, 1997, p. 18</i>)
	Flexibilité et rigidité face au respect des rôles de sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser et adopter activités et comportements appropriés à son sexe (<i>Le Maner-Idrissi, G., 1997, p.31</i>)

		<ul style="list-style-type: none"> • Changements qualitatifs dans la compréhension du genre : conformité VS déviance (<i>Rouyer, V., 2007, p. 48 + p. 113</i>) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vers 5 ans, enfant devient le prototype du <i>vrai petit garçon</i> ou de la <i>vraie petite fille</i> → sexe déterminé par le contexte social → rigidité (<i>Dafflon Novelle, A., 2006, p. 375</i>) ▪ Période de latence (~7 à 12 ans) : atteinte de la constance de genre + progrès cognitif → flexibilité dans comportements et apparences, mais ségrégation dans activités + partition entre sexes (<i>Murcier, N., 2005, p. 6 et Dafflon Novelle, A., 2006, p. 14</i>) ▪ Adolescence : puberté, identité sexuelle, choix pour l'avenir → rigidité (<i>Murcier, N., 2005, p.6</i>) ▪ Âge adulte : flexibilité (<i>Dafflon Novelle, A., 2006, p. 15</i>)
	Relation avec les pairs	
	Groupes de pairs	<ul style="list-style-type: none"> • Choix affiliatifs : choix des enfants p/r à leurs partenaires de jeux (<i>Declercq, C., 2008, p.5</i>) • Dès 3 ans, ségrégation sexuée = groupes de filles VS groupes de garçons → renforcements positifs et négatifs + caractéristiques des groupes de pairs (développement des comportements, activités et traits de personnalité) (<i>Rouyer, V., 2007, p. 107</i>) → diffusion et contrôle des normes et des comportements appropriés (<i>Duru-Bellat, 2004, p. 68</i>) • Valorisation différentielle des sexes : groupe de sexe (<i>in-group</i>) = groupe de référence → besoin psychologique de différenciation de l'autre sexe : valorisation de son propre groupe et dévalorisation du sexe opposé + utilisation de stéréotypes de sexe → appartenance à un groupe de sexe valorisé ! (<i>Rouyer, V., 2007, p. 116 ; Dafflon Novelle, A., 2006, p. 234 + p.377-378</i>)

		<ul style="list-style-type: none"> • Déviance rejetée par tous les groupes, valorisation de la conformité selon le sexe (<i>Duru-Bellat, partie II, 1995, p. 81</i>) • Entre 6 et 12 ans, influence majoritaire des pairs (<i>Rouyer, V, 2007, p. 66</i>)
	Interactions entre pairs	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation de son propre sexe → interactions avec pair du même sexe que soi (<i>Le Maner-Idrissi, G., 1997, p. 97</i>) • Styles d'interaction et jeux différents en fonction du sexe: conduites exploratoires, dépendance/indépendance, physique/calme (<i>Rouyer, V, 2007, p. 93</i>) • Causes de la ségrégation sexuée : <ul style="list-style-type: none"> ▪ compatibilité comportementale : attirance pour les pairs avec styles de jeu compatibles au nôtre ▪ consonance cognitive : valorisation des jouets et activités en lien avec son groupe d'appartenance → choix de partenaires de jeu qui correspondent (<i>Rouyer, V, 2007, p. 106</i>)
Identité sexuée établie		
L'identité sexuée chez l'individu en âge de scolarité	Différences sexuelles	
	Différences comportementales selon le sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Garçons : niveau d'activité plus élevé, plus d'impulsivité et d'agressivité (<i>Duru-Bellat, partie I, p.123-124</i>) • Filles : capacités interactives plus élaborées, recherche de présence et proximité de l'adulte, plus grande maturité, plus émotives (<i>Duru-Bellat, partie I, p.123-124</i>) • Comportements différents des enfants → comportements différenciés des adultes (<i>Le Maner-Idrissi, G, 1997, p. 58</i>)
	Différences psychologiques liées au sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Différences dans activités cognitives : avantage garçons dans capacités visuo-spatiales et des filles sur plan langagier

		<p>(Declercq, C, 2008, p.8)</p> <ul style="list-style-type: none"> Différences minimales + résultats quasi similaires aux tests d'intelligence (Declercq, C, 2008, p.8)
	Scolarité	
	Genre scolaire	<ul style="list-style-type: none"> Construction spécifique à la structure scolaire → identités d'élèves-filles et d'élèves-garçons Association d'être-en-classe et choix préférentiels (De Boissieu, C, 2007, p.3)
	Conformisme et « peur du succès »	<ul style="list-style-type: none"> Conformisme : filles doivent renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec les garçons (Duru-Bellat, M., 1995, partie II, p. 85) → « dépendance apprise » des filles « Peur du succès » : peur d'aller de l'avant et d'entrer en concurrence avec les garçons (Duru-Bellat, M., 1994, partie I, p. 126)
	Sentiment de sa propre compétence	<ul style="list-style-type: none"> Confiance ou ténacité avec laquelle on mène la réalisation du travail → plus forte si tâche paraît appropriée à son sexe (Duru-Bellat, 1994, partie I, p. 126) Auto-attribution de compétence / estime de soi : filles se sous-estiment davantage dans écoles mixtes (Duru-Bellat, M., 1995, partie II, p. 85)
	Représentation des disciplines	<ul style="list-style-type: none"> A la fois jugements sur l'intérêt des disciplines, leur difficulté et leur caractère masculin ou féminin (Duru-Bellat, 1994, partie I, p. 127-128) Préférences pour les disciplines « appropriées » à son sexe → matières « masculines » ou « féminines » → réussite ou échec
	Attribution	<ul style="list-style-type: none"> Attribution : façon d'expliquer ses propres réussites et échecs Filles : explication de leur échec par des facteurs personnels stables et incontrôlables (manques d'aptitudes) et leur réussite par des facteurs externes instables (travail acharné ou

		<p>chance) (Rouyer, V, 2007, p. 121)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garçons : explication inverse (Duru-Bellat, 1994, partie I, p. 128)
	Attitude face à l'apprentissage scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • En lien avec attribution : attitude orientée vers la maîtrise de la tâche (souvent les garçons) VS attitude de défaitisme et de dépendance (souvent les filles) → stimulation VS affaiblissement face à la difficulté → estime de soi (Duru-Bellat, 1994, partie I, p. 128-129)
	Valeur subjective donnée aux tâches	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle majeur dans le choix d'orientation futur de l'enfant • Lié avec le sentiment de l'utilité d'une matière et la confiance en ses propres compétences (interprétation) et non le niveau de l'enfant dans cette matière • Rapport avec la quête d'approbation d'autrui et le conformisme social (Duru-Bellat, 1994, partie I, p. 129)



ANNEXE V – Concept, dimensions, indicateurs (résumé)

<u>Concept</u>	<u>Dimensions</u>	<u>Indicateurs</u>
<i>Construction de l'identité sexuée, processus</i>		
L'identité sexuée chez l'individu en âge de scolarité	Étapes de la construction	
	Construction de l'identité sexuée	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction des deux sexes • Identification des deux sexes • Prise de conscience de l'appartenance à un sexe • Appropriation des rôles de sexe
	Étapes de la construction genrée	
	Identité de genre (<i>gender identity</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Autocatégorisation cognitive de soi et d'autrui • Sexe dépend de critères socioculturels
	Stabilité de genre (<i>gender stability</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexe stable au cours du temps, mais pas des situations
	Constance de genre (<i>gender constancy</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexe immuable au cours du temps et situations
	Schéma de genre	<ul style="list-style-type: none"> • Observer, découper et organiser le monde sexué • Deux schémas principaux : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Appartenance/ non-appartenance au groupe-sexe ▪ Application à soi-même d'un schéma de genre
	Rôle actif de l'enfant dans la construction de son IS	
	Activité propre de l'enfant (activité structurée)/ expériences	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience des réactions sociales • Réactions auto-évaluatives

	Modelage/ imitation/ prise d'exemples	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage par observation • Imitation simple • Modelage
	Connaissances sur les sexes	
	Sentiment d'appartenance à un sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Identité de genre
	Connaissances sur les rôles de sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau de connaissances stéréotypées selon âge <ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissances des rôles, des activités et attributs, des comportements, attitudes et traits de personnalité typiques de chaque sexe
	Flexibilité et rigidité face au respect des rôles de sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser et adopter activités et comportements appropriés à son sexe • Changements qualitatifs dans la compréhension du genre
	Relation avec les pairs	
	Groupes de pairs	<ul style="list-style-type: none"> • Choix affiliatifs • Ségrégation sexuée • Valorisation différentielle des sexes • Déviance rejetée par tous les groupes
	Interactions entre pairs	<ul style="list-style-type: none"> • Interactions avec pair du même sexe que soi • Styles d'interaction et jeux différents en fonction du sexe • Causes de la ségrégation sexuée : <ul style="list-style-type: none"> ▪ compatibilité comportementale ▪ consonance cognitive
Identité sexuée établie		
L'identité sexuée chez l'individu en âge de scolarité	Différences sexuelles	
	Différences comportementales selon le sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Garçons : niveau d'activité et d'agressivité plus élevé • Filles : capacités interactives plus élaborées, recherche de

		présence et proximité de l'adulte
	Différences psychologiques liées au sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Différences dans activités cognitives
		Scolarité
	Genre scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Identités d'élèves-filles et d'élèves-garçons • Association d'être-en-classe et choix préférentiels
	Conformisme et « peur du succès »	<ul style="list-style-type: none"> • Conformisme → « dépendance apprise » • « Peur du succès »
	Sentiment de sa propre compétence	<ul style="list-style-type: none"> • Confiance ou ténacité avec laquelle on mène la réalisation du travail • Auto-attribution de compétence / estime de soi
	Représentation des disciplines	<ul style="list-style-type: none"> • A la fois jugements sur l'intérêt des disciplines, leur difficulté et leur caractère masculin ou féminin • Préférences pour les disciplines « appropriées » à son sexe
	Attribution	<ul style="list-style-type: none"> • Attribution : façon d'expliquer ses propres réussites et échecs → facteurs stables et incontrôlables VS facteurs externes instables
	Attitude face à l'apprentissage scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude orientée vers la maîtrise de la tâche VS attitude de défaitisme et de dépendance → stimulation VS affaiblissement face à la difficulté
	Valeur subjective donnée aux tâches	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle majeur dans le choix d'orientation futur de l'enfant • Lié avec le sentiment de l'utilité d'une matière et la confiance en ses propres compétences • Rapport avec la quête d'approbation d'autrui et le conformisme social (<i>Duru-Bellat, 1994, partie I, p. 129</i>)

ANNEXE VI - Guide d'entretien

				Autres	Dimension(s)/Indicateur(s)
N°1	1P	2. Est-ce que tu aimes être un garçon ? Si tu avais eu le choix, tu aurais voulu être une fille ou un garçon ? Pourquoi ?	2. Est-ce que tu aimes être une fille ? Si tu avais eu le choix, aurais-tu plutôt voulu être un garçon ? Pourquoi ?	Questions communes : 1. Es-tu un garçon ou une fille ? 3. Comment sais-tu que tu es un garçon/ une fille ?	Sentiment d'appartenance à un sexe → identité de genre Groupes de pairs → valorisation différentielle des sexes
	6P	4. Qu'est-ce que tu aimes chez les garçons ? Et chez les filles ?	4. Qu'est-ce que tu aimes chez les filles ? Et chez les garçons ?		
	1P	2. Est-ce que tu joues à la poupée ? Pourquoi ?	2. Est-ce que tu joues aux superhéros (plastique) ? Pourquoi ?	Questions communes : 1. Avec quel jouet aimes-tu jouer ? Quel sport fais-tu ? 3. Qui t'as dit ça ? Comment sais-tu ça ?	Rôle des parents → expérience des réactions sociales/ renforcements Activité propre (rôle actif) de l'enfant → réactions auto-évaluatives/ intériorisation

N°2					des normes
	6P	2. Est-ce que tu joues à l'élastique (à la corde à sauter / au loup / à cache-cache ?) Pourquoi ?	2. Est-ce que tu joues aux jeux vidéos / au foot ? Pourquoi ?	Questions communes : 1. Quel jeu/ sport aimes-tu faire ? 3. Qui t'as dit ça ? Comment sais-tu ça ?	Rôle des pairs → groupes de pairs/ ségrégation sexuée / styles de jeux
		Possibilité de poser les mêmes questions avec les habits : est-ce que tu mets parfois un costard cravate (pour les filles)/ une jupe/ robe (pour les garçons) ? Pourquoi ?			
N°3	1P	Qu'est-ce que tu veux faire plus tard comme métier ? Quel métier trouves-tu intéressant/ pas intéressant ? Pourquoi ? // Tu dirais que c'est plus un métier pour les garçons, pour les filles ou pour les deux ?		Questions communes : Pourquoi ? Qui t'as dit ça? Comment tu sais ça ? <i>Utilisation d'une liste avec différents métiers (stéréotypés ou « neutres ») → classer les</i>	Connaissances sur les rôles de sexe → stéréotypes de rôles, niveau de connaissances stéréotypées sur les sexes

			<i>métiers en fonction du sexe</i>	
	6P	Qu'est-ce que tu veux faire plus tard comme métier ? Quel métier trouves-tu intéressant/ pas intéressant ? Pourquoi ? // Tu dirais que c'est plus un métier pour les hommes, pour les femmes ou pour les deux ?		
N°4	1P	Je vais te lire différentes choses. Est-ce que tu peux pour chaque chose me dire si pour toi, c'est plus pour les garçons, plus pour les filles ou bien si ça va pour les deux ?	<i>Utilisation d'une liste avec des éléments à classer en fonction de « garçon »/ « fille »/ « les deux » :</i> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>rôles typiques : tâches</i> 2) <i>activités ou attributs : vêtements, accessoires, objets, couleurs, jouets, sports</i> 3) <i>comportements, attitudes et traits</i> 	Connaissances sur les rôles de sexe → stéréotypes de rôles, niveau de connaissances stéréotypées sur les sexes
		Peux-tu classer ces différents éléments en cochant dans la case		

	6P	correspondante si tu penses que c'est plus pour les garçons et les hommes, plus pour les filles et les femmes ou si ça va autant bien pour les garçons que pour les filles ?		<i>de personnalité</i>	
N°5	1P	1) Mettre une jupe ou une robe ? 2) Te mettre du rouge à lèvres ? 3) Jouer à l'élastique ou à la corde à sauter ?	1) Mettre un costard cravate ou une chemise avec nœud papillon ? 2) Te mettre du gel dans les cheveux ? 3) Jouer au foot ou aux jeux vidéo ?	Poser les deux questions suivantes : 1) Est-ce que tu viendrais à l'école... pourquoi ? (1 et 2) 2) Si c'était pour carnaval, juste pour te déguiser, est-ce que tu... pourquoi ? (1 et 2) 3) Est-ce que tu oserais à l'école...	Flexibilité et rigidité face au respect des rôles de sexe → valorisation et adoption d'activités/ comportements appropriés à son sexe

	6P				
N°6	1P	2. Est-ce que tu joues aussi avec les filles ? Tu aimes mieux jouer avec les garçons ou les filles ?	2. Est-ce que tu joues aussi avec les garçons ? Tu aimes mieux jouer avec les filles ou les garçons ?	<p>Questions communes :</p> <p>1) Avec qui et à quoi tu joues à la récréation ? Pourquoi ? Avec qui et à quoi tu joues quand tu n'as pas l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu aimes faire avec lui/elle/eux/elles ?</p> <p>3. Tu joues avec combien de personnes normalement à la récréation ? Et quand tu n'as pas l'école ?</p> <p>4. Pour toi c'est mieux les filles ou les garçons ? Pourquoi ? Qui t'as dit ça ? Comment sais-tu ça ?</p>	<p>Groupes de pairs → choix affiliatifs / valorisation différentielle des sexes</p> <p>Interactions entre pairs → styles d'interaction et jeux différents</p>
	6P				

N°7	1P	Que penses-tu d'une fille qui joue fait du skate ? Que penses-tu d'un garçon qui danse ? Est-ce que ça t'embête ou pas ?		Cf. flexibilité et rigidité/ liste d'activités pour des exemples (n° 5)	Groupes de pairs → déviance
	6P	Que penses-tu d'une fille qui fait du skate (planche à roulettes) ? Que penses-tu d'un garçon qui fait de l'élastique ?			
N°8		Est-ce que les garçons et les filles ont le droit de faire les mêmes choses à l'école ? Est-ce qu'il y a des choses que les garçons peuvent faire et pas les	Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de faire les mêmes choses à l'école ? Est-ce qu'il y a des choses que les filles peuvent faire et pas les	Est-ce que le/la maître-sse parle aux filles et aux garçons de la même manière ? Est-ce que le/la maître-sse explique quelque chose de la même manière aux filles et	Genre scolaire → identités d'élèves-filles et d'élèves-garçons / être-en-classe et choix préférentiels

	1P	filles ? Est-ce qu'il y a des choses que les filles peuvent faire et pas les garçons ?	garçons ? Est-ce qu'il y a des choses que les garçons peuvent faire et pas les filles ?	aux garçons ?	
	6P	1. Que penses-tu des garçons à l'école ? Que penses-tu des filles à l'école ?	1. Que penses-tu des filles à l'école ? Que penses-tu des garçons à l'école ?	Questions communes : 2. Est-ce qu'ils ont les mêmes droits ? Est-ce qu'ils ont les mêmes chances ? Est-ce qu'ils sont traités de la même manière (quand on leur parle, quand on explique qqch, etc.) ?	

N°9	1P	Est-ce que tes fiches sont plutôt meilleures ou moins bonnes que celles des filles ?	Est-ce que tes fiches sont plutôt meilleures ou moins bonnes que celles des garçons ?	Questions communes : Quand tu reçois une note/ fiche, est-ce que tu compares avec les autres élèves ? Plutôt avec les garçons ? Plutôt avec les filles ? Avec les deux ?	Conformisme et « peur du succès » → conformisme / peur du succès
	6P	As-tu en général plutôt des notes meilleures ou inférieures à celles des filles ?	As-tu en général plutôt des notes meilleures ou inférieures à celles des garçons ?	Est-ce que tu essaies de faire mieux que les autres ou est-ce que tu as peur de faire mieux que certaines personnes ? Si oui, qui ?	
N° 10	1P	Quand tu fais bien une fiche, tu penses que c'est grâce à quoi ? Pourquoi tu fais des bonnes fiches en général ? (question de relance : c'est grâce à ton travail ou c'est grâce à la chance ?) Tu trouves cette/ces branche(s) facile(s) ?		Essayer de tourner les questions de manière à ce que l'élève me parle de l'attribution (de quelle manière explique-t-il ses bons	Attribution → façon d'expliquer ses propres réussites ou échecs

		Quand tu fais mal une fiche, qu'est-ce que tu penses ? Tu penses que c'est pourquoi que tu fais mal les fiches ? (question de relance : c'est à cause de ton travail ou c'est à cause de la chance ?)	ou mauvais résultats ?)	
	6P	<p>Lorsque tu fais une bonne note, tu penses que c'est grâce à quoi ? Pourquoi fais-tu de bonnes notes ? Trouves-tu faciles cette/ces branche(s) ? (question de relance : c'est grâce à ton travail ou c'est grâce à la chance ?)</p> <p>Lorsque tu fais une mauvaise note, comment réagis-tu ? A quoi penses-tu ? Tu penses que c'est à cause de quoi que tu fais des mauvaises notes ? (question de relance : c'est à cause de ton travail ou c'est à cause de la chance ?)</p>		
N° 11	1P	Quand tu fais une mal une fiche, qu'est-ce que tu penses ? Comment est-ce que tu te sens ? Tu penses que c'est à cause de quoi ou de qui ? Comment tu penses que la prochaine fiche va se passer ?	Orienter l'élève vers ce qu'il ressent, ce qu'il pense, comment il réagit par des questions pertinentes du genre	<p>Attitude face à l'apprentissage scolaire → maîtrise de la tâche VS défaitisme et dépendance → stimulation VS affaiblissement</p>
		Lorsque tu reçois une mauvaise note, comment réagis-tu ? Qu'est-ce que tu penses ? Comment est-ce que tu te sens ? Est-ce que tu es triste ou démotivé ou est-ce qu'au contraire, ça te motive à faire		

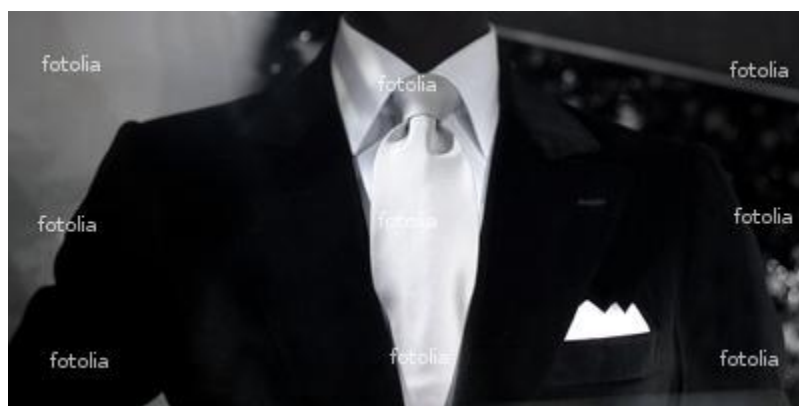
	6P	mieux ? Comment vas à ton avis se passer le prochain examen ?		
N°12	1P	Je vais te dire différentes branches que tu as à l'école. Tu peux me dire à chaque fois si t'aimes ou pas ? Tu peux me dire si tu trouves facile ou difficile ? Tu penses que c'est une branche utile ou pas trop ? (Est-ce que ça peut te servir pour plus tard, ou dans ta vie ?) Tu peux me dire si tu penses que c'est plutôt une branche pour les filles, pour les garçons ou si ça va pour les deux ?	Comparer les résultats avec les notes obtenues par les élèves dans chaque branche : demander préalablement à l'enseignant-e	Sentiment de sa propre compétence → confiance et ténacité / auto-attribution de compétence / estime de soi Représentation des disciplines → jugements sur l'intérêt, la difficulté et le caractère masculin ou féminin des disciplines
		Peux-tu pour chaque branche cocher dans la case correspondante si tu aimes ou non et me dire si tu penses que c'est : 1) une branche facile ou difficile ? 2) une branche utile ou non ? 3) une branche plus pour les garçons, les filles ou si ça va aussi bien pour les garçons que pour les filles ?		

	6P			
N°13	1P	<p>Qu'est-ce que tu aimes à l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu trouves facile à l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu trouves difficile à l'école ? Pourquoi ?</p> <p>Qu'est-ce que tu penses des calculs ? Qu'est-ce que tu penses du français et de la lecture ?</p>	<p>Se référer à la partie d'avant et combiner les réponses pour poser d'autres questions et aller plus loin, mais aussi pour l'analyse !</p>	<p>Représentation des disciplines → jugements sur l'intérêt, la difficulté et le caractère masculin ou féminin des disciplines</p>
		<p>Quelles sont tes branches préférées ? Pourquoi ? Quelles sont tes branches détestées ? Pourquoi ? Quelles notes en moyenne as-tu dans ces branches ? (comparer avec notes officielles)</p> <p>Quelle(s) branche(s) trouves-tu facile(s) ? Pourquoi ? Quelle(s) branche(s) trouves-tu difficile(s) ? Pourquoi ?</p>		

	6P	Que penses-tu des mathématiques ? Que penses-tu du français (de la lecture) ?		
N°14	1P	Tu veux faire quoi plus tard après l'école comme métier ? Quelles branches tu penses que t'as besoin pour faire ce métier ? Est-ce que tu avais déjà pensé à ça ou pas avant ?	<i>En lien avec le tableau des différentes branches, leur utilité, difficulté et caractère masculin ou féminin</i>	Valeur subjective donnée aux tâches → sentiment de l'utilité d'une branche / confiance en ses propres compétences
	6P	Qu'est-ce que tu veux faire plus tard comme étude ? Qu'est-ce que tu veux faire plus tard comme métier ? De quelles branches as-tu besoin pour tes futures études ou ton futur métier ? Est-ce que tu avais déjà pensé à ça ou pas avant ?		

ANNEXE VI - Images entretien

Costard-cravate & chemise noeud papillon



Jupe & robe



Filles jouant au foot



Jouer à l'élastique



Jouets utilisés par les enfants

Un xylophone



Une dînette



Un tricycle



Action Man ®



Un baby-foot



Une caisse de supermarché



Une grue



Une baguette magique



Coudre



La plongée sous-marine



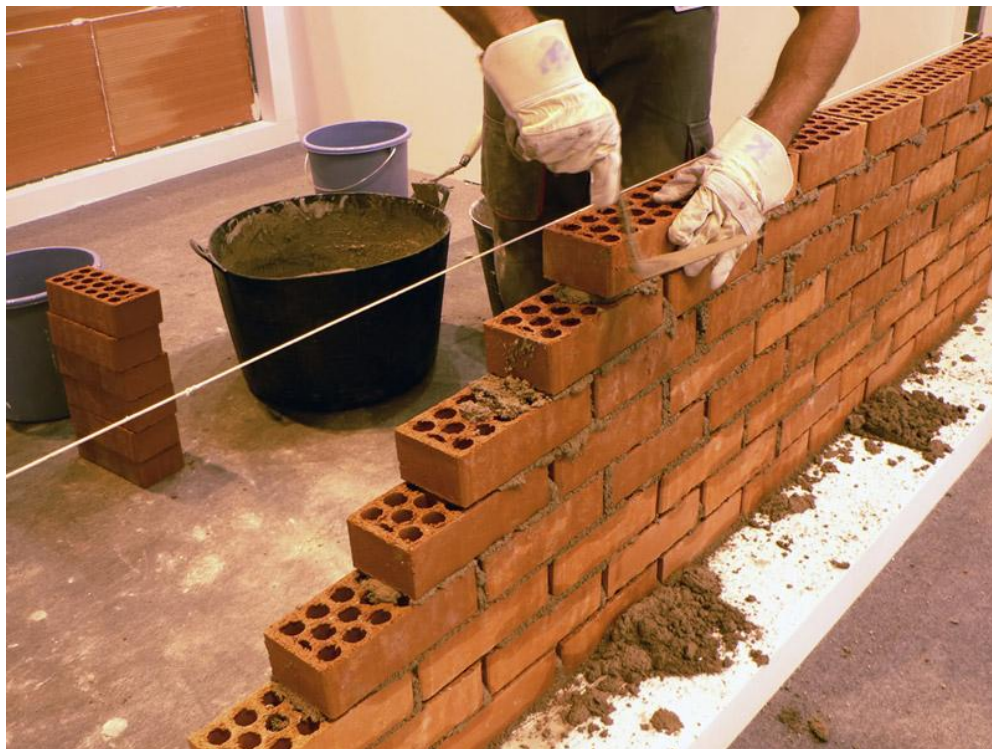
Le boulanger-pâtissier/ la boulangère-pâtissière



L'assistant dentaire/ l'assistante dentaire



Le maçon/ la maçonne



Informaticien/ informaticienne



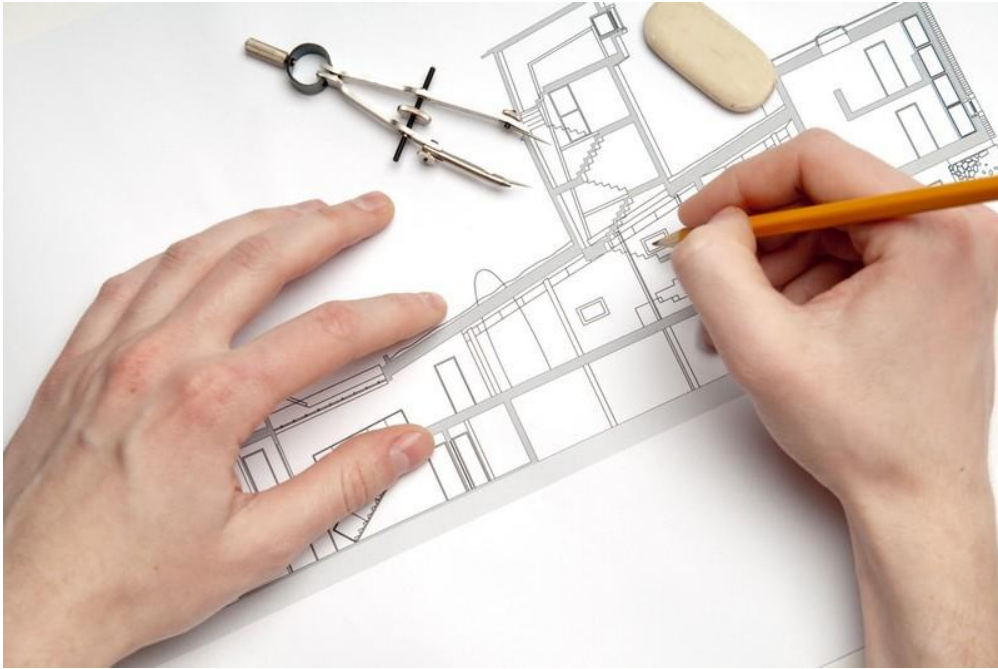
L'assistant en pharmacie/ l'assistante en pharmacie



Le/ la mannequin



L'architecte



L'esthéticien/ l'esthéticienne





Le boucher/ la bouchère



Le/ la fleuriste



ANNEXE VII – Grille d'analyse des résultats

N°	Dimensions/ indicateurs	Qui ?		
1	Identité de genre → auto-catégorisation cognitive de soi : identifier correctement son sexe → critères socioculturels : coiffure, vêtements...	1P	<ul style="list-style-type: none"> Sait qu'il est un garçon (l. 4) Ne réponds pas à la question comment il sait ça... (l. 28-37) 	<ul style="list-style-type: none"> Sait qu'elle est une fille (l. 4) Critère socioculturel : des longs cheveux (l. 18)
			<ul style="list-style-type: none"> Sait qu'il est un garçon (l. 4) Critères socioculturels : a un nom de garçon, ça se voit bien, filles ont cheveux très longs (l. 14-15) 	<ul style="list-style-type: none"> Sait qu'elle est une fille (l. 4) Critère socioculturel : boucles d'oreilles → filles ont en 2, garçons une (l. 26-27)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> Sait qu'il est un garçon (l. 4) Critère socioculturel : pas les cheveux longs (l. 36) Parfois difficile à dire si les autres sont garçons ou fille → apparence (l. 40-41) 	<ul style="list-style-type: none"> Sait qu'elle est une fille (l. 3-5) Critères socioculturels : les cheveux / les habits (l. 23)
			<ul style="list-style-type: none"> Sait qu'il est un garçon (l. 4) Critère socioculturel : cheveux courts (l. 24) Critère biologique : sexe masculin (l. 24) 	<ul style="list-style-type: none"> Sait qu'elle est une fille (l. 3-4) Critère socioculturel : cheveux longs (l. 32-33) Critère biologique : la voix (l. 32)
	Sentiment d'appartenance à un sexe → identité de genre : fait de se penser et de se sentir comme appartenant à un sexe	1P	<ul style="list-style-type: none"> Préférence pour les garçons, car peut jouer du foot (l. 22-25) et du tennis (l. 27) 	<ul style="list-style-type: none"> Préférence pour les filles, mais ne sait pas pourquoi (l. 11-12)
			<ul style="list-style-type: none"> Préférence pour les garçons, car plus forts et plus sportifs que les filles (l. 21-25) 	<ul style="list-style-type: none"> Préférence pour les filles, mais ne sait pas pourquoi (l. 16-22)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> Justifie les raisons pour lesquelles c'est bien d'être un garçon (l. 8-18) / n'aime rien chez les filles (l. 29-32) 	<ul style="list-style-type: none"> Appartient au sexe qui peut avoir des bébés (l. 16-17) / constitution du bébé + s'occuper du bébé = rôle de la femme (l. 19-20)

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sait qu'il est un garçon, car sexe masculin (l. 24) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peu de connaissances du sexe opposé (l. 25-26)
	Groupes de pairs → valorisation différentielle des sexes : valorisation de son propre groupe et dévalorisation du sexe opposé	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aime être un garçon (l. 5-6) ▪ Valorisation de son sexe : peut jouer au foot (l. 8), faire du tennis et du rugby (l. 21) ▪ Pas de dévalorisation du sexe opposé (l. 39-44) / dévalorisation du sexe opposé : filles doivent avoir un bébé, avoir le ventre gros (l. 177-181) ▪ Préférence pour les garçons, car peut jouer du foot (l. 22-25) et du tennis (l. 27) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aime être une fille (l. 6) ▪ Valorisation de son sexe : aime les jupes (l. 8) ▪ Pas de dévalorisation du sexe opposé (l. 23-28) ▪ Préférence pour les filles, mais ne sait pas pourquoi (l. 11-14)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aime être un garçon (l. 5-6) ▪ Valorisation de son sexe : garçons un peu plus forts que les filles (l. 8) ▪ Valorisation du sexe opposé : parfois assez gentilles et parfois assez belles (l. 30-31) ▪ Préférence pour les garçons, car ils sont un plus forts que les filles (l. 18-21) / un peu plus sportifs que les filles (l. 25) / peuvent soulever des pierres pour attraper des insectes (l. 27-28) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aime être une fille (l. 5-6) ▪ Valorisation de son sexe : car peut faire pleins de choses que les garçons peuvent pas faire (l. 8-10) / les filles se bagarrent pas (l. 12-13) / aime les chambres des filles, aime leurs décorations (l. 41-42) ▪ Dévalorisation du sexe opposé : les garçons se bagarrent (l. 12) / ne sait pas ce qu'elle aime chez les garçons (l. 45-48) ▪ Préférence pour les filles, mais ne sait pas pourquoi (l. 16-22)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aime être un garçon (l. 6) / est content d'en être un (l. 33-34) ▪ Valorisation de son sexe : garçons ont plus de possibilités que les filles (métiers, pouvoir) (l. 8-11) / garçons peuvent faire plus de sport, sont plus motivés (l. 13) / existence de plus de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aime être une fille (l. 5) ▪ Valorisation de son sexe : s'habiller joliment / existence de plus d'habits pour filles / possibilité de se maquiller (l. 7-8) / aime pouvoir s'habiller et se maquiller (l. 27) ▪ Dévalorisation du sexe opposé :

			<p>sports pour les garçons, comme boxe (l. 18)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dévalorisation du sexe opposé : filles doivent se maquiller tous les matins, c'est tout un embarras (l. 27-28) / n'aime rien chez les filles (l. 30-32) / les filles sont un peu plus « peignettes » (l. 239) ▪ Préférence affirmée pour les garçons (l. 19-22 + l. 236)) 	<p>Possibilité de s'habiller plus joliment que les garçons / les garçons peuvent pas se maquiller (l. 9-10) / les garçons s'en foutent de l'habillement et de l'apparence (l. 31-33)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Préférence affirmée pour les filles ▪ Aime s'occuper des bébés et trouve bien d'avoir un bébé (l. 16-17)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aime et ne regrette pas d'être un garçon (l. 6) / n'aimerait pas être une fille (l. 8) ▪ Valorisation de son sexe : leur style (vestimentaire) (l. 27-30) ▪ Dévalorisation du sexe opposé : filles se la pètent un peu plus (l. 16), elles se croient les plus jolies (l. 20) / valorisation : existence de jolies filles (l. 34) ▪ Préférence marquée pour les garçons (l. 11-14) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aime être une fille (l. 5-6) ▪ Pas de valorisation de son sexe ni de dévalorisation du sexe opposé : on est tous différent (l. 8-9) / une certaine égalité entre sexes (l. 13) ▪ Aucune préférence pour garçons ou filles (l. 14-22 + l. 23-26), les deux c'est bien (l. 196-201)
2	Généralités	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jouer du « Uno » (l. 46), jouer avec des camions, des cartes Pokémon, des cartes de dinosaures (l. 49-50) ▪ Poupée : non car n'a pas de poupée (l. 52) parce que les poupées c'est pour les filles (l. 54) / existence de poupée (« petch-up » pour les garçons, mais n'a pas envie (l. 56-57) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Patinage artistique et piscine (natation) (l. 98-106) / plus de filles à la natation (l. 110-113) / plus de filles au patinage artistique (l. 115-116) ▪ Joue aux jeux d'ordinateur (l. 32) comme petit poisson rouge (l. 34) / écrire des choses sur des feuilles (l. 42) / jouer avec son natel (l. 47) ▪ Voitures : de temps en temps, aime ça (l. 51-54) ▪ Poupée : pas tellement, n'aime pas

				trop (l. 55-60)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Courir à la récré (l. 44), jouer au loup (l. 46), regarder les fourmis à la récré (l. 48) ▪ Joue avec les petites voitures (l. 34) / joue avec les dinosaures (trycéptor) (l. 36-37) / joue avec les « Bakugan » ▪ Poupée : non car plutôt un jeu de filles (l. 49-52) parce que sa sœur joue avec et poupées sont souvent des filles (l. 54-55) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fait beaucoup de sports : judo, ski, patin, natation (l. 100-107) ▪ Aime jouer avec presque tout (l. 52) / possède beaucoup de jouets (l. 52) / jouer à l'ordinateur, à apprendre les langues (anglais, allemand, italien) (l. 52-60) / jouer aux voitures (l. 62) ▪ Superhéros : non car c'est aux (pour les) garçons (l. 70-72), car plus de garçons que de filles jouent avec (l. 89) / n'aime pas trop ça, car ne regarde pas trop la télé (l. 74), car les superhéros sont des garçons (comme Superman) (l. 77-78), car proviennent d'un film que les filles n'ont pas le droit de regarder (l. 78-79)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Athlétisme, car on fait de la course + diversité des activités (l. 44-46) / tennis, car développe les réflexes + besoin de se concentrer (l. 52-53) / s'occuper des animaux, car il en a et il aime bien s'en occuper (l. 55-56) / bien pour les garçons et les filles (l. 15-16) ▪ Elastique : non, car jeu pour les filles et pour les bébés (l. 61) / jouait quand il était petit, mais plus maintenant (l. 63-64) ▪ Corde à sauter : oui, car sport + coordination + fait à la gym (l. 68-69) / activité pour les deux (l. 70) ▪ Loup : on joue quand on est petit et 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tennis et boxe (l. 38-47) ▪ Boxe : aime pouvoir se défouler, pas la même possibilité à la maison (l. 48) / peu de filles au cours (2-3) (l. 50) / sport pour les garçons (l. 53) / même si fille, ne la gêne pas de faire ça (l. 55) ▪ Joue souvent à l'ordi / regarde la télé / ne joue pas à la playstation (l. 61-62) ▪ Ne joue pas au foot car n'aime pas bouger et courir (l. 67-73)

			quand on est grand (l. 71-73) / cache-cache : oui si bonnes cachettes (l. 75-76)	
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tennis souvent et vélo de descente (l. 41) avec son papa (l. 53) / avant : foot (l. 43), mais arrêt, car n'aimait plus et souvent blessé (l. 45) ▪ Jeux : puissance 4 et monopoly (l. 57) ▪ Elastique : non, car c'est un jeu plutôt de filles (l. 64) / garçons préfèrent jouer au foot (l. 66-67) ▪ Corde à sauter : uniquement à la gym (l. 78) / loup : des fois (l. 79-80) / cache-cache : souvent (l. 81-82) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equitation (l. 38) / sport pour les deux (l. 51) / peu de garçons, mais quand même quelques-uns (l. 53) ▪ Joue souvent aux jeux vidéo, seule ou avec sa petite sœur (l. 54-63) ▪ A fait du foot (1 an), puis arrêt, car plus assez de temps pour jouer avec copines (l. 68) / sport pour les deux (l. 71-73)
	Rôle des parents → expériences des réactions sociales/renforcements	1P		
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ N'aime pas ce qui est interdit (<i>renforcement</i>) : pas le droit de regarder les films avec superhéros, donc n'aime pas ces films, donc n'aime pas les superhéros, donc ne joue pas avec (l. 77-86), donc film avec superhéros et superhéros pour les garçons (l. 77-79)
		6P		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mamans disent plus aux filles de ranger et de faire la cuisine ; les garçons font autre chose (l. 255-257) ▪ Parents s'occupent des enfants, disent d'étudier → influence sur le travail et les notes de l'enfant (l. 304-309)
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parents lui ont dit qu'elle était une fille (l. 29)

	Activité propre (rôle actif) de l'enfant → réactions auto-évaluatives : passage du contrôle externe au contrôle interne → expériences, acquisition de connaissances et développement cognitif	1P	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que les filles jouent aussi du foot et du hockey ? (l. 11-12) → pense que oui, a déjà vu à la télé filles jouer au foot et rugby (l. 14-15) Être fille on doit avoir un bébé (l. 177-178) 	<ul style="list-style-type: none"> Les filles n'ont pas trop d'équilibre (l. 207)
			<ul style="list-style-type: none"> Poupée pour les filles, car sa sœur aime bien jouer avec et poupées sont souvent des filles (l. 54-55) A une boîte de chimiste à la maison et joue avec à faire des expériences → veut peut-être devenir scientifique (l. 80-81) Jupes ou robes pour filles, car ce sont surtout les filles qui portent ça (l. 112-114) 	<ul style="list-style-type: none"> Garçons n'aiment pas mettre deux boucles d'oreilles, car ça ressemble aux filles (l. 33-34) <ul style="list-style-type: none"> Plus de garçons jouent aux superhéros alors c'est pour les garçons (l. 88-91) Les garçons s'ils se font mal, des fois ils ont pas mal (<i>ne pleurent pas</i>) et ils recommencent à jouer (l. 178-179) <i>Interiorisation</i> : sa maman lui dit non (ne pas prendre des jouets de la maison pour la récré) et elle pense aussi que c'est pas une bonne idée (l. 193) Garçons n'aiment que le foot ! (l. 231)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> Trouve que maintenant, n'a plus tellement l'âge de jouer à l'élastique (<i>contrôle interne</i>) (l. 65) Nous les garçons on porte que des pantalons, on porte pas de jupes (l. 89-90) Filles ne savent pas faire de skate, car on en voit pas souvent (l. 254-257) 	<ul style="list-style-type: none"> Si on voit pas beaucoup de filles faire un sport, c'est que c'est pas pour les filles (l. 218-219)
			<ul style="list-style-type: none"> Garçons préfèrent jouer au foot (l. 66-67) / garçons préfèrent plus jouer au foot (l. 234) Quand on regarde à la récré, y'a plus 	<ul style="list-style-type: none"> En grandissant, a compris qu'elle était une fille (l. 29) Feuilletons télé : garçons portent costard cravate (l. 82-83)

			de filles qui jouent à l'élastique alors jeu de filles (l. 71-72)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fille avec costard cravate : rare + fait rigoler, donc pas pour les filles (l. 82-83) ▪ A la maison, nettoyer c'est plutôt les femmes (l. 122) + on dit souvent « femmes de ménage », il y a rarement des « hommes de ménage » (l. 125-126) ▪ Garçons joue plutôt au foot ou aux jeux de garçons (faire du vélo + descendre les pentes comme des malades) (l. 216-219)
	Groupes de pairs → ségrégation sexuée : caractéristiques des groupes de pairs	1P		
		6P		
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jouer avec les copines (l. 40) ; joue plutôt avec filles que garçons (l. 40-41) ▪ Avant : barbies et poupées/ maintenant : figurines de chevaux (l. 43-44)
3	Connaissances sur les rôles de sexes → niveau de connaissances stéréotypées sur les sexes (métiers)	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métiers souhaités : policier (l. 66) → les deux (l. 99) / pompier (l. 68) → les deux (l. 101) / ambulancier (l. 74) → les deux (l. 103) ▪ Métier intéressant : non (l. 75-83) ▪ Métier peu intéressant : plongeur, car oserait pas plonger dans la mer ou l'océan, car peur des requins (l. 88-91) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métiers souhaités : maîtresse d'école, car aime bien les enfants (l. 61-65) → les deux (l. 87) / cuisinière, car aime bien cuisiner avec son papa (l. 66-74) → les filles (l. 90) ▪ Métiers intéressants : non (l. 75-77) ▪ Métiers peu intéressants : non (l. 78-80) ▪ Trouve tous les métiers bien (l. 81)

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ 24% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 60%
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métiers souhaités : a un tas d'idées : mineur (l. 57) pour trouver de l'or et des diamants et devenir riche (l. 75) → garçon, car il faut être fort (l. 90)/ boulanger comme son papa (l. 61) car son papa travaille là dedans et comme ça ils se verront (l. 77-78) → les deux (l. 92) / scientifique (l. 61) car ils font des expériences, ils jouent avec des boîtes de chimistes (l. 80-81) → les deux (l. 94) / créateur de jeux vidéos (l. 63) pour jouer à des jeux en avant-première et donner à sa maman pour les essayer (l. 84-85) → les deux (l. 96) / prof d'échec (l. 64) car aime les échecs et prends des cours (l. 87) → les deux (l. 98) ▪ Métier intéressant : médecin (l. 67) → les deux (l. 100-101) ▪ Métier peu intéressant : aucun (l. 70-73) ▪ 44% ▪ Moyenne des 1P : 44% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métiers souhaités : maîtresse d'école (l. 93) car on apprend beaucoup de choses, car aime bien lire et écrire (l. 122-123) → les deux (l. 129) / cavalière car veut faire plus tard du cheval (l. 95), car aime bien les chevaux, car ils sont doux (l. 126) → les filles car les garçons n'aiment pas trop les chevaux (l. 131-134) ▪ Métier intéressant : vétérinaire (l. 110) → les filles car garçons n'aiment pas trop les animaux et s'en occuper (136-137) ▪ Métiers peu intéressants : métier des araignées (l. 114-116) → les garçons (l. 139) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 48% ▪ Moyenne des filles : 61%
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métier souhaité : commerçant (reprendre le magasin de motos et vélos de son papa) (l. 93-95) / magasin familial : son tonton, son papa (l. 95-97) / dessinateur et architecte (l. 108) car il est assez fort en dessin et il faut quand même bien réfléchir, considère ces métiers intéressants (l. 111-112) → plus pour 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métier souhaité : médecin (l. 85) → les deux (l. 115) ▪ Peut-être avocate (l. 90-92) → garçon (l. 117) ▪ Métiers intéressants : travailler à la crèche car possibilité de s'occuper des enfants (l. 97) → fille (l. 119) / coiffeur car on s'occupe des cheveux et on s'ennui peu (beaucoup de

			<p>les garçons, mais filles peuvent faire quand même (l. 132-136)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas de métiers intéressants, mais ne connaît pas tous les métiers existants (l. 114-115) ▪ Métiers peu intéressants : cuisinier, sauf si grand cuisinier ! (l. 119-121) → plus de garçons (l. 138) / instituteur, car besoin de faire beaucoup d'études et n'aime pas étudier (l. 127-129) → pour les deux (l. 140) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 84% 	<p>clients) (l. 99) → les deux (l. 121)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Métiers peu intéressants : secrétaire, car tout le temps dans un bureau (l. 106) → fille (l. 123) / policier, car travail de nuit et peu de temps avec la famille (expérience par le papa) (l. 108-112) → garçon (l. 125) ▪ Policier : on voit plutôt des garçons faire + choses pas très belles à voir ; filles plus sensibles (l. 127-130) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 76%
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métier souhaité : peintre en bâtiment, car toute sa famille (grand-père, oncle, cousins) fait ça (l. 101-110) et aime bien peindre, a peint son bateau (l. 120-124) → les deux (l. 145) ▪ Métier intéressant : maçon pour poser les carrelages et les carreaux (l. 115-119) → plutôt garçon (l. 147) car voit mal filles poser des carrelages (l. 153) + porter sac de ciment peut-être trop lourd pour filles (l. 155) ▪ Métiers peu intéressants : prof d'école, car il déteste l'école et il y a d'autres métiers plus intéressants (l. 125-135) → les deux (l. 149) / vétérinaire car aime s'occuper des animaux, mais pas les soigner (l. 136-142) → les deux (l. 151) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 20% ▪ Moyenne des garçons : 43% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métiers souhaités : vétérinaire (l. 85) car aime les animaux en tout genre + s'occuper d'eux (l. 103) → les deux (l. 117)/ palefrenière dans les écuries (l. 87-88) car aime les chevaux (l. 104-105) → plus pour les garçons car où elle fait, plus de garçons palefreniers (l. 123) ▪ Métiers intéressants : postière (l. 91) car maman postière + aime bien quand elle l'aide (l. 107) → les deux (l. 128)/ maîtresse d'école (l. 95-97) car sa maman lui a dit que c'était bien, mais mtn plus intéressée (l. 109-114) → les deux (l. 130) ▪ Pas de métiers peu intéressants (l. 99) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 60% ▪ Moyenne des 6P : 60%

4	Connaissances sur les rôles de sexes → niveau de connaissances stéréotypées sur les sexes	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 58,41% / 50,66% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 76,22% / 79,17%
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ 71,36% / 72,27% ▪ Moyenne des 1P : 69,04% / 69,43% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 70,16% / 75,58% ▪ Moyenne des filles : 73.43% / 72.89%
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 84,19% / 77,58% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 81,64% / 80,54%
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ 45,17% / 37,92% ▪ Moyenne des garçons : 64.79% / 59,61% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 65,70% / 56,25% ▪ Moyenne des 6P : 69,18% / 63,08%
5	Flexibilité et rigidité face au respect des rôles de sexe → valorisation et adaptation d'activités et comportements appropriés à son sexe → changements qualitatifs dans la compréhension du genre : ~5 ans = rigidité / ~7 à 12 ans = flexibilité	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jupe ou robe : non (l. 111), car pour les filles (l. 113) / Déguisement : non, car préfère être chevalier ou un truc comme ça (l. 116- 118) ▪ Rouge à lèvres : non (l. 121-127) / Carnaval : oui (l. 129) ▪ Jouer à l'élastique : oui, car aime bien (l. 130-133) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Costard cravate : non surtout pas (affirmatif) (l. 119-121) / Déguisement : oui (l. 124-127) ▪ Gel dans cheveux : oui si pas une crête (l. 128-130), non si pour une crête (l. 133-134) car fait un peu garçon garçon (l. 140) / Carnaval : non pour une crête (l. 141-143) ▪ Jouer au foot : oui si ballon pas dur, sinon non (l. 150-151)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jupe ou robe : non (affirmatif) (l. 108) car c'est pour les filles, tout le monde se moquerait de lui (l. 112 + l. 122) parce que filles ont des robes ou jupes (l. 114) / déguisement : non, c'est sûr que non (l. 117) car on met plutôt des déguisements d'animaux ou de Lucky Luke (l. 119-120) ▪ Rouge à lèvres : non (l. 124) / Carnaval : non (affirmatif) (l. 125-126) ▪ Jouer à l'élastique : hésite, mais semble dire oui (l. 127-132) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Costard cravate : non (affirmatif) (l. 149) car c'est pas un habit de gym (l. 154) et c'est plus pour les garçons (l. 157) / Déguisement : non, car plus pour les garçons (l. 159-161) ▪ Gel dans cheveux : non pour faire une crête, oui pour tenir les cheveux en haut (l. 168) / Carnaval : oui (l. 171-172) ▪ Jouer au foot : non, car c'est plus pour les garçons (l. 176) car ballon dur (l. 182)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jupe ou robe : non, car que pour les filles (l. 82-85 + l. 147-151)) / « jamais ! » catégorique (l. 147) / 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Costard cravate : non, car vêtement pour garçon (l. 74-78 + l. 138) / Chemise nœud papillon : non (l. 140)/

			<p>Déguisement : non pas tellement (l. 154) car préfère les habits pour garçons (l. 156-157)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rouge à lèvres : non, car pour les filles (l. 164) / Carnaval : non (l. 166) ▪ Jouer à l'élastique : non, plus maintenant, avant oui (l. 170) / maintenant foot ou des choses comme ça (l. 173) 	<p>habits pour mariage ou fête spéciale ; habits pour homme (l. 142-144) / Déguisement : oui, car c'est drôle (l. 147-150)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gel dans cheveux : non, car après les cheveux sont pas très beaux (l. 154-155) / Carnaval : oui, car c'est fait pour s'amuser, on peut mettre n'importe quoi (l. 160-161)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jupe ou robe : non (l. 99 + l. 163), car habillements pour filles (l. 165) / Déguisement : oui, c'est déjà déguisé avec robe une fois en fille à Carnaval (l. 87-97 + l. 170-173), ne dérange pas (l. 168-169) ▪ Rouge à lèvres : non, car c'est que les filles qui mettent ça (l. 174-178) / Carnaval : oui (l. 183) ▪ Jouer à l'élastique : oui, ose jouer avec les filles sans avoir peur des moqueries (l. 190-199) / s'en fout si les gens pensent qu'il est une fille manquée (l. 253-258) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Costard cravate et chemise nœud papillon : non, car n'aime pas (l. 135-142) / Déguisement : oui pour chemise nœud papillon et costard cravate selon le thème (l. 143-150) ▪ Gel dans cheveux : non, car n'aime pas trop le gel (l. 153) / Carnaval : oui, peut-être (l. 157)
	<p>Groupes de pairs</p> <p>→ déviance rejeté, valorisation de la conformité selon le sexe</p>	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Étonné de voir filles jouer au foot et rugby à la télé (l. 14-17), pas l'habitude de voir ça (l. 19) ▪ Un garçon de la classe a des « petch-up » (poupée), tout le monde dit que c'est une fille (l. 61-62) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gel dans cheveux : non, car crête fait garçon garçon (l. 140)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si robe ou jupe, tout le monde se moquerait de lui car pour les filles (l. 112) ▪ Si garçon fait de la danse : moquerie, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Costard cravate : non, car ils vont se moquer de moi (l. 151)

			lui dit qu'il a l'air ridicule (l. 171) car c'est surtout les filles qui font ça (l. 173)	
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elastique pour les filles et les bébés (l. 61) ▪ Jupe ou robe : non car ne va pas mettre une jupe ou robe devant tout le monde (l. 82-83) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Costard cravate et chemise nœud papillon : non, car pour garçons ou hommes (136-146)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elastique plutôt pour les filles (l. 63-64) ▪ Jupe ou robe : non sauf si pour se déguiser (l. 85-99) / tout le monde se moquerait de lui, car habillement pour filles (l. 165) ▪ Rouge à lèvres : non, car tous les garçons se moqueraient de lui et les filles aussi (l. 177) / si personne ne se moquait de lui, oui pour rigoler une fois (l. 179-181) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Costard cravate : non, car c'est beaucoup plus pour les garçons et n'aime pas trop (l. 73-79) si fille, ça fait rigoler, car rare (l. 83) ▪ Dans les jeux d'invention, préfère faire le garçon (l. 169-172)
6	<p>Groupes de pairs</p> <p>→ choix affiliatifs : choix des enfants par rapport à leurs partenaires de jeux</p> <p>→ valorisation différentielle des sexes : valorisation de son propre groupe et dévalorisation du sexe opposé</p>	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récré : joue au foot (l. 136) / avec les garçons (l. 140-142) / entre 12 et 20 personnes (l. 144) ▪ Autre part : joue du foot ou avec son grand vélo (l. 147) / foot avec son papa et son petit frère (l. 153-155) / vélo tout seul (l. 151) / ne joue qu'au foot (l. 164-165) ▪ Ne joue jamais avec les filles (l. 156-157) car veut que qqun tire un peu fort (l. 159) ▪ Préférence pour les garçons pour les jeux (l. 161) car ils tirent fort (l. 163) ▪ Préférence pour garçons, car tu peux 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récré : joue à corde à sauter (l. 153) / 3-4 copines (l. 155-160) ▪ Autre part : corde à sauter, écrire, faire les devoirs (l. 162-163) / joue aux barbies (l. 165) / aimerait inviter ses copines à la maison pour jouer (l. 167-170) / joue au loup (l. 175) / 3 personnes (l. 179-180) ▪ Joue aussi avec 2 garçons (l. 183) / joue avec eux aux courses des enfants (l. 185) : le premier qui arrive est le chef (l. 189-190) ▪ Aucune préférence pour les jeux et en général (l. 191-198)

			jouer du foot (l. 169) / même si filles jouaient au foot, filles pas bien (l. 174)	
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récré : joue à courir ou au loup (l. 135) / avec garçons et filles (l. 137-138) mais joue souvent avec une copine (l. 135 + l. 144)/ plutôt pas beaucoup de personnes (l. 141-142) ▪ Autre part : à la maison à regarder la télé ou jouer à l'ordinateur (l. 147) / dehors à cache-cache ou au loup (l. 151) avec ses amis ou tout seul (l. 149) / environ 1-3 personnes (l. 155) ▪ Pas de préférence pour les jeux (l. 159-162) / joue aussi avec des filles et ça dérange pas (l. 156-158) ▪ Pas de préférence générale : égalité (l. 164) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récré : au cheval avec une corde à sauter (l. 185) / avec une ou deux personnes (l. 204 + l. 208) ▪ Autre part : joue au loup glacé (l. 211) / avec des filles (l. 213-215) / environ 10 personnes (l. 221) ▪ Joue un peu avec les garçons au foot si pas ballon dur ou à ce qu'ils veulent (l. 222-227) ▪ Préférence pour les filles pour les jeux (l. 229) / filles adorent plein de choses et elle aussi (l. 229), par exemple Dora l'exploratrice (l. 239) / garçons n'aiment pas trop de choses, n'aiment que le foot (l. 231) ▪ Préférence générale pour les filles, car elles apprennent pleins de choses avec des autres copines et les garçons n'aiment pas trop de choses, que du foot avec des garçons (l. 247-248)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récré : parler avec des personnes, jouer au foot, jouer à des jeux comme filles attrapent garçons (assez rare) (l. 176-177) / foot n'est pas sa passion, mais maintenant on est les grands (l. 183-185) / joue avec des copains (garçons) (l. 187-189), une fille joue aussi, mais c'est juste pour s'amuser (l. 191-194) / entre 15-20 joueurs (l. 196) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récré : joue au foot car c'est marrant (l. 166) / Avec les garçons et sa copine (l. 168) / 3 filles jouent (l. 170) / y'a que ça à faire et discute en jouant (l. 172-173) / 6-7 personnes, mais reste avec sa copine (l. 189-191) ▪ Autre part : tours à vélo avec copines ou copains ou télévision (l. 178-179) / aime aller voir ce qui se passe ailleurs et discuter en même temps (l. 182-

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autre part : joue toujours au foot, joue parfois à la place de jeu, tours du village en vélo (l. 202-204) / avec son cousin ou tous ces copains (l. 199-200) / entre 5 (vélo) et 10 personnes (foot) (l. 206) ▪ Préférence pour les garçons, car jeux plus élaborés (l. 219-220) / garçons plus « concombres », plus bagarreurs (l. 22-223) / aime aspect plus physique et violent (l. 234) / ont plus de courage (l. 243) / plus entreprenants (l. 244-245) 	<p>183) / souvent à 2, avec sa meilleure amie (l. 194)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Préfère être avec les garçons, car plus d'ambiance (l. 200) / filles plutôt calmes ; garçons plutôt actifs + racontent des blagues drôles (l. 204-205)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récré : foot avec tous les garçons de la classe (l. 202-206) / trois filles jouent aussi (l. 208) / environ 20 personnes (l. 210) ▪ Autre part : souvent au foot, sinon vélo avec ses meilleurs amis (l. 212-215) / 3-4 personnes (l. 219) ▪ Préférence pour les garçons au niveau des jeux (l. 224-226) / ne joue jamais avec les filles (l. 220-223) car jeux plus pour les filles (comme élastique), pas intéressants pour les garçons (l. 228-233) / ne sait pas trop ce à quoi jouent les filles (l. 235-237) ▪ Aucune préférence générale pour les sexes (l. 240) car trouve les deux très sympas (l. 246) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récré : joue plutôt avec ses copines à discuter, faire des mimes sur la marelle, écrire des mots (l. 160-162) / avant jouer au loup (l. 161) / 4-5 copines de classe (l. 191-193) ▪ Autre part : joue avec sa meilleure amie (l. 166) / regarder des émissions et inventer les jeux (l. 167) ou des histoires par rapport à ça (l. 172) / souvent une, mais parfois invite un groupe (l. 195) ▪ Aime bien jouer avec les deux, mais préférence pour les filles (l. 188) ▪ Joue avec son cousin comme garçon, mais pas beaucoup avec les autres (l. 175-177) car les connaît moins (l. 181) / joue à promener le chien et faire du vélo (l. 185-186)
	Interaction entre pairs	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne joue presque qu'au foot et aime ça (l. 136 + l. 147 + l. 164-165 + l. 169) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joue avec 2 garçons à faire des courses des enfants (l. 183-185)

	→ styles d'interaction et jeux différents		<ul style="list-style-type: none"> Filles ne jouent pas au foot (l.166-169) / tirent doucement (l. 159) 	<ul style="list-style-type: none"> Joue avec filles à corde à sauter, barbies et loup (l. 154 + l. 165 + l. 175)
			<ul style="list-style-type: none"> Joue avec les filles et les garçons, pas de préférence (l. 159-162) Joue à courir ou au loup (l. 135 + l. 151), joue à cache-cache (l. 151) 	<ul style="list-style-type: none"> Ne joue que peu avec les garçons au foot avec ballon pas dur (l. 222-227) / garçons ne font que du foot (l. 231) Joue avec filles au cheval avec corde à sauter (l. 185) ou au loup glacé (l. 211)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> Joue des fois avec filles à parler (l. 209-212) / juste des fois pour blaguer un peu (l. 230-231) Avec garçons : foot ou vélo (l. 202-204) / avec filles : discuter (l. 209-212) 	<ul style="list-style-type: none"> Joue au foot en restant et discutant avec sa copine (l. 189) / tours à vélo avec sa meilleure amie (l. 194) Aime mieux jouer avec les filles (l. 206-208)
			<ul style="list-style-type: none"> Ne joue jamais avec les filles (l. 220-223) car jeux pas intéressants (l. 228-233) / Joue souvent au foot avec garçons (l. 202-206 + l. 212-215) 	<ul style="list-style-type: none"> Discuter, faire des mimes sur la marelle, écrire des mots (l. 160-162) / inventer des jeux et histoires par rapport aux émissions (l. 167-172) Ne joue pas avec garçons sauf son cousin (l. 175-181)
7	Groupes de pairs → déviance rejetée, valorisation de la conformité	1P	<ul style="list-style-type: none"> Fille en skate : elle peut (l. 186) / pas bizarre (l. 190) / a le droit (l. 192) Garçon + danse : ça peut (l. 197) par exemple pour mariage (l. 198) 	<ul style="list-style-type: none"> Fille en skate : ça serait un peu bizarre (l. 205) / plutôt pour les garçons, car elle a pas trop d'équilibre (l. 207) / ne dérange pas (l. 211) Garçon + élastique : pas bizarre (l. 212-216) / a le droit (l. 218) Garçon + danse : bizarre (l. 226) / dérange bcp car elle en voit jamais à la danse (l. 219-222)
			<ul style="list-style-type: none"> Fille en skate : elle est courageuse, car c'est surtout un sport de garçons 	<ul style="list-style-type: none"> Fille en skate : plutôt les garçons qui font du skate (l. 261) / ne l'aime pas

			<ul style="list-style-type: none"> (l. 167) / ne dérange pas (l. 168-169) ▪ Garçon + danse : moquerie, je lui dit qu'il a l'air ridicule (l. 171) car c'est surtout les filles qui font ça (l. 173) / ne dérange pas trop (l. 175) 	<p>beaucoup (l. 252), pense qu'elle va se faire mal si elle a pas de protections (l. 255), ne trouve pas ça normal (l. 259) / ne l'embête pas (l. 262-263)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Garçon + danse : on dirait une fille, avec une belle jupe (l. 267) / elle va rigoler de lui (l. 265) / ne l'embête pas, ça fait rigolo (l. 269)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fille en skate : fille qui se transforme un peu en garçon (l. 250) / elle se tient pas bien sur un skate (l. 251) / filles ne savent pas tellement faire de skate (l. 257) / c'est pas leur passion (l. 259-260) ▪ Garçon + élastique : c'est un peu une « fifille » et un petit bébé (l. 263) / les deux ne dérangent pas, peuvent jouer à ce qu'ils veulent, mais lui ne ferait pas ça (l. 266-267) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fille en skate : un petit peu garçon manqué (l. 213) / pas trop un sport pour filles (l. 215) / on voit pas beaucoup de filles faire ça (l. 217) ▪ Garçon à cheval : dérange pas (l. 222), moins choquant (l. 223-224) ▪ Garçon + élastique : c'est plutôt une fille, car c'est les filles qui font ça (l. 226)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fille en skate : sport de garçon (l. 248) / c'est un garçon manqué peut-être (l. 250) ▪ Garçon + élastique : peut-être une fille manquée (l. 252) ▪ Les deux ne dérange pas, ils font ce qu'ils veulent (l. 260-263) <p><i>Constat 6P : pression de groupe : moquerie, mais individuellement : ne dérange pas, c'est égal, font ce qu'ils veulent</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fille en skate : c'est un garçon manqué (l. 206 + l. 212) / assez rare de voir des filles en skateboards (l. 208) / a le droit, ne dérange pas (l. 209-212) ▪ Garçon + élastique : un peu bizarre, car garçon joue plutôt au foot ou à des jeux de garçons (l. 214-217)
8	Genre scolaire	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Droits : semble dire mêmes droits (l. 199-216) ▪ Traités : maîtresse parle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Droits : mêmes droits (l. 230-239) ▪ Traités : non car maîtresse parle plus lentement aux filles et plus

	→ identités d'élèves-filles et d'élèves-garçons → être-en-classe et choix préférentiels		différemment (l. 217-219) / parle bizarre au garçon, à l'envers (l. 221-225), si elle veut un stylo elle dit que « stylo » / parle normal aux filles (l. 221)	rapidement aux garçons (l. 242-245)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Droits : mêmes droits (l. 183-185) ▪ Traités : ne sait pas trop, mais, si une fille a peur des insectes et les garçons pas, filles peuvent ne pas faire (l. 188-189) / <i>encouragements différenciés</i> : maîtresse dit « bravo » aux filles et « faites mieux les garçons » aux garçons (l. 196-197) / ne l'embête pas sauf si elle marque dans l'agenda, car parents pas contents (l. 201-202) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les garçons apprennent pas beaucoup de choses, les filles oui (l. 300-301) ▪ Droits : pas même droits, garçons peuvent faire presque n'importe quoi et les filles non (l. 278-279) ▪ Traités : non, pas trop parler de la même manière (l. 290) / garçons : maîtresse gronde, elle crie fort et ils vont à leurs chaises (l. 292-293) / filles : maîtresse ne dit rien si elle est fâchée, dit juste « tu vas à ta place » (l. 295-296) / parle plus fort aux garçons et plus doucement aux filles (l. 319-324) ▪ Traités : non, aide et réactions différentes (l. 300-315)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garçons à l'école : plus bruyants, plus bagarreurs (l. 271-272) / sur le terrain de foot : plus mondial, bagarreurs, impressionnants (l. 273) ▪ Filles à l'école : des fois vraiment chiantes, pipelettes, commères comme pas possible (l. 275-276) ▪ Droits : mêmes droits (l. 280) ▪ Chances : mêmes chances (l. 282) ▪ Traités : même manière (l. 285) / aucune différence à l'école (l. 287), 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filles à l'école : un petit peu plus intéressées par l'école, se donnent plus (l. 229-230) / la plupart du temps font des meilleures notes que les garçons (l. 232 + l. 237-238) / un peu plus sérieuses (l. 241) ▪ Garçons à l'école : a l'impression qu'ils ne font pas d'effort pour faire de bonnes notes (l. 230-231) / certains garçons font des bonnes notes (l. 233 + l. 237) / mauvais

			différences entre les sexes peut-être ailleurs (pays) (l. 289-292)	comportement (l. 234) / prennent tout à la rigolade (l. 241) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Droits : même droits (l. 246-248) ▪ Chances : mêmes chances (l. 249-251) ▪ Traités : même manière (l. 261)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garçons à l'école : font plus les fous que les filles (l. 266), plus bagarreux (l. 268), parlent plus (l. 270) ▪ Filles à l'école : parlent moins que les garçons (l. 272) ▪ Droits : mêmes droits (l. 275-277) ▪ Chances : mêmes chances (l. 278-279) ▪ Traités : même manière, ne remarque pas trop de différences à l'école (l. 280-285), ailleurs non plus (l. 287) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filles à l'école : ça travaille bien... comme les garçons, un peu comme les garçons (l. 229-230) ▪ Garçons à l'école : font un peu les fous et discutent beaucoup (l. 232-233) ▪ Droits : mêmes droits (l. 243) ▪ Chances : mêmes chances (l. 243-249) ▪ Traités : même manière (l. 253)
9	Conformisme et « peur du succès » → conformisme : les filles ne doivent pas entrer en compétition avec les garçons → « peur du succès » : peur d'aller de l'avant chez les filles	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fiches en général mieux que les filles (l. 235-240) ▪ Compare plutôt avec les garçons (l. 243-247) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fiches moins bien que les garçons (l. 252-254) ▪ Ne compare pas du tout (l. 259-263) ▪ Essaie de faire mieux que les autres en général (l. 264-266)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fiches : ne sait pas trop, plus ou moins la même chose (l. 209-215) ▪ Ne compare pas du tout (l. 216-221) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fiches mieux que les garçons (l. 326) ▪ Ne croit pas comparer, si oui, plus avec les filles (l. 330-332), des filles gentilles (l. 334)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notes souvent meilleures que toutes les filles sauf « les intellots de service » (filles douées) (l. 293.299) / je suis un assez bon élève (l. 301) / en général, garçons notes plus basses que les filles (<i>E à de la peine à l'admettre</i>) (l. 304-306) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notes meilleures que les garçons (l. 264) / filles un peu toutes la même chose (l. 266) ▪ Math : garçons font des meilleures notes (l. 269-270) ; ils sont peut-être plus intéressés (l. 277) ▪ Compare notes avec sa voisine (l.

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compare des fois, mais rarement avec les garçons (l. 307-314) ▪ Pas de compétition avec les autres, mais préfère que note soit plus haute que les autres (l. 317-321) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 283) et un petit peu avec les autres (l. 286) juste pour savoir (l. 288) ▪ Fait du mieux que possible, mais n'essaie pas de faire mieux que... (l. 295-296)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notes plutôt inférieures aux filles (l. 290) ▪ Compare plutôt avec les garçons (ses amis), demande à quelques filles (l. 293-297) / compare pour voir si a fait ou non une mauvaise note (<i>en dessous de la moyenne de la classe</i>) (l. 298-303) ▪ Essaie de faire du mieux que possible (l. 306-311) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains garçons très forts, d'autres un peu moins forts (l. 262-263) ▪ Compare avec copines de la récré + sa voisine : dit sa note et elles lui disent leurs notes, puis félicitations (l. 269-271) / compare pas avec les garçons (l. 274-277) ▪ Se donne à fond et on verra bien le résultat (l. 282)
10	Attribution → attribution : façon d'expliquer ses propres réussites et échecs	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonnes fiches : a bien écouté, bien regardé (l. 252) ▪ Mauvaises fiches : a parlé, pas bien regardé (l. 254) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonnes fiches : concentration (l. 273) ▪ Mauvaises fiches : regarder derrière, ne faisait pas sa fiche, faisait autre chose (l. 276-279)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonnes fiches : bien travaillé (l. 223) ▪ Mauvaises fiches : pas bien concentré (l. 227) / pas bien travaillé (l. 229) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonnes fiches : elle savait, sans tricher, sans regarder / peut-être qu'elle savait pas, mais juste (l. 338-339) / parce que bien travaillé (l. 352) / a bien écouté (l. 358-359) ▪ Mauvaises fiches : pas trop bien écouté la maîtresse, pas compris la consigne (l. 356-357)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonnes notes : parce qu'il a étudié ses leçons, bien travaillé à la maison, bien concentré à l'examen (l. 322-324) / grâce au travail, pas la chance (l. 346-348) ▪ Mauvaises notes : pas étudié les 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonnes notes : parce qu'on a appris (l. 300) / grâce au travail et parfois grâce à la chance (l. 312) ; réponses au bol, des fois tout juste (l. 316-317) ▪ Mauvaises notes : éducation joue un rôle, si on a été habitué à étudier (l.

			leçons, pas concentré (l. 326) / quand on écoute plus à l'école (l. 350-351)	304-309) / soit pas compris, soit pas bien étudié (l. 320)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonnes notes : car bien étudié, bien concentré à l'examen (l. 313-315), bien écouté à l'école (l. 330) ▪ Mauvaises notes : mal étudié à la maison, pas concentré à l'examen, pas relu (l. 319-320) ▪ Notes dépendent de son travail (l. 321-323) : si travail, bonnes notes, sinon mauvaises (l. 326-328) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonnes notes : parce que bien étudié (l. 288) et parce qu'écoute bien à l'école (l. 294) / grâce au travail, pas la chance (l. 297-299) ▪ Mauvaises notes : inattention + pas bien préparé à la maison (l. 301-303)
11	Attitude face à l'apprentissage scolaire → maîtrise de la tâche VS défaitisme et dépendance → stimulation VS affaiblissement	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mauvaises fiches : se dit « j'ai mal fait » et pense que maîtresse va déchirer, parfois oui, parfois non (l. 257-258) / ça va, pas triste (l. 259-262) ▪ Pense que la prochaine ça va être plus bien (l. 265) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mauvaises fiches : se sent bien, ça ne la dérange pas sauf si doit corriger plusieurs fois (l. 286) ▪ Ne sait pas comment les prochaines fiches vont se passer... (l. 288-293)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mauvaises fiches : pense que si maîtresse note dans agenda, il est mal barré (l. 233) car ses parents n'aiment pas ça (l. 235-237), ils s'énervent (l. 239) / sent qu'il a pas bien travaillé (l. 242) / triste si elle note (l. 244) ▪ Prochaine fiche : mieux, pas pire, pas la même chose (l. 246-252) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mauvaises fiches : se sent des fois bien, des fois pas bien (l. 368) / pas triste, mais trouve dommage d'avoir fait faux (l. 370) ▪ Prochaines fiches mieux, car moins difficile (l. 372-375)
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mauvaises notes : se dit « oh non c'est nul, j'ai pas fait une bonne note » (l. 328) / se sent un peu triste des fois (l. 329) / parfois étudie assez bien, mais mauvaise note, des fois c'est à cause de lui (l. 329-330) / croit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mauvaise note : ne se sent pas bien en dessous de 4 (l. 322) ; se dit qu'elle doit rattraper ça (l. 326) ▪ Se bloque parfois à la suite d'une mauvaise note, ensuite tout le temps des mauvaises notes (l. 335-337) / si

			<p>avoir bien étudié, mais en fait non (l. 335-336) / ses parents et lui pas contents (l. 357-358) / se dit qu'il a mal travaillé et peut faire mieux (l. 358)</p> <ul style="list-style-type: none"> Mauvaise note ne démotive pas (l. 361-363) / toujours positif après (l. 368-369) / ne se dit jamais qu'il n'arrivera jamais (l. 366-367) 	<p>elle ne se bloque pas, arrive à remonter (l. 337-338)</p> <ul style="list-style-type: none"> Se bloquer = faire une mauvaise note → « je suis nulle » (se dit tout le temps ça dans la tête) → comme si elle était vraiment nulle → mauvaise note ! (l. 340-341) = <i>auto-réalisation de la prophétie</i> Des fois découragée : pleure parce que se dit qu'elle doit tout rattraper et qu'elle arrivera jamais (l. 348-349) / désespère un peu (l. 350-251)
			<ul style="list-style-type: none"> Mauvaises notes : est pas content de son travail, sa maman non plus (l. 333-334) / triste (l. 339) mais mauvaise note pousse à faire mieux (l. 344-346) En général, mauvaise note, puis plus bonne note après (l. 346-347) / ne désespère pas si mauvaise note, se dit que ça ira mieux (l. 348-359) 	<ul style="list-style-type: none"> Mauvaises notes : pas contente du tout d'elle et de la note (l. 307) / pense qu'elle n'a pas été forte sur ce coup-là (l. 313) / se dit que la prochaine fois ça ira mieux (l. 309) / mauvaise note ne démotive pas sauf si vraiment une très mauvaise note comme 2 (l. 321) / est triste mais ça pousse à faire mieux (l. 328) Stratégies pour faire mieux : plus réviser et demander à sa maman de l'aide (l. 334-335)
12	Sentiment de sa propre compétence	1P		
	→ confiance et ténacité face à une tâche → auto-attribution de compétence/ estime de soi	6P		
	Représentation des disciplines	1P		

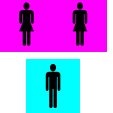

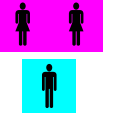


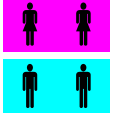
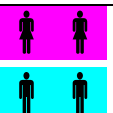


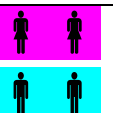

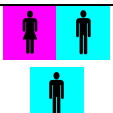



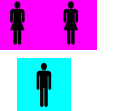


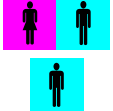
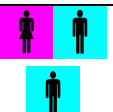



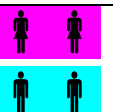

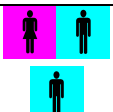
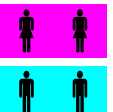


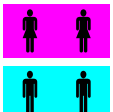
	→ jugements sur l'intérêt, la difficulté, le caractère masculin ou féminin des disciplines → préférences pour disciplines « appropriées » à son sexe		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyenne des garçons : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Appréciation : 78% ▪ Difficulté : 30,50% ▪ Intérêt : 100% ▪ Cohérence : 86,25% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyenne des 1P: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Appréciation : 83,50% ▪ Difficulté : 37,50% ▪ Intérêt : 100% ▪ Cohérence : 79,25%
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyenne des 6P : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Appréciation : 69,75% ▪ Difficulté : 24,75% ▪ Intérêt : 83,25% ▪ Cohérence : 77,75% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyenne des filles : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Appréciation : 75,25% ▪ Difficulté : 31,75% ▪ Intérêt : 83,25% ▪ Cohérence : 70,75%
13	Représentation des disciplines → jugements sur l'intérêt, la difficulté, le caractère masculin ou féminin des disciplines → préférences pour disciplines « appropriées » à son sexe	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Branche préférée : aime tout (l. 270 + l. 280-281) ▪ Branche détestée : aucune (l. 274 + l. 282-283) ▪ Branche difficile : aucune (l. 286-287) ▪ Branche facile : toutes (l. 288-289) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Branche préférée : lecture pour lire (l. 298-305) ▪ Branche détestée : aucune, aime tout (l. 306-309) / n'aime pas trop l'environnement (l. 310-311) ▪ Branche difficile : écriture (l. 319) car dur à écrire en lié (l. 321) ▪ Branche facile : lecture (l. 325)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Branche préférée : gym (l. 258) car on bouge et on fait des jeux (l. 262) ▪ Branche détestée : écriture (l. 268) car difficile (l. 276) / n'aime pas aller à l'école (l. 266) ▪ Branches peu appréciées : math et français (l. 273) car difficile (l. 276) ▪ Branche facile : le chant (l. 283-284) ▪ Branches difficiles : toutes (l. 285-286) / gym, car on bouge et difficile de faire « stretching » car fait mal (l. 288-289) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cf. tableau les branches à l'école ▪ Branche préférée : semble tout aimer à l'école ▪ Branches faciles : français, chant et gym ▪ Branches difficiles : math, écriture et environnement
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Branche préférée : la gym (l. 399-403) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Branches préférées : math, car si tu

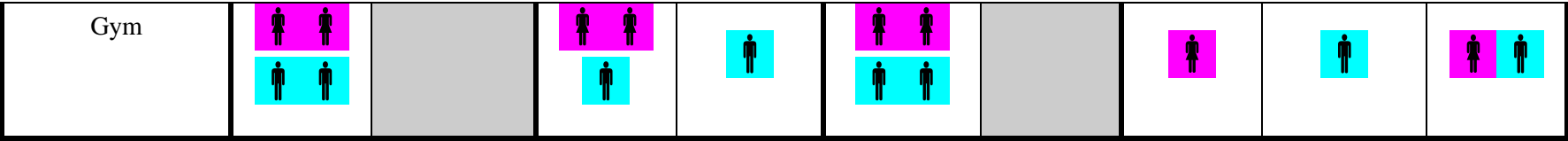
			<ul style="list-style-type: none"> Branches appréciées : français (sauf conjugaison) (l. 383) / histoire = passionnante, car on retrouve des trucs du passé (l. 391-393) / géographie = passionnante, car regarde les paysages et les cartes (l. 395-396) / science, car expériences et on regarde les animaux (l. 396-397) Branche détestée : math (sauf géométrie) (l. 383-384) car n'est vraiment pas fort + souvent mauvaises notes (l. 408-409) Branches peu appréciées : allemand, car l'ancienne méthode était nulle de chez nulle (l. 389) Branche facile : dessin, car il est fort (l. 420) <ul style="list-style-type: none"> Branche difficile : math Math : souvent beaucoup de garçons forts, mais certains pas (comme lui) (l. 409-412) Français (lecture) : trouve sympa, car il rate un peu la classe + notes après (l. 431-432) / pas de souci de lecture (l. 434) 	<p>comprends après c'est bien (l. 376-378) et dessin, car moment de plaisir (l. 387-388)</p> <ul style="list-style-type: none"> Branches détestées : allemand, car n'aime pas la langue (l. 393) ; trouve difficile, car ne comprend pas quelques mots + n'aime pas alors n'étudie pas bien (l. 396-397) Branches faciles : science et histoire, car si on aime, on comprend plus vite (l. 404-405) Branches difficiles : math, allemand et gym, car n'arrive pas à faire certaines choses (l. 412) <ul style="list-style-type: none"> Math : parfois travaille, mais fait quand même une mauvaise note, car pas tout compris (l. 362-364) / au début difficile, mais si on s'accroche, essaie de comprendre, pose des questions et attentif en classe → devient facile (l. 384-385) Français (lecture) : aime bien lire, car ça occupe, lit bien, facilement, permet de remonter d'autres branches (l. 415-417)
			<ul style="list-style-type: none"> Branche préférée : français (l. 371) car fais tjs des bonnes notes / aime l'orthographe et les verbes (l. 375) / trouve facile (l. 376-377) Branches appréciées : allemand, géographie, science, dessin et gym (l. 366-367) Branche détestée : histoire (l. 381), 	<ul style="list-style-type: none"> Branches préférées : français, car besoin pour écrire des lettres aux gens et parler correctement (l. 343-345), science, car étude des animaux, de la nature + aime beaucoup (l. 366) et dessin (l. 341) Branches détestées : l'allemand, car mots difficiles et aussi dur à

			<p>car fait tout le temps des mauvaises notes et n'aime pas (moyen-âge, paléolithique) (l. 382-390)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Branche facile : français plus facile que tout le reste (391-394) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Branche difficile : histoire ▪ Math : n'arrive pas trop à étudier et n'aime pas (l. 337) / n'arrive pas à résoudre les problèmes (l. 399-404) / ses meilleurs amis sont forts en math et moins en français (l. 431-435) ▪ Français (lecture) : aime la lecture (l. 411 + l. 418-419) / lit tous les soirs pour école (l. 415-417) 	<p>prononcer (l. 370-371) et la religion, car film qui lui a fait peur (l. 370-375)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Branches utiles : toutes, car si on apprend à l'école c'est pas pour rien (l. 386) / utile en fonction du futur métier (l. 387-392) ▪ Français : Aime bien car trouve facile, car motivée (l. 347-348) / certains préfèrent les maths donc moins forts en français → plutôt les garçons (l. 349-352) / préférence pour le français aux maths (l. 357-360) même si math bien quand même (l. 361-363) ▪ Math : aime bien, facile et utile (l. 393-394)
14	<p>Valeur subjective donnée aux tâches</p> <p>→ sentiment de l'utilité d'une branche</p> <p>→ confiance en ses propres compétences</p>	1P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne sait pas ce dont il a besoin comme branches pour policier, pompier et ambulancier (l. 296-302) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maîtresse d'école : le français, les maths et l'écriture (l. 330) ▪ Cuisinière : ne sait pas (l. 33-336) ▪ N'avait jamais pensé à ça avant (l. 337-339)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mineur : a besoin de faire une formation de mineur, de trouver une mine et d'acheter du matériel de mineur (l. 294-295) / lecture pour lire les panneaux « par ici y'a une mine » (l. 298-299) / gym pour bouger et courir pour arriver plus vite à la mine (l. 301) ▪ N'avais jamais pensé à ça avant (l. 306) ▪ Etudes : ne sait pas (l. 310-311) 	<p><i>Pas d'entretien !</i></p>
		6P	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Architecte et dessinateur : dessin (l. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Médecin : a besoin de la science, car

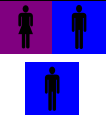

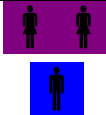


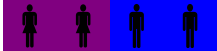



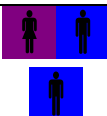



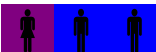

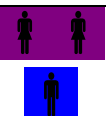

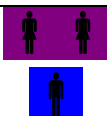
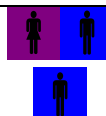


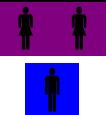

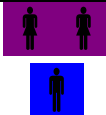

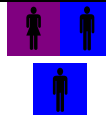


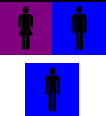


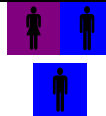

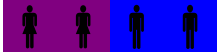
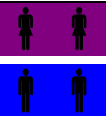

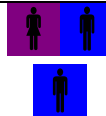








			<p>441) / se donne beaucoup de peine pour le dessin (l. 454)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Commerçant : math et géographie, car il faut trouver les gens pour apporter les commandes (l. 442-444) ▪ Etude : a besoin de faire l'école de commerce (l. 92) ▪ A déjà pensé à ça avant (l. 450) 	<p>c'est par rapport au corps (l. 430) ; pas besoin du français et des maths</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ N'avait pas pensé à ça avant (437)
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peintre en bâtiment : ne sait pas de quelles branches il a besoin (l. 436-440) ▪ Branche utile en fonction de ce qu'on fait : allemand → part à l'étranger (l. 444-445) / religion → connaissance des églises (l. 451-453) ▪ Etude : ne sait pas, car n'est pas sûr de vouloir faire peintre (l. 454-457) ▪ N'avait pas pensé à ça avant (l. 460) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vétérinaire : sciences, mais sinon ne sait pas du tout (l. 402) ▪ Avait déjà pensé un peu à ça avant, mais ne c'était pas souciée (l. 405)





































ANNEXE IX – Les branches 1P (résultats)

Branches	J'aime	Je n'aime pas	Facile	Difficile	Ca sert à quelque chose	Ca sert pas à grand chose	Pour les filles	Pour les garçons	Pour les deux
Français (expression, bibliothèque, poésie et lecture)									
Maths et calculs									
Ecriture									
Environnement									
Chant									
















































































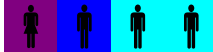








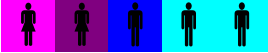


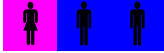




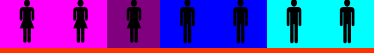






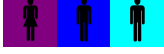
ANNEXE X – Les branches 6P (résultats)







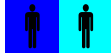


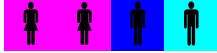
Branches	J'aime	Je n'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile	Pour les filles	Pour les garçons	Pour les deux
Français									
Math				 					
Allemand									
Histoire									
Géographie									
Sciences									
Religion									

			 						
Dessin	   		   		  				  
Gym	   		  		   				   



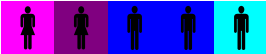


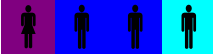



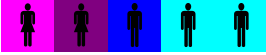

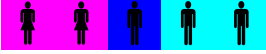







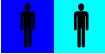
ANNEXE XI – Liste de métiers (résultats)

Métiers	Filles 	Garçons 	Autant pour les deux  
Maître / Maîtresse			      
Boulangier pâtissier / Boulangère pâtissière		 	    
Assistant dentaire / assistante dentaire		  	   
Peintre		   	   
Maçon / Maçonne		      	
Informaticien / Informaticienne		 	     
Femme de ménage/ Homme de ménage	     		 
Banquier / Banquière		  	   
Policier / Policière		    	  

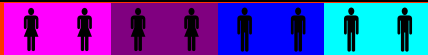
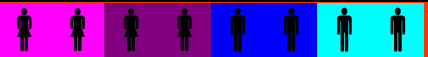
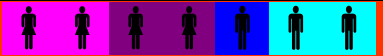


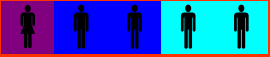






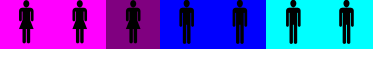







Vendeur / Vendeuse			
Garagiste			
Cuisinier / Cuisinière			
Assistant en pharmacie / Assistante en pharmacie			
Infirmier / Infirmière			
Facteur / Factrice			
Conducteur de camion / Conductrice de camion			
Mannequin			
Architecte			
Dentiste			
Coiffeur / Coiffeuse			


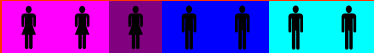
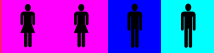






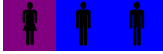


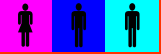



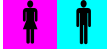


Ambulancier / Ambulancière			
Esthéticien / Esthéticienne			
Boucher / Bouchère			
Fleuriste			
Secrétaire			

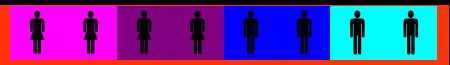








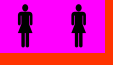



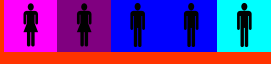

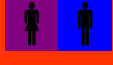






ANNEXE XII – Tableau filles-garçons (résultats)


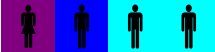
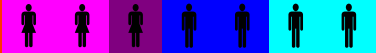


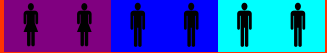










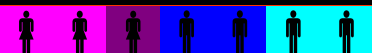

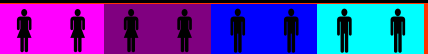
	Filles / Femmes	Garçons / Hommes	Les deux
	<i>Rôles</i>		
Surveiller les devoirs			
Faire du sport			
Lire le journal			
Regarder la télévision			
Donner le bain			
Lire une histoire			
Réparer la voiture			
Coudre (réparer un vêtement avec de la ficelle)			
Faire le ménage °			

Réparer le pneu d'un vélo °			
Bricoler °			
Faire la cuisine °			
Conduire °			
S'occuper des enfants °			
	<i>Activités ou attributs</i>		
Objets/ accessoires/ vêtements			
Une brosse à cheveux			
Un marteau			
Une casserole			
Une moustache			
Un pull			



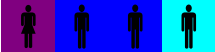
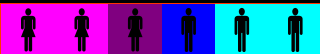





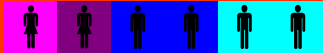
















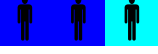
Une cravate			
Une jupe			
Des bijoux			
Un pyjama			
Un rouge à lèvres			
Un rasoir			
Un panier			
Un chapeau			
Un casque			
Activités °			
Se maquiller			
Se coiffer			


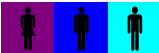







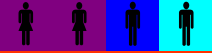

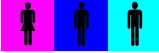



Se raser			
Danser			
Prendre un bain			
Chanter			
Couleurs			
Rose			
Vert			
Bleu			
Jaune			
Jeux/ jouets			
Bébé			

Coffret de perles			
Un xylophone			
Un tambour			
Baguette magique			
Une dînette			
Une voiture			
Un tricycle			
Un ballon			
Une poupée			
Un pistolet			
Une poussette			
Baby-foot			

Caisse de supermarché			
Un robot			
Jeu de cartes			
Un dinosaure (plastique)			
Un marteau			
Une grue			
Un bracelet			
Un fer à repasser (plastique)			
Action Man (super-héros)			
Pâte à modeler			
Voiture télécommandée			
Barbie			

Sports			
L'équitation (cheval)			
Le football			
La plongée sous-marine			
La gymnastique			
Le patinage			
Faire du vélo			
La moto			
La danse			
Le rugby			
La marche			
La boxe			

La natation			
	<i>Comportements, attitudes et traits de personnalité</i>		
agressif / agressive			
bruyant / bruyante			
heureux / heureuse			
doux / douce			
aime les enfants			
courageux / courageuse			
prudent / prudente			
rêveur / rêveuse			
fort / forte			
capricieux / capricieuse			

affectueux / affectueuse			
aventureux / aventureuse			
faible			
timide			
pleure °			
bavard / bavarde (parle beaucoup) °			

ANNEXE XIII – Statistiques genre et âge – résultats individuels

Fille 6P		Elève n°1	
Thèmes	Catégories	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
	Métiers	76.00%	76.00%
Rôles		92.86%	90.00%
Activités ou attributs	Objets/accessoires/vêtements	85.71%	91.67%
	Activités	50.00%	25.00%
	Couleurs	100.00%	100.00%
	Jeux/jouets	84.00%	95.00%
	Sports	83.33%	80.00%
Comportements, attitudes et traits de personnalité		81.25%	86.67%
MOYENNE		81.64%	80.54%

Fille 6P		Elève n°2	
Thèmes	Catégories	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
	Métiers	60.00%	60.00%
Rôles		71.43%	60.00%
Activités ou attributs	Objets/accessoires/vêtements	78.57%	75.00%
	Activités	66.67%	50.00%
	Couleurs	75.00%	50.00%
	Jeux/jouets	76.00%	70.00%
	Sports	66.67%	60.00%
Comportements, attitudes et traits de personnalité		31.25%	25.00%

MOYENNE		65.70%	56.25%
----------------	--	---------------	---------------

Garçon 6P		Elève n°3	
Thèmes	Catégories	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
	Métiers	84.00%	84.00%
Rôles		85.71%	70.00%
Activités ou attributs	Objets/accessoires/vêtements	92.86%	91.67%
	Activités	100.00%	100.00%
	Couleurs	75.00%	50.00%
	Jeux/jouets	88.00%	90.00%
	Sports	66.67%	60.00%
Comportements, attitudes et traits de personnalité		81.25%	75.00%
MOYENNE		84.19%	77.58%

Garçon 6P		Elève n°4	
Thèmes	Catégories	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
	Métiers	20.00%	20.00%
Rôles		57.14%	40.00%
Activités ou attributs	Objets/accessoires/vêtements	64.29%	58.33%
	Activités	33.33%	50.00%
	Couleurs	75.00%	50.00%
	Jeux/jouets	72.00%	65.00%
	Sports	33.33%	20.00%
Comportements, attitudes		6.25%	0.00%

et traits de personnalité			
MOYENNE		45.17%	37.92%

Fille 1P		Elève n°5	
Thèmes	Catégories	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
	Métiers	60.00%	60.00%
Rôles		64.29%	60.00%
Activités ou attributs	Objets/accessoires/vêtements	78.57%	83.33%
	Activités	83.33%	100.00%
	Couleurs	75.00%	50.00%
	Jeux/jouets	84.00%	100.00%
	Sports	83.33%	100.00%
Comportements, attitudes et traits de personnalité		81.25%	80.00%
MOYENNE		76.22%	79.17%

Fille 1P		Elève n°6	
Thèmes	Catégories	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
	Métiers	48.00%	48.00%
Rôles		71.43%	70.00%
Activités ou attributs	Objets/accessoires/vêtements	64.29%	66.67%
	Activités	83.33%	75.00%
	Couleurs	75.00%	100.00%
	Jeux/jouets	88.00%	95.00%
	Sports	75.00%	90.00%

Comportements, attitudes et traits de personnalité		56.25%	60.00%
MOYENNE		70.16%	75.58%

Garçon 1P		Elève n°7	
Thèmes	Catégories	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
	Métiers	24.00%	24.00%
Rôles		42.86%	20.00%
Activités ou attributs	Objets/accessoires/vêtements	78.57%	75.00%
	Activités	66.67%	75.00%
	Couleurs	75.00%	50.00%
	Jeux/jouets	76.00%	75.00%
	Sports	41.67%	30.00%
Comportements, attitudes et traits de personnalité		62.50%	56.25%
MOYENNE		58.41%	50.66%

Garçon 1P		Elève n°8	
Thèmes	Catégories	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
	Métiers	44.00%	44.00%
Rôles		71.43%	60.00%
Activités ou attributs	Objets/accessoires/vêtements	85.71%	91.67%
	Activités	100.00%	100.00%
	Couleurs	75.00%	100.00%
	Jeux/jouets	76.00%	80.00%

	Sports	50.00%	40.00%
Comportements, attitudes et traits de personnalité		68.75%	62.50%
MOYENNE		71.36%	72.27%

ANNEXE XIII – Statistiques genre et âge – comparaisons filles-garçons

Métiers	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	68.00%	68.00%
Moyenne filles 1P	54.00%	54.00%
MOYENNE	61.00%	61.00%
Moyenne garçons 6P	52.00%	52.00%
Moyenne garçons 1P	34.00%	34.00%
MOYENNE	43.00%	43.00%

Rôles	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	82.15%	75.00%
Moyenne filles 1P	67.86%	65.00%
MOYENNE	75.01%	70.00%
Moyenne garçons 6P	71.43%	55.00%
Moyenne garçons 1P	57.15%	40.00%
MOYENNE	64.29%	47.50%

Objets/accessoires/vêtements	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	82.14%	83.34%
Moyenne filles 1P	71.43%	75.00%
MOYENNE	76.79%	79.17%
Moyenne garçons 6P	78.58%	75.00%

Moyenne garçons 1P	82.14%	83.34%
MOYENNE	80.36%	79.17%

Activités	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	58.34%	37.50%
Moyenne filles 1P	83.33%	87.50%
MOYENNE	70.84%	62.50%
Moyenne garçons 6P	66.67%	75.00%
Moyenne garçons 1P	83.34%	87.50%
MOYENNE	75.01%	81.25%

Couleurs	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	87.50%	75.00%
Moyenne filles 1P	75.00%	75.00%
MOYENNE	81.25%	75.00%
Moyenne garçons 6P	75.00%	50.00%
Moyenne garçons 1P	75.00%	75.00%
MOYENNE	75.00%	62.50%

Jeux/jouets	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	80.00%	82.50%
Moyenne filles 1P	86.00%	97.50%
MOYENNE	83.00%	90.00%
Moyenne garçons 6P	80.00%	77.50%

Moyenne garçons 1P	76.00%	77.50%
MOYENNE	78.00%	77.50%

Sports	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	75.00%	70.00%
Moyenne filles 1P	79.17%	95.00%
MOYENNE	77.09%	82.50%
Moyenne garçons 6P	50.00%	40.00%
Moyenne garçons 1P	45.84%	35.00%
MOYENNE	47.92%	37.50%

Comportements, attitudes et traits de personnalité	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	56.25%	55.84%
Moyenne filles 1P	68.75%	70.00%
MOYENNE	62.50%	62.92%
Moyenne garçons 6P	43.75%	37.50%
Moyenne garçons 1P	65.63%	59.38%
MOYENNE	54.69%	48.44%

Moyennes de tout	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	73.28%	71.01%
Moyenne filles 1P	71.55%	73.73%

MOYENNE	72.42%	72.37%
Moyenne garçons 6P	63.79%	58.51%
Moyenne garçons 1P	61.21%	57.83%
MOYENNE	62.50%	58.17%

ANNEXE XIII – Statistiques genre et âge – comparaisons 1P-6P

Métiers	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	68.00%	68.00%
Moyenne garçons 6P	52.00%	52.00%
MOYENNE	60.00%	60.00%
Moyenne filles 1P	54.00%	54.00%
Moyenne garçons 1P	34.00%	34.00%
MOYENNE	44.00%	44.00%

Rôles	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	82.15%	75.00%
Moyenne garçons 6P	71.43%	55.00%
MOYENNE	76.79%	65.00%
Moyenne filles 1P	67.86%	65.00%
Moyenne garçons 1P	57.15%	40.00%
MOYENNE	62.51%	52.50%

Objets/accessoires/vêtements	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	82.14%	83.34%
Moyenne garçons 6P	78.58%	75.00%
MOYENNE	80.36%	79.17%
Moyenne filles 1P	71.43%	75.00%
Moyenne garçons 1P	82.14%	83.34%

MOYENNE	76.79%	79.17%
---------	--------	--------

Activités	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	58.34%	37.50%
Moyenne garçon 6P	66.67%	75.00%
MOYENNE	62.51%	56.25%
Moyenne filles 1P	83.33%	87.50%
Moyenne garçons 1P	83.34%	87.50%
MOYENNE	83.34%	87.50%

Couleurs	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	87.50%	75.00%
Moyenne garçon 6P	75.00%	50.00%
MOYENNE	81.25%	62.50%
Moyenne filles 1P	75.00%	75.00%
Moyenne garçons 1P	75.00%	75.00%
MOYENNE	75.00%	75.00%

Jeux/jouets	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	80.00%	82.50%
Moyenne garçon 6P	80.00%	77.50%
MOYENNE	80.00%	80.00%
Moyenne filles 1P	86.00%	97.50%
Moyenne garçons 1P	76.00%	77.50%

MOYENNE	81.00%	87.50%
---------	--------	--------

Sports	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	75.00%	70.00%
Moyenne garçon 6P	50.00%	40.00%
MOYENNE	62.50%	55.00%
Moyenne filles 1P	79.17%	95.00%
Moyenne garçons 1P	45.84%	35.00%
MOYENNE	62.51%	65.00%

Comportements, attitudes et traits de personnalité	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	56.25%	55.84%
Moyenne garçon 6P	43.75%	37.50%
MOYENNE	50.00%	46.67%
Moyenne filles 1P	68.75%	70.00%
Moyenne garçons 1P	65.63%	59.38%
MOYENNE	67.19%	64.69%

Moyennes de tout	Connaissances sur les filles et les garçons	Réponses stéréotypées
Moyenne filles 6P	73.28%	71.01%
Moyenne garçons 6P	63.79%	58.51%
MOYENNE	68.54%	64.76%

Moyenne filles 1P	71.55%	73.73%
Moyenne garçons 1P	61.21%	57.83%
MOYENNE	66.38%	65.78%

ANNEXE XIII – Statistiques genre et âge – les branches

Fille 6P Elève n°1					
J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
56.00%	45.00%	66.00%	33.00%	33.00%	66.00%

Fille 6P Elève n°2					
J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
78.00%	22.00%	89.00%	11.00%	100.00%	0.00%

Garçon 6P Elève n°3					
J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
78.00%	22.00%	67.00%	33.00%	100.00%	0.00%

Garçon 6P Elève n°4					
J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
67.00%	33.00%	78.00%	22.00%	100.00%	0.00%

Fille 1P Elève n°5					
J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
67.00%	33.00%	67.00%	33.00%	100.00%	0.00%

Fille 1P Elève n°6					
J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
100.00%	0.00%	50.00%	50.00%	100.00%	0.00%

Garçon 1P Elève n°7					
J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
100.00%	0.00%	100.00%	0.00%	100.00%	0.00%

Garçon 1P Elève n°8					
J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
67.00%	33.00%	33.00%	67.00%	100.00%	0.00%

Moyennes						
	J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
Filles 6P	67.00%	33.50%	77.50%	22.00%	66.50%	33.00%
Filles 1P	83.50%	16.50%	58.50%	41.50%	100.00%	0.00%
Moyenne	75.25%	25.00%	68.00%	31.75%	83.25%	16.50%
Gaçons 6P	72.50%	27.50%	72.50%	27.50%	100.00%	0.00%
Gaçons	83.50%	16.50%	66.50%	33.50%	100.00%	0.00%

1P						
Moyenne	78.00%	22.00%	69.50%	30.50%	100.00%	0.00%

Moyennes						
	J'aime	J'aime pas	Facile	Difficile	Utile	Inutile
Filles 6P	67.00%	33.50%	77.50%	22.00%	66.50%	33.00%
Garçons 6P	72.50%	27.50%	72.50%	27.50%	100.00%	0.00%
Moyenne	69.75%	30.50%	75.00%	24.75%	83.25%	16.50%
Filles 1P	83.50%	16.50%	58.50%	41.50%	100.00%	0.00%
Garçons 1P	83.50%	16.50%	66.50%	33.50%	100.00%	0.00%
Moyenne	83.50%	16.50%	62.50%	37.50%	100.00%	0.00%