
La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons

Gender socialization and inequalities reproduction at nursery school: the role of gender identity in boys' and girls' school experiences

Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer et Alexis Le Blanc



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3680>

DOI : 10.4000/osp.3680

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 mars 2012

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer et Alexis Le Blanc, « La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/1 | 2012, mis en ligne le 07 mars 2015, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3680> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3680>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons

Gender socialization and inequalities reproduction at nursery school: the role of gender identity in boys' and girls' school experiences

Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer et Alexis Le Blanc

Introduction

- 1 Depuis de nombreuses années, les sociétés « modernes » sont inexorablement traversées par de nombreux débats sociaux, politiques mais aussi scientifiques, autour de la question des inégalités sociales¹. En France notamment, ce débat « se nourrit du décalage entre d'une part le principe d'égalité (comme postulat) et d'autre part les inégalités réelles, patentes et persistantes » (Duru-Bellat, 2003, p. 1), en termes de revenus, de conditions de travail, de logement, de santé, de loisir, d'accès à l'éducation, etc.
- 2 Dans ce contexte, l'école est au cœur d'un paradoxe : perçue comme le principal vecteur de réussite sociale (Cuin, 1993, cité par Duru-Bellat, 2003) permettant à chacun de s'affranchir des déterminismes sociaux, elle participe néanmoins à la reproduction de ces inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1970). Si dans les années 1970, l'accent était mis dans les recherches sur les inégalités en fonction des classes sociales, le développement de la problématique du genre en France a mis en exergue les inégalités selon les rapports sociaux de sexe (Pfefferkorn, 2007). En dépit des évolutions notables au cours des dernières décennies², « on est encore loin de l'abolition des frontières

culturelles de sexe et de la désexuation des rôles investis par les hommes et les femmes » (Vouillot, 2002, p. 486). Dans cette perspective, de nombreux travaux ont été réalisés sur la question des trajectoires scolaires et professionnelles des filles et des garçons. Ils indiquent que l'expérience scolaire et les situations d'orientation scolaire restent profondément marquées par la division sexuée et par les rapports sociaux de sexe (Baudelot & Establet, 2002 ; de Boissieu, 2009 ; Duru-Bellat, 2004 ; Vouillot, 2002 ; Zaidman, 1996). De nombreuses analyses ont contribué à mieux identifier les mécanismes psychosociaux par lesquels ces différences entre filles et garçons en matière de scolarité et d'orientation se construisaient. Notamment, les travaux qui articulent la question de l'orientation scolaire avec la problématique de la construction identitaire à l'adolescence (voir par exemple les deux numéros spéciaux de la revue *L'orientation scolaire et professionnelle* coordonnés en 2008 par Cohen-Scali & Guichard), ou encore les travaux ayant documenté les processus de socialisation de genre au sein de l'école (Dafflon-Novelle, 2006 ; Mosconi, 1998 ; Zaidman, 1996). Plus récemment, Duru-Bellat et Marin (2010) mettent l'accent sur la nécessité d'interroger également la genèse de l'identité sexuée afin de mieux appréhender les divergences dans la manière dont les filles et les garçons investissent l'école et se projettent dans des parcours et des orientations scolaires différenciés. Il devient alors essentiel d'examiner la genèse de l'identité sexuée durant la petite enfance, en lien avec les débuts de la scolarisation des enfants et de la construction de leur identité d'élève. En effet, selon nous, la différenciation des trajectoires scolaires et professionnelles et, au-delà, des trajectoires personnelles des filles et des garçons, trouvent leur origine bien en amont des périodes de l'enfance et de l'adolescence, le plus souvent étudiées dans les travaux scientifiques.

- 3 L'objectif principal de notre contribution à ce numéro spécial est de rendre compte des processus psychosociaux par lesquels le jeune enfant s'inscrit dans un parcours scolaire marqué par les rapports sociaux de sexe, en considérant à la fois les effets de ses milieux de vie (famille, crèche, école, etc.), notamment sur son expérience scolaire, et l'activité subjective qu'il met en œuvre pour s'appropriier les influences de cet environnement pluriel afin de construire son identité sexuée. Ce faisant, au-delà d'un simple processus adaptatif de l'enfant à son environnement, la socialisation renvoie aussi à des processus de personnalisation (Malrieu & Malrieu, 1973 ; Malrieu, 2003)³. Dans la perspective théorique de l'interstructuration du sujet et des institutions (Malrieu, 1977), les processus subjectifs et intersubjectifs jouent un rôle essentiel dans le développement de l'enfant, puisqu'ils médiatisent les effets des différents contextes de vie (culturels, institutionnels, etc.) sur ce développement.
- 4 Dans un premier temps, nous examinerons la construction de l'identité sexuée du jeune enfant, en abordant tout d'abord les processus de la socialisation de genre, puis ceux par lesquels l'enfant se développe en tant qu'individu sexué. Sur cette base, nous envisagerons la question de l'expérience scolaire des filles et des garçons à l'école maternelle, au regard de l'émergence de différences précoces de comportements. Enfin, à travers l'examen de ces travaux portant sur la période de la petite enfance, nous chercherons à rendre compte de l'influence précoce des processus de construction identitaire et de socialisation de genre sur l'élaboration du rapport à l'école des enfants et sur la mise en place de dynamiques d'orientation différenciées. Appréhendées de manière conjointe, ces dynamiques de socialisation et de construction identitaire semblent essentielles pour rendre compte de la reproduction et de la transformation des inégalités relatives aux trajectoires scolaires des filles et des garçons.

L'identité sexuée : éléments de définition

- 5 Ce champ de recherche est paradoxalement peu développé en France, alors qu'il fait l'objet d'études Outre-Atlantique depuis plusieurs décennies⁴. En psychologie du développement, seuls quelques chercheurs ont commencé à investir dans les années 1990 ce champ de recherches (parmi ceux-ci, Granié-Gianotti, 1997 ; Le Maner-Idrissi, 1994 ; Rouyer, 2007) ; d'autres sous-disciplines de la psychologie ont aussi abordé avec leur spécificité la construction de l'identité sexuée (notamment en psychologie sociale, Hurtig, 1982 ; en psychanalyse, Chiland, 1998, 2003 ; en psychopathologie, Rogé & Ionescu, 1996).
- 6 Selon Chiland (1998), l'identité est d'emblée sexuée : « si le “je” accompagne toutes nos pensées, ce n'est pas un sujet neutre, nous ne cessons pas un instant de nous sentir un homme ou une femme » (op. cit., p. 32). L'identité sexuée s'élabore dans un double mouvement mettant en scène le niveau psychologique et les relations sociales entretenues par l'enfant au sein de ses milieux de vie pluriels (Owen Blakemore et al., 2009 ; Rouyer, 2007). La plupart des recherches actuelles consacrées à la construction de l'identité sexuée se placent dans une perspective intégrative et s'attachent à prendre en compte les aspects sociaux, cognitifs et affectifs de cette construction. L'identité sexuée renvoie d'une part à des dimensions objectives, comme le sexe biologique assigné à la naissance de l'enfant et la connaissance des rôles de sexe, mais également à des dimensions subjectives, comme le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et le sentiment de sa masculinité/féminité (Chiland, 2003). Par la culture d'appartenance et les relations sociales qui la caractérisent, par les normes, valeurs et stéréotypes que véhicule la société, l'identité sexuée est largement influencée par la socialisation de genre. Mais elle dépend aussi du sens que prennent les notions de masculinité et de féminité pour les sujets, et de la façon dont ils les intègrent dans leur construction identitaire (Rouyer, 2007). De fait, au-delà d'une simple appropriation conforme à l'étiquetage mis en place par ses différents milieux sociaux, le jeune enfant est acteur de cette construction puisqu'il va intégrer au cours de son développement les informations plurielles et parfois contradictoires issues de l'entourage social, en les faisant siennes et en les remaniant, afin de construire sa propre identité sexuée. Dans cette perspective, l'identité sexuée peut alors être conçue comme une instance de socialisation où s'entremêlent des dynamiques d'acculturation relatives à l'intériorisation des normes sociales de masculinité et de féminité véhiculées par la société et plus ou moins valorisées par les différents groupes de sexe (Marro, 2002 ; Vouillot, 2002) et des dynamiques de personnalisation relatives à l'image sexuée de soi et à la construction de son individualité en tant qu'être sexué (Granié Gianotti, 1997 ; Rouyer, Croity-Belz, & Prêteur, 2010).

La socialisation de genre : un processus complexe

- 7 Le processus de socialisation de genre recouvre de nombreuses dimensions plus ou moins articulées (activités, objets, traits de personnalités, représentations, etc.) et fait intervenir tout au long de sa vie de nombreux autrui significatifs appartenant à des milieux socioculturels souvent contrastés (famille, école, pairs, travail, etc.). En lien avec les débats sur l'égalité homme-femme, ce processus de socialisation de genre a fait

l'objet de nombreuses analyses publiées depuis plusieurs années dans différentes disciplines des sciences humaines et sociales (voir les synthèses de Dafflon-Novelle, 2006 ; Guionnet & Neveu, 2009 ; Lemel & Roudet, 1999 ; Maruani, 2005 ; Rouyer et al., 2010). Toutefois, nous ne nous appuierons ici que sur celles portant sur la période de la petite enfance.

- 8 Au sein du milieu familial, la plupart des travaux ont essentiellement examiné le rôle des parents. Très tôt, ceux-ci mettent en place un environnement différencié que ce soit pour les vêtements, la décoration de la chambre ou les jouets de leur enfant. Le milieu physique de l'enfant comme les attitudes et les attentes que les parents ont à son égard sont ainsi structurées dès sa naissance selon son sexe d'appartenance même si, la plupart du temps, les parents déclarent ne pas faire de différence. Les nombreuses revues de littérature et méta-analyses (Dafflon-Novelle, 2006 ; Leaper & Friedman, 2006 ; McHale, Crouter & Whiteman, 2003 ; Rouyer, 2007) montrent en effet que filles et garçons sont élevés de façon différenciée, en particulier durant les premières années de vie. Ces différences, souvent imperceptibles, sont mises à jour à travers l'examen conjoint de différents registres et niveaux de comportements : la fréquence et le type des interactions, les comportements affectifs, les comportements de soin, la communication, les encouragements, les pressions à la réussite, à l'indépendance ou au contraire à la dépendance, etc. Mais l'influence de la famille ne se limite pas à celle des seuls parents. Dans un contexte de transformation et de recomposition du milieu familial, le rôle de la fratrie, des grands-parents ou des proches est d'une importance capitale dans la socialisation de l'enfant, même si peu de travaux examinent le rôle de ces différents autrui (McHale et al., 2003). Ainsi, le milieu familial doit être considéré comme un réseau complexe d'interactions dans et par lequel certaines représentations des rôles de sexe et certains modèles liés au genre sont présentés à l'enfant. Au-delà du milieu familial, d'autres milieux de vie (crèche, école maternelle, école primaire) et d'autres agents de socialisation (pairs, médias) vont aussi contribuer à la socialisation de genre de l'enfant (Dafflon-Novelle, 2006 ; Rouyer, 2007).
- 9 Au sein des institutions et lieux d'accueil de la petite enfance (crèches et écoles maternelles), si les professionnels déclarent, sous l'égide de l'idéal républicain, considérer tous les enfants comme égaux quelles que soient leurs appartenances (sociale, ethnique, de genre) et se centrer avant tout sur les besoins de chaque enfant, ils reconnaissent tout de même que ceux-ci sont différents chez les filles et chez les garçons : ces derniers auraient des besoins spécifiques d'encadrement en termes d'attention et d'utilisation de l'espace physique, alors que les filles seraient plus capables de travailler de façon calme et adaptée (Coulon & Cresson, 2007). L'environnement physique des enfants dans ces lieux d'accueil semble plus ouvert que dans les familles, puisque les enfants ont à leur disposition des objets et jouets « des deux sexes » (Brogère, 2003). Pourtant, l'utilisation qu'ils font de ces jouets et les interactions ludiques qui se développent entre les filles et les garçons restent tout de même marquées par le genre (Ferrez, 2006). Comme dans le milieu familial, les filles manipulent et jouent davantage avec des jouets renvoyant à la dimension de la féminité (poupées, maquillage, collier), de la maternité (poupons, berceau) et de la sphère domestique (cuisine, ménage) alors que les garçons choisissent surtout des jouets appartenant à la dimension du mouvement et du déplacement (camions, trains, avions) et de la masculinité (travaux, guerre, super héros). Différentes observations menées dans ces institutions de la petite enfance mettent aussi en évidence des réponses et

attitudes différentes des professionnels selon le sexe de l'enfant (Acherar, 2003 ; Chaponnière, 2006 ; Coulon & Cresson, 2007). Ainsi, dès le début de la scolarité apparaissent des traitements différenciés des filles et des garçons, principalement en lien avec l'autonomie, la communication et l'estime de soi des enfants (Dafflon-Novelle, 2006). Ces inégalités scolaires seront par la suite renforcées au cours du cursus scolaire ultérieur (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 1998 ; Zaidman, 1996).

- 10 Les milieux de vie du jeune enfant sont ainsi marqués par une socialisation de genre, dans sa dimension verticale (adulte-enfant) comme dans sa dimension horizontale (fratrie, pairs). En effet, la socialisation horizontale forme un aspect primordial de l'expérience sociale à travers laquelle les enfants jouent et transforment leurs identités de filles ou de garçons. Très tôt, ces interactions entre pairs vont se caractériser par le développement d'une affiliation et d'une ségrégation sexuées : vers 2-3 ans, ce processus par lequel les filles et les garçons vont se tourner de manière préférentielle vers des enfants de même sexe, émerge et deviendra plus tard une caractéristique essentielle des relations entre pairs (Barbu & Le Maner Idrissi, 2005 ; Delalande, 2001 ; Le Maner-Idrissi, Levêque & Massa 2002 ; Maccoby, 2003). La préférence pour des partenaires de jeux du même sexe contribue à initier des expériences de socialisation différentes pour les garçons et pour les filles. Développant ainsi des styles d'interaction et de jeux de moins en moins attractifs pour le sexe opposé, filles et garçons sont amenés à moins interagir les uns avec les autres.
- 11 Enfin, les médias jouent un rôle crucial dans la transmission des rôles de sexe et participent à la mise en scène de la socialisation de genre. Les rôles joués par les filles et les garçons sont importants à analyser, ainsi que la manière dont sont présentés les hommes et les femmes, car c'est en partie par l'intermédiaire de ce support, présent dans la famille, mais aussi dans les institutions de la petite enfance et à l'école, que les enfants vont acquérir des connaissances sur les rôles de sexe. En effet, à travers les albums illustrés et les livres proposés aux enfants, les dessins animés, la publicité ou encore les manuels scolaires, l'enfant se familiarise avec tout un ensemble de représentations sur les rôles et attributs des femmes et des hommes, qui sont souvent plus stéréotypées que dans la réalité (Dafflon-Novelle, 2006 ; Rouyer, 2007).
- 12 Deux interrogations majeures peuvent être formulées à l'encontre de ces études consacrées au processus de socialisation de genre. D'une part, elles ont peu examiné les différences de représentations et comportements liés au genre selon les milieux socioculturels, la plupart des recherches portant sur des classes moyennes. D'autre part, il convient d'examiner l'efficacité réelle de cette socialisation de genre sur l'adoption par l'enfant des rôles de sexe conformes à son appartenance sexuée (McHale et al., 2003), d'autant que de multiples modèles sont présentés à l'enfant à travers les agents de socialisation. Comment celui-ci signifie-t-il ces rôles de sexe, se les appropriet-il pour construire son identité sexuée ? Autant de questions pour lesquelles les recherches menées jusqu'alors donnent peu de réponses empiriques explicites.

La construction de l'identité sexuée de l'enfant : repères développementaux

- 13 C'est dans ce contexte de socialisation marquée par le genre que l'enfant va construire son identité sexuée. Différents processus sociocognitifs et socio-affectifs (identification, imitation, catégorisation, etc.) se trouvent mobilisés chez l'enfant dans cette

construction. De manière très synthétique, on peut proposer ici quelques repères pour caractériser ce développement.

- 14 Le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe se met en place entre 18 et 24 mois au sein des interactions comportementales et fantasmatiques entre l'enfant et son entourage, et en particulier ses parents (Chiland, 2003). Conjointement à l'apparition de ce sentiment, les habiletés cognitives du jeune enfant vont l'amener à développer une compréhension conceptuelle du genre : l'enfant va progressivement organiser son environnement et ses représentations en fonction de la dichotomie masculin-féminin (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). Ainsi, l'enfant va développer un schéma de genre (Le Maner-Idrissi & Renault, 2006 ; Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2004) contenant des informations relatives aux différents groupes de sexe. À travers ce schéma de genre, dès 4 ans, tous les enfants sont non seulement capables d'identifier leur propre sexe et celui de différents autrui, mais aussi de faire des inférences quant aux rôles de sexe. Les connaissances de l'enfant relatives au genre se précisent entre 3 et 6 ans, et à 7 ans, les enfants connaissent les rôles de sexe de leur culture (voir par exemple, les études menées sur les jouets : Cherney Harper & Winter, 2006 ; Rouyer & Robert, 2010). Dans cet apprentissage, l'environnement de l'enfant joue un rôle clé, en fonction des modèles de rôles de sexe et des enseignements directs qu'ils donnent à l'enfant sur la dichotomie du masculin et du féminin (Bussey & Bandura, 1999).
- 15 Durant la petite enfance, les enfants vont également adopter très tôt les comportements conformes à leur sexe d'appartenance. De nombreuses observations montrent en effet que les enfants dès l'âge de 18-24 mois manifestent des choix de jouets conformes à leur sexe d'appartenance lorsque leur sont présentés des jouets masculins et féminins (pour une revue, voir Rouyer, 2007), et que ces choix peuvent être modulés en fonction du sexe du pair avec lequel l'enfant interagit (Le Maner-Idrissi & Deleau, 1995). Dès 3 ans, les enfants commencent à interagir de manière préférentielle avec des enfants du même sexe (Delalande, 2001 ; Maccoby, 2003). Cette ségrégation sexuée entre les pairs va contribuer à la transmission des rôles de sexe et à la mise en place croissante d'une certaine conformité aux rôles de sexe qui va culminer à l'âge de 4-5 ans. Cette tendance à la conformité va par la suite diminuer lorsque, vers 5-7 ans, les enfants acquièrent la constance de genre et, avec elle, la conviction que l'appartenance à un groupe de sexe est une caractéristique biologique et non sociale, alors que les rôles de sexe sont eux socioculturellement définis (Dafflon-Novelle, 2010 ; Kohlberg, 1966).
- 16 Lorsque filles et garçons entrent à l'école maternelle, ils sont déjà porteurs de représentations et de comportements liés au genre. De fait, dans la rencontre de l'enfant et de l'école maternelle, les enfants découvrent de nouvelles sources d'influences (enseignants, pairs). Ils rencontrent des représentations et comportements liés au genre qui peuvent s'accorder ou pas à ce qu'ils connaissent déjà. Étudier la construction de l'identité sexuée chez de jeunes enfants permet de réinterroger autrement la genèse des inégalités observées entre les filles et les garçons dans leurs parcours scolaires et dans leurs trajectoires sociales et professionnelles. En effet, en lien avec cette construction de l'identité sexuée, le jeune enfant élabore, dès l'école maternelle, ses premières représentations de l'école et, à travers elles, les bases de son expérience scolaire.

L'expérience scolaire des filles et des garçons : des différences précoces de comportements

- 17 Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses recherches, dont on peut extraire ici quelques résultats saillants, ont mis en lumière des différences précoces de comportements à l'école maternelle, révélatrices des spécificités des expériences scolaires des filles et des garçons (Acherar, 2003 ; de Boissieu, 2009 ; Zazzo, 1993). Durant leurs premières années à l'école maternelle, les filles et les garçons vont progressivement élaborer une expérience scolaire et se construire élève-fille et élève-garçon.
- 18 Concernant la dimension comportementale de l'expérience scolaire, dès les premiers jours de l'école maternelle, filles et garçons se placent et s'impliquent différemment dans ce nouvel espace qu'est la classe (Delalande, 2001 ; Zazzo, 1993). Les petites filles observent tout ce qui les entoure, leur regard passe de la maîtresse aux pairs, tout en s'arrêtant sur certains objets ; elles cherchent patiemment à établir des relations entre tous ces éléments. Les petits garçons quant à eux émettent plus de cris et de pleurs de courte durée, ils explorent sans relâche le nouvel environnement, saisissent différents objets, changent de place et communiquent par gestes. Dans la cour de récréation, les enfants ont aussi un rapport différent à l'espace, les garçons plus « nomades » s'opposent aux filles plus « sédentaires ». Les jeux traditionnels des filles (corde à sauter, élastique, etc.) contiennent moins de leçons morales que ceux des garçons. La rivalité y est indirecte car elles jouent souvent à tour de rôle et la réussite de l'une ne signifie pas obligatoirement l'échec des autres. Pour Gilligan (1986, cité dans Zaidman, 1996), les filles apprennent ainsi à être « sensibles » et à respecter les sentiments d'autrui. Alors que les jeux des garçons les poussent à jouer avec leurs ennemis, à rivaliser avec leurs amis, à s'imposer et surtout à rentrer dans une logique de compétition. Les filles sont ainsi plus encouragées à s'inscrire dans un monde fondamentalement social alors que les garçons apprennent au fur et à mesure de leur développement qu'ils peuvent faire confiance en leurs propres capacités. D'autres études (Chaponnière, 2006 ; Delalande, 2001 ; Florin, Vernier, & Bernoussi, 1996) ont montré que les activités fortement structurées par les adultes favorisent l'adoption de comportements de demande d'aide et de conformisme, alors que les comportements de leadership ou d'agressivité se produisent davantage dans le cadre d'activités peu structurées par l'adulte. Les filles étant plus enclines à s'inscrire dans des activités structurées par l'adulte, à niveau équivalent, elles ont plus tendance que les garçons à solliciter l'enseignant pour avoir de l'aide ou une approbation (Florin et al., 1996). Le type de communication utilisé entre pairs varie aussi en fonction du sexe de l'enfant. Les garçons, entre eux, s'interrompent plus souvent, se menacent, se donnent des ordres, cherchant ainsi à s'affirmer dans le groupe de pairs. Les filles, elles, se servent davantage du langage comme fonction de lien social, préférant le dialogue et l'interactivité, plutôt que l'imposition de soi (Maccoby, 2003). Une étude réalisée par Ebbeck (1984, cité par Ferrez, 2006) auprès d'enfants âgés de 3-4 ans a mis en évidence que les domaines d'interactions entre les enfants et les adultes mais aussi entre pairs diffèrent en fonction du sexe des enfants. En effet, elle a observé une faible participation des filles dans certaines activités, comme les jeux de construction ou les jeux physiques se déroulant à l'extérieur. En revanche, elles prennent davantage part que les garçons aux jeux de rôles. Certaines études (Lescarret & de Léonardis, 1996 ;

Van de Gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2006) ont aussi montré un sous-investissement des garçons dans la sphère scolaire, notamment au niveau de la lecture, ayant de lourdes répercussions sur les capacités langagières des jeunes garçons. Les filles semblent mieux organisées, plus attentives en classe et plus respectueuses des règles scolaires que les garçons (Van de Gaer et al., 2006). Elles se montreraient de fait plus conformes aux attentes de l'institution scolaire.

- 19 Ces spécificités naissantes se renforceront par la suite à l'école primaire (Zaidman, 1996), puis au collège et au lycée. Baudelot et Establet (2002) mettent en avant deux modèles distincts de la réussite scolaire étroitement liés à la socialisation de genre et au rapport au savoir : l'un efficace à court terme, l'autre se révélant au cours de la trajectoire scolaire. En effet, les filles semblent mieux préparées pour s'intégrer au monde social de l'école maternelle et primaire qui, dans les premières années, est perçu comme un prolongement de la vie familiale. Par contre, les garçons sont plus aptes à s'imposer dans la compétition scolaire qui s'intensifie avec le niveau d'études. Ils ont en effet déjà souvent eu l'occasion de se confronter aux autres dans des compétitions sportives, ou dans des bagarres, qui exigent et préparent la mise en œuvre d'une certaine forme agressive et conflictuelle de l'estime de soi. Zaidman (1996), puis Baudelot et Establet (2002) évoquent une culture masculine de l'« agon » qui se développe lors de la scolarité des garçons. Ce concept désigne la culture de la lutte dans tous les aspects de la vie, personnels comme professionnels. Cette culture serait moins intériorisée et valorisée par les filles qui, elles, développeraient plutôt un esprit d'entraide et de respect d'autrui. Baudelot et Establet (2002) expliquent à la fois la meilleure réussite des filles et le choix préférentiel d'orientations moins rentables que celles choisies par les garçons, par la permanence de modes de socialisation de genre qui, selon eux, entraînent docilité, soumission et entraide chez les filles, autonomie et esprit de compétition chez les garçons. Le parcours scolaire des filles et des garçons est alors orienté par l'adoption des rôles de sexe qui renouvellent les rapports sociaux de sexe. Dans la lignée de ces travaux, de Boissieu (2009) propose un nouveau concept : « le genre scolaire », qui recouvre « les manières différenciées d'être à l'école, sorte d'habitus scolaire, et la façon dont les élèves les incorporent » (op. cit., p. 27). Selon cette auteure le genre scolaire renvoie ainsi à la construction d'une identité d'élève-fille ou d'élève-garçon, largement influencée par la socialisation de genre et l'élaboration de l'identité sexuée en cours.

Mise en perspective théorique et nouvelle problématique de la recherche

- 20 L'ensemble de ces travaux met à jour, dans ces différents milieux, un processus de socialisation lié au genre qui n'est pas sans effet sur le développement des filles et des garçons. Ces milieux de vie peuvent alors être considérés comme autant de milieux sexués et sexuants (Rouyer, 2007). À travers les interactions sociales, les connaissances relatives au genre et les modèles de rôles de sexe proposés à l'enfant (Leaper & Friedman, 2006 ; McHale et al., 2003), cette socialisation de genre influence l'enfant dans l'adoption des comportements et attitudes conformes à son sexe d'appartenance, dans le développement d'habiletés sociales, cognitives, langagières spécifiques et de traits de personnalité caractéristiques. Si les données empiriques dont nous disposons à l'heure actuelle sur la socialisation de genre et la construction de l'identité sexuée

durant la petite enfance apportent des éléments pertinents pour la problématique des trajectoires scolaires des filles et des garçons, ces données sont souvent descriptives et morcelées. Il reste à mieux examiner les liens entre ces différentes variables et les processus qui les sous-tendent, afin d'évaluer le jeu d'influence réciproque entre la socialisation de genre, la construction de l'identité sexuée et l'élaboration de l'expérience scolaire des jeunes enfants.

- 21 Si les différences évoquées ci-avant permettent d'inférer quelques dynamiques d'acculturation à l'œuvre dans la socialisation de genre, elles ne disent rien des dynamiques de personnalisation en jeu dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. En effet, il reste à adopter une perspective de recherche plus intégrative qui prenne en compte le développement de l'enfant inséré dans une pluralité de milieux de vie. Une telle perspective trouve assurément des points d'appui dans le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (2005). Selon ce modèle, l'enfant se situe, dès sa naissance, à l'intersection de différentes sphères d'influences enclavées les unes dans les autres, allant du microsystème qui correspond aux milieux de vie les plus proches de l'enfant (la famille, ou l'école par exemple), jusqu'au macrosystème qui renvoie aux influences sociales, politiques et culturelles. La diversité des autrui que l'enfant côtoie dans ces milieux de vie l'amène de façon inexorable à découvrir peu à peu un éventail plus ou moins large de possibles souvent marqués par des rapports sociaux de sexe hétérogènes. Au sein de la famille, mère et père peuvent avoir des représentations différentes sur le genre. De même, au sein du milieu scolaire, l'enseignant, l'ATSEM et les pairs sont autant d'interlocuteurs qui peuvent présenter à l'enfant des façons plurielles et souvent divergentes d'être fille, garçon, homme ou femme. Ainsi, cette socialisation de genre qui opère à travers le truchement de relations interpersonnelles est-elle à la fois plurielle et conflictuelle. Pour cette raison, elle ne peut avoir un effet linéaire sur le développement de l'enfant et sur l'élaboration de sa subjectivité. Comme l'affirmait Wallon (1954), le sujet, loin d'être modelé par son « milieu », établit des liens entre ses diverses sphères de socialisation, perçoit des discordances dans et entre ces sphères, fait l'expérience de conflits (d'activités, de valeurs, de temporalités, etc.). À l'intersection de ses différents milieux de vie, le jeune enfant est donc très rapidement sollicité comme une instance de choix et de délibérations pour surmonter, avec l'aide d'autrui, ses conflits naissants dans son désir d'autonomie. Cette activité de signification est au cœur du processus de personnalisation (Malrieu, 2003). L'enfant ne se contente pas d'intérioriser des pressions normatives et des attentes de rôles plus ou moins stéréotypées ; il les utilise, les critique parfois et les modifie, sinon les déplace, en fonction de son histoire personnelle, des contextes successifs dans lesquels il se développe en interaction avec autrui et des projets et valeurs qu'il veut promouvoir. Sous cette orientation théorique et épistémologique, on peut alors considérer que la socialisation de genre est active parce qu'elle est à la fois plurielle et conflictuelle.
- 22 De cette problématique de la socialisation du jeune enfant découle un enjeu identitaire essentiel, l'orientation scolaire et professionnelle ultérieure de l'enfant, de l'adolescent puis du jeune adulte (Beaumat, Baubion-Broye, & Hajjar, 2010 ; Duru-Bellat & Marin, 2010 ; Guichard, 2004 ; Vouillot, 2010). Si le parcours scolaire d'un élève est avant tout « la projection d'une image de soi possible, d'une forme identitaire que l'on souhaite réaliser » (Guichard, 2004), il « fait sens » en fonction des liens que l'individu établit tout au long de son histoire de vie entre ses différentes expériences de socialisation et

de son activité d'anticipation et de reconstruction de soi (Cohen-Scali & Guichard, 2008).

- 23 Ici, les notions d'« expérience scolaire » et de « rapport au savoir » peuvent avoir une valeur heuristique. Précisément parce qu'elles aident à aller au-delà du constat des différences entre les parcours scolaires des filles et des garçons pour mieux appréhender l'émergence des inégalités scolaires à travers le point de vue des élèves. Ainsi, le rapport au savoir se définit comme une relation de sens et de valeur entre un individu et les processus et produits du savoir (Charlot, 1999), qui traduit une forme de rapport au monde liée à l'expérience scolaire de l'enfant (Rochex, 1995 ; 2004). De ces différents travaux qui se focalisent sur l'expérience scolaire et la problématique du rapport au savoir et à l'école, « il se dégage un paradigme qui, en mettant l'accent sur l'activité des sujets et sur la construction du sens qu'ils confèrent à leur actes, s'inscrit au cœur du processus de personnalisation » (de Léonardis, 2004, p. 91).
- 24 Il convient donc de s'intéresser plus spécifiquement à l'histoire de la personne et à la question de la signification, de la création du sens (Bruner, 2002 ; Malrieu, 2003 ; Meyerson, 1987). Comment le sujet – l'enfant, l'adolescent et plus tard l'adulte – s'approprié ses propres expériences de socialisation afin de se construire en tant qu'individu ? Il s'agit bien là pour le sujet, à travers son désir d'individuation, de se projeter en tant qu'élève dans un parcours scolaire singulier, de construire sa vie à travers un projet de formation. La fonction du récit autobiographique prend donc ici tout son sens. Ainsi, on pourra mieux comprendre pourquoi, alors que la plupart des enfants se conforment aux rôles de sexe véhiculés par la socialisation de genre, certaines filles s'orientent vers des filières et métiers dits « masculins », et pourquoi certains garçons s'orientent vers des filières et métiers dits « féminins ». À cet égard, on peut regretter que les recherches à visée comparative n'aient pas porté davantage d'attention et de crédit aux différences interindividuelles observées, ce qui aurait apporté un éclairage complémentaire sur le versant de la personnalisation. En effet, si la personnalisation « consiste dans le refus de s'installer dans les voies qui lui sont offertes, au travers de conflits dont il a à objectiver les termes et l'enjeu, où il apprend à contrôler ses conduites, à les comparer avec celles des autres, à les orienter vers les fins qu'il aura découvertes avec l'aide de ses milieux » (Malrieu, 2003, p. 27), alors il devient nécessaire d'étudier les conditions de ce refus ou bien de l'acceptation des rôles prescrits et des modèles proposés, conjointement dans l'expérience scolaire des filles et des garçons et dans la construction de leur identité sexuée.
- 25 Même si la question de l'orientation ne semble pas encore d'actualité à l'école maternelle et le récit autobiographique peu adapté aux jeunes enfants, nous avons voulu souligner par cette contribution la relative urgence d'étudier les dynamiques identitaires durant la prime enfance, du point de vue du jeune enfant (Rouyer, 2007). À notre connaissance, encore trop rares sont les recherches francophones qui s'intéressent au rapport à l'école des enfants scolarisés à l'école maternelle. Pourtant, dès la moyenne section de maternelle, se développe un ensemble de représentations qui manifestent la précocité avec laquelle les jeunes enfants sont capables de penser leur expérience scolaire et d'exprimer leur point de vue à son propos (Florin et al., 1996 ; Miyyaa, Rouyer, & le Blanc, 2010). Il semble donc nécessaire d'appréhender la question des trajectoires scolaires professionnelles et familiales des hommes et des femmes, autrement qu'en interrogeant les dynamiques de construction identitaire et d'orientation à l'œuvre pendant l'adolescence. Les recherches à venir qui seront

menées notamment en psychologie du développement, permettront ainsi d'apporter des éléments nouveaux de réflexion sur les origines de ces différences filles/garçons et ainsi de mieux appréhender la genèse des inégalités sociales de sexe à l'école et la question corollaire des orientations différenciées.

Conclusion

- 26 L'intérêt principal de cet article tient dans la mise en lumière des liens complexes entre la socialisation de genre, vecteur d'inégalités sociales, et la mise en place d'expériences scolaires différenciées. Ainsi, on ne peut affirmer l'existence d'une socialisation de genre (comme entité uniforme et singulière) qui aurait un effet direct et unidirectionnel sur l'orientation et les parcours scolaires des filles et des garçons. Cette influence plurielle, parfois conflictuelle, est médiée par l'activité du jeune enfant, qui, dès le plus jeune âge s'approprie ces différents stéréotypes au cours de sa construction identitaire, et plus particulièrement de l'élaboration de son identité sexuée (Dafflon-Novelle, 2006 ; Rouyer et al., 2010). Ainsi, dès 4 ans, par le truchement de représentations différenciées du système éducatif, filles et garçons s'inscrivent, dans un rapport à l'école spécifique, intimement lié au genre de l'enfant, aux rôles de sexe véhiculés par la socialisation de genre et à la construction de l'identité sexuée à l'œuvre durant cette période du développement (Mieyaa et al., 2010). Cette approche permet d'articuler les déterminismes sociaux et psychologiques de la construction des inégalités entre filles et garçons, en prenant en compte la pluralité de leurs milieux de vie et leur point de vue d'acteur dans leur expérience scolaire. Ce faisant, elle est susceptible d'apporter un nouvel éclairage au maintien comme à la nécessaire évolution des inégalités sociales dans les orientations scolaires et professionnelles des filles et des garçons, et plus largement dans leurs trajectoires familiales d'hommes et de femmes. De fait, l'école, sous couvert d'un idéal égalitaire incarné dans la mixité scolaire, n'a semble-t-il pas suffisamment intégré cette question des rapports sociaux de sexe (Durut-Bellat & Marin, 2010 ; Marry, 2004 ; Rouyer et al., 2010). Celle-ci continue d'influencer la manière dont chacun(e) va concevoir son métier d'élève, marquer ses intérêts pour certaines disciplines, privilégier certains choix d'orientation au détriment d'autres, se projeter dans l'avenir... Les propositions et mesures énoncées par les politiques publiques pour favoriser, essentiellement au collège et au lycée, une réelle égalité dans les parcours scolaires et professionnels des filles et des garçons gagneraient, selon nous, à mieux intégrer les enjeux de développement tels qu'ils se posent avec la scolarisation des plus jeunes enfants dès l'école maternelle. Si la question de la reproduction des rapports sociaux de sexe reste complexe, les rôles de sexe ne sont pas immuables. Les enfants peuvent être en capacité de questionner les différents stéréotypes en vigueur, de les relativiser, voire de les contester. Encore faut-il que, dès le plus jeune âge, les différentes pratiques sociales auxquelles ils sont confrontés leur proposent un cadre de réflexivité permettant de mettre en œuvre ce travail de distanciation à l'égard des normes de genre instituées. Ce devrait être l'ambition de la recherche en sciences humaines et sociales que d'étayer cette proposition.

BIBLIOGRAPHIE

- Acherar, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Rapport pour la Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité, Académie de Montpellier.
- Barbu, S., & Le Maner Idrissi, G. (2005). À quoi jouent les petits garçons et les petites filles ? In F. Héritier (éd.), *Hommes, femmes, la construction de la différence* (pp. 79-89). Paris : Le pommier.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2002). *Allez les filles !* Paris : Le Seuil.
- Beaumatin, A., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (2010) Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 43-52.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brougère, G. (2003). *Jouets et compagnie*. Paris : Stock.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire. In A. Dafflon-Novelle (éd.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 127-144). Grenoble : Presses Universitaires.
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Cherney, I.-D., Harper, H.-J., & Winter, J.-A. (2006). Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme « jouets de garçons » et « jouets de filles ». *Enfance*, 3, 266-282.
- Chiland, C. (1998). La construction de l'identité sexuée. *Enfance & Psy*, 3, 9-25.
- Chiland, C. (2003). *Le transsexualisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Coulon, N., & Cresson, G. (2007). *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan.
- Dafflon-Novelle, A. (éd.) (2006). *Filles-Garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires.
- Dafflon-Novelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les petites filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 25-40). Toulouse : Erès.
- de Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle : un essai de modélisation du concept de genre scolaire. *Recherches et éducations*, 2, 23-43.
- de Leonardis, M. (2004). Introduction. *Pratiques psychologiques*, 10, 89-92.

- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Marin, B. (2010). La mixité scolaire : une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*, 171, 5-9.
- Ferrez, E. (2006). Éducation préscolaire : filles et garçons dans les institutions de la petite enfance. In A. Dafflon-Novelle (éd.), *Filles, garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 69-84). Grenoble : Presses Universitaires.
- Florin, A., Vernier, N., & Bernoussi, M. (1996). Garçons et filles à l'école maternelle : Quelles compétences ? Quelles représentations ? In O. Lescarret & M. de Léonardis (éd.), *Séparation des sexes et compétences* (pp. 77-96). Paris : L'Harmattan.
- Granié-Gianotti, M.-A. (1997). *Pratiques éducatives familiales et développement de l'identité sexuée chez l'enfant : effet de l'implication, de la conformité et de la stéréotypie parentales sur l'acquisition des rôles de sexe chez l'enfant préscolaire*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Toulouse : Université Toulouse Le Mirail.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 499-534.
- Guionnet, C., & Neveu, R. (2009). *Féminins/ Masculins. Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.
- Hurtig, M.-C. (1982). L'élaboration socialisée de la différence des sexes. *Enfance*, 4, 283-302.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences* (pp. 82-173). Stanford: University Press.
- Leaper, C., & Friedman C. K. (2006). The socialization of gender. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 561-587). New York: Guilford Press.
- Lemel, Y., & Roudet, B. (éd.) (1999). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan.
- Le Maner-Idrissi, G. (1994). *Les manifestations de l'identité sexuée à 24 mois*. Rennes : Université de Haute-Bretagne – Rennes 2.
- Le Maner-Idrissi, G., & Deleau, M. (1995). Choix d'objets et interactions entre pairs : comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois ? *Enfance*, 4, 417-434.
- Le Maner-Idrissi, G., Leveque, A., & Massa, J. (2002). Manifestations précoces de l'identité sexuée. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 507-522.
- Le Maner-Idrissi, G., & Renault, L. (2006). Développement du schéma de genre : une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 3, 251-265.
- Lescarret, O., & de Léonardis, M. (éd.) (1996). *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Maccoby, E. E. (2003). *The two sexes. Growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (éd.), *Traité de psychologie de l'enfant* (pp. 10-234). Paris : Presses Universitaires de France.

- Malrieu, P. (1977). La notion d'interstructuration du sujet et des institutions. *Homo*, 16, 723.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Erès.
- Marro, C. (2002). Évaluation de la féminité, de la masculinité ; auto-attribution des qualificatifs féminin et masculin. Quelle relation ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(1), 545-563.
- Marry, C. (2004). Genre et politiques scolaires : les paradoxes de la mixité. In C. Bard, C. Baudelot & J. Mossuz-Lavau (éd.), *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir* (pp. 324-347). Paris : La Martinière.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933.
- Maruani, M. (éd.) (2005). *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- McHale, M., Crouter, A. C., & Whiteman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12(1), 125-148.
- Meyerson, I. (1987). *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & le Blanc, A. (2010). Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue des jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 63-72). Toulouse : Erès.
- Mosconi, N. (1998). *Différences des sexes en éducation et formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Owen Blakemore, J. E., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). *Gender development*. New York: Psychology Press.
- Pfefferkorn, R. (1999). Proposition de définition des inégalités sociales. In DRESS (éd.), *Définir les inégalités. Des principes de justice à leurs représentations sociales*. Paris : DRESS.
- Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes*. Paris : La dispute.
- Poulin-Dubois, D., & Serbin, L.-A. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, 3, 283-310.
- Rogé, B., & Ionescu, S. (1996). Vers un nouveau modèle développemental de la différenciation sexuelle. *Bulletin de psychologie*, XLIX(424), 342-370.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., & Prêteur, Y. (éd.) (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Erès.
- Rouyer, V., & Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 15-24). Toulouse : Erès.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.

- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006) Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 293-309.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation : présentation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 485-494.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation : le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-68.
- Wallon, H. (1954). Les milieux, les groupes, et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance, Numéro spécial Henri Wallon*, 1985, 287-296.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Zazzo, B. (1993). *Féminin et masculin à l'école et ailleurs*. Paris : Presses Universitaires de France.

NOTES

1. Par définition on parle d'inégalité lorsqu'apparaît un sentiment d'injustice (Pfefferkorn, 1999), dans le cas contraire ce décalage est perçu seulement comme une différence.
2. Augmentation de la participation des femmes dans le monde professionnel, augmentation de l'implication des hommes dans la sphère familiale, politiques sociales autour de l'égalité homme/femme.
3. L'analyse des différentes conceptions de la socialisation dans les sciences humaines et sociales menée par Malrieu et Malrieu (1973) les amène à caractériser ces deux versants complémentaires de la socialisation sous les termes d'acculturation et de personnalisation.
4. Pour une revue détaillée des travaux et modèles théoriques, voir les synthèses récemment publiées en langue française (Rouyer, 2007) et anglaise (Owen Blakemore, Berenbaum, & Liben, 2009).

RÉSUMÉS

Notre contribution à ce numéro thématique, sous la forme d'un texte de réflexion, s'attache à rendre compte des mécanismes psycho-sociaux par lesquels les enfants se différencient progressivement en tant qu'individus sexués et s'inscrivent au fil de leurs expériences scolaires dans des orientations scolaires et professionnelles inégalitaires. En référence aux travaux sur la socialisation active et plurielle et en plaçant la construction de l'identité sexuée au cœur des dynamiques d'orientation, nous montrerons comment, dès l'école maternelle, il est possible d'interroger autrement les effets de cette socialisation de genre sur l'expérience scolaire des filles et des garçons.

Our contribution to this special issue will seek to account for the psycho-social processes by which children gradually differentiate as sex-typed person and lead to school and professional unequal adjustments. With reference to the

work on the active and plural socialization and placing the construction of gender identity at the center of school adjustments, we will debate how, since nursery school, we can examine otherwise effects of gender socialization on boys' and girls' school experiences.

INDEX

Keywords : Child, gender identity, gender socialization, nursery school, school experience, social and school inequalities

Mots-clés : école maternelle, expérience scolaire, identité sexuée, inégalités sociales et scolaires, Jeune enfant, socialisation de genre

AUTEURS

YOAN MIEYAA

est Allocataire de Recherche - Moniteur de l'Enseignement Supérieur - Université Toulouse II. Yoan MIEYAA est également membre de l'Équipe Milieux, Groupes et Psychologie du Jeune Enfant - Thèmes de recherche : Socialisation, Milieux de vie, Identité sexuée, Expérience scolaire, Jeune enfant - Contact : Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, Maison de la recherche - Université Toulouse II, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9 - Courriel : mieyaa@univ-tlse2.fr

VÉRONIQUE ROUYER

est Maître de Conférences en Psychologie du Développement - Université Toulouse II. Véronique Rouyer est également responsable de l'Équipe Milieux, Groupes et Psychologie du Jeune Enfant - Thèmes de recherche : Identité sexuée, Socialisation de l'enfant, Approche systémique de la famille - Contact : Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, Maison de la recherche - Université Toulouse II, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9 - Courriel : v.rouyer@univ-tlse2.fr

ALEXIS LE BLANC

est Professeur de Psychologie Sociale, Université Toulouse II. Alexis le Blanc est également membre de l'Équipe Psychologie Sociale du Travail et des Organisations - Thèmes de recherche : Processus de socialisation professionnelle, Temporalités psychologiques, Transitions psychosociales, Conduites de projets - Contact : Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation, Maison de la recherche - Université Toulouse II, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9 - Courriel : aleblanc@univ-tlse2.fr