

Socialisation de genre et construction des identités sexuées

Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques

Gender socialisation and the construction of gender identities. Societal and scientific contexts, results of research and initiatives

Véronique Rouyer, Yoan Mieyaa et Alexis le Blanc



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4494>

DOI : 10.4000/rfp.4494

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 97-137

ISBN : 978-2-84788-674-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Véronique Rouyer, Yoan Mieyaa et Alexis le Blanc, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 16 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4494> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>

NOTE DE SYNTHÈSE

Socialisation de genre et construction des identités sexuées.

Contextes sociétal et scientifique, acquis
de la recherche et implications pratiques

*Véronique Rouyer, Yoan Mieyaa
et Alexis le Blanc*

Cette note de synthèse vise à rendre compte de la complexité du processus de socialisation de genre dans et par lequel les filles et les garçons construisent leur identité sexuée. Dans une première partie, nous examinons dans une perspective socio-historique, notamment à travers l'examen des politiques publiques en matière d'éducation, la question sociale des inégalités entre les sexes et ses enjeux actuels. Dans une deuxième partie, nous caractérisons les principales controverses théoriques et épistémologiques relatives aux différents facteurs (biologiques, sociaux et psychologiques) invoqués pour expliquer les différences entre les sexes. Sur la base d'une revue de la littérature actualisée, la troisième partie fait état des résultats de la recherche menée en sciences humaines et sociales pour appréhender, d'une part, les multiples dimensions de la socialisation de genre au sein de différentes instances socio-éducatives et, d'autre part, le point de vue du sujet (enfant, adolescent, adulte) et la façon dont celui-ci construit un rapport singulier au genre. Enfin, après avoir souligné les principaux axes de développement de la recherche dans ce domaine, nous dégagons, en guise de conclusion, les apports de ces travaux au regard des dispositifs actuels de lutte contre les stéréotypes de sexe et les discriminations qu'ils induisent.

Mots-clés (TESE) : genre, socialisation, enfance, adolescence, égalité des sexes.

INTRODUCTION

Dans un contexte sociétal où la question de la différence sexuée donne lieu à des échanges souvent enflammés, cet article vise à traiter des rapports qu'entretient la socialisation de genre, porteuse de comportements et stéréotypes sexués, avec la construction des identités sexuées des enfants. La poursuite de cet objectif nécessite au préalable de souligner l'actualité sociale, politique et juridique de la question du genre et de l'égalité entre les femmes et les hommes, ce que nous nous efforcerons de faire dans la première partie introductive de l'article, en caractérisant l'évolution des politiques publiques durant ces dernières décennies, au plan international comme au plan national, et les limites ou réticences qu'elles rencontrent aujourd'hui du point de vue de la reconnaissance et de la promotion de l'égalité entre les sexes dans les principales sphères de la société, au sein des espaces privés (famille, couple) comme au sein des espaces publics (école, travail, cité...). Ainsi, le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités homme-femme est largement analysé dans nombre de rapports de recherche. Une question par contre moins traitée dans les recherches est celle des liens existants entre ces différentes socialisations de genre et la construction de l'identité des individus. Aussi, dans la deuxième partie, nous chercherons à caractériser les différents concepts qui sont mobilisés dans les travaux en sciences humaines et sociales pour aborder cette question, tout en indiquant dans quelles controverses théoriques ils se situent. Puis, à travers une synthèse actualisée de la littérature scientifique, la troisième partie fera le point sur les principales connaissances établies au cours de ces quinze dernières années sur les processus de socialisation de genre et de construction de l'identité sexuée. Enfin, dans la dernière partie conclusive, nous identifierons les principales perspectives de recherche et nous mettrons en rapport les acquis de la recherche avec les dispositifs actuels de lutte contre les stéréotypes de sexe.

DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES : QUAND L'IDÉAL RÉPUBLICAIN SE CONFRONTE À LA RÉALITÉ

Au fil des dernières décennies, l'égalité entre les sexes est devenue un enjeu politique majeur dans de nombreux pays occidentaux. Depuis la convention de l'Organisation des Nations unies de 1961 pour l'éducation, les sciences et la culture, elle est l'objet de différentes conventions, chartes et résolutions internationales : notamment la convention de 1989 sur les droits de l'enfant, la Déclaration de Pékin signée par 189 États en 1995, la Charte européenne pour l'égalité des femmes et des hommes dans la vie locale ou encore la Résolution du 21 décembre 2012 de l'Assemblée générale des Nations unies sur l'intensification de l'action mondiale visant à éliminer les mutilations génitales féminines, etc. Au-delà d'une prise en compte des inégalités entre les sexes dans leur diversité culturelle, les différents rapports rédigés par des instances et organisations mondiales (par exemple le rapport européen réalisé par Vassiliou pour Eurydice en 2010 ou le plan d'action de l'UNESCO 2008-2013 « Priorité égalité entre les sexes ») conduisent à souligner le rôle essentiel de l'éducation scolaire des filles et des garçons qui apparaît, au plan international, comme l'un des principaux leviers pour lutter contre la persistance des inégalités entre les sexes.

En France, l'égalité entre les sexes constitue, aux plans socio-historique et culturel, un idéal républicain hérité de la Révolution française. Si l'objectif de garantir une égalité

sociale entre les sexes est largement partagé parce qu'il se fonde sur cet idéal et sur des valeurs humanistes d'égalité et de respect entre les citoyens, des clivages et des polémiques sont pourtant apparus dans la société française dès qu'il a été question de préciser les moyens de parvenir à cette égalité et de mettre en œuvre des programmes de lutte contre le sexisme, comme cela a pu être récemment observé à propos des débats ô combien médiatiques suscités par la « théorie du genre » après ceux du « mariage pour tous ». À ces controverses sociales et politiques qui se sont développées autour de la question de l'égalité et de l'éducation à l'égalité, de nombreux rapports publiés durant ces dernières années ont apporté leur contribution en présentant diverses pistes de réflexions et de recommandations relatives aux lieux d'accueil de la petite enfance (Grésy & George, 2012), au système scolaire (Leroy, Biaggi, Debuchy *et al.*, 2013, après Acherar, 2003), au rôle des stéréotypes de sexe durant l'enfance (Naves & Wisnia-Weill, 2014) ou encore à la place de ces derniers dans les médias, dans la communication institutionnelle et dans l'éducation (Bousquet, Germain, Guiraud *et al.*, 2014).

Mais si elles donnent lieu aujourd'hui à la mise en œuvre d'actions concrètes au niveau de la société civile et de l'école, ces préoccupations relatives à l'égalité entre les sexes ne sont pas nouvelles. En effet, depuis plus de 50 ans dans la société française, les luttes contre les stéréotypes et les inégalités de sexe font l'objet d'une abondante réglementation, marquée par de très nombreuses conventions interministérielles, circulaires et notes de service dont, bien sûr, nous ne chercherons pas ici à dresser une liste exhaustive mais à repérer quelques évolutions significatives quant aux objectifs visés. Depuis la ratification de la Convention internationale rédigée par l'ONU en 1961, au titre de la Déclaration universelle des droits de l'homme, la France s'est engagée, comme l'ensemble des pays signataires, à lutter contre toutes les formes de discriminations sociales (dont celles fondées sur l'appartenance à un groupe de sexe) susceptibles d'altérer l'égalité entre les différents groupes de citoyens. Ce qui l'a conduite, dans un premier temps, à abroger certaines dispositions législatives et administratives qui pouvaient comporter un caractère discriminant.

Mais il a fallu attendre 1981 pour que le gouvernement français, avec la signature de la « Convention pour l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes », mette en œuvre un ensemble de mesures plus ciblées plaçant la question des différences de sexe au cœur de la problématique des inégalités sociales. C'est alors qu'émergea une réflexion concernant à la fois l'éducation familiale (la sphère privée) et le système éducatif (la sphère publique). Cette convention sera le prélude des premières actions relatives à l'« orientation des jeunes filles » (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale* [BOEN] n° 18 du 6 mai 1982 et BOEN n° 14 du 4 avril 1985), des « actions éducatives contre les préjugés sexistes » (BOEN n° 29 du 22 juillet 1982), des « luttes contre toutes les discriminations à l'égard des femmes dans les communautés éducatives » (BOEN n° 45 du 15 décembre 1983). Parallèlement, dès mars 1982, un comité interministériel chargé des droits de la femme est mis en place pour, à la fois, mener une analyse critique des conditions d'étude et des outils pédagogiques, comme les livres et les manuels scolaires utilisés auprès des élèves, proposer des formations aux futur-e-s enseignant-e-s sur ces questions et susciter débats et réflexions sur la place et le rôle de la femme dans la vie sociale et familiale. Les différents éducateurs au sein de l'Éducation nationale sont alors incités à jouer un rôle essentiel dans cette lutte contre les préjugés sexistes. Il leur est demandé de contribuer à faire « changer les mentalités », de « relever et critiquer dans l'ensemble des outils pédagogiques la persistance de stéréotypes sexistes », de « valoriser tous les éléments de la promotion de l'égalité, de la dignité et de la liberté des femmes », de montrer des exemples tirés de la vie quotidienne de « la situation inégalitaire des femmes » et de « ne pas opérer de

ségrégation entre filles et garçons» dans les diverses activités pédagogiques (arrêté du 12 juillet 1982). Dans cette voie, au cours des années 1980, de nombreuses conventions ont permis de légitimer et de rendre visibles les diverses actions interministérielles menées, pour la plupart, au sein de l'Éducation nationale. Ces diverses actions ciblèrent, dans un premier temps, essentiellement la question de l'orientation scolaire, et plus particulièrement celle de l'orientation des filles. Ainsi, pour exemple, le 20 décembre 1984 a été signée, entre le ministère de l'Éducation nationale et celui des Droits de la femme, une convention ayant pour objectif de diversifier l'orientation des filles qui se dirigent alors massivement « vers des formations littéraires ou tertiaires, dont les débouchés sont généralement plus aléatoires que ceux des formations techniques et scientifiques, suivies en majorité par les garçons et préparant aux métiers d'avenir ». La convention prévoyait tout un arsenal d'actions d'information et de sensibilisation en direction des filles et de leurs parents afin d'encourager l'accès des filles aux formations scientifiques et techniques, avec en arrière-plan un ensemble d'objectifs chiffrés. En direction des personnels de l'Éducation nationale, durant la formation initiale des enseignant-e-s, un enseignement spécifique devait être dispensé sur l'analyse des préjugés liés au sexe et sur les comportements sexistes, tout en offrant aux futur-e-s enseignant-e-s des outils pédagogiques permettant d'atténuer ces inégalités. Au sein des établissements scolaires était encouragée toute mesure visant à augmenter l'attractivité des filières scientifiques et techniques pour les filles. Enfin, au sein de chaque académie, un poste de responsable de l'égalité entre filles et garçons était créé pour suivre l'application de la convention et formuler des propositions innovantes pour faire avancer l'égalité. Cinq ans plus tard, l'année 1989 marque un temps fort de la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif français. Tout d'abord, le 10 juillet est signée la loi d'orientation qui inscrit l'Éducation nationale comme un pilier de la lutte contre les inégalités entre les sexes. Le code de l'éducation confie alors cette mission aux écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur. Puis, le 14 septembre 1989, une convention est à nouveau signée, entre le secrétariat d'État chargé de l'enseignement technique et celui chargé des droits des femmes, pour favoriser l'orientation des filles vers les formations dites industrielles, au motif que « le pays manque d'ingénieurs et de techniciens ». La diversification de l'orientation des filles et de leurs choix professionnels, l'élargissement de leur champ des possibles dans la société civile, en termes de métiers et de fonctions, constituaient assurément l'objectif central de cette décennie avec, en point d'orgue, la loi d'orientation de 1989.

Pour autant, une décennie plus tard, face au constat d'un accès toujours très inégal des femmes et des hommes au marché du travail, face à la persistance des inégalités de sexe dans le développement de la carrière et des difficultés rencontrées par les femmes pour accéder aux postes de responsabilité dans les secteurs de l'économie, de la recherche, de la culture et de la politique, les années 2000 seront marquées par la volonté politique de développer une approche plus globale de l'orientation et de l'éducation à l'égalité des sexes qui s'adresse également aux garçons. À travers plusieurs conventions interministérielles (BOEN n° 10 du 9 mars 2000 pour la convention 2000-2006 et BOEN n° 5 du 1^{er} février 2007 pour la convention 2006-2011), les politiques publiques s'organiseront autour de trois grands axes : améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons en veillant à l'adaptation de l'offre de formation initiale aux perspectives du marché de l'emploi ; promouvoir une éducation fondée sur le respect des deux sexes en assurant auprès des jeunes, dès l'école maternelle, une éducation à l'égalité entre les sexes et en mettant en œuvre des actions de prévention des comportements et violences sexistes ; intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des actrices et acteurs du système, en particulier dans la formation initiale des maîtres et dans leur formation

continue. Lors de chaque rentrée scolaire, des circulaires émanant de la Direction générale de l'enseignement scolaire réactivent cette ambition politique. Il est alors mis en avant le postulat selon lequel « l'action menée en matière d'orientation ne peut porter ses fruits que si en amont, et tout au long de leur scolarité, les jeunes développent une vraie culture de l'égalité entre les sexes » (circulaire n°2007-011 du 9 janvier 2007). Cet apprentissage de l'égalité s'inscrit dans l'une des différentes compétences civiques que tous les élèves se doivent d'acquérir au cours de leur parcours scolaire (pilier n°6 du socle commun) et se trouve de fait présent dans les différents programmes scolaires. D'ailleurs, depuis 2000, un document pédagogique, issu du ministère de l'Éducation nationale, est à la disposition des enseignant-e-s pour les accompagner dans la mise en place d'actions éducatives menées avec les élèves sur ces différentes questions (« De la mixité à l'égalité, à l'école, au collège et au lycée », BOEN hors série n°10 du 2 novembre 2000). Sur la place et le rôle des femmes dans nos sociétés, des enseignements obligatoires sont ainsi dispensés auprès des élèves dans les programmes d'éducation civique en primaire, au collège et au lycée, dans les programmes d'histoire, au collège et au lycée (par exemple en classe de quatrième sous le volet de « La Révolution des femmes »), ou encore dans les programmes de droit et d'économie au lycée. En outre, sous l'égide d'un comité national de pilotage, relayé par des groupes interministériels dans chaque académie, il est prévu de « produire des informations et des statistiques sexuées sur les violences sexuelles en milieu scolaire à destination des élèves et des parents », comme il est notamment demandé de « tenir compte des différences entre filles et garçons concernant leur rapport au savoir, en particulier dans les travaux pluridisciplinaires encadrés ». Enfin, un ensemble de dispositifs mis à la disposition des élèves vise à favoriser une meilleure égalité des sexes en termes de formation et d'orientation. Nous pouvons noter par exemple, depuis 2008 (BOEN n°29 du 17 juillet 2008), l'instauration du Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) qui, à partir de la classe de cinquième, conduit les élèves à réaliser des visites et des stages d'observation dans des établissements de formation et dans des entreprises, et ainsi à mieux appréhender la diversité et la richesse des parcours de formation. Nous pouvons aussi évoquer le rôle complémentaire joué par certains établissements publics comme l'ONISEP ou encore par différentes instances telles que les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ou les conseils de la vie lycéenne (CVL) qui, au sein des établissements scolaires, mettent leurs ressources au service de l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons.

Mais c'est la dernière « Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » (2013-2018 ; BOEN n°6 du 7 février 2013) qui se veut la convention la plus complète et la plus ambitieuse par les niveaux et le nombre de mesures préconisées, par les moyens qu'elle mobilise en matière de formation, d'information, de création d'outils, de modalités de pilotage et d'évaluation, et d'expérimentations. Cette convention insiste sur la nécessité d'inscrire un volet « promotion de l'égalité » dans les projets d'établissement et sur l'importance du dialogue avec les familles. Toutefois, cette convention « innove moins qu'elle ne relance et n'élargit une dynamique, qu'elle ne réactive des dispositifs existants et des textes déjà publiés » (Leroy, Biaggi, Debuchy *et al.*, 2013, p. 24-25). Elle place la lutte contre les stéréotypes de sexe au cœur des dispositifs d'éducation et de formation des élèves et des enseignant-e-s. C'est dans ce cadre qu'ont été lancés en 2013, dans 10 académies pilotes, les controversés programmes « ABCD de l'égalité » dont l'objectif premier était de « déconstruire les stéréotypes de genre » et qui devaient s'adresser, à terme, à l'ensemble des élèves de la grande section de maternelle au CM2 ainsi qu'à leurs enseignant-e-s.

Pour conclure sur ces évolutions, on n'oubliera pas d'indiquer que cette préoccupation éducative relative à l'égalité entre les sexes n'est pas restée cantonnée à la sphère politico-médiatique ni au système scolaire mais a peu à peu gagné le monde de l'entreprise et de la famille. Depuis la signature d'un accord interprofessionnel en mars 2004, l'entreprise se doit de mettre en œuvre des stratégies d'attractivité pour les femmes et des dispositifs de conciliation entre la vie professionnelle et la vie familiale. De même, la loi du 9 juillet 2010 relative aux violences faites spécifiquement aux femmes, aux violences au sein des couples et à leurs incidences sur les enfants, inscrit définitivement la lutte contre tous les stéréotypes et préjugés sexistes dans le code de l'Éducation nationale (art. L312-17-1). C'est dire qu'au fil des ans, cette préoccupation sociale s'est étendue à tous les âges et stades du développement de l'individu, comme à tous ses milieux de vie, ce qui n'est pas sans incidence sur l'étude des dynamiques de socialisation de genre et de la construction des identités sexuées, comme nous le montrerons plus loin.

Toutefois, au-delà des politiques publiques et des décrets mis en œuvre ces dernières décennies, de nombreux constats témoignent des difficultés encore actuelles relatives à la réalisation de l'objectif d'égalité entre les sexes. À en juger par les rapports récents (Leroy, Biaggi, Debuchy *et al.*, 2013; Naves & Wisnia-Weill, 2014), force est de constater que la réponse déçoit l'ambition républicaine, du moins quand elle s'applique à la période de scolarisation, de l'enfance et de l'adolescence¹. Deux niveaux de constats peuvent être ici distingués et synthétisés. Ils concernent les taux de réussite dans le système scolaire et les dynamiques d'orientation dans ce système et vers le marché du travail. Les dernières observations chiffrées (DEPP, 2014) confirment la persistance des disparités entre les sexes. Ainsi, la durée de scolarisation (espérance de scolarisation) est légèrement plus élevée chez les filles (18,7 ans contre 18,2 ans chez les garçons). Les filles obtiennent de meilleurs taux de réussite aux principaux examens : en 2012 par exemple, au Brevet des collèges, 89 % des filles contre 83 % de garçons ; au Bac, à l'exception de la section STL (Sciences et technologies de laboratoire) pour laquelle on n'observe pas de différence, les écarts de réussite varient en faveur des filles entre 1 % et 6 % (pour la section STI [Sciences et technologies de l'industrie]). Concernant l'indicateur du plus haut diplôme obtenu, les principales différences entre les filles et les garçons se situent à trois niveaux distincts : les garçons sortent plus fréquemment sans diplôme du système scolaire (16 % contre 9,5 %) ou avec le niveau CAP-BEP (18,8 % contre 13 %) ; par contre, si l'on observe les statistiques concernant l'enseignement supérieur, nous pouvons nous rendre compte que les filles sont plus nombreuses à arrêter leurs études à un niveau Bac +3/4 plutôt qu'à un niveau Bac +5 (21,8 % contre 16,3 %), alors que les garçons inscrits dans des études supérieures sont plus nombreux à arrêter leurs études à un niveau Bac +5 qu'à un niveau Bac +3/4 (15,8 % contre 10,3 %). Par ailleurs, les garçons rencontrent plus fréquemment que les filles des difficultés de lecture (11,5 % des garçons contre 8,3 % des filles lors des tests de dépistages de l'illettrisme réalisés durant la Journée défense et citoyenneté, en 2012).

Des données statistiques concernant l'origine sociale des élèves montrent un lien entre l'appartenance des parents aux différentes catégories socioprofessionnelles et la réussite des élèves. En effet, par exemple, lors de l'entrée en sixième, les enfants dont les parents sont ouvriers, sans activité professionnelle ou à la retraite ont plus souvent une année (ou plus) de retard que les enfants de cadres ou d'enseignants ; toutefois, en sixième, les filles présentent moins souvent que les garçons un retard scolaire, et ce quel que soit le milieu social d'origine. Au cours du premier degré, les filles maîtrisent mieux les compétences de base en français et ont, à la fin du collège, des résultats en sciences supérieurs à ceux des garçons. Si, au cours de l'enseignement

primaire et au collège, on retrouve un taux équivalent de filles et de garçons (49,8 % de filles), c'est surtout durant l'enseignement secondaire et dans l'enseignement professionnel que l'on observe le plus de disparités : à 17 ans, 55 % des filles et 43 % des garçons sont scolarisés en classes de première et de terminale générale et technologique ; alors que l'on observe une répartition inverse dans l'enseignement professionnel, 29 % des filles et 40 % des garçons âgé-e-s de 17 ans.

Par ailleurs, concernant les dynamiques d'orientation, il n'est pas inutile ici de rappeler les statistiques concernant le pourcentage de filles présentes dans certaines filières : 91,9 % en terminale ST2S (Sciences et technologies de la santé et du social), 79,2 % en terminale L, 71,7 % en CAP des services, 27 % en formations d'ingénieurs, 20,2 % en CAP de la production, 11,5 % en Bac Pro et BMA (Brevet des métiers d'art) de la production, 6,5 % en terminale STI. De manière plus générale, on retiendra qu'en 2012, on trouve encore 88 % de filles dans les filières en lien avec le social et la santé et 87 % de garçons dans les filières en lien avec les sciences techniques et l'ingénierie. Les filles choisissent peu les formations professionnelles relevant de l'apprentissage, mais elles sont plus nombreuses lorsque l'on considère l'offre de formation dans les spécialités des services (notamment coiffure et esthétique, commerce et vente, sanitaire et social), alors que les garçons sont plus présents dans les secteurs de l'agroalimentaire, de l'électronique et du bâtiment. À la sortie du lycée, filles et garçons ayant réalisé des séries de baccalauréat équivalentes ne font pas les mêmes choix d'orientation : par exemple, après un Bac scientifique, 20 % des garçons se dirigent vers des classes préparatoires aux grandes écoles contre seulement 15 % des filles. De plus, si les garçons choisissent plus fréquemment les classes préparatoires scientifiques (70 % de garçons dans ces classes), les filles choisissent elles les classes préparatoires littéraires (74 % de filles dans ces classes). Par ailleurs, les écoles paramédicales et sociales accueillent près de 84 % de filles, les écoles vétérinaires 75 %, alors que les DUT et les écoles d'ingénieurs accueillent respectivement 60 % et 73 % de garçons. Enfin, à la sortie du système éducatif, alors qu'on compte plus d'hommes que de femmes qui arrêtent leurs études avant d'obtenir un diplôme qualifiant, les femmes doivent faire valoir un niveau d'étude Bac+2 pour obtenir un taux d'insertion professionnelle équivalent à celui des hommes qui quittent le secondaire.

Il apparaît en somme que les inégalités à l'école jouent pour une large part en faveur des filles quand il est question des apprentissages et des acquisitions qui relèvent du socle des compétences, et qu'elles jouent en faveur des garçons pour ce qui est des choix d'orientation tant scolaire que professionnelle. Cet ensemble de constats permet de prendre la mesure des enjeux de socialisation et de domination sociale et symbolique inhérents à la construction des différences entre les sexes, et de leurs incidences sur les dynamiques identitaires. Nous allons à présent examiner les différents concepts invoqués en sciences humaines et sociales pour rendre compte de ces phénomènes de socialisation et de construction identitaire, et nous attacher à cerner l'évolution des problématiques étudiées dans le champ des sciences humaines et sociales.

DES DIFFÉRENCES ENTRE LES SEXES À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ SEXUÉE : REPRISE DES DÉBATS SCIENTIFIQUES

Comme le souligne Ferrand, « dans nos sociétés, la socialisation sexuée est encadrée par un double modèle, celui de la croyance en la différence "naturelle" des sexes

et celui de l'aspiration à l'égalité des hommes et des femmes. Cette contradiction : socialiser de façon identique des individus différents permet de comprendre les problèmes que rencontre la réalisation de l'égalité effective des sexes» (2004, p.6). La problématique de la socialisation de genre et celle de l'identité sexuée se situent au cœur des débats scientifiques intra- et interdisciplinaires. Si elles convoquent nécessairement une approche pluridisciplinaire, la difficulté réside alors autour du dialogue entre les disciplines, au regard de leurs soubassements épistémologiques, théoriques et méthodologiques. À partir du repérage des différents concepts mobilisés dans la littérature scientifique (sexe, genre, identité sexuée, identité sexuelle, etc.), l'objectif de cette deuxième partie est de caractériser les principaux débats théoriques relatifs aux différentes classes de facteurs (biologiques, sociaux et psychologiques) en jeu dans l'émergence des différences entre les sexes. Puis nous nous attacherons à circonscrire, au sein des sciences humaines et sociales, la controverse théorique autour de la conception de la socialisation et du rapport individu-société qu'elle sous-tend. Nous soulignerons ainsi la nécessité d'inscrire l'étude de la socialisation dans une perspective développementale tout au long de la vie qui reconnaît à la fois les influences issues de la pluralité des milieux et des groupes d'appartenance de l'individu ainsi que la participation active de l'individu dans celle-ci.

Distinction et dialectique du sexe et du genre

A priori, la distinction entre le sexe et le genre semble depuis longtemps actée (Deaux, 1985 ; Hurtig, Kail & Rouch, 2002b ; Jami, 2003 ; Pichevin & Hurtig, 2007). Elle trouve son origine dans les travaux menés aux États-Unis par Money et ses collaborateurs. Alors que le sexe renvoie aux caractéristiques biologiques qui permettent de différencier les mâles et les femelles, le genre « associe les attributs psychologiques, les activités, et les rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances, dont le principe d'une détermination biologique est le pivot » (Hurtig, Kail & Rouch, 2002a, p. 13). Si l'intérêt scientifique d'une telle distinction entre le sexe et le genre était alors de permettre d'identifier et de discuter de deux registres différents de déterminismes, biologique et social, elle continue de faire clairement prévaloir l'antériorité de la bipartition sexuée de l'espèce humaine sur celle du genre. Or, pour bon nombre d'auteurs, c'est le genre, en tant que système social et hiérarchique entre les hommes et les femmes, qui précède le sexe (Delphy, 2002 ; Gardey & Löwy, 2000 ; Le Feuvre, 2003). Ainsi pour Muehlenhard et Petersen (2011), les deux sexes (biologiques) sont socialement construits, c'est-à-dire que la société crée des catégories de sexe (mâle/femelle) et assigne les individus à l'un d'entre eux (assignation sociale du sexe *masculin* ou *féminin*² à la naissance de l'enfant). Dans le cas où l'assignation sociale à un sexe est momentanément impossible, des examens complémentaires sont réalisés pouvant donner lieu à des opérations chirurgicales « correctrices », maintenant de cette façon, selon ces auteurs, la croyance culturelle que ces deux catégories sont naturelles et non le produit d'une construction sociale. Or, sur un plan socio-historique, rappelons avec Ferrand (2004) que cet ancrage de l'opposition masculin/féminin dans un organe – l'appareil génital – et dans une fonction – la procréation – est apparu de manière relativement récente dans le monde moderne, à l'époque des Lumières. Selon Steinberg (2001), la pensée naturaliste des Lumières va en effet contribuer de façon paradoxale à la fois à la reconnaissance de l'égalité entre les hommes et à l'incommensurabilité fondamentale entre les hommes et les femmes. Les progrès de la biologie, qui se constitue en tant que discipline scientifique au cours du XVIII^e siècle, vont également permettre de justifier la hiérarchie entre les sexes non plus sur l'argument métaphysique mais sur l'argument de nature. Le « sexe » biologique va dès lors être conçu comme une « variable naturelle, stable, en attribuant le masculin

aux seuls individus porteurs d'un pénis, le féminin aux seuls individus porteurs d'un vagin et en imposant l'idée d'une "incommensurable différence des sexes", exemplifiée par la place des deux sexes dans la procréation» (Ferrand, 2004, p. 4).

Si la distinction entre sexe et genre semble aujourd'hui bien établie au plan conceptuel, l'analyse critique de la littérature anglo-saxonne, tant psychologique que sociologique, réalisée par Muehlenhard et Petersen (2011) montre pourtant que, dans les faits, les définitions de sexe et de genre varient encore grandement d'un auteur à l'autre et que leurs opérationnalisations peuvent ne pas correspondre exactement à la définition qui en est donnée. Chacun des deux termes peut être défini de façon fort différente : ainsi, le mot sexe (*sex*) peut être utilisé tour à tour pour désigner le comportement sexuel, les caractéristiques physiques qui diffèrent chez les mâles et les femelles (comme les chromosomes, les hormones, l'appareil de reproduction), la désignation des deux catégories de sexe (mâle et femelle) ou encore l'ensemble des traits et des caractéristiques dont l'origine est biologique. De même, si le terme genre (*gender*) est parfois utilisé pour désigner les personnes des deux sexes (mâles ou femelles), il renvoie le plus souvent et de façon pas toujours différenciée aux catégories et groupes sociaux liés aux traits et attributs considérés comme étant féminins ou masculins, à cet ensemble de traits et de caractéristiques dont l'origine est sociale et donc aux stéréotypes que la société véhicule à propos des femmes et des hommes, aux attentes sociales relatives à des comportements, à des performances ou à la réalisation de rôles sociaux (*doing gender*).

Les auteurs repèrent aussi de nombreuses situations où les deux termes sont utilisés de façon interchangeable : ils citent notamment l'exemple du comportement de soin (*caretaking*) que certains auteurs considèrent comme un rôle de sexe (*sex role*) (car lié à des facteurs biologiques) et que d'autres considèrent comme un rôle de genre (*gender role*). De la même façon, la question se pose lorsque des différences sont mises en évidence entre des groupes de femmes et d'hommes : ces différences doivent-elles être appelées des différences de sexe ou de genre ? Dans les différents travaux analysés par les auteurs, l'une et l'autre appellation ne sont pas toujours utilisées conformément à l'appareillage théorique sous-jacent à l'étude. Des constats similaires sont repérés dans les travaux réalisés en France (Fougeyrollas-Schwebel, Planté, Riot-Sarcey *et al.*, 2003 ; Hurtig, Kail & Rouch, 2002b).

Enfin, les propositions issues de travaux réalisés dans des champs différents, par exemple notamment en biologie (Fausto-Sterling, 1993, 2012) ou en philosophie (Butler, 2005), conduisent à repenser la dualité des sexes et des genres au-delà de la seule catégorisation binaire (mâle/femelle et masculin/féminin). Par exemple, pour Fausto-Sterling (1993), la catégorisation biologique en mâle et femelle n'est pas suffisante pour rendre compte de la variabilité de la distribution des indicateurs biologiques du sexe aux niveaux génétiques, hormonaux, etc. Sur cette base élargie, elle a proposé une catégorisation en cinq sexes biologiques qui distingue les *mâles*, les *femelles*, les *herms* (hermaphrodites « véritables »), les *merms* (les « pseudo-hermaphrodites masculins ») et les *ferms* (« pseudo-hermaphrodites féminins »). Elle a ensuite nuancé cette proposition en concédant que l'expression de leurs attributs biologiques se situait sur un continuum (Fausto-Sterling, 2012). Mais l'hypothèse des cinq sexes formulée par Fausto-Sterling a au moins le mérite de rappeler que le sexe biologique, loin d'être un invariant stable, est lui-même « objet de réélaboration psychologique et sociale » (Hurtig, Kail & Rouch, 2002b, p. 14). De nombreux travaux menés dans une perspective de psychologie différentielle ont depuis trop longtemps considéré la variable sexe comme un simple « donné ». Dans cette perspective naturaliste, la variable sexe n'est jamais définie, « comme si le renvoi à une évidence d'ordre naturel suffisait, comme si le seul fait d'être

de sexe (biologique) masculin ou féminin suffisait à différencier les individus» (Hurtig & Pichevin, 1986) et à justifier la persistance des inégalités sociales entre les sexes. Or il apparaît que, même au niveau biologique, la détermination des sexes est un phénomène complexe faisant intervenir de multiples critères (génétiques, endocriniens, anatomiques, etc.) (Peyre & Wiels, 2015). Nous disposons donc à l'heure actuelle d'un ensemble considérable de travaux menés en biologie et en sciences humaines et sociales qui soutiennent la fécondité de l'hypothèse de l'interdépendance du biologique, du social et du psychologique dans le développement des conduites, comme des identités des filles et des garçons, des femmes et des hommes, et qui devraient nous prémunir contre des tentatives de naturalisation et de légitimation des inégalités sociales associées aux différences de sexe.

Genre, rapports sociaux de sexe et socialisation de genre : apports des travaux menés en sociologie et en sciences de l'éducation

Le genre est devenu une catégorie d'analyse centrale dans les sciences sociales (Fougeyrollas-Schwebel, Planté, Riot-Sarcey *et al.*, 2003; Hurtig, Kail & Rouch, 2002b; Scott, 1988). Son caractère polysémique est souligné par de nombreux auteurs aux États-Unis (Muehlenhard & Petersen, 2011) comme en Europe (Chapon, 2003; Guionnet & Neveu, 2009; Le Feuvre, 2003), polysémie d'autant plus importante en langue française, en raison des différents sens associés au vocable *genre* (sens grammatical, sens littéraire et artistique, sens biologique) (Planté, 2003). Cette polysémie apparaît ainsi dans une définition générale du genre selon laquelle il est un « construit social » : « à la différence d'une nature féminine ou masculine, le genre constitue à la fois un processus lié à des rapports de sexe et une identité évolutive, caractérisant chacun de ces sexes l'un par rapport à l'autre » (Guionnet & Neveu, 2009, p.25). L'expression « système de genre » (Petrovic, 2014) tend à intégrer ces deux dimensions, l'une renvoyant à l'existence d'une hiérarchie sociale et de rapports de pouvoir ou de domination réelle ou symbolique entre les groupes de sexe, et l'autre aux attributs identitaires qui sont rattachés à chacun de ces deux groupes. Ces dimensions du genre concentrent l'essentiel des travaux menés en sociologie et en sciences de l'éducation, notamment en ce qui concerne le développement des trajectoires différenciées, tant des filles et des garçons en matière de scolarité et d'orientation scolaire, que des femmes et des hommes en matière d'insertion professionnelle sur le marché du travail. Ces travaux apportent un éclairage sur les rapports sociaux de sexe, sur leurs modalités de déclinaison et de renouvellement dans le champ de la socialisation des filles et des garçons (Duru-Bellat, 2002, 2004; Fougeyrollas-Schwebel, 2003). Ils permettent de mieux comprendre à un niveau macro-social « le hiatus persistant entre le consensus égalitaire et la réalité des inégalités » (Sénac-Slawinski, 2007) et les paradoxes relevés par de nombreux auteurs entre la « passion pour l'égalité » et la lente évolution des inégalités de fait (Duru-Bellat, 2002; Pfefferkorn, 2007). Dans cette voie, les rapports sociaux de sexe sont abordés sous l'angle de la problématique de la division socio-sexuée du travail, en termes de fonctions et de sphères de production et de reproduction (Kergoat, 2000; Mathieu, 2002), d'assignation différenciée des hommes et des femmes à ces deux sphères, et en termes de différentes formes de différenciations liées au genre (vêtements, comportements et attitudes, inégalité d'accès aux ressources matérielles et intellectuelles, etc.) (Mathieu, 2002). Au fondement des rapports sociaux de sexe, Kergoat (2000) a défini plusieurs caractéristiques : l'antagonisme de la relation entre les groupes sociaux des hommes et des femmes, la construction sociale des différences entre les comportements et les pratiques des individus de ces deux groupes, la base matérielle de ces rapports sociaux de sexe (relative à la division socio-sexuée du travail) et le rapport hiérarchique, de domination et de pouvoir. Les travaux menés notamment par F. Héritier

(1996, 2005) confirment l'universalité de la hiérarchie des catégories de sexe, objets chacune d'une valence différentielle. C'est bien cette universalité qui est communément appelée « domination masculine » (Bourdieu, 1998) et qui constitue, selon Kergoat, « le paradigme des rapports de domination ».

Même s'ils ont peu à peu occupé le devant de la scène scientifique – et médiatique – au point de reléguer au second plan, au cours des années 1990 et 2000, d'autres types de rapports sociaux (Pfefferkorn, 2007), les rapports sociaux de sexe ne sont jamais indépendants de ceux de classes, ethniques ou générationnels, ce qui devrait conduire le chercheur à examiner la question du genre plutôt en termes de « consubstantialité des rapports sociaux » (Kergoat, 2009) et, en particulier, à articuler, dans l'analyse, les rapports sociaux de sexe et ceux de classe. Ce que s'efforcent précisément de faire certains travaux récents, à l'instar de l'étude de Depoilly (2014) consacrée aux rapports à l'école des filles et des garçons en lycée professionnel, ou de celles de Court (2010a) et Mardon (2010) relatives aux modalités différenciées de construction des corps de filles et de garçons au collège. De même, afin de ne pas situer le système de genre en dehors de tout contexte historique, certains auteurs insistent au contraire sur la nécessité de « réinjecter des principes d'historicité », en examinant les contradictions internes au système de genre, comme sources potentielles de changement (Le Feuvre, 2003).

Les nombreux travaux réalisés en sociologie de l'éducation ou en sciences de l'éducation ont ainsi étudié les différents aspects du processus de « socialisation de genre ». Celle-ci est entendue, dans son acception sociologique, comme : « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi “formé”, “modelé”, “façonné”, “fabriqué”, “conditionné” – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – “apprend”, “intérieurise”, “incorpore”, “intègre” – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2006, p. 6). Il s'agit alors d'appréhender la socialisation de genre en examinant « les processus toujours renouvelés de construction sociale de la différence des sexes sur les modes d'expression et d'élaboration du masculin et du féminin dans des contextes sociaux donnés (identités socio-sexuées, dispositions de genre) et sur la fluctuation des frontières de genre » (Fougeyrollas-Schwebel, 2003, p. 28). L'éducation différenciée des filles et des garçons dans diverses sphères de socialisation est largement documentée : dans la famille (Octobre, 2010), les lieux d'accueil de la petite enfance (Coulon & Cresson, 2007 ; Ferrez, 2006 ; Golay, 2006), à l'école (Ayrat & Raibaud, 2014a ; Duru-Bellat, 1994, 1995, 2004 ; Jarlégan, 2009 ; Mosconi, 1989, 1994, 2001 ; Morin-Messabel, 2013 ; Zaidman, 1996), dans les centres de loisirs et les activités sportives et de loisirs (Ayrat & Raibaud, 2014b ; Bacou, 2008 ; DAVISSE & Louveau, 1998), ou encore dans les médias (littérature, presse enfantine, etc.) (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2013 ; Cromer, 2014). Un certain nombre de travaux ont donc exploré la diversité des sources d'influences et des relations interpersonnelles, tant verticales qu'horizontales, dans la socialisation de genre (Court, 2010a ; Depoilly, 2014 ; Mardon, 2010 ; Octobre, 2010) : « il s'agit dès lors de penser les femmes et les hommes, les filles et les garçons, les normes et les injonctions de genre auxquelles ils sont confrontés, non seulement comme socialement construits, mais comme construits et définis dans et par leurs relations, et comme susceptibles tout à la fois de varier selon les milieux sociaux, et de s'actualiser ou de se transformer à l'épreuve des situations scolaires et de leurs réquisits » (Rochex, 2014, p. 11). Ce qui amène certains chercheurs à étudier durant l'enfance et l'adolescence l'acquisition des dispositions liées au genre (Court, 2010a ; Dajez & Roucou, 2010 ; Depoilly, 2014 ; Monnot, 2009), en prenant en compte les modalités d'articulation entre les différentes sphères de socialisation. Dans cette perspective, Depoilly (2014) montre par exemple l'intérêt de penser les parcours scolaires autrement

que sous le seul angle de la domination masculine, en considérant le genre non plus comme attribut de l'individu, mais comme attribut des relations sociales, dans l'objectif de se départir du risque d'essentialisme ou d'un raisonnement par trop déterministe. Enfin, un autre ensemble de travaux examine les conduites de transgression des normes (Bodiou, Cacouault-Bitaud & Gaussoit, 2014 ; Gianettoni, Simon-Vernant & Gauthier, 2010) ou d'inversion du genre (Guichard-Claudic, Kergoat & Vilbrod, 2008) dans le champ de l'orientation scolaire ou de l'insertion professionnelle en analysant les trajectoires « atypiques » des filles et des garçons, des femmes et des hommes qui s'engagent dans des conduites typiquement attribuées à l'autre groupe de sexe. Notons que les recherches récentes intègrent davantage que par le passé la perspective des garçons et des hommes, longtemps écartée des travaux sur le genre (voir par exemple, Ayral, 2011 ; Ayral & Raibaud, 2014a, 2014b ; Duret, 1999 ; Weaver-Hightower, 2003 ; Welzer-Lang & Zaouche-Gaudron, 2011).

De fait, les différents travaux menés en sociologie et en sciences de l'éducation permettent de soutenir une approche dynamique et constructiviste du genre en identifiant différents niveaux d'analyse de ces processus et de leurs implications, aux plans individuel et sociétal, en termes de rapports sociaux de sexe. Cependant, force est de constater la capacité inégale de ces travaux à rendre compte du paradoxe évoqué à la fin de la première partie de cette note de synthèse, relatif à la meilleure réussite des filles en termes d'apprentissages et de cursus scolaire et à l'inversion de cet avantage entre termes d'orientation et d'insertion professionnelle. Enfin, la prise en compte plus récente de l'historicité de ces processus de socialisation de genre et de leur contribution dans l'acquisition des dispositions identitaires liées au genre autorise des rapprochements certains avec les travaux, réalisés en psychologie, sur la construction de l'identité sexuée, que nous allons à présent développer.

Construction de l'identité sexuée et socialisation de genre : apports des travaux menés en psychologie

En psychologie du développement, les recherches étudient plus précisément les processus psychologiques par lesquels l'enfant construit progressivement son identité sexuée en lien avec les normes de genre véhiculées dans son environnement social. Il faut noter cependant que la plupart de ces travaux se sont d'abord focalisés sur les différences entre les sexes, leur amplitude³ et leur origine (Maccoby, 1966), avant de s'intéresser au développement du genre (*gender development*), au-delà du statut différentiel de la variable « sexe » (Hurtig, 1984). Différents modèles explicatifs ont ainsi été développés en psychologie pour rendre compte des facteurs (psycho-affectifs, cognitifs et sociaux) en jeu dans le développement du genre (*gender development*) (Eckes & Trautner, 2000 ; Owen Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009 ; Rouyer, 2007 ; Ruble, Martin & Berenbaum, 2006). Ces travaux portent pour l'essentiel sur le processus de typage de sexe (ou de genre) (*sex typing* ou *gender typing*) qui renvoie à l'acquisition des rôles de sexe et/ou au développement de l'identité de genre. Cependant, la pluralité des concepts utilisés pour étudier la construction de l'identité sexuée, dans les travaux anglo-saxons et francophones, rend nécessaire qu'ils soient ici explicités. Comme le souligne Chiland (1997), des difficultés surgissent au moment de traduire ces concepts en langue française, dans laquelle à l'identité sont associés les qualificatifs « sexuée », « sexuelle » ou encore « de genre ». Sur ce point, les travaux de Chiland (1995, 2003) ont tout particulièrement contribué à l'éclaircissement terminologique des concepts utilisés.

Le terme d'*identité de genre* (*gender identity*), largement présent dans les écrits anglo-saxons, peut prendre plusieurs acceptions (Fagot & Leinbach, 1985). Dans une pers-

pective clinique, l'*identité de genre* est définie comme « le fait d'être le même, l'unité et la persistance de l'individualité en tant que mâle, femelle ou androgyne, à un plus ou moins grand degré, spécialement telle qu'elle est éprouvée dans la conscience de soi et le comportement » (Money, 1992, cité par Chiland, 1997, p. 17). Pour Money, l'identité de genre est « l'expérience privée du rôle de genre, et le rôle de genre est la manifestation publique de l'identité de genre, [c'est-à-dire] tout ce qu'une personne dit ou fait pour indiquer aux autres et à elle-même le degré auquel elle est un mâle, une femelle ou un androgyne » (cité par Chiland, 1997, p. 16-17). Stoller a défini le concept d'identité de genre comme étant « un système complexe de croyances que chacun a à son propre sujet : un sentiment de sa masculinité et de sa féminité » (1990, p. 115). L'identité de genre renvoie donc à un état subjectif propre à l'individu et non au fait d'être mâle ou femelle. En psychologie du développement, les travaux menés par Kohlberg (1966) ont introduit un autre sens : c'est la connaissance par l'enfant de son appartenance à un groupe de sexe (c'est-à-dire la capacité pour l'enfant de s'identifier comme fille ou garçon). Enfin, ce même terme peut encore être utilisé en référence au savoir de l'individu, à sa compréhension et à son acceptation (*acceptance*) du fait d'être mâle ou femelle (Egan & Perry, 2001 ; Zucker, 2000, cité par Owen Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009, p. 401).

L'*identité sexuelle*, quant à elle, regroupe trois dimensions : être mâle ou femelle (ou le noyau morphologique de sexe relevant d'une réalité anatomique), les signaux culturels pour distinguer les mâles et les femelles, et le choix du ou des partenaires sexuels (orientation sexuelle) (Green, 1987, cité par Chiland, 1995). Mais, pour Chiland (1995), cette définition n'est pas satisfaisante pour plusieurs raisons : d'une part, le fait d'être un mâle ou une femelle et le sentiment de l'être peuvent ne pas se recouvrir (c'est le cas du transsexualisme), d'autre part les normes culturelles de la masculinité et de la féminité peuvent ne pas être en adéquation avec le sentiment d'appartenance à un sexe (Chiland, 1995). En outre, l'identité sexuelle implique la question des rapports entre l'identité et l'orientation sexuelle du sujet. Or, il est légitime de se demander en quoi le choix d'un type de partenaire sexuel constitue une dimension de l'identité.

Aussi, selon Chiland, il ne suffit pas de distinguer le sexe biologique et le genre psychosocial mais de « suivre au plus près la réalité quotidienne et les faits cliniques en distinguant trois plans, le sexe biologique, le sexe social et le sexe psychologique, et deux perspectives, la sexuation et la sexualité » (1997, p. 19). Elle a ainsi proposé le terme d'*identité sexuée* qui se construit à partir du sexe assigné à la naissance (lui-même déterminé par ce que l'on croit voir du sexe biologique) et des normes sociales véhiculées au sein des différents milieux de vie. Plus précisément, l'identité sexuée est une construction psychique, qui comporte à la fois des aspects objectifs et subjectifs (Chiland, 2003) : les premiers renvoient au sexe assigné à l'enfant à sa naissance (à partir de ses organes génitaux externes, le sexe biologique) et aux rôles de sexe masculins et féminins (tels qu'ils sont définis dans une société donnée, le *sexe social*) ; les seconds sont relatifs au sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et au sentiment de masculinité/féminité (le *sexe psychologique*).

Ainsi, la construction de l'identité sexuée ne se réduit pas à l'acquisition de comportements dits masculins ou féminins (conception la plus souvent invoquée, notamment dans les travaux anglo-saxons), mais elle interroge la façon dont le sujet éprouve son appartenance à un groupe de sexe. Cette activité psychologique est essentielle à considérer pour interroger la façon dont le sujet construit un *rapport au genre* singulier, c'est-à-dire le sens que le sujet donne aux normes de la masculinité et de la féminité dans le processus d'élaboration de son identité sexuée (Rouyer, 2007 ; Rouyer, Croity-Belz

& Prêteur, 2010). L'usage même du terme « construction » rend bien compte du fait que l'identité sexuée ne résulte pas seulement d'influences innées ou acquises mais d'un processus complexe où interviennent conjointement de multiples facteurs, biologiques, sociaux et psychologiques (Berenbaum, Owen Blakemore & Beltz, 2011 ; Golombok & Fivush, 1994 ; Mieyaa & Rouyer, 2013 ; Owen Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009 ; Rouyer, 2007).

À l'instar des théories cognitives (Kohlberg, 1966 ; Martin & Halverson, 1981 ; Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002, 2004), de la théorie socio-cognitive (Bandura & Bussey, 2004 ; Bussey & Bandura, 1999) et plus récemment du modèle d'auto-socialisation (*self-socialization*) (Tobin, Menon, Hodges *et al.*, 2010), les modèles théoriques élaborés dans les pays anglo-saxons mettent tout particulièrement l'accent sur les facteurs biologiques, sociaux et cognitifs, et font finalement peu de place au rôle des facteurs affectifs (souvent réduits à la seule motivation de l'enfant pour apprendre les rôles de sexe et se comporter en conséquence) et à l'activité de signification de l'enfant (appréhendue à travers sa seule dimension cognitive) (Rouyer, 2007). Ces travaux ont néanmoins contribué à une meilleure compréhension des multiples dimensions de la socialisation de genre (Dafflon-Novelle, 2006 ; Hurtig, 1982 ; Leaper & Friedman, 2006 ; McHale, Crouter & Whiteman, 2003) et de l'activité cognitive de l'enfant (voir la 3^e partie de cette note de synthèse). Par celles-ci, il va notamment construire, au cours de la petite enfance, un *schéma de genre* intégrant les connaissances liées aux attributs de la masculinité et de la féminité et acquérir, au plan cognitif, la *constance de genre* (*gender constancy*), c'est-à-dire la compréhension intellectuelle que son appartenance à un groupe de sexe est stable et définitive dans le temps.

Une deuxième perspective, plus spécifique aux recherches francophones, intègre elle aussi les processus sociaux et cognitifs à l'étude du développement du genre et de l'identité sexuée. Cependant, ces auteurs, davantage marqués par l'influence des travaux menés en psychanalyse, en particulier ceux de Chiland (1995) sur l'identité sexuée et de Stoller (1990) sur l'identité de genre, prennent davantage en considération les aspects affectifs à l'œuvre lors de ce développement (Goguikian-Ratcliff, 2002 ; Rouyer & Troupel-Crémel, 2013). De plus, pour certains de ces auteurs, le développement du genre s'inscrit dans une approche psycho-historique (Malrieu, 1978) dans le cadre du modèle de la socialisation plurielle et active (Mieyaa & Rouyer, 2013 ; Rouyer, 2007 ; Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010 ; Rouyer & Troupel-Crémel, 2013) qui conçoit la socialisation du sujet comme un processus dynamique et dialectique à l'œuvre tout au long de sa vie et où coexistent un versant d'« acculturation » (relatif à l'intégration des normes sociales) et un versant de « personnalisation » (lié à l'activité psychologique du sujet par laquelle celui-ci signifie et s'approprie ses différentes expériences d'acculturation qui sont toujours pour lui sources de conflits et de dépassements) (Baubion-Broye, Dupuy & Prêteur, 2013 ; Malrieu & Malrieu, 1973). Sous cette perspective, l'enfant et plus tard l'adulte sont considérés comme des acteurs à part entière dans la construction de leur identité sexuée : ils élaborent un rapport au genre singulier par le sens qu'ils attribuent aux normes de genre véhiculées dans leurs différents milieux de vie, ce qui conduit à prendre en compte la « complexité du réseau de relations interpersonnelles dans et par lesquelles l'enfant construit son identité et élabore ses rapports à autrui et à lui-même, dans des contextes et des temporalités différenciés, en référence aux normes de genre en vigueur dans les institutions, les milieux et les groupes » (Rouyer, 2013, p. 147).

La présentation des différents concepts mobilisés en sciences humaines et sociales ne peut s'achever sans évoquer les points de rencontre et de discussion entre les différentes disciplines ici convoquées, même si celles-ci s'inscrivent dans des concep-

tions théoriques et épistémologiques spécifiques liées à l'historicité et à l'autonomie relative de ces disciplines. L'un des points de convergence les plus remarquables est sans doute la prise en compte de la complexité des rapports individu-société dans l'analyse conjointe des processus de socialisation de genre et de construction des identités sexuées. C'est dans cette perspective que la troisième partie de cette note de synthèse propose une actualisation de la revue de ces travaux.

DES MILIEUX DE VIE PLURIELS ET DES RAPPORTS AU GENRE SINGULIERS : DÉVELOPPEMENTS RÉCENTS DE LA RECHERCHE

De nombreux travaux et recensions en langues américaine et française ont déjà été réalisés sur les processus de socialisation de genre et de construction de l'identité sexuée, spécialement durant l'enfance et l'adolescence (Block, 1983 ; Dafflon-Novelle, 2006 ; Duru-Bellat, 1995 ; Golombok & Fivush, 1994 ; Leaper, 2000b ; Leaper & Friedman, 2006 ; Lemel & Roudet, 1999 ; Lytton & Romney, 1991 ; Maccoby & Jacklin, 1974 ; Owen Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009 ; Petrovic, 2004a, 2004b ; Rouyer, 2007 ; Ruble, Martin & Berenbaum, 2006 ; Stockard, 1999). Afin d'actualiser l'état des connaissances sur ces questions, l'objectif de cette troisième partie est de rendre compte des acquis de la recherche menée au cours de ces quinze dernières années, en présentant notamment des exemples de résultats qui confirment les observations préalables ou qui ouvrent de nouvelles perspectives de recherche. Nous caractériserons d'abord les principales dimensions de la socialisation de genre à l'œuvre dans les différents milieux de vie de l'enfant afin de mieux souligner le caractère pluriel et hétérogène de ce processus. En effet, la socialisation de genre opère notamment par le truchement des relations interpersonnelles vécues par l'enfant avec ses autrui significatifs au sein de ses principaux domaines ou sphères de vie (famille, lieux d'accueil de la petite enfance, école, quartier d'habitation, etc.). De même, en raison de la place grandissante que prennent les différents médias culturels dans la vie des enfants et des adolescents (jouets, littérature jeunesse, médias télévisés, jeux vidéo, internet, etc.), nous aborderons leur contribution dans le processus de socialisation de genre. Au-delà de la seule description des influences différenciées de l'environnement social, cette revue de la littérature cherchera également à appréhender comment ces travaux traitent de l'activité de signification et d'appropriation par laquelle l'enfant, et plus tard l'adolescent et l'adulte, élaborent un rapport au genre singulier.

Socialisation de genre : un processus multidimensionnel

Le milieu familial : la différenciation parentale

Les écrits des cliniciens et les travaux menés sur la socialisation de genre ont précisé le rôle de l'entourage de l'enfant, en particulier celui de ses parents, dans la construction de son identité sexuée (Chiland, 2003 ; Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006). Dès la naissance de l'enfant, un sexe social va lui être assigné, sur la base de ses organes génitaux externes. Les cas d'enfants nés avec une ambiguïté sexuelle montrent combien cette assignation sexuée de l'enfant est importante pour son investissement psychique par ses parents : pour pallier ce manque de caractérisation biologique, ils vont alors adopter des mécanismes de défense, en attribuant par exemple un sexe à leur enfant, car ils sont convaincus que leur enfant est un garçon ou une fille (Chiland, 2008 ; Michel, Wagner & Jeandel, 2008 ; Rajon, 2008). De façon plus générale, à partir

de leurs représentations du masculin et du féminin, les parents vont aussi proposer à l'enfant un environnement physique (décoration de la chambre, jouets, vêtements, etc.) spécifique (Octobre, 2010; Owen Blakemore & Hill, 2008; Samuel, Brachet, Brugeilles *et al.*, 2014; Sutfin, Fukcher, Bowles *et al.*, 2008; Vincent, 2001) et encourager l'adoption par l'enfant des comportements conformes à son sexe d'appartenance, au travers notamment des échanges émotionnels ou des activités ludiques et langagières (Brody, 2000; Cassano, Perry-Parrish & Zeman, 2007; Chaplin, Casey, Sinha *et al.*, 2010; Clearfield & Nelson, 2006; Kennedy Root & Denham, 2011; Leaper, Anderson & Sanders, 1998; Lovas, 2011; Paquette, Carbonneau, Dubeau *et al.*, 2003; Smith Leavelle, Tamis-LeMonda, Ruble *et al.*, 2012). Des travaux récents se sont penchés sur les conduites relatives à la prise de risque : ces études montrent que les filles reçoivent plus d'attentions et d'informations sur le danger, bénéficient plus souvent de soutien physique dans les activités de jeu, alors que les garçons sont plus encouragés à la prise de risque et sont davantage sollicités pour réaliser les activités de jeu sans l'aide parentale (Kindlerberger-Hagan & Kuebli, 2007; Morrongiello & Dawber, 2000; Morrongiello & Hogg, 2004). D'autres travaux ont étudié la question des apprentissages formels et informels : ces études mettent en évidence des différences quant à l'investissement parental. Par exemple, l'étude de Crowley, Callanan, Tenenbaum *et alii* (2001) montre que lors de la visite du musée, les parents donnent aux garçons âgés de 1 à 8 ans trois fois plus d'explications qu'aux filles, qu'elles sont plus détaillées et contiennent davantage d'analogies riches et variées. Enfin, des travaux menés sur les pratiques éducatives parentales durant l'enfance et l'adolescence révèlent des différences en ce qui concerne, d'une part, la participation des filles et des garçons aux activités domestiques (McHale, Updegraff, Jackson-Newsom *et al.*, 2000), aux pratiques culturelles et sportives (Bertrand, Mennesson & Court, 2014; Mennesson, 2011) ou l'élaboration du rapport au corps des filles et des garçons (Court, 2010a) et, d'autre part, les attentes et comportements des parents liés à différents aspects de la scolarité de leurs enfants (comme la réussite dans les divers enseignements, le projet professionnel, etc.) (Eccles, Freedman-Doan, Frome *et al.*, 2000; Frome & Eccles, 1998; Gunderson, Ramirez, Levine *et al.*, 2012; Tenenbaum & Leaper, 2003; Tiedemann, 2000; Vouillot, 2004; Wood, Kurtz-Costes, Rowley *et al.*, 2010).

La socialisation de genre opère aussi à travers la transmission par les parents des modèles de rôles de sexe dans de nombreuses situations de la vie quotidienne. Par exemple, à l'occasion de la lecture d'un livre d'images, les parents peuvent exprimer de manière implicite des croyances sur le genre de différentes façons : en faisant référence à des catégories génériques qui renvoient à des qualités relativement stables et intemporelles (en disant « les filles jouent à la poupée » au lieu de « cette fille joue à la poupée », ce qui entraîne des généralisations à partir d'un cas particulier issu du livre); en attribuant des étiquettes de genre pour nommer des objets, des personnes, ce qui renforce de façon implicite les catégories de genre; en contrastant de façon directe le masculin et le féminin (par exemple, en affirmant que « tel objet est pour les filles, pas pour les garçons », ou « seulement pour les filles », ou en demandant à l'enfant si tel personnage est un homme ou une femme); ou encore dans les réponses qu'ils donnent à l'enfant confirmant ou non les stéréotypes acquis par l'enfant (Gelman, Taylor & Nguyen, 2004). Ces différents messages participent ainsi à l'élaboration par l'enfant de croyances sur les rôles de sexe.

Enfin, les parents constituent eux-mêmes pour leurs enfants des modèles de la masculinité et de la féminité, tant au plan de leurs représentations que de leurs conduites (Friedman, Leaper & Bigler, 2007; Fulcher & Coyle, 2011). L'étude de Sinno et Killen (2011) montre par exemple que les enfants et les jeunes adolescents ont des représen-

tations très stéréotypées quant à la prise en charge des divers rôles parentaux. Ainsi, ils considèrent comme « normal » que, suite à sa journée de travail, une mère prenne en charge les rôles parentaux (en particulier ceux liés aux soins et à la gestion des tâches domestiques) et comme « injuste » que ce soit le père qui le fasse. Si les enfants âgés de 7 à 10 ans conçoivent comme acceptable que le père et la mère aient un emploi, ils justifient plus souvent l'emploi de la mère sur le registre du choix et celui du père sur le registre de la nécessité (Sinno & Killen, 2011).

Si le rôle des parents est largement étudié dans les écrits, finalement peu de travaux ont porté sur la contribution des membres de la fratrie ou des grands-parents dans le processus de socialisation de genre (Court & Henri-Panabière, 2012; Espiau, 2003; Octobre & Berthomier, 2012; Vanhée, Bois, Henri-Panabière *et al.*, 2013). Par ailleurs, les pratiques de socialisation parentale, très visibles durant les premières années, perdurent pendant l'enfance et l'adolescence et évoluent avec les attentes de rôles de sexe spécifiques à ces périodes développementales. Enfin, ces représentations et pratiques parentales liées au genre vont s'articuler très diversement avec celles d'autres agents de socialisation présents dans les lieux d'accueil de la petite enfance et dans le système scolaire.

Lieux d'accueil de la petite enfance : l'invisibilité du genre ?

De façon paradoxale, lorsque les professionnel-le-s de la petite enfance sont interrogés, il semble que la question du genre ne se pose pas à la crèche (Coulon & Cresson, 2007). Leurs discours se centrent principalement sur la question des *besoins* des enfants et de la singularité de chacun. Sur ce point, la crèche semble davantage organisée autour de la seule différenciation selon l'âge « dont on peut se demander dans quelle mesure elle fait écran aux différenciations opérées selon les autres critères, dont le sexe, d'autant plus invisibles qu'elles sont *a priori* non légitimes » (Coulon & Cresson, 2007, p. 51). L'explication des différences entre les filles et les garçons est perçue comme relevant plus souvent du rôle des parents ou, plus tard, de celui de l'institution scolaire. Toutefois, de nombreux travaux permettent de repérer différentes dimensions de la socialisation de genre à l'œuvre dans les lieux d'accueil de la petite enfance.

Tout d'abord, un constat peut être dressé : l'univers de l'accueil de la petite enfance est un lieu marqué par une présence massive des femmes et une quasi-absence des hommes. À cette présence massive s'ajoute « l'attribution aux professionnel-le-s [...] de caractéristiques féminines, [qui entraîne] une invisibilité des compétences nécessaires à acquérir » (Grésy & Georges, 2012, p. 3). La difficulté à définir la fonction de l'accueillant-e, telle qu'elle est soulignée par de nombreux auteurs, trouve son origine dans le risque de confusion de celle-ci avec la fonction maternelle car, dans l'imaginaire socio-culturel, les compétences professionnelles requises pour s'occuper d'un enfant font directement appel aux compétences maternelles (Bosse-Platière, Déthier, Fleury *et al.*, 1995; Cristofari, 1996; Rouyer & Beaumatin, 2002). Cela est conforté par « l'attribution aux professionnels masculins [quand ils sont présents] de rôles traditionnels dévolus aux hommes (fonction d'autorité, socialisation par la confrontation à la loi et à l'altérité » (Grésy & Georges, 2012, p. 3), et par le fait que, lorsque les hommes investissent des domaines professionnels de la petite enfance, ils sont exposés au soupçon qui pèse sur leur identité sexuelle et sur leur sexualité (Murcier, 2007). Ainsi, ces hommes rencontrent des résistances importantes lorsqu'ils souhaitent intégrer des métiers de la petite enfance largement construits autour de l'idéologie relative à l'amour maternel, au lien mère-enfant (Jaboin, 2008; Murcier, 2008). Cette même idéologie est aussi à l'œuvre dans l'organisation des équipes éducatives dans les centres de loisirs, conduisant à une claire distinction des fonctions d'animatrices et d'animateurs (Herman, 2007).

Un ensemble de travaux indique que la socialisation de genre opère également à travers les interactions entre l'enfant et les adultes ou les pairs (Constantin-Bienaimé, Helbecque & Bellamy, 2014 ; Coulon & Cresson, 2007 ; Ducret & Le Roy, 2012 ; Golay, 2006). Par exemple, les professionnel-le-s décrivent différemment les filles et des garçons en mettant en avant chez les premières leur attrait physique, leur sourire, leur douceur ou leur calme et chez les seconds leur comportement moteur. Sur le registre des *sollicitations*, les filles sont plus souvent interpellées pour aider les garçons, pour ranger les jeux ou encore pour être conciliantes lorsqu'il y a un conflit entre les enfants, leur agitation étant par ailleurs moins tolérée que celle des garçons ; de manière générale, ces derniers sont plus souvent sollicités et reçoivent plus d'attention, ils gardent plus longtemps la parole que les filles qui elles sont plus fréquemment interrompues par les professionnel-le-s. Sur le registre des *encouragements et compliments*, il est généralement observé que les garçons reçoivent davantage de félicitations et d'aides que les filles ; si les filles sont plus souvent encouragées pour leur conduite et complimentées pour leur apparence physique, les garçons le sont pour leurs performances et leurs réalisations. Enfin, sur le registre de l'*expression des émotions*, les professionnel-le-s permettent davantage aux filles qu'aux garçons d'exprimer leurs émotions, à l'exception de la colère qui est davantage tolérée chez les garçons.

Même si les enfants, au sein de ces lieux d'accueil, ont souvent à disposition une variété de jouets plus importante que dans le milieu familial, l'utilisation qui va être faite de ces jouets va être bien souvent *genrée*. Les observations menées en crèche par Golay (2006) durant des séquences de jeu libre dans le coin «poupées» mettent en évidence que, contrairement à la visée universaliste de ce jeu telle qu'elle est mise en avant par les professionnel-le-s, le jeu libre est sensible aux expériences de socialisation de genre entre les enfants. Si les garçons et les filles peuvent présenter des similitudes dans les répertoires comportementaux liés aux activités de maternage, elle observe toutefois que certains garçons séparent l'«objet poupée» du «jouet poupée» (par exemple en utilisant la poupée et ses accessoires comme objets parmi d'autres, à lancer ou à faire glisser sur un toboggan). Les principales différences se repèrent également au niveau de la richesse et de la complexité de la mise en scène et de l'enchaînement des actions, plus importantes dans le cas des filles, que celles-ci jouent seules ou en groupe. De plus, lorsque les garçons entrent dans le coin «poupées», ils peuvent être plus ou moins acceptés par les filles et cela entraîne bien souvent une répartition des rôles (notamment parentaux) ainsi que la délégation par les filles de certaines activités aux garçons (conduire un bus, un train, etc.).

Enfin, au sein de la crèche, le genre est aussi à l'œuvre dans les *interactions entre les professionnel-le-s et les parents*. Plusieurs études ont ainsi pu relever que les mères sont les principales interlocutrices des professionnel-le-s, même lorsque le père est également présent. Les échanges avec la mère durent plus longtemps et vont au-delà de la transmission d'informations concernant la journée de l'enfant, contrairement aux échanges avec les pères (ponctués quelquefois par le classique «vous direz à votre femme que»). Dans les représentations et les pratiques des professionnel-le-s, la mère reste ainsi la principale figure éducative de l'enfant, son rôle est survalorisé au détriment de l'implication du père (Blöss & Odena, 2005 ; Chaplain & Custos-Lucidi, 2001 ; Coulon & Cresson, 2007 ; Ducret & Le Roy, 2012 ; Murcier, 2007). Nul doute que les formations initiales et continues, encore très empreintes des «idéologies de la primauté maternelle, de la dyade mère/enfant et de la répartition des rôles parentaux qui se sont développées au cours du xx^e siècle» (Murcier, 2006), comme les supports moins formels, tels que les magazines à destination de ces professionnel-le-s, participent au maintien de représentations stéréotypées concernant l'implication des pères et des mères dans l'éducation des jeunes enfants (Delforge, 2007).

De l'école maternelle au lycée

Au cours de ces quinze dernières années, de nombreuses recherches ont également examiné les relations entre les enseignant-e-s et les élèves et ont mis en évidence le jeu des différences qui s'exerce au sein du milieu scolaire, de l'école maternelle au lycée (Acherar, 2003; Ayral, 2011; de Boissieu, 2009, 2011; Chaponnière, 2006; Depoilly, 2012; Duru-Bellat, 2004; Morin-Messabel & Salle, 2013; Mosconi, 2003; Zaidman, 1996). Par exemple, une étude étayée sur des observations de classes de petites sections et de grandes sections de maternelle révèle que les garçons, de petite comme de grande section, interagissent significativement plus que les filles, quel que soit leur mode d'interaction. Si en petite section ces différences restent minimales, l'écart entre les filles et les garçons tend à se creuser en grande section (de Boissieu, 2011). L'observation de ces différentes manières d'être et de faire des filles et des garçons doit être rapportée à celle des différences de comportements des enseignant-e-s qui, de façon générale, interagissent moins avec les filles qu'avec les garçons (Acherar, 2003; Beaman, Wheldall & Kemp, 2006; Duru-Bellat, 2004; Mosconi, 2001; Ruel, 2009, 2010a). Sur un plan qualitatif, les garçons reçoivent plus d'explications et d'informations, ils sont davantage encouragés et dialoguent plus avec leurs enseignant-e-s (Abbott, 2001). Au collège, les enseignant-e-s gratifient plus les garçons de remarques strictement pédagogiques alors qu'ils et elles centrent davantage leurs remarques sur la présentation générale du travail lorsqu'il s'agit de filles. Ainsi, les messages *a priori* positifs qui sont destinés aux filles sont plus ambivalents qu'il n'y paraît dans la mesure où, plus axés sur le soin apporté à la présentation du travail et à l'apparence physique, ils tendent à leur indiquer qu'elles pourront compenser une moindre performance grâce à leur présentation (Guionnet & Neveu, 2009). Même si les discours des enseignant-e-s sont le plus souvent centrés sur une non-différenciation des pratiques, une étude menée auprès des enseignant-e-s et des ATSEM (Mieyaa, 2012) montre que les premiers souhaitent transmettre des valeurs éducatives liées à la confiance en soi, à l'expression de ses opinions pour les filles et des valeurs liées au respect des règles et des autres pour les garçons, alors que les seconds adoptent une position plus conforme aux stéréotypes de sexe. Des études récentes relèvent également des différences de comportements des enseignants dans le cadre de l'éducation physique et sportive (Couchot-Schiex, 2013) et le jeu des interactions genrées entre enseignants et élèves (Amade-Escot, 2005; Guerlandel, 2014; Vinson & Amade-Escot, 2014). En outre, les représentations qu'ont les enseignants à propos des compétences académiques des garçons et des filles influencent le sentiment de compétences des élèves (Gunderson, Ramirez, Levine *et al.*, 2012; Retelsdorf, Schwartz & Asbrock, 2015).

Ainsi, à travers ces différences de traitements entre filles et garçons, les unes et les autres apprennent à se conduire différemment (de Boissieu, 2011; Mosconi, 2003). L'école crée un contexte de confrontations intergroupes. Par le vecteur d'un ensemble de pratiques pédagogiques, de représentations et de messages induits par les enseignant-e-s et les personnels éducatifs, les élèves perçoivent certains stéréotypes de sexe opérant dans le champ scolaire et, de ce fait, structurent des représentations de soi et de l'avenir en rapport avec les modèles sociaux de sexe (Duru-Bellat, 2008).

Inscrits de plein droit dans le fonctionnement de la classe et dans la transmission des connaissances, les manuels et supports pédagogiques jouent également un rôle central dans le processus de socialisation de genre. Les différentes analyses qui ont été réalisées depuis le rapport parlementaire de Rignault et Richert (1997) montrent peu d'évolution relative à la représentation des hommes et des femmes dans les manuels scolaires, quelle que soit la discipline considérée (Brugeilles & Cromer, 2005; Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009; Fontanini, 2007; Fontanini & Panissal, 2008; Lignon, Porhel

& Rakoto-Raharimanana, 2013 ; Tisserand & Wagner, 2008). Les principaux constats relèvent « d'une part, une sous-représentation très importante des femmes, qui résulte à la fois d'un déséquilibre numérique et de procédés "d'invisibilisation" ; d'autre part, la persistance des stéréotypes sexués » (Courteau, 2014, p. 13). De même, les différents supports pédagogiques des enseignant-e-s (spécimens, logiciels éducatifs, etc.) sont aussi porteurs de stéréotypes liés au genre (Sheldon, 2004 ; Yanowitz & Weathers, 2004).

Bien que le cursus scolaire soit officiellement égalitaire, l'école par bien des facettes contribue au maintien et à la production de différences sociales entre les sexes (Duru-Bellat, 2008 ; Vouillot, 2007). À l'évidence, la classe fonctionne comme un milieu de vie inséré dans un certain contexte social, dont elle adopte implicitement les représentations, les normes et les règles. Ce qui a conduit de nombreux auteurs à défendre l'idée d'un « curriculum caché » (Acker, 2001), soulignant ainsi combien les trajectoires scolaires des filles et des garçons, dans une apparente neutralité de l'institution scolaire, masquent en fait des processus de ségrégation et de reproduction des inégalités de genre (Vouillot, 2007).

Les médias socioculturels

Présents au sein de tous les milieux de vie de l'enfant et de l'adolescent, les médias socioculturels constituent de puissants supports de socialisation de genre en tant que médiateurs des normes de la masculinité et de la féminité. Cette transmission des normes liées au genre est d'autant plus influente qu'elle prend le plus souvent place au sein des relations interpersonnelles de l'enfant/adolescent avec son entourage et qu'elle participe à l'avènement de cultures enfantines partagées dans le cadre d'une socialisation horizontale. Nous examinerons plus particulièrement l'univers ludique des filles et des garçons, la littérature et la presse à destination des enfants et des adolescents et l'univers télévisuel.

De nombreux travaux ont bien établi les différences observables dans les parcs de jouets entre les filles et les garçons, concernant à la fois le nombre et le type de jouets (Baerlocher, 2006 ; Campenni, 1999 ; Owen Blakemore & Centers, 2005 ; Vincent, 2001). En effet, les garçons ont à leur disposition plus d'équipements de sport, d'outils, de petites voitures, tandis que les filles ont plus de poupées, de personnages de fiction, de meubles d'enfant et de jouets de manipulation. Ces espaces différenciés ne vont pas offrir aux enfants les mêmes opportunités de développement en termes d'apprentissages cognitif, langagier et social (Leaper, 2000a ; Rouyer, 2007). Par exemple, les jeux des garçons (comme les jeux de construction) encouragent le développement d'habiletés visuo-spatiales, mécaniques et d'exploration de l'environnement, alors que les jeux des filles (comme les jeux de faire semblant) développent plus les habiletés sociales, la communication et les relations interpersonnelles. Des études récentes, menées sur les jeux vidéo qui connaissent un essor considérable, mettent également au jour, derrière la diversité apparente des goûts des enfants, certaines différenciations de genre, notamment sur les thématiques du jeu vidéo : pour les unes, jeux de simulation de la vie, pour les autres, jeux d'action, de bagarre et de sport (Dajez & Roucou, 2010). Fontanini (2008) montre une recrudescence de jeux vidéo, à destination des filles, centrés sur le soin des animaux et sur les activités d'équitation, non sans effet selon elle sur les choix d'orientation et de professionnalisation des jeunes filles vers des carrières de vétérinaire. À travers une analyse de la presse spécialisée et des entretiens menés avec des adolescent-e-s âgé-e-s de 17 à 19 ans, Dill et Thill (2007) soulignent que l'image du masculin dans les jeux vidéo renvoie pour l'essentiel au registre de la domination, de l'agressivité et de la compétition alors que celle relative aux personnages féminins semble focalisée bien souvent sur le seul critère esthétique. Ce der-

nier résultat rejoint les conclusions de Beasley et Standley (2002) issues de leur analyse du catalogue de jeux vidéo proposé par une célèbre marque japonaise.

De nombreuses études anglo-saxonnes et francophones réalisées sur la littérature jeunesse (livres et magazines de presse) aboutissent aux constats suivants : une représentation plus importante des personnages masculins qui occupent plus souvent le devant de la scène ; davantage de caractéristiques liées à l'apparence esthétique et à la communication interpersonnelle ainsi que des activités moins diversifiées pour les personnages féminins (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2013 ; Cromer, Brugeilles & Cromer, 2008 ; Cromer, 2014 ; Dafflon-Novelle, 2002, 2006 ; Ferrez & Dafflon-Novelle, 2003 ; Hamilton, Anderson, Broadlus *et al.*, 2006 ; Trepanier-Street & Romatowski, 1999). De façon générale, les livres pour enfants offrent une représentation du monde qui est plus stéréotypée que dans la réalité et ne reflète pas l'évolution des rôles de sexe dans la société (par exemple, l'engagement plus important des femmes dans la sphère professionnelle ou l'implication plus importante des pères dans la sphère familiale) (Anderson & Hamilton, 2005 ; Dafflon-Novelle, 2002 ; Diekman & Murnen, 2004). Des études menées sur la presse à destination des pré-adolescentes et adolescentes montrent également que celle-ci offre une conception particulièrement conservatrice des rapports hommes/femme et de la féminité réduite aux domaines de l'intimité, des sentiments et des relations interpersonnelles (Caron, 2003 ; Court, 2010b ; Moulin, 2005). L'étude d'Epiphane (2007) portant sur 91 albums illustrés publiés entre 1997 et 2007 montre que, bien que certains ouvrages publiés ces dernières années œuvrent pour une réelle mixité des professions, la grande majorité des ces ouvrages présentent encore des représentations très stéréotypées des professions : surreprésentation des hommes dans les métiers du bâtiment, de la sécurité, dans des postes de direction, etc. ; surreprésentation des femmes dans les métiers sanitaire et social, dans l'éducation, etc. Sur les 489 métiers recensés dans son étude, 328 sont exercés uniquement par des hommes, 75 le sont uniquement par des femmes et seulement 85 par des hommes et des femmes. Au-delà des différences quantitatives et/ou qualitatives repérées dans les ouvrages et revues, il est aussi essentiel de considérer la façon dont l'adulte ou l'enfant va accentuer ou non ces différences lorsqu'il raconte une histoire (Ferrez, 2006). En effet, le langage est l'un des vecteurs par lesquels les adultes transmettent à l'enfant, de manière explicite ou implicite, des informations sur les stéréotypes et les rôles de sexe (Gelman, Taylor & Nguyen, 2004 ; McHale, Crouter & Whiteman, 2003).

À partir de l'analyse approfondie des émissions télévisées à destination des enfants (émissions matinales avec dessins animés et spots publicitaires sur les chaînes généralistes), Neyrand et Mekboul (2014) dressent quelques constats significatifs. En premier lieu, ils notent plusieurs caractéristiques des spots commerciaux qui entrecoupent les programmes des enfants : leur fréquence importante, leur centration sur la présentation des jouets, la présence d'une voix-off prédominante (les personnages du spot parlent peu) et leur tonalité caricaturale en ce qui concerne le genre. En effet, le destinataire, fille ou garçon, du spot publicitaire est facilement identifiable par la connotation genrée de celui-ci : personnages, produits, ambiances sonores, couleurs, etc. Pour les auteurs, cet aspect caricatural est à la fois plus prononcé que dans les spots destinés aux adultes et, comparé au discours véhiculé dans les dessins animés, il est aussi plus simple et plus stéréotypé.

De plus, l'analyse des contenus de ces spots publicitaires montre de fortes disparités dans les univers féminin et masculin représentés, que ce soit au niveau des jouets, des activités ou des espaces, ce qui rejoint les conclusions de Johnson et Young (2002) et celles de Zegaï (2010) à propos des catalogues de jouets. Le surcodage genré des

spots publicitaires est d'autant plus perceptible lorsque ceux-ci s'adressent de façon exclusive à l'un ou l'autre sexe : « la fille se retrouve dans un univers plus ou moins enchanteur de poupées animées, dans des couleurs et des musiques douces, et avec une référence forte au rêve et à l'univers des princesses ; le garçon, lui, est voué à la sublimation de son agressivité supposée, avec des jeux de guerre, des bolides à conduire, et une ambiance où l'affirmation dynamique de soi passe par des couleurs vives et des musiques rythmées » (Neyrand & Mekboul, 2014, p. 149). Toutefois apparaît parfois un autre type de spots moins traditionnel qui associent filles et garçons dans des activités mixtes et familiales (notamment autour des jeux de société). Les publicités ne sont pas sans influence sur les représentations des enfants, d'autant que ceux-ci confondent souvent (jusque vers 8-10 ans) le programme télévisé (film, dessin animé) et l'écran publicitaire (Lorenzi-Cioldi, 2006). L'exposition prolongée au contenu télévisé encourage les attitudes stéréotypées (Pike & Jennings, 2005). À propos des dessins animés, Neyrand et Mekboul (2014) repèrent un discours sur le genre plus complexe et diversifié que dans les spots publicitaires, en raison notamment d'un cahier des charges adapté à l'âge des enfants téléspectateurs. Si les traits de personnalité ou les activités des personnages présentent des caractéristiques moins stéréotypées, notamment dans les dessins animés où figurent des personnages anthropomorphiques, les personnages féminins restent tout de même moins nombreux que les personnages masculins. Cette relative évolution des représentations genrées des personnages masculins et féminins dans les dessins animés est également mise en évidence dans d'autres études (England, Descartes & Collier-Meek, 2011).

Ces travaux réalisés dans les différents milieux de vie illustrent les multiples dimensions de la socialisation de genre qui est à l'œuvre dans le quotidien des enfants et des adolescents. Mais le choix de présenter successivement ces travaux en séparant ces différents milieux de vie ne doit pas faire oublier, d'une part, l'interdépendance des phénomènes de socialisation de genre ainsi repérés et, d'autre part, le caractère nécessairement hétérogène (et parfois conflictuel) de ceux-ci. Notons par ailleurs que peu de travaux ont jusque-là examiné la réelle influence de ce processus de socialisation de genre sur les conduites et les représentations des enfants et des adolescents (McHale, Crouter & Whiteman, 2003 ; Rouyer, 2007). Sur l'ensemble de ces points, quelques études plus novatrices méritent d'être citées. Par exemple, l'étude menée par Mieyaa (2012) interroge le rôle des processus de socialisation de genre (familiale et scolaire) et de construction de l'identité sexuée dans l'élaboration de l'expérience scolaire des enfants scolarisés en grande section de maternelle. Elle montre notamment une hétérogénéité des représentations, des modèles et des pratiques relatifs au processus de socialisation de genre – au sein des milieux de vie familial et scolaire mais également entre ces deux milieux de vie – qui n'est pas sans conséquence sur certains aspects de l'identité sexuée et de l'expérience scolaire des sujets. Dans une perspective voisine, Depoilly aborde les expériences scolaires des filles et des garçons en lycée professionnel en contextualisant celles-ci « au carrefour de différentes dynamiques de socialisation relevant de rapports intergénérationnels, de socialisation verticale, de rapports intragénérationnels, de socialisation horizontale, juvénile et de socialisation scolaire » (2014, p. 44).

Pour conclure cette troisième partie, nous allons à présent aborder la problématique de la construction des identités sexuées en précisant notamment les différentes étapes de celle-ci, la nature des représentations, des stéréotypes et des comportements liés au genre durant l'enfance et l'adolescence.

La construction de l'identité sexuée : principaux repères

C'est dans les premières années de vie que s'élabore l'identité sexuée du jeune enfant, en lien avec les différents progrès du développement moteur, cognitif, social et affectif. Au cours de cette construction, l'enfant va développer son sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et son sentiment de masculinité/féminité et s'approprier les rôles de sexe définis pour chaque âge de la vie dans sa culture (Rouyer, 2007).

L'enfant éprouve d'abord la distinction de sexe au plan des perceptions sensorielles dans les interactions avec son père et sa mère, car ceux-ci n'ont pas la même façon d'interagir avec lui. Ces interactions comportementales et fantasmatiques vont contribuer au développement progressif de son sentiment d'appartenance à un sexe entre 18 et 24 mois (Stoller, 1990; Chiland, 2003). Les études expérimentales montrent également que l'enfant est capable de distinguer les sexes avant de pouvoir l'exprimer verbalement (Fagot & Leinbach, 1993; Poulin-Dubois, Serbin & Derbyshire, 1998; Younger & Fearing, 1999). En effet, au cours de cette même période, l'enfant accède à la pensée symbolique (aux capacités de représentation mentale), il acquiert la reconnaissance complète de soi dans le miroir et l'étiquetage correct de son sexe (il sait qu'il est un garçon ou qu'elle est une fille). Cependant, l'enfant ne comprend pas encore que cette appartenance est stable et définitive dans le temps, que cette indexation repose sur l'organe biologique et que les signaux socioculturels relatifs au genre sont en premier lieu des codes sociaux. Ainsi, entre 3 et 6 ans, le jeune enfant pense que l'on peut changer de groupe de sexe en fonction notamment des attributs socioculturels que l'on donne à voir. Afin d'asseoir son identité sexuée, il va donc chercher à connaître les rôles des filles et des garçons, des femmes et des hommes, et va manifester des comportements et des représentations très stéréotypés (Halim, Ruble, Tamis-LeMonda *et al.*, 2014). L'enfant développe de façon progressive une compréhension intellectuelle du genre, à partir de laquelle il va pouvoir organiser son environnement, ses représentations et ses comportements. Vont ainsi se développer des *schémas de genre* qui permettent à l'enfant de traiter l'information relative au genre au travers de catégorisations qui seront de plus en plus complexes (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002, 2004) et, ce faisant, de structurer son monde environnant, de réguler ses conduites et de faire des inférences et des interprétations (Le Maner-Idrissi & Renault, 2006). Par exemple, l'acquisition des étiquettes (*labels*) liées au genre commence au cours de la deuxième année et est associée aux activités de jeux genrés de l'enfant (Zosuls, Ruble, Tamis-LeMonda *et al.*, 2009; Zosuls, Ruble & Tamis-LeMonda, 2014; Weisgram, Fulcher & Dinella, 2014). De nombreux travaux se sont intéressés aux connaissances des enfants sur le genre, en utilisant des procédures expérimentales adaptées aux possibilités langagières des enfants (tâches de classification verbales et non verbales). Dès l'âge de 2-3 ans, l'enfant est capable de désigner de façon correcte les personnes des deux sexes et, à 4 ans, la quasi-totalité des enfants répond correctement aux questions sur l'identification des sexes concernant autrui et eux-mêmes. Le niveau de connaissance des enfants sur le genre des jouets, des vêtements, des objets de la maison et des activités augmente rapidement entre 3 et 6 ans, et est comparable à celui des adultes vers 6-7 ans (Mieyaa, 2012; Poulin-Dubois & Serbin, 2006; Ruble, Taylor, Cyphers *et al.*, 2007). Le développement de ces connaissances liées au genre est associé aux expériences que l'enfant réalise dans ses différents milieux de vie (Cherney, Harper & Winter, 2006; Rouyer & Robert, 2010). Ce n'est que lorsqu'il aura intégré, vers 6-7 ans, la compréhension cognitive de la stabilité de l'appartenance à un groupe de sexe en fonction des temporalités et des contextes (acquisition de la constance de genre), qu'il pourra commencer à témoigner d'une relative flexibilité au regard des normes liées aux rôles de sexe (Dafflon-Novelle, 2010; Ruble, Taylor, Cyphers *et al.*, 2007).

Durant cette période, l'enfant élabore également des explications sur les différences entre les sexes. Selon certains auteurs, les enfants présentent tout d'abord une tendance à expliquer les différences entre les sexes en faisant référence essentiellement à des propriétés naturelles internes, essentialistes (Gelman, 2003; Gelman & Taylor, 2000; Taylor, 1996). Pour d'autres auteurs, au contraire, ce sont les explications psychologiques (en termes de désirs personnels) et sociales (en termes de règles de conduites) qui sont d'abord présentes chez les enfants, puis en raison de la pensée égocentrique du jeune enfant, le recours à ce type d'explications diminuerait par la suite. Dans une étude réalisée auprès d'enfants âgés de 5 à 12 ans, Tostain (2010) montre que les enfants font davantage référence à des explications psychologiques qu'à des explications biologiques et sociales, même si la proportion des différents types d'explications varie avec l'âge : par exemple, les enfants les plus âgés de l'étude privilégient les explications sociales (en termes de codes et de rôles de sexe) et marquent davantage leur accord avec des explications d'ordre psychologique (liées au choix du sujet) que les enfants âgés de 5 ans.

En parallèle, les enfants vont aussi adopter des comportements typiques de leur groupe de sexe et manifester des préférences genrées, par exemple dans le choix des vêtements, des accessoires, des jouets et des couleurs (Campell, Shirley, Heywood *et al.*, 2000; Guilbert, 2004; Jadva, Hines & Golombok, 2010; Kurtz-Costes, DeFreitas, Hale *et al.*, 2011; LoBue & de Loache, 2011; Ruel, 2010b; Rouyer & Robert, 2010; Serbin, Poulin-Dubois, Colbourne *et al.*, 2001; Servin, Bohlin & Berlin, 1999; Wong & Hines, 2015). Au cours de l'enfance et durant l'adolescence, garçons et filles développent des centres d'intérêts spécifiques concernant les activités de jeux, sportives, de loisirs et l'apparence physique (Ayril & Raibaud, 2014b; Bacou, 2008; Cherney & London, 2006; Court, 2010a, 2010b; DAVISSE & Louveau, 1998; Golombok, Rust, Zervoulis *et al.*, 2008; Mardon, 2010; Monnot, 2009; Octobre, Détrez, Mercklé *et al.*, 2010). Les activités sportives, la télévision et les jeux vidéo sont les domaines privilégiés des garçons, alors que les filles passent le plus de temps à regarder la télévision (Cherney & London, 2006). La recherche de Mieyaa (2012) met en évidence que l'adhésion des filles et des garçons âgés de 6 ans aux rôles de sexe féminins est associée à une expérience scolaire conforme aux attentes de l'école, tandis que l'adhésion aux rôles de sexe masculins est davantage associée à une expérience scolaire de type agnostique. Ce même effet du degré d'adhésion aux rôles de sexe des enfants est retrouvé par Granié (2010) concernant les comportements à risque accidentel. Une étude longitudinale indique que le niveau de conformité des conduites des enfants âgés de 3 ans est corrélé à un certain nombre d'indicateurs relevés dix ans après : par exemple, les filles comme les garçons qui ont un niveau élevé d'adhésion aux rôles de sexe à 3 ans développent à 13 ans un sentiment d'efficacité plus important pour les activités liées à leurs groupes d'appartenance (Golombok, Rust, Zervoulis *et al.*, 2012).

Enfin, les relations avec les pairs vont elles aussi être marquées par le genre en raison, d'une part, du développement au cours de l'enfance et de l'adolescence du phénomène de ségrégation sexuée (Maccoby, 2003; Martin, Kornienko, Schaefer *et al.*, 2013; Rouyer, 2007) et, d'autre part, des caractéristiques particulières des groupes de filles et de garçons (en termes de rapports interpersonnels, d'activités, de jeux, etc.). À titre d'exemple, Ruel (2010b) montre que les filles âgées de 6 à 11 ans sont plus enclines dans leurs relations aux pairs à proposer du soutien et un appui affectifs, notamment auprès des autres filles, elles laissent plus de place à la parole de l'autre et développent de fait une relation aux pairs que l'on peut davantage qualifier de « collaborative » et de « pro-sociale ». Les garçons quant à eux veulent plus diriger les communications, se positionnement plus souvent sur le registre de la confrontation et utilisent la relation à l'autre comme support

de l'affirmation de soi. Le type de communication utilisé entre pairs varie également en fonction du sexe de l'enfant. Les garçons, entre eux, s'interrompent plus souvent, se menacent, se donnent des ordres, cherchant ainsi à s'affirmer dans le groupe de pairs. Les filles se servent plus du langage comme fonction de lien social, préférant le dialogue et l'interactivité plutôt que le rapport de force et l'imposition de soi. L'étude de Mathieson et Banerjee (2011), menée auprès d'enfants âgés de 4 à 6 ans, montre que, par le biais de leurs activités ludiques, les filles développent un plus haut niveau de comportements pro-sociaux et un plus haut degré de raisonnement vis-à-vis de la transgression des règles scolaires que les garçons. Ces relations aux pairs contribuent ainsi à des expériences de socialisation spécifiques pour les filles et les garçons (Acherar, 2003 ; Delalande, 2001 ; Markovits, Benenson & Dolenszky, 2001 ; Maccoby, 2002 ; Monnot, 2009 ; Rose & Rudolph, 2006 ; Ruel-Traquet, 2010) et à l'élaboration de leurs identités sexuées (Leaper, 1994 ; Moulin, 2005 ; Rouyer, 2007). En particulier, les pairs véhiculent l'idéal de la minceur et contribuent au développement du désir de celle-ci, au degré de satisfaction corporelle et à l'estime de soi des filles (Dohnt & Tiggemann, 2006). L'étude de Duret (1999) montre la façon dont les jeunes issus de milieux populaires et favorisés construisent leur identité masculine, dans et par les relations amicales et amoureuses, face aux multiples idéaux de la virilité auxquels ils sont confrontés dans leurs environnements. Enfin, les pairs contribuent également aux perceptions qu'ont les enfants de leurs habiletés académiques (Altermatt, Pomerantz, Ruble *et al.*, 2002).

Les perceptions des inégalités entre les sexes vont progressivement se développer durant l'enfance et plus encore à l'adolescence. C'est surtout dans les sphères politique et financière (*business*), plus que dans la sphère familiale, que les adolescents perçoivent la domination masculine (Neff, Cooper & Woodruff, 2007). Tostain et Ecolasse (2008) montrent chez des collégiens âgés de 11 à 14 ans que la nature de la source (pairs, adultes ou règlement scolaire) à l'origine de la discrimination a une influence sur les évaluations et justifications de celle-ci. Dans tous les cas, le refus est jugé plus injuste par les filles et, avec l'âge, le refus par les pairs est estimé moins injuste que celui par le règlement. Enfin, le type de justification donnée par les enfants se différencie selon la source sociale : dans le cas du règlement, les justifications morales sont plus nombreuses (droit à l'égalité de traitement, atteinte à l'intégrité psychologique d'autrui, refus de la discrimination basée sur le sexe) ; alors que dans le cas des pairs, ce sont les justifications conventionnelles qui sont principalement invoquées (droit de choisir les membres du groupe, référence aux rôles de sexe, référence au bon fonctionnement du groupe).

Enfin, comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, c'est durant l'enfance et l'adolescence que filles et garçons construisent des représentations liées aux habiletés académiques (Kurtz-Costes, Copping, Rowley *et al.*, 2014), aux métiers (Teig & Susskind, 2008) et élaborent progressivement des choix d'orientation et des projets professionnels qui se situent dans des trajectoires genrées (Duru-Bellat, 2004 ; Vouillot, 2007, 2010).

CONCLUSION : QUELLES PERSPECTIVES THÉORIQUES ET PRATIQUES ?

L'ensemble de ces travaux conduit à souligner l'importance du rapport au genre que l'enfant va développer au sein de ses multiples milieux de vie et le fait que l'identité sexuée relève bien d'une véritable co-construction entre l'enfant et ses différents autres significatifs (Rouyer, 2007). Dès son plus jeune âge, l'enfant cherche à comprendre son appartenance à un groupe de sexe et les rôles qui y sont rattachés. Cette activité ne

se réduit pas à une simple intériorisation des stéréotypes, car elle fait appel à différents processus psycho-sociaux (identification, imitation, catégorisation, etc.) de signification. L'identité sexuée, en tant que rapport singulier au genre, permet ainsi d'envisager autrement le traitement et l'analyse de la variable sexe au sein des recherches scientifiques menées notamment sur les trajectoires différenciées des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans les différents domaines de vie (familial, professionnel, scolaire, etc.). Trop longtemps en effet, comme l'avait déjà constaté Hurtig (1984), la prise en compte de la variable sexe comme une variable binaire, donnée et non construite, a reposé sur une bipartition bio-physiologique du sexe mâle *versus* femelle qui a occulté les variations et les modalités différenciées de chacun d'eux. Une des pistes prometteuses de recherche en sciences humaines et sociales consiste donc en l'analyse non seulement des différences entre les groupes de sexe mais aussi des variabilités interindividuelles et intra-individuelles des rapports au genre que construisent les sujets tout au long de leur vie (Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010). Sur ce point, la prise en compte du point de vue des sujets (jeune enfant, enfant, adolescent, adulte) dans la construction de ces rapports s'avère indispensable aujourd'hui et permettrait de mieux saisir, dans une perspective développementale « tout au long de la vie », comment ils signifient à la fois :

- les différentes normes de genre dans la construction de leur identité ;
- les principales explications (biologique, sociale et/ou psychologique) des différences entre les sexes auxquelles ils sont confrontés et comment ils s'approprient ces explications ;
- les différentes expériences de socialisation au regard de leurs multiples appartenances (sociale, ethnique, culturelle, générationnelle, etc.).

Analyser de façon dialectique ces trois dimensions du rapport au genre conduit le chercheur à porter une attention nouvelle à la perception et à la justification des inégalités entre les sexes par les personnes elles-mêmes, afin de mieux éclairer leur participation, plus ou moins consciente, à la reproduction ou à l'évolution des rapports sociaux de sexe. Cette perspective est également développée par Marro (2012), qui interroge la façon dont les personnes perçoivent et interprètent la dialectique différence/égalité dans la réalité quotidienne. Avec le concept de DIG (« Dépendance-Indépendance à l'égard du Genre »), elle propose ainsi d'examiner les effets de ces croyances individuelles sur l'élaboration de l'identité, les représentations et les conduites des sujets. Selon nous, la convergence d'un certain nombre de travaux menés sur cette problématique du genre et de l'éducation relevant de différentes disciplines en sciences humaines et sociales devrait conduire à l'articulation des savoirs dans une perspective qui ne soit plus seulement pluridisciplinaire mais résolument interdisciplinaire (Morin, 1994). Or, ce dialogue entre disciplines ne peut pleinement se réaliser sans la connaissance et l'inter-connaissance des apports conceptuels et méthodologiques des travaux menés dans chacune de ces disciplines.

Depuis une dizaine d'année, de nombreux dispositifs de formation et de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons ont vu le jour dans les lieux d'accueil de la petite enfance (Constantin-Bienaimé, Helbecque & Bellamy, 2014 ; Ducret & Le Roy, 2012 ; Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine du Québec, 2011), à l'école (Brunisso & Demuynck, 2011 ; Houadec & Babillot, 2006) comme au collège et au lycée, à travers une pédagogie favorisant une « culture de l'égalité des filles et des garçons ». C'est en effet l'un des objectifs de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif (2013-2018) signée en France le 7 février 2013, qui a conduit au développement d'un programme de formation du personnel de l'Éducation nationale « ABCD de l'égalité

des filles et des garçons à l'école primaire», dont une première évaluation a été publiée en 2014 (Bouysse, 2014). Cependant, quelles formes et quels contenus cette pédagogie doit-elle prendre? S'agit-il d'imposer un «prêt-à-porter» du genre dans une visée normative et comportementaliste? Ce serait occulter la participation active de l'enfant dans la construction de son identité sexuée, la complexité des processus de socialisation de genre et le fait que les professionnel-le-s de la petite enfance ou du milieu scolaire ont eux-mêmes développé un rapport au genre singulier qu'ils et elles donnent à voir dans leurs représentations et leurs pratiques avec les enfants et leurs parents (Rouyer, 2013). C'est une des raisons susceptibles d'expliquer certaines résistances à la formation au genre (Angeloff & Mosconi, 2014; Collet & Dayer, 2014; Mosconi, 2014; Petrovic, 2013; Salle, 2014). Selon nous, l'une des conditions pour mobiliser des changements durables en matière d'égalité entre les sexes est de prendre en compte la diversité des contextes sociaux et des points de vue des acteurs concernés par la problématique des inégalités entre les sexes, enfants comme adultes. On ne saurait à la fois reconnaître l'existence d'une socialisation de genre singulière et présupposer un effet direct et uniforme de cette socialisation sur l'orientation et les parcours scolaires des filles et des garçons. Parce que certaines des recherches empiriques que nous avons évoquées dans cette note de synthèse montrent que cette influence est toujours plurielle, et souvent conflictuelle, qu'elle est médiée par l'activité du sujet qui, dès son plus jeune âge, s'approprie des attentes sociales plus ou moins stéréotypées quand il élabore son identité sexuée, elles nous semblent en mesure d'apporter un nouvel éclairage à la persistance 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. Force est de constater que ces dispositifs semblent avoir peu d'effets sur l'évolution des rapports sociaux de sexe, et qu'ils participent à promouvoir une égalité trop souvent «à sens unique» (Rouyer, 2007) (les filles et les femmes se doivent d'intérioriser la norme de masculinité relative à la compétitivité et à la productivité, norme encore dominante dans les sociétés capitalistes). 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 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 et plus tard, les différentes pratiques sociales auxquelles ils sont confrontés leur proposent un réel cadre de réflexivité permettant de mettre en œuvre ce travail de distanciation à l'égard des normes de genre instituées.

Véronique Rouyer

veronique.rouyer@u-bordeaux.fr

Université de Bordeaux, laboratoire Psychologie, Santé et Qualité de vie

Yoan Mieyaa

mieyaa@univ-tlse2.fr

Université de Toulouse, laboratoire Psychologie du Développement
et Processus de Socialisation

Alexis le Blanc

aleblanc@univ-tlse2.fr

Université de Toulouse, laboratoire Psychologie du Développement
et Processus de Socialisation

NOTES

- 1 Pour avoir accès à des données chiffrées et actuelles sur l'ensemble des domaines, voir le dernier rapport *Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes. Chiffres-clés, édition 2014*. Ministère des Droits des femmes (en ligne : <http://femmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2014/03/Egalite_Femmes_Hommes_2014.pdf>).
- 2 Souligné par nous : en France, l'acte de naissance et tous les documents administratifs consignait le sexe des personnes utilisant la mention « masculin » ou « féminin » et non la mention « mâle » ou « femelle ».
- 3 Il faut noter que la question des différences entre les sexes continue de faire l'objet de publications régulières (par exemple Alexander & Wilcox, 2012). L'hypothèse de la similarité des sexes avancée par Hyde (2005) a renouvelé le débat scientifique sur cette question (Hyde, 2014 ; Zell, Krizan & Teeter, 2015).

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT C. (2001). *Changing Education*. Londres : Routledge Falmer.
- ACHERAR L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Rapport à la délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité, académie de Montpellier.
- ACKER S. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Londres : Routledge Falmer.
- ALANKO K., SANTTILA P., SALO B., JERN P., JOHANSSON A. & SANDNABBA N. K. (2011). « Testing causal models of the relationship between childhood gender atypical behaviour and parent-child relationship ». *British Journal of Developmental Psychology*, n°29, p.214-233.
- ALEXANDER G. M. & WILCOX T. (2012). « Sex differences in early infancy ». *Child Development Perspectives*, n°6, p.400-406.
- ALTERMATT E. R., POMERANTZ E. M., RUBLE D. N., FREYK. S. & GREULICH F. K. (2002). « Predicting changes in children's self perceptions of academic competence: A naturalistic examination of evaluative discourse among classmates ». *Developmental Psychology*, n°38(6), p.903-917.
- AMADE-ESCOT C. (2005). « Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS : une étude de cas en gymnastique ». In L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne : Érès, p.61-74.
- ANDERSON D. A. & HAMILTON M. (2005). « Gender role stereotyping of parents in children's picture books : the invisible father ». *Sex Roles*, n°52, p.145-151.
- ANGELOFF T. & MOSCONI N. (2014). « Enseigner le genre : un métier de Pénélope ». *Travail, genre & sociétés*, n°31, p.21-27.
- AYRAL S. (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Paris : PUF.
- AYRAL S. & RAIBAUD Y. (dir.) (2014a). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol. 1 : À l'école*. Pessac : Éd. Maisons des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- AYRAL S. & RAIBAUD Y. (dir.) (2014b). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol. 2 : Loisirs, Sport, Culture*. Pessac : Éd. Maisons des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- BACOU M. (2008). *Mixité, parité, genre et lutte contre les discriminations dans les politiques publiques : le cas des espaces et des équipements publics destinés aux loisirs des jeunes*. Université Toulouse 2-Le Mirail, CERTOP, Région Midi-Pyrénées, p.67.
- BAERLOCHER E. (2006). « Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre ». In A. Dafflon-Nouvelle, *Filles, garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p.267-286.
- BANDURA A. & BUSSEY K. (2004). « On broadening the cognitive, motivational, and socio-structural scope of theorizing about gender development and functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrzybalo (2002) ». *Psychological Bulletin*, n°130, vol.5, p.691-701.
- BAUBION-BROYE A., DUPUY R. & PRÊTEUR Y. (dir.) (2013). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Toulouse : Érès.
- BEAMAN R., WHELDALL K. & KEMP C. (2006). « Differential teacher attention to boys and girls in the classroom ». *Educational Review*, n°58, p.339-358.
- BEASLEY B. & STANDLEY T. C. (2002). « Shirts vs. skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games ». *Mass Communication and Society*, n°5, p.279-293.

- BERENBAUM S. A., OWEN BLAKEMORE J. E. & BELTZ A. M. (2011). « A role for biology in gender-related behavior ». *Sex Roles*, n°64, p. 804-825.
- BERTRAND J., MENNESSON C. & COURT M. (2014). « Des garçons qui n'entrent pas dans le jeu de la compétition sportive : les conditions familiales d'une atypie de genre ». *Recherches familiales*, n°11, p. 85-95.
- BLOCK J. H. (1983). « Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjonctures ». *Child Development*, n°54, p. 1335-1354.
- BLÖSS T. & ODENA S. (2005). « Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. Quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal ». *Recherches et prévisions*, n°80, p. 77-91.
- BODIQU L., CACOUAULT-BITAUD M. & GAUSSOT L. (dir.) (2014). *Le genre entre transmission et transgression*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BOSSE-PLATIÈRE S., DETHIER A., FLEURY C. & LOUTRE-DU PASQUIER N. (1995). *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- BOURDIEU P. (1998). *La domination masculine*. Paris : éd. du Seuil.
- BOUSQUET D., GERMAIN I., GUIRAUD C., ABILY G., GRESY B. & VOUILLOT F. (2014). *Rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes : pour l'égalité femmes-hommes et contre les stéréotypes de sexe, conditionner les financements publics*. Rapport remis à Mme la ministre des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes et à Mme la secrétaire d'État chargée des Droits des femmes.
- BOUYASSE V. (dir.) (2014). *Évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité »*. Rapport n°2014-047 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- BRODY L. R. (2000). « The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament and differentiation ». In A. H. Fischer, *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. Cambridge (Royaume-Uni) : Cambridge University Press, p. 24-47.
- BRUGEILLES C. & CROMER S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : CEPED.
- BRUGEILLES C., CROMER I. & CROMER S. (2013). « La fiction des magazines jeunesse, le réenchantement de la domination masculine ? ». In B. Schneider & M.-C. Mietkiewicz, *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*. Toulouse : Érès, p. 41-56.
- BRUGEILLES C., CROMER S. & PANISSAL N. (2009). « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures proposées aux élèves ? L'exemple de la liste de référence 2002 pour les classes du cycle 3 ». *Travail, genre et société*, n°21, p. 20-34.
- BRUNISSO B. & DEMUYNCK K. (2011). *Filles et garçons à l'école maternelle : reconnaître les différences pour faire l'égalité*. Liège : Gender at work.
- BUSSEY K. & BANDURA A. (1999). « Social cognitive theory of gender development and differentiation ». *Psychological Review*, n°106(4), p. 676-713.
- BUTLER J. (2005). *Trouble dans le genre*. Paris : La Découverte.
- CAMPBELL A., SHIRLEY L., HEYWOOD C. & CROOK C. (2000). « Infants' visual preferences for sex-congruent babies, children, toys and activities: A longitudinal study ». *British Journal of Developmental Psychology*, n°18, p. 479-498.
- CAMPENNI C. E. (1999). « Gender stereotyping of children's toys : a comparison of parents and nonparents ». *Sex Roles*, n°40, p. 121-138.
- CARON C. (2003). « Que lisent les jeunes filles ? Une analyse thématique de la "presse ado" au Québec ». *Pratiques psychologiques*, n°3, p. 49-61.
- CASSANO M., PERRY-PARRISH C. & ZEMAN J. (2007). « Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation ». *Social Development*, n°16, p. 210-231.
- CHAPLAIN L. & CUSTOS-LUCIDI M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance. Des professions en quête d'identité*. Paris : Syros.
- CHAPLIN T. M., CASEY J., SINHA R. & MAYES L. C. (2010). « Gender differences in caregiver emotion socialization of low-income toddlers ». *New Directions for Child and Adolescent Development*, n°128, p. 11-27.

- CHAPON S. (2003). «Le genre : un mot, un concept, ou un label ?». In D. Fougeyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey & C. Zaidman, *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan, p. 107-112.
- CHAPONNIÈRE M. (2006). «La mixité scolaire». In A. Dafflon-Nouvelle, *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p.127-144.
- 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*, n°3, p.266-282.
- CHERNEY I. D. & LONDON K. (2006). «Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-year-old children». *Sex Roles*, n°54, p.717-726.
- CHILAND C. (1995). «La naissance de l'identité sexuée». In S. Lebovici, R. Diatkine, & M. Soulé, *Traité de psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. Paris, PUF, p.297-317.
- CHILAND C. (1997). *Changer de sexe*. Paris : Odile Jacob.
- CHILAND C. (2003). *Le transsexualisme*. Paris : PUF.
- CHILAND C. (2008). «La problématique de l'identité sexuée». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°56, p.328-334.
- CLEARFIELD M. & NELSON N. (2006). «Sex differences in mothers' speech and play behavior with 6-, 9-, and 14-month-old infants». *Sex Roles* n°54, p.127-137.
- COLLET I. & DAYER C. (dir.) (2014). *Former envers et contre le genre*. Bruxelles : De Boeck.
- CONSTANTIN-BIENAIMÉ H., HELBECQUE D. & BELLAMY M.-F. (2014). «Vers une éducation non sexiste à la crèche». In F. Hauwelle, M.-N. Rubio & S. Rayna, *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Toulouse : Érès, p.167-199.
- COUCHOT-SCHIEX S. (2013). «Les normes de sexe dans les interactions enseignant.e et élèves. Deux études de cas en éducation physique et sportive». In C. Morin-Messabel & M. Salle, *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, p.141-163.
- COULON N. & CRESSON G. (2007). *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan.
- COURT M. (2010a). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. Paris : La Dispute.
- COURT M. (2010b). «Le corps prescrit. Sport et travail de l'apparence dans la presse pour filles». *Cahiers du genre*, n°49, p.117-132.
- COURT M. & HENRI-PANABIÈRE G. (2012). «La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs». *Revue française de pédagogie*, n°179, p.5-16.
- COURTEAU R. (2014). *Rapport d'information fait au nom de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur les stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires*. Paris : Sénat.
- CRISTOFARI M.-F. (1996). «Travail des femmes et métiers de la petite enfance». *Cahiers du GEDISST*, n°15, p.19-48.
- CROMER S. (2014). «Les bébés ne sont pas anges. Modèles genrés de petite enfance et de parentalité dans la presse éducative pour tout-petits». In F. Hauwelle, M.-N. Rubio & S. Rayna, *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Toulouse : Érès, p.67-81.
- CROMER S., BRUGELLES C. & CROMER I. (2008). «Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes ? Tome 2». *Les magazines d'enfants, dossiers d'études*, n°104.
- CROWLEY K., CALLANAN M. A., TENENBAUM H. R. & ALLEN E. (2001). «Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking». *Psychological Science*, n°12(3), p.258-261.
- DAFFLON-NOVELLE (2002). «Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone». *Swiss Journal of Psychology*, n°61(2), p.85-103.
- DAFFLON-NOVELLE A. (2006). «Littérature enfantine : entre images et sexisme». In A. Dafflon-Nouvelle, *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p.303-324.
- 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, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Érès, p.25-40.
- DAJEZ F. & ROUCOUS N. (2010). « Jeux vidéo de l'enfance : une culture plurielle ». In S. Octobre & R. Sirota, *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. En ligne : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/dajez_roucous.pdf> (consulté le 14 novembre 2014).
- DARMON M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- DAVISSE A. & LOUVEAU C. (1998). *Sports, école, société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- DEAUX K. (1985). « Sex and gender ». *Annual Review of Psychology*, n°36, p.49-81.
- DE BOISSIEU C. (2009). « Sexes et genres à l'école maternelle : un essai de modélisation du concept de genre scolaire ». *Recherches et éducations*, n°2, p.23-43.
- DE BOISSIEU C. (2011). « Le genre scolaire : un effet aveugle de l'acculturation à l'école maternelle ? ». *Profession Banlieue, école, ville*, n°8, p.1-8.
- DELALANDE J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DELFORGE S. (2007). « Le genre de la fonction parentale. Une analyse de la presse des professionnel(le)s de l'enfance ». In N. Coulon & G. Cresson, *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan, p. 109-128.
- DELPHY C. (2002). « Penser le genre ». In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch, *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS, p. 89-101.
- DEPOILLY S. (2012). « Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires ». *Revue française de pédagogie*, n°179, p. 17-28.
- DEPOILLY S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DEPP (2014). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, la prospective et la performance. En ligne : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/08/3/FetG_2014_305083.pdf> (consulté le 5 février 2015).
- DIEKMAN A. B. & MURNEN S. K. (2004). « Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature ». *Sex Roles*, n°50, p. 373-385.
- DILL K. E. & THILL K. P. (2007). « Video game characters and socialization of gender roles: Young people's perceptions mirror sexist media depictions ». *Sex Roles*, n°57, p. 851-864.
- DOHNT H. & TIGGEMANN M. (2006). « The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: A prospective study ». *Developmental Psychology*, n°42(5), p. 929-936.
- DUCRET V. & LE ROY V. (2012). *La poupée de Thimothée et le camion de Lison. Guide d'observations des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons*. Genève : Le 2^e Observatoire.
- DURET P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (1994). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 1^{re} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitude ? ». *Revue française de pédagogie*, n°109, p. 111-141.
- DURU-BELLAT M. (1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2^e partie : la construction scolaire des différences entre les sexes ». *Revue française de pédagogie*, n°110, p. 75-109.
- DURU-BELLAT M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (2008). « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? ». *Travail, genre et société*, n°19, p. 131-149.
- ECCLES J., FREEDMAN-DOAN C., FROME P., JACOBS J. & YOON K. (2000). « Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach ». In T. Eckes & H. M. Trautner, *The developmental*

- social psychology of gender*. Mahwah (États-Unis) : Lawrence Erlbaum Associates, p. 333-360.
- ECKES T. & TRAUTNER H. M. (dir.) (2000). *The developmental social psychology of gender*. Mahwah (États-Unis) : Lawrence Erlbaum Associates.
- EGAN S. K. & PERRY D. G. (2001). « Gender identity: A multidimensionnal analysis with implications for psychosocial adjustment ». *Developmental Psychology*, n° 37, p. 451-463.
- ENGLAND D. E., DESCARTES L. & COLLIER-MEEK M. A. (2011). « Gender rôle portrayal and the Disney Princesses ». *Sex Roles*, n° 64, p. 555-567.
- EPIPHANE D. (2007). « My tailor is a man... La représentation des métiers dans les livres pour enfants ». *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 65-85.
- ESPIAU G. (2003). *Influence de la présence/absence de fratrie, du type de fratrie et des préférences affectives sur l'identité sexuée des filles de 4-5ans*. Thèse de doctorat, psychologie, université de Toulouse 2-Le Mirail.
- FAGOT B. I. & LEINBACH M. D. (1993). « Gender-role development in young children: From discrimination to labeling ». *Developmental Review*, n° 13, p. 205-224.
- FAGOT B. I. & LEINBACH M. D. (1985). « Gender identity: Some thoughts on an old concept ». *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, n° 24(6), p. 684-688.
- FAUSTO-STERLING A. (1993). « The Five Sexes: Why Male and Female Are Not Enough ». *The Sciences*, March/April 1993, p. 20-24.
- FAUSTO-STERLING A. (2012). *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*. Paris : La Découverte.
- FERRAND M. (2004). *Féminin. Masculin*. Paris : La Découverte.
- FERREZ E. (2006). « Éducation préscolaire : filles et garçons dans les institutions de la petite enfance ». In A. Dafflon-Novelle, *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 69-83.
- FERREZ E. & DAFFLON-NOVELLE A. (2003). « Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques ». *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 57, p. 23-38.
- FONTANINI C. (2007). *Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ?* Strasbourg : Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique.
- FONTANINI C. (2008). « Jeux vidéo et jouets : un lien avec la féminisation du métier de vétérinaire ? ». *Les cahiers du CERFEE*, n° 25, p. 147-165.
- FONTANINI C. (2010). « Presse et livres de jeunesse pour filles et adolescentes, pratique de l'équitation : un lien avec la féminisation du métier de vétérinaire ? ». In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêtreur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Érès, p. 73-84.
- FONTANINI C. & PANISSAL N. (2008). *Les manuels scolaires entre normes et controverses : continuités, aléas, avatars*. Paris : L'Harmattan.
- FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D. (2003). « Genre, catégorie sociale et rapports de domination ». In D. Fougeyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey & C. Zaidman, *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan, p. 23-31.
- FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., PLANTÉ C., RIOT-SARCEY M. & ZAÏDMAN C. (2003). *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan.
- FRIEDMAN C. K., LEAPER C. & BIGLER R. S. (2007). « Do mothers' gender-related attitudes or comments predict young children's gender beliefs? ». *Parenting: Science and Practice*, n° 7(4), p. 357-366.
- FROME P. M. & ECCLES J. S. (1998). « Parents' influence on children's achievement-related perceptions ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 74(2), p. 435-452.
- FULCHER M. & COYLE E. F. (2011). « Breadwinner and caregiver: A cross-sectional analysis of children's and emerging adult's visions of their future family role ». *British Journal of Developmental Psychology*, n° 29, p. 330-346.
- GARDEY D. & LÖWY I. (2000). *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Paris : Éd. des Sciences de l'Homme.

- GELMAN S. (2003). *The Essential Child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford : Oxford University Press.
- GELMAN S. A. & TAYLOR M. G. (2000). « Gender essentialism in cognitive development ». In P.H. Miller, E. Kofsky Scholnick, *Toward a Feminist Developmental Psychology*. New York : Routledge, p. 169-190.
- GELMAN S. A., TAYLOR M. G. & NGUYEN S. P. (2004). « Mother-child conversations about gender ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n°69, serial n° 275.
- GIANETTONI L., SIMON-VERMOT P. & GAUTHIER J.-A. (2010). « Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 173, p. 41-50.
- GOGUIKIAN-RATCLIFF B. (2002). *Le développement de l'identité sexuée. Du lien familial au lien social*. Bern : Peter Lang.
- GOLAY D. (2006). « Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise ». In A. Daf-flon-Novelle, *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 85-102.
- GOLOMBOK S. & FIVUSH R. (1994). *Gender Development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GOLOMBOK S., RUST J., ZERVOULIS K., CROUTACE T., GOLDING J. & HINES M. (2008). « Developmental trajectories of sex-typed behavior in boys and girls: A longitudinal general population study children aged 2, 5-8 years ». *Child Development*, n° 79(5), p. 1583-1593.
- GOLOMBOK S., RUST J., ZERVOULIS K., GOLDING J. & HINES M. (2012). « Continuity in sex-syped behavior from preschool to adolescence: A longitudinal population study of boys and girls aged 3-13 years ». *Sex Roles*, n° 41, p. 591-597.
- GRANIÉ M.-A. (2010). « Effet de l'adhésion aux stéréotypes de sexe sur les comportements à risque accidentel chez les enfants préscolaires ». In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Érès, p. 51-62.
- GRÉSY B. & GEORGES P. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Inspection générale des Affaires sociales, RM2012-151P.
- GUERANDEL C. (2014). « Enseigner l'EPS en milieu populaire urbain : revendiquer, subir, ignorer ou questionner les rapports sociaux de sexe ». In S. Ayrat, Y. Raibaud, *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol. 2 : Loisirs, Sport, Culture*. Pessac : Éd. Maisons des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, p. 37-52.
- GUICHARD-CLAUDIC Y., KERGOAT D. & VILBROD A. (2008). *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GUILBERT J.-C. (2004). *C'est pour un garçon ou pour une fille ? La dictature du genre*. Paris : Autrement.
- GUIONNET C. & NEVEU E. (2009). *Féminins/Masculins. Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin (2^e éd.).
- GUNDERSON E. A., RAMIREZ G., LEVINE S. C. & BEILOCK S. L. (2012). « The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes ». *Sex Roles*, n° 66, p. 153-166.
- HALIM M. L., RUBLE D. N., TAMIS-LEMONDA C. S., ZOSULS K. M., LURIEL. E. & GREULICH F. K. (2014). « Pink frilly dresses and the avoidance of all things "girly": Children's appearance rigidity and cognitive theories of gender development ». *Developmental Psychology*, n° 50(4), p. 1091-1101
- HAMILTON M. C., ANDERSON D., BROADLUS M. & YOUNG K. (2006). « Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: a twenty-first century update ». *Sex Roles*, n° 55, p. 757-765.
- HÉRITIER F. (1996). *Masculin/féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- HÉRITIER F. (dir.) (2005). *Hommes, femmes, la construction de la différence*. Paris : Éd. Le Pommier.
- HERMAN E. (2007). « La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs ». *Cahiers du genre*, n° 42, p. 121-139.
- HOUADEC V. & BABILLOT M. (2006). *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*. Toulouse : Scérén.

- HURTIG M.-C. (1982). « L'élaboration socialisée de la différence des sexes ». *Enfance*, n° 4, p. 283-302.
- HURTIG M.-C. (1984). « Pour une autre approche de la variable sexe ». *Psychologie française*, n° 29, p. 28-35.
- HURTIG M.-C., KAIL M. & ROUCH H. (2002a). « Introduction ». In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch (dir.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS, p. 11-20.
- HURTIG M.-C., KAIL M. & ROUCH H. (dir.) (2002b). *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS.
- HURTIG M.-C. & PICHEVIN M.-F. (dir.) (1986). *La différence des sexes. Question de psychologie*. Alençon : Éd. Tierce.
- HYDE J. S. (2005). « The gender similarities hypothesis ». *American Psychologist*, n° 60(6), p. 581-592.
- HYDE J. S. (2014). « Gender similarities and differences ». *Annual Review of Psychology*, n° 65, p. 373-398.
- JABOIN Y. (2008). « La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle ». In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat & A. Vilbrod, *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 243-255.
- JADVA V., HINES M. & GOLOMBOK S. (2010). « Sex differences in infants' preferences for toys, colors and shapes ». *Archives of Sexual Behavior*, n° 39, p. 1261-1273.
- JAMI I. (2003). « Sexe et genre : les débats des féministes dans les pays anglo-saxons (1970-1990) ». *Cahiers du genre*, n° 34, p. 127-147.
- JARLÉGAN A. (2009). « De l'intérêt de la prise en compte de genre en éducation ». *Recherches & édu-cations*, n° 2, p. 11-21.
- JONHSON F. L. & YOUNG K. (2002). « Gendered voice in children's television advertising ». *Critical Studies in Media Communication*, n° 19, p. 461-480.
- KENNEDY ROOT A. & DENHAM S. A. (2011). « The role of gender in the socialization of emotion: Key concept and critical issues ». *New Directions for Child and Adolescent*, n° 128.
- KERGOAT D. (2000). « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe ». In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Senotier, *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : PUF, p. 35-45.
- KERGOAT D. (2009). « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux ». In E. Dorlin, *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*. Paris : PUF, p. 111-125.
- KINDLERBERGER-HAGAN L. & KUEBLI J. (2007). « Mother's and father's socialization of preschoolers' physical risk taking ». *Journal of applied developmental psychology*, n° 28, p. 2-14.
- KOHLBERG L. (1966). « A cognitive-developmental analysis of children's sex-roles concepts and attitudes ». In E. E. Maccoby, *The development of sex differences*. Stanford : Stanford University Press, p. 82-173.
- KURTZ-COSTES B., COPPING K. E., ROWLEY S. J. & KINLAW C. R. (2014). « Gender and age differences in awareness and endorsement of gender stereotypes about academic abilities ». *European Journal of Psychology of Education*, n° 29, p. 603-618.
- KURTZ-COSTES B., DEFREITAS S. C., HALE T. & KINLAW C. R. (2011). « Gender and racial favoritism in Black and White preschool girls ». *British Journal of Developmental Psychology*, n° 29, p. 270-287.
- LE FEUVRE N. (2003). « Le genre comme outil d'analyse sociologique ». In D. Fougeyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey & C. Zaidman, *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan, p. 39-52.
- LE MANER-IDRISSI G. & RENAULT L. (2006). « Développement du "schéma de genre" : une asymétrie entre filles et garçons? ». *Enfance*, n° 3, p. 251-265.
- LEAPER C. (1994). « Exploring the consequences of gender segregation on social relationships ». In C. Leaper, *Childhood gender segregation: Causes and consequences. New Directions for Child Development*, n° 65, p. 67-86.
- LEAPER C. (2000a). « Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent child play ». *Developmental Psychology*, n° 36(3), p. 381-393.

- LEAPER C. (2000b). « The social construction and socialization of gender during development ». In P. H. Miller & E. K. Scholnick, *Toward a feminist developmental psychology*. New York ; Londres : Routledge, p. 127-152.
- LEAPER C., ANDERSON K. J. & SANDERS P. (1998). « Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta-analysis ». *Developmental Psychology*, n°34(1), p. 3-27.
- LEAPER C. & FRIEDMAN C. K. (2006). « The socialization of gender ». In J. E. Grusec & P. D. Hastings, *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York : Guilford Press, p. 561-587.
- LEMEL Y. & ROUDET B. (dir.) (1999). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentes*. Paris : L'Harmattan.
- LEROY M., BIAGGI C., DEBUCHY V., DUCHENE F., GAUBERT-MACON C., JELLAB A., LOEFFEL L. & REMY-GRANGER D. (2013). *L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements*. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale.
- LIGNON F., PORHEL V. & RAKOTO-RAHARIMANANA H. (2013). « Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires ». In C. Morin-Messabel & M. Salle, *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, p. 95-113.
- LOBUE V. & DE LOACHE J. S. (2011). « Pretty in pink: The early development of gender-stereotyped colour preferences ». *British Journal of Developmental Psychology*, n°29, p. 656-667.
- LORENZI-CIOLDI F. (2006). « Les jeunes dans la publicité : représentations indifférenciées ou sexuées ? » In A. Dafflon-Novelle, *Filles, garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 325-342.
- LOVAS G. S. (2011). « Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads ». *First language*, n°31(1), p. 83-108.
- LYTTON H. & ROMNEY D. M. (1991). « Parent's Differential Socialization of Boys and Girls: a Meta-Analysis ». *Psychological Bulletin*, n°109, p. 267-296.
- MACCOBY E. E. (dir.) (1966). *The development of sex differences*. Stanford : Stanford University Press.
- MACCOBY E. E. (2002). « Gender and group process: A developmental perspective ». *Current Directions in Psychological Science*, n°11(2), p. 54-58.
- MACCOBY E. E. (2003). *The two sexes. Growing apart, coming together*. Cambridge (États-Unis) : Harvard University Press.
- MACCOBY E. E. & JACKLIN C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford : Stanford University Press.
- MALRIEU P. (1978). « Psychologies génétiques et psychologie historique ». *Journal de psychologie*, n°3, p. 261-277.
- MALRIEU P. & MALRIEU S. (1973). « La socialisation ». In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo, *Traité de psychologie de l'enfant, vol. 5*. Paris : PUF, p. 10-234.
- MARDON A. (2010). « Construire son identité de fille ou de garçon : pratiques vestimentaires au collège ». *Cahiers du genre*, n°49, p. 133-154.
- MARKOWITS H., BENENSON J. & DOLENSZKY E. (2001). « Evidence that children and adolescents have internal models of peer interactions that are gender differentiated ». *Child Development*, n°72(3), p. 879-886.
- MARRO C. (2012). « Dépendance-Indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité au-delà de LA différence ». *Recherche et formation*, n°69, p. 65-80.
- MARTIN C. L. & HALVERSON C. F. (1981). « A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children ». *Child Development*, n°52, p. 1119-1134.
- MARTIN C. L., KORNIENKO O., SCHAEFER D. R., HANISH L. D., FABES R. A. & GOBLE P. (2013). « The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence ». *Child Development*, n°84(3), p. 921-937.
- MARTIN C. L., RUBLE D. N. & SZKRYBALO J. (2002). « Cognitive theories of early gender development ». *Psychological Bulletin*, n°128(6), p. 903-933.
- MARTIN C. L., RUBLE D. N. & SZKRYBALO J. (2004). « Recognizing the centrality of gender identity and stereotype knowledge in gender development and moving toward theoretical integration: Reply to Bandura and Bussey (2004) ». *Psychological Bulletin*, n°130(5), p. 702-710.

- MATHIESON K. & BANERJEE R. (2011). « Peer play, emotion understanding and socio-moral explanation: The role of gender ». *British Journal of Developmental Psychology*, n°29, p. 188-196.
- MATHIEU N.-C. (2002). « Les transgressions du sexe et du genre à la lumière de données ethnographiques ». In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch, *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS, p. 69-80.
- MCHALE S. M., CROUTER A. C. & WHITEMAN S. D. (2003). « The family contexts of gender development in childhood and adolescence ». *Social Development*, n°12(1), p. 125-148.
- MCHALE S. M., UPDEGRAFF K. A., JACKSON-NEWSOM J., TUCKER C. J. & CROUTER A. C. (2000). « When does parents' differential treatment have negative implications for siblings? ». *Social Development*, n°9(2), p. 149-172.
- MENNESSON C. (2011). « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives ». *Réseaux*, n° 168-169, p. 87-110.
- MICHEL A., WAGNER C. & JEANDEL C. (2008). « L'annonce de l'intersexualité : enjeux psychiques ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°56, p. 365-369.
- MIEYAA Y. (2012). *Socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire : Dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle*. Thèse de doctorat, psychologie, université de Toulouse 2-Le Mirail.
- MIEYAA Y. & ROUYER V. (2013). « Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée ». *Psychologie française*, n°58(2), p. 135-147.
- MIEYAA Y., ROUYER V. & LE BLANC A. (2012). « La socialisation de genre et l'émergence des inégalités filles-garçons : le rôle des processus d'acculturation et de personnalisation à l'école maternelle ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n°41, « Inégalités sociales et orientations », p. 57-75.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE, DES COMMUNICATIONS ET DE LA CONDITION FÉMININE DU QUÉBEC (2011). *D'égal(e) à égaux : pour la promotion de rapports égalitaires entre filles et garçons dans les services de garde éducatifs*. DVD et guide d'accompagnement.
- MONNOT C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris : Autrement.
- MORIN E. (1994). « Sur l'interdisciplinarité ». *Bulletin interactif du Centre international de recherches et études transdisciplinaires*, n°2 En ligne : <<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>> (consulté le 28 novembre 2014).
- MORIN-MESSABEL C. (dir.) (2013). *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- MORIN-MESSABEL C. & SALLE M. (2013). *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan.
- MORRONGIELLO B. A. & DAWBER T. (2000). « Mothers' responses to sons and daughters engaging in injury-risk behaviors on a playground: Implications for sex differences in injury rates ». *Journal of Experimental Child Psychology*, n°76, p. 89-103.
- MORRONGIELLO B. A. & KOGG K. (2004). « Mothers' reactions to children misbehaving in ways that can lead to injury: Implications for gender differences in children's risk taking and injuries ». *Sex Roles*, n°50, p. 103-118.
- MOSCONI N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (2001). « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école ». In Y. Lemel & B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan, p. 85-116.
- MOSCONI N. (2003). « Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°51(1), p. 31-38.
- MOSCONI N. (2014). « Postface. Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir? ». In I. Collet & C. Dayer, *Former envers et contre le genre*. Bruxelles : De Boeck, p. 269-284.
- MOULIN C. (2005). *Féminités adolescentes. Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MUEHLENHARD C. L. & PETERSON Z. D. (2011). « Distinguishing between sex and gender: History, current conceptualizations, and implications ». *Sex Roles*, n°64, p. 791-803.

- MURCIER N. (2006). « Les savoirs dans le champ de l'accueil des enfants. Idéologies, mots d'ordre, modes ». *Informations sociales*, n° 133, p. 30-37.
- MURCIER N. (2007). « La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants ». *Mouvements*, n° 49, p. 53-62.
- MURCIER N. (2008). « Petite enfance et rapports sociaux de sexe : La formation des professionnel(le)s de la petite enfance, idéologies et représentations sociales ». In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat & A. Vilbrod, *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 215-230.
- NAVES M.-C. & WISNIA-WEILL V. (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*. Rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective.
- NEFF K. D., COOPER C. E. & WOODRUFF A. L. (2007). « Children's and adolescents' developing perceptions of gender inequality ». *Social development*, n° 16(4), p. 682-699.
- NEYRAND G. & MEKBOUL S. (2014). *Corps sexué de l'enfant et normes sociales. La normativité corporelle en société néolibérale*. Toulouse : Érès.
- OCTOBRE S. (2010). « La socialisation sexuée des enfants au sein de la famille ». *Cahiers du genre*, n° 49, p. 55-76.
- OCTOBRE S. & BERTHOMIER N. (2012). « Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs ». *Informations sociales*, n° 173, p. 49-58.
- OCTOBRE S., DÉTRETZ C., MERKLÉ P. & BERTHOMIER N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : DEPS.
- OWEN BLAKEMORE J. E., BERENBAUM S. A. & LIBEN L. S. (2009). *Gender development*. New York : Psychology Press.
- OWEN BLAKEMORE J. E. & CENTERS R. E. (2005). « Characteristics of boys' and girls' toys ». *Sex Roles*, n° 53, p. 619-633.
- OWEN BLAKEMORE J. E. & HILL C. A. (2008). « The Child Gender Socialization Scale: A Measure to Compare Traditional and Feminist Parents ». *Sex Roles*, n° 58, p. 192-207.
- PAQUETTE D., CARBONNEAU R., DUBEAU D., BIGRAS M. & TREMBLAY R.-E. (2003). « Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children ». *European Journal of Psychology and Education*, n° 18(2), p. 171-189.
- PETROVIC C. (2004a). « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes ». *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 76-100.
- PETROVIC C. (2004b). « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. 2^e partie ». *Carrefours de l'éducation*, n° 18, p. 146-175.
- PETROVIC C. (2013). « Partage d'expérience sur les formations "genre et éducation" et évolutions ». In C. Morin-Messabel, *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 187-202.
- PETROVIC C. (2014). « Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre ». In F. Hauwelle, M.-N. Rubio & S. Rayna, *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Toulouse : Érès, p. 31-48.
- PEYRE E. & WIELS J. (dir.) (2015). *Mon corps a-t-il un sexe ?* Paris : La Découverte.
- PFEFFERKORN R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes*. Paris : La Dispute.
- PICHEVIN M.-F. & HURTIG M.-C. (2007). « On the necessity of distinguish between sex and gender ». *Feminism & Psychology*, n° 17(4), p. 447-452.
- PIKE J. J. & JENNINGS N. A. (2005). « The effects of commercials on children's perceptions of gender appropriate toy use ». *Sex Roles*, n° 52, p. 83-91.
- PLANTÉ C. (2003). « Genre : un concept intraduisible ? ». In D. Fougeyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey & C. Zaidman, *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan, p. 127-136.
- POULIN-DUBOIS D. & SERBIN L.A. (2006). « La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant ». *Enfance*, n° 3, p. 283-310.
- POULIN-DUBOIS D., SERBIN L. A. & DERBYSHIRE A. (1998). « Toddlers' intermodal and verbal knowledge about gender ». *Merrill-Palmer Quarterly*, n° 44(3), p. 338-358.

- RAJON A.-M. (2008). «Ce que nous apprennent les parents d'enfants porteurs d'ambiguïté génitale». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°56, p. 370-376.
- RETELSDORF J., SCHWARTZ K. & ASBROCK F. (2015). «Michael can't read!» Teachers' gender stereotypes and boy's reading self-concept». *Journal of Educational Psychology*, n° 107(1), p. 186-194.
- RIGNAULT S. & RICHERT P. (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires : rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation française.
- ROCHEX J.-Y. (2014). «Préface». In S. Depoilly, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROSE A. J. & RUDOLPH K. D. (2006). «A review of sex differences in peer relationships processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys». *Psychological Bulletin*, n° 132(1), p. 98-131.
- ROUYER V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.
- ROUYER V. (2013). *Socialisation de genre et développement de l'enfant et de la famille. Contributions à une psychologie sociale du développement tout au long de la vie (tomes 1 et 2)*. Habilitation à diriger des recherches, psychologie, université Toulouse 2-Le Mirail.
- ROUYER V. & BEAUMATIN A. (2002). «La fonction et le rôle de l'accueillante de crèche du point de vue des mères et des accueillantes». *Devenir*, n° 14(3), p. 283-297.
- ROUYER V., CROITY-BELZ S. & PRÊTEUR Y. (dir.) (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Érès.
- 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, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Érès, p. 15-24.
- ROUYER V. & TROUPEL-CREMEL O. (2013). «Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation». In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur, *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Toulouse : Érès, p. 99-111.
- ROUYER V. & ZAUCHE-GAUDRON C. (2006). «La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement». In A. Dafflon-Novelle, *Filles, garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 27-54.
- RUBLE D. N., TAYLOR L. J., CYPHERS L., GREULICH F. K., LURYE L. E. & SHROUT P. E. (2007). «The role of gender constancy in early gender development». *Child development*, n°78(4), p. 1121-1136.
- RUBLE D.-N., MARTIN C. & BERENBAUM S. (2006). «Gender development». In N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology, vol. 3, Personality and Social Development (6th ed.)*. New York : Wiley.
- RUEL S. (2009). «Le sentiment amoureux chez les filles et les garçons entre 6 et 11 ans : son implication dans le mode de construction identitaire de genre». *Recherches en éducation*, n° 7, p. 120-128.
- RUEL S. (2010a). «L'espace classe : structure de gestion de la construction culturelle des sexes pour les enfants d'école élémentaire». *Agora*, n° 55, p. 55-66.
- RUEL S. (2010b). «La socialisation de genre entre pairs dans l'enfance». *Diversité*, n° 162, p. 127-132.
- RUEL-TRAQUET S. (2010). «Filles et garçons. Loisirs culturels et différenciation de genre dans l'enfance». In S. Octobre & R. Sirota, *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. En ligne : <<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/rueltraquet.pdf>> (consulté le 14 novembre 2014).
- SALLE M. (2014). «Formation des enseignants : les résistances au genre». *Travail, genre et sociétés*, n° 31, p. 69-84.
- SAMUEL O., BRACHET S., BRUGEILLES C., PAILLET A., PÉLAGE A. & ROLLET C. (2014). «Préparer la naissance de l'enfant : une affaire de genre». *Politiques familiales et sociales*, n° 11, p. 5-14.
- SCOTT J. (1988). «Genre : une catégorie utile d'analyse historique». *Cahiers du GRIF*, n° 37-38, p. 125-153.

- SENAC-SLAWINSKI. R. (2007). *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*. Paris : PUF.
- SERBIN L. A., POULIN-DUBOIS D., COLBOURNE K. A., SEN M. G. & EICHSTEDT J. A. (2001). « Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year ». *International Journal of Behavioral Development*, n°25(1), p. 7-15.
- SERVIN A., BOHLIN G. & BERLIN L. (1999). « Sex differences in 1-, 3-, and 5-years-olds' toy-choice in a structured play-session ». *Scandinavian Journal of Psychology*, n°40, p. 43-48.
- SHELDON J. P. (2004). « Gender stereotypes in educational software for young children ». *Sex Roles*, n°51, p. 433-444.
- SINNO S. M. & KILLEN M. (2011). « Social reasoning about "second shift" parenting ». *British Journal of Developmental Psychology* n°29, p. 313-329.
- SMITH LEAVELLE A., TAMIS-LEMONDA C. S., RUBLE D. N., ZOSULS K. M. & CABRERA N. J. (2012). « African American, White and latino fathers' activities with their sons and daughters in early childhood ». *Sex Roles*, n°66, p. 53-65.
- STEINBERG S. (2001). « L'inégalité entre les sexes et l'égalité entre les hommes. Le tournant des Lumières ». *Esprit*, n°3/4, p. 23-39.
- STOCKARD J. (1999). « Gender socialization ». In J. S. Chafetz, *Handbook of the Sociology of Gender*. New York : Kluwer Academic ; Plenum Publishers, p. 215-227.
- STOLLER R.-J. (1990). « Identité de genre : développement et pronostic. Une vue d'ensemble ». In C. Chiland & J.-G. Young, *L'enfant dans sa famille. Nouvelles approches de la santé mentale, de la naissance à l'adolescence pour l'enfant et sa famille*. Paris : PUF, p. 115-127.
- SUTFIN E. L., FUKCHER M., BOWLES R. P. & PATTERSON C. J. (2008). « How lesbian and heterosexual parents convey attitudes about gender to their children: The role of gendered environments ». *Sex Roles*, n°58, p. 501-513.
- TAYLOR M. (1996). « The development of children's beliefs about social and biological aspects of gender differences ». *Child Development*, n°67, p. 1555-1571.
- TEIG S. & SUSSKINK J. E. (2008). « Truck or Nurse ? The impact of gender roles and occupational status on children's occupational preferences ». *Sex Roles*, n°58, p. 848-863.
- TENENBAUM H. R. & LEAPER C. (2003). « Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? ». *Developmental Psychology*, n°39(1), p. 34-47.
- TIEDEMANN J. (2000). « Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school ». *Journal of Educational Psychology*, n°92(1), p. 144-151.
- TISSERAND P. & WAGNER A.-L. (2008). *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Rapport réalisé pour le compte de la Haute Autorité de lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité.
- TOBIN D. D., MENON M., HODGES E. V. E., MENON M., SPATTA B. & PERRY D. G. (2010). « The intrapsychics of gender: A model of self-socialization ». *Psychological Review*, n°11(2), p. 601-622.
- TOSTAIN M. (2010). « L'origine de la différence entre les sexes selon les enfants ». In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (dir.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Érès, p. 41-50.
- TOSTAIN M. & ECOLASSE M. (2008). « Évaluation et justification des discriminations liées au sexe : une étude auprès de collégiens ». *Enfance*, n°4, p. 371-391.
- TREPANIER-STREET M. L. & ROMATOWSKI J. A. (1999). « The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination ». *Early Childhood Education Journal*, n°26(3), p. 155-159.
- VANHÉE O., BOIS G., HENRI-PANABIÈRE G., COURT M. & BERTRAND J. (2013). « La fratrie comme ressource. Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses ». *Politiques familiales et sociales*, n°111, p. 5-15
- VASSILLIOU A. (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles : Eurydice Education, audiovisual and culture executive agency.
- VINCENT S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute.

- VINSON M. & AMADE-ESCOT C. (2014). « Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, "l'impensable du genre" : analyse en classe d'éducation physique ». In I. Collet & C. Dayer, *Former envers et contre le genre*. Bruxelles : De Boeck, p. 219-245.
- VOUILLOT F. (2004). *Représentations, opinions, attitudes des parents d'élèves de 3e et de 2de vis-à-vis de l'école, de l'orientation et du travail. Étude selon le sexe du parent et le sexe des enfants*. Paris : Inetop/CNAM.
- VOUILLOT F. (2007). « L'orientation aux prises avec le genre ». *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 87-108.
- VOUILLOT F. (2010). « L'orientation, le butoir de la mixité ». *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 59-67.
- WEAVER-HIGHTOWER M. (2003). « The "boy turn" in research on gender and education ». *Review of Educational Research*, n° 73(4), p. 471-498.
- WEISGRAM E. S., FULCHER M. & DINELLA L. M. (2014). « Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 35, p. 401-409.
- WELZER-LANG D. & ZAUCHE-GAUDRON C. (dir.) (2011). *Masculinités : état des lieux*. Toulouse : Érès.
- WONG W. I. & HINES M. (2015). « Preferences for pink and blue: The development of color preferences as a distinct gender-typed behavior in toddlers ». *Archives of sexual behavior*, DOI 10.1007/s10508-015-0489-1.
- WOOD D., KURTZ-COSTES B., ROWLEY S. J. & OKEKE-ADEYANJU N. (2010). « Mothers' academic gender stereotypes and educational-related beliefs about sons and daughters in African American families ». *Journal of Educational Psychology*, n° 102(2), p. 521-530.
- YANOWITZ K.-L. & WEATHERS K.-J. (2004). « Do boys and girls act differently in the classroom? A content analysis of student characters in educational psychology textbooks ». *Sex Roles*, n° 51, p. 101-107.
- YOUNGER B. A. & FEARING D. D. (1999). « Parsing items into separate categories: Developmental change in infant categorization ». *Child Development*, n° 70(2), p. 291-303.
- ZAIDMAN C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- ZEGAÏ M. (2010). « La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation ». *Cahiers du genre*, n° 49, p. 35-54.
- ZELL E., KRIZAN Z. & TEETER S. R. (2015). « Evaluating gender similarities and differences using metasynthesis ». *American Psychologist*, n° 70(1), p. 10-20.
- ZOSULS K. M., RUBLE D. N. & TAMIS-LEMONDA C. S. (2014). « Self-socialization of gender in African American, Dominican immigrant and Mexican immigrant toddlers ». *Child Development*, n° 85(6), p. 2202-2217.
- ZOSULS K. M., RUBLE D. N., TAMIS-LEMONDA C. S., SHROUT P. E., BORNSTEIN M. H. & GREULICH F. K. (2009). « The acquisition of gender labels in infancy: Implications for gender-typed play ». *Developmental Psychology*, n° 45(3), p. 688-701.

ANNEXE. LISTE DES « DOCUMENTS OFFICIELS » CITÉS

- Convention des Nations unies 1961 : Discriminations ; Décret 61-102 du 30 Octobre 1961
- Convention des Nations unies 1989 : Droits de l'enfant
- Résolution de l'AG des Nations unies 2012 : Mutilation
- Déclaration de Pékin 1995
- Plan d'action de l'UNESCO 2008-2013 : Priorité égalité entre les sexes
- Charte européenne pour l'égalité entre les femmes et les hommes
- Convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1981)

BOEN n° 18 du 6 mai 1982 (Orientation des filles)
BOEN n° 29 du 22 juillet 1982 (Actions éducatives contre les préjugés sexistes)
BOEN n° 45 du 15 décembre 1983 (Lutte contre toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes dans les communautés éducatives)
BOEN n° 14 du 4 avril 1985 (Orientation des filles)
BOEN hors série n° 10 du 02 novembre 2000 (De la mixité à l'égalité, à l'école, au collège et au lycée)
BOEN n° 10 du 9 mars 2000 : Convention interministérielle 2000-2006
BOEN n° 5 du 01 février 2007 : Convention interministérielle 2006-2011
BOEN n° 29 du 17 juillet 2008 : Parcours de découverte des métiers et des formations
BOEN n° 6 du 07 février 2013 : Convention interministérielle 2013-2018
Arrêté du 12 juillet 1982
Convention entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère du Droit des femmes du 20 décembre 1984
Convention entre le secrétariat d'État de l'Enseignement technique et le ministère du Droit des femmes du 14 septembre 1989
Accord interprofessionnel de mars 2004
Circulaire DGESCO n° 2007-011 du 09 janvier 2007
Loi d'orientation du 10 juillet 1989
Loi contre les violences faites aux femmes du 09 juillet 2010
Code de l'Éducation nationale, art. L-312-17-1