

L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS À L'ÉCOLE

Apports des recherches en psychologie sociale et en psychologie du développement au regard des politiques éducatives

Christine Morin-Messabel

Laboratoire du GREPS (EA 4163), université Lyon 2

Véronique Rouyer

Laboratoire de psychologie (EA 4139), université de Bordeaux

Stéphanie Constans

Centre de recherche en éducation de Nantes (EA 2661), université de Rennes 1, IUT de Rennes

Cet article, sous forme de texte de réflexion, a pour objectif d'interroger les politiques éducatives en matière d'égalité filles-garçons à l'école en considérant les apports des travaux menés en psychologie sociale et en psychologie du développement. La question de la confrontation entre objets de recherches et objets de formation est abordée par les notions centrales en psychologie : les stéréotypes de sexe, les processus de socialisation de genre et de construction identitaire durant l'enfance. Autrement dit, il s'agit de mieux appréhender la question des variabilités intra-individuelle et interindividuelle des conduites liées au genre des filles et des garçons dans différents contextes éducatifs. Enfin, les apports de ces travaux concernent également la formation initiale et continue des personnels éducatifs, mais aussi la question de l'engagement de tous les acteurs et actrices, y compris les parents d'élèves.

En dépit de plus de trente années de politiques éducatives spécifiques, la question de l'égalité filles-garçons dans le système scolaire reste particulièrement saillante et l'écart entre les intentions affichées dans les différentes circulaires et conventions interministérielles et les résultats sur les terrains reste conséquent [LEROY, BIAGGI *et alii*, 2013]. Parallèlement à ces actions politiques engagées pour plus d'égalité filles-garçons dans le système éducatif, de nombreuses recherches se sont développées en sciences humaines et sociales (sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, etc.) pour documenter le rôle central de l'école dans les processus de socialisation de genre des élèves et de construction des trajectoires scolaires différenciées [ZAIMAN, 1996 ; MOSCONI, 1998 ; DURU-BELLAT, 2004 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. Afin de penser le passage « *de l'égalité formelle à l'égalité*

réelle entre les sexes dans le système scolaire et dans le monde économique » [MOSCONI, 2014, p. 136], les chercheurs en sciences humaines et sociales mais aussi les textes de politiques éducatives ont mis en avant des concepts clés : la *mixité* analysée comme une stratégie pour accéder à l'égalité [ROGERS, 2004], la place centrale des *stéréotypes* comme outils de légitimation des inégalités de sexe et enfin le rôle de la *formation* des actrices et des acteurs du système éducatif au sens large afin de contribuer à transformer des attitudes, des comportements : « *pour une éducation non sexiste* » [ZANCARINI-FOURNEL, 2004 ; FASSA, FUERGER *et alii*, 2010 ; PASQUIER, 2010 ; ZANCARINI-FOURNEL, CACOUAULT-BITAUD, COMBAZ, 2012 ; MORIN-MESSABEL, 2016 ; BOUSQUET, VOUILLOT *et alii*, 2017]. Dans ces questions de changement, de lutte contre, de déconstruction des stéréotypes et de développement des pratiques et des attitudes plus égalitaires (élèves, enseignants) en contexte scolaire, la psychologie sociale et la psychologie du développement documentent de façon spécifique les processus psychosociaux permettant d'appréhender de façon plus complexe les stéréotypes de sexe, les processus de socialisation de genre et de construction identitaire durant l'enfance.

Cet article, sous forme de texte de réflexion, a pour objectif d'interroger les politiques éducatives en matière d'égalité filles-garçons à l'école en considérant les apports de ces travaux menés en psychologie sociale et en psychologie du développement. Dans un premier temps, à partir de l'analyse des textes, circulaires et conventions interministérielles, nous interrogerons l'évolution socio-historique des politiques publiques en matière d'éducation des filles et des garçons à l'école. Puis, sur la base des principaux acquis des recherches menées en psychologie sociale et développementale, nous proposerons plusieurs pistes de recherche. Enfin, ces politiques éducatives s'adressant directement aux acteurs et actrices de l'éducation, nous examinerons la question de la confrontation entre objets de recherches et objets de formation, en abordant la réception de ces textes ministériels et les difficultés rencontrées en formation initiale et continue des personnels éducatifs, mais aussi la question de l'engagement de tous les acteurs et actrices, y compris les parents d'élèves.

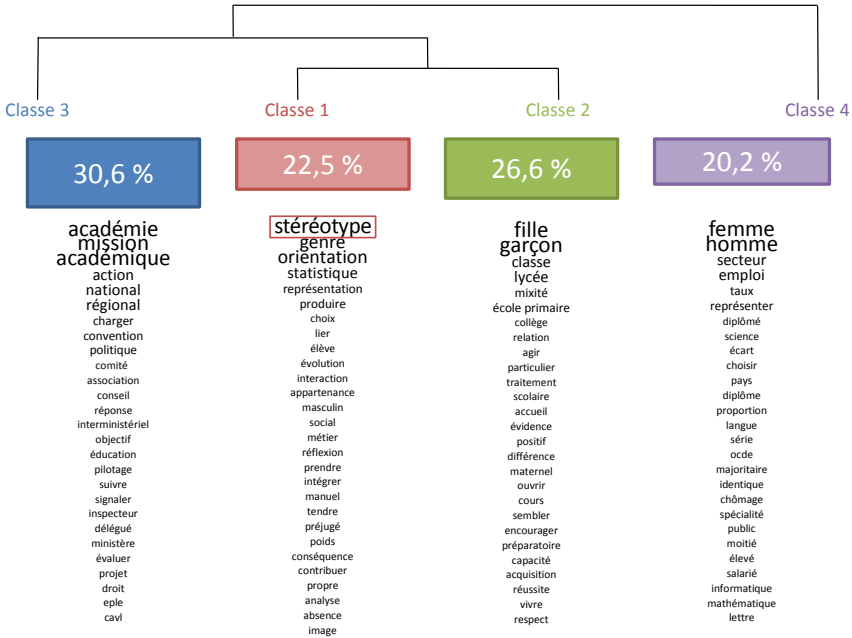
CADRES INSTITUTIONNELS : LES STÉRÉOTYPES, NOTION CENTRALE ET L'IDENTITÉ, EN PÉRIPHÉRIE ?

La dernière convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) s'articule autour de trois chantiers prioritaires déclinés dès 2013 : acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes ; renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ; s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'études. À ce titre, le rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective en janvier 2014 insiste sur le fait que l'école en tant que lieu d'éducation à la citoyenneté et aux valeurs républicaines doit œuvrer, de manière volontariste, à accroître l'égalité entre les filles et les garçons. Il souligne que cela passe, entre autres, par des actions pérennes pour ouvrir le champ des possibles des jeunes, quel que soit leur sexe : faire évoluer les méthodes et outils pédagogiques vers davantage de mixité et d'égalité. Pour ce faire, le récent rapport du Haut conseil à l'égalité (HCE) entre les femmes et les hommes sur la formation à l'égalité filles-garçons [BOUSQUET, VOUILLOT *et alii*, 2017] souligne que la formation des personnels d'éducation est essentielle et centrale, d'autant plus que ces professionnels « *sont aux prises, comme l'ensemble de la société, avec les stéréotypes sexistes et reproduisent des*

attentes différenciées vis-à-vis des filles et des garçons » [p. 5]. Comme le précisait déjà VOUILLOT en 2007, le contenu de ces conventions donne une impression de répétition sans fin. D'après cette auteure, il y aurait deux grands facteurs susceptibles d'expliquer en quelque sorte un échec en termes de résultats attendus dans ces politiques et engagements publics. Le premier concerne l'absence d'analyse pertinente des racines psychologiques, sociologiques et politiques de la division sexuée de l'orientation, de la prise en compte des rapports sociaux de sexe à l'école et dans le monde du travail. Le second concerne le fait que les différents acteurs et actrices de l'école (enseignants et enseignantes, élèves, parents) sont souvent peu conscients des inégalités de sexe à l'école et de la division sexuée de l'orientation. Pourtant, ces questions de mixité et d'égalité/inégalité sont présentes depuis les années 1980 dans les textes officiels [MANSOUR et MORIN-MESSABEL, 2011 ; MORIN-MESSABEL, 2016] et restent toujours d'actualité en sciences humaines et sociales, particulièrement en sociologie [COMBAZ et HOIBIAN, 2008 ; DURU-BELLAT, 2010 ; CACOUAULT-BITAUD et CHARLES, 2011], en sciences de l'éducation [MOSCONI, 2016] et en histoire [THÉBAUD et ZANCARINI-FOURNEL, 2003 ; ROGERS, 2004 ; ZANCARINI-FOURNEL, 2004]. En psychologie, les nombreuses recherches ont montré en quoi et comment le contexte scolaire médiatise des différences de sexe, porteuses d'inégalités, particulièrement en mettant en exergue le rôle joué par les stéréotypes dans cette médiatisation [MORIN-MESSABEL, 2013 ; MORIN-MESSABEL et SALLE, 2013]. À ce titre, les stéréotypes de sexe sont devenus centraux comme système d'explication des inégalités entre les sexes, mais aussi comme objets de formation des professionnels de l'éducation. De nombreux rapports [GRÉSY et GEORGES, 2012 ; NAVES et WISNIA-WEILL, 2014] ont souligné ces dernières années l'enjeu que constitue la lutte contre les stéréotypes de sexe dans différents contextes éducatifs (lieux d'accueil de la petite enfance, milieu scolaire, etc.). De nombreux dispositifs de formation existent pour sensibiliser les professionnels de l'éducation à ces problématiques. Cependant, la plupart de ces dispositifs ne prennent pas en compte 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 professionnels 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 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. Or, de nombreux travaux menés en psychologie documentent précisément la façon dont les processus de socialisation de genre s'articulent de façon dialectique à la construction des identités des enfants, filles et garçons, comme celles des adultes, femmes et hommes [ROUYER, 2007 ; ROUYER, CROITY-BELZ, PRÉTEUR, 2010 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, *op. cit.*]. De même, comme le précisent ECKES et TRAUTNER [2000], l'étude des processus de construction identitaire des filles et des garçons, des femmes et des hommes ne peut se faire sans considérer le jeu complexe des interactions entre l'individu et son environnement.

Cette prégnance de la notion de stéréotype dans les textes officiels et la quasi-absence, à l'inverse, de la notion d'identité peuvent être exemplifiées par une analyse lexicale (avec l'aide du logiciel IRaMuTeQ) du rapport de 2013 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN, 2013) « L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements ». Pour ce faire, deux mots-clés ont été retenus : stéréotype et identité car, en psychologie sociale mais aussi du développement, ces deux termes sont théoriquement associés. En psychologie sociale, comme le précisent dans leur ouvrage DESCHAMPS et MOLINER [2012], l'identité est étudiée du point de vue dynamique à travers les similitudes et les différenciations entre soi, autrui et les appartenances groupales. « *Les principales théories de l'identité et les très nombreux travaux qui ont vu le jour ensuite attribuent tous une place importante à autrui et au monde social dans la construction identitaire* » [COHEN-SCALI et MOLINER, 2008, p. 465]. En psychologie du

↘ **Figure 1** Dendrogramme des classes stables issues de la Classification hiérarchique descendante (CHD)

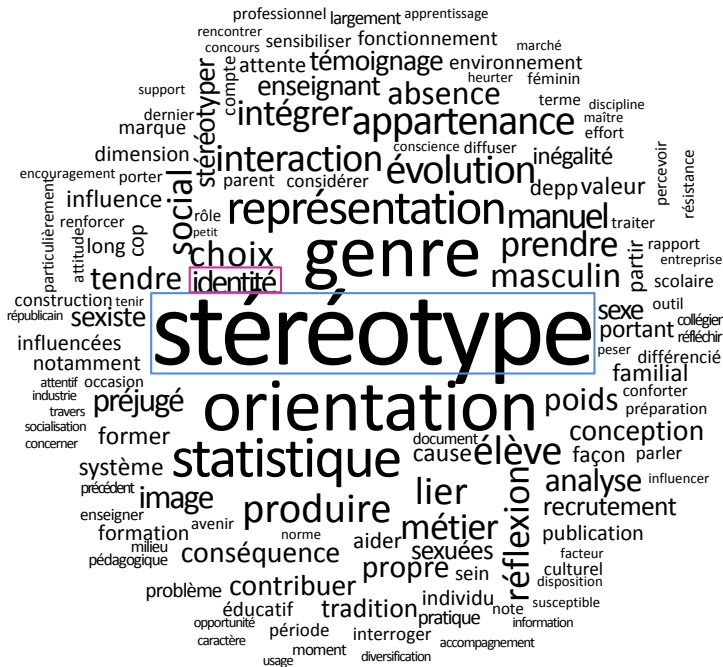


Éducation & formations n° 98 © DEPP

développement, les travaux francophones investiguent le concept d'identité sexuée, tel que défini par CHILAND [2003] : l'identité sexuée relève d'une construction psychique singulière qui comporte des aspects objectifs (sexe assigné à l'enfant à sa naissance, à partir des organes génitaux externes et les rôles de sexe masculins et féminins, tels que définis dans une société donnée) et subjectifs (le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et le sentiment de masculinité ou de féminité). Cette association est-elle présente dans un texte récent de l'IGEN ? Nous avons voulu, à titre exploratoire, étudier la place, le poids dans un texte officiel récent [LEROY, BIAGGI *et alii*, 2013] de la référence aux stéréotypes, mais aussi à celle d'identité. Nous avons ainsi procédé à l'analyse dont nous présentons la classification hiérarchique descendante (CHD) qui montre une partition du corpus en quatre classes ↘ **Figure 1**.

Le dendrogramme des classes stables issues de la CHD distingue trois ensembles. Les classes 1 et 2 sont associées. Elles concernent des mots en lien avec l'espace scolaire et les élèves : stéréotype, genre, orientation et élèves en tant que filles-garçons. La classe 3, qui apparaît plus ou moins liée aux deux classes précédentes, concerne les politiques scolaires et les responsables de l'Éducation nationale. Enfin, la classe 4 se détache des autres et s'applique au domaine post scolaire, aux mots associés au monde du travail et de l'insertion professionnelle. Dans la structuration du discours, nous avons donc étudié la fréquence des mots « stéréotype » et « identité ». À l'intérieur de la classe 1, on note une prépondérance de la notion « stéréotype » qui apparaît significative ↘ **Figure 2**. À l'inverse, le terme « identité » caractérise moins le champ lexical de la classe 1 ou du moins il tient une place moins importante. Le terme « identité » est associé aux stéréotypes et aux questions de féminin-masculin, quand le terme « stéréotype » est peu lié à l'identité, mais davantage au genre et à l'orientation ↘ **Figures 3 et 4** p. 52. Identité et stéréotype partagent quelque chose de

Figure 2 Nuage de mots « stéréotype » et « identité » de la classe 1



Éducation & formations n° 98 © DEPP

commun (féminin-masculin/genre). Finalement, la question de l'identité féminine-masculine renvoie plus à la notion d'identité genrée qu'à celle de l'identité sexuée. Cette première classe, qui nous concerne directement, montre une fréquence significative du mot « stéréotype », lui-même relié très fortement au concept de genre et aux questions d'orientation.

Cette rapide étude lexicale souligne d'une part, le poids dans le discours de la notion de stéréotype mais d'autre part, le fait que la notion d'identité est plus faiblement représentée et peu articulée avec les stéréotypes. Ce constat reste le même dans les textes plus récents, notamment le rapport publié en février dernier par le HCE entre les femmes et les hommes [BOUSQUET, VOUILLOT *et alii*, 2017].

Ces observations soulèvent d'emblée plusieurs remarques relatives à la diffusion des résultats de la recherche, à leur reprise par le niveau politique et à la formation des personnels de l'éducation. « Pour illustrer cette perspective, le champ de l'éducation scolaire est un cas exemplaire. Il offre un espace privilégié pour observer le jeu des représentations sociales, aux différents niveaux du système éducatif : le niveau politique où sont définies les finalités et les modalités d'organisation de la formation, le niveau de la hiérarchie institutionnelle dont les agents sont chargés de la mise en pratique de ces politiques, et le niveau des usagers, élèves et parents, du système scolaire » [JODELET, 2013, p. 5]. La centralité de la notion de stéréotype dans les formations comme dans les textes ministériels [MORIN-MESSABEL, 2016] questionne l'appropriation qui en est faite par les différents acteurs de l'éducation. À titre d'exemple, la définition citée dans le rapport de l'IGEN [LEROY, BIAGGI *et alii*, 2013] : « Les stéréotypes, également appelés "clichés" ou "préjugés", sont les "schémas sociaux" ou les "croyances personnelles" associés à un groupe ou à un individu » (définition extraite du glossaire du Défenseur des droits, p. 2). Cette définition ne

correspond pas à une définition classique en psychologie sociale : dans un article récent sur les questions de formation des enseignants [MORIN-MESSABEL, 2016], nous avons déjà souligné, par exemple, les différences entre stéréotypes et préjugés, entre cognitions et attitudes.

Ainsi, en accord avec les perspectives de JODELET [2013], l'étude du discours sur le sujet des stéréotypes de la part des différents acteurs et actrices pourrait nous permettre dans des contextes et pratiques concrètes de saisir le jeu des représentations sociales associées à ce terme, notion centrale dans les politiques éducatives, dans la formation et auprès des personnes concernées (enseignants et enseignantes, élèves, parents d'élèves, personnel de direction, etc.). Les mêmes observations soulèvent des questions sur le discours associé également au terme « identité », en dépit des nombreux travaux sur l'identité sexuée ou sur le genre et de la confusion récurrente avec le terme d'identité sexuelle [ROUYER, 2007]. Bien que plus faiblement représentée dans les textes, cette notion centrale en psychologie nécessite aussi d'être investiguée au niveau des discours dans le système éducatif. Stéréotype, identité sexuée, identité genrée sont avant tout des notions qui relèvent du champ de la psychologie. Comment peut-on les relier et proposer une articulation des pistes de recherches intradisciplinaires ?

LES STÉRÉOTYPES : POUR COMPRENDRE LES DYNAMIQUES INÉGALITAIRES

« *Nous définissons les catégories sociales, dans les termes de Gordon W. Allport, comme des “nouns that cut slices” (littéralement : des noms qui découpent des tranches), c'est-à-dire des termes que les individus emploient pour classer les autres individus (et eux-mêmes) dans des ensembles dont ils considèrent qu'ils reflètent des ressemblances et des différences pertinentes dans la vie quotidienne. Les stéréotypes sont des représentations cognitives d'attributs que celui qui catégorise perçoit comme typiques (et parfois idéal-typiques) chez les membres de cette catégorie ».*

FISKE, 2015, p. 2.

En psychologie sociale, la question des stéréotypes passe nécessairement par la catégorisation sociale, processus par lequel les gens placent (et se placent) en tant que membres d'une catégorie et/ou groupe social. De fait, les individus ne fonctionnent pas dans un vide social, ils ne sont pas seuls, isolés. Ils sont, agissent, pensent dans un environnement – en contexte – pas seulement en tant qu'individu unique mais aussi en tant que membre de groupe. Ils développent alors des croyances relatives à leurs groupes d'appartenances et envers les exo-groupes. Ces systèmes de croyances sont les stéréotypes. Deux grands aspects sont développés sur les stéréotypes : leurs contenus, leurs variations (quels sont les stéréotypes associés à des membres des groupes et la valence positive ou négative de ces stéréotypes) et leurs fonctions cognitives (traitement de l'information sociale) et sociales (outils de légitimation des inégalités).

Les stéréotypes sont en lien avec des questions identitaires et de positions sociales asymétriques. Tout cela se traduit au niveau de traits positifs ou négatifs associés à chaque sexe en termes d'antagonismes et d'opposition entre le masculin et le féminin mais aussi de valences différentielles. Les stéréotypes peuvent être donc appréhendés comme des

opérateurs psychosociaux dynamiques médiatisant des enjeux identitaires et sociaux en contexte de mixité scolaire. Ce qui est intéressant, c'est bien de saisir dans quelles conditions et sous quelles conditions le processus de stéréotypisation se mobilise dans ce contexte. Cette question du contexte d'activation des stéréotypes souligne plusieurs autres interrogations fondamentales. Tout d'abord, la plupart des théories psychosociales sur les stéréotypes de sexe se situent dans une perspective de comprendre et d'identifier les mécanismes psychosociaux susceptibles de rendre compte d'inégalités de sexe, y compris en contexte scolaire [TOSTAIN, 2016]. Mais la question du changement du point de vue psychosocial est plus rarement posée et/ou étudiée. Les conditions de variation des stéréotypes selon les situations d'insertion des sujets et les variations entre sujets doivent être investiguées. Et ce, dans la perspective d'identifier des situations et conditions favorables à des pratiques scolaires, de formation, d'orientation plus égalitaires. À titre d'exemple, comme le montrent PLANTE, THÉORET et FAVREAU [2010], il semblerait que, hormis les garçons de 6^e année du primaire (Québec), les élèves n'entretiennent plus de stéréotypes traditionnels en mathématiques (selon lesquels les garçons seraient plus doués que les filles dans cette discipline). Selon l'auteure, un stéréotype inverse favorisant les filles en mathématiques semble même émerger chez les élèves. Cette prise en compte d'évolutions dans l'adhésion aux stéréotypes et/ou dans le contenu de ceux-ci sont des éléments importants pour penser les éventuels changements. « *Nous souhaiterions qu'une évolution similaire soit prise dans les études sur les relations entre sexes. Il nous semble que c'est en précisant les dynamiques de changement, les potentialités dont sont porteurs les acteurs, qu'on contribue autant, sinon plus, aux changements et à une évolution vers plus d'égalité* » [TOSTAIN, 2016, p. 357].

De même, les recherches sur les contre-stéréotypes que ce soit en tant que modèles ou en tant qu'informations contre-stéréotypées doivent être développées. De nombreux travaux s'intéressent d'une part, aux critères d'efficacité d'un modèle contre-stéréotypé et d'autre part, à leur utilisation pour contrer les effets réducteurs et enfermant des stéréotypes de sexe. À titre d'exemple, ces travaux s'intéressent très souvent aux modèles dans le cadre de performances dans des disciplines scolaires et la majorité des résultats montre un effet positif sur les filles, mais un effet réduit, voire inexistant, chez les garçons [BAGÈS et MARTINOT, 2011] illustrant toute la nécessité de poursuivre et d'approfondir les recherches. Par ailleurs, la question que l'on peut aussi se poser concerne l'efficacité d'une information contre-stéréotypique sur les personnes. Quel est son effet au niveau de la réduction des stéréotypes ? Que ce soit du point de vue de la cognition sociale ou des approches intergroupes dans l'étude des stéréotypes, la question de l'évolution des stéréotypes nécessite un approfondissement des recherches dans ce domaine. L'étude des contre-stéréotypes et de leurs effets doit être approfondie tant du point de vue des élèves, des supports et des processus de socialisation que du point de vue des enseignants, et acteurs principaux sur ces questions éducatives [MORIN-MESSABEL, FERRIÈRE *et alii*, 2017].

L'IDENTITÉ : POUR RENDRE COMPTE DES VARIATIONS ET DES EXPÉRIENCES INDIVIDUELLES

« *As Piaget and Vygotsky have argued, to understand something it is necessary to understand how it has been constructed* ».

DUVEEN et LLOYD, 2013, p. 169.

En effet, comprendre comment se développent les identités des personnes dans un contexte marqué par les rapports sociaux de sexe et les normes liées au genre constitue un enjeu central pour la progression de l'idéal égalitaire. Sur la base de modèles interactionnistes du développement de la personne [cf. DUVEEN, MALRIEU, VYGOTSKI ou WALLON], de nombreux travaux examinent la dialectique des rapports entre individu et société en analysant la construction des identités sociales et individuelles dans une perspective de développement tout au long de la vie [ROUYER, 2007, 2013 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. En psychologie sociale, DUVEEN [2013] a développé des travaux autour de l'identité sociale genrée. Il a ainsi allié la théorie des représentations sociales de Moscovici et la psychologie du développement, en prenant appui sur les travaux de PIAGET et VYGOTSKY, en les articulant dans une perspective constructiviste et socioculturelle [PSALTIS, DUVEEN, PERRET-CLERMONT, 2009]. Cette approche est très intéressante car elle insiste sur la complexité du processus de construction de cette identité dans une perspective interactionniste et constructiviste. Elle souligne aussi l'importance et la prégnance de la bicatégorisation sociale de sexe dans l'univers social en lien avec les représentations sociales genrées. Cette prégnante et précoce catégorisation a des conséquences en termes d'identité individuelle et sociale. Ce qui amène à souligner la complexité des processus en jeu dans la dynamique de reproduction d'une part et de variations interpersonnelle et intragroupe. Il devient alors important d'identifier à quels moments les personnes se pensent en termes de logiques sexuées ou non, et la nécessaire prise en compte de la variabilité intragroupe en contexte.

« *In this understanding sex and gender are reduced to a single dimension, and it is the difference between the categories of masculine and feminine which is emphasized, while differences within each of these categories are obscured* ».

DUVEEN, 2013, p. 188.

Dans le cadre du modèle de socialisation plurielle et active [BAUBION-BROYE, DUPUY, PRÊTEUR, 2013], un autre ensemble de travaux examinent dans une perspective de psychologie sociale du développement la façon dont les processus de socialisation de genre s'articulent de façon dialectique à la construction des identités des enfants, filles et garçons, comme celles des adultes, femmes et hommes [ROUYER, 2007 ; ROUYER, CROITY-BELZ, PRÊTEUR, 2010 ; MIEYAA, ROUYER, LE BLANC, 2012 ; MIEYAA et ROUYER, 2013 ; ROUYER, 2013 ; ROUYER et TROUPEL-CRÉMEL, 2013]. Le processus de socialisation de genre est conçu comme un processus complexe, en raison de son caractère multidimensionnel, pluriel et hétérogène : il s'actualise en effet au sein de différentes instances de socialisation (famille, lieux d'accueil de la petite enfance, écoles, centres de loisirs, médias, etc.) et de relations interpersonnelles multiples (adultes, enfants). Dans ce contexte, la rencontre de l'enfant, comme celle de l'adulte, avec une diversité des modèles, de comportements, de pratiques et de représentations amènent chacun d'eux nécessairement à un travail de signification et de construction de ses conduites singulières qui lui permet de se situer au sein de cette pluralité des possibles et d'élaborer son identité personnelle. Afin d'opérationnaliser ce modèle, les auteurs développent un ensemble d'études qui permettent d'appréhender le rapport au genre des enfants et des adultes, c'est-à-dire la façon dont ils vont signifier et articuler « *les différentes normes de genre dans la construction de leur identité ; les principales explications (biologique, sociale et/ou psychologique) des différences [et les similitudes] entre les sexes auxquelles ils sont confrontés et comment ils s'approprient ces explications ; [et] les différentes expériences de socialisation au regard de leurs*

multiples appartenances (sociale, ethnique, culturelle, générationnelle, etc.) » [ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014, p. 122]. Par la prise en compte des perceptions et des justifications relatives aux inégalités entre les sexes des enfants comme des adultes, ces travaux apportent un éclairage original en documentant d'une part, les variabilités intra et interindividuelles et d'autre part, la participation, plus ou moins consciente, des personnes elles-mêmes, à la reproduction ou à l'évolution des rapports sociaux de sexe.

À titre d'exemple, ROUYER, CONSTANS et RÉGEON [2018], examinent les représentations liées au genre et les pratiques des enfants concernant les activités sportives et le rôle des expériences de socialisation (familiale, scolaire, groupe de pairs, etc.) dans le développement de celles-ci. Les résultats, qui montrent la pertinence de la prise en compte du point de vue de l'enfant dans l'étude des processus de construction identitaire, donnent à voir à la fois la richesse et la complexité de la construction des représentations liées au genre chez l'enfant, qui se positionne entre choix individuels et conformité au groupe. Des différences émergent entre ce que les enfants pensent et ce qu'ils font. En effet, un décalage apparaît entre les pratiques idéales déclarées et les pratiques réelles qui, pour certains enfants se réduisent à leur perception du champ des possibles au sein du groupe de pairs. Les expériences spécifiques des enfants en leur sein orientent pour une large part les représentations liées au genre et leurs pratiques des activités sportives, de même que les modèles véhiculés dans les médias. Ainsi, se dégagent des positionnements singuliers par rapport aux normes liées au genre que certains enfants interrogent de façon explicite dans leurs choix, et d'autres pas.

Dans le champ des loisirs, CONSTANS, GARDAIR et ROUYER [2016] s'intéressent à l'articulation entre les représentations et les pratiques des animateurs et animatrices et celles des enfants et des adolescentes et adolescents. Ces auteures montrent que le genre structure et particularise les représentations et les pratiques des professionnels, qui traduisent une organisation sexuée de ce groupe professionnel et la mise en œuvre, pas toujours consciente, d'une socialisation de genre par le biais d'une division sexuelle du type d'activité proposé aux filles et aux garçons en lien avec les stéréotypes de sexe. Les représentations des enfants et des adolescentes et adolescents, également différenciées selon le genre, font écho aux représentations des animateurs et animatrices et sont le reflet d'une construction des différences de genre, socialement situées, dans l'espace des loisirs [OCTOBRE, DÉTREZ *et alii*, 2010]. D'une part, parce que les filles et les garçons font des choix différents dans leurs pratiques de loisirs, la force des assignations qui s'y jouent étant d'autant plus prégnante que les loisirs sont librement choisis ; d'autre part, parce que le champ proposé par les adultes est différencié en fonction du genre de l'enfant ou du jeune, mais aussi de celui de l'adulte. La question du rôle des usagers dans l'évolution des pratiques professionnelles se pose ; en effet, ce changement se confronte aux représentations et aux pratiques des usagers qui ont des intérêts marqués. Ainsi, pour approfondir ces recherches sur les stéréotypes et leurs articulations avec les questions d'identité individuelle et sociale, et les contextes d'interaction, nous devons prendre en compte le point de vue des personnes. Il s'agit d'étudier comment les enfants interagissent, mobilisent ou non dans leurs discours, dans leurs conduites, dans leurs stratégies scolaires, des éléments stéréotypés, et ce dans quels contextes. De même, le discours des différents acteurs et actrices de l'éducation doit être approfondi : interroger les enseignants et les enseignantes, les parents d'élèves, les professionnels de l'éducation sur ces questions, mettre en correspondance, en confrontation, en résonance ces différents discours dans une perspective interactionniste [cf. ROUYER, 2013].

QUESTIONS DE RECHERCHES ET DE MÉTHODOLOGIES : QUELLES PISTES ?

Appréhender les enjeux d'égalité-inégalité filles-garçons dans les interactions scolaires, c'est donc s'intéresser aux aspects individuels et sociaux (intrinsèquement liés) ainsi qu'à ce qui intervient dans la construction de cette relation. Dans cette perspective, la pluriméthodologie est nécessaire pour la compréhension de certains processus en lien avec les logiques genrées en contexte scolaire et de leurs conséquences au niveau des apprentissages et/ou des interactions sociales. Ce choix est bien en lien avec « *une façon spécifique de penser le social* » [KALAMPALIKIS, 2003, p. 148]. Nous soulignons donc l'importance qu'il y a à développer des méthodes de recueil de données afin de préciser la dimension interactive entre discours, représentations et comportements. Cette pluriméthodologie doit porter sur les différentes populations concernées par ces questions éducatives, les enfants comme les adultes. De même, la lutte contre les inégalités et la promotion de l'égalité entre les sexes ne sauraient se faire en s'intéressant exclusivement aux filles, sous peine d'en rester à une conception de l'égalité « *à sens unique* » [ROUYER, 2007]. Il est essentiel de mener des recherches approfondies auprès des garçons, afin de saisir et de comprendre leurs stratégies identitaires. Cette conclusion rejoint les résultats de nombreux travaux autour des modèles d'identification et des contre-stéréotypes, à savoir une plus grande résistance des garçons aux propositions contre-stéréotypées [PICKERING et REPACHOLI, 2001 ; ROUYER, 2007] et une moindre sensibilité de leur part aux modèles contre-stéréotypés [BAGÈS et MARTINOT, 2011]. À l'heure actuelle, peu d'éléments permettent de comprendre comment sensibiliser les garçons aux contre-stéréotypes de sexe.

D'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre la façon dont les enfants et les adolescentes et adolescents construisent progressivement des représentations du masculin et du féminin au sein d'une pluralité d'instances de socialisation (famille, école, structure de loisirs, médias, etc.) et développent des conduites singulières liées ou pas aux normes de genre. Autrement dit, il s'agit de mieux appréhender la question des variabilités intraindividuelle et interindividuelle des conduites liées au genre des filles et des garçons dans différents contextes éducatifs [ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014].

De même, il est essentiel de s'interroger sur les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants, mais aussi des futures enseignantes et futurs enseignants quant aux notions de stéréotype et contre-stéréotype, d'égalité, mais aussi de mixité (la coprésence ne suffisant pas à créer de la mixité). En effet, en s'intéressant à la médiation des stéréotypes liés au sexe par les enseignants, il apparaît pertinent d'interroger leurs représentations, au sens de perceptions, et leur compétence professionnelle dans l'éducation à l'égalité. Et logiquement, il est nécessaire d'étudier les réactions des enfants ; ce qu'ils disent par exemple de certains supports pédagogiques : albums, jouets, cours de récréation, nous apparaît fondamental. Les effets des formations auprès des enseignantes et enseignants, de ce qu'ils en retiennent, ce qu'elles et ils en pensent et ce qu'elles et ils en font dans leurs pratiques ultérieures nécessitent aussi d'être investigués.

Dans cette même perspective, il serait également pertinent de s'intéresser aux représentations et aux pratiques des animateurs et animatrices qui interviennent dans le cadre des activités périscolaires qui se déroulent souvent au sein même de l'école (pause méridienne, temps d'activités périscolaires, etc.) et qui peuvent être sources d'inégalités éducatives.

Enfin, dans le prolongement des travaux sur le rôle de la famille dans les processus de socialisation de genre et de construction identitaire [LEAPER, 2014 ; ROUYER, 2007], il est aussi nécessaire de mener des études auprès de parents d'élèves pour comprendre et étudier leurs représentations, leurs discours sur ces notions de stéréotypes, contre-stéréotypes de sexe, en particulier ceux en lien avec le champ scolaire. Davantage de recherches devraient aussi considérer les influences parentales afin d'étudier comment les contextes culturels contribuent aux rôles genrés au sein de la famille mais également comment ces influences peuvent aussi participer à une évolution de la socialisation des filles et des garçons.

CONCLUSION

Dans un premier temps, nous souhaitons insister sur le fait que la catégorisation de sexe contribue aux performances et aux stratégies des élèves filles et garçons. Ces régulations sociales sont bien présentes et vont jusqu'à affecter les performances des élèves. Ainsi, bien que l'on ne puisse pas dire que les jugements, la perception voire les performances soient systématiquement altérés par les stéréotypes de sexe [comme le précise TOSTAIN, 2016], nous ne pouvons affirmer le contraire, loin de là. Nous pensons qu'il est nécessaire : 1/ d'avoir conscience des conséquences en termes de construction identitaire de l'appartenance à une catégorie de sexe, catégorie asymétrique du point de vue social et cognitif ; 2/ de prendre en compte les multiples expériences sociales, dont les expériences scolaires, des élèves filles et garçons, qui ne renvoient pas nécessairement à la même expérience ; 3/ de développer des travaux sur la connaissance, l'adhésion aux stéréotypes et les variations chez les sujets en contexte ; 4/ de prendre en compte les variations intrasexes qui sont porteuses d'éléments de compréhension des dynamiques sexuées et des constructions identitaires ; 5/ de resituer les recherches dans une perspective socio-historiquement située et développementale tout au long de la vie.

D'autres études que nous menons actuellement visent à collecter des données comparatives internationales sur l'égalité filles-garçons en contexte scolaire. Ce qui, là aussi, nous apparaît comme incontournable afin de saisir des invariants mais aussi des spécificités de contexte culturel. Ensuite, considérant les différences notables de fonctionnement entre les filles et les garçons face aux contre-stéréotypes de sexe que nous avons pu observer, il nous semble important de poursuivre nos recherches afin de comprendre les mécanismes psychosociaux en œuvre chez les enfants et les adolescents, les filles comme les garçons, car elles et ils sont tout autant confrontés aux rapports sociaux de sexe tout au long de leur développement, et ceux-ci interviennent nécessairement dans la construction de leurs trajectoires scolaires.

Dès lors, l'ensemble de nos opérations de recherche et les phénomènes dont ils rendent compte soulignent l'intérêt de saisir les dynamiques psychosociales liées à la catégorisation de sexe en contexte scolaire dans leurs dimensions située, contextualisée, temporelle et historique. De même, nos résultats interrogent aussi la complexité des rapports sociaux de sexe au regard de la complexité des situations, des enjeux, des groupes et des personnes : « la pensée sociale en contexte ».

▾ BIBLIOGRAPHIE

- BAGÈS C., MARTINOT D., 2011, "What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evaluation situation: a hardworking role model or a gifted role model ?", *British Journal of Social Psychology*, vol. 50, n° 3, p. 536-543.
- BOUSQUET D., VOUILLOT F., COLLET M., FOURTIC Y., 2017, *Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*, Paris, Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes.
- CACOUAULT-BITAUD M., CHARLES F., 2011, *Quelle mixité dans les formations et les groupes professionnels ? Enquêtes sur les frontières et le mélange des genres*, Paris, L'Harmattan.
- CHILAND C., 2003, *Le transsexualisme*, Paris, PUF.
- COHEN-SCALI V., MOLINER P., 2008, « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 4, p. 465-482.
- COMBAZ G., HOIBIAN O., 2008, « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive », *Travail, genre et sociétés*, vol. 2, n° 20, p. 129-150.
- CONSTANS S., GARDAIR E., ROUYER V., 2016, « Loisirs et socialisation de genre : le jeu des représentations et des pratiques des animateurs et animatrices, des enfants et adolescent-e-s », Colloque « L'intervention sociale dans une perspective de genre », IUT de Bobigny et ETSUP, 19-29 mai.
- DESCHAMPS J.-C., MOLINER P., 2012, *L'identité en psychologie sociale*, Paris, Armand Colin.
- DURU-BELLAT M., 2010, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, n° 3, p. 197-212.
- DURU-BELLAT M., 2004, « École de garçons et école de filles... », *Diversité : Ville, École, Intégration*, n° 138, p. 65-72.
- DUVEEN G., 2013, "Representations, Identities, Resistances", in MOSCOVICI S., JOVCHELOVITCH S., WAGONER B., (Eds.), *Development as a social process : contributions of Gerard Duveen*, London, Routledge, p. 182-195.
- DUVEEN G., LLOYD B., 2013, "Social representations as a genetic theory", in MOSCOVICI S., JOVCHELOVITCH S., WAGONER B., (Eds.), *Development as a social process : contributions of Gerard Duveen*, p. 173-181, London, Routledge.
- ECKES T., TRAUTNER H.M., 2000, *The Developmental Social Psychology of Gender*, Mahwah (États-Unis), Lawrence Erlbaum Associates.
- FASSA F., FUEGER H., LAMAMRA N., CHAPONNIÈRE M., OLLAGNIER E., 2010, « Éducation et formation : enjeux de genre », *Nouvelles questions féministes*, vol. 29, n° 2, p. 4-16.
- FISKE S., 2015, « Autour de la psychologie des catégorisations sociales : stéréotypes, structures sociales et pouvoir », *Terrains/Théories* [en ligne], n° 3.
- 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).
- JODELET D., 2013, « La rencontre des savoirs », *Papers on social representations*, n° 22, p. 9.1-9.20.
- KALAMPALIKIS N., 2003, « L'apport de la méthode Alceste dans l'étude des représentations sociales », in ABRIC J.-C. (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris, Érès, p. 147-163.
- LEAPER C., 2014, « L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants », in MARTIN C. L. (Ed.) *Genre : socialisation précoce*, Montréal, Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, p. 7-11.
- LEROY M., BIAGGI C., DEBUCHY V., DUCHÈNE F., GAUBERT-MACON C., JELLAB A., LOEFFEL L., RÉMY-GRANGER D., 2013, « L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements », Rapport n° 2013-041, Paris, MEN-IGEN.
- MANSOUR L., MORIN-MESSABEL C., 2011, « Quel cadre législatif ? », *Cahiers Pédagogiques, CRAP*, n° 487.
- MIEYAA Y., ROUYER V., 2013, « Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée », *Psychologie française*, vol. 58, n° 2, p. 135-147.
- MIEYAA Y., ROUYER V., LE BLANC A., 2012, « La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41, n° 1, p. 57-75.
- MORIN-MESSABEL C., 2016, « Questions psychosociales sur les stéréotypes et la formation des enseignant-es : 30 ans déjà ! », in LECHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 41-52.

MORIN-MESSABEL C., 2013, *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

MORIN-MESSABEL C., FERRIÈRE S., MARTINEZ F., DEVIF J., REEB L., 2017, "Counter-stereotypes and images: an exploratory research and some questions", *Social psychology of education*, vol. 20, n° 1, p. 1-13.

MORIN-MESSABEL C., SALLE M., 2013, *À l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan.

MOSCONI N., 2016, « Excellence et égalité. Les paradoxes de l'égalité des chances à l'école », *Nouvelles questions féministes*, vol. 1, n° 35, p. 118-130.

MOSCONI N., 2014, « Les filles ne réussissent-elles qu'à l'école ? », in LAUFER L., ROCHEFORT F. (dir.), *Qu'est-ce que le genre ?*, Paris, Payot, p. 121-136.

MOSCONI N., 1998, *Différences des sexes en éducation et formation*, Paris, Presses universitaires de France.

NAVES M.-C., WISNIA-WEILL V., 2014, *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, Paris, Commissariat général à la stratégie et à la prospective.

OCTOBRE S., DÉTREZ C., MERCKLÉ P., BERTHOMIER N., 2010, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La documentation Française.

PASQUIER G., 2010, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles questions féministes*, vol. 29, n° 2, p. 60-71.

PICKERING S., REPACHOLI B., 2001, "Modifying children's gender-typed musical instrument preferences: The effects of gender and age", *Sex roles*, vol. 45, n° 9-10, p. 623-643.

PLANTE I., THÉORÈT M., FAVREAU O., 2010, « Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 389-419.

PSALTIS C., DUVEEN G., PERRET-CLERMONT A. N., 2009, "The social and the psychological: Structure and context in intellectual development", *Human development*, vol. 52, n° 5, p. 291-312.

ROGERS R., 2004, *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Paris, ENS éditions.

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 I et II), Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse 2 - Le Mirail.

ROUYER V., 2007, *La construction de l'identité sexuée*, Paris, Armand Colin.

ROUYER V., CONSTANS S., RÉGEON V., 2018, « Construction des rapports au genre dans l'enfance : les points de vue des filles et des garçons sur les activités sportives », *Le sujet dans la cité*, vol. 1, Actuels n° 7, p. 151-163.

ROUYER V., CROITY-BELZ S., PRÊTEUR Y., 2010, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*, Toulouse, Erès.

ROUYER V., MIEYAA Y., LE BLANC A., 2014, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques », *Revue française de pédagogie*, n° 187, p. 97-137.

ROUYER V., TROUPEL-CRÉMEL O., 2013, « Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation », in BAUBION-BROYE A., DUPUY R., PRÊTEUR Y. (dir.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, Toulouse, Erès, p. 99-111.

THÉBAUD F., ZANCARINI-FOURNEL M., 2003, *Coéducation et mixité*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

TOSTAIN M., 2016, « Faut-il en finir avec les stéréotypes de sexe ? Revue de question critique sur les études psychosociales des relations entre sexes », *Bulletin de psychologie*, n° 3, p. 163-178.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, p. 87-108.

ZAIDMAN C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

ZANCARINI-FOURNEL M., 2004, « L'enseignement du genre en IUFM », in collectif, *Quelle mixité pour l'école ?*, Paris, Albin Michel, p. 117-121.

ZANCARINI-FOURNEL M., CACOUAULT-BITAUD M., COMBAZ G., 2012, « De l'histoire des femmes à la formation des enseignants au genre », *Recherche et formation*, n° 69, p. 95-98.