



HAL
open science

Le rôle de la socialisation familiale et scolaire dans le développement des compétences sociales chez les élèves de l'école primaire : l'influence de la variable "sexe"

Agathe Fanchini, Sophie Morlaix

► To cite this version:

Agathe Fanchini, Sophie Morlaix. Le rôle de la socialisation familiale et scolaire dans le développement des compétences sociales chez les élèves de l'école primaire : l'influence de la variable "sexe". Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, ARES/Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2021, pp.175-197. hal-03601319

HAL Id: hal-03601319

<https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-03601319>

Submitted on 9 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives | 4.0 International License

Le rôle de la socialisation familiale et scolaire
dans le développement des compétences sociales
chez les élèves de l'école primaire :
l'influence de la variable "sexe"

Agathe FANCHINI et Sophie MORLAIX***

Introduction

Dans une perspective de compréhension de l'échec et des inégalités de réussite à l'école, les chercheurs en éducation visent à prendre en compte de nouvelles variables et interrogent aujourd'hui les parcours individuels à la lumière du concept de "compétences sociales". Si l'on s'en réfère à la définition donnée par Fanchini (2016) dans ses travaux, ces compétences sociales posséderaient les mêmes caractéristiques que les compétences : elles s'apparentent à la mobilisation de plusieurs ressources (dans ce cas, principalement des savoir-être) en situation, seraient transversales et évolutives. Elles relèvent à la fois de la gestion de soi (compétences intra-individuelles) et de la gestion d'autrui (compétences inter-individuelles). Elles se traduisent en comportements efficaces et appropriés en se référant aux normes et valeurs du groupe social dans lequel l'individu évolue. Quelle que soit la dénomination utilisée (sociales, non académiques, comportementales,

* Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation, IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté [agathe.fanchini@univ-paris13.fr].

** Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation, directrice adjointe de l'IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté [sophie.morlaix@u-bourgogne.fr].



émotionnelles, *soft skills* chez les anglo-saxons...¹), ces compétences dites sociales au sens où Fanchini l'entend se révèlent complémentaires aux compétences disciplinaires et professionnelles (Hernandez, 2016). Elles participent à la constitution du capital humain décisif en termes d'orientation scolaire et professionnelle (Gendron, 2010; Erard, 2014; Morlaix & Fanchini, 2018). Ainsi, l'importance de la prise en compte de ces compétences sociales dans l'explication de la réussite ou des parcours des individus n'est plus à démontrer (Heckman & Kautz, 2012; OCDE, 2015; Morlaix, 2015; Fanchini, 2016). C'est dans cette perspective que nous proposons de questionner le développement des compétences sociales, dès l'enseignement primaire, au regard de la variable "sexe", variable dont on connaît également l'influence sur les différences de réussite et les choix de parcours scolaires et professionnels des individus (Duru-Bellat, 1990; Marro, 2015). En éducation et formation, la prise en compte de la question du genre est en effet devenue incontournable pour toute analyse de l'organisation sociale, le genre étant même désigné par Mosconi comme un « fait social total » (Mosconi, 2016; Collet & Couchot-Schiex, 2017).

Ce travail vise à interroger l'influence de la socialisation de genre dans le développement des compétences sociales constitutives du capital humain et déterminant les parcours individuels de formation. Nous tenterons ainsi d'analyser si les compétences sociales des élèves se révèlent "genrées" et participent de l'explication des différences de réussite à l'école. Aussi cet article vise-t-il à répondre à une double interrogation : existe-t-il des différences de développement de ces compétences sociales en fonction du sexe de l'élève à l'école primaire? Ces différences peuvent-elles être explicitées par le milieu social d'origine de l'élève ou par l'environnement scolaire de l'élève (le sexe de l'enseignant notamment)?

Une socialisation de genre qui prend place dès le plus jeune âge
et dans différentes sphères

Sexe et genre

Permettant d'approfondir la compréhension des inégalités sociales de réussite scolaire, la sociologie de l'éducation en France interroge depuis les années 1990

1 Pour une liste détaillée des dénominations courantes et des auteurs, se référer à Morlaix et Fanchini (2018).





les rapports sociaux de sexe dans le cadre scolaire (Duru-Bellat, 1990 ; Mosconi, 1994). Si c'est la variable "sexe" qui reste souvent utilisée pour expliquer les inégalités sociales de réussite scolaire, le processus de socialisation constituant les inégalités de genre apparaît nettement plus complexe et socialement plus structurant qu'un simple "indicateur". La différenciation entre les termes de "sexe" et de "genre", si elle semble acquise, reste nécessaire, le genre désignant alors la « construction sociale des différences sexuelles » (Terret, 2004). Les rapports sociaux de sexe structurent en effet tout système social en hiérarchisant les groupes de sexe selon la domination du masculin sur le féminin. Le genre renvoie à « un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalité, qui légitime ces inégalités en les naturalisant » (Marro, 2012, p. 68).

Comme Mead l'écrivait déjà, le genre relève d'une construction culturelle à distinguer de la dimension biologique du "sexe" (Mead, 1947), et la distinction théorique entre les deux permet de récuser la détermination du sexe biologique et de faire du genre le principal informateur (Mosconi, 2016). Afin de dépasser les différences constatées sur le plan biologique, le genre les inscrit dans une dimension socialement construite dès la naissance et qui assigne les hommes et les femmes à un ordre social donné. Le genre est ainsi « un concept visant à rendre compte des processus de production, de légitimation, de transgression, de transformation et d'abolition de différences sexuées hiérarchisées entre femmes et hommes, entre masculin et féminin, selon des principes visant à assurer le primat du masculin de manière « naturalisée » et à stigmatiser tout comportement contraire ou abolissant ces catégorisations binaires » (Buscatto, 2019 : 16).

Une socialisation primaire

La socialisation de genre œuvre ainsi dès la naissance, si ce n'est même avant que l'enfant naisse (Belotti-Gianini, 1974 ; Rollet-Echalier *et alii*, 2014), et relève d'un processus multidimensionnel au sein duquel le milieu familial structure les rôles sociaux attribués au sexe de l'enfant, notamment par la mise en place, plus ou moins consciente, de pratiques parentales et d'éducation différenciées (Bergonnier-Dupuy, 1999).

Pour les sociologues, mais également les psychologues dont les conclusions convergent vers l'existence d'une socialisation différenciée produisant des différences de comportements et de performances (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010), la socialisation renvoie à 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, 2012 : 6). En ce sens, le genre ne peut pas être considéré comme un simple attribut naturel et déterministe, mais bien comme un construit social soumis au principe de socialisation tel l’*habitus* (Bourdieu, 1980). Aussi la différence entre les sexes repose-t-elle sur un système de croyances et de pratiques qui assigne de façon binaire les rôles et instaure une relation de pouvoir auquel l’individu se conforme dès la petite enfance, en réponse aux attentes de son entourage et dans les diverses institutions et instances de socialisation (Mosconi, 2016).

Si l’on raisonne en termes de compétences et de capital (Morlaix & Fanchini, 2018), les attributs comportementaux et émotionnels se développent ainsi dès l’enfance, et les compétences constitutives du capital émotionnel par exemple s’acquièrent dès la socialisation primaire, au sein de la famille, puis au contact d’autres sphères sociales qui reproduisent les stéréotypes sociaux de genre (Gendron, 2006). Ces comportements et conduites définissent des modèles intégrés par les individus dès leur jeune enfance : à partir de deux ans, les enfants les ont incorporés et cherchent ainsi à reproduire les comportements attendus, tout en étant capables d’identifier les rôles sociaux de sexe (Dafflon-Novelle, 2006 ; Mosconi, 2014). Le genre concerne ainsi de nombreuses dimensions (activités, objets, représentations, “traits de personnalité”, sexualité, corps, gestes et paroles, sentiments, etc.) et de multiples contextes et instances tels que la famille, l’école, le groupe de pairs, le milieu professionnel, les médias, etc. (Rouyer *et alii*, 2014 ; Mosconi, 2016 ; Duru-Bellat, 2017 ; Buscatto, 2019).

Le «genre scolaire»

Cette différenciation est également présente dans le milieu scolaire qui contribue et maintient, voire renforce, les différences sociales entre les sexes malgré l’apparent discours d’égalité (Vouillot, 2007 ; Duru-Bellat, 2008 ; Morin-Messabel, 2013 ; Mosconi, 2017 ; Friocourt & Ferrière, 2018 ; Magar-Braeuner, 2019). L’existence d’un curriculum caché, latent, relevant des stéréotypes de genre peut être également désignée afin de mettre en lumière les processus de reproduction des inégalités de genre (Mosconi, 2010). Les différences sexuées se reproduisent dans le cadre scolaire malgré l’écart constaté entre les rapports sociaux





de sexe existants et le projet de l'École fondé autour des principes de neutralité et d'égalité.

Dès leur entrée à l'école maternelle, les élèves portent, via les processus de socialisation des premiers âges de la vie, les codes et normes reliés au rôle de genre qui leur est assigné et qui se traduit en représentations et comportements stéréotypés (Mieyaa *et alii*, 2012). Certains auteurs, tels que De Boissieu (2009 : 1) parlent même de l'existence d'un « genre scolaire » renvoyant à une « construction spécifique à la culture scolaire, qui aboutit à la détermination d'identités d'élève-fille ou élève-garçon, auxquelles sont associées des manières d'être-en-classe et des choix préférentiels ». Cet « habitus scolaire » déterminé selon le genre de l'élève induit des conduites différenciées face à l'école, que les garçons et les filles incorporent dès leur entrée dans le système scolaire et qui se renforcent tout au long de la scolarité (Mieyaa *et alii*, 2012).

Courtinat-Camps & Prêteur (2010) précisent en ce sens que ce n'est pas l'appartenance à un sexe qui provoque ces phénomènes, mais plutôt l'« identité psychosexuelle et sociale », elle-même produit des stéréotypes de genre, qui participe à la différence de réussite scolaire en faveur des filles. Le parcours scolaire des filles paraît en effet moins chaotique que celui des garçons, tant du côté de la réussite purement académique que de l'aspect comportemental (Bouchard *et alii*, 2006). Dès l'âge de six ans, les élèves associent le rôle féminin à la conformité aux attentes scolaires et le rôle masculin à une expérience scolaire plus difficile (Mieyaa, 2012). Dès la petite enfance au sein des lieux d'accueil où le genre est « omniprésent », les filles semblent plus enclines à travailler « de façon calme et adaptée » (Coulon & Cresson, 2007 ; Cresson, 2010) : l'*habitus* scolaire féminin se calque ainsi sur le « métier d'élève », en conformité aux habiletés et comportements de réussite attendus par l'école. L'identité de sexe se développe autour de la différence entre les sexes et détermine les « qualités », le rôle et la place des garçons et des filles en anticipation de leurs fonctions futures au sein de la société — l'affirmation et la « virilité » chez les garçons et un rôle altruiste pour les filles (Mosconi, 2016).

*Filles et garçons à l'école : des comportements sexués attendus
par les enseignants*

Mieyaa *et alii* (2012) rappellent que les jeux traditionnels des petits enfants encouragent les filles à être « sensibles » et à faire preuve d'empathie (« respecter





les sentiments d'autrui») alors que les garçons se tournent plus vers la compétition. Les garçons ont intériorisé depuis leur plus jeune âge le système de compétition et de domination à leur avantage, ayant même été préparés à être les «seigneurs» (Vallet, 2018). Les filles se voient quant à elles encouragées par leur environnement à s'inscrire dans un «monde fondamentalement social» tandis que les garçons apprennent tout au long de leur développement à se faire confiance. Les filles tentent par ailleurs davantage que les garçons à se faire accepter par les enseignants, tandis que les garçons œuvrent à s'affirmer au sein de leur groupe de pairs (Bouchard *et alii*, 2006).

Les filles scolarisées en école primaire ont tendance à faire davantage preuve de soutien et d'appui affectif dans leur relation aux pairs que l'on qualifie alors de «collaborative» et «pro-sociale» (Ruel, 2010). Les garçons, quant à eux, veulent diriger les conversations et se constituent plus dans la confrontation, et leur relation à autrui participe ainsi à leur affirmation de soi. D'une manière générale, les filles préfèrent le dialogue et l'interactivité plutôt que l'imposition de soi, ce qui entraîne un plus haut niveau de comportements prosociaux chez les filles et plus de transgression scolaire chez les garçons (Mathieson & Banerjee, 2011).

Des différences sont également observées, dès le début de la scolarité, dans le traitement de la part des adultes encadrants à propos de l'autonomie, de la communication ou de l'estime de soi (Dafflon-Novelle, 2006). Bien qu'il ne tienne pas uniquement compte de la performance scolaire des élèves, le jugement des enseignants paraît décisif dans leur parcours : les caractéristiques individuelles, sociodémographiques et scolaires des élèves interviennent aussi dans ce jugement scolaire que l'on peut alors qualifier de «subjectif». Si ce jugement n'est pas seulement fondé sur les performances scolaires des élèves, il reste néanmoins relativement conforme à la «valeur scolaire» des élèves, tout en reposant également sur leur «valeur sociale» (Bressoux, 2003). Les indicateurs de cette «valeur sociale» des élèves jugée par les enseignants comprennent ainsi des caractéristiques intrinsèques aux élèves, relevant de leur profil sociodémographique et scolaire. Parmi ces caractéristiques qui interviennent dans le jugement des enseignants, on compte par exemple l'origine sociale, l'apparence physique ou encore le sexe de l'élève (Jarlégan & Tazouti, 2012).

Du côté des dispositions genrées, les enseignants attendent des filles qu'elles fassent preuve de prosocialité, c'est-à-dire de l'«ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui (prosocialité asymétrique) ou le partage des coûts et bénéfices avec autrui (prosocialité symétrique)» (Bouchard *et alii*, 2006). Les garçons semblent *a priori* traités plus favorablement que les





filles par les enseignants qui font preuve d'une plus grande tolérance envers leur manque de discipline : ils les interrogent plus souvent en classe et leur accordent une plus grande attention — les filles ayant besoin, d'après les stéréotypes, de moins d'attention, car supposées plus dociles et plus appliquées (Mosconi, 2001b). L'école renforce ainsi les comportements sexués façonnés par les familles, les pairs ou les médias, et les filles se trouvent mieux préparées pour leur "métier d'élève" en étant davantage soignées pour le travail scolaire, attentives, disciplinées, précautionneuses ou encore à l'aise dans les interactions (Duru-Bellat, 2012).

Dans leurs jugements mais également dans leurs pratiques, les enseignants peuvent inconsciemment reproduire les stéréotypes de sexe en procédant à une « socialisation différentielle des sexes » (Mosconi, 2001a). Les comportements des élèves interviennent également dans l'évaluation que font les enseignants des performances académiques de leurs élèves (Guimard *et alii*, 2007). Le système de genre intervient ainsi à plusieurs moments dans la relation entre l'enseignant et l'élève : les attentes de l'enseignant envers l'élève suivent les stéréotypes de genre, les pratiques des enseignants reproduisent la socialisation genrée et les caractéristiques propres de l'enseignant, dont son identité de genre, peuvent influencer son jugement et ses pratiques (Mosconi, 2001a/b ; Chevet, 2006 ; Friocourt & Ferrière, 2018).

De la socialisation de genre aux compétences sociales développées chez les filles et les garçons

La « tyrannie du genre » (Duru-Bellat, 2017) instaure une socialisation différentielle selon le sexe et elle produit des stéréotypes incorporés dès le plus jeune âge. Dans sa dimension performative décrite par Butler, le genre tient la place d'une prophétie autoréalisatrice assignant les garçons et les filles à des rôles et places déterminés (Duru-Bellat, 2017). Le genre s'impose finalement comme une manière d'agir et de se comporter au quotidien selon des normes qui se traduisent en affects et en "qualités" attribuées au féminin et au masculin. Dès l'enfance, garçons et filles intériorisent des façons sexuées d'être, de faire et de penser. Lahire, à la suite de Bourdieu, nomme ces manières d'être « dispositions » — en l'occurrence genrées, qui orientent les comportements des individus selon le modèle incorporé et socialement construit du "masculin" et du "féminin" (Bourdieu, 1998 ; Lahire, 2002). Ces dispositions genrées renvoient finalement à





«l'ensemble des manières d'agir et de penser socialement définies comme masculines ou féminines, que les individus ont intériorisées au cours de leur histoire, et qui les conduisent à agir d'une manière spécifique dans des contextes déterminés» (Court, 2007 : 97).

Ainsi, par les différentes sphères (familiale, amicale, scolaire) fréquentées par les élèves, des profils genrés se dessinent et se traduisent en attributs, conduites et comportements. Le système de croyances qui structure la différence entre les sexes se traduit en termes de "qualités" complémentaires et exclusives, voire de "capacités", de tâches et de besoins (Mosconi, 2016). Plus particulièrement est faite l'hypothèse que deux profils pourraient être distingués : le premier affirmé vis-à-vis d'autrui, développant une confiance en ses propres capacités, habitué depuis sa jeune enfance à évoluer dans un contexte de compétition qui serait plutôt caractéristique des garçons, tandis que le second viserait une attitude prosociale de compromis et de conformisme aux attentes de son environnement et serait plus répandu chez les filles. Cette différence de profil d'élève, d'«identité-élève» (De Boissieu, 2009), profiterait aux filles lors de leur scolarisation primaire, mais encouragerait plutôt les garçons dans leur choix et réussite en termes d'orientation future, scolaire et professionnelle (Mosconi, 2017).

L'*habitus* scolaire, qui se traduit en comportements et dispositions genrés, est opérationnalisé dans ce travail par la notion de compétences sociales, et la question de recherche engagée interroge, à l'aune de données empiriques, les différences de développement des compétences sociales entre filles et garçons. Si elles existent, ces différences peuvent-elles être par ailleurs explicitées par certaines caractéristiques sociales de la famille ou certaines caractéristiques du contexte de scolarisation ?

Les données utilisées pour ce travail proviennent d'une enquête menée sur une année scolaire (Fanchini, 2016), auprès de 855 élèves de cycle 3 — ce qui correspondait au moment de la collecte des données aux classes de CE2, CM1 et CM2. Un questionnaire d'autoévaluation des comportements a été autoadministré, en passation collective : les élèves ont eu l'occasion de remplir de façon autonome le formulaire, sur un temps de classe dédié à la passation, tout en étant accompagnés du même enquêteur tout au long de la collecte. Cet instrument a permis de quantifier des informations pour 26 compétences sociales et comportements à la fois interindividuels et intra-individuels ainsi que pour d'autres indicateurs sociaux et scolaires tels que le sexe des élèves, la taille de la fratrie, l'âge, l'implication des parents dans la scolarité ou encore le redoublement. La profession des parents a été questionnée individuellement par l'enquêteur avec





Le rôle de la socialisation familiale et scolaire dans le développement des compétences sociales chez les élèves de l'école primaire : l'influence de la variable "sexe"

chacun des répondants. Le sexe de l'enseignant ainsi que le niveau académique des élèves via le jugement scolaire (indicateur de notes scolaires, appréhendées en moyenne sur 20) ont par ailleurs été recueillis auprès des enseignants.

Chaque compétence sociale a été évaluée *a priori* à l'aide d'un minimum de trois items issus d'échelles existantes ou renvoyant toujours à une mise en situation adaptée à l'âge des répondants et au contexte scolaire. Cet outil d'autoévaluation a, par la suite, été validé par des analyses en composantes principales permettant de mesurer les dimensions suivantes.

Tableau 1. Les compétences sociales et comportements quantifiés selon leur caractère inter ou intra-individuel

Dimensions interindividuelles	Dimensions intra-individuelles
Capacité de résolution de conflit	Application
Empathie	Intérêt
Politesse	Curiosité
Participation	Persévérance
Coopération	Régulation scolaire
Leadership	Autodiscipline
Altruisme	Gratification différée
Sociabilité	Esprit d'initiative
Communication	Conscience scolaire
Plaisir d'aller à l'école	Estime de soi
Confiance et respect envers les enseignants	Confiance en soi
Timidité	Locus de contrôle (interne)
	Anxiété
	Tristesse

Réalisé par les autrices d'après Fanchini 2016.

Parmi ces différents construits², on retrouve à la fois des compétences définies dans une perspective dynamique, mais également des manières d'être et de penser relatives au contexte scolaire (le plaisir d'aller à l'école et la confiance et le respect envers les enseignants), à l'image de soi (l'estime de soi, la confiance en soi et le locus de contrôle) et au névrosisme (l'anxiété, la tristesse et la timidité). Ces comportements et manières d'être ont été pris en compte pour leur influence sur la réussite scolaire, et la liste non exhaustive présentée ici provient d'un travail de recension théorique préalable (Fanchini, 2016).

² Notons que ces différents comportements et compétences sociales sont fortement liés entre eux et notamment pour la définition de capitaux culturel, émotionnel et social (Morlaix & Fanchini, 2018). Pour ce travail, il a été choisi de distinguer chacune des dimensions afin d'en avoir une analyse plus fine en termes de comportements générés.





Afin de tester l'influence du genre, nous avons procédé dans un premier temps à des comparaisons de moyennes (ANOVA) entre les scores standardisés des 26 dimensions et la variable sexe³ obtenue par la réponse à la question : « Es-tu une fille, un garçon ? ».

Tableau 2. Effet de la variable « sexe » (ANOVA)
sur 13 des 26 compétences sociales et comportements

Dimensions interindividuelles	Sig.	Dimensions intra-individuelles	Sig.
Capacité de résolution de conflit	0,015	Application	0,007
Empathie	0,001	Intérêt	ns
Politesse	0,001	Curiosité	0,055
Participation	ns	Persévérance	ns
Coopération	ns	Régulation scolaire	0,065
Leadership	ns	Autodiscipline	ns
Altruisme	0,001	Gratification différée	ns
Sociabilité	0,021	Esprit d'initiative	ns
Communication	ns	Conscience scolaire	ns
Plaisir d'aller à l'école	0,000	Estime de soi	ns
Confiance et respect envers les enseignants	0,028	Confiance en soi	ns
Timidité	ns	Locus de contrôle (interne)	0,001
		Anxiété	0,000
		Tristesse	0,000

« Sig. » correspond au seuil de significativité. Lorsque le seuil est compris entre 0,000 et 0,010, il est significatif au seuil de 1 %, entre 0,010 et 0,050, au seuil de 5 % et entre 0,050 et 0,100, au seuil de 10 %. « ns » indique un seuil non significatif (c'est-à-dire supérieur à 0,100). Réalisé par les autrices d'après Fanchini 2016.

Les tests s'avèrent significatifs pour la moitié d'entre eux (13/26). La variable indépendante du sexe présente un effet sur la capacité de résolution de conflits, l'empathie, la politesse, l'altruisme, la sociabilité, le plaisir d'aller à l'école et le respect envers les enseignants, pour ce qui est des dimensions interindividuelles. Du côté des comportements intra-individuels relatifs à la gestion de soi et de ses émotions, nous retrouvons l'application, la curiosité, la régulation scolaire, le locus de contrôle, l'anxiété et la tristesse.

Afin d'envisager le sens des relations, nous testons l'effet brut du sexe sur ces treize dimensions à l'aide de régressions linéaires simples. Cela nous permet de déterminer ainsi si ce sont les garçons ou les filles qui ont tendance à présenter des

³ Pour information, les filles représentent 48,2 % de l'échantillon (N = 417).





scores plus élevés. Les résultats sont alors manifestes : hormis le score de curiosité, toutes les autres dimensions apparaissent en faveur des filles. Que ce soit les compétences sociales interindividuelles ou celles intra-individuelles, ce sont bien les filles qui ont tendance à présenter de façon significative des scores plus élevés que leurs pairs masculins. Ainsi, le sexe apparaît comme une variable sensible dans le développement des compétences sociales et participant de l'ordre de genre tel qu'il s'exprime en contexte scolaire. Cette tendance se confirme même lorsque les autres variables sociales et scolaires pour lesquelles des informations ont été recueillies sont prises en compte. En effet, afin de comprendre les déterminants sociaux et scolaires des vingt-six compétences sociales et comportements, nous avons testé la relation suivante : score compétence = (sexe, CSP mère, CSP père, taille fratrie, rang fratrie, niveau de scolarisation/âge, redoublement, implication parentale dans la scolarité)⁴.

Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, l'effet net du sexe reste significatif pour l'ensemble des treize compétences pour lesquelles les tests précédents étaient significatifs, les filles possédant davantage de compétences sociales (intra et interindividuelles) que les garçons, au cycle 3 de l'école primaire. Ces différences peuvent certainement en partie s'expliquer par la socialisation de genre qui se construit dans les espaces sociaux telles la famille et l'école. Sans pouvoir tester et appréhender l'intégralité des facteurs caractérisant la socialisation de genre dans la famille ou à l'école, certains facteurs nous ont semblé intéressants dans les données recueillies pour tenter de l'éclairer a minima.

Une socialisation de genre à l'œuvre dans le milieu familial pour expliquer les différences de compétences sociales développées entre filles et garçons ?

De façon à comprendre si le niveau social des parents pouvait avoir une influence sur le développement des compétences sociales chez les filles et les garçons, une analyse a été menée en lien avec la profession des parents. Parmi les 855 élèves

4 La relation suivante renvoie à l'équation testée dans un modèle de régression simplifié $y_i = f(x_i)$. Le score de chacune des compétences est ainsi testé selon l'influence conjointe du sexe de l'élève, de la catégorie socioprofessionnelle de la mère, de celle du père, de la taille de la fratrie, du rang dans la fratrie, du niveau de scolarisation (qui renvoie à l'âge), du statut face au redoublement et de l'indicateur d'implication parentale dans la scolarité.





composant l'échantillon, la profession de la mère a été recueillie dans 87,25 % des cas, et pour 84,33 % des élèves pour ce qui est de la profession du père. Même si elle n'est qu'un indicateur du niveau social, la profession des parents reste une mesure fiable dans l'élaboration des profils sociaux des élèves.

D'après la nomenclature classique de l'INSEE, voici la composition sociale de notre échantillon d'élèves.

Tableau 3. Répartition des élèves (N = 855) en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents

Catégories INSEE	Mères (N = 746)		Pères (N = 721)	
Agriculteur	1	0,1 %	3	0,4 %
Artisan / Commerçant	10	1,2 %	27	3,2 %
Cadre	81	9,5 %	100	11,7 %
Profession intermédiaire	132	15,4 %	99	11,6 %
Employé	335	39,2 %	178	20,8 %
Ouvrier	21	2,5 %	247	28,9 %
Retraité	1	0,1 %	4	0,5 %
Sans emploi	162	18,9 %	45	5,3 %
Absent	3	0,4 %	18	2,1 %

Réalisé par les autrices d'après Fanchini 2016.

Plusieurs analyses (similaires aux précédentes) ont ainsi été menées sur des sous-groupes d'élèves différents. Dans un premier temps, lorsque l'on isole les élèves dont la mère est cadre (modalité prise en référence et représentative de la classe sociale la plus favorisée socialement, culturellement et économiquement), l'effet du sexe sur les niveaux des treize compétences et comportements préalablement significatif disparaît totalement. Les tests présentent des résultats non significatifs, ce qui permet d'affirmer que la socialisation familiale n'est pas étrangère au développement des compétences sociales. Ainsi, dans les catégories sociales où la mère est cadre, aucune différence de développement des compétences sociales entre filles et garçons n'est à noter, et les filles perdent leur avantage dans le développement de ces compétences, voire même sont dépassées sur une dimension par les garçons : le score de confiance en soi. Conformément à ce que l'on peut appréhender dans la littérature s'intéressant à la socialisation de genre, le





résultat est significatif : les garçons dont la mère est cadre présentent des niveaux significativement plus élevés de confiance en soi que leurs pairs filles.

De façon parallèle, lorsqu'on isole le sous-échantillon des élèves dont la mère est de catégorie socioprofessionnelle employée ou ouvrière⁵, l'effet du sexe redevient significatif pour douze des comportements évalués (l'empathie, la politesse, l'altruisme, l'application, la régulation scolaire, l'esprit d'initiative, l'estime de soi, le locus de contrôle, l'anxiété, la tristesse, le plaisir d'aller à l'école et le respect envers les enseignants). Toujours à l'aide de régressions linéaires simples, les analyses montrent que ces douze compétences sociales chez les élèves dont la mère est ouvrière ou employée ont tendance à être plus développées chez les filles. Deux dimensions évaluées qui n'étaient pas significatives dans les analyses effectuées sur l'ensemble de l'échantillon le sont dans ce cas précis : l'esprit d'initiative et l'estime de soi sont significativement des comportements que l'on retrouve chez les filles pour le sous-échantillon des mères ouvrières ou employées. Nous comprenons alors que l'effet de la socialisation de genre est particulièrement fort dans les familles où la mère est issue d'une catégorie socio-professionnelle modeste et que certains comportements relèvent même spécifiquement de cette catégorie sociale.

Afin de poursuivre les analyses sur l'influence de l'appartenance sociale sur la socialisation de genre, nous avons procédé aux mêmes analyses selon la profession du père : les stéréotypes de genre en termes de compétences sociales sont-ils aussi forts chez les élèves dont le père est cadre ? L'effet du sexe ne persiste que sur le score de trois des treize compétences sociales significativement liées au sexe pour l'ensemble de l'échantillon. Le sexe conserve son influence sur la politesse, la curiosité et la régulation scolaire des élèves. Une quatrième relation significative pour le sous-échantillon des enfants de père cadre n'était alors jusque-là pas mise en avant par les tests statistiques ; il s'agit du leadership et la relation qui s'avère à l'avantage des filles, ce qui signifierait que les filles dont le père est cadre ont tendance à développer cette compétence pourtant attribuée au genre masculin. Est-ce dû à un encouragement plus soutenu des pères dont l'ambition scolaire pour leur fille contrebalancerait les stéréotypes de genre ou à un modèle de transgression de genre encouragé par ces derniers ? La littérature sociologique informe aujourd'hui en ce sens : les rapports sociaux de sexe ne se retrouvent pas isolés des autres rapports sociaux comme les rapports de classe sociale, et l'expérience

5 Sont ici regroupées les deux catégories du fait du faible effectif des mères de la catégorie socio-professionnelle ouvrière dans notre échantillon (N = 21).





individuelle se construit selon un enchevêtrement complexe et consubstantiel des rapports sociaux (Kergoat, 2009).

Pour compléter ces résultats et envisager l'autre position extrême de la hiérarchie sociale, nous pouvons effectuer les mêmes analyses sur le sous-échantillon des pères de catégorie socioprofessionnelle ouvrière. Le nombre et la nature des compétences significatives sont alors différents : l'empathie, l'altruisme, la sociabilité, l'autodiscipline, l'estime de soi, le locus de contrôle, l'anxiété et le plaisir d'aller à l'école sont des compétences sociales développées par les filles dont le père est ouvrier. Ces compétences et comportements apparaissent comme des attributs féminins. L'"identité" de ces filles dont le père est ouvrier paraît particulièrement genrée avec, d'une part, des compétences interindividuelles et relationnelles (avec l'empathie, l'altruisme et la sociabilité) et, d'autre part, des comportements attendus à l'école (tels que l'autodiscipline et le plaisir d'aller à l'école). Mais, contrairement à la catégorie statistique précédente des filles dont le père est cadre et qui se composait particulièrement d'attributs scolaires attendus, les filles dont le père est ouvrier présentent les compétences prosociales que l'on peut retrouver dans de nombreux stéréotypes de genre.

Nous posons l'hypothèse d'un effet différencié du développement des compétences sociales selon le genre en fonction de l'appartenance sociale de l'élève, et les analyses tendent à la soutenir. Différents comportements relevant des stéréotypes de genre sont particulièrement prégnants pour les élèves dont le père ou la mère occupe une position sociale modeste (employés ou ouvriers). Lorsque la mère est cadre, seul un comportement est significativement genré, contre douze lorsque la mère est employée ou ouvrière. Du côté du père, quatre compétences sont liées au genre de l'enfant quand le père est cadre, tandis que huit scores sont significatifs pour les enfants dont le père est ouvrier. Lorsque l'on réalise les mêmes analyses sur les sous-échantillons des pères puis des mères de profession intermédiaire, le nombre de compétences sociales et de comportements soumis à la socialisation de genre est respectivement quatre et six. Finalement, plus l'on monte dans la hiérarchie sociale, ou en tout cas selon l'échelle des catégories socioprofessionnelles, et moins les comportements ou compétences sociales développés par les enfants sont genrés.





Une socialisation du genre à l'œuvre dans le milieu scolaire pour expliquer les différences de compétences sociales développées entre filles et garçons ?

Pour continuer d'interroger l'effet du sexe sur le développement des compétences sociales, la recherche s'est également focalisée sur certaines caractéristiques du contexte scolaire, et plus particulièrement sur le sexe de l'enseignant. On sait désormais combien les rapports sociaux de sexe sont prégnants dans les relations entre les élèves et les enseignants. Le sexe de l'élève est particulièrement considéré dans la littérature en regard du jugement et des pratiques des enseignants. Du côté des caractéristiques des enseignants, on peut questionner l'influence des compétences sociales sur le jugement scolaire des enseignants (envisagé ici à partir de la note moyenne attribuée par l'enseignant sur le niveau académique des élèves), selon la caractéristique du sexe des enseignants. Pour cette dernière partie d'analyses, nous allons alors tester l'effet des compétences sociales sur le jugement enseignant (indicateur envisagé pour ce travail à partir des notes attribuées par l'enseignant) en fonction du sexe de l'enseignant⁶. Pour tester cette hypothèse, deux modèles de régression sont réalisés sur deux sous-échantillons (les enseignants hommes d'une part, les enseignants femmes d'autre part) et résumés par l'équation suivante : jugement scolaire de l'enseignant = (sexe, CSP mère, CSP père, taille de la fratrie, rang dans la fratrie, niveau, redoublement, implication des parents, scores des 26 compétences sociales et autres comportements).

Afin d'avoir un modèle d'explication du jugement scolaire de l'enseignant, nous avons ajouté en variables explicatives des variables relatives à des caractéristiques sociales et scolaires qui peuvent jouer sur la réussite des élèves. Ces analyses effectuées sur les deux sous-échantillons présentent des résultats contrastés. Pour les enseignants hommes (part de variance expliquée du modèle de 21,4 %), les variables explicatives significatives sont le sexe de l'élève, le redoublement, la capacité de résolution de conflit, la coopération, la régulation scolaire, la confiance en soi, la timidité et le plaisir d'aller à l'école. Dans le second modèle pour les enseignants femmes (part de variance expliquée du modèle de 24,5 %), ce sont

6 Dans notre échantillon, parmi les enseignants 23 sont des femmes et 20 sont des hommes, ce qui représente respectivement 424 et 431 élèves. Cette répartition ne correspond pas à celle des personnels enseignants de l'Éducation nationale (composée en forte majorité de femmes), mais, statistiquement, les analyses sont effectuées, dans cette partie de l'article, indépendamment sur les deux sous-échantillons.





la catégorie socioprofessionnelle du père, le niveau, l'implication des parents, l'empathie, la politesse, la participation, la curiosité, la régulation scolaire, la gratification différée, l'esprit d'initiative et la confiance en soi qui sont les facteurs explicatifs observés de la note obtenue par les élèves.

Le premier élément intéressant à soulever est l'importance du sexe de l'élève pour expliquer le jugement enseignant : les notes attribuées par les enseignants hommes sont affectées par le sexe de l'élève (en faveur de filles qui ont tendance à être mieux notées que les garçons, "toutes choses égales par ailleurs") tandis que l'effet du sexe n'est pas significatif sur le second sous-échantillon des enseignants femmes. Une autre variable, d'ordinaire très défavorable et liée au passé scolaire qu'est le redoublement, n'est significative que pour le premier modèle : le fait d'avoir redoublé au moins une fois dans la carrière scolaire passée influe négativement sur le jugement professoral des enseignants hommes, alors que dans les classes des enseignants femmes, cette variable n'est pas significative. Concernant à présent les compétences sociales et autres comportements évalués pour ce travail, on constate que deux d'entre eux jouent sur la réussite, à la fois dans les classes des enseignants hommes et des enseignants femmes : la régulation scolaire et la confiance en soi présentent un effet significatif et positif sur le jugement professoral.

Mais plus généralement, les élèves qualifiés de "bons" (scolairement) n'ont pas les mêmes dispositions et caractéristiques selon que l'enseignant est un homme ou une femme. La capacité à gérer ses relations à autrui (effet positif de la capacité de résolution de conflit), sans pour autant s'investir totalement (effets négatifs de la coopération et du plaisir d'aller à l'école), alliée à la capacité à s'autogérer discrètement (effets positifs de la régulation scolaire et de la timidité), sont autant de déterminants des comportements favorables à la réussite scolaire pour les enseignants. Le profil des "bons élèves" pour les enseignants femmes est différent en de nombreux points : l'ouverture aux autres et sur le monde (effets positifs de l'empathie et de la participation), des comportements très scolaires et attendus (effets positifs de la politesse, de la participation et de la régulation scolaire) ainsi qu'une gestion positive de soi et de ses émotions (effets positifs de la gratification différée et de la confiance en soi et effet négatif de l'anxiété) sans pour autant sortir des sentiers battus (effet négatif de l'esprit d'initiative⁷), sont les dimensions qui composent ce "label".

7 Une remarque commune peut être adressée aux deux modèles face à des résultats contre-intuitifs sur l'effet négatif de certains comportements : les compétences de coopération et d'initiative





Avec ces deux modèles, on comprend que les caractéristiques, compétences sociales et comportements qui expliquent le jugement de l'enseignant et, par extension, la réussite académique, ne sont pas les mêmes selon le sexe de l'enseignant. Plus généralement, on comprend également que les enseignants peuvent être influencés par d'autres facteurs que les performances purement scolaires quand ils évaluent leurs élèves. Dit autrement, on peut constater que les comportements et compétences sociales interviennent dans le jugement professoral différencié entre hommes et femmes, visant à déterminer les caractéristiques du "bon élève" ou du "métier d'élève".

Conclusion

Les différentes analyses proposées à partir de données empiriques originales viennent finalement alimenter plusieurs hypothèses théoriques envisagées. Tout d'abord, l'effet du sexe de l'élève sur les compétences sociales et autres comportements et manières d'être fait écho à la littérature sociologique et psychologique démontrant l'existence d'un genre scolaire, à l'avantage des filles. Ainsi, le sexe de l'élève détermine les scores d'un nombre important de compétences sociales et autres comportements. Les résultats présentés rejoignent ici les travaux démontrant l'avantage des filles en termes de prosocialité : les compétences sociales interindividuelles constituent majoritairement le profil des filles de notre échantillon qui présentent des niveaux plus forts de résolution de conflit, d'empathie et de sociabilité que leurs pairs garçons⁸. De la même façon, le "métier d'élève" et les comportements attendus par l'institution et ses représentants enseignants participent au succès scolaire des filles de fin d'école primaire : le curriculum caché encourage en effet la politesse, "l'amour de l'école", l'application et la régulation dans les tâches scolaires, et les filles sont ainsi plus enclines à s'adapter au cadre scolaire. Nous comprenons alors que notre première hypothèse envisageant une influence du sexe dans le développement des compétences sociales est validée par nos analyses.

sont sanctionnées négativement, contrairement aux discours qui se développent sur l'entraide, l'apprentissage coopératif d'une part, et l'affirmation de soi et la créativité des élèves à l'école et des individus en général dans la société, d'autre part.

8 Dans la perspective de Morlaix et Fanchini (2018), le « capital social » des élèves se présente nettement à l'avantage des filles.





La deuxième phase d'analyse qui envisageait un effet différencié de la socialisation de genre selon le niveau social des parents répond à divers questionnements : les compétences sociales et autres dispositions (que nous testons via les processus de socialisation genrée et que l'on sait différenciées selon le niveau social de la famille) sont en effet liées à la socialisation familiale. Les compétences sociales sont soumises à l'influence du sexe de l'élève et à l'effet du niveau social des parents, selon un effet proportionnel inversé : plus le niveau social augmente et plus la socialisation genrée diminue, c'est-à-dire moins le sexe a une influence sur la détermination des scores de compétences sociales et autres comportements. Les rapports sociaux de sexe paraissent ainsi imbriqués à d'autres logiques sociales qui viennent elles-mêmes l'influencer. L'approche intersectionnelle renseigne sur la complexité du fonctionnement social, et les résultats statistiques développés dans ce travail confirment que les inégalités de genre à l'école sont conditionnées par d'autres inégalités liées à d'autres origines, en l'occurrence sociale.

Afin d'appréhender les processus complexes entre compétences sociales et réussite scolaire médiatisés par la problématique du genre, la troisième et dernière phase d'analyse apporte plusieurs éléments : elle confirme tout d'abord l'hypothèse selon laquelle les compétences sociales et autres dispositions interviennent sur le jugement scolaire des enseignants alors que l'on contrôle plusieurs caractéristiques sociales et scolaires déterminantes dans l'explication des différences de réussite à l'école. Les comportements attendus du "métier d'élève" et les comportements des élèves soumis eux-mêmes par ailleurs aux stéréotypes de genre, comptent parmi les facteurs explicatifs du jugement enseignant. On comprend également que le profil du "bon élève" n'est pas le même en fonction du sexe de l'enseignant : les caractéristiques sociales et scolaires ainsi que les compétences sociales et autres comportements qui interviennent dans l'explication du jugement de l'enseignant appréhendés à partir des notes attribuées, sont différents selon que l'enseignant est un homme ou une femme. Ces analyses nuancent les éléments de la littérature précédemment cités : le profil du "bon élève" correspond en effet à des élèves aux comportements prosociaux développés et aux comportements attendus du métier d'élève, mais surtout auprès des enseignants femmes de notre échantillon, qui ne semblent par ailleurs pas considérer le sexe de l'élève dans leur jugement. Ce profil du "bon élève" renvoie plutôt, d'après la littérature, au profil de la "bonne élève" avec des comportements associés aux filles.

Les outils mis en place pour cette recherche pourraient aussi être soumis aux stéréotypes de genre : l'autoévaluation des comportements et compétences sociales sur laquelle les niveaux de compétences sociales sont quantifiés peut





présenter un biais important de désirabilité sociale. Ce biais peut en effet jouer en partie au niveau de la socialisation de genre, car les enfants peuvent répondre en fonction de leurs représentations des attentes portées sur leurs propres conduites, que l'on sait fortement soumises aux stéréotypes de genre. Une approche plus qualitative des rapports sociaux de sexe et de l'aspect situé des compétences sociales apporterait des éléments riches pour comprendre les mécanismes en jeu dans les pratiques de transmission et d'action de la socialisation de genre, dans différents contextes. Considérées pour ce travail en contexte scolaire, les dispositions genrées pourraient ainsi être remises en perspective dans d'autres environnements. Selon les phénomènes situationnels et relationnels, l'analyse de la dynamique interactionnelle entre pairs ou entre enseignants et élèves au sein de la classe renseignerait également plus finement les mécanismes à l'œuvre dans la détermination du masculin et du féminin (Zaidman, 1996 ; Duru-Bellat, 2017). D'autres investigations du côté du milieu familial favoriseraient également la compréhension de ces phénomènes, notamment en envisageant la composition du couple parental et particulièrement l'homogamie, mais aussi les relations interfamiliales ou encore la composition genrée de la fratrie.

L'ensemble de nos résultats atteste finalement de la complexité des mécanismes entre la détermination sociale des comportements, le jugement enseignant et les stéréotypes de genre. Que l'on teste son effet simple sur les compétences sociales ou via le niveau social et la réussite scolaire, le facteur "sexe" agit à de nombreux niveaux : le sexe de l'élève, de son enseignant, voire de ses parents conditionnent ses comportements et son parcours scolaire. La variable "sexe" reste un indicateur dominant dans les constructions sociales et en matière d'éducation à la fois familiale et scolaire. L'égalité des sexes doit alors être questionnée au regard de l'identification de ces profils et identités sexuées. Comme dans tout processus d'assignation identitaire, les normes de genre constituent une violence et une contrainte pour l'individu qui doit s'y conformer (Duru-Bellat, 2017). L'opérationnalisation proposée dans ce travail permet de mettre en exergue la prégnance des stéréotypes de genre à l'école au travers d'identités sexuées, sans nier les enjeux de réduction des inégalités entre hommes et femmes. La notion de genre éclaire les processus de construction des inégalités ; et les identités qui en découlent sont appréhendées comme une lecture des rapports sociaux de domination, le risque de les essentialiser étant toujours prégnant dans le monde social. La traduction des rapports sociaux de sexe qu'offre ce travail permet ainsi de comprendre le rôle de l'École dans la reproduction des inégalités et les complexités de la fabrication du genre à l'école (Mosconi, 2019 ; Magar-Braeuner, 2019).





Bibliographie

- BELOTTI-GIANINI Elena, 1974, *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions Des Femmes.
- BERGONNIER-DUPUY Geneviève, 1999, « Pratiques éducatives parentales auprès des jeunes enfants », in Y. Lemel & B. Roudet (dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, pp. 57-84.
- BOUCHARD Caroline, CLOUTIER Richard & GRAVEL France, 2006, « Différences garçons-filles en matière de prosocialité », *Enfance*, n° 58 (4), pp. 377-393.
- BOURDIEU Pierre, 1980, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 1998, *La Domination masculine*, Paris, Le Seuil.
- BRESSOUX Pascal, 2003, « Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 10, pp. 45-58.
- BUSCATTO Marie, 2019, *Sociologies du genre*, Paris, Armand Colin.
- CHEVET Marlène, 2006, « L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s », *Études de linguistique appliquée*, n° 142 (2), pp. 163-174.
- COLLET Isabelle & COUCHOT-SCHIEX Sigolène, 2017, « GEF : une revue pour valoriser les recherches sur le genre en éducation et formation », *Revue GEF*, n° 1, pp. 1-3
- COULON Nathalie & CRESSON Geneviève, 2007, *La Petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*, Paris, L'Harmattan.
- COURT Martine, 2007, « La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance : quand les pratiques entrent en contradiction avec les représentations du travail d'embellissement du corps. L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s », *Sociétés & Représentations*, n° 24 (2), pp. 97-110.
- COURTINAT-CAMPS Amélie & PRÊTEUR Yves, 2010, « Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre les filles et les garçons ? », in S. Croity-Belz (dir.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Toulouse, Érès, pp. 99-113.
- CRESSON Geneviève, 2010, « Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance », *Cahiers du genre*, n° 39, pp. 51-82.
- DAFFLON-NOVELLE Anne, 2006, *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- DARMON Murielle, 2012, *La Socialisation*, Paris, Armand Colin.





- DE BOISSIEU Corinne, 2009, « Sexes et genres à l'école maternelle : un essai de modélisation du concept de "genre scolaire" », *Recherches & éducations*, n° 2, pp. 23-43.
- DURU-BELLAT Marie, 1990, *L'École des filles*, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT Marie, 2008, « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et société*, n° 19, pp. 131-149.
- DURU-BELLAT Marie, 2012, « L'école sexiste par abstention ? Production/ reproduction des stéréotypes sexués : quelle responsabilité de l'école mixte ? », in S. Dauphin & R. Sénac (dir.), *Femmes Hommes : Penser l'égalité*, Paris, La Documentation française, pp. 157-164.
- DURU-BELLAT Marie, 2017, *La Tyrannie du genre*, Paris, Presses de Sciences Po.
- ERARD Carine, 2014, « Compétitrices mais pas toujours... Capital sportif et parcours de réussite d'étudiantes en STAPS », Colloque : *Journées d'étude sur les compétences non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*, Dijon, Université de Bourgogne, 30 et 31 janvier 2014.
- FANCHINI Agathe, 2016, « Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle 3 : l'effet de l'accompagnement scolaire », Thèse de Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne Franche-Comté.
- FRIOCOURT Clémence & FERRIÈRE Séverine, 2018, « Catégorisations stéréotypées des métiers en Cycle 3. Travailler la flexibilité des situations professionnelles ambiguës et contre-stéréotypées », *Revue GEF*, n° 2, pp. 34-51.
- GENDRON Bénédicte, 2006, « Le capital émotionnel et genre : ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons à l'école et au travail », *Les Cahiers de la Maison des Sciences économiques*, Paris, Centre d'économie de la Sorbonne.
- GENDRON Bénédicte, 2010, « Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? », *Tréma*, n° 32.
- GUIMARD Philippe, COSNEFROY Olivier & FLORIN Agnès, 2007, « Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 36 (2), pp. 179-202.
- HECKMAN James J. & KAUTZ Tim, 2012, « Hard Evidence on Soft Skills », *Labour Economics*, n° 19(4), pp. 451-464.
- HERNANDEZ Lucie, 2016, « Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les étudiant·e·s : efficacité et limites », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 45(3).





- JARLÉGAN Annette & TAZOUTI Youssef, 2012, « Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section », *Les Cahiers du CERFEE*, n° 32.
- KERGOAT Danièle, 2009, « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », in É. Dorlin (dir.), *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination*, Paris, Puf, pp. 111-125.
- LAHIRE Bernard, 2002, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin.
- MAGAR-BRAEUNER Joëlle, 2019, *La Fabrication du genre. Enquête en France et au Québec*, Paris, L'Harmattan.
- MARRO Cendrine, 2012, « Dépendance-indépendance à l'égard du genre », *Recherche & Formation*, n° 69, pp. 65-80.
- MARRO Cendrine, 2015, « L'identité : une construction personnelle aux prises avec les normes de genre », in É. Peyre (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe? Sur le genre, dialogues entre biologies et sciences sociales*, Paris, La Découverte, pp. 271-285.
- MATHIESON Kay & BANERJEE Robin, 2011, « Peer play, emotion understanding and socio-moral explanation: The role of gender », *British Journal of Developmental Psychology*, n° 29, pp. 188-196.
- MEAD Margaret, 1947, *Male and female*, New York, Harper Perrenial.
- MIEYAA Yoan, 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 psychologie, Université de Toulouse 2-Le Mirail.
- MIEYAA Yoan, ROUYER Véronique & LE BLANC Alexis, 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, pp. 57-75.
- MORIN-MESSABEL Christine, 2013, *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Paris, PUL.
- MORLAIX Sophie, 2015, « Les compétences sociales à l'école primaire. Essai de mesure et effets sur la réussite », *Carrefours de l'éducation*, n° 40, pp. 175-192.
- MORLAIX Sophie & FANCHINI Agathe, 2018, « L'intérêt de la prise en compte des compétences non académiques dans la redéfinition du capital humain développé par les élèves. Une application sur des élèves de l'école primaire française », *Éducation et Sociétés*, n° 42 (2), pp. 135-156.
- MOSCONI Nicole, 1994, *Femmes et savoirs*, Paris, L'Harmattan.





- MOSCONI Nicole, 2001a, « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école », in Y. Lemel & B. Roudet (dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, pp. 85-116.
- MOSCONI Nicole, 2001b, « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes? », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 5, pp. 97-109.
- MOSCONI Nicole, 2010, « Entretien avec Christine Delphy. Classer, dominer. Qui sont les « autres »? », *Travail, genre et sociétés*, n° 23 (1), pp. 225-229.
- MOSCONI Nicole, 2014, « Postface. Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir? », in I. Collet & C. Dayer (dir.), *Former envers et contre le genre*. Bruxelles, De Boeck, pp. 269-284.
- MOSCONI Nicole, 2016, *De la croyance à la différence des sexes*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCONI Nicole, 2017, *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCONI Nicole, 2019, « Entretien avec Joëlle Magar-Braeuner à propos de son ouvrage *La Fabrication du genre*. Enquête en France et au Québec », *Revue GEF*, n° 3, pp. 168-171.
- OCDE, 2015, « Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills », *OECD Skills Studies*.
- ROLLET-ECHALIER Catherine, PELAGE Agnès, PAILLET Anne, BRUGEILLES Carole, BRACHET Sara & SAMUEL Olivia, 2014, « Préparer la naissance : une affaire de genre », *Politiques sociales et familiales*, n° 116, pp. 5-14.
- ROUYER Véronique, MIEYAA Yoan & LE BLANC Alexis, 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 (2), pp. 97-137.
- RUEL Sophie, 2010, « La socialisation de genre entre pairs dans l'enfance », *Diversité*, n° 162, pp. 127-132.
- TERRET Thierry, 2004, « Sport et masculinité : une revue de questions », *STAPS*, n° 66, pp. 209-225.
- VALLET Guillaume, 2018, *Sociologie du genre*, Paris, Bréal.
- VOUILLOT Françoise, 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, pp. 87-108.
- ZAIDMAN Claude, 1996, *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

