**La relation entre les jeux de la petite enfance et les intérêts professionnels.**

*Sylvie Kerger*

**Abstract**

L’intérêt des enfants pour leurs professions futures pourrait s’expliquer par le fait que les individus ont tendance à considérer hommes et femmes en catégories distinctes. Les enfants sont influencés par leur environnement qui se constitue, entre autre, par leurs parents, l'école, les médias, ainsi que par les jeux qu’on leur présente durant leur petite enfance.

Dans cet article, nous allons présenter les résultats de deux études comparatives sur les jeux de la petite enfance ; d’une part auprès d’élèves du primaire et d’autre part auprès de lycéens.

Dans l’échantillon des élèves du primaire, nous allons mettre les jeux de la petite enfance en relation avec les intérêts professionnels. Nous constatons dans cette étude que les jeux de la petite enfance ont une influence sur les choix professionnels.

Pour que les intérêts professionnels se développent conformément à la personnalité de l’enfant, il serait donc préférable que celui-ci ait le choix entre une multitude de jeux, qui ne sont pas exclusivement liés aux stéréotypes de leur sexe. De cette façon, l’enfant aura la possibilité de développer ses propres choix et intérêts professionnels.

**1. Introduction**

Dans le cadre de notre étude, nous avons analysé différentes dimensions qui pourraient influencer les intérêts pour les branches scientifiques: le contexte de présentation des branches, les traits de la personnalité, des tests cognitifs (fluidité verbale et rotation spatiale) et les jeux de la petite enfance.

Après avoir considéré ces facteurs, nous avons remarqué que l’intérêt pour les sciences peut être manipulé par le contexte dans lequel les branches seront présentées aux élèves. D’une part, un contexte de présentation masculin intéresse davantage les garçons, tandis qu’un contexte de présentation féminin intéresse davantage les filles. Par exemple, nous avons demandé aux élèves d’indiquer leur intérêt sur une échelle de Lickert à 5 points, dans un contexte masculin (« Combien la fonctionnement d’une pompe pour pomper l’huile des profondeurs de la terre vous intéresse-t-elle? ») ou dans un contexte féminin  (« Combien êtes-vous intéressés par le fonctionnement d’une pompe d’un cœur artificiel ? »). Nous avons constaté que dans le contexte masculin les garçons se montrent beaucoup plus intéressés que les filles, tandis que dans le contexte féminin, les différences entre les sexes disparaissent ou même s’inversent (Kerger, Martin, Brunner, 2011).

Nous nous sommes posées la question pourquoi les filles et les garçons s’intéressent plutôt à des contextes de présentation stéréotypés à leur sexe. D’où naissent ces différences et est-ce que les intérêts pour les branches et les professions ne seraient-ils pas influencés par les jeux de la petite enfance ?

Dans cet article, nous allons présenter les résultats d’une étude sur les intérêts précoces de lycéens et une autre étude sur les intérêts précoces d’élèves du primaire et leur relation avec leurs intérêts professionnels.

**2. Cadre théorique**

**2.1. L’intérêt pour les filières et professions scientifiques selon le sexe**

Depuis un certain nombre d’années, l’égalité entre hommes et femmes dans le domaine scolaire et professionnel est un sujet d’actualité. Une distribution plus équitable de la population scolaire dans les différents domaines de formation est un des objectifs pour beaucoup de systèmes éducatifs.

À la fin des années 60, un phénomène répondant au nom de « swing away from science » fut constaté dans les pays anglo-saxons. Cette expression détermine la diminution significative du nombre d’élèves et d’étudiants dans les cours des sciences naturelles. Cette tendance se montrait surtout en chimie et en physique. Cette évolution n’était pas restreinte aux pays anglo-saxons ou aux Etats-Unis, cependant : une étude publiée en 1966 en Angleterre, sur la situation au Royaume-Uni, aux Pays Bas, dans la République Fédérale Allemande, en Australie et aux Etats-Unis, indique une tendance uniforme qui s’éloigne des sciences naturelles et de la technologie. D’après des rapports d’enseignants, diverses études et discussions publiques sur le choix des disciplines, et malgré des efforts d’amélioration, la situation reste insatisfaisante (Hoffmann & Lehrke, 1986).

À travers les plans d’études, les curricula ou la formation des enseignants, l’intérêt pour les sciences naturelles est sollicité (Hoffmann & Lehrke, 1986). Il est inquiétant, cependant, de voir qu’aucune véritable transformation n’a pu être constatée durant ces 15 dernières années, et ceci malgré un changement d’attitude envers le sujet ‘femmes et mathématiques’. Bien que l’écart entre le nombre d’étudiants masculins et féminins inscrits en vue de l’obtention d’un diplôme de mathématiques ait beaucoup diminué aux Etats-Unis, ceci n’est pas le cas pour les domaines d’ingénierie et de physique (Bischof-Köhler, 2002).

En 1995, à l’âge de sept ans, 81% des filles ont atteint le niveau attendu en mathématiques contre 77% des garçons. En sciences 86% des filles et 83% des garçons ont atteint le niveau attendu (Arnot, 2001). Malgré ce succès scolaire des femmes, celles-ci ont un grand désavantage sur le marché de l’emploi, ce qui peut s’expliquer en partie par les filières empruntées. La recherche d’Arnot et al. (1996, cité dans Arnot et al., 2001) montre que, indépendamment de leurs résultats scolaires, les femmes et les hommes choisissent des cours plus traditionnellement liés à leur sexe. Les sciences et les technologies sont même devenues plus masculines.

Les filles, qui sont motivées à s’engager dans ces filières, ont plus de choix professionnels et plus de chances à s’engager dans une de ces carrières. Aujourd’hui, les filles s’engagent souvent dans des filières et des professions mal rémunérées, où les femmes sont majoritaires. Le fait que les étudiantes avaient de meilleurs résultats au bac, mais n’étaient pas à même de valoriser ces avantages lors de formations professionnelles ou d’études ultérieures, a conduit des scientifiques et des enseignants engagés à se demander, s’il n’y aurait pas déjà eu des influences désavantageuses à l’école (Faulstich-Wieland & Nyssen, 1998). Dans les manuels scolaires actuels, les branches techniques et scientifiques sont présentées plutôt dans un contexte masculin, donc plus intéressant pour les garçons. Les filles seraient probablement plus intéressées aux branches scientifiques et techniques et moins inhibées de faire ce choix d’études, si ces mêmes branches étaient présentées dans un contexte féminin, accepté socialement par les filles. À long terme, un engagement plus prononcé des filles dans le domaine des sciences et de la technologie pourrait engendrer une distribution plus équitable entre hommes et femmes dans ces domaines. Une conséquence probable pourrait se faire ressentir au niveau d’un changement des stéréotypes quant à ces filières du « domaine masculin ».

**2.2. La construction du genre et l’environnement social**

Pour trouver les variables influençant les choix des filières et des études, nous nous sommes posées la question quant à la source de ces différences de choix. Ce questionnement nous paraît incontournable pour trouver une réponse à la question pourquoi les femmes sont, par exemple, moins nombreuses à étudier la physique et les mathématiques et pourquoi elles sont surreprésentées dans les domaines sociaux.

Depuis quelques années, les chercheurs se sont mis à la recherche des processus de construction du genre. Dans le domaine de la pédagogie, on s'est intéressé jusqu'à présent aux différences d'attitudes, d'intérêts et de comportement entre les filles et les garçons. Il est essentiel d’admettre, pour comprendre le genre comme construction sociale, qu’il ne s'agit pas d'une différence naturelle mais d'une acquisition (Faulstich-Wieland, Güting, & Ebsen, 2001). West et Zimmermann (1991) ont nommé ce concept "doing gender" : On n'a pas de sexe mais on le fait. Le genre résulte d'une interaction avec l'environnement.

L’environnement social, se caractérisant par les pairs, l’école, les médias et la famille, serait le premier responsable des choix différentiels des sujets. Cette théorie proclame que les intérêts sont le fruit de l’éducation, par laquelle les individus sont renforcés positivement, s’ils ont des intérêts correspondant à leur rôle de sexe (Maccoby, 2000). La société dicterait les normes assimilées par les individus, le statut des professions, ainsi que la féminité et la masculinité des professions. De plus, la société pourrait avoir une influence sur le développement des intérêts*,* qui eux ont probablement un effet direct sur l’orientation professionnelle.

Malgré ces différences entre les individus, les gens sont égaux devant la loi et doivent avoir les mêmes perspectives (Kimura, 1999). Cependant, chaque sujet évolue dans un contexte social particulier et intériorise des normes qui lui sont dictées par son environnement.

La première modification a lieu à l’âge de l’école primaire par l’apparition d’intérêts matériels individuels (Kasten, 1991, cité dans Todt, 2000). Avec l’entrée à l’école primaire, les enfants utilisent d’autres critères pour choisir leurs domaines d’intérêts : d’abord par perception de leurs compétences, puis par prestige ou relevance sociale (Todt, 2000). La deuxième modification a lieu entre 10 et 12 ans et elle utilise l’expérience du milieu social respectif (Todt, 1995). Les milieux sociaux constituent l’arrière-plan pour le développement des intérêts professionnels, qui constituent une partie importante de la structure d’intérêts (Beck, 1983, cité dans Todt, 2000). À travers la confrontation avec son environnement matériel et social, l’enfant développe des préférences d’interaction, ce qui peut plus tard se manifester par des préférences pour des professions sociales ou pour des professions techniques (Roe, 1961, cité dans Bergmann & Eder, 2000). Le développement des intérêts professionnels se stabilise entre 15 et 18 ans (Todt, 1995).

Baron-Cohen (2003) est d’avis que les différences biologiques dans les intérêts existent dès la naissance, mais que ces différences ne sont pas les seuls facteurs influençant la formation des intérêts des individus ; ainsi il existerait une interaction entre le biologique et la socialisation. Il ne suffit pas cependant de donner un jeu de construction technique aux petites filles pour remédier au problème de sous-représentation des femmes dans les professions scientifiques et techniques. Tandis que les garçons semblent être motivés dès le départ, il faudra stimuler et motiver les filles de façon ciblée pour qu’elles utilisent ce jeu. Il serait important de savoir comment atteindre ce but facilement. La supposition que prédisposition et stimulation agissent de manière interactive serait un point de départ idéal (Bischof-Köhler, 2002).

Ayant observé un nombre restreint d’enfants à partir de l’âge de 2 ans, Howes (1988a, cité dans Maccoby, 2000) a pu observer des préférences pour un partenaire de jeu du même sexe à partir de l’âge de 3 ans. Cette tendance à la création de groupes d’un même sexe augmente avec l’âge et atteint son maximum entre 8 et 11 ans (Maccoby, 2000). Les filles ont plutôt tendance à interagir avec des adultes et des enfants, tandis que les garçons préfèrent leurs « peers » (Lytton & Romney, 1991).

Le style de jeux se différencie selon le sexe des enfants. Dès l’âge de neuf mois, les enfants préfèrent jouer avec des enfants du même sexe (Baron-Cohen, 2003). Généralement, les garçons ont tendance à avoir un style de jeu plus agressif, physique et centré sur soi (« rough and tumble play »). Ils préfèrent jouer en groupe et ils s’intéressent aux jeux basés sur des règles (Baron-Cohen, 2003). Les filles se centrent davantage sur une relation intime avec leurs amies et passent beaucoup de temps à la communication et à entretenir leurs relations proches plutôt que de se centrer sur des activités. En cas de conflit, les filles utilisent davantage les compétences linguistiques pour persuader les autres enfants et les écartent moins souvent que ne le font les garçons (Baron-Cohen, 2003). A douze mois déjà, les filles réagissent de façon plus sensible à la détresse d’autres individus (Baron-Cohen, 2003). Fagot (1985) montre que les groupes de petits garçons s’accordent rapidement pour définir quelles activités ne sont pas masculines et évitent ainsi ces activités, ce que ne font pas les filles.

**2.3. Le rôle des jeux dans la petite enfance**

Selon Gaussot (2003, cité dans Vaillet, 2004), les activités ludiques apparaissent comme « *l’une des modalités d’expérimentation du monde social* ». À travers le jeu, les enfants construiraient leur identité et s’approprieraient les règles de la vie en société par la structure et les échanges que le jeu implique.

Après la phase d’intérêts universels (entre 1 et 2 ans) pendant laquelle les enfants commencent à explorer la structure de leur environnement physique et social (Travers, 1978), suit une phase où les intérêts spécifiques au sexe deviennent dominants. Ces derniers se développent dès l’âge de 2 ans. Après le choix d’une identité (garçon resp. fille), les deux sexes commencent à évaluer les objets et les activités. Les jeux conformes au sexe seront évalués de façon plutôt positive, et ceux non-conformes au sexe, respectivement les jeux relatifs à l’autre sexe seront refusés. Les intérêts typiques au sexe restent intacts (avec nuances) pendant toute la vie. Il s’agit d’intérêts collectifs puisqu’ils caractérisent deux collectifs (masculins et féminins) (Todt, 2000).

Une autre approche socioculturelle s’attarde sur le rôle des jouets qui sont souvent conçus pour les garçons ou pour les filles en rapport avec les rôles sociaux respectifs. Les jouets font ainsi partie de ces « exercices structuraux » décrits par Bourdieu (Vaillet, 2004), qui permettent la transmission des schèmes fondamentaux de la société, telle l’opposition féminin-masculin. En consolidant l’identité et les différences de sexe des enfants, les jouets favoriseraient l’acceptation par les pairs et l’intégration à la société.

Lippa (1998, cité dans Halpern, 2000) a examiné les différences de sexe à l'aide des dimensions de la personnalité avec, d'un côté, les intérêts orientés vers des personnes, et de l'autre côté, les intérêts orientés vers les choses. Les filles montrent plus d'intérêts envers les personnes, tandis que les garçons s’intéressent davantage aux choses. Cette orientation se reflète aussi dans le choix des jouets par les enfants. Dans une étude conduite en Israël auprès d'enfants de 3 à 5 ans, 92% des enfants, tous sexes confondus, ont choisi un camion pour offrir à un garçon et une poupée pour offrir à une fille (Lobel & Menashri, 1993, cité dans Halpern, 2000). Ces préférences stéréotypées se retrouvent en Europe et au Japon. Nous constatons que le développement de comportements stéréotypés est universel et que cet effet de socialisation apparaît dans toutes les cultures. Néanmoins, la zone d'habitation où vivent les enfants, est un facteur influençant le développement des stéréotypes. Les contextes n'ont pas tous le même niveau d'influence. Neto (1997), suivant une étude au Portugal et en France, indique que les résidents portugais ont des connaissances sur les stéréotypes du genre plus marquées dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Ce constat a été fait pour des enfants portugais vivant en France et des enfants portugais vivant au Portugal.

On sait que les filles s’intéressent, dès leur petite enfance, plutôt aux jeux typiquement féminins et les garçons aux jeux masculins. Les enfants de 2 ans ne savent pas encore quels jeux correspondent aux garçons et quels jeux correspondent aux filles. Ils ne connaissent pas encore de stéréotypes liés au sexe, mais ils ont déjà des préférences pour les jeux typiques de leur sexe (Baron-Cohen, 2003). En ce qui concerne les jeux atypiques au sexe, les filles s’intéressent plus aux jeux masculins que les garçons aux jeux féminins. Les producteurs d’émissions pour enfants sont conscients que les filles ne regardent pas uniquement des émissions typiquement féminines, romantiques ou centrées sur la famille, mais aussi des émissions d’aventures, dans lesquelles des garçons jouent les rôles principaux. Contrairement aux filles, les garçons regardent rarement des émissions, dans lesquelles les filles jouent les rôles principaux (Maccoby, 2000; Maccoby & Jacklin, 1974). Selon Huston (1985), les filles et les garçons se différencient moins par leurs traits de caractère, mais plus par leurs intérêts et leurs activités divergentes.

Selon l’étude de Gaussot (2003, cité dans Vaillet, 2004), les stéréotypes ont faibli, mais le jouet reste soumis aux distinctions de genres ; en d’autres termes, les garçons gardent l’apanage des petites voitures et les filles celui de la poupée. Le chercheur en conclut que c’est surtout dans l’univers des jouets que s’expérimente le « je » et que l’enfant façonne son identité. Les jeux collectifs, où s’expérimente le "nous", faciliteraient l’intégration au monde adulte. S’il fallait en faire le dessin, le jeu pourrait être un chemin semé d’obstacles reliant, à double sens, le monde des enfants à celui des adultes (Vaillet, 2004).  Dans cet article, nous comptons étudier les différences de sexe pour les jeux de la petite enfance et examiner s’il existe un lien entre les intérêts pour ces jeux de la petite enfance et les intérêts professionnels futurs.

3. Méthodologie et résultats

3.1. Etude sur les lycéens

**3.1.1. Echantillon**

Les élèves sont engagés dans les niveaux scolaires de 6e et de 5e du lycée classique, ainsi que dans les classes de 8e et 9e du lycée technique. À cet âge, les élèves n’ont pas encore choisi de filières scientifiques ou littéraires, et ne sont donc pas encore influencés par ce choix.

L’échantillon était constitué de 301 sujets, dont 135 (45.8%) filles et 160 (54.2%) garçons (6 sujets (2%) n’avaient pas indiqué leur sexe). La plupart des élèves étaient répartis dans des classes de 6e (45.4%) du lycée classique et de 8e théorique (30.5%) du lycée technique. L’âge moyen était de 14.06 ans, dont 25.8% des sujets avaient 13 ans, 50.2% des sujets avaient 14 ans et 15.9% des sujets avaient 15 ans.

**3.1.2. Echelles des jeux de la petite enfance**

Dans cette échelle, nous avons introduit des jeux typiquement masculins, des jeux typiquement féminins et des jeux plutôt neutres. Après l’analyse factorielle exploratoire ACP (analyse en composante principale : rotation varimax), nous avons extrait trois facteurs (variance expliquée = 44.856%). Les items ne se sont pas distribués dans les trois catégories attendues : féminin, masculin et neutre. A partir de ces facteurs cependant, les échelles suivantes ont été construites :

* la première échelle comporte des jeux stéréotypés féminins et nous l’avons intitulée « jeux féminins »
* la deuxième échelle comporte des jeux stéréotypés masculins et nous l’avons intitulée « jeux masculins »
* la troisième échelle comporte des items relatifs à la télévision et à l’ordinateur et nous l’avons intitulée « jeux ordinateur/télévision »

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Jeux féminins** | **Jeux masculins** | **Jeux ordinateur/télévision** |
| Jouer dans le bac à sable | Chemin de fer miniature | Regarder la télévision |
| Lits de poupées | Fusils ou pistolets de jouet | Bandes dessinées |
| Calèche pour enfants | Bicyclette | Films d’action |
| Perles | Lego | Films d’horreur |
| Poupées  | Voitures électriques à télécommande  | Comédies |
| Outils de dessin | Voitures miniatures | Jouer à l’ordinateur |
| Bricoler des bracelets ou des colliers | Playmobil | Jeux d’aventures (p. ex. Super Mario) |
| Apprendre des chansons | Rollerblades ou patins à roulettes  | Jeux de courses |
| Saut à la corde | Circuit de course automobile électrique | Jeux de combats |
| Émissions pour enfants | Jouer aux cowboys et indiens | Jeux avec des armes |
| Films pour enfants | Aider aux travaux manuels |  |
|  | Aider à faire le ménage |  |
|  | Bricoler des bateaux et avions modèles |  |
|  | Jouer avec des marteaux et des tournevis |  |
|  | Jouer au football |  |

*Tableau 1: Les items des jeux de la petite enfance répartis sur trois échelles.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **échelle** | **nombre d’items** | **alpha** |
| Jeux féminins  | 11 | .91 |
| Jeux masculins | 15 | .81 |
| Jeux ordinateur/télévision | 10 | .86 |

*Tableau 2: Consistance interne des échelles des jeux de la petite enfance (enquête lycéens, n=301).*

Sur la figure suivante, nous pouvons voir la répartition des filles et des garçons selon les jeux masculins, les jeux féminins et les jeux ordinateur/télévision. Ce résultat reflète les données trouvées dans la littérature. Très tôt les filles s’intéressent davantage aux jeux typiquement féminins et les garçons aux jeux typiquement masculins (Baron-Cohen, 2003; Bischof-Köhler, 2002).

échelle : 1 = jamais à 5 = très souvent

*Figure 1: Répartition des filles et des garçons selon les jeux de la petite enfance (enquête lycéens, n=295).*

En faisant une analyse de la variance selon le sexe, nous remarquons que les différences les plus grandes sont à noter pour les jeux féminins (eta²=.647). Les jeux masculins ainsi que les jeux ordinateur/télévision indiquent également des différences relativement élevées entre les sexes (eta²=.337, eta²=.312). Les jeux féminins sont majoritairement joués par des filles, tandis que les jeux masculins et les jeux ordinateur/télévision sont significativement plus pratiqués par les garçons.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **variables** | **moyenne (écart-type) des garçons** | **moyenne (écart-type) des filles** | **sig.** | **eta²** |
| Jeux féminins | 1.83 (0.50) | **3.36** (0.64) | ++ | .647 |
| Jeux masculins | **3.07** (0.56) | 2.32 (0.48) | ++ | .337 |
| Jeux ordinateur/télévision | **3.29** (0.79) | 2.31 (0.64) | ++ | .312 |

échelle : 1 = jamais à 5 = très souvent

significativité : ++ = p<.010

Pillai’s Trace = 3.291, p<.001

*Tableau 3: Analyse de la variance selon le sexe pour les jeux de la petite enfance (enquête lycéens, n=295).*

Dans la littérature, nous avons retrouvé des résultats similaires. Plusieurs études ont montré qu’une préférence pour certains jeux ou pour certaines activités existe déjà chez des enfants d’un an, bien avant l’acquisition des connaissances relatives aux stéréotypes. Ce développement est indépendant du type de famille : il existe aussi bien chez des enfants d’une famille « avant-garde » que chez ceux d’une famille « traditionnelle » (Weisner & Wilson-Mitchel, 1990, cité dans Bischof-Köhler, 2002). Maccoby (2000) insiste sur le fait que chez les enfants de 45 mois, il n’existe aucune corrélation entre la fréquence avec laquelle les parents ont offert des jouets typiques à leur sexe et l’ampleur de la préférence des enfants pour ces jeux. Ces différences de sexe, en ce qui concerne les préférences de jeux, pourraient être expliquées par des taux d’hormones qui peuvent contribuer à des différences de comportement (Goy & McEwen, 1980).

En ce qui concerne les jeux atypiques au sexe, les filles s’intéressent plus aux jeux masculins que les garçons aux jeux féminins. La figure suivante montre que les filles jouent plus avec les jeux masculins (m=2.32) que les garçons ne le font avec les jeux féminins (m=1.83) (F=75.777, p<.001, eta²=.205). Dans la littérature, on retrouve des recherches qui montrent que les filles ne regardent pas uniquement des émissions typiquement féminines, romantiques ou centrées sur la famille, mais aussi des émissions d’aventures où des garçons jouent les rôles principaux. Contrairement aux filles, les garçons regardent rarement des émissions où les filles tiennent les rôles principaux (Maccoby, 2000; Maccoby & Jacklin, 1974).

****

échelle : 1=jamais à 5 = très souvent

*Figure 2: Distribution du sexe selon les jeux masculins et les jeux féminins (enquête lycéens, n=295).*

3.2. Enquête sur les élèves du primaire

L’enquête 1 se centrait sur un échantillon de lycéens avec une moyenne d’âge de 14 ans. On pourrait se poser la question si l’effet de rétrospection ne jouerait pas un rôle trop important : il est possible que les adolescents se rappellent mal des jeux avec lesquelles ils auraient joués dans leur petite enfance. A cause de cet effet, nous avons choisi de reproduire la même enquête auprès d’enfants plus jeunes. Nous en avons profité pour ajouter encore une échelle d’items supplémentaire concernant l’intérêt pour les professions afin de pouvoir établir un lien entre les jeux de la petite enfance et les intérêts professionnels.

La passation du questionnaire s’est faite dans les classes de 3e et de 4e année de l’école primaire.

**3.2.1. L’échantillon des élèves du primaire**

L’échantillon était constitué de 86 sujets, dont 51,2% filles et de 48,8% garçons. La plupart des élèves étaient répartis dans des classes de 3e année de l’école primaire (39,5%) et de 4e année de l’école primaire (60,5%). L’âge moyen était de 9,97 ans, dont 33,7% des sujets avaient 9 ans et 54,7% des sujets avaient 10 ans. La différence de moyenne d’âge, entre l’échantillon de l’enquête 1 et celui de cette enquête, était de 4 ans.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **garçons** | **filles** | **total** |
| 3e année primaire | 19 | 23 | 42 |
| 4e année primaire | 15 | 29 | 44 |
| total | 34 | 52 | 86 |

*Tableau 4: L’échantillon de l’école primaire (enquête 2).*

**3.2.2. Les échelles de ce questionnaire**

Afin de pouvoir comparer les deux échantillons, les trois échelles des jeux de la petite enfance sont les mêmes que celles de l’enquête sur les lycéens, afin de pouvoir comparer les deux échantillons. Les échelles, notamment des jeux féminins, des jeux masculins et des jeux ordinateur/télévision, ont été calculées de la même façon que dans l’enquête 1.

La consistance interne des échelles des jeux de la petite enfance est la suivante :

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **échelle** | **nombre d’items** | **alpha** |
| Jeux féminins  | 11 | .88 (.91) |
| Jeux masculins | 15 | .82 (.81) |
| Jeux ordinateur/télévision | 10 | .81 (.86) |

variance expliquée = 45.876 %

Les valeurs entre parenthèses sont les valeurs alpha de l’enquête 1.

*Tableau 5: Consistance interne des échelles des jeux de la petite enfance pour l’échantillon de l’école primaire (enquête 2, n=93).*

échelle : 1 = jamais à 5 = très souvent

*Figure 3: Répartition des filles et des garçons de l’école primaire selon les jeux de la petite enfance (enquête 2, n=86).*

Nous constatons que les filles ont davantage joué avec les jeux féminins et que les garçons ont davantage joué avec les jeux masculins et les jeux ordinateur/télévision.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **variables** | **moyenne (écart-type) des garçons** | **moyenne (écart-type) des filles** | **sig.** | **eta²** |
| Jeux féminins | 1.79 (.41) | **3.17** (.73) | ++ (++) | .578 (.647) |
| Jeux masculins | **2.93** (.58) | 2.22 (.68) | ++ (++) | .241 (.337) |
| Jeux ordinateur/télévision | **3.41** (.89) | 2.50 (.63) | ++ (++) | .261 (.312) |

échelle : 1 = jamais à 5 = très souvent

Pour la significativité et l’eta², les valeurs entre parenthèses sont les résultats de l’enquête 1.

significativité : ++ = p<.010

Pillai’s Trace=3.82, p<.001

*Tableau 6: Analyse de la variance selon le sexe pour les échelles des jeux de la petite enfance pour les enfants de l’école primaire (enquête 2, n=86).*

3.3. Comparaison entre les élèves du primaire et les adolescents du lycée, concernant les jeux de la petite enfance

Dans notre hypothèse, nous avons voulu vérifier, si les stéréotypes augmentaient avec l’âge. Nous aurions pu croire que les sujets ne se rappelleraient peut-être plus des jeux de leur petite enfance et ils auraient tendance à s’attribuer des jeux stéréotypés, relatifs à leur sexe. Si nous considérons les moyennes, cependant, nous remarquons que les résultats se ressemblent fortement.

échelle : 1 = jamais à 5 = très souvent

*Figure 4: Comparaison entre les garçons de l’école primaire (enquête 2, n=34) et les garçons du lycée (enquête 1, n=160) pour les jeux de la petite enfance.*

échelle : 1 = jamais à 5 = très souvent

*Figure 5: Comparaison entre les filles de l’école primaire (enquête 2, n=52) et les filles du lycée pour les jeux de la petite enfance (enquête 1, n=135).*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Jeux féminins** | **Jeux masculins** | **Jeux ord./ tél.** |
| Ec.prim.garçons | 1.79 | 2.93 | 3.41 |
| Lycée garçons | 1.83 | 3.07 | 3.29 |
| Ec.prim.filles | 3.17 | 2.22 | 2.50 |
| Lycée filles | 3.36 | 2.32 | 2.31 |
| Total Éc.Prim. | 2.50 | 2.56 | 2.94 |
| Total Lycée | 2.53 | 2.73 | 2.84 |

échelle : 1 = jamais à 5 = très souvent

*Tableau 7: Moyennes de l’intérêt pour les jeux de la petite enfance pour l’échantillon de l’école primaire (enquête 2) et l’échantillon du lycée (enquête 1).*

Cependant, nous constatons seulement que les adolescents du lycée indiquent avoir joués davantage avec des jeux féminins et des jeux masculins que les sujets de l’école primaire, sans renforcement du stéréotype. Les sujets de l’école primaire, de leur côté, indiquent avoir joué davantage avec les jeux télévision/ordinateur. Ce résultat laisse conclure que la différence entre les échantillons résulte plutôt d’un effet de cohorte que d’un renforcement du stéréotype avec l’augmentation en âge.

En faisant une analyse de la variance multivariée afin de comparer les préférences de jeux entre les enfants de l’école primaire et les adolescents du lycée, nous constatons qu’il existe une différence significative, mais faible (Pillai’s Trace = 3.375, p=.031). Au niveau univarié, les différences, entre les échantillons, pour les jeux féminins (F(1)=2.665, p=.103), les jeux masculins (F(1)=3.463, p=.064) et les jeux ordinateur/télévision (F(1)=3.040, p=.082), ne sont plus significatives.

Les différences entre les élèves de l’école primaire et du lycée sont donc négligeables en ce qui concerne la rétrospection des jeux de la petite enfance. Ce résultat laisse conclure que la différence entre les échantillons résulte plutôt d’un effet de cohorte que d’un renforcement du stéréotype avec l’augmentation en âge. Bien que le biais de rétrospection existe, ce résultat parle pour la validité de l’échelle, qui ne montre pas de résultats significativement différents entre ces deux classes d’âge.

3.4. Échelles des professions

Dans l’enquête sur les élèves du primaire, nous avons introduit une échelle mesurant les intérêts pour les professions futures. Dans l’analyse factorielle (ACP, rotation varimax), les 18 professions ont été distribuées sur deux facteurs (variance expliquée = 34.349%) et des échelles ont été calculées. L’une des échelles regroupait l’intérêt pour les professions plutôt féminines, incluant des aspects sociaux et de soin, que nous appelons « professions féminines ». L’autre échelle regroupait l’intérêt pour des professions plutôt masculines, se caractérisant par le pouvoir, le statut et la responsabilité, que nous appelons « professions masculines » (Chusmir, 1990; Wissmanns, 1977).

|  |  |
| --- | --- |
| **Professions féminines** | **Professions masculines** |
| Vétérinaire | Architecte |
| Instituteur/Institutrice | Informaticien/Informaticienne |
| Médecin | Cuisinier/Cuisinière |
| Educateur/Educatrice | Professeur |
| Acteur/Actrice | Pilote |
| Chanteur/Chanteuse | Avocat/Avocate |
| Instituteur/Institutrice d’école maternelle | Electricien/Electricienne |
| Sportif/Sportive | Policier/Policière |
| Secrétaire |  |
| Pharmacien/Pharmacienne |  |

*Tableau 8: Les items des échelles des professions (enquête élève du primaire).*

La consistance interne des échelles des professions est la suivante :

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **échelle** | **nombre d’items** | **alpha** |
| Professions masculines | 8 | .72 |
| Professions féminines  | 10 | . 72 |

La consistance interne des échelles des professions est assez élevée.

*Tableau 9: La consistance interne des échelles des professions (enquête 2, n=93).*

Une analyse de la variance multivariée selon le sexe a été faite pour les deux échelles des professions. Dans une analyse de la variance, ces deux variables montrent des différences de sexe. Nous constatons que les garçons de l’école primaire s’intéressent plutôt aux professions masculines et les filles s’intéressent davantage aux professions féminines.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **variables** | **moyenne (écart-type) des garçons** | **moyenne (écart-type) des filles** | **sig.** | **eta²** |
| Professions masculines | **2.23** (0.77) | 1.73 (0.76) | ++ | .098 |
| Professions féminines  | 1.87 (0.59) | **2.65** (0.68) | ++ | .277 |

échelle : 1 = pas du tout intéressant à 5 = très intéressant

significativité : ++ = p<.010

Pillai’s Trace=2.83, p<.001

*Tableau 10: Analyse de la variance selon le sexe pour l’intérêt aux professions (enquête 2, n=86).*

Pour analyser individuellement les professions, nous avons fait une analyse de la variance multivariée, avec le sexe comme variable indépendante. Les différences selon le sexe pour les différentes professions sont les suivantes.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **variables** | **moyenne (écart-type) des garçons** | **moyenne (écart-type) des filles** | **sig.** | **eta²** |
| Vétérinaire | 1.80 (1.39) | **3.06** (1.53) | ++ | .159 |
| Instituteur/Institutrice | 2.03 (1.29) | **3.69** (1.37) | ++ | .287 |
| Médecin | 1.86 (1.09) | **2.56** (1.52) | + | .067 |
| Educateur/Educatrice | 1.14 (.43) | **1.61** (1.08) | + | .077 |
| Acteur/Actrice | 2.14 (2.78) | 2.78 (1.50) | / | .047 |
| Chanteur/Chanteuse | 1.74 (1.31) | **2.53** (1.63) | + | .067 |
| Instituteur/Institutrice d’école maternelle | 1.43 (1.09) | **2.86** (1.61) | ++ | .218 |
| Sportif/Sportive | 3.40 (1.63) | 2.81 (1.51) | / | .036 |
| Secrétaire | 1.40 (0.91) | **2.00** (1.24) | + | .072 |
| Pharmacien/Pharmacienne | 1.46 (0.98) | 1.81 (1.14) | / | .027 |
| Architecte | **2.46** (1.44) | 1.69 (1.21) | + | .078 |
| Informaticien/Informaticienne | **2.26** (1.42) | 1.44 (1.00) | ++ | .102 |
| Cuisinier/Cuisinière | 1.86 (1.29) | 2.00 (1.27) | / | .003 |
| Professeur | 2.40 (1.29) | 1.83 (1.16) | / | .052 |
| Pilote | **2.31** (1.57) | 1.17 (0.561) | ++ | .198 |
| Avocat/Avocate | 1.86 (1.26) | 1.58 (1.16) | / | .013 |
| Electricien/Electricienne | **1.77** (1.19) | 1.11 (0.40) | ++ | .126 |
| Policier/Policière | 2.57 (1.50) | 2.14 (1.33) | / | .023 |

échelle : 1 = pas du tout intéressant à 5 = très intéressant

significativité : ++ = p<.010 ; + = p<.050 ; / = non significatif

Pillai’s Trace=18.52, p<.001

*Tableau 11: Analyse de la variance selon le sexe pour l’intérêt à chaque profession (enquête élèves du primaire, n=86).*

Nous constatons que le domaine de l’enseignement primaire (eta²=.287) et préscolaire (eta²=.218), ainsi que la profession de vétérinaire (eta²=.159), constituent les professions montrant les plus grandes différences selon le sexe, avec les filles indiquant y être largement plus intéressées que les garçons. Les professions de pilote (eta²=.198), d’électricien (eta²=.126) et d’informaticien (eta²=.102), montrent les plus grandes différences de sexe en faveur des garçons.

En illustrant l’intérêt pour les professions sur la figure suivante, nous constatons que les plus grandes différences de sexe se présentent pour les professions d’instituteur/trice, d’instituteur/trice d’école maternelle et pour la profession de vétérinaire.

échelle : 1 = pas du tout intéressant à 5 = très intéressant

*Figure 6: L’intérêt pour les professions selon le sexe (enquête 2, n=86).*

Comme nous l’avons mentionné plus haut, la figure suivante montre, que les professions les plus intéressantes pour les filles sont la profession d’institutrice, d’institutrice d’école maternelle et de vétérinaire, tandis que les professions, jugées les moins intéressantes sont les professions d’architecte, de pilote, d’éducatrice et d’électricienne. Ces résultats sont cohérents avec le fait que les filles aiment davantage les branches sociales (Chusmir, 1990; Wissmanns, 1977). Uniquement la profession d’éducatrice se trouvait parmi les professions les moins intéressantes, ce qui pourrait s’expliquer par une difficulté de compréhension au niveau du terme d’ « éducateur/trice ». Selon l’EOC, il y a peu de sujets qui choisissent des branches ou professions opposées à leur sexe (EOC, 2000, cité dans Arnot et al., 2001). Dans les professions de santé et sociales, par exemple, 88% des étudiants sont des femmes.

échelle : 1 = pas du tout intéressant à 5 = très intéressant

*Figure 7: Classification des professions faite par les filles, allant de la profession jugée la plus intéressante, à la profession jugée la moins intéressante (enquête 2, n=52).*

La figure suivante montre, que les professions les plus intéressantes pour les garçons sont les professions de sportif, de policier et d’architecte, tandis que les professions les moins intéressantes sont les professions de pharmacien, de secrétaire et d’éducateur. Ces résultats pourraient s’expliquer par la théorie selon laquelle les garçons aiment davantage les professions prestigieuses et celles avec du pouvoir (Chusmir, 1990; Wissmanns, 1977).

échelle : 1 = pas du tout intéressant à 5 = très intéressant

*Figure 8: Classification des professions faite par les garçons, allant de la profession jugée la plus intéressante, à la profession jugée la moins intéressante (enquête 2, n=34).*

Nous constatons donc que nos résultats rejoignent les éléments de la littérature. Les choix fantaisistes de professions typiques au sexe sont déjà clairement structurés à l’âge de l’école primaire. Les garçons veulent devenir chauffeur de locomotive, astronaute, policier ou pilote. Selon Todt & Händel (1988), les filles veulent devenir infirmière, institutrice d’école maternelle, vétérinaire ou institutrice.

3.5. Dans quelle mesure les jeux de la petite enfance prédisent-ils les intérêts pour les différentes professions ?

Dans l’analyse suivante, nous avons essayé de prédire le désir pour les différentes professions à partir du sexe et des jeux de la petite enfance. Dans l’analyse de régression (*méthode stepwise*), nous avons introduit, comme variable dépendante, l’échelle des professions masculines et dans la deuxième analyse, l’échelle des professions féminines. Dans chaque analyse, le sexe, les jeux masculins, les jeux féminins et les jeux ordinateur/télévision, ont été introduits comme variable indépendante.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Sexe** | **Jeux féminins** | **Jeux masculins** | **Jeux ordinateur/télévision** | **eta²** |
| Professions féminines | ++(.412) | +(.299) | / | ++(.222) | .596 |
| Professions masculines | / | / | +(.287) | +(.247) | .479 |

significativité : ++ = p<.010 ; + = p<.050 ; / = non significatif

La valeur entre parenthèses est le coefficient standardisé : beta

*Tableau 12: Analyse de régression pour l’intérêt des professions à partir du sexe et des jeux de la petite enfance (enquête 2, n=86).*

L’intérêt pour les professions féminines a été prédit positivement par le sexe, les jeux féminins et les jeux ordinateur/télévision, tandis que l’intérêt pour les professions masculines a été prédit positivement par les jeux masculins et par les jeux ordinateur/télévision. L’influence des jeux ordinateur/télévision pourrait s’expliquer par le fait que les enfants qui sont davantage habitués aux multimédias, en savent plus sur ces différentes professions et s’y intéressent davantage. Les résultats valident l’hypothèse, selon laquelle les jeux de la petite enfance auraient une influence sur les désirs professionnels.

4. Conclusions

Pour la variable des jeux masculins, des jeux féminins et des jeux ordinateur/télévision, il n’y a pas de différences significatives entre les enfants de l’école primaire et les adolescents du lycée. Nous ne constatons pas de renforcement du stéréotype avec l’augmentation en âge. Bien que le biais de rétrospection existe, ce résultat parle pour la validité de l’échelle, qui ne montre pas de résultats significativement différents entre ces deux classes d’âge. Les résultats confirment notre hypothèse, selon laquelle les adolescents du lycée n’indiquent pas avoir joué de façon plus stéréotypée étant enfant que les enfants de l’école primaire.

Parmi l’échantillon des élèves du primaire, nous constatons que les professions du domaine de l’enseignement primaire et préscolaire, ainsi que la profession de vétérinaire, indiquent les plus grandes différences selon le sexe ; les filles y sont largement plus intéressées que les garçons. Les professions de pilote, d’électricien et d’informaticien, indiquent la plus grande différence de sexe en faveur des garçons. Lors d’une analyse de régression, nous constatons que l’intérêt pour les professions féminines est prédit positivement par le sexe, par les jeux féminins et par les jeux ordinateur/télévision, tandis que l’intérêt pour les professions masculines est prédit positivement par les jeux masculins et par les jeux ordinateur/télévision. Ces résultats valident notre hypothèse selon laquelle les jeux de la petite enfance ont une influence sur les désirs professionnels.

La prédiction de l’intérêt pour les professions par les jeux de la petite enfance pourrait s’expliquer par le fait que les individus ont tendance à considérer hommes et femmes en catégories distinctes. Ils perçoivent l'autre groupe comme homogène et comme inférieur à leur groupe (Reid & Holland, 1997, cité dans Halpern, 1997). Le sexe est un critère fondamental d’identité et constitue une catégorie bien définie pour classer les individus. Les stéréotypes et les normes sont enseignés de façon différentielle aux garçons et aux filles. L’environnement se constitue par les parents, l'école, l'audiovisuel et par d'autres facteurs, en contact avec les enfants. La socialisation influence donc les filles à s’engager dans des filières typiquement féminines et les garçons dans des domaines typiquement masculins. L’intérêt n’échappe ni à la mode, ni au progrès technique, ni à la culture générale ou professionnelle (Dupont et al., 1979).

D’autre part, il semble que des intérêts différentiels existent dès la naissance et que ces différences entre les sexes font que les filles s’intéressent davantage aux jeux féminins et les garçons aux jeux masculins. Comme nous l’avons vu plus haut, des études avec des nouveau-nés ont montré que les garçons se comportent de façon différente aux filles (Baron-Cohen, 2003). Plus tard, les garçons ont tendance à avoir un style de jeu plus agressif, physique et centré sur soi. Ils jouent plutôt en groupe et s’intéressent aux jeux basés sur des règles. Les filles se centrent davantage sur une relation intime avec leurs amies et passent beaucoup de temps à la communication et à entretenir leur relation proche plutôt que de se centrer sur des activités (Baron-Cohen, 2003). De plus, la formation des intérêts se fait en interaction avec l’environnement. D’après Hamer et Copeland (1998, cité dans Halpern, 2000, p.12), *"Genes are like musical instruments. Genes don't determine exactly what music is played - or how well - but they do determine the range of what is possible".* À travers la confrontation avec son environnement matériel et social, l’enfant développe des préférences d’interaction, ce qui peut mener plus tard à des préférences pour des professions sociales ou techniques (Roe, 1961, cité dans Bergmann & Eder, 2000).

Les styles de jeux pourraient s’expliquer par le fait que les garçons sont davantage attirés par les professions de prestige et de pouvoir (Chusmir, 1990; Wissmanns, 1977). Les préférences professionnelles pourraient être le fruit des intérêts pour les jeux de la petite enfance. Un intérêt précoce pour les jeux féminins mènerait à un intérêt pour les professions féminines et vice versa. Ce résultat expliquerait, qu’il y ait peu de sujets qui choisissent des branches ou des professions opposées à leur sexe (EOC, 2000, cité dans Arnot et al., 2001).

Nous constatons dans cette étude que les jeux de la petite enfance ont une influence sur les intérêts professionnels. Pour que les intérêts professionnels se développent conformément à la personnalité de l’enfant, il serait donc préférable que celui-ci ait le choix entre une multitude de jeux, qui ne sont pas exclusivement liés aux stéréotypes de leur sexe. De cette façon, l’enfant aurait la possibilité de développer ses propres choix et intérêts professionnels.

**5. Bibliographie**

Arnot, M. (2001). Gender relations in a changing world: contemporary contradictions between education, employment and family life. *In Projekte des Frauenministeriums, Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt*, 14-24.

Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (2001). *Closing the gender gap.*Cambridge: Polity Press.

Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference.* London: Penguin.

Bergmann, C., & Eder, F. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 14*, 255-285.

Bischof-Köhler, D. (2002). *Von Natur aus anders. Psychologie der Geschlechtsunterschiede.* Stuttgart: Kohlhammer.

Chusmir, L. H. (1990). Men Who Make Nontraditional Career Choices. *Journal of Counseling and Development, 69*, 11-16.

Dupont, J.-B., Gendre, F., Berthoud, S., & Descombes, J.-P. (1979). *La psychologie des intérêts.* Paris: Puf.

Fagot, B. I. (1985). Beyond the Reinforcement Principle: Another Step Towards Understanding Sex Role Development. *Developmental Psychology, 21*, 1097-1104.

Faulstich-Wieland, H., & Nyssen, E. (1998). Geschlechterverhältnisse im Bildungsystem - Eine Zwischenbilanz. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Eds.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Bd.10* (pp. 163-199). Weinheim.

Faulstich-Wieland, H., Güting, D., & Ebsen, S. (2001). Einblicke in "Genderism" im schulischen Verhalten. *Zeitschrift für Pädagogik, 47*, 67-79.

Goy, R. W., & McEwen, B. S. (1980). *Sexual Differentiation of the brain.* Cambridge: MIT Press.

Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence. Implications for education. *American Psychologist, 52*, 1091-1102.

Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities.* London: LEA.

Hoffmann, L., & Lehrke, M. (1986). Eine Untersuchung für Schülerinteresse in Physik und Technik. *Zeitschrift für Pädagogik, 32*, 189-204.

Huston, A. C. (1985). The Development of Sex Typing: Themes from Recent Research. *Developmental Review, 5*, 1-17.

Kerger, S., Martin, R., & Brunner, M. (2011). How can we enhance girl’s interest in scientific topics? British Journal of Educational Psychology, 81 (Pt 4), 606-628.

Kimura, D. (1999). *Sex and cognition.* London: MIT Press.

Lytton, H., & Romney, D., M. (1991). Parent's Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 267-296.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Neto, F. (1997). Gender stereotyping in portuguese children living in Portugal and abroad. Effects of migration, age and gender. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 219-229.

Todt, E. (1995). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzer, E. Todt, I. Seiffge-Krenke & R. Arbinger (Eds.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (pp. 213-264). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Todt, E. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen-Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. *Zeitschrift zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 14*, 215-254.

Travers, R. M. W. (1978). Children's interests: Western University, Kalamazoo, Michigan.

Todt, E., & Händel, B. (1988). Kontextabhängigkeit von Physikinteressen. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 41*, 137-140.

Vaillet, H. (2004). Le rôle du jeu dans la construction de soi. *Sciences Humaines, 45*, 32-33.

West, C., & Zimmermann, D. H. (1991). Doing gender. In J. Lorber (Ed.), *The social construction of gender* (pp. 13-37). Newbury Park: Sage.

Wissmanns, L. (1977). Entwicklung von Geschlechtsrollen und Bedingungen der Veränderung von Geschlechtsrollenverhalten im Rahmen des Berufswahlunterrichts: Fachbereich Psychologie, Universität Gießen.