

Annexe 1. Tableau récapitulatif des situations critiques et des réponses des enfants à l'Échelle 1 d'Uzgiris et Hunt (1975).

Situation critique	Réponse de l'enfant	Cotation
Recherche un objet complètement caché en deux endroits alternativement	Recherche directement sous chaque cache	6 C
Trouver un objet après un déplacement invisible avec un seul écran	Vérifie d'abord la boîte puis recherche sous le cache	10 D
Trouver un objet après un déplacement invisible avec deux écrans	Recherche directement sous l'écran où la boîte a disparu	11 C
Trouver un objet après un déplacement invisible avec deux écrans alternativement	Recherche directement sous l'écran où la boîte a disparu	12 C
Trouver un objet après un déplacement invisible avec trois écrans	Recherche directement sous l'écran où la boîte a disparu	13 C
Trouver un objet après une série de déplacements invisibles	Recherche sous chaque écran dans le même ordre que celui réalisé par l'examineur.	14 C
	Recherche directement sous le dernier écran au cours de deux présentations successives	14 D
Trouver un objet après une série de déplacements invisibles en remontant l'ordre des déplacements	Recherche systématiquement depuis le dernier écran jusqu'au premier.	15 C

L'INFLUENCE DE LA NATURE DE LA SOURCE DISCRIMINATRICE SUR L'ÉVALUATION DES DISCRIMINATIONS LIÉES AU SEXE PAR DES ENFANTS DE SIX, HUIT ET DIX ANS

Manuel Tostain, Martine Ecolasse et Joëlle Lebreuilly
Université de Caen

Étudier la façon dont les enfants jugent les discriminations liées au sexe – ce que l'on peut définir comme l'ensemble des actions négatives à l'encontre d'autrui en raison de son appartenance à un groupe de sexe (actions qui peuvent aller de l'exclusion à l'agression) – est une question importante pour des raisons à la fois théoriques et pratiques (Brown & Bigler, 2005). À un niveau théorique, étudier les jugements enfantins à propos des discriminations liées au sexe permet de mieux cerner la manière dont les enfants envisagent les relations entre groupes de sexe, légitime ou non certaines ségrégations liées au sexe (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). À un niveau pratique, ce type d'étude, en améliorant notre connaissance des facteurs qui facilitent ou au contraire rendent plus difficile la perception par les enfants des discriminations liées au sexe permet d'affiner les stratégies à développer pour combattre ces discriminations (Fishbein, 1996). Dans ce cadre, la présente recherche, dont les participants sont âgés de six à dix ans, a pour objectif d'étudier l'influence de sources discriminatrices de nature différente sur l'évaluation du caractère juste/pas juste des discriminations liées au sexe. À cette occasion, nous nous intéresserons aux effets du sexe des sujets et du sexe de la cible discriminée sur l'évaluation de ces discriminations.

Les recherches consacrées à la construction de l'identité sexuée (définie comme le sentiment d'être une fille ou un garçon) (Chiland, 2003 ; Marro, 2003) montrent que très rapidement l'enfant s'identifie à son groupe de sexe et présente des comportements en correspondance avec les attentes sociales liées à son groupe de sexe (Fagot & Leinbach, 1993 ; Le Maner-Idrissi, 1997 ; Poulin-Dubois, 2006). Ainsi, à partir de la troisième année, les enfants manifestent des préférences pour les activités culturellement associées à leur groupe de sexe (par exemple les voitures pour les garçons, les poupées pour les filles) (Perry & Perry, 1984) et ils privilégient les interactions avec les pairs de même sexe qu'eux (Serbin, Powlishta & Gulko, 1993). C'est également à cette période que les enfants commencent à acquérir une connaissance des stéréotypes et des rôles de sexe, c'est-à-dire des caractéristiques psychologiques (traits de personnalité) et

des comportements davantage attendus et valorisés par le corps social pour chaque groupe de sexe (Ruble, Martin & Berebaum, 2006). On remarque que les jeunes enfants, surtout jusqu'à cinq à sept ans, ont tendance à avoir une conception rigide des rôles de sexe, ce qui les amène à émettre des jugements négatifs à l'encontre des enfants qui transgressent ces rôles (comme dans le cas par exemple d'un garçon qui a surtout des activités qualifiées de féminines) (Levy, Taylor & Gelman, 1995). Cette conception rigide est liée au fait qu'à cette période du développement les enfants n'ont pas encore acquis la constance de genre (qui correspond à la compréhension que le sexe est une donnée biologique immuable, indépendante des situations) (Kohlberg, 1966). Ils pensent que l'identité sexuée se base sur les rôles de sexe : être un garçon par exemple, c'est se comporter comme un garçon. Les très jeunes enfants seraient donc très conformes, car pour eux, ce serait le moyen de garantir leur identité sexuée. Ensuite, avec l'âge, les enfants deviennent plus flexibles. D'une part, ayant acquis la constance de genre, ils savent désormais que les rôles de sexe ne définissent plus l'identité sexuée. D'autre part, ils commencent à appréhender le fait qu'il existe une certaine variabilité interindividuelle quant au respect des rôles de sexe. Par ailleurs, on remarque, dès la troisième année, que se développent des ségrégations liées au sexe (formation de groupes unisexes) qui peuvent s'accompagner de discriminations liées au sexe, c'est-à-dire de refus d'intégrer un enfant dans une activité en raison de son sexe (Liben & Bigler, 2002). De ces travaux, il ressort que les enfants, dès leur plus jeune âge, peuvent être à l'origine de discriminations ou être victimes de discriminations liées au sexe. Cependant on dispose de peu d'informations sur la façon dont les enfants appréhendent ces discriminations liées au sexe, les recherches consacrées à cette question étant récentes et peu nombreuses (Brown & Bigler, 2005).

Dans ces recherches sur les discriminations, on a commencé, d'une part à s'interroger sur l'âge à partir duquel l'enfant devient capable de percevoir ces discriminations, d'autre part à étudier les jugements que les enfants portent sur ces discriminations. Dans ce cadre, Killen et Stangor (2001) montrent que, dès cinq, six ans, la majorité des enfants commencent à percevoir ces discriminations et à déclarer que c'est injuste d'exclure quelqu'un en raison de son sexe. On s'est aussi intéressé à l'influence des stéréotypes de sexe au niveau des décisions enfantines d'exclure ou d'inclure quelqu'un dans une activité. Sur ce point, on constate, lorsqu'on confronte des enfants de cinq, six ans à des situations un peu complexes (par exemple, une fille et un garçon veulent faire un même jeu mais il n'y a qu'une place, et on demande aux sujets de choisir entre l'un et l'autre enfant), que les enfants ont tendance à se déterminer en fonction des stéréotypes de sexe (par exemple, s'il s'agit d'un jeu de poupées, en choisissant la fille) (Theimer, Killen & Stangor, 2001). On a cherché également à étudier la capacité de l'enfant à prendre en compte des informations qui peuvent faciliter la détection des discriminations. Dans ce sens, Brown et Bigler (2004) montrent que les informations contextuelles qui peuvent aider à repérer une discrimination sont prises en compte assez tardivement. Dans leur recherche (avec des enfants âgés de cinq à dix ans), ils présentaient une histoire dans laquelle

un enseignant attribuait des notes plus positives aux enfants d'un groupe de sexe donné. Selon les groupes expérimentaux, les sujets apprenaient ou non que par le passé cet enseignant avait eu tendance à favoriser ce groupe de sexe. On note que ce n'est véritablement qu'à partir de neuf, dix ans que cette information contextuelle facilite la perception du comportement discriminatoire de l'enseignant.

On a commencé également à s'intéresser aux variations de l'évaluation du caractère juste/pas juste de la discrimination en fonction du contexte de l'activité. Dans une recherche datant de 2002, et portant sur des activités non sexuées, Killen, Lee-Kim, McGlothlin et Stangor présentaient aux sujets (des préadolescents et des adolescents âgés de onze à seize ans) des histoires qui faisaient varier le contexte dans lequel une fille était refusée en raison de son appartenance au groupe de sexe féminin. Concrètement, la discrimination s'inscrivait soit dans le contexte amical (amis d'un même quartier), soit dans le contexte d'un groupe de jeunes (club informel) qui s'échangeaient de la musique, soit dans le contexte d'une école où le règlement n'acceptait que les garçons. Les résultats montrent que les sujets jugent plus injuste le refus quand il se situe au niveau de l'école. Pour ces auteurs, les résultats s'expliquent par le fait que le refus dans un contexte amical ou de club peut se justifier par des raisons de maintien d'une certaine ambiance dans le groupe en question. Par contre, dans un contexte scolaire, ce refus va à l'encontre du droit à l'égalité de traitement entre les deux sexes, ce qui serait plus injuste.

On s'est également intéressé à l'influence du sexe des sujets et du sexe de la personne discriminée sur les évaluations des discriminations liées au sexe. Les études mettent en évidence que les filles jugent généralement plus injustes les discriminations que les garçons (Killen, Crystal & Watanabe, 2002; Park, Killen, Crystal & Watanabe, 2003). On explique cette plus grande sensibilité des filles à l'égard des discriminations liées au sexe par des raisons sociales (les filles sont davantage victimes de discriminations que les garçons) (Theimer *et al.*, 2001) et des raisons morales (les filles déclarent davantage que les garçons qu'il faut avoir des comportements prosociaux de non exclusion) (Eisenberg, Martin & Fabes, 1996). C'est peut-être également parce que les filles ont davantage l'occasion d'être victimes de discriminations que les garçons (Deaux & LaFrance, 1998; Elkins, Philips & Konopaske, 2002) ce qui peut les rendre plus sensibles aux discriminations qui touchent leur propre groupe de sexe que Brown et Bigler (2004) remarquent que les filles jugent plus injuste une discrimination à l'encontre d'une fille que d'un garçon (ce qui n'est pas le cas des garçons, qui jugent aussi injuste l'une ou l'autre discrimination). Toutefois ce biais « pro endogroupe » des filles demande à être confirmé car il n'est pas constaté dans les études de Killen et de ses collègues (Killen *et al.*, 2002; Killen & Stangor, 2001; Park *et al.*, 2003). Signalons également que l'évaluation des discriminations peut être influencée par une tolérance différente pour les transgressions des rôles de sexe des filles et des garçons. Ainsi, différentes études mettent en évidence que la transgression des rôles de sexe est souvent mieux acceptée pour les filles que pour les garçons (Le Maner-Idrissi, 1997; Levy *et al.*, 1995; Martin, 1990; Smeetsna, 1986).

Par exemple, on accepte mieux d'une petite fille qu'elle pratique des activités assignées ou pratiquées plus fréquemment par les garçons, comme jouer à la voiture, que d'un garçon qu'il joue par exemple à la poupée. Pour expliquer ce résultat, on avance notamment que les garçons étant traditionnellement plus valorisés que les filles, on est plus attentif à ce qu'ils adoptent des comportements et des attitudes en rapport avec leur groupe de sexe. Compte tenu de cela, il se peut que les enfants trouvent plus injuste de refuser une fille qui veut faire une activité qualifiée de masculine que de refuser un garçon qui veut faire une activité qualifiée de féminine, la demande de la fille pouvant être jugée socialement plus acceptable que la demande du garçon.

Dans ces différentes études, on ne s'est cependant pas encore intéressé à l'influence spécifique de la nature de la source à l'origine de la discrimination sur les évaluations enfantines des discriminations liées au sexe. Certes, dans l'étude déjà citée de Killen et de ses collègues sur l'influence du contexte (Killen *et al.*, 2002), la source discriminatrice varie (selon l'histoire présentée, il s'agit de pairs ou d'un règlement émanant d'adultes). Toutefois, on ne peut savoir quel est l'effet spécifique de la source discriminatrice car les auteurs n'ont pas cherché à distinguer la nature de la source du contexte de la discrimination. Ainsi, dans cette étude, quand on passe par exemple des amis à l'école, c'est à la fois le contexte qui change mais aussi la nature de la source discriminatrice : dans le premier cas les pairs, dans le second cas un règlement dans un cadre scolaire. Or, on peut supposer que la nature de la source discriminatrice peut avoir un effet spécifique important chez les enfants ainsi que le suggèrent les travaux qui ont été réalisés en psychologie morale dans le sillage de Kohlberg (Kohlberg, Levine & Hewer, 1983). Ces travaux montrent qu'à partir de la préadolescence (Tostain, 1999 ; Turiel, 2006), les sujets commencent à adopter une perspective critique vis-à-vis des règles émanant des adultes (ce qui peut expliquer, dans l'étude de Killen *et al.* de 2002, qui concernait des sujets âgés de onze à seize ans, l'estimation du caractère plus injuste de la discrimination quand elle provenait d'un règlement scolaire qui n'autorisait que les garçons). Par contre, ces travaux de psychologie morale indiquent que les jeunes enfants (spécialement jusqu'à sept, huit ans), bien qu'ils puissent avoir conscience de certaines injustices, sont beaucoup plus respectueux de l'autorité adulte, des règles sociales. Dans ce sens, ces travaux tendent à montrer que les jeunes enfants sont moins à même de remettre en cause une décision émanant d'une autorité adulte qu'une décision prise par des enfants de même âge, de même statut qu'eux (Turiel, Killen & Helwig, 1987).

Au regard de ces analyses issues de la psychologie morale, l'objectif de notre recherche sera d'étudier chez les enfants l'effet spécifique de la nature de la source discriminatrice sur l'évaluation de discriminations liées au sexe, ce point n'ayant pas encore été abordé. Pour cela, nous présenterons aux enfants des discriminations situées toujours dans un même contexte, mais dont la nature de la source discriminatrice variera. Concrètement, nous prendrons trois sources de discrimination : des pairs et deux sources émanant d'une autorité adulte (un adulte et un règlement scolaire). Ces deux sources permettront de distinguer deux modes

d'arbitraire social, l'un singulier (lié à une personne) dans le cas de l'adulte, l'autre plus général dans le cas du règlement. Nous interrogerons des enfants âgés de six à dix ans et nous chercherons à mettre en évidence, que ce sont les enfants les plus jeunes (six, huit ans), dans la mesure où à ces âges ils sont spécialement respectueux de l'autorité adulte et des règles sociales (Turiel, 2006), qui jugent moins injustes les discriminations lorsqu'elles proviennent d'un règlement ou d'un adulte que d'un groupe de pairs. Secondairement, notre recherche cherchera à vérifier la tendance des filles à juger plus injuste une discrimination à l'encontre d'une fille que d'un garçon, contrairement aux garçons qui ne feraient pas de différences selon le sexe de la personne discriminée. Ce biais « pro endogroupe » des filles demande à être reproduit car il n'a pas été constaté par d'autres chercheurs que Brown et Bigler (2004). Par ailleurs, dans notre recherche, nous nous intéresserons aux discriminations qui concernent des activités sexuées, c'est-à-dire des activités qui sont généralement davantage associées à un groupe de sexe donné. Il nous semble plus pertinent de prendre en compte ce type d'activités plutôt que des activités non sexuées (ce qui était le cas de l'étude de Killen *et al.* de 2002) dans la mesure où c'est prioritairement dans les activités sexuées que se manifestent les phénomènes de ségrégation et les pratiques de discrimination liées au sexe (Dafflon-Novelle, 2006). Subsidièrement, par cette étude, nous souhaiterions contribuer à pallier l'absence de recherches expérimentales francophones sur l'évaluation des discriminations liées au sexe, les recherches actuelles étant d'origine nord-américaine.¹

En résumé, dans cette recherche, nous étudierons chez des enfants de six à dix ans, comment les sujets jugent le caractère juste/pas juste des discriminations liées au sexe. Ces discriminations concerneront des activités sexuées impliquant aussi bien des cibles filles (refus d'intégrer une fille dans une activité dite « masculine », en l'occurrence le football) que des cibles garçons (refus d'intégrer un garçon dans une activité dite « féminine », en l'occurrence la danse). A l'intérieur de chaque activité sexuée, la nature de la source à l'origine de la discrimination variera (pairs, adulte ou règlement scolaire).

Hypothèses

Hypothèse relative à l'âge

Hypothèse 1: dans la mesure où la prise de conscience de la discrimination liée au sexe et la flexibilité des rôles de sexe augmentent avec l'âge (Killen & Stangor, 2001), on fera l'hypothèse que les sujets les plus âgés jugeront plus injuste que les sujets les plus jeunes le refus d'intégrer l'enfant dans l'activité.

¹ Plus précisément, les études actuelles sur les discriminations liées au sexe proviennent essentiellement des États-Unis, ce qui peut poser des problèmes de généralisation car le contexte social y présente certaines spécificités. En particulier, rappelons qu'aux États-Unis on valorise parfois certaines ségrégations institutionnelles basées sur le sexe. Ainsi, tout un mouvement en faveur d'écoles non-mixtes s'y développe, ce qui est moins le cas en France ou en Suisse, où la mixité scolaire est davantage valorisée (Chaponaire, 2006).

Hypothèses relatives à la nature de la source discriminatrice

Hypothèse 2: en référence aux travaux de psychologie morale (Turiel *et al.*, 1987), les enfants, par respect de l'autorité émanant des adultes, trouveront moins injuste le refus quand il provient d'un adulte ou d'un règlement que lorsqu'il provient d'un groupe de pairs.

Hypothèse 3: plus précisément, toujours par référence aux travaux de psychologie morale (Turiel, 2006) qui montrent, que vers la préadolescence l'enfant devient plus critique à l'égard des règles sociales posées par les adultes, on fera l'hypothèse que le caractère moins injuste du refus quand il provient de l'adulte ou du règlement que du groupe de pairs ne sera présent que chez les enfants de six, huit ans, les enfants de dix ans jugeant aussi injuste le refus par l'adulte, par le règlement et par le groupe de pairs.

Hypothèses relatives à l'effet du sexe des sujets et du sexe de la cible discriminée

Hypothèse 4: le non respect des rôles de sexe étant généralement plus accepté pour les filles que pour les garçons (Ruble *et al.*, 2006), les enfants jugeront plus injuste le refus de la fille dans l'activité dite « masculine » que le refus du garçon dans l'activité dite « féminine ».

Hypothèse 5: les filles, dans la mesure où elles semblent plus sensibles à la discrimination (Park *et al.*, 2003), considéreront comme plus injuste que les garçons le refus d'intégrer l'enfant.

Hypothèse 6: les filles ayant tendance à être davantage victimes de discriminations, ce qui peut les rendre plus sensibles aux discriminations qui touchent leur propre groupe de sexe (Brown & Bigler, 2004), elles présenteront un biais en faveur de leur propre groupe de sexe. Dans ce sens, les filles trouveront plus injuste le refus quand il concernera une fille qu'un garçon, contrairement aux garçons qui ne feront pas de différences selon le sexe de l'enfant discriminé.

Méthode

Echantillon

Cent soixante-dix-sept enfants, dont 27 filles et 30 garçons de CP ($m =$ six ans et huit mois, $é.t. = 0.37$), 27 filles et 33 garçons de CE2 ($m =$ huit ans et six mois, $é.t. = 0.44$), 33 filles et 27 garçons de CM2 ($m =$ dix ans et cinq mois, $é.t. = 0.49$). Les enfants étaient normalement scolarisés dans une école de centre-ville d'une agglomération de 200 000 habitants (France).

Matériel

Deux histoires (l'une utilise l'activité sportive football, l'autre la danse) étaient présentées. Chaque histoire comportait trois versions. Ces trois versions faisaient varier la source discriminatrice. Nous avons choisi le football et

la danse car ces deux activités sont marquées par leur caractère sexué (la danse est pratiquée majoritairement par les filles, le football majoritairement par les garçons²).

Histoire 1: « Fille refusée dans une activité de football »

« Dans une école, tous les midis, une activité foot est organisée sur le terrain de football de l'école. Il n'y a que des garçons qui en font partie. Une fille (et qui a ton âge) et qui sait jouer au foot, voudrait faire du foot avec eux... ». Puis, à la suite, Version 1 (*refus par les pairs*): « ... Les garçons lui disent que ce n'est pas possible car ils ne prennent que des garçons ». Version 2 (*refus par un adulte*): « ... L'adulte (un homme) qui s'occupe de l'activité foot lui dit que ce n'est pas possible car il ne prend que des garçons ». Version 3 (*refus en raison d'un règlement*): « ... En lisant le règlement de l'école, elle apprend que ce n'est pas possible car le règlement n'autorise que les garçons ».

Histoire 2: « Garçon refusé dans une activité de danse »

Cette histoire est analogue à l'histoire 1, le football étant remplacé par la danse (réalisée dans un gymnase de l'école, également le midi). L'histoire 2 était présentée également en trois versions identiques à l'histoire 1 quant à la nature de la source discriminatrice: les pairs (dans ce cas, c'étaient des filles), l'adulte (dans ce cas, une femme)³, le règlement.

Variables dépendantes

A la fin de chaque version, on posait la question suivante: « A ton avis, est-ce que c'est juste ou pas juste que les garçons (ou les filles ou l'adulte ou le règlement) refusent? ». Pour répondre, les enfants se positionnaient sur une échelle en trois points: 1: c'est juste; 2: c'est ni juste, ni pas juste; 3: ce n'est pas juste (pour les enfants de six ans (CP), on faisait figurer, en dessous du 1 un visage souriant, du 2 un visage neutre, du 3 un visage pas content).

Ensuite, afin de vérifier la perception du caractère sexué des activités football et danse, on posait la question suivante (sous deux formes, selon que l'on mesurait la perception pour le football ou la danse): « D'après toi, ce sont surtout les filles ou surtout les garçons qui jouent au foot (qui font de la danse) ou c'est autant les filles que les garçons? ». Pour répondre, les enfants se positionnaient sur une échelle en 3 points: 1 « ce sont surtout les filles », 2 « autant les filles que les garçons », 3 « surtout les garçons ».

² Si on se réfère aux données statistiques du Ministère français de la Jeunesse et des Sports (2005).

³ Nous avons choisi de prendre un homme pour l'histoire 1 et une femme pour l'histoire 2 de manière à avoir, dans chaque histoire, le même sexe pour la source discriminatrice pairs et adulte. De plus ce choix du sexe de l'adulte est en correspondance avec les usages sociaux (les hommes s'occupent généralement du football, les femmes de la danse).

Procédure

Les enfants étaient interrogés individuellement dans un local de l'école. L'étude se déroulait en deux sessions espacées de trois semaines. Lors de la première session, la moitié des sujets n'entendait que l'Histoire 1 « football » (cibles discriminées de sexe féminin), tandis que l'autre moitié des sujets n'entendait que l'Histoire 2 « danse » (cibles discriminées de sexe masculin). Lors de la seconde session, les enfants entendaient l'histoire non présentée lors de la première session. Cette procédure, où les deux sexes cibles n'étaient pas évoqués lors d'une même session, avait pour but de limiter la possibilité que les sujets ajustent leurs réponses pour un sexe cible en fonction de celles fournies pour l'autre sexe cible. Son objectif était de réduire le nombre de réponses équivalentes pour les deux sexes cibles qui seraient données par souci de ne pas paraître discriminer un sexe cible par rapport à l'autre. Lors de chaque session, on présentait aux enfants les trois versions (pairs [1], adulte [2], règlement [3]) de chaque histoire selon les six ordres possibles (ordre [1][2][3], ordre [1][3][2], ...). En conséquence, les sujets ont été divisés en six groupes, chaque groupe correspondant à un des six ordres de présentation possible des trois versions.

Les analyses mettent en évidence qu'il n'y a pas d'effets liés, ni à l'ordre de présentation des Histoires 1 et 2 (première ou seconde session), ni à l'ordre de présentation des trois versions de chaque histoire. Ces variables n'ont pas été prises en compte dans la présentation des résultats.

Résultats

Dans une analyse préalable nous avons vérifié que le caractère sexué des activités était bien perçu. Nous avons procédé pour cela à une Anova: 2 (sexe des sujets) \times 3 (âge: six ans *vs* huit ans *vs* dix ans) \times 2 (type d'activités: football *vs* danse), le dernier facteur étant une mesure répétée. Conformément à notre attente, il y a un effet principal du type d'activités ($F(1, 171) = 1860.30, p < .0001$): les enfants considèrent que le football est une activité surtout pratiquée par les garçons ($m = 2.72, \text{é.t.} = 0.43$), la danse, une activité surtout pratiquée par les filles ($m = 1.07, \text{é.t.} = 0.26$).

Evaluation du caractère juste ou pas juste du refus d'intégrer l'enfant

Nous avons procédé pour le caractère juste ou pas juste du refus à une Anova: 2 (sexe des sujets) \times 3 (âge) \times 2 (sexe de la cible discriminée: fille (pour le football) *vs* garçon (pour la danse)) \times 3 (source du refus: pairs *vs* adulte *vs* règlement), les deux derniers facteurs étant des mesures répétées.

On relève un effet principal de l'âge ($F_{2,171} = 16.35, p < .0001$). Conformément à notre hypothèse 1, l'analyse des contrastes montre que le refus d'intégrer l'enfant cible est jugé plus injuste par les enfants de dix ans ($m = 2.53, \text{é.t.} = 0.41$) que par les enfants de six ans ($m = 2.03, \text{é.t.} = 0.68, F_{1,171} = 25.60, p < .0001$) et

de huit ans ($m = 2.08, \text{é.t.} = 0.54, F_{1,171} = 23.04, p < .0003$). Par contre, ce refus est jugé aussi injuste par les enfants de six ans et de huit ans ($F_{1,171} = 0.09, p < .75, ns$) (voir Tableau I).

Conformément à l'hypothèse 2, il y a un effet principal de la source du refus ($F_{2,171} = 8.47, p < .0002$). L'analyse des contrastes montre que les sujets considèrent le refus des pairs ($m = 2.29, \text{é.t.} = 0.66$) et le refus de l'adulte ($m = 2.21, \text{é.t.} = 0.76$) comme plus injustes que le refus qui provient du règlement ($m = 2.07, \text{é.t.} = 0.78$) (pairs/règlement: $F_{1,171} = 14.57, p < .001$; adulte/règlement: $F_{1,171} = 6.89, p < .009$). Par contre, ils jugent aussi injuste le refus que celui-ci provienne du groupe de pairs ou de l'adulte (pairs/adulte: $F_{1,171} = 2.53, p < .11, ns$). Notre hypothèse 2 n'est donc que partiellement validée puisque seul le refus par le règlement, et non pas le refus par l'adulte, est jugé moins injuste que le refus par les pairs.

En accord avec l'hypothèse 3, il y a un effet d'interaction âge \times source du refus ($F_{4,342} = 2.70, p < .03$). L'analyse des données en mode planifié met en évidence que ce refus jugé moins injuste quand il provient du règlement que du groupe de pairs ou de l'adulte⁴ est constaté chez les enfants de six ans (pairs $m = 2.10, \text{é.t.} = 0.82$; adulte $m = 2.06, \text{é.t.} = 0.78$; règlement $m = 1.86, \text{é.t.} = 0.76$; pairs-adulte/règlement: $F_{1,171} = 5.17, p < .01$) et de huit ans (pairs $m = 2.20, \text{é.t.} = 0.60$; adulte $m = 2.11, \text{é.t.} = 0.83$; règlement $m = 1.80, \text{é.t.} = 0.86$; pairs-adulte/règlement: $F_{1,171} = 18.11, p < .003$), mais pas chez les enfants de dix ans: à cet âge, les enfants jugent aussi injuste le refus qu'il provienne du groupe de pairs ($m = 2.57, \text{é.t.} = 0.58$) et de l'adulte ($m = 2.48, \text{é.t.} = 0.54$) que du règlement ($m = 2.55, \text{é.t.} = 0.73$; pairs-adulte/règlement: $F_{1,171} = 0.02, p < .87, ns$).

Dans le sens de notre quatrième hypothèse, on remarque un effet principal du sexe de la cible ($F_{1,171} = 51.56, p < .0001$): les enfants jugent plus injuste le refus pour la cible fille ($m = 2.38, \text{é.t.} = 0.67$) que pour la cible garçon ($m = 2.01, \text{é.t.} = 0.74$). Plus précisément, on relève un effet d'interaction source du refus \times sexe de la cible ($F_{2,342} = 13.09, p < .0001$). Dans les cas où le refus provient du groupe de pairs ou de l'adulte, les enfants jugent plus injuste de refuser la cible fille que la cible garçon (pairs: cible fille $m = 2.55, \text{é.t.} = 0.80$; cible garçon $m = 2.03, \text{é.t.} = 0.91$; post-hoc de Scheffé: $p < .0004$; adulte: cible fille $m = 2.48, \text{é.t.} = 0.89$; cible garçon $m = 1.94, \text{é.t.} = 0.92$; post-hoc: $p < .0001$). Par contre, dans le cas où le refus provient du règlement, l'évaluation du refus de la cible fille ($m = 2.03, \text{é.t.} = 0.91$) ne diffère pas de l'évaluation du refus de la cible garçon ($m = 2.05, \text{é.t.} = 0.96$; post-hoc: $p < .48, ns$).

Par ailleurs, on note un effet principal du sexe des sujets ($F_{1,171} = 3.49, p < .03$). En accord avec notre hypothèse 5, le refus est jugé plus injuste par les filles ($m = 2.29, \text{é.t.} = 0.58$) que par les garçons ($m = 2.09, \text{é.t.} = 0.61$). Plus précisément, on relève un effet d'interaction sexe des sujets \times sexe de la cible ($F_{1,171} = 24.42, p < .0002$). Conformément à l'hypothèse 6, il y a un biais « pro

⁴ A chaque âge, le refus par les pairs et le refus par l'adulte sont jugés aussi injustes l'un que l'autre: pairs/adulte: six ans: $F_{1,171} = 0.30, p < .58, ns$; huit ans: $F_{1,171} = 1.41, p < .23, ns$; dix ans: $F_{1,171} = 1.06, p < .30, ns$.

endogroupe» chez les filles. L'analyse des contrastes montre que si les garçons ne font pas de différences entre le refus pour la cible garçon ($m = 2.17$, $é.t. = 0.66$) et le refus pour la cible fille ($m = 2.04$, $é.t. = 0.69$; $F_{1,171} = 2.55$, $p < .10$, *ns*), les filles jugent plus injuste le refus de la cible fille ($m = 2.59$, $é.t. = 0.61$) que le refus de la cible garçon ($m = 1.97$, $é.t. = 0.79$; $F_{1,171} = 72.18$, $p < .0001$). L'analyse statistique ne révèle pas d'autres effets d'interaction.

Tableau 1. Moyennes et écart-types des jugements d'évaluation du caractère juste/pas juste du refus d'intégrer un enfant dans une activité, en fonction de l'âge, du sexe des sujets, du sexe de l'enfant cible discriminé, et de la nature de la source discriminatrice (note de 1: juste à 3: pas juste).

	cible fille (football)			cible garçon (danse)		
	pairs	adulte	règlement	pairs	adulte	règlement
	m (é.t.)	m (é.t.)	m (é.t.)	m (é.t.)	m (é.t.)	m (é.t.)
6 ans						
filles	2,44 (0,74)	2,42 (0,72)	2,45 (0,70)	1,66 (0,86)	1,67 (0,73)	1,88 (0,85)
garçons	2,40 (0,83)	2,00 (0,86)	1,40 (0,71)	1,90 (0,85)	2,10 (0,85)	1,80 (0,78)
8 ans						
filles	3,00 (0,00)	2,55 (0,85)	2,11 (0,78)	1,78 (0,70)	1,88 (0,79)	1,67 (0,89)
garçons	2,18 (0,85)	2,27 (0,84)	1,81 (0,89)	1,90 (0,88)	1,72 (0,87)	1,63 (0,88)
10 ans						
filles	2,82 (0,39)	2,82 (0,33)	2,63 (0,68)	2,27 (0,66)	2,18 (0,85)	2,55 (0,79)
garçons	2,55 (0,59)	2,83 (0,39)	2,22 (0,83)	2,66 (0,67)	2,11 (0,79)	2,77 (0,64)

Discussion

Cette recherche avait pour objectif d'observer l'impact de la nature de la source discriminatrice sur l'évaluation des discriminations liées au sexe, cette question n'ayant pas encore été abordée. Secondairement, nous voulions vérifier la présence chez les filles d'un biais « pro endogroupe ». Les résultats vont plutôt dans le sens de nos hypothèses. Ainsi, conformément à l'hypothèse 1, ce sont les enfants les plus âgés (dix ans) qui sont les plus sensibles à la discrimination. Ce sont eux en effet qui jugent le plus injuste le refus d'intégrer l'enfant. Par ailleurs, il y a bien un impact de la source discriminatrice. Ainsi, les enfants jugent moins injuste la discrimination quand elle provient d'un règlement scolaire que lorsqu'elle provient de pairs ou d'un adulte (hypothèse 2). Plus précisément, en accord avec l'hypothèse 3, cet impact de la source discriminatrice n'est présent que chez les enfants de six ans et de huit ans, les enfants de dix ans jugeant aussi injustes les discriminations des pairs, de l'adulte ou du règlement. Néanmoins, contrairement à notre attente, chez les enfants de six et huit ans les discriminations liées aux pairs ou à l'adulte sont jugées aussi injustes. Il est délicat d'expliquer cette absence de différence entre les pairs et l'adulte. A titre d'hypothèse, on peut dire que, tant les pairs que l'adulte s'inscrivent dans un rapport interpersonnel, et par là même sont peut-être plus accessibles à une

critique qu'un règlement. Il se peut également que le caractère moins injuste du règlement soit lié au fait que cette source de discrimination est certainement plus inhabituelle pour les enfants que les discriminations provenant des adultes ou des pairs. En effet, la loi interdisant et punissant les discriminations liées au sexe, il est peu probable que de tels règlements existent dans les écoles. Dans ce cadre, les enfants ne peuvent pas s'appuyer sur des expériences vécues qui pourraient faciliter la critique de ce type de règlement. Cela dit, notre résultat sur le règlement scolaire est cohérent avec les recherches en psychologie morale (Turiel, Hildebrandt & Wainryb, 1991) qui mettent en évidence un plus grand respect des règles sociales par les jeunes enfants.

On note également que la discrimination est jugée plus injuste quand elle concerne une fille qu'un garçon (hypothèse 4). Cette discrimination à l'encontre de la fille est peut-être jugée plus injuste, parce que socialement, il est plus acceptable qu'une fille fasse une activité dite « masculine » qu'un garçon fasse une activité dite « féminine » comme nous l'a fait remarquer un des experts. Toutefois, on remarque que cette discrimination jugée plus injuste pour la fille que pour le garçon ne se manifeste que dans le cas où le refus provient des pairs ou de l'adulte. Dans le cas où le refus provient du règlement scolaire, les enfants jugent en effet aussi injuste le refus pour la fille que pour le garçon. Cela semble suggérer, à l'âge des enfants de notre étude, que cette sensibilité plus grande pour une discrimination à l'encontre d'une fille qui veut faire une activité dite « masculine » que d'un garçon qui veut faire une activité dite « féminine » concerne les relations interpersonnelles (les pairs ou un adulte) et non pas une règle officielle comme peut l'être le règlement scolaire. Néanmoins, ce résultat demanderait à être confirmé. Par ailleurs, on relève que les filles sont plus sensibles à la discrimination que les garçons (hypothèse 5). Plus précisément, conformément à l'hypothèse 6, on note bien un biais « pro endogroupe » chez les filles, les filles jugeant plus injuste la discrimination quand il s'agit d'une fille (cas du football) que d'un garçon (cas de la danse), ce qui n'est pas le cas des garçons qui ne font pas de différences selon le sexe de l'enfant cible discriminé. Ce biais s'explique peut-être par le fait que les filles sont plus souvent victimes de discrimination que les garçons (Theimer *et al.*, 2001) et donc plus sensibles à ce phénomène quand il s'agit d'une personne de leur propre groupe de sexe (Elkins *et al.*, 2002).

Les résultats de cette recherche soulèvent différentes questions. D'abord, il convient de s'interroger sur la fréquence, aux yeux des enfants, des discriminations provenant des différentes sources de discriminations. On a vu que la discrimination était jugée moins injuste pour le règlement scolaire mais, ainsi qu'on l'a précisé, de tels règlements doivent être rares. Compte tenu de cela, il serait utile d'étudier si l'évaluation des discriminations est affectée par le caractère fréquent ou au contraire inhabituel des discriminations selon les différentes sources de discrimination. Il conviendrait également d'aborder les modes de justification utilisés par les enfants pour légitimer ou au contraire dénoncer ces discriminations (Turiel, 1993). Les enfants peuvent en effet légitimer ces discriminations par les conventions sociales, les stéréotypes de sexe ou, à l'inverse,

les dénoncer en invoquant des raisons morales (comme par exemple le principe d'égalité de traitement entre individus des deux sexes) et/ou affectives (comme par exemple la souffrance psychologique pour la personne qui en est victime). Par ailleurs, nous n'avons pris en compte que des enfants âgés de six à dix ans. Il serait important d'étendre l'étude à des enfants plus âgés afin d'étudier l'évolution de l'impact des différentes sources de discrimination. En particulier, cela permettrait de vérifier si chez les adolescents le refus par le règlement est jugé plus injuste que le refus par les pairs (Killen *et al.*, 2002). Enfin, notre étude concernait uniquement des activités sexuées (danse et football). Il serait nécessaire d'étudier l'impact des sources de discrimination dans le cas d'activités non sexuées.

RÉSUMÉ

Une recherche a été entreprise afin d'étudier l'effet de sources discriminatrices de nature différente sur l'évaluation de discriminations liées au sexe. On présentait à des enfants (âgés de six, huit et dix ans) des histoires dans lesquelles une fille ou un garçon étaient refusés dans une activité en raison de leur sexe. Selon les versions, l'origine du refus provenait des pairs, d'un adulte ou d'un règlement scolaire. Ensuite, les enfants devaient évaluer le caractère juste/pas juste du refus. Les résultats montrent, ce qui va dans le sens de nos hypothèses : (1) que les enfants les plus âgés jugent plus injuste le refus que les enfants les plus jeunes ; (2) que les enfants les plus jeunes (six, huit ans) jugent moins injuste le refus lorsqu'il provient du règlement scolaire ; (3) que les filles jugent plus injuste le refus quand il concerne une fille qu'un garçon, contrairement aux garçons qui ne font pas de différences selon le sexe de l'enfant refusé.

SUMMARY

A research was undertaken in order to study the effect of the nature of the discriminatory source on the evaluation of gender discriminations. Stories were presented to children (six, eight and ten year olds) in which a girl or a boy was denied an activity because of her or his gender. For each story, three versions were presented with the origin of the refusal being peers, an adult or a school rule. The children were to consider the character fair/unfair of the refusal. The results agree with our assumptions and show (1) that older children consider the refusal to be more unfair than younger children; (2) that younger children (six, eight year-olds) consider the refusal to be less unfair when it comes from the school rule; (3) that the girls consider the refusal to be more unfair when it concerns a girl than a boy, contrary to the boys which do not make a difference.

ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Arbeit wird untersucht, wie Diskriminierungen verschiedenen Ursprungs und verschiedenener Natur in Bezug auf das Geschlecht sich auf deren Beurteilung auswirken. Sechs-, Acht- und Zehnjährigen Kindern wurden Geschichten vorgelegt, in denen ein Mädchen oder ein Junge wegen ihrem Geschlecht zu einer Tätigkeit

nicht zugelassen wurden. In den verschiedenen Versionen der Geschichte ging die Verweigerung von Gleichaltrigen, von Erwachsenen und von der Schulordnung aus. Die Kinder hatten den gerechten / ungerechten Charakter der Verweigerung zu beurteilen. Die Ergebnisse, die in die Richtung der Hypothesen gehen, zeigen dass : (1) ältere Kinder die Verweigerung als ungerechter beurteilen als die jüngeren ; (2) jüngere Kinder (Sechs- und Achtjährige) die Verweigerung weniger ungerecht finden, wenn sie von der Schulordnung ausgeht ; (3) Mädchen die Verweigerung als ungerechter beurteilen, wenn es ein Mädchen betrifft als einen Jungen, im Gegensatz zu den Jungen, die da keinen Unterschied machen.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BROWN, C.S., & BIGLER, R.S. (2004). Children's perceptions of gender discrimination. *Developmental Psychology*, 40, 714-726.
- BROWN, C.S., & BIGLER, R.S. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child Development*, 76, 533-553.
- CHAPONNIÈRE, M. (2006). La mixité scolaire : Débats d'hier et d'aujourd'hui. In A. Dafflon-Navelle (Ed.), *Filles-garçons : Une socialisation différenciée ?* (pp. 127-144). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CHILAND, C. (2003). Nouveaux propos sur la construction de l'identité sexuée. *Journal de la Psychanalyse de l'Enfant*, 33, 105-122.
- DAFFLON-NOVELLE, A. (2006). Identité sexuée : Construction et processus. In A. Dafflon-Navelle (Ed.), *Filles-garçons : Une socialisation différenciée ?* (pp. 9-26). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DEAUX, K., & LAFRANCE, M. (1998). Gender. In S.T. Fiske & D.T. Gilbert (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 788-827). Boston : McGraw-Hill.
- EISENBERG, N., MARTIN, C.L., & FABES, R.A. (1996). Gender development and gender effects. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 358-396). New York, MacMillan.
- ELKINS, T. J., PHILIPS, J.S., & KONOPASKE, R. (2002). Gender-related biases evaluations of sex discrimination allegations : Is perceived threat the key? *Journal of Applied Psychology*, 87, 280-292.
- FAGOT, B.I., & LEINBACH, M.D. (1993). Gender role development in young children : From discrimination to labelling. *Developmental Review*, 13, 205-224.
- FISHBEIN, H.D. (1996). *Peer prejudice and discrimination : Evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Boulder, CO : Westview.
- KILLEN, M., CRYSTAL, D.S., & WATANABE, H. (2002). Japanese and American children's evaluations of peer exclusion, tolerance of differences, and prescriptions for conformity. *Child Development*, 73, 1788-1802.
- KILLEN, M., LEE-KIM, J., MCGLOTHLIN, H., & STANGOR, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67 (4), 1-119.
- KILLEN, M., & STANGOR, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group context. *Child Development*, 72, 174-186.
- KOHLBERG, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E.E. Maccoby & C.N. Jacklin (Eds.), *The psychology of sex differences* (pp. 82-173). Stanford : Stanford University Press.
- KOHLBERG, L., LEVINE, C., & HEWER, A. (1983). *Moral stages : A current formulation and a response to critics*. Basel : Karger.

- LE MANER-IDRISSI, G. (1997). *L'identité sexuelle*. Paris: Dunod.
- LEVY, G.D., TAYLOR, M.G., & GELMAN, S.A. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66, 515-531.
- LIBEN, L.S., & BIGLER, R.S. (2002). The developmental course of gender differentiation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67 (2), 1-147.
- MARRO, C. (2003). Se qualifier de « fille féminine » ou de « garçon masculin » à l'adolescence. *Pratiques Psychologiques*, 3, 5-20.
- MARTIN, C.J. (1990). Attitudes and expectations about children with non-traditional and traditional gender roles. *Sex Roles*, 22, 151-165.
- PARK, Y., KILLEN, M., CRYSTAL, D.S., & WATANABE, H. (2003). Korean, Japanese, and US' students' about peer exclusion: Evidence for diversity. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 555-565.
- PERRY, D.G., & PERRY, L.C. (1984). Does early sex typing result from children's attempts to match their behaviour to sex role stereotypes? *Child Development*, 55, 2114-2121.
- POULIN-DUBOIS, D. (Ed.) (2006). Garçons et filles: Le développement des stéréotypes. *Enfance*, 58 (3), (Numéro thématique).
- RUBIN, K.H., BUKOWSKI, W., & PARKER, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). New York: Wiley.
- RUBLE, D.N., MARTIN, C.J., & BEREBAUM, S.A. (2006). Gender development. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 858-932). New York: Wiley.
- SERBIN, S.A., POWLISHTA, K.K., & GULKO, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(2), 1-74.
- SMETANA, J.G. (1986). Preschool children's conceptions of sex-role transgressions. *Child Development*, 57, 862-871.
- THEIMER, C.E., KILLEN, M., & STANGOR, C. (2001). Preschool children's evaluations of exclusion in gender-stereotypic contexts. *Developmental Psychology*, 37, 1-10.
- TOSTAIN, M. (1999). *Psychologie, morale et culture: L'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- TURIEL, E. (1993). Nature et fondements du raisonnement social dans l'enfance. In J.P. Changeux (Ed.), *Fondements naturels de l'éthique* (pp. 301-318). Paris: Odile Jacob.
- TURIEL, E. (2006). The development of morality. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 789-857). New York: Wiley.
- TURIEL, E., HILDEBRANDT, C., & WADNRYB, C. (1991). Judging social issues: Difficulties, inconsistencies, and consistencies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(2), 1-103.
- TURIEL, E., KILLEN, M., & HELWIG, C. (1987). Morality: Its structure, functions and vagaries. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 155-244). Chicago: University of Chicago Press.

Adresse du premier auteur:
 Université de Caen
 UFR de Psychologie
 Esplanade de la Paix
 14032 Caen Cedex, France
 E-mail: manuel.tostain@unicaen.fr

LES VICISSITUDES DE LA RAISON DANS L'ŒUVRE DE PIAGET DE 1916 À 1979: ESSAI D'ANALYSE CRITICO-BIOGRAPHIQUE¹

Jacques Vonèche
 Université de Genève

En 2004, paraissait un livre du mathématicien et épistémologue portugais Gil Henriques, dernier directeur du Centre international d'épistémologie génétique (CIEG) fondé en 1955 par Jean Piaget. Ce livre s'intitulait : *La Formation des raisons* et portait sur les travaux de la dernière année d'existence du CIEG correspondant à l'année académique 1979-1980.

Il peut paraître surprenant que le thème de la raison et des raisons n'apparaisse dans l'œuvre de Piaget que dans la dernière année de sa vie. Il y a certes une explication de possible à ceci que l'on peut puiser dans la pensée de Piaget et que le physicien Francis Halbwachs (CIEG 1966) appelait le caractère « bathyène » des concepts de raison.

De quoi s'agit-il? Pour Piaget et son équipe de recherche du CIEG les concepts les plus fondamentaux, les « structures-mères » comme disent les Bourbaki, sont ceux que l'on découvre en dernier. Dès lors, il n'y a rien de surprenant qu'un homme qui a consacré toute sa vie et toute son œuvre à la genèse de la raison ne thématise la raison qu'en fin de parcours.

Apparemment cette situation n'a surpris personne dans le milieu concerné. Il peut y avoir plusieurs explications à ceci y compris le fait que cette question n'intéresse personne. On peut aussi imaginer que comme tous les chercheurs décédés, Piaget soit entré dans ce que l'on appelle parfois un « purgatoire littéraire » c'est-à-dire une période de négligence plus ou moins bénigne ou maligne de sa littérature.

Plus sérieusement, on peut imaginer, à côté et en sus des deux explications précédentes, que l'on retrouve ici la pénible socialisation scientifique des jeunes chercheurs et chercheuses, c'est-à-dire le fait que les jeunes chercheuses et les jeunes chercheurs doivent s'insérer dans un univers de pensée pauvrement organisé à l'intérieur duquel la juxtaposition des thèmes de recherche se vérifie plus souvent que la hiérarchisation ou l'emboîtement logique. Ce qui autorise toutes sortes d'ordre. La science est encore très jeune et procède par hasard, au

¹ Cet article est une version profondément révisée de l'exposé présenté en anglais à Amsterdam le 31 mai 2007 au 37th. Annual Meeting of the Jean Piaget Society.