



HAL
open science

Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école ?

Bénédicte Gendron

► **To cite this version:**

Bénédicte Gendron. Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école?. Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école?, Aug 2007, Strasbourg, France. pp.PP. 1-12. halshs-00193214

HAL Id: halshs-00193214

<https://shs.hal.science/halshs-00193214v1>

Submitted on 2 Dec 2007

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

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

Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école ?

Symposium Genre et Education

Carrières scolaires

Responsables : Marlaine Cacouault, Cendrine Marro

Discutante : Nicole Mosconi

Bénédicte Gendron*

** Université Montpellier III*

Cerfee et CRA-Cereq Ile-de-France et Languedoc-Roussillon

Route de Mende

F-34000 MONTPELLIER

benedicte.gendron@uni-montp3.fr

RÉSUMÉ.

Si l'éducation est un droit, elle n'est, en effet, pas égale et identique pour tous. Déjà, l'éducation est un lieu propice à la reproduction des normes liées aux rôles sociaux de sexe. Si nombre de travaux ont mis en évidence des différences de dotation en capital humain entre les filles et les garçons, renvoyant essentiellement aux savoirs et savoir-faire, encore peu de travaux se sont intéressés aux savoir-être et aux compétences émotionnelles. La séparation traditionnelle des domaines cognitif, affectif, et psychomoteur a longtemps empêché de prendre toute la mesure de la place que le savoir-être occupe dans la formation des personnes et de ses incidences sur leurs devenir. Dans cette proposition, l'impact de l'éducation sexuée sur le développement des compétences émotionnelles des filles et des garçons, participant à la constitution d'un capital émotionnel différencié est étudiée et tente d'apporter des éléments d'explication aux différences de performances scolaires et des choix d'orientation scolaire et professionnelle.

MOTS-CLÉS : Capital émotionnel, filles, garçons, genre, éducation sexuée, orientation, performance scolaire, carrières scolaires

1. Introduction

Jules Ferry dans un discours à l'Assemblée nationale avançait déjà le 10 avril 1870 : « Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle. ». Si l'éducation est un droit, elle n'est, en effet, pas égale et identique pour tous. Déjà, l'éducation est un lieu propice à la reproduction des normes liées aux rôles sociaux de sexe. Est-ce l'origine des inégalités en œuvre entre hommes et femmes ? L'éducation est-elle la

même pour tous ? Eduque-t-on de la même façon ou développe-t-on les mêmes compétences chez les filles et les garçons ? Si nombre de travaux ont mis en évidence des différences de dotation en capital humain entre les filles et les garçons, renvoyant essentiellement aux savoirs et savoir-faire, encore peu de travaux se sont intéressés aux savoir-être et aux compétences émotionnelles. La séparation traditionnelle des domaines cognitif, affectif, et psychomoteur a longtemps empêché de prendre toute la mesure de la place que le savoir-être occupe dans la formation des personnes et de ses incidences sur leurs devenir. Dans cette communication, je m'intéresserai à cette dimension ; particulièrement à l'impact de l'éducation sexuée sur le développement des compétences émotionnelles des filles et des garçons, participant à la constitution d'un capital émotionnel différencié. Après avoir défini la notion de capital émotionnel et ses caractéristiques, je rendrai compte du profil du capital émotionnel des filles et des garçons et ensuite, analysons à partir de cette approche, les différences de performances scolaires et des choix d'orientation scolaire et professionnelle.

2. Des compétences émotionnelles au capital émotionnel

Les recherches récentes en psychologie, en neuropsychologie apportent de nouveaux éclairages sur les émotions et les compétences associées à leurs régulations. Ces avancées suscitent de nouvelles réflexions et de nouveaux ponts entre disciplines (psychologie de l'éducation et économie de l'éducation) dont le capital émotionnel se veut une tentative et l'objet de cet essai conceptuel.

2.1. Régulation et compétences émotionnelles

2.1.1. Emotion et régulation émotionnelle

Selon Damasio (1994), loin de constituer un obstacle à la prise de décision rationnelle dans la vie quotidienne, les émotions en permettant l'harmonisation des différents processus cognitifs se révéleraient être la condition indispensable d'adaptation et de réaction optimale à une situation donnée. Décisives pour l'adaptation de l'individu et ceci, dès sa naissance jusqu'à l'âge adulte à des degrés divers, elles continuent à l'être, par la suite, en tant qu'adaptations circonstanciées à des modèles sociaux. Aussi, cela justifie que les personnes aient besoin d'apprendre des autres pour savoir comment gérer leur environnement et eux-mêmes. C'est ici qu'interviennent la régulation émotionnelle et particulièrement l'intelligence et les compétences émotionnelles qui lui sont rattachées.

2.1.2. Intelligence émotionnelle (IE) et compétences émotionnelles

Parmi les modèles d'IE, le modèle de Goleman (2001) qui reprend les apports des travaux de Salovey et Mayer, définit l'IE comme la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres.

Elle est décomposée en quatre principaux concepts déclinés en compétences : la conscience de soi ou auto-évaluation (capacité à comprendre ses émotions et à reconnaître leur incidence), la maîtrise de soi ou auto-régulation (capacité à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation), la conscience sociale ou empathie (capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir tout en comprenant les réseaux sociaux) et la gestion des relations ou aptitudes sociales de communication (qui correspond à la nécessité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et en gérant les conflits). Appréhendées dans certaines recherches en termes de « qualités », « dispositions individuelles » ou encore d'« attributs », « traits » interpersonnels et intrapersonnels, le modèle de Goleman les analyse en terme de compétences me permettant des rapprochements avec l'économie des ressources humaines où le concept de compétences renvoie non pas à des aptitudes génétique, « innées » ou encore « naturelles » mais le fait d'expériences et d'apprentissages.

2.2 *Essai de définition du capital émotionnel et de ses caractéristiques*

2.2.1. Définition

Dans tous les champs de l'activité humaine, entre autres, dans l'éducation, à l'école ou encore au travail où les émotions sont présentes (secteurs de la santé, de l'éducation, du social...), les compétences émotionnelles sont cruciales et utiles. Elles constituent une ressource pour les personnes dans la constitution et l'utilisation optimale du capital humain. Issues d'un apprentissage précoce et se développant tout au long des expériences de vie, ces compétences émotionnelles varient d'une personne à l'autre ; certaines étant mieux dotées que d'autres ou ayant développé un capital plus équilibré que d'autres. Elles constituent un réel capital qu'il importe de développer, d'entretenir du fait que le capital émotionnel est *l'ensemble des ressources -renvoyant aux compétences émotionnelles-inhérentes à la personne, utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel* participant à la constitution et l'utilisation optimal du capital humain, du capital social et entre autres, à la cohésion sociale.

2.2.2. Caractéristiques

Le capital émotionnel et ses compétences associées interviennent dans le procès de constitution du capital humain. Il constitue les pré-requis du développement cognitif. Pour Izard, Kagan et Zajonc (1984), du point de vue de l'apprentissage, considèrent la conation et la cognition dans un rapport « synergiste ». Ces compétences s'avèreraient nécessaires et cruciales pour autoriser l'apprentissage en situation de classe et des interactions adéquates. Dans l'interaction pédagogique, elles facilitent ou handicapent l'apprentissage et donc, à terme la constitution du capital humain. Aussi, ce capital dépend des contextes et du milieu social des expériences de vie de la personne.

Un des contextes importants a longtemps renvoyé à la famille comme premier cadre de socialisation et de référence de construction identitaire de l'enfant. Cependant, celle-ci connaît aujourd'hui des bouleversements (divorce, famille monoparentale, recomposée...) où les normes éducatives et l'espace de référence se voient modifiés et diversifiés. La diversité des cadres premiers de socialisation conduit aujourd'hui à une hétérogénéité (différence de valeurs, de normes...) et une diversité importante au sein des enfants en terme de dotation en capital émotionnel. Et ces différences en dotation peuvent venir freiner, altérer l'apprentissage, voire ne pas l'autoriser et influencer sur le procès de constitution du capital humain. En effet, le capital émotionnel est plus qu'une variable additionnelle. Il est un « booster » dans le sens où il permet de potentialiser le capital humain et social. Il est essentiel pour utiliser de manière optimale et maximale les deux autres capitaux. Du point de vue de sa relation au capital humain, nombre de travaux mettent en évidence les préjudices d'une mauvaise gestion de ses émotions sur le développement, sur l'apprentissage, sur l'action ou encore sur la prise de décision (Lazarus et Folkman, 1984). A l'inverse, pour Costalat (1997), des émotions bien gérées permettent d'atteindre un optimum émotionnel autorisant une utilisation optimale de ses ressources et capacités. Egalement, une faible auto-évaluation de soi ou estime de soi peut amener la personne à ne pas utiliser de manière maximale son potentiel et capital humain. C'est ce que soulignent les travaux en psychologie sur les attributions causales¹, de *locus of control* ou en particulier, ceux sur le sentiment d'efficacité personnelle (voir Bandura, 1997, pour une revue). Ils montrent que les personnes s'investissent rarement dans une activité qu'ils ne s'estiment pas en mesure de réaliser ou dans lesquelles ils se sentent peu efficaces. En cela, la compétence d'auto-évaluation est cruciale. C'est ici qu'elle joue pleinement son rôle, soit de booster si l'estime et la confiance en soi sont fortes, soit de réducteur ou d'inhibiteur si l'évaluation de soi et de ses capacités dans un domaine donné est défavorable ou sous-estimée. Dès lors, une évaluation correcte ou faussée de soi² conditionnera la mobilisation maximale ou non de son potentiel en capital humain. En outre, le capital émotionnel importe également dans la construction du capital social. Un capital émotionnel social développé participe de l'intégration sociale et de la constitution du capital social. La constitution et mobilisation du capital social que la personne pourra mobiliser en temps et à des fins utiles va dépendre de ses compétences émotionnelles sociales, précisément de ces aptitudes sociales de communication et de sa conscience sociale. Si les liens sociaux participent à la production du capital social, leur mobilisation ou utilisation

¹ Façon dont les individus attribuent des causes aux événements et aux comportements, et assignent des causes et des responsabilités à différents aléas.

² On retrouve cette idée à travers les concepts de « clairvoyance cognitive » et d' « acuité représentationnelle » chez Costalat-Founeau, (1997, p. 50-51). L'acuité représentationnelle a un impact sur la représentation de soi et par conséquent dans la dynamique des compétences subjectives et objectives de l'individu qui mobilisent l'individu dans un projet d'action.

comme « capital » dépend de sa conscience de soi, particulièrement son évaluation de soi : sa confiance et son estime de soi.

3. Capital émotionnel et essai d'analyse des différences de performances scolaires et d'orientation scolaires et professionnelles entre les filles et les garçons

La production du capital émotionnel étant le fait, entre autres, de l'éducation et d'expériences de vie, quel est l'impact de dotations différentes au niveau individuel? Aussi, ce capital est-il identique entre filles et garçons ? Peut-il être un élément d'explication des différences observées entre filles et garçons en termes de réussite scolaire et d'orientation scolaire et professionnelle ? Ce sont les questions que je poserai dans cette dernière partie. Dans un premier point, j'évoquerai la méthodologie et dans un second point, quelques éléments d'analyses à partir du capital émotionnel des différences filles-garçons.

3.1 Méthodologie et données

S'inspirant d'une approche méta-analytique de revue de la littérature scientifique nationale et internationale approchant la dimension du genre, j'ai dressé un tableau des compétences émotionnelles développées chez les filles et les garçons.

Tableau 1 Capital émotionnel : Différences Filles-Garçons

<i>Compétences émotionnelles personnelles</i>	♂	♀	<i>Compétences émotionnelles sociales</i>	♂	♀
Auto-évaluation	+ haute	+ basse	Empathie	+ basse	+ haute
Auto-Régulation	+ basse	+ haute	Aptitudes sociales de communication	+ basse	+ haute

Précisément, j'ai « assimilé » les profils caractéristiques alloués aux filles et aux garçons énoncés dans la littérature en termes d'attributs, de traits, d'attitudes, de comportements... comme des compétences émotionnelles. Ensuite, j'ai répertorié et classé les profils en compétences émotionnelles relativement à l'un des deux sexes (plus fortement (+haute) ou plus faiblement (+basse) développées chez le garçon comparativement au fille (tableau 1).

3.2 *Essai d'analyse des différences filles-garçons en éducation et dans l'orientation scolaire et professionnelles à partir du capital émotionnel*

3.2.1. Le capital émotionnel essentiel à la constitution du capital humain de départ : l'avantage des filles à l'école (traditionnelle) et leur meilleure performance scolaire

L'école traditionnelle requiert un certain nombre de dispositions et comportements « scolaires » renvoyant à certaines compétences émotionnelles essentielles pour réussir scolairement dans de tels systèmes. Aussi, par l'éducation différenciée reçue depuis leur plus jeune âge, les garçons et les filles en sont dotés différemment. En effet, si l'environnement social joue un rôle important dans l'éducation, déjà l'environnement familial, la famille, les parents n'éduquent pas les filles et les garçons de la même façon (Mosconi, 1994) et participent en cela à la différenciation du capital émotionnel. Ainsi, les parents ont en effet tendance à plus encourager leurs enfants mâles à défendre leurs intérêts et à affirmer leur personnalité qu'ils ne le font pour leurs filles. Les garçons seraient « habitués » dès le plus jeune âge à prendre plus de risques physiques (comportements « casse-cou ») et sociaux (goût de l'affrontement et de la compétition) que les filles. A l'inverse, les filles se voient encouragées à être dociles, obéissantes ; et leur timidité est mieux supportée par les parents. Elles se révèlent davantage « préoccupées » par les échanges, le respect et la diffusion des règles sociales. Ainsi, elles seraient plus conformistes ou « socialement formées à » se conformer, plus respectueuses des règles, seraient moins assertives que les garçons (mise en avant moins forte, plus basse estime de soi...) (André et Lelord, 2002, et Loranger, 1988). Autant de comportements peu propices au développement d'une estime de soi forte et stable mais cependant, favorables au développement des compétences d'écoute, et d'auto-régulation (Curnoyer, Solomon and Trudel, 1998; Rothbart, 1989) ; en cela, elles répondent mieux que les garçons aux comportements attendus à l'école traditionnelle. Ainsi, certaines compétences émotionnelles développées chez les filles leur procureraient un avantage relativement aux standards et programmes scolaires et correspondraient plus largement aux dispositions scolaires attendues et requises pour « réussir » à l'école traditionnelle (Felouzis, 1993). Au-delà d'autres variables traditionnellement avancées, le capital émotionnel pourrait ainsi venir apporter des éléments d'explication à la meilleure performance scolaire des filles relativement à celle des garçons à l'école traditionnelle.

3.2.2. Le capital émotionnel et l'orientation scolaire et professionnelle : l'avantage des garçons dans la compétition

Les garçons et les filles n'entrent pas dans les situations d'apprentissage de manière identique, ne vivent pas les mêmes expériences et se construisent différemment de par l'éducation sexuée dès leur plus jeune âge. Et, dès lors, ils ne sont pas préparés de manière identique aux différentes orientations scolaires et professionnelles, particulièrement pour les filières compétitives. Les enseignants participent aussi à cette différenciation, particulièrement au développement de ces

compétences personnelles chez les garçons. En effet, la plus grande agressivité chez les garçons, leur plus faible conformisme et leur comportement énergique vont induire de manière involontaire et inconsciente des comportements d'enseignants non équitables en leur faveur cette fois (Mosconi, 1997 ; Duru-Bellat, 1994 et 1998) ; par exemple, une plus fréquente prise de parole donnée aux garçons participe au développement et renforcement des compétences émotionnelles personnelles des garçons et corollairement, peut contribuer au non-développement ou à l'atrophie de ces compétences chez les filles. Or ces compétences émotionnelles personnelles s'avèrent très utiles pour accéder aux filières scolaires compétitives et plus tard, pour accéder à l'emploi et aux postes à responsabilité sur le marché du travail. Ainsi, de par leur capital émotionnel personnel (assertivité, confiance en soi, sentiment d'efficacité...) plus développé, les garçons seraient mieux préparés que les filles à faire face à la compétition dans les filières dites « prestigieuses ou de compétition ». Les recherches sur l'auto-efficacité personnelle montrent que les garçons ont une meilleure estime d'eux-mêmes relativement aux filles et une meilleure capacité à s'auto-évaluer et une tendance à se surévaluer lorsqu'il s'agit d'estimer leur chance de réussite dans les filières scolaires compétitives. Cette compétence émotionnelle « personnelle » forte est à leur avantage car elle limite l'auto-censure et motive les garçons à candidater dans les filières de compétition ou des carrières ambitieuses plus fréquemment que les filles (Beyer, 1991, Baudelot & Establet, 1992).

Chez les filles, le capital émotionnel développé (empathie, souci du service, de l'écoute...) participe à leur orientation vers des filières à caractère « social » ou vers des filières d' « humanités ». à l'inverse, leur faible dotation en capital émotionnel "personnel" pourrait venir expliquer la faiblesse numérique des filles dans les filières compétitives que sont les filières scientifiques³. En effet, les filles étant moins éduquée et socialisée à être dans la compétition (- *le curriculum caché*- ou - *l'éducation implicite*-, Pourtois et Desmet, 2004), elles tendent à s'auto-censurer en ne se présentant pas dans les filières prestigieuses scientifiques ou en ne s'engageant pas dans des filières ambitieuses ou de compétition, ou encore en hésitant à se présenter dans des filières professionnelles trop connotées « masculines » ou non-féminine. D'ailleurs, certaines filières scolaires elles-mêmes peuvent participer à la sexuaction des orientations. En outre, des mécanismes de différenciation de genre jouent fortement et particulièrement en période d'adolescence qui correspond à la période d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, dans cette période se construit et s'affirme par le biais des représentations l'identité sexuée. Et « *ces représentations que les adolescents ont des rôles adultes dépendent évidemment des modèles que le milieu leur propose et des valeurs qu'il*

³ Et quand elles accèdent à ces dernières, elles tendent à s'orienter vers les sections ou options où la dimension "humaine" ou « vivante » est présente ; comme en "biologie" ou plus tard par exemple en filière de médecine mais moins souvent en mathématique ou physique (d'ailleurs ne serait-ce pas l'illustration du problème de la déshumanisation de certains curricula en sciences « dures »?).

leur transmet » (Zazzo, 1966, p.20). Ainsi, des modèles de division sexuée en action dans la sphère sociale vont s'imposer à elles comme forme légitime de division. Transmis dès le plus jeune âge et se continuant via l'éducation et la socialisation, ceux-ci prescrivent des codes sociaux de comportements répondant aux normes culturelles et sociales de répartition des rôles sociaux de sexe (Chodorow, 1988, Gilligan, 1982, Le Maner-Idrissi and al. 2002, Zaouche-Gaudron et Rouyer, 2002). Dès lors, selon le capital émotionnel développé, les filles et les garçons ne sont pas « également » préparés pour les différentes orientations scolaire et professionnelle dans le système d'enseignement. Déjà bien ancrées avant l'entrée en classe secondaire, cette éducation différenciée vient limiter les choix d'orientation scolaire et professionnelle et conditionne fortement corollairement leurs choix futurs d'orientation à tous les nœuds d'orientation (en secondaire et en enseignement supérieur ou/et de carrière).

Eléments bibliographique

André C. et Lelord F. (2002), L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres, Odile Jacob.

Bandura A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Baudelot, C., Establet, R. (1992), *Allez les filles!* Paris: Seuil.

Beyer S. (1991). The Effect of Self-consistency on Gender Differences in the Accuracy of self-evaluations. *Dissertation*, University of Oregon.

Bressoux P. et Pansu P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chodorow, N. (1988). *Femininum - maskulinum. Modersfunktion och köns sociologi*. Stockholm: Natur & Kultur.

Costalat-Founeau A-M. (1997), *Identité sociale et dynamique représentationnelle*, Presses Universitaires de Rennes.

Curnoyer, M., Solomon, C. R. & Trudel, M. (1998). I speak then I expect: Language and self-control in the young child at home. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 30, 69-81.

Damasio A. (1994) *Descartes' Error : Emotion, reason, and the human brain*, New York: G.P. Putman's sons.

Duru-Bellat M. (1998), La mixité, un aspect du « curriculum caché » des élèves, *Enfance et Psy*, n°3, 73-78.

Duru-Bellat M. (1994), Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales, *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, octobre-novembre-décembre, 111-135.

- Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles, Quelles formations pour quels rôles sociaux*, Paris: L'Harmattan.
- Felouzis, G. (1993), Interactions en classe et réussite scolaire, une analyse des différences filles-garçons, in *Revue française de sociologie*, 34, 2, p. 199-222.
- Gendron B. (2005), *Why Female and Male Emotional and Interpersonal Skills Matter in Gender Divisions at Work? A Theoretical Approach through an Emotional Capital Model*, International Conference on Emotional and Interpersonal Skills at Work, Thessalonique, Juin.
- Gendron B. (2004), "Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management », *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, série rouge, n° 113, Paris : Université Panthéon-Sorbonne, 37 p.
<http://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goleman, D. (2001), An EI-Based Theory of Performance, in *The Emotionally Intelligent Workplace* Eds Cary Cherniss and Daniel Goleman
- Goleman, D. (1997), *L'intelligence émotionnelle, Comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris : Robert Laffont.
- Le Maner-Idrissi, G., Levêque A., Massa J. (2002), Manifestations précoces de l'identité sexuée. L'orientation scolaire et professionnelle, n°31 (4), 507-522.
- Izard, C., Kagan, J., & Zajonc, R. (1984). *Emotions, cognition, and behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Lazarus R. S. et Folkman S. (1984) *Stress, appraisal and coping*, New-York : Springer.
- Loranger M. (1988), "Les garçons et les filles en situation d'apprentissage" in Druning, R.E Tremblay, *Relations entre enfants : recherches et interventions éducatives*, Paris, Fleurus.
- Maccoby, E.E. (Ed) (1966), *The development of sex differences*, Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Mayer, J.D. et Salovey, P. (1993), The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. et Salovey, P. (1997), What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- Monteil J. M. et Huguet P. (2002), *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Mosconi, N. (2001), Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?, Séminaire du Cref, Equipe « Savoirs et rapport au savoir », mars. Paris X-Nanterre.
- Mosconi N., 1999, « La mixité scolaire : enjeux sociaux et ethico-politiques », *Télémaque*, juin.
- Mosconi, N. eds. (1998), Egalité des sexes en éducation et formation, Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Mosconi, N. (1994), Femmes et savoir, La société, l'école et la division sexuelle des savoirs, Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1989), La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ? Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Mosconi, N. & Loudet-Verdier J. (1997), Inégalités de traitement entre les filles et les garçons, in Blanchard-Laville (sous la dir.), Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres, Paris: L'Harmattan.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (2004), L'éducation implicite, Paris: PUF.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. In G. A. Kohnstramm, J. A. Bates, and M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood*, New York: Wiley, 59-73.
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., Steinbruckner M-L., (2004), La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 10, pp. 277-291.
- Zaouche-Gaudron C., Rouyer V. (2002), L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 31 (4), 523-533.
- Zazzo B. (1966), Psychologie différentielles de l'adolescence, PUF.