

Table des matières

1	INTRODUCTION	6
2	PROBLEMATIQUE	7
2.1	L'ECOLE EN GENERAL	7
2.2	L'ECONOMIE FAMILIALE A L'ECOLE	7
2.3	LE FACTEUR DU GENRE	9
2.4	L'IMPACT DU MILIEU FAMILIAL	10
2.5	QUELLES INFLUENCES SUR LA MOTIVATION ?	11
3	CADRE CONCEPTUEL	12
3.1	LES REPRESENTATIONS SOCIALES	12
3.1.1	DEFINITION	12
3.1.2	CARACTERISTIQUES DES REPRESENTATIONS SOCIALES	13
3.1.3	LES FONCTIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES	13
3.1.4	ORGANISATION ET STRUCTURE DES REPRESENTATIONS SOCIALES	14
3.1.5	DEUX PROCESSUS	15
3.1.6	TABLEAU RECAPITULATIF DU CONCEPT	16
3.2	LE GENRE	16
3.2.1	DEFINITION	16
3.2.2	L'EVOLUTION DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE SEXUEE	17
3.2.3	UNE EDUCATION DIFFERENCIEE	18
3.2.4	TABLEAU RECAPITULATIF DU CONCEPT	20
3.3	LA MOTIVATION DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE	20
3.3.1	DEFINITION	20
3.3.2	LES COMPOSANTES DE LA MOTIVATION	21
3.3.3	MOTIVATION INTRINSEQUE ET EXTRINSEQUE	23
3.3.4	TABLEAU RECAPITULATIF DU CONCEPT	24
3.4	LIENS ENTRE LES CONCEPTS	25
4	QUESTION DE RECHERCHE	26
4.1	HYPOTHESES DE RECHERCHE	26
5	METHODOLOGIE	27
5.1	CHOIX DE LA METHODE	27
5.1.1	LA RECHERCHE PAR ENQUETE (QUESTIONNAIRE)	27
5.1.2	POINTS FORTS ET LIMITES DE LA METHODE	27
5.2	ÉLABORATION DE L'INSTRUMENT D'ENQUETE	28
5.3	L'ECHANTILLON	29
5.4	PROTECTION DES DONNEES	30
5.5	ANALYSE DES DONNEES	30
6	ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	30
6.1	L'INFLUENCE DU CONTEXTE FAMILIAL	30
6.1.1	LES PRATIQUES FAMILIALES	30
6.1.2	REPRESENTATIONS DU PARTAGE DES TACHES	32
6.1.3	PARTICIPATION AUX TACHES	35
6.2	INTERPRETATION DES RESULTATS CONCERNANT LES REPRESENTATIONS DES ROLES DE CHAQUE GENRE	36
6.2.1	LES REPRESENTATIONS SOCIALES ET LE GENRE	36

6.3	L'ECONOMIE FAMILIALE	38
6.3.1	REPRESENTATIONS SUR L'ECONOMIE FAMILIALE	38
6.3.2	PRESENCE DE L'ECONOMIE FAMILIALE A L'ECOLE	40
6.4	INTERPRETATION DES RESULTATS CONCERNANT LES REPRESENTATIONS DES ELEVES SUR L'ECONOMIE FAMILIALE	41
6.4.1	LES REPRESENTATIONS SOCIALES ET LE GENRE	41
6.5	LA MOTIVATION	42
6.5.1	LA CONFIANCE EN SOI DES ELEVES EN ECONOMIE FAMILIALE	42
6.5.2	QUELLE UTILITE POUR LES COURS D'ECONOMIE FAMILIALE	44
6.5.3	LE DEGRE DE MOTIVATION DES ELEVES	45
6.6	INTERPRETATION DES RESULTATS CONCERNANT LA MOTIVATION	47
6.6.1	LA MOTIVATION SELON LE GENRE	47
7	<u>RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE</u>	50
8	<u>RETOUR SUR LES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE</u>	51
9	<u>ANALYSE CRITIQUE</u>	52
9.1	LIMITE DE LA RECHERCHE ET PROPOSITION D'AMELIORATION	52
9.1.1	ÉCHANTILLON	52
9.1.2	LE DOMAINE DE L'ECONOMIE FAMILIALE	53
9.1.3	CHOIX DES DONNEES A RECOLTER	53
9.1.4	ANALYSE DES RESULTATS	53
10	<u>CONCLUSION DE LA RECHERCHE</u>	54
10.1	PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES	54
11	<u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	55
12	<u>LISTE DES ANNEXES</u>	58

1 Introduction

« *Les femmes aux fourneaux, les hommes au boulot* »

Tel est le stéréotype de la répartition des tâches, qui se perpétue depuis des années, de génération en génération, et ce n'est pas le seul. En effet, les stéréotypes de genre concernant les filles et les garçons sont multiples et omniprésents dans notre société. Bien que le mouvement féministe et de nombreux autres organismes essaient depuis plusieurs années de prôner l'égalité des sexes, certaines représentations comme celle de la répartition des tâches dans les foyers restent particulièrement imprégnées dans les mœurs.

Ses représentations et ses stéréotypes sont transmis par beaucoup d'instances de socialisation dont l'école fait activement partie. C'est en partie elle, qui, après la famille, transmet les normes et les valeurs reflétant notre société à nos enfants. C'est donc également elle qui peut transmettre les stéréotypes de genre.

Cette thématique du genre est aujourd'hui omniprésente en sciences de l'éducation. Par exemple, durant leur formation, les enseignants/-es sont sensibilisés à ce concept. Par ailleurs, le domaine politique dans de nombreux pays, mais également en Suisse est aussi touché par la problématique du genre. En 1996, l'assemblée fédérale de la Confédération suisse approuve la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes qui rentrera en vigueur l'année suivante. Par cette action, la Suisse montre qu'elle s'intéresse à la destruction des divers stéréotypes de genre (autorités fédérales de la Confédération suisse, 2013). De plus, les instances en charge de l'éducation comme la CDIP (conférence suisse des directeurs cantonaux des l'instruction publique) se penchent sur ce sujet depuis plusieurs années en essayant de promouvoir l'égalité des sexes et de minimiser la transmission de stéréotypes de genre à l'école. De nombreux changements concernant les plans d'études, le matériel didactique, la formation des enseignants ont eu lieu et sont témoins de cet engagement.

Ces quelques faits montrent à quel point la problématique du genre est d'actualité dans l'éducation suisse. C'est dans cette optique d'actualité que nous avons fait le choix de traiter de ce thème dans le cadre de notre mémoire. Nous avons choisi de parler de cette problématique dans une branche qui est énormément touchée par les stéréotypes de genre : l'économie familiale. Comme nous l'avons dit précédemment, les stéréotypes de genre sont très présents dans notre société, dans nos écoles et cette branche est d'autant plus touchée, car elle est en lien direct avec la vie future des élèves et la répartition du travail.

L'objectif final de notre recherche est d'explorer la situation actuelle de l'économie familiale en nous concentrant sur deux aspects qui sont : comment les élèves perçoivent cette matière et comment l'appréhendent-ils ? Ces deux éléments seront ensuite mis en relation avec la problématique du genre. Ces deux questions traitent de deux thèmes très importants en éducation qui sont : les représentations sociales et la motivation. Notre recherche s'intéressera donc à savoir si les filles et les garçons se représentent cette discipline différemment et de ce fait, si leur niveau de motivation diffère selon leur genre.

Clicours.COM

Partie théorique

2 Problématique

2.1 L'école en général

Depuis la déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (2003), les finalités de l'enseignement public sont définies comme telles : « L'école publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre... » (CIIP, 2003, p.1). C'est donc à l'école que revient la charge de seconder les parents dans leur rôle d'éducateur. De plus, au travers d'une multitude de cours différents, l'école doit enseigner aux élèves à calculer, à lire, à écrire, à vivre en communauté, mais pas seulement. Nous le savons, l'école nous enseigne des savoirs généraux, mais elle est également une instance transmettant les normes et les valeurs de notre société. Nous constatons une nouvelle fois ce fait dans la déclaration de la CIIP (2003, p.2) : « L'école publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales.

En particulier elle assure la promotion :

- . a) du respect des règles de la vie en communauté ;
- . b) de la correction des inégalités de chance et de réussite ;
- . c) de l'intégration dans la prise en compte des différences;
- . e) du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ».

Par le biais de cette déclaration, nous voyons très clairement que l'école n'est pas qu'un lieu de transmission de savoirs, mais également de normes, de valeur, de savoir-faire, de savoir-être... Ces caractéristiques nous montrent bien que l'école est un microcosme qui est vecteur de certaines traditions, mais qui peut également être acteur de changement. En effet, c'est par l'éducation que les mentalités et les croyances peuvent évoluer, ce qui prouve l'importance de l'école dans notre société.

Afin de permettre la transmission des savoirs, des valeurs... le système scolaire est organisé d'une manière très précise. Il est divisé en deux domaines qui sont les branches principales telles que le français, les mathématiques et les branches secondaires comme la musique et l'économie familiale. Comme leur nom l'indique, les branches principales revêtent une importance plus grande que les branches secondaires. Cette hiérarchisation pourrait-elle faire subir un déficit de motivation de la part des élèves pour les branches secondaires? En effet, certaines d'entre elles comme l'économie familiale qui sera au centre de notre recherche, ne sont pas directement liées à des objectifs de carrière professionnelle, mais plutôt à des compétences liées à la sphère privée, pratique pour la vie. De ce fait, nous aimerions voir si les élèves sont tout de même motivés pour cette matière, même si son utilité à long terme n'est peut-être pas toujours facile à voir pour les élèves.

2.2 L'économie familiale à l'école

L'économie familiale est donc une branche secondaire dispensée dans les trois niveaux du cycle d'orientation et dans les cantons du Valais, Fribourg, Neuchâtel, Jura et Jura Bernois. En effet, l'économie familiale telle qu'elle est enseignée dans ces cantons est une spécificité cantonale.

Les objectifs de cette branche sont liés à l'alimentation : « CM 35 : Détecter le caractère sensitif des aliments et utiliser un vocabulaire spécifique... CM 36 : Percevoir l'importance de l'alimentation... » (CIIP, 2014). Un d'entre eux est également lié à la consommation : « CM 37 : Opérer des choix en consommateur averti... » (CIIP, 2014).

Dans les autres cantons romands, tels que Vaud et Genève, cette discipline est connue sous le nom d'éducation nutritionnelle et l'objectif CM 37 qui amène les élèves à réfléchir sur leur consommation n'est pas travaillé. Notre travail se limitera donc au canton du Valais, car nous prendrons en compte la discipline telle qu'elle est dans ce canton avec les trois objectifs du plan d'étude romand.

L'économie familiale enseigne aux élèves les principes de base de la cuisine ainsi que des éléments liés à l'entretien d'une maison. L'époque où l'on apprenait à repasser et à coudre dans ces cours est maintenant révolue. Aujourd'hui, le domaine du textile (création) est laissé aux ACM et l'entretien des textiles est parfois travaillé dans certains cycles d'orientation lorsque les élèves sont appelés à réfléchir sur leur consommation de vêtements et textiles divers. Aujourd'hui, dans les cours d'économie familiale, les élèves apprennent, entre autres, à se nourrir de manière équilibrée et à pratiquer diverses techniques de cuisson afin de conserver les vitamines et les minéraux contenus dans les aliments (CIIP, 2014). En outre, nous pouvons voir dans le moyen d'enseignement en vigueur : Croqu'maison (Matzinger, Rigling, Imhof-Hänecké, Marti, Neidhart, et Somme, 2011) que les cours d'économie familiale dépassent le seul aspect de l'éducation nutritionnelle. Dans cet ouvrage, nous trouvons des notions sur le partage des tâches, sur l'organisation d'une journée de travail, l'organisation d'une maison, les tâches à effectuer dans un foyer... Il est donc important de savoir que l'économie familiale ne se limite pas simplement à des cours de cuisine et de nutrition, mais touche des éléments beaucoup plus vastes. Ces différents éléments enseignés dans ces cours nous permettent de comprendre leur importance qui ne cesse d'augmenter lorsque l'on voit les nombreux problèmes de santé alimentaire dont souffre notre société aujourd'hui ainsi que pour la sensibilisation des jeunes sur la problématique du genre.

L'économie familiale connaît également une deuxième spécificité. C'est une branche qui est enseignée un semestre sur deux durant les trois années du cycle d'orientation. Les heures annuelles sont regroupées sur un semestre pour pouvoir offrir des plages horaires plus longues aux enseignants. De ce fait, les élèves ont pendant un semestre deux heures d'économie familiale en 9^e et 10^e Harmos et trois heures pour les 11^{es} Harmos.

En 10^e et 11^e Harmos, les activités sont majoritairement tournées vers la cuisine, la consommation responsable, le tri des déchets... Les élèves amènent leur panier d'ingrédients, pour ensuite ramener des plats confectionnés à la maison. En revanche, en 9^e Harmos le matériel est souvent fourni par l'école. Les élèves font également de la cuisine, mais les plats préparés sont souvent dégustés directement à l'école dans le cadre des activités proposées.

L'historique de cette discipline est très intéressant à investir. Elle a longtemps été enseignée uniquement aux filles au détriment de certaines branches principales et des travaux manuels alors réservés aux garçons. En 1972, la Conférence Suisse des directeurs intercantonaux de l'instruction publique émet des principes pour ne pas que l'enseignement ménager dispensé aux filles soit fait au détriment de branches dites de promotion. C'est une dizaine d'années plus tard, en 1981, qu'elle formule des recommandations visant à offrir les mêmes chances de formation aussi bien pour les filles que pour les garçons. Ces recommandations ont permis une égalité des genres dans les plans d'étude (Grossenbacher, 2006). À partir de cette date les mêmes chances de formation devaient être données aux deux genres comme l'indique cette citation de la recommandation de la CDIP de 1981 citées par Grossenbacher (2006, p.8): « garantir l'éducation complète des jeunes filles et des garçons, y compris dans les disciplines que sont les travaux à l'aiguille, les activités créatrices et l'économie domestique ».

Par ce petit aperçu de l'évolution de l'économie familiale au travers des années, nous voyons que c'est une discipline extrêmement touchée par les stéréotypes entre les filles et les garçons, leurs futurs rôles sociaux et leur place dans la société.

2.3 Le facteur du genre

Les différences entre les filles et les garçons dépassent le simple aspect biologique. Les impacts de la socialisation sur le sexe biologique sont importants, c'est pour cela que les scientifiques ont développé des études sur le genre. Le terme de genre est utilisé pour définir le sexe social et les rapports sociaux qui ont lieu entre les sexes. Le genre n'est donc pas quelque chose de naturel, comme l'est le sexe biologique, mais plutôt une acquisition culturelle (Dafflon Nouvelle, 2006).

Selon Mosconi (1994), notre société s'organise autour de deux systèmes qui vont régir la répartition des rôles. Le système de pouvoir qui va régir les rapports entre les groupes et plus particulièrement les groupes de sexes ainsi que le système de savoirs qui fournit les représentations du réel pour que celles-ci donnent un sens à la place de chaque groupe de sexe. La scission sexuée est visible dans l'orientation professionnelle que les filles et les garçons prendront. Les filles s'orienteront plus vers une carrière dans les filières de littérature et de la santé, alors que les garçons seront plus orientés vers les domaines scientifiques. Certaines filières sont donc représentées par une majorité d'individus du même sexe. Cette répartition inégale continue d'accentuer le phénomène de filières sexuées, car les adolescents vont souvent choisir une filière où les individus de leur sexe sont représentés afin de consolider et conforter leur identité sexuée qui finit sa construction à cet âge. De plus, cette répartition inégale des sexes peut également être considérée comme un interdit. Les individus pouvant considérer que certains savoirs sont si évidemment liés et réservés à un genre, qu'il est interdit pour l'autre groupe de genre de se les approprier (Mosconi, 1994). De par cette séparation, les filles et les garçons ne sont pas éduqués de la même manière, ce qui fait que le concept du genre est très présent dans les discussions liées à l'éducation.

De nombreuses études se sont déjà intéressées à l'impact du phénomène de genre sur le rapport au savoir des élèves. Une recherche menée par Plante, Théorêt et Favreau Eizner (2010) a mis en avant l'impact des stéréotypes de genre sur les performances des élèves en mathématiques et en langues. En 2006, une étude de Verscheure, Amade-Escot et Chiocca a été menée sur les représentations du volley-ball scolaire et le genre des élèves. Cette étude s'inscrit dans une perspective de recherche en didactique explorant le rôle joué par les représentations dans les rapports que les élèves entretiennent avec les savoirs enseignés. Dans la même thématique, Vouillot (2003, cité par Verscheure, Amade-Escot et Chiocca, 2006) met en évidence que les filles et les garçons ont des engagements différents vis-à-vis des pratiques sportives. D'autres recherches ont également mis en avant le fait que les sports collectifs avaient une connotation plutôt masculine (Verscheure, Amade-Escot et Chiocca, 2006).

Au travers de nombreuses études, nous pouvons constater que le rapport que les élèves entretiennent avec les savoirs est influencé par une multitude de facteurs, dont le genre. Cette influence va engendrer une différence le choix de leur futur travail.

Suite à ces études, nous pouvons nous demander si le genre pourrait également exercer une influence dans le domaine de l'économie familiale ? En économie familiale, l'influence du genre pourrait être transmise entre autres par un facteur qui agirait sur les représentations sociales des élèves : les médias.

Ces dernières années, la cuisine, un des domaines principaux enseignés en économie familiale, a pris une place de plus en plus importante dans notre société et de ce fait dans les médias. De nombreuses émissions ont été créées autour de ce domaine et bien que quelques femmes y soient présentes, ce sont les hommes qui sont le plus représentés.

Les médias et donc la plupart des émissions médiatiques ne cherchent pas à convaincre, mais elles exercent une certaine influence sur la vision des personnes qui les regardent. Notre vision du monde sera influencée par les informations, les valeurs, les représentations et les images véhiculées par la télévision (Marchand, 2004).

La publicité pourrait également influencer les représentations que les élèves se font des tâches domestiques. Une étude de Macé (2013) montre que la publicité a pris en compte les transformations que la famille a subies ces dernières décennies. Les tâches domestiques y sont aujourd'hui de plus en plus partagées entre les hommes et les femmes, mais les stéréotypes concernant l'attribution des tâches dans un foyer continuent d'être présents.

Dans le cadre de notre mémoire, nous aimerions donc chercher à découvrir si l'économie familiale, qui pourrait être vue comme une branche typiquement féminine, subit des différences de représentations et de motivation selon le genre des élèves.

Pour mieux comprendre l'origine de ces différences de genre, il faut chercher le premier endroit où l'enfant va pouvoir faire l'expérience de la différence de genre sur les domaines enseignés en économie familiale et cet endroit est le milieu familial.

2.4 L'impact du milieu familial

Comme nous venons de le dire, la toute première instance de socialisation que l'enfant va rencontrer est la famille. Cette dernière est le lieu où l'enfant fera ses premières expériences de socialisation. C'est également celle-ci qui transmet à l'enfant les normes, les valeurs et les pratiques que ce dernier appliquera tout au long de sa vie et qui forgeront ses représentations. Il est prouvé que les enfants apprennent et forgent leur identité grâce à l'imitation de leurs parents, leurs frères et sœurs... Les pratiques familiales sont donc des éléments centraux pour la construction des représentations (Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006).

Les pratiques familiales qui nous intéressent dans le cadre de notre travail sont les activités domestiques, qui sont traditionnellement et majoritairement assignées à la femme. Le mouvement féministe essaie depuis plusieurs années de faire changer les mœurs et au cours des quinze dernières années, les pratiques familiales se sont quelque peu modifiées et les schémas qui étaient considérés comme classiques autrefois le sont moins de nos jours. Selon les statistiques officielles de la Confédération suisse, « la part des couples qui élèvent des enfants de moins de 15 ans et se partagent la responsabilité du travail domestique a presque triplé entre 1997 et 2013 » en passant de 7% à 19% (Office fédéral des statistiques, 2014). Cependant, en 2013, la femme reste encore la personne majoritairement en charge de la responsabilité principale des travaux domestiques. En effet, dans les couples sans enfant, dans 58.5% des cas c'est la femme qui s'occupe des tâches ménagères. Lorsque l'on prend la même statistique, mais concernant les couples ayant des enfants âgés de 0 à 6 ans, le chiffre grimpe à 74% des femmes s'occupant des tâches domestiques (office fédéral de la statistique, 2014). Cette répartition inéquitable pourrait dans une certaine mesure exercer une influence sur la formation des représentations chez les élèves qui apprennent justement par l'imitation et qui sont en contact permanent avec les schémas appliqués dans leur famille.

Peu de recherches ont déjà mis en relation les représentations des élèves et l'impact familial dans le domaine de l'économie familiale. Une étude de Garabuan-Moussaoui (2001) a mis en évidence que la cuisine est un phénomène de construction sociale et que celui-ci est fortement influencé par des normes familiales et sociales. Les jeunes se construisent une idée de cette discipline autour d'un référent qui est souvent cité comme la mère. Cette étude a été menée sur une population plus âgée que celle qui prend part aux cours d'économie familiale et elle s'est centrée uniquement sur le domaine culinaire. Notre recherche se différencie donc par ces points : elle s'intéresse à une population plus jeune et nous traiterons de l'alimentation en général, de l'entretien d'une maison... et non uniquement de l'aspect culinaire.

Comme nous l'avons dit précédemment, les représentations que les élèves se font sur la répartition des tâches domestiques vont avoir un impact sur leurs comportements. Nous pouvons alors nous demander si ces représentations ne pourraient pas influencer sur le niveau de motivation des élèves à suivre les cours d'économie familiale. Notre recherche va donc essayer de faire le point sur la vision que les adolescents ont aujourd'hui concernant le partage des tâches, mais également faire le point sur l'implication des filles et des garçons dans les tâches domestiques dans leur foyer et si tout cela pourrait influencer sur leur motivation.

2.5 Quelles influences sur la motivation ?

Bien que les Grecs parlaient déjà de motivation, les recherches dans ce domaine remontent au 20^e siècle. Des auteurs comme Vallerand et Thill (1993, cité par Viau, 2007) se sont intéressés à une vision globale de la motivation dans l'activité humaine. Certains travaux ont délimité leur recherche à la motivation en contexte scolaire et c'est particulièrement ceux-là qui nous intéresseront dans le cadre de ce travail. Cependant, ces recherches sont récentes ce qui fait que celles-ci ne reposent pas encore sur des principes constants (Viau, 2007).

Tout enseignant sait que la motivation est un élément essentiel à l'apprentissage. Il faut la susciter et l'entretenir. Vianin (2008, p. 21) met très bien ce postulat en évidence en disant « Tout apprentissage dépend d'elle... Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit et même du corps, tout apprentissage est impossible ». L'impact de la motivation ne devrait pas être négligé, car de multiples recherches ont déjà montré que l'absence de motivation rendait les apprentissages très difficiles.

En revanche, la motivation ne peut pas être analysée seule. De nombreux autres aspects l'influencent de manière directe ou indirecte. Comme nous l'avons dit précédemment, les représentations que les élèves se font de la discipline peuvent jouer un rôle central pour la motivation. Ces dernières seront construites avant même la première séance, car les élèves se baseront sur le récit de leurs aînés ou d'un autre membre de la famille ainsi que sur leur vécu au quotidien. De plus, nous avons vu que l'historique de la discipline ainsi que les pratiques sociales renvoient une image très féminine de l'économie familiale. C'est pour cela qu'il sera très intéressant de se pencher sur la problématique du genre afin d'essayer de comprendre les différentes influences que cette dernière pourrait avoir sur la motivation.

Malgré les nombreuses recherches élaborées sur les trois concepts qui seront abordés dans notre mémoire, à notre connaissance, aucune recherche n'avait encore mis en relation ces thèmes dans le domaine de l'économie familiale. Pour notre travail, nous allons donc pouvoir nous appuyer sur l'abondance de recherches dans tous les domaines cités auparavant afin de construire notre propre recherche.

3 Cadre conceptuel

En fonction des différents enjeux cités dans notre problématique, cette partie va développer les trois concepts centraux de notre recherche qui sont : les représentations sociales, la problématique du genre ainsi que la motivation en contexte scolaire. Cependant, dans un premier temps, nous aimerions développer la discipline de l'économie familiale, qui se trouvera également au centre de nos recherches.

3.1 Les représentations sociales

3.1.1 Définition

Bien que quelques auteurs aient déjà parlé de ce concept avant lui, c'est par Serge Moscovici (1961) que le terme exact de représentations sociales fait son apparition et qu'il fera l'objet d'une étude approfondie. Avec ce concept, le chercheur a développé un nouveau champ d'étude en psychologie sociale, qui dépasse aujourd'hui les frontières de cette seule discipline (Pfeuti, 1996).

Le terme de représentations sociales est très difficile à investir, car celui-ci est polysémique. De nombreux auteurs ont essayé de le définir, sans jamais vraiment réussir à élaborer une définition commune. La plupart d'entre eux s'accordent quand même à dire que « la représentation est un univers de croyances, d'opinions et d'attitudes organisées autour d'une signification centrale » (Pfeuti, 1996, p.4).

Les représentations sociales sont omniprésentes dans notre monde si bien que toutes les interactions qui se produisent entre humains présupposent des représentations. Elles sont qualifiées de sociales, car ce sont des réalités partagées par un ou plusieurs groupes. Selon Doise et Palmonari (1986, p.16), les représentations « relient la vie abstraite de notre savoir et de nos croyances à notre vie concrète d'individus sociaux ». Elles sont donc un outil de compréhension du monde. Elles sont partagées par un grand nombre de personnes et transmises au travers des générations. De plus, ce sont elles qui nous permettent de comprendre la réalité qui nous entoure ainsi que de canaliser les échanges entre les individus (Doise, Palmonari, 1986).

Nous savons donc que les représentations sociales font partie intégrante des individus. Ce sont des phénomènes cognitifs qui représentent une partie de l'esprit d'une personne. Elles prennent leur source dans un objet réel puis deviennent objet social par le fait qu'elles sont communiquées et partagées par un groupe de personnes. Les objets des représentations peuvent être aussi bien des personnes, des choses, des événements matériels qu'une idée, une théorie ou un phénomène naturel (Jodelet, 2009).

C'est l'individu lui-même qui construit ses représentations et les reconstruit en lien avec l'environnement dans lequel il vit et les personnes de son entourage. Cela montre que les représentations sociales ne sont ni entièrement du domaine social ni entièrement du domaine individuel, car elles sont créées par les individus et également acquises par le biais de la société (Bonardi & Roussiau, 1999).

3.1.2 Caractéristiques des représentations sociales

Les représentations ont une vision fonctionnelle du monde. Elles permettent à l'individu de mieux comprendre la réalité ainsi que de donner du sens aux conduites et pratiques sociales. Elles sont des guides pour l'action. Ce sont elles qui déterminent nos comportements et nos réactions face au monde. Les représentations fonctionnent comme un système nous permettant d'interpréter la réalité qui nous entoure. Elles contrôlent les relations des individus à leur environnement physique et social et déterminent les comportements et les pratiques que ces derniers vont devoir adopter (Abric, 1994).

Les représentations sociales sont donc des formes de connaissance courantes, socialement élaborées et partagées. Elles répondent à trois caractéristiques qui sont : la communication, la reconstitution du réel et la maîtrise de l'environnement. La construction du réel est permise par le dynamisme qui s'effectue entre la communication et les représentations (Bonardi & Roussiau, 1999).

Nous savons également que les représentations dépendent beaucoup du contexte social. Ce dernier est influencé par une multitude de facteurs qui font que le contexte autour duquel un individu élaborera sa représentation sera totalement différent d'un autre. Des éléments tels que les enjeux sociaux, des relations de pouvoir, des contraintes matérielles et normatives déterminent le contexte dans lequel les représentations se développeront (Abric, 1994).

Nous pouvons alors conclure qu'il n'existe aucune réalité objective, car « toute réalité est représentée, appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégré dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (Abric, 1994, p.12).

3.1.3 Les fonctions des représentations sociales

Abric (1994), détermine quatre fonctions essentielles des représentations sociales :

Fonction de savoirs

Les représentations permettent aux humains de comprendre la réalité qui les entoure ainsi que de l'expliquer. Ces dernières permettent aux hommes d'acquérir des connaissances, de les comprendre et de les mettre en lien avec les valeurs auxquelles ils adhèrent.

Fonction identitaire

Elles permettent à un individu de définir son identité et donc de se situer dans un groupe social. Cette fonction permet aux groupes de sauvegarder leurs caractéristiques et particularités. Pour un individu, le fait de pouvoir se référer à des représentations va jouer un rôle important dans le contrôle social et plus particulièrement dans les processus de socialisation.

Fonction d'orientation

Comme nous l'avons dit auparavant, les représentations peuvent être considérées comme des guides pour l'action. Ce sont elles qui vont guider nos comportements et définir nos pratiques sociales. Ce processus d'orientation résulte de trois facteurs :

- La représentation de la tâche : C'est-à-dire la manière dont un individu perçoit ce qu'il va devoir accomplir. Cette représentation peut être influencée par une multitude de facteurs comme le contexte dans lequel il vit, sa culture, son milieu familial, sa représentation de soi ou sa capacité à effectuer cette tâche.

- Production d'un système d'anticipations et d'attentes : Par le biais de ce système, l'individu sélectionne de manière inconsciente les informations pour que celles-ci rendent la réalité conforme à ses représentations.
- Prescriptions de comportements : Ce sont elles qui définissent ce qui est permis ou au contraire inacceptable.

Fonction justificatrice

Les représentations permettent à l'individu ou à un groupe de justifier a posteriori ses comportements ainsi que ses prises de position. Les représentations interviennent donc en aval de l'action par leur fonction d'orientation, ainsi qu'après grâce à leur fonction justificatrice.

Les représentations agissent comme des renforcements de l'identité de groupe. Grâce aux fonctions d'orientation et de justification des comportements, les groupes se maintiennent, voire renforcent leur position sociale. Ce sont les représentations qui entretiennent et justifient la différenciation sociale.

3.1.4 Organisation et structure des représentations sociales

Les représentations sociales sont composées d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet. Elles sont organisées, structurées et hiérarchisées selon un schéma précis. Pour une compréhension optimale de la représentation, il faut donc obligatoirement procéder par « double repérage » (Abric, 1994, p.19). C'est-à-dire qu'il faut prendre en compte non seulement son contenu, mais également sa structure.

Abric (1994) élabore une théorie inspirée de celle de Moscovici selon laquelle toutes les représentations sociales sont composées d'un noyau central et d'éléments périphériques qui l'entourent. Selon l'auteur, le noyau central, composé de quelques éléments, détermine la signification ainsi que l'organisation de la représentation. Les éléments présents dans le noyau sont simples, concrets et imagés. Ils sont également en cohérence avec le système de valeurs de l'individu et sont teintés par sa culture et ses normes sociales. Le noyau central est relativement indépendant du contexte contrairement aux éléments périphériques que nous verrons par la suite (Abric, 1994).

Le noyau central permet à l'individu de comprendre et organiser sa réalité. Cette dernière devient pour lui la réalité même et lorsqu'il sera face à un stimulus externe, il se référera au noyau constitutif de la représentation pour savoir de quelle façon agir (Abric, 1994).

Le noyau central a deux fonctions :

- Génératrice : C'est l'élément par lequel une représentation se crée.
- Organisatrice : C'est l'élément qui unifie et stabilise une représentation.

Le noyau central est déterminé par trois éléments, à savoir la nature de l'objet, la relation que le sujet entretient avec l'objet et le système de valeurs et normes sociales (Abric, 1994).

Tout autour du noyau central, la représentation possède des éléments périphériques. Ces derniers sont hiérarchisés et sont tous en relation directe avec le noyau central. Ce sont eux qui opèrent la liaison entre le noyau central et les situations concrètes. Ces éléments périphériques sont des stéréotypes, jugements ou croyances qu'un individu émet à propos d'un objet. Ce sont eux qui constituent la partie la plus visible, accessible et concrète de la représentation (Abric, 1994).

Ces éléments ont trois fonctions essentielles :

- Concrétisation : Ancrer la représentation dans la réalité
- Régulation : Adapter la représentation aux évolutions que subit le contexte.
- Défense : Flament (1987, cité par Abric, 1994) définit ces éléments comme des « pare-chocs ». En effet, lorsqu'une représentation se transforme, le changement s'effectuera au niveau des éléments périphériques, car le noyau central résiste aux changements. Ce dernier a donc une évolution très lente par rapport aux éléments périphériques (Abric, 1994).

Contrairement au noyau central, les éléments périphériques sont étroitement liés aux caractéristiques individuelles et au contexte dans lequel un individu est immergé.

Le système de structuration des représentations est donc double. Le noyau central et les éléments périphériques sont des éléments bien distincts qui ont chacun leur rôle, mais ils sont également complémentaires.

C'est ce système que nous considérons comme double, qui permet de comprendre les caractéristiques des représentations qui sont définies comme stables et mouvantes. En effet, elles sont en partie stables, car elles sont déterminées « par un noyau central profondément ancré dans le système de valeurs partagé par les membres du groupe » (Abric, 1994, p.29). Elles sont également mouvantes, car elles se construisent et évoluent par le biais d'expériences individuelles (Abric, 1994).

3.1.5 Deux processus

La représentation sociale est un tout dynamique. Elle permet à l'individu de passer du nouveau au familier par le biais de deux processus indispensables à la construction d'une représentation : l'objectivation et l'ancrage.

Le premier nous permet de rendre concret ce qui nous est abstrait, c'est-à-dire de mettre une image sur un concept. Par le processus d'objectivation, l'individu va sélectionner des informations afin de créer le noyau figuratif de la représentation. Cette sélection va lui permettre d'assimiler des éléments complexes en les simplifiant et en créant une image concrète de ceux-ci. Les éléments sélectionnés seront ensuite sortis du contexte pour permettre à l'individu de les utiliser dans d'autres situations. Lors de ce processus, l'individu perd de l'information, mais gagne en compréhension (Bonardi & Roussiau, 1999).

Le deuxième, l'ancrage, nous permet de rendre familier quelque chose qui ne l'était pas (Abric, 1994). C'est ce processus qui intègre les représentations dans notre système de valeurs. Les informations sélectionnées lors du processus d'objectivation vont être comparées aux informations déjà présentes afin de les classer dans des catégories qui définiront ensuite nos comportements (Bonardi & Roussiau, 1999).

Les processus d'objectivation et d'ancrage fonctionnent comme un tout et constituent la dynamique de la représentation. C'est ensuite cette dernière qui permet à l'être humain de se repérer, d'orienter ses conduites et de maîtriser son environnement.

3.1.6 Tableau récapitulatif du concept

Concept	Dimensions	Indicateurs 1
Représentations sociales	De la tâche	⇒ La vision de la tâche ⇒ L'intérêt porté à la tâche ⇒ L'utilité de la tâche
	Du contexte	⇒ La pertinence de la tâche
	Savoirs	⇒ Les connaissances des élèves
	Identitaire	⇒ Le rôle des sexes : → Vécu familial → Vision de la société
	Orientation	⇒ Guide les comportements en lien avec la perception de la tâche par l'individu
	Justificatrice	⇒ Argumentation des choix et des comportements

Tableau 1 : résumé des représentations sociales

Les représentations sociales peuvent être influencées par une multitude de facteurs qui dépendent de l'environnement de l'individu. Nous pouvons mettre en avant l'âge, la religion, la culture, le genre, la situation ou les pratiques familiales. Tous ces facteurs sont considérés comme des variables qui peuvent influencer la construction des représentations, mais la variable qui nous intéresse principalement pour ce travail est celle du genre.

3.2 Le genre

3.2.1 Définition

C'est au début des années 1900 que ce terme commence à se développer dans le domaine scientifique. Dans les années 1970, avec la montée du féminisme, les études sur le genre ont connu leur essor. Nous pouvons alors nous demander pourquoi différencier les termes de sexe et de genre ? Bien que ces deux mots soient souvent utilisés de manière indifférenciée et qu'ils semblent définir la même chose, ils sont en réalité différents (Bereni, Chauvin, Jaunait, Revillard, 2008).

Selon la théorie de Stoller (1978, cité par Goguikian Ratcliff, 2006), le terme de sexe est utilisé pour définir l'état biologique de la personne. En ce qui concerne le genre, l'auteur le définit comme étant « un vécu psychologique qui se manifeste à travers l'adoption de comportements socialement définis comme masculins ou féminins » (Goguikian Ratcliff, 2006, p. 228). Ces termes de sexe et de genre sont presque indissociables. Selon Clair (2012, p. 80), « la société fait correspondre un sexe donné à des stéréotypes de gender ». Ce sont eux qui vont influencer la construction genrée de l'individu. Si le sexe de l'individu correspond aux comportements sociaux qui sont attendus de lui, il sera alors jugé comme conforme à son genre. Cependant, si nous ne répondons pas à ces critères, nous pouvons être par exemple « perçue comme une femme tout en étant jugée comme non féminine, car nous ne correspondons pas aux normes de la femme dans un milieu social et une époque donnée » (Clair, 2012, p.9).

Il est important de souligner qu'il n'y a aucune obligation explicite pour les individus de correspondre à ses stéréotypes. En revanche, la pression qu'ils subissent pour y correspondre et donc entrer dans les catégories de genre est très forte (Clair, 2012).

Le terme de genre est une traduction du terme « gender » utilisé dans la sociologie anglo-saxonne. Cependant, les deux termes pourtant très proches ne signifient pas la même chose. En effet, la sociologie française critique vivement ce terme qui selon elle ne fait pas la distinction entre les rapports sociaux ou de domination et les relations entre les groupes de sexes. C'est pour cela qu'en France, c'est souvent le terme de rapports sociaux de sexes plutôt que celui de genre qui est utilisé en sciences sociales (Clair, 2012).

Christine Delphy (2001, cité par Clair, 2012, p.93), donne une définition du genre qui met aujourd'hui d'accord les scientifiques : « Son genre est un gender qui comprend l'asymétrie entre les sexes et leur hiérarchie et qui n'inclut pas la sexualité ».

Dans le cadre de notre recherche, nous allons utiliser le terme de genre comme synonyme de rôle des sexes ou rapports sociaux de sexes comme c'est souvent le cas en français.

Le genre est considéré comme un diviseur qui permet aux enfants de structurer l'environnement qui les entoure. Lorsqu'un nouveau-né arrive dans une famille, la première chose que nous allons demander est le sexe de l'enfant. Cette dimension est uniquement liée à l'aspect biologique de la personne. Ce n'est que plus tard, que l'enfant va construire son identité genrée au travers des différentes observations et expériences qu'il vivra. En effet, les enfants apprennent quel comportement appartient à quel sexe par l'observation et l'imitation des individus de leur propre sexe ainsi que par les renforcements émis par l'adulte. Comme les parents seront dans la plupart des cas les individus de sexes différents les plus présents au début de la vie de l'enfant, nous pouvons les voir comme premiers modèles d'identification de genre (Dafflon Nouvelle, 2006).

Nous pouvons alors en déduire que les différences entre les hommes et les femmes ne sont pas définies uniquement par l'aspect biologique, mais résultent également d'une construction sociale (Bereni, Chauvin, Jaunait, Revillard, 2008). En effet, « tous les phénomènes sociaux sont en partie organisés par la réalité sociale du genre » (Clair, 2012, p. 96).

3.2.2 L'évolution de la construction de l'identité sexuée

Les deux sexes sont les premières catégories sociales que les enfants utilisent pour différencier les êtres humains. Cependant, avant l'âge de 5-7 ans, les enfants ne sont pas conscients qu'être fille ou garçon soit défini de manière biologique. Avant cet âge, ils pensent que le sexe d'un individu peut changer dans le temps et suivant les situations. Pour eux, si un individu porte une jupe ou alors a les cheveux longs, celui-ci est automatiquement classé comme étant une fille. Cette différenciation est due au fait que les enfants pensent que le sexe est essentiellement défini par des attributs socioculturels tels que les vêtements ou les comportements. Cette mise en évidence montre que les pratiques et stéréotypes de chaque sexe qui sont véhiculés par la société ont un impact important lors de premières années de vie des humains et que la construction de l'identité genrée commence dès le plus jeune âge par l'observation des comportements des individus de chaque sexe. Les enfants s'aperçoivent de ces différences très jeunes. Dès l'âge de 2-3 ans, ils ont déjà des connaissances concernant les comportements, les professions ainsi que les activités typiques à chaque sexe (Dafflon Nouvelle, 2006).

Suite à ces postulats, nous pouvons mettre en évidence quatre paliers qui permettent à l'enfant de construire son identité de genre. Vers l'âge de 5-7 ans, quand l'enfant se rend compte que le sexe d'un individu est défini biologiquement et de manière permanente, nous pouvons observer une très grande rigidité dans le choix de ses activités. Les individus devront participer à des activités en lien avec leur sexe et toute transgression à cette règle sera très mal perçue. Plus tard, vers 7 à 12 ans, cette rigidité va peu à peu s'estomper et les enfants vont accepter que l'autre genre adhère à des activités du sexe opposé. À l'adolescence, cette flexibilité va disparaître. Leur corps se met à changer et c'est à ce moment-là que leur identité sexuée termine sa construction. Cette inflexibilité est passagère et disparaît à l'âge adulte (Dafflon Nouvelle, 2006).

Cette rigidité éprouvée lors de l'adolescence est très intéressante à relever dans le cadre de notre recherche, car elle pourrait être un facteur explicatif d'éventuelles représentations stéréotypées concernant l'économie familiale.

Il est impossible de réduire l'explication de la construction de l'identité genrée par le biais d'un seul facteur. Elle s'explique par une interaction permanente entre trois aspects qui sont le biologique, le social et l'activité de l'enfant. L'aspect de l'activité de l'enfant met en évidence le fait qu'il est acteur dans la construction de son identité genrée. C'est par le choix de ses actions et de ses activités que ce dernier construira par lui-même cette identité. Nous savons que tous les trois facteurs ont une influence plus ou moins grande sur le développement de l'identité sexuée de l'enfant, mais il est très difficile de définir quel facteur a le plus d'influence (Dafflon Nouvelle, 2006).

Néanmoins, nous pouvons mettre en évidence un phénomène qui pourrait avoir une influence non négligeable concernant la socialisation des enfants ainsi que la construction de leur identité genrée : l'éducation. Cette dernière est présente en premier lieu et en majeure partie dans les familles, mais pas seulement.

3.2.3 Une éducation différenciée

Comme nous venons de le dire, la socialisation des enfants se fait bien sûr par le biais de la famille, qui reste un des agents majeurs de socialisation. C'est dans ce milieu que l'enfant expérimentera pour la première fois la différence des sexes. Cependant, elle se fait également par plusieurs autres institutions comme les crèches, l'école, les médias, la publicité ainsi que par des artéfacts tels que les jouets ou les livres pour enfants.

Il est alors intéressant de se pencher sur la façon dont ces différents milieux socialisent les enfants. Le font-ils de manière totalement neutre selon le genre de l'enfant ? Dans un de ses ouvrages, Anne Dafflon Nouvelle (2006) parle d'une « socialisation différenciée » entre les filles et les garçons. Avec l'aide de plusieurs auteurs, elle montre à quel point la société dans laquelle nous vivons éduque différemment les garçons et les filles.

Au 19^e siècle, l'éducation des enfants était adaptée à l'avenir auquel ils étaient prédestinés. C'est-à-dire que les garçons allaient poursuivre des études pour décrocher par la suite un bon travail et les filles, qui se destinaient à être épouses puis mères, ne recevaient que très peu d'instruction. Celles-ci étaient formées aux travaux domestiques pour satisfaire les besoins de leur future famille. C'est précisément sur ce point que nous aimerions axer notre réflexion (Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006).

Dans les années 1900, les filles ne sont pas prises en compte dans le marché du travail pour que celles-ci remplissent les conditions idéales pour leur future identité en la matière de ménagère et d'épouse. Les objectifs d'éducation des filles sont différents que ceux des garçons. Si ces dernières apprennent quelque chose, ce sera pour être utiles à leur famille et à leur mari. Dès lors, c'est l'enseignement ménager qui occupera une place extrêmement importante dans l'éducation des filles. Elles seront écartées de toutes les branches académiques afin de mieux les préparer à leur rôle futur.

Anne-Françoise Praz (2006) met en évidence cette différence dans une étude qu'elle a menée dans les cantons de Fribourg et Vaud. Au 19^e siècle, à Fribourg à l'école primaire, les filles suivaient des cours d'économie domestique et de travaux à l'aiguille, alors que les garçons avaient des branches qui leur étaient dispensées à eux seuls telles que la gymnastique, les sciences naturelles ou l'instruction civique.

Au cours du 20^e siècle, les mentalités commencent à évoluer et certaines pratiques éducatives se modifient. Des changements dans les programmes scolaires sont faits afin que les travaux manuels et l'enseignement ménager ne se fassent pas au détriment des branches principales. « En 1972, la CDIP recommande pour ce faire de développer dans la même mesure des travaux manuels pour les filles et les garçons » (Chaponnière, 2006, p.129).

Au 21^e siècle, bien que les pratiques aient beaucoup évolué et qu'aujourd'hui, pour ne citer que cela, l'enseignement ménager soit enseigné aux deux sexes, nous pouvons dire que les filles et les garçons ne sont pas éduqués de la même manière. Même le milieu familial ne les socialise pas de la même façon. Un exemple marquant est que même si dans une famille les parents se partagent équitablement les tâches domestiques, les enfants continuent d'attribuer cette activité au sexe féminin, car dans toutes les autres représentations de la réalité, c'est la femme dans la plupart des cas qui s'occupe des tâches ménagères (Dafflon Nouvelle, 2006). De plus, nous pouvons observer que les jouets destinés aux petites filles sont beaucoup plus restreints que ceux des garçons et sont très souvent liés aux domaines domestiques et maternels, ce qui ne cesse de renforcer les représentations de la différence de rôle des sexes (Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006).

Aussi bien dans la famille que dans les institutions, les enfants sont encouragés à faire des activités correspondant à leur propre sexe. De plus, les garçons sont plus découragés que les filles lorsque ceux-ci choisissent une activité du sexe opposé. C'est l'éducation différenciée que les enfants reçoivent qui continue de leur faire développer des représentations stéréotypées (Dafflon Nouvelle, 2006). De plus, la division sexuée du travail accentue ces différences. D'un côté, il y a le travail dit productif, souvent exécuté par les hommes et d'un autre côté, il y a le travail reproductif qui est attribué à la femme, ce dernier prenant en compte les travaux ménagers, l'éducation des enfants... Nous pouvons voir par là une hiérarchie instaurée entre l'homme et la femme du fait que les deux travaillent, mais que l'un travaille pour un salaire (travail productif) et l'autre effectue un travail non rémunéré (reproductif). Cet aspect salarial montre l'importance accordée au travail productif. Nous pouvons voir là transparaître le stéréotype qui veut que ce soit l'homme qui ramène l'argent à la maison et la femme qui y reste pour pouvoir s'occuper de la maison et des enfants (Galerand et Kergoat, 2013).

Aujourd'hui, les destins des filles et des garçons sont beaucoup plus ouverts, en comparaison à ceux du 19^e siècle. Pourtant, les agents périphériques de socialisation sont devenus de plus en plus sexués, ce qui donne la tendance à une évolution encore plus marquée entre les deux sexes (Dafflon Nouvelle, 2006)

En conclusion, nous pouvons observer une évolution dans les représentations que se font les parents du rôle des sexes. Depuis les années 1970, les représentations concernant par exemple le partage des tâches ont beaucoup changé. Cependant, les pratiques peinent à évoluer et les comportements des parents restent très stéréotypés selon le sexe de l'enfant (Bereni, Chauvin, Jaunait, Revillard, 2008).

3.2.4 Tableau récapitulatif du concept

Concept	Dimensions	Indicateurs 1
Genre	Diviseur	⇒ Biologique : → Homme → Femme
		⇒ Social : → Rôles et comportements attribués à chaque sexe

Tableau 2 : résumé du concept du genre

Après avoir vu que le phénomène du genre exerce une influence non négligeable sur la formation des représentations sociales, il est temps de s'intéresser à l'impact de ses dernières sur un élément essentiel en éducation : la motivation scolaire.

3.3 La motivation dans le contexte scolaire

3.3.1 Définition

Il existe de nombreuses définitions de la motivation. De son origine latine « movere » qui signifie se déplacer, la motivation est le début et la source de tous mouvements (Vianin, 2008). Pantanella (1992, cité par Vianin, 2008, p.23) définit la motivation comme étant « une énergie qui nous fait courir ».

Selon les approches sociocognitives, la motivation est un phénomène dynamique, dans lequel interagissent les perceptions des élèves, leurs comportements et leur environnement. Pour eux, contrairement à d'autres courants d'apprentissage, la motivation n'est pas uniquement dans l'objet d'apprentissage. Il faut également prendre en compte le contexte dans lequel évolue l'élève ainsi que les perceptions (ou représentations) que ce dernier se fait de l'activité d'apprentissage. Un schéma tiré d'un ouvrage de Viau (2007) résume les interactions et l'importance de trois composantes majeures: l'environnement, les comportements et les caractéristiques individuelles de l'élève. Ces dernières exercent une influence sur la motivation. Ce schéma nous permet de mieux comprendre comment la motivation se développe chez les élèves.

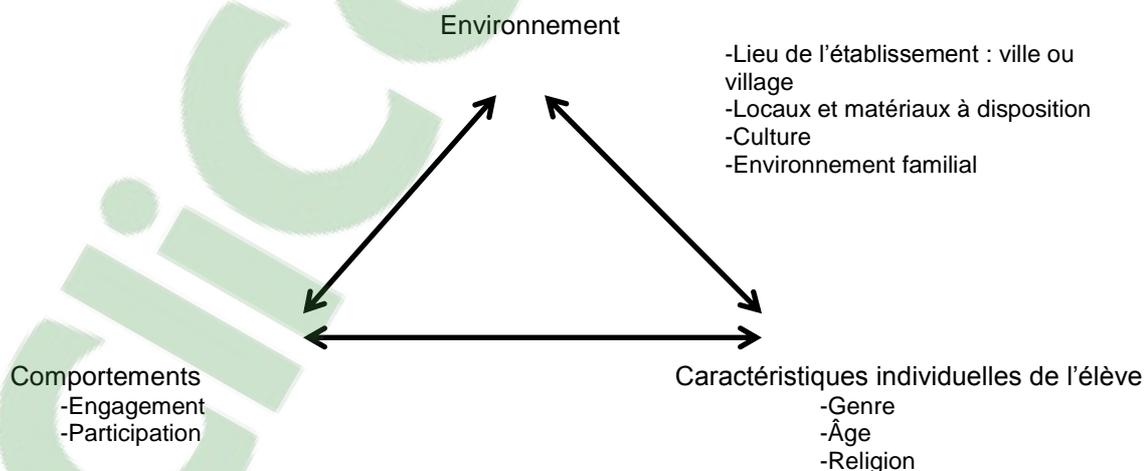


Fig.1 : composantes de la motivation
 D'après le schéma des composantes de la motivation (Viau, 2007, p.27)

Le schéma de la page précédente montre que les trois pôles de la motivation subissent des influences externes de nombreux éléments. Pour ce qui est de l'environnement, nous n'allons pas pouvoir traiter de tous les facteurs d'influence liés à ce dernier. Nous nous intéresserons donc uniquement à l'environnement familial dans lequel l'enfant a grandi afin de comprendre son influence sur la motivation. En ce qui concerne les caractéristiques individuelles des élèves, seuls l'âge et le genre seront pris en compte. Pour finir, nous n'aurons pas l'occasion d'observer les comportements des élèves afin de définir leur niveau de participation. Nous nous baserons donc uniquement sur le niveau de motivation que ces derniers nous disent avoir pour l'économie familiale.

La motivation est définie comme dynamique, car celle-ci subit des changements perpétuels. Contrairement aux intérêts et aux passions, la motivation est liée à l'atteinte d'un but, ce qui n'est pas le cas pour les deux autres pour lesquels l'élève choisit librement de faire ses activités. En revanche, l'intérêt et la passion seraient souhaitables pour renforcer la motivation, mais ne viennent pas automatiquement de pair avec cette dernière (Viau, 2007).

Le courant humaniste s'est également intéressé au concept de motivation. Dans un de ses ouvrages, Vianin (2008) utilise la pyramide des besoins élaborée par Maslow pour expliquer l'origine, les causes et les conditions nécessaires à la motivation. La théorie de Maslow fait état de 5 catégories de besoins hiérarchisés. L'homme serait alors motivé « par le désir de satisfaire ces différents besoins. » (Vianin, 2008, p.28).

Nous devons cependant émettre une réserve sur l'aspect hiérarchique des besoins. En effet, celui-ci est vivement critiqué par plusieurs auteurs, dont Alderfer (1969, cité par Vianin, 2008) qui cite l'exemple d'un gréviste de la faim qui, dans le but de satisfaire un besoin supérieur, occulte un besoin physiologique pourtant à la base de la pyramide.

La motivation est un phénomène vaste et complexe. Elle s'étend à tous domaines et activités entrepris par l'être humain. Dans le cadre de notre recherche, nous allons cependant centrer notre intérêt uniquement sur la motivation en contexte scolaire.

Viau (2007, p.7) définit la motivation en contexte scolaire comme : « Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à préserver dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Cette citation nous permet de remarquer que la motivation est un aspect très important dans le contexte scolaire. Elle est considérée comme un métaobjectif, c'est-à-dire qu'elle est nécessaire à la réalisation de tous autres objectifs. Elle est selon certains auteurs le moteur même d'une activité. Dans le courant constructiviste par exemple, il n'existe pas de transmission de savoirs, car ils sont construits par les élèves. Si ces derniers ne sont pas motivés par le projet et qu'ils n'y adhèrent pas, il n'y aura pas d'apprentissage. Plusieurs auteurs ont également développé la notion d'amotivation. Ce concept signifie l'absence totale de motivation. Ce phénomène peut être observé quand l'élève ne perçoit pas de liens entre ses actions et les résultats obtenus (Vianin, 2008).

Bien que la motivation soit un facteur essentiel pour apprendre, ce n'est pas une cause unique qui expliquerait tout de façon magique. Elle dépend d'un ensemble de variables très différentes dont font partie certaines caractéristiques individuelles de l'élève, mais pas seulement.

3.3.2 Les composantes de la motivation

Selon Tardif (2004), la motivation est composée d'un ensemble de cinq facteurs. Il y a tout d'abord deux systèmes de conception qui sont : les conceptions des buts poursuivis par l'école et les conceptions de l'intelligence.

Ces deux systèmes interagissent avec trois autres systèmes de perceptions qui sont : la perception de la valeur de la tâche, la perception de la contrôlabilité de la tâche et la perception de l'exigence de la tâche.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons à quatre des cinq facteurs composant la motivation. Nous mettons volontairement de côté la conception de l'intelligence, car nous pensons qu'elle ne joue pas un rôle prépondérant sur la motivation des élèves dans le cadre de l'économie familiale.

Lorsque l'élève entre à l'école, ce dernier a d'ores et déjà des représentations sur cette dernière ainsi que sur les raisons pour lesquelles il y vient. Plus, il avance dans sa scolarité et plus son système de représentation s'enrichit et s'affine. De multiples variables vont entrer en ligne de compte pour expliquer l'origine et le sens de ces représentations. Certaines d'entre elles pourraient être la vision de la famille sur l'école ou les différents enseignants rencontrés durant le parcours scolaire. En revanche, ce ne sont pas vraiment ces variables qui sont intéressantes, mais ce sont plutôt les représentations que les élèves se font de l'école qui vont influencer leur motivation à y venir, à participer et à s'engager dans les travaux scolaires. De plus, très rapidement, les élèves ont conscience des conséquences des activités qui leur sont proposées. Ce haut niveau de conscience les amène à faire des jugements de valeur sur les matières ainsi que sur les activités dispensées. Ce phénomène renforce d'autant plus les représentations, qui influencent à leur tour leur motivation. Voici donc des facteurs qui pourraient expliquer la motivation ou l'amotivation des élèves pour l'école et de ce fait pour les matières qui y sont enseignées (Tardif, 2004).

Outre cela, le système de perception de la valeur de la tâche pourrait également influencer la motivation des élèves pour l'économie familiale. Celle-ci correspond « à la signification et à la portée que l'élève accorde à cette tâche » (Tardif, 2004, p.117). En effet, si l'élève connaît le sens de l'activité et l'utilité que celle-ci pourrait avoir pour son futur, sa motivation sera élevée. La perception de la tâche est également étroitement liée aux buts d'apprentissage que les élèves poursuivent en contexte scolaire. Ces buts sont très importants, car ils auraient une influence sur la motivation des élèves. Une étude au niveau secondaire et universitaire de Pintrich et Schrauben (1992, cité par Viau, 2007) confirme la relation entre les buts d'apprentissage et la motivation des adolescents (Viau, 2007). Si l'activité n'a pas d'intérêt pour l'élève et qu'elle ne lui permet pas d'accéder à ses objectifs d'apprentissage, alors ce dernier ne sera point motivé. En revanche, si l'élève pense que l'activité lui procurera des retombées cognitives, affectives ou sociales importantes, il le sera.

Selon Tardif (2004), lorsque l'élève est à l'école primaire, il accepte volontiers de participer à une activité même si celle-ci n'a pas de retombées sociales évidentes, tant que cette dernière lui procure plaisir et satisfaction, mais peu d'activités scolaires peuvent revendiquer le fait d'être ludiques. En revanche, les adolescents et les adultes se projettent plus dans le futur et voient les apprentissages qu'ils font à l'école comme un moyen d'accéder à un métier et à un meilleur statut social. Pour eux, il est donc encore plus important de fixer des objectifs sur le long terme et de leur montrer la signification de l'activité pour leur futur (Viau, 2007).

Le cas de l'économie familiale est un peu spécial et pourrait rejoindre celui des travaux manuels ou de l'éducation physique. Ces quelques activités qui sont aussi ludiques ont également une valeur sociale ou alors une utilité future à large spectre. Cependant, l'enseignant ne doit pas s'attendre à ce que les élèves soient motivés simplement par la matière, il devra créer lui-même des conditions d'apprentissage qui favorisent leur motivation (Viau, 2007, p.7).

Pour résumer, les différentes composantes de la perception de la valeur de la tâche sont : la fonction de la tâche et ses retombées personnelles, professionnelles et sociales. De plus, c'est cette perception qui va en partie déterminer l'engagement, la persévérance et la participation à l'activité.

La deuxième perception pouvant exercer une influence sur la motivation est celle des exigences liées à la tâche. Par celle-ci les élèves vont déterminer ce qui leur sera demandé pour accomplir une tâche. Pour juger de cela, la perception de l'exigence de la tâche est composée de quatre aspects qui sont : les connaissances antérieures de l'élève, les stratégies requises, les étapes de réalisation et les critères de réussite. Avant de se lancer dans une activité, l'élève va tout d'abord juger ce qui lui est demandé ainsi que les moyens (connaissances préalables et stratégies) dont il dispose pour la mener à bien. L'élève va également évaluer les différentes étapes de réalisation de la tâche ainsi que les critères qu'il définit comme étant la norme à atteindre pour réussir. Cette évaluation de l'exigence peut avoir un rôle déterminant en ce qui concerne la motivation d'un élève, car si ce dernier pense ne pas avoir les moyens pour une quelconque raison de répondre aux exigences de la tâche qui lui est proposée et que celle-ci lui semble bien trop exigeante, il va hésiter avant de se lancer et aura de ce fait de la difficulté à se motiver (Tardif, 2004)

Le dernier système de perception de la motivation est celui de la contrôlabilité de la tâche. Par cette dernière, l'élève va déterminer s'il se sent capable ou non de réaliser une certaine activité. Cette perception se construira en aval des exigences de la tâche. En effet, une fois que l'élève aura déterminé ce qui lui sera demandé et sous quelle forme, il va pouvoir définir s'il se sent apte ou non pour effectuer cette activité. Pour nous rendre compte de cette perception, nous pouvons nous demander comment les élèves perçoivent leurs échecs ou leurs réussites. Si l'élève attribue son échec à des facteurs qui lui sont extérieurs et sur lesquels il ne peut agir, il aura un sentiment d'inefficacité et aura une mauvaise perception de sa contrôlabilité. Au contraire, si l'élève pense que les raisons de son échec sont internes et qu'il aurait pu agir sur celles-ci pour éviter l'erreur, il a une bonne perception de la contrôlabilité de la tâche. Nous pouvons donc en conclure que si l'élève se sent très à l'aise avec la matière enseignée, il en sera d'autant plus motivé que celui qui se sent incapable de le faire. Ce dernier aura un sentiment de peur et d'incapacité qui influencera négativement la motivation (Tardif, 2004).

3.3.3 Motivation intrinsèque et extrinsèque

La motivation est envisagée différemment selon les courants d'apprentissage. Pour les humanistes, notamment Rogers (1984), la motivation provient de l'individu lui-même. Ce dernier naît avec le plaisir et le désir d'apprendre et c'est ce désir qui va le motiver pour les apprentissages (Rogers, 1984). La théorie béhavioriste, elle, repose sur le fait que la motivation est totalement extérieure au sujet et que ce dernier sera motivé par le fait d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition, mais d'autres courants ont émis des hypothèses différentes. Pour les cognitivistes, l'engagement du sujet dans le processus motivationnel est essentiel au bon déroulement d'une activité. Pour finir, le modèle sociocognitif, lui, dit que la motivation des individus est influencée par l'interne, mais que son origine trouve sa place dans l'environnement (Vianin, 2008).

Suite à ces différentes théories, nous pouvons mettre en évidence deux types de motivation : la motivation intrinsèque et extrinsèque. La première vient d'intérêts spontanés de la personne. Ce type de motivation est majoritairement mis en avant dans le courant humaniste qui insiste beaucoup sur le fait que l'individu doit trouver seul sa source de motivation.

Pour cette motivation, peu importe la récompense que l'élève aura à la fin de l'exercice, c'est l'activité en elle-même qui lui procure une satisfaction (Vianin, 2008).

Au contraire, le deuxième type, la motivation extrinsèque, est extérieur au sujet. C'est le type de motivation mis en avant en partie par les behavioristes. Ce modèle de motivation est influencé par les renforcements, les feed-back, mais aussi la présentation agréable d'une leçon et les matériaux ludiques que proposera l'enseignant.

La distinction entre ces deux types n'est pas toujours facile à établir, car les conditions extérieures impliquées dans la motivation extrinsèque peuvent avoir une influence sur la motivation intrinsèque (Vianin, 2008).

En ce qui concerne la discipline analysée dans notre mémoire, l'économie familiale, les motivations peuvent être multiples. Elles peuvent être qualifiées comme extrinsèques, si les élèves éprouvent de la motivation à venir en cours parce que les activités sont ludiques ou parce que l'enseignant est agréable par exemple. D'un autre côté, les élèves pourront également être motivés intrinsèquement s'ils trouvent du sens aux activités. Comme nous l'avons dit précédemment, les deux types de motivation ne peuvent pas être différenciés si facilement, car il existe un rapport étroit entre eux.

De plus, Viau (2007) met en avant deux types de connaissances qui sont transmises à l'école : procédurales qui sont liées à des savoirs pratiques et déclaratives qui sont des connaissances théoriques. L'auteur expose le fait que les élèves sont beaucoup plus motivés par les choses pratiques (développer des connaissances procédurales) que par les savoirs théoriques qui eux souffrent des problèmes de motivation des élèves. La discipline de l'économie familiale connaîtra alors déjà un avantage sur d'autres en matière de motivation des élèves, car dans cette branche, de nombreux savoirs sont procéduraux.

3.3.4 Tableau récapitulatif du concept

Concept	Dimensions	Indicateurs 1
Motivation	Les buts poursuivis par l'école	⇒ Objectifs du PER
	Perception de la valeur de la tâche	⇒ Fonction de la tâche
		⇒ Retombées personnelles
		⇒ Retombées sociales
	Perception de l'exigence de la tâche	⇒ Retombées professionnelles
		⇒ Connaissances antérieures disponibles
		⇒ Stratégies requises
Perception de la contrôlabilité de la tâche	⇒ Étapes de réalisation	
	⇒ Critère de réussite	
Motivation intrinsèque	⇒ Attributions causales	
Motivation extrinsèque	⇒ Motivation provenant du sujet lui-même	
	⇒ Motivation trouvant son origine à l'extérieur du sujet	

Tableau 3 : résumé du concept de la motivation scolaire

3.4 Liens entre les concepts

Les trois concepts que nous venons de développer peuvent sembler très distincts les uns des autres. Pourtant chacun exerce une influence sur les autres.

Si nous devons représenter les liens qu'entretiennent ces trois concepts entre eux, nous les représenterions sous forme de cercle. En effet, plusieurs études ont déjà démontré que certains d'entre eux exercent une influence plus au moins grande sur les autres dans des contextes particuliers. Nous le savons, les représentations des élèves sont un aspect essentiel à prendre en compte en éducation. Elles déterminent la vision que ceux-ci auront de l'activité. Comme nous l'avons cité plus haut, nous savons que les perceptions que les élèves ont d'une discipline déterminent leur engagement et leur persévérance pour celle-ci et influencent donc leur motivation (Viau, 2007). Ces dernières peuvent être liées à l'individu, en ce qui concerne la perception de sa compétence ainsi que la perception de la contrôlabilité de la tâche. Elles peuvent également être liées à la tâche lorsque l'élève détermine la valeur d'une activité. Nous pouvons donc voir en ces postulats que les représentations jouent un rôle déterminant sur la motivation des élèves.

Bien qu'elle ne se suffise pas à elle-même, la motivation a une influence indéniable sur les acquisitions des élèves. Si ces derniers ne sont pas motivés par l'activité ou par la matière, ils auront de la difficulté à s'engager dans le processus d'apprentissage. Cette notion de processus d'apprentissage est importante à mettre en avant, car c'est tout autour de lui que les différents concepts étudiés agissent. Nous le savons, l'apprentissage est influencé par les représentations sociales que se font les élèves, que ce soit de la discipline, de l'enseignant ou de l'école en général. Comme le dit Tardif (2004, p.32), « Le savoir se construit graduellement. L'apprenant met en relation ce qu'il sait déjà avec les nouvelles connaissances qui lui sont proposées ». Dans cette citation, ce sont les connaissances antérieures qui sont mises en avant, mais les processus représentationnels y sont liés en agissant également sur les apprentissages.

L'apprentissage en lui-même subit l'influence de plusieurs variables extérieures à la relation mise en place entre l'enseignant, l'élève et la matière. Selon Viau (2007), ces variables peuvent venir de cinq pôles d'influence qui sont: la famille, l'institution, l'enseignant, la société et l'apprenant. Les variables relatives à l'apprenant sont celles que nous prenons en compte dans notre recherche. Nous savons que la motivation dépend de ces dernières qui peuvent également être nommées : les caractéristiques individuelles des élèves. Ce sont des traits propres à chaque individu qui vont orienter ses comportements pour que ceux-ci soient authentiques (Viau, 2007). Ces caractéristiques sont donc essentielles à prendre en compte, car ce sont elles qui pourront en partie expliquer les différences motivationnelles entre les élèves. Dans ces caractéristiques individuelles, nous avons choisi de faire ressortir celle du genre. Nous pouvons voir là un indice important concernant l'influence que cette variable entretient avec le processus de motivation. De plus, de nombreuses autres recherches ont mis en évidence l'influence que le genre pouvait avoir sur les représentations que les élèves se font d'une discipline. Nous pouvons alors mettre en avant le fait que la variable liée au genre de l'élève à une double influence. Elle agit sur les représentations sociales et la motivation.

Au travers des liens existants entre les différents concepts en jeu dans notre recherche, nous pouvons voir que ces derniers sont interdépendants et que chacun exerce une influence, plus ou moins grande sur les autres. Les rapports que ces derniers entretiennent entre eux ne peuvent pas être représentés de manière linéaire, car chacun influence un concept qui en même temps agit sur un autre et ainsi de suite. C'est un tout composé d'une multitude de facteurs qui subiront des changements si l'un d'entre eux se modifie.

Le schéma ci-dessous permet de faciliter la compréhension des liens entre les concepts. Ce dernier montre les différentes interactions et influences que les différents concepts entretiennent entre eux.

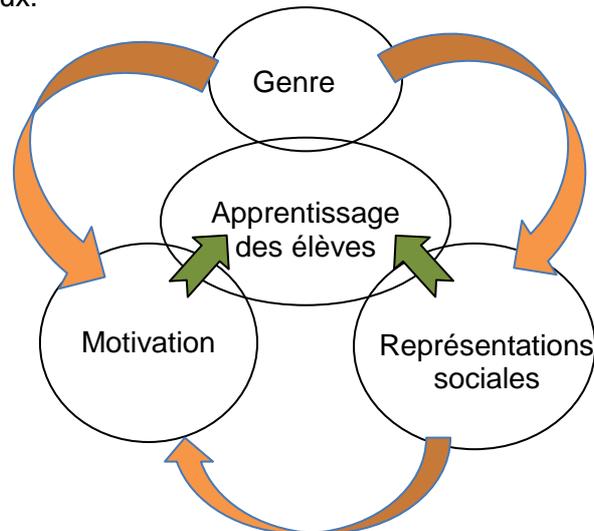


Fig.2 : Liens entre les différents concepts de la recherche

4 Question de recherche

Après avoir exploré la théorie en lien avec les trois concepts de notre travail qui sont les représentations sociales, la problématique du genre et la motivation, nous aimerions préciser notre question de départ afin d'orienter la suite de notre travail. Notre question de recherche se compose alors comme suit :

Dans quelle mesure les représentations des filles et des garçons de première année de cycle trois sur les rôles domestiques selon le genre et les contenus des cours d'économie familiale influenceraient leur motivation pour cette discipline?

4.1 Hypothèses de recherche

Après avoir exploré une partie de la théorie existante sur les différents concepts de notre recherche, nous formulons diverses hypothèses que nous vérifierons dans la suite de notre travail :

- Selon Tardif (2004), la motivation dépendrait des conceptions et des perceptions que les élèves ont d'une tâche. Nous pouvons déduire de ce postulat que les représentations que les élèves se font sur les cours d'économie familiale ainsi que sur les rôles sociaux des hommes et des femmes pour les tâches domestiques influenceraient directement leur motivation pour cette discipline.
- Si l'identité sexuée se construit en grande majorité dans le milieu familial, les représentations que les élèves se font sur les tâches domestiques devraient être identiques au schéma vécu dans leur famille.
- Si la motivation des élèves pour les cours d'économie familiale est influencée par leurs représentations de cette discipline et que les représentations sont influencées par le genre des élèves : la motivation que les élèves ont pour les cours d'économie familiale devrait également différer selon le genre des élèves.

5 Méthodologie

5.1 Choix de la méthode

Le type de mémoire que nous avons choisi est celui d'un mémoire de recherche. Pour élaborer celui-ci, nous avons décidé d'utiliser le dispositif de l'enquête par questionnaires. Notre choix se porte sur cette méthode, car pour que notre recherche soit cohérente nous devons interroger un grand nombre de sujets dans un court laps de temps. C'est donc pour cela que nous avons dès le départ écarté la méthode par entretien ainsi que les autres méthodes. De plus, le questionnaire est une méthode privilégiée que ce soit dans les recherches sur la motivation ou sur les représentations sociales. Il permet un recueil des données standardisées, car les questions et le contexte de passation sont identiques pour tous les individus (Bonardi & Roussiau, 1999). Par ailleurs, selon De Singly (1992, p.23) « le questionnaire doit être retenu si les effets de certains facteurs sociaux doivent être repérés », ce qui est le cas dans notre enquête. C'est donc pour toutes ces raisons que nous avons fait le choix de la méthode par questionnaire.

5.1.1 La recherche par enquête (questionnaire)

Avant la réalisation de notre questionnaire, nous avons délimité notre objet d'étude en délimitant les éléments centraux de notre recherche. Ces derniers seront les représentations sociales et la motivation qui seront ensuite croisées avec le concept du genre.

Par ailleurs, le questionnaire n'est pas un simple sondage, car contrairement à ce dernier, le questionnaire va permettre de vérifier les hypothèses que nous avons posées dans notre partie théorique (Giroux, Tremblay, 2009).

L'objectif du questionnaire est de saisir le sens des conduites en les croisant avec des facteurs sociaux d'influence. Dans le cadre de notre recherche, le facteur social d'influence sera le genre. Nous avons donc formulé notre dernière question, pour nous permettre de mettre en avant le genre des élèves que nous croiserons ensuite avec les autres composants du questionnaire.

Afin de faciliter la récolte des données, nous avons fait le choix du questionnaire par « administration directe ». Dans ce type de questionnaire, les élèves vont répondre de manière autonome aux questions sans l'intervention du chercheur. Nous avons choisi cette méthode pour nous permettre d'interroger un grand nombre d'élèves dans un court laps de temps.

5.1.2 Points forts et limites de la méthode

La méthode par questionnaire offre de nombreux avantages à la recherche. Elle permet d'interroger un grand nombre de personnes dans un court laps de temps. Elle garantit également l'anonymat, car le chercheur ne pourra pas savoir quel élève a répondu à quel questionnaire. Cet aspect de l'anonymat est respecté dans notre recherche, car il ne sera pas demandé aux élèves d'écrire leur nom sur le questionnaire. De plus, la récolte des données par questionnaire permet une comparaison efficace des données, car les questions auront été posées exactement de la même manière et dans le même ordre à tous les sujets. En revanche, cette méthode ne permettra pas aux chercheurs de demander des précisions pour aider à la compréhension de certaines réponses (Giroux, Tremblay, 2009).

En outre, un travail de recherche devrait toujours être le plus objectif possible. L'objectivation des données voudrait que les chercheurs reconstruisent une image du réel aussi proche que possible de la réalité.

En revanche, selon De Singly (1992) une telle objectivation est presque impossible à atteindre. De nombreux biais peuvent s'immiscer dans la récolte des données et biaiser les résultats. Voici certains biais qui pourront selon nous influencer nos résultats.

Tout d'abord, les élèves apparentent souvent la passation d'un questionnaire à celle d'un examen. Il est donc primordial, afin de ne pas biaiser l'enquête, de leur expliquer que le questionnaire n'est pas un examen et qu'il n'y a pas de « bonne » réponse. Cependant, il ne faut pas leur donner trop d'informations concernant la recherche, car ceux-ci auront fortement tendance à essayer de donner la réponse que le chercheur attend.

Les biais de recherche sont un élément important à prendre en compte. Nous savons que les réponses qui seront données par les sujets interrogés dépendront en grande partie des questions posées dans le questionnaire. Il est donc très important d'analyser la formulation des questions ainsi que l'ordre dans lesquelles elles seront soumises aux interrogés. En effet, deux questions posées successivement pourraient influencer la réponse à la deuxième question.

5.2 Élaboration de l'instrument d'enquête

Lors de l'élaboration d'un questionnaire qui cherche à mettre en avant des pratiques et des représentations, il est important de le composer de deux parties distinctes. La première est liée directement à l'objet d'étude (les représentations sociales et la motivation dans notre enquête) et la seconde permet d'approcher les déterminants sociaux (le genre). Afin d'éviter le plus de biais possible lors de la passation de notre questionnaire, nous l'avons élaboré en plusieurs parties :

1. Dans un premier temps nous avons posé une question cherchant à faire immerger les représentations. Il était important que cette question soit en début de questionnaire pour éviter que les réponses puissent être influencées par des éléments figurant dans la suite du questionnaire.
2. Dans la deuxième partie, nous avons posé des questions élaborées sur la base des composantes de la motivation selon Tardif (2004) pour nous permettre de faire ressortir les différents éléments en lien avec la motivation. Nous avons mis cette partie sur la motivation avant d'interroger les élèves sur leur vécu familial et leur participation aux tâches pour éviter une possible influence de ces questions sur les questions liées à la motivation.
3. Dans un troisième temps, nous avons interrogé les élèves sur la répartition des tâches dans leur foyer, sur leur participation dans leur foyer ainsi que sur leur vision du partage des tâches. Nous avons fait le choix de mettre la question concernant le vécu familial avant leur représentation du partage des tâches pour permettre aux élèves d'avoir mené une réflexion préalable sur leur vécu avant de réfléchir à comment les tâches devraient être réparties dans l'idéal. Cet ordre nous permettra de faire ressortir s'il existe une influence du milieu familial.
4. Dans une quatrième partie, nous avons demandé très clairement aux élèves de définir leur niveau de motivation et de l'expliquer par des arguments préconstruits en lien avec la motivation intrinsèque et extrinsèque citée par Vianin (2008).

Notre questionnaire sera composé d'une majorité de questions fermées avec des indicateurs à choix de type : toujours-parfois-jamais. Ce type de questions est considéré comme économique, car il demande moins d'énergie à un individu qu'une question à développer.

Une question sera de type semi-ouverte, car des possibilités de réponses seront proposées aux élèves tout en leur laissant la possibilité d'en rajouter. Quelques questions seront également ouvertes.

Ces dernières permettent une plus grande liberté de réponse et elles permettent une analyse plus grande (De Singly, 1992). Alors que ce type de questions peut sembler meilleur, une certaine réserve est à émettre. Les informations recueillies par les questions ouvertes sont très fragiles, car parfois les sujets donnent des informations qui ne seront que très peu utiles aux chercheurs. Toujours selon De Singly (1992), il est important de faire un compromis entre les questions fermées et ouvertes en gardant toujours plus du premier type que du deuxième. Lors de l'élaboration de notre questionnaire, nous avons pris en compte cette balance. Sur dix questions, nous avons uniquement une question semi-ouverte et une ouverte. Nous avons également fait appel à la question ouverte dans une partie de trois autres questions pour permettre aux élèves de justifier leurs réponses. Un quatrième type de question sera utilisé dans notre questionnaire. La première question sera élaborée sur la base de la méthode de l'association libre qui est beaucoup utilisée dans le cadre de recherches sur les représentations sociales, car elle permet de faire immerger les représentations des sujets interrogés. Pour ce faire, le chercheur donne un mot de base au sujet : l'économie familiale dans le cadre de notre recherche et celui-ci associe à ce terme les cinq premiers mots qui lui viennent à l'esprit (Bonardi & Roussiau, 1999). Dans un deuxième temps, les sujets vont numéroter leurs réponses par ordre d'importance en partant du plus important avec le numéro 1 au moins important avec le numéro 5. Lors de l'analyse des données, ces termes seront associés et comparés selon leur fréquence d'apparition et leur position dans le classement. Il est également important que les mots utilisés dans le questionnaire soient compréhensibles par tous les sujets de l'enquête. En effet, si le chercheur répond à des questions lors de la passation du questionnaire, les élèves seront influencés et répondront inconsciemment à la question dans le sens du chercheur. Afin de prévenir les problèmes de compréhension, nous avons fait tester notre questionnaire avant la passation par trois élèves du même âge que les sujets que nous allions interroger.

5.3 L'échantillon

Pour notre enquête, il est important que nous ayons la même quantité de filles et de garçons présents dans notre échantillon. Même si ce nombre n'est pas totalement représentatif de la population présente dans le Cycle d'orientation en question, ce n'est pas important, car notre échantillon est stratifié. C'est-à-dire que les catégories qui seront interrogées sont de même taille et de même importance (De Singly, 1992).

Notre questionnaire sera distribué à des classes de première année de cycle trois. Nous avons fait ce choix pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous voulions éviter au maximum que les élèves puissent être influencés par le facteur enseignant. Ce facteur peut-être déterminant sur la motivation des élèves, car un phénomène de miroir peut se produire. Celui-ci reviendrait au fait que si les élèves voient leur enseignant comme une personne gentille et motivée par la discipline, ils le seront également. Pour éviter cet effet, nous choisirons des élèves qui n'ont eu aucun, voire très peu de cours d'économie familiale. De plus, lorsque nous cherchons à récolter les représentations des élèves sur quelque chose, il est plus judicieux de le faire avant que ceux-ci n'aient été confrontés à de nombreuses reprises à la discipline. Nous devons donc élaborer une stratégie pour faire en sorte de ne pas fausser les résultats de notre enquête en ayant des élèves qui ont déjà pris part à des cours d'économie familiale. Cette discipline étant enseignée à la moitié d'une classe durant un semestre, puis à la seconde moitié durant le semestre suivant, nous avons décidé de distribuer le questionnaire uniquement aux élèves qui auront l'économie familiale au deuxième semestre. Cette décision nous permet de nous assurer que les élèves interrogés n'ont jamais suivi de cours d'économie familiale. Nous distribuerons donc notre questionnaire à la moitié de cinq classes, ce qui fait un peu plus de 50 élèves. Nous les distribuerons durant les cours de travaux manuels, discipline prévue en parallèle de l'économie familiale pour nous assurer de la précision de l'échantillon.

5.4 Protection des données

Afin de protéger l'anonymat de chaque élève, nous avons décidé de ne pas demander leur prénom dans le questionnaire. De plus, nous ne serons pas présentes lors de la distribution des questionnaires pour des questions d'organisation. En effet, comme les séances de travaux manuels sont réparties sur toute une semaine et que notre présence aux cours HEP est indispensable, nous ne pourrions pas être présente lors de toutes les passations de questionnaires. Cette non-présence garantira aux élèves un anonymat total et empêchera certains biais de la part du chercheur.

5.5 Analyse des données

L'analyse des données se fera sur la base de cinquante questionnaires. Les données seront traitées dans un premier temps de façon quantitative, en mettant en évidence le nombre d'élèves se situant dans chaque catégorie. Ensuite, nous développerons également une approche qualitative. Cette analyse nous permettra de mettre en avant des tendances concernant la motivation des élèves pour l'économie familiale.

Les données seront analysées en fonction du genre des élèves. Cependant, nous ne traiterons pas tous les résultats de la question des pratiques familiales et de la justification de la motivation en les séparant en fonction du genre. Nous analyserons lors du traitement des données au cas par cas, s'il est intéressant de mettre en avant le genre des élèves suivant leurs réponses.

Partie empirique

6 Analyse et interprétation des données

Après la récolte des données dans les classes de 9^e harmos, nous allons maintenant procéder à l'analyse des données récoltées. Cette analyse sera séparée en fonction des trois concepts centraux présents dans notre problématique, c'est-à-dire les représentations sociales, la motivation et le genre. Nous allons, pour chaque partie du questionnaire, exposer les données recueillies pour ensuite les mettre en lien avec la partie théorique que nous avons développée plus haut dans notre travail. Dans un premier temps, nous analyserons les questions en lien avec les représentations sociales, que nous croiserons avec le concept de genre. Pour suivre, nous mettrons les données restantes en lien avec le concept de motivation que nous croiserons également avec celui du genre.

6.1 L'influence du contexte familial

6.1.1 Les pratiques familiales

Cette partie du questionnaire cherchait à mettre en avant les habitudes familiales des élèves concernant les thématiques suivantes : les repas, le ménage et la lessive. Notre but était de découvrir quelles personnes étaient responsables de ces tâches dans les différents ménages. Pour cela les sujets avaient pour chaque thématique, le choix entre quatre catégories: maman, papa, les deux ou autres.

Le premier item concernait les repas. Avec cette question nous avons voulu savoir qui est la personne qui prépare en général les repas chez les sujets de notre enquête.

Comme nous pouvons l'observer sur le graphique de la page suivante, les deux catégories les plus importantes sont la maman (en rouge) et les deux (en vert).

41% des sujets interrogés nous ont affirmé que leurs deux parents se partageaient la responsabilité des repas dans leur foyer. Avec pratiquement le même pourcentage, 40% des sujets nous ont dit que c'était leur maman qui s'occupait de cette tâche. 14% des sujets ont également répondu que c'était eux qui étaient en charge des repas. En revanche, nous devons mettre en avant que toutes les fois qu'un élève nous a répondu « moi » dans la catégorie autre, il avait également entouré un autre membre de sa famille. Nous pouvons donc conclure qu'aucun des élèves interrogés n'est seul responsable des repas. Nous pensons donc que ces huit élèves se considèrent comme des aides ou peut-être que parfois ils sont responsables des repas. Seul un élève nous a répondu que c'était son papa qui était responsable des repas dans sa famille.

Nous pouvons donc conclure que dans la moitié des foyers des élèves interrogés, les repas sont une tâche partagée entre les deux parents et que dans l'autre moitié ils sont assumés par la maman.

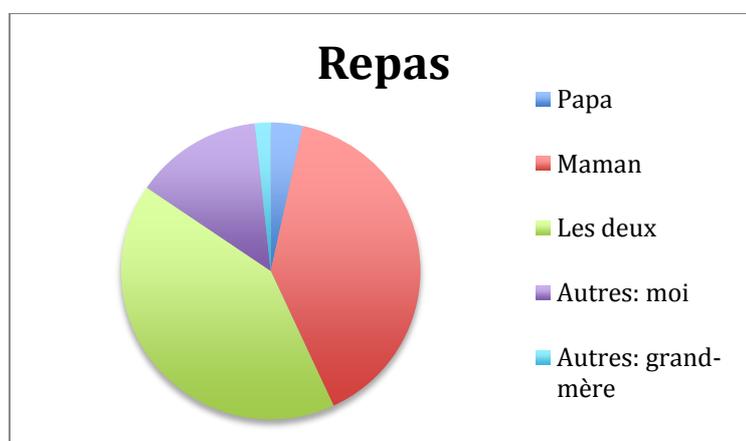


Fig. 3 : Pratiques familiales par rapport au repas

La deuxième partie de la question concernait le ménage. Nous cherchions de nouveau à déterminer qui dans la famille était le plus souvent responsable de cette activité. Comme nous pouvons l'observer dans le diagramme suivant, un petit plus de la moitié des élèves, 51% ont déclaré que c'était leur maman qui s'occupait du ménage dans leur foyer. Dans 21% des cas, les deux parents se partagent les tâches liées au ménage. Seuls 2% des papas, c'est-à-dire un cas sur cinquante, sont responsables du ménage dans leur foyer. Dans la catégorie « autre », nous retrouvons à nouveau le « moi » cité par huit sujets et la grand-maman dans un cas. Comme pour les repas, dans la majorité des cas, sauf une exception, lorsque le « moi » a été cité, un autre membre de la famille l'est également. Nous pouvons alors déduire que les sujets se définissent comme des aides pour le ménage. Nous pouvons observer également l'émergence de deux nouvelles catégories en la matière des enfants (frères et sœurs) et toute la famille. Contrairement à la catégorie du moi, lorsque les sujets nous disent que le ménage est à la charge de leurs frères et sœurs, il l'est dans son intégralité, car aucun autre membre de la famille n'est cité.

En conclusion, dans plus de la moitié des foyers, c'est la maman qui est en charge du ménage. Seuls 21% des sujets disent que cette tâche est partagée. Ce qui fait environ moitié moins de foyer se partageant le ménage que les repas (41%).

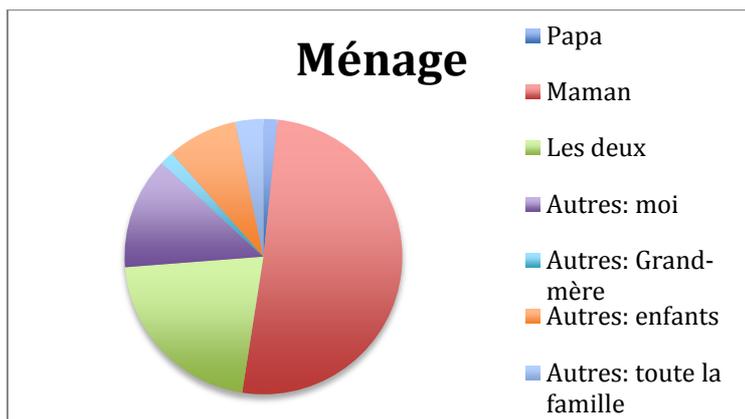


Fig. 4 : Pratiques familiales par rapport au ménage

La dernière partie de cette question servait à mettre en avant la personne responsable de la lessive dans les foyers. Le diagramme ci-dessous nous offre une vue d'ensemble des réponses données par les élèves.

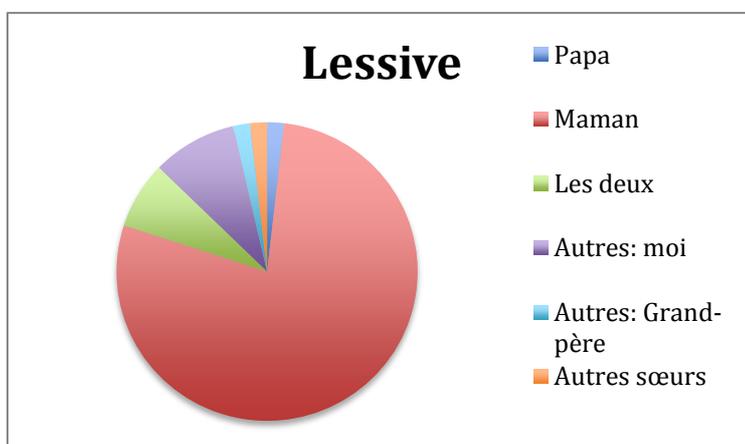


Fig. 5 : Pratiques familiales par rapport à la lessive

La première chose nous sautant aux yeux est la grande domination du rouge, représentant les mamans. En effet, 78% des sujets disent que la responsable de la lessive dans leur foyer est leur maman. En comparaison, seul un élève sur cinquante nous a cité le papa comme personne de référence pour la lessive. Il est important de souligner que le sujet ayant cité son papa comme personne de référence pour la lessive l'a également cité pour toutes les autres tâches de notre questionnaire (repas et ménage).

En comparaison avec les chiffres obtenus auparavant, la lessive est une des tâches les moins partagées avec uniquement 7% des foyers se partageant cette tâche entre les deux parents. 9% des élèves nous disent également être des aides pour l'accomplissement de la tâche. Nous observons ensuite deux petites catégories avec 2% pour chacune d'entre elles, concernant les sœurs et le grand-papa.

Nous observons donc que dans la plus grande majorité des foyers, la lessive est une tâche attribuée à la maman.

6.1.2 Représentations du partage des tâches

Cette question avait pour objectif de déterminer les représentations idéales des deux genres concernant leur participation dans trois domaines touchant à la gestion d'un foyer.

Ces trois domaines sont les mêmes que ceux qui ont été utilisés dans la partie précédente : les repas, la lessive et le ménage. Il a été demandé aux élèves de définir qui, selon eux devraient être responsable de ces différentes tâches. Ils avaient, pour chaque tâche, le choix entre trois réponses : l'homme, la femme ou les deux.

Le premier item concernait les repas. Lorsque nous observons le diagramme de gauche ci-dessous élaboré avec les réponses des sujets féminins, nous remarquons tout de suite que selon elles la tâche des repas devrait être répartie entre l'homme et la femme. En effet, 92% d'entre elles ont répondu les deux alors que 4%, c'est-à-dire une élève nous répond l'homme et une élève nous dit la femme.

Comme nous pouvons l'observer sur le schéma de droite ci-dessous, l'écrasante majorité observée chez les sujets féminins n'est pas autant présente chez les sujets masculins. Bien que le 68% des garçons pensent que les repas doivent être une tâche partagée entre les deux sexes, 28% d'entre eux voient la femme comme personne de référence pour cette tâche. Seul un garçon pense que l'homme devrait être responsable des repas. À partir de ces réponses, nous pouvons conclure que les sujets féminins se représentent les repas comme une tâche qui devrait être partagée entre les deux parties du couple. En ce qui concerne les représentations des sujets masculins, la majorité d'entre eux pensent également que les repas devraient être une tâche partagée, mais une petite partie des sujets pense que c'est une tâche que la femme doit assumer.

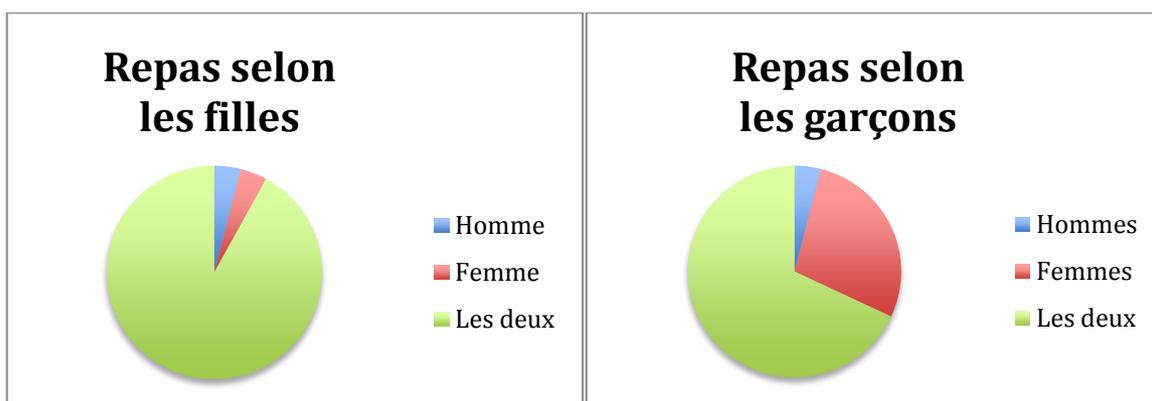


Fig.6: Représentations de la tâche concernant les repas

Le deuxième item traité dans notre questionnaire était la responsabilité de la lessive. Contrairement à la tâche précédente, celle-ci est attribuée majoritairement à la femme dans les deux catégories de genre. Comme nous pouvons l'observer sur le schéma de gauche ci-dessous, les sujets féminins nous répondent par 52% que ce devrait être la femme la responsable de la lessive dans un foyer. Elles sont également 44% à penser que cette tâche devrait être équitablement répartie entre l'homme et la femme. Comme pour la tâche précédente, une seule élève nous a répondu que ce devrait être l'homme en charge de la lessive du foyer. En revanche, ce sont deux élèves différentes qui attribuent ces deux tâches à l'homme.

Le pourcentage de sujets masculins attribuant la lessive à la femme est égal au pourcentage des sujets féminins. En effet, selon le schéma de droite ci-dessous, 52% des garçons pensent que la lessive est une tâche qui doit être à la responsabilité de la femme. 36% d'entre eux voient la lessive comme étant une tâche qui devrait être partagée entre les deux sexes. Il est surprenant de remarquer que 12% des sujets masculins pensent que la lessive devrait être sous la responsabilité de l'homme. Cette dernière catégorie est trois fois plus importante chez les sujets masculins que chez les sujets féminins.

Les représentations de genres sont donc majoritairement pour le fait que la lessive est une tâche dont la femme devrait être responsable bien que certains d'entre eux pensent que ce devrait être une tâche partagée.

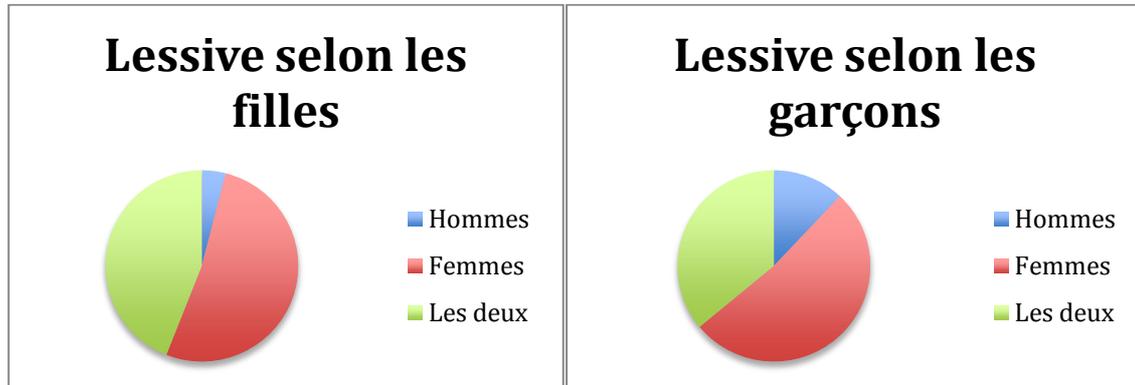


Fig.7 : Représentations de la tâche concernant la lessive

Le dernier item de notre questionnaire concerne les personnes qui devraient, selon les élèves, être responsables du ménage dans les foyers. Les résultats de ce dernier rejoignent quelque peu ceux de l'item de repas. En effet, selon le schéma de gauche ci-dessous, 72% des sujets féminins attribuent cette tâche aux deux parties du couple. 20% d'entre elles pensent que c'est la femme qui devrait en être responsable. Seuls 8%, c'est-à-dire deux élèves attribuent cette tâche à l'autre sexe. L'une d'entre elles avait déjà cité l'homme comme devant être en charge de la lessive. Suite à cette observation, nous pouvons donc conclure que la plus grande majorité des sujets féminins pense que le ménage devrait être une activité partagée entre l'homme et la femme.

Le schéma de droite ci-dessous nous montre les réponses données par les sujets masculins concernant la répartition du ménage dans le couple. Tout comme pour les sujets féminins, les garçons pensent à 64% que le ménage devrait être une tâche partagée entre l'homme et la femme dans un foyer. Pour le 32% d'entre eux, ce devrait être la femme la responsable de cette tâche. Ce nombre est considérablement plus élevé chez les sujets masculins que chez les sujets féminins. En revanche, seul un garçon dit que ce devrait être l'homme en charge du ménage à la maison. Dans chacune des trois activités, l'homme était ressorti à une seule reprise. Il est intéressant de voir que c'est toujours le même sujet (numéro 47) qui a cité pour les trois tâches l'homme comme personne responsable.

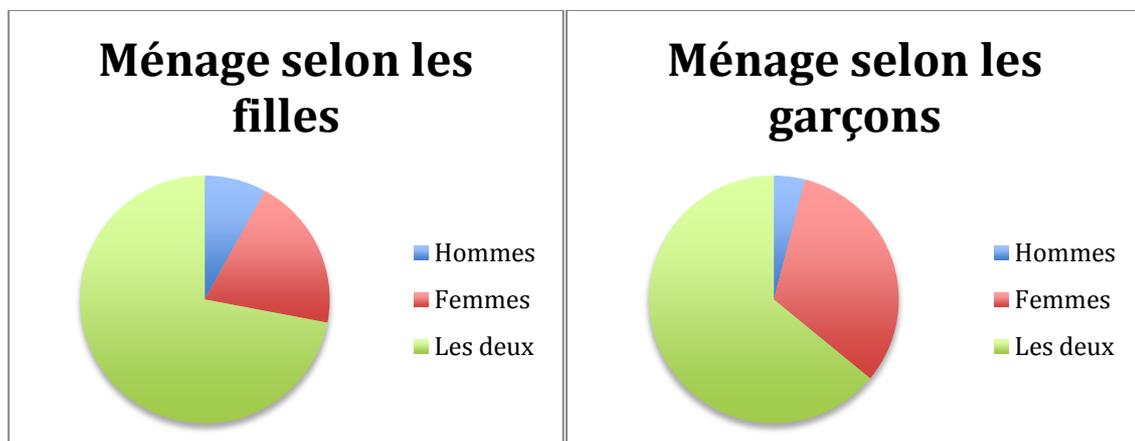


Fig.8 : Représentations de la tâche concernant le ménage

Suite aux résultats obtenus, nous pouvons dire que la majorité des sujets des deux genres pense que le partage des tâches devrait être appliqué concernant la responsabilité des repas ainsi que du ménage. En revanche, selon les élèves, la lessive reste une activité qui est attribuée à la femme dans la plus grande majorité des cas.

Bien que le partage des tâches concernant la lessive a également été cité à plusieurs reprises pour les deux genres.

Concernant la différence de représentations entre les filles et les garçons, les sujets féminins sont systématiquement plus nombreux à répondre par la proposition « les deux ». Dans les trois items, les filles ont répondu plus souvent pour la catégorie les deux que les garçons, qui ont plus souvent répondu par la femme.

6.1.3 Participation aux tâches

Dans le cadre de notre recherche, nous avons trouvé intéressant de dresser un bilan des tâches pour lesquelles les élèves participaient dans leur foyer. Pour élaborer cette question, nous nous sommes basés sur une liste de tâches répertoriées dans le moyen d'enseignement utilisé pour l'économie familiale en Valais : le Croqu'maison (Matzinger, Rigling, Imhof-Hänecke, Marti, Neidhart et Somm, 2011) ainsi qu'une discussion avec l'animatrice de l'économie familiale. Sur la base de cet ouvrage et cet entretien, nous avons donc énuméré une liste de six tâches les plus couramment attribuées aux adolescents : passer l'aspirateur, faire le lit, faire à manger, faire la lessive, ranger ma chambre, tondre la pelouse, ainsi que la catégorie autre, où les élèves étaient libres de rajouter les tâches non citées. Comme nous pouvons observer sur le diagramme ci-dessous, la participation des deux genres dans chaque tâche est plus ou moins équivalente dans la majorité des domaines.

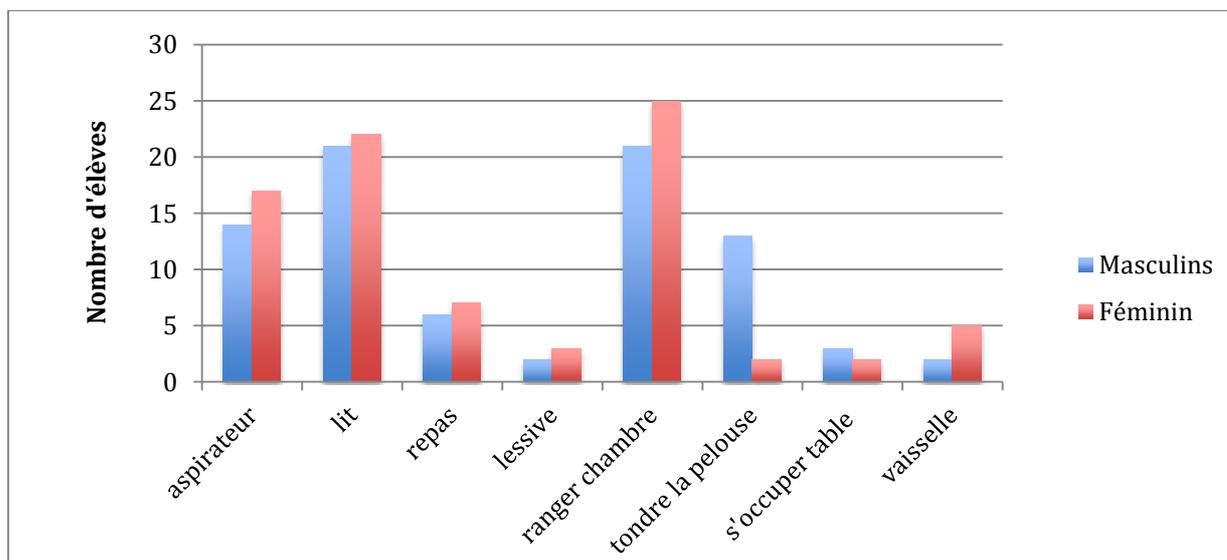


Fig.9 : La participation aux tâches des élèves de première année de cycle d'orientation

Nous observons que dix-sept sujets féminins et quatorze masculins disent passer l'aspirateur chez eux. Concernant la tâche de faire son lit, presque tous les élèves ont répondu par l'affirmative avec les chiffres élevés de 22 chez les filles et 21 chez les garçons. Pour les deux catégories suivantes, respectivement faire les repas et la lessive, la participation est beaucoup plus réduite que pour les précédentes. Avec un total de sept filles et six garçons disant participer aux repas et trois filles et deux garçons déclarant participer à la lessive, ces deux tâches sont principalement remplies par d'autres membres de la famille. Dans les quatre catégories que nous venons de citer, nous remarquons une très petite différence de quantité entre les sujets féminins et masculins.

La différence est un peu plus visible dans les deux catégories suivantes. En ce qui concerne le rangement de leur chambre, la totalité des filles (25/25) dit en être responsable contre vingt et un garçons seulement. Nous observons là une tâche qui est plus souvent attribuée aux filles qu'aux garçons.

La tâche suivante est au contraire une tâche attribuée selon notre questionnaire majoritairement aux sujets masculins. En effet, treize garçons disent être responsables de tondre la pelouse chez eux contre uniquement deux chez les filles.

Les élèves ont également cité d'autres tâches dans la catégorie « autre ». Deux tâches, telles que mettre et débarrasser la table ou faire la vaisselle ont été citées à plusieurs reprises. Cinq élèves dont trois garçons et deux filles nous disent être responsables de mettre et débarrasser la table. Sept autres élèves, dont cinq filles et deux garçons disent faire la vaisselle à la maison. Dans cette dernière catégorie, nous pouvons relever également la présence d'un plus grand nombre de filles que de garçons. D'autres tâches ont été citées, mais elles revenaient avec moins de récurrences. C'est donc pour cela que nous ne les avons pas mises dans notre graphique. Ces tâches sont : passer la « panosse », sortir les poubelles, s'occuper de ma petite sœur, promener le chien, faire le repassage, ranger mes habits et désherber.

Par le biais de cette question, nous avons pu remarquer que tous les élèves sont responsables d'au moins une tâche dans leur foyer. Deux catégories représentent des tâches données régulièrement aux sujets dans leur foyer : faire son lit et ranger sa chambre. La différence entre les filles et les garçons n'est pas très marquée dans la plupart des catégories. Les trois catégories dans lesquelles nous avons remarqué les plus grandes différences sont ranger sa chambre, tondre la pelouse et faire la vaisselle.

6.2 Interprétation des résultats concernant les représentations des rôles de chaque genre

6.2.1 Les représentations sociales et le genre

Selon l'office fédéral de la statistique en 2013, 19% des couples élevant des enfants de moins de 15 ans se partageaient les tâches domestiques. Si nous faisons la moyenne des chiffres obtenus dans les trois tâches, nous obtenons 27%, c'est-à-dire un résultat plus élevé de couples se partageant les tâches que les statistiques suisses officielles. Ces chiffres nous amènent à nous intéresser à la partie de notre questionnaire qui nous permettait de découvrir les représentations des élèves par rapport aux différentes tâches domestiques. Dans un premier temps, nous cherchions à voir quelles étaient les représentations des élèves concernant le partage des tâches et si celles-ci étaient influencées par leur vécu familial. Nous mettrons ensuite les résultats trouvés en lien avec certaines fonctions des représentations sociales selon Abric (1994).

La fonction d'orientation de la représentation va influencer les comportements des individus pour leur permettre de correspondre aux représentations de genre (Abric, 1994). Dans notre questionnaire, nous avons vu que le vécu familial des élèves montrait que les repas étaient une activité partagée entre les deux parents dans la majorité des cas. Nous retrouvons cette influence lorsque les élèves nous ont dit qui, selon eux, devraient être responsables de ses tâches, car aussi bien les filles que les garçons pensent que c'est une tâche qui devrait être partagée entre les deux parents. Les quelques sujets masculins ayant donné la femme comme devant être responsable sont indéniablement influencés par leur vécu familial, car ils avaient également cité, sauf deux d'entre eux, leur maman comme étant responsable des repas dans leur foyer (sujets : 30-31-33-39-48).

Dans le cas du ménage, le vécu familial des individus des deux genres interrogés donnait majoritairement la maman comme étant en charge de cette tâche. Un peu moins de la moitié des élèves interrogés (20/50) ont donné une représentation idéale de la répartition du ménage en accord avec leur vécu familial. Les autres sujets ont répondu en contradiction avec ce dernier. Par exemple, huit sujets féminins avaient répondu que la tâche du ménage était partagée entre leurs deux parents. En revanche, dix-huit d'entre elles ont avancé le partage du ménage comme représentation idéale. De leur côté, quatorze garçons avaient dit que c'était leur maman qui était en charge du ménage dans leur foyer. En revanche, seul six d'entre eux ont cité la femme comme responsable de cette tâche dans leurs représentations idéales. Nous pouvons voir, par cette opposition avec leur vécu familial, une éventuelle évolution des représentations qui tend vers un partage des tâches plus fréquent, dans ce cas du ménage.

En ce qui concerne la lessive, les deux genres avaient cité leur maman comme personne de référence pour cette tâche. Parallèlement, leur représentation sur la personne idéalement en charge de la lessive est la femme. Nous pouvons voir là une influence directe avec le vécu familial.

Il est très intéressant de souligner qu'un sujet a toujours cité son papa comme personne de référence pour toutes les tâches et à la question de ses représentations idéales il nous a, à chaque fois, indiqué l'homme comme personne de référence.

Par toutes ces observations, nous pouvons conclure que dans la plupart des cas, le vécu familial joue un rôle important dans la formation des représentations et que les élèves s'orientent majoritairement vers la reproduction du schéma vécu dans leur foyer pour leur futur. Cependant, le cas du ménage nous oblige à constater certaines nuances dans cette influence. En effet, quelques réponses montrent qu'une évolution des représentations est peut-être en train de se développer. Par cette fonction d'orientation, nous pouvons dire que si les sujets considèrent une tâche comme devant être accomplie par le sexe opposé, ils seront peut-être beaucoup moins motivés à apprendre à le faire. Dans le cas de la lessive, par exemple, les sujets masculins, qui se représentent cette activité comme étant à la charge de la femme, ne s'engageront pas dans cette tâche, car ils sentiront qu'ils transgressent les barrières de genre qui font que cette activité est dédiée au genre féminin. Ils auront de ce fait peur de transgresser les caractéristiques de leur groupe de genre. Ce qui fait que nous pourrions observer un désintérêt de la part des sujets masculins pour les séances traitant de la lessive.

Les représentations répondent également à une fonction identitaire (Abric, 1994). Les représentations des sujets concernant le partage des tâches les orientent vers une catégorisation et un classement des tâches qui devraient être faits par la femme, par l'homme ou par les deux. La formation de ces représentations va orienter ensuite la conduite des individus pour que ceux-ci entrent dans les catégories correspondant à leur genre. Dans le cadre de notre recherche, la moitié des élèves interrogés se représente la lessive comme une activité qui devrait être dédiée à la femme. Ces sujets sont aussi bien féminins que masculins, car dans les deux catégories de genre treize élèves ont cité la femme comme personne en charge de la lessive. Nous pouvons constater une difficulté pour les treize sujets masculins ayant cité la femme comme personne de référence pour la lessive. En effet, il sera plus difficile pour eux de se projeter dans cette tâche qu'ils considèrent comme dédiée à l'autre genre. Le respect de leurs représentations leur permettra de se situer dans le groupe social qui leur correspond et d'être en adéquation avec les stéréotypes liés au genre. Ce respect facilitera également le contrôle social et les processus de socialisation. On peut alors voir par ce processus une reproduction des stéréotypes de genre en lien avec les tâches domestiques.

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à savoir si la différence de participation aux tâches était déjà différente à l'adolescence entre les filles et les garçons. Selon Dafflon Nouvelle (2006), les filles et les garçons sont dès le début de leur vie confronté à une éducation différenciée et leur identité sexuée commence son développement très tôt pour amener à des différences de genre importantes à l'adolescence et à l'âge adulte. Nous avons pu voir que certaines activités étaient plus attribuées à un des genres. Les deux éléments qui sont le plus marquants sont le devoir de ranger sa chambre, qui est plus souvent effectué par les filles que par les garçons, bien que beaucoup de garçons déclarent aussi devoir le faire. La tâche de la pelouse est indéniablement plus effectuée par les sujets masculins que féminins. Nous pouvons très clairement voir ressortir dans cette observation le stéréotype très marqué que les travaux d'extérieur comme tondre la pelouse sont des activités masculines. En revanche, pour la majorité des activités, la différence d'attributions n'est pas très importante. Nous pouvons voir là une évolution des mœurs en attribuant de plus en plus de tâches domestiques aux deux genres. De plus, ceci peut avoir un grand bénéfice sur la motivation des élèves pour apprendre à effectuer les différentes tâches en lien avec l'entretien d'un foyer, car si tous les élèves se sentent concernés par les tâches domestiques, leur motivation pour les cours d'économie familiale sera plus élevée.

6.3 L'économie familiale

6.3.1 Représentations sur l'économie familiale

Les deux premières questions de notre questionnaire s'intéressaient à découvrir les représentations que les élèves se faisaient de l'économie familiale. Nous allons présenter les résultats en séparant les mots énoncés par les sujets masculins et ceux des sujets féminins afin de voir si les représentations des deux genres sont analogues, où si au contraire elles varient.

Dans le diagramme ci-dessous, nous avons mis en avant les dix mots les plus cités par les élèves dans cette question.

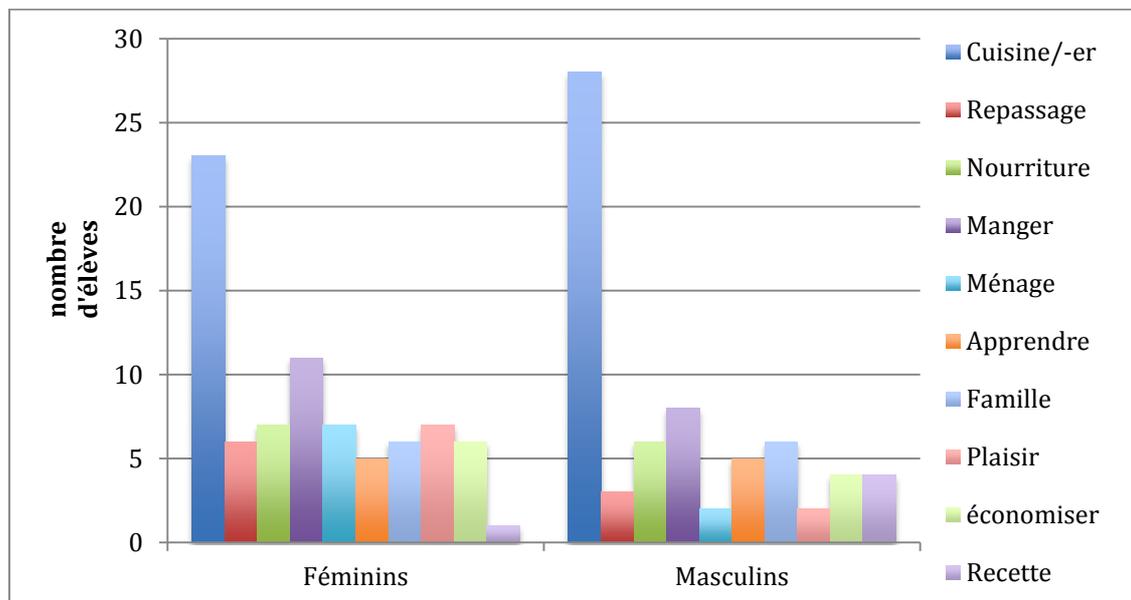


Fig.10 : Représentation de l'économie familiale des sujets féminins et masculins

Le mot le plus fréquemment écrit par les élèves est celui de « cuisine ». Nous avons volontairement réuni les mots : cuisine, cuisiner et faire à manger sous un seul point, car ils sont très proches. C'est donc ces trois termes réunis qui forment le groupe le plus cité par les sujets.

Ce regroupement implique une fréquence d'apparition de 28 sur 25 pour les sujets masculins, car certains d'entre eux ont cité ces trois mots sur les cinq demandés. Seuls quatre sujets masculins n'ont pas cité de mots en lien avec l'aspect culinaire de l'économie familiale. En ce qui concerne les sujets féminins, 23 sujets sur 25 ont cité ces termes.

La position d'apparition de ces mots est intéressante à investir. En effet, chez les sujets féminins, il apparaît quinze fois en 1^{re} position, quatre fois en 2^e, deux fois en 3^e et une fois en 4^e et 5^e position. Concernant le même mot chez les sujets masculins, il apparaît quatorze fois en 1^{re} position, six fois en 2^e, cinq fois en 3^e, deux fois en 4^e et une fois en 5^e. Grâce à ce classement, nous voyons que ces mots correspondent aux représentations les plus fréquentes chez les élèves. Il apparaît dans toutes les positions du classement et il est cité par un très grand nombre en première position.

Un terme revenant également souvent est celui de « nourriture » avec sept fois chez les filles et six chez les garçons. Il est revenu majoritairement en 2^e position chez les sujets masculins, mais était plus éparpillé chez les sujets féminins, puisqu'on en retrouve à la 2^e, 3^e, et 4^e place avec deux réponses à chaque place. Cette fréquence montre que ce terme est une représentation importante chez les élèves.

Un autre terme revenant régulièrement est celui de « manger ». Il a été cité onze fois chez les filles et huit chez les garçons. Il a majoritairement été cité en 3^e et 4^e position chez les filles et en 5^e chez les garçons. C'est donc un terme qui revient régulièrement, mais dans des positions moins importantes.

Ces trois termes sont ceux qui ont été le plus cités par les deux genres dans notre questionnaire. Nous remarquons qu'ils sont tous les trois en lien avec le domaine culinaire.

En ce qui concerne le classement de ces mots, les termes de cuisine, cuisiner et faire à manger sont ceux qui sont les plus cités en première et deuxième position. Le mot le plus cité en troisième position pour les filles est celui de manger qui apparaît à quatre reprises. Du côté des garçons, les mots les plus cités dans les trois premières positions sont également ceux de cuisine, cuisiner et faire à manger.

En voyant le graphique précédent, nous pouvons remarquer que les sujets féminins ont des représentations beaucoup plus étoffées que celles des sujets masculins. En effet, plusieurs mots sont revenus avec beaucoup plus de récurrences chez les filles que les garçons. Le terme de repassage est revenu deux fois plus souvent au nombre de six chez les filles contre trois chez les garçons. De plus, les mots ménage et plaisir sont énoncés à sept reprises chez les filles et uniquement deux chez les garçons.

De leur côté, les sujets masculins ont fait à plusieurs reprises référence au terme de recette (4) contre seulement une fois chez les filles.

Il est également intéressant de mettre en évidence le manque de réponses chez les sujets masculins. En effet, sur tous les questionnaires remplis par les filles, seuls trois élèves n'ont cité que quatre mots sur les cinq demandés. Si nous comparons ce résultat avec celui des garçons, nous pouvons voir que ces derniers sont beaucoup plus nombreux à avoir laissé des lignes vides. Sept d'entre eux n'ont pas complété les cinq lignes. Un élève a écrit un seul mot, quatre autres en ont écrit uniquement deux et un élève en a écrit quatre. De plus, un élève nous a répondu avec des mots sans aucun lien avec l'économie familiale comme le métal, le bois, percer, scier et fabriquer. Nous pensons que celui-ci a fait un amalgame avec le contexte de la récolte des données, comme les élèves interrogés suivaient les cours de travaux manuels. Par ce manque de réponse, nous pouvons déduire qu'un grand nombre de sujets masculins n'ont que très peu de représentations concernant les cours d'économie familiale.

Nous concluons donc avec le fait que pour la majorité des élèves les représentations les plus présentes sont celles en lien avec le domaine culinaire. De plus, les représentations sont beaucoup plus diversifiées chez les sujets féminins que masculins. En comparaison, certains sujets masculins n'ont que très peu de représentations sur cette discipline à la vue de leur non-réponse ou de l'écriture de trois termes quasiment identiques.

6.3.2 Présence de l'économie familiale à l'école

Cette question cherchait à savoir si les élèves de première année de cycle d'orientation étaient conscients du sens des cours d'économie familiale qui leur étaient dispensés. De plus, elle nous permet de nous rendre compte des représentations que les élèves se font sur les apprentissages qui seront effectués dans le cadre du cours d'économie familiale. Ces représentations étant importantes à prendre en compte pour expliquer le degré de motivation des élèves.

Pour ce faire, les élèves ont proposé plusieurs arguments que nous avons regroupés par catégories dans le tableau ci-dessous en séparant les arguments cités par les sujets féminins ou masculins. Le nombre total d'arguments n'est pas égal au nombre de sujets interrogés, car certains sujets ont avancé plusieurs arguments et se retrouvent donc dans plusieurs catégories.

Argumentations des élèves	Sujets féminins	Sujets masculins
Apprendre à cuisiner	19	20
Apprendre à s'occuper de la maison	1	-
Apprendre à se débrouiller	7	3
Apprendre les choses de tous les jours	1	-
Aider nos parents	1	-
Apprendre les tâches ménagères	1	-
Apprendre à mieux s'alimenter	-	1
Apprendre à repasser	-	1
Apprendre à économiser	1	-
Tester nos compétences	-	1
Je ne sais pas	-	3

Tableau 4 : Argumentations concernant la présence de l'économie familiale à l'école

Au moyen du tableau ci-dessus, nous remarquons très clairement que la majorité des élèves, dix-neuf filles et vingt garçons pensent que les cours d'économie familiale servent à apprendre à cuisiner. D'autres sujets, sept filles et trois garçons ont également souligné le fait que ces cours leur serviraient à se débrouiller. Ils n'ont pas spécifié le terme se débrouiller, mais nous pouvons supposer qu'ils pensaient à se débrouiller dans la vie, pour être indépendant et savoir s'occuper d'un ménage, mais ceci n'est que supposition. Par la suite, nous remarquons que trois sujets masculins sur vingt-cinq, mais aucune fille nous disent ne pas savoir l'utilité qu'auront les cours d'économie familiale pour leur futur. Un seul sujet masculin a souligné l'aspect de l'éducation nutritionnel dispensé au sein des cours d'économie familiale. Quatre élèves (un garçon et trois filles) voient l'économie familiale comme un cours où l'on apprend à gérer un ménage par le biais d'arguments tels que : « nous apprenons à repasser », « apprendre les choses de tous les jours », « apprendre les tâches ménagères » et « apprendre à s'occuper de la maison ».

En conclusion, nous pouvons dire que la grande majorité des élèves connaissent une des dimensions de l'économie familiale : la cuisine. Ces derniers pensent donc que les cours d'économie familiale sont présents à l'école pour leur apprendre à cuisiner.

6.4 Interprétation des résultats concernant les représentations des élèves sur l'économie familiale

6.4.1 Les représentations sociales et le genre

Une partie de notre questionnaire cherchait à faire immerger les représentations des élèves dans le domaine de l'économie familiale. Selon Doise et Palmonari (1986), les représentations sont un outil de compréhension. L'être humain les utilise pour simplifier le monde qui l'entoure dans le but de le comprendre et de mieux l'appréhender. Par les différentes observations que nous avons faites dans les chapitres précédents, nous avons pu observer ces simplifications et nous pouvons tirer plusieurs conclusions que nous mettons en lien avec une des fonctions des représentations sociales citées par Abric (1994).

Dans un premier temps, nous pouvons dégager deux aspects différents pour la fonction de savoirs (Abric, 1994). Cette dernière permet à l'individu de comprendre et d'expliquer la réalité qui l'entoure. Chez les sujets des deux genres interrogés, cette fonction est observée quand la représentation principale des cours d'économie familiale est la cuisine. En citant à de nombreuses reprises des termes culinaires, les sujets nous ont montré qu'ils effectuaient une simplification quant aux contenus des cours d'économie familiale en pensant que la cuisine est l'aspect principal traité en économie familiale. Ces représentations sont cohérentes avec certaines exigences du PER ainsi que ce qui se fait actuellement dans les cours d'économie familiale. Cependant, en simplifiant ainsi le contenu, les élèves ont omis des grands domaines également traités en économie familiale tels que le développement durable et la nutrition par exemple. C'est-à-dire que les élèves ont pris en compte certains éléments en lien avec les objectifs CM 35 et CM36, particulièrement ceux concernant la cuisine, mais ils ont omis le CM 37 en lien avec le consommateur averti. En revanche, comme les élèves interrogés n'ont encore jamais eu de cours d'économie familiale, il est normal qu'ils ne soient pas conscients de tous les objectifs qui y seront travaillés.

Toujours concernant cette fonction, nous avons constaté que les sujets féminins avaient une palette de représentations de cette discipline beaucoup plus large que les sujets masculins. Elles font beaucoup plus souvent référence à d'autres aspects en lien avec la gestion d'un foyer (repassage, ménage) que les garçons. De plus, les sujets masculins lorsque nous leur avons demandé de citer cinq mots en lien avec l'économie familiale, un grand nombre d'entre eux n'ont pas réussi à en citer cinq. Cela nous amène à déduire que les filles se représentent la discipline de manière beaucoup plus complète et qu'elles sont davantage conscientes de la multitude des tâches à effectuer dans une maison. Leurs homologues masculins ont, quant à eux, de la difficulté à imaginer ce qui y sera travaillé.

Pour conclure, nous pouvons voir une différence de représentation de la tâche suivant le genre des sujets. En effet, les filles associent régulièrement l'économie familiale avec les termes de plaisir et d'amusement qui ne reviennent que très rarement dans les termes cités par les sujets masculins. De leur côté, les sujets masculins mettent majoritairement les cours d'économie familiale en lien avec le terme de recette. Nous pouvons voir là un aspect qui les rassure, car certains sujets déclarent ne jamais avoir cuisiné. D'un autre côté, nous pouvons voir par la citation du terme de recette, une contrainte que les sujets masculins ressentent et qui les empêche de ressentir le plaisir et l'amusement évoqué par leurs homologues féminins.

De plus, étonnamment, plusieurs sujets masculins nous ont avoué ne pas comprendre la présence des cours d'économie dans leur formation, alors que les filles trouvent systématiquement une justification.

6.5 La motivation

6.5.1 La confiance en soi des élèves en économie familiale

L'objectif principal de cette question était de recenser le niveau de confiance en soi des élèves par rapport aux diverses activités culinaires proposées dans le cadre des cours d'économie familiale. Pour ce faire, il leur a été demandé de déterminer leur ressenti sur une échelle graduée partant de « pas du tout capable » à « tout à fait capable ».

Afin de mettre en avant les résultats obtenus dans cette question, nous avons réalisé le graphique ci-dessous.

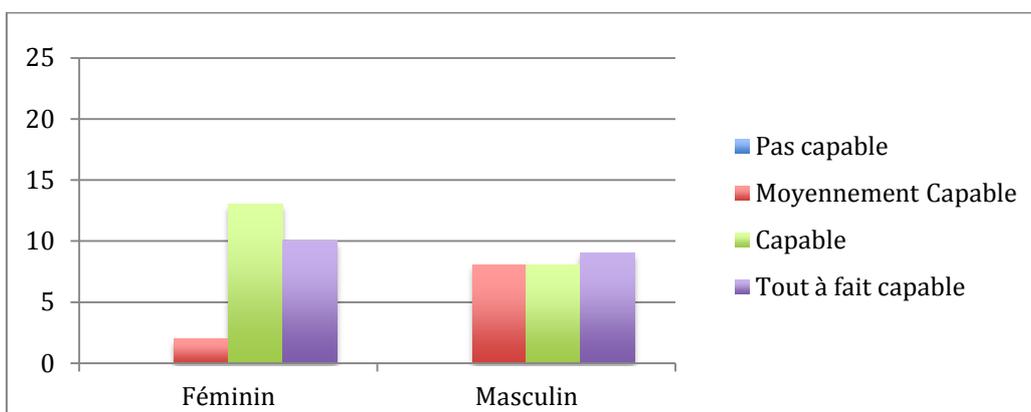


Fig. 11 : la confiance en soi des élèves

Sur la gauche, nous pouvons observer le niveau de confiance en soi des sujets féminins. Nous remarquons rapidement qu'aucun sujet féminin se définit comme étant incapable d'effectuer les tâches culinaires. La majorité des sujets (13 sur 25) se définissent comme étant capables suivis de près (10 sur 25) par les élèves se situant dans la catégorie tout à fait capable. Seuls deux élèves se placent dans la catégorie moyennement capable. Suite à ses résultats, nous pouvons déduire que les sujets féminins sont très confiants concernant les activités culinaires proposées en économie familiale.

Sur la droite du tableau, nous observons le niveau de confiance des sujets masculins. Tout comme les filles, aucun garçon se définit comme étant incapable d'effectuer les tâches culinaires qui leur seront demandées. En revanche, la suite des résultats diffère quelque peu des filles. En effet, huit garçons se définissent comme étant moyennement capables, ce qui fait six de plus que chez les filles. Huit d'entre eux se situent comme étant capables et neuf tout à fait capables. Nous pouvons remarquer que le nombre de réponses obtenues dans les trois catégories (moyennement capable- capable- tout à fait capable) est presque équivalent chez les sujets masculins. Leurs résultats sont donc répartis dans les trois catégories.

La deuxième partie de la question consistait à ce que les élèves justifient leur niveau de confiance. Après avoir répertorié les différentes réponses, nous avons créé les catégories d'explications répertoriées dans le tableau de la page suivante.

Catégories	Arguments	Nombre de filles	Nombre de garçons
Tout à fait capable Capable	Je cuisine à la maison	11	6
	J'adore cuisiner	6	5
	Aide extérieure (enseignant, recette)	3	1
	Je suis motivé à apprendre	2	-
	Je peux y arriver	1	4
	Aucun argument	2	3
Moyennement capable	Je ne suis pas très forte en cuisine	1	3
	Je connais les bases	-	1
	J'adore cuisiner	1	-
	Je n'ai jamais cuisiné	-	1
	Difficulté de suivre une recette	-	1
	Aucun argument	-	1

Tableau 5 : Justification de la confiance en soi et du manque de confiance en soi

Comme nous pouvons le voir dans ce tableau, dix-huit filles sur vingt-cinq se regroupent dans les deux premières catégories d'explication.

La première « je cuisine à la maison », regroupe onze des sujets alors que l'argument « j'adore la cuisine » en rassemble sept. Onze garçons se regroupent également dans ses deux catégories avec cinq élèves dans « j'adore cuisiner » et six élèves dans « je cuisine à la maison ». À ce stade, nous aimerions mettre en avant qu'il y a quasiment deux fois plus de filles que de garçons qui disent cuisiner à la maison. La fréquence d'accomplissement de cette tâche est dans certains cas spécifiée par des indicateurs tels que souvent, parfois...trois des garçons avançant cet argument spécifient également cuisiner avec leur papa. La spécification de la personne avec qui ils cuisinent ne s'est retrouvée chez aucune fille. Nous avons volontairement regroupé tous ces arguments dans une catégorie, car ils étaient très proches.

Quatre élèves (3 filles et 1 garçon) ont justifié leur réponse en mettant en avant une aide extérieure en la personne de l'enseignante ou d'une recette. Au total, six élèves (4 garçons et 2 filles) n'ont donné aucune argumentation et cinq (4 garçons et 1 fille) nous ont dit qu'ils devraient bien y arriver, sans développer plus d'arguments. En ce qui concerne les explications sur le manque de confiance en soi, une catégorie regroupant 5 sujets, quatre élèves (une fille et trois garçons) ont justifié leur manque de confiance en eux par le fait qu'ils ne sont pas très forts en cuisine et un sujet masculin nous a dit qu'il n'avait jamais cuisiné. Un sujet masculin nous a également précisé qu'il manquait de confiance en lui, car il avait de la difficulté à suivre une recette.

Au travers de l'analyse de cette question, nous pouvons mettre en évidence que dans la majorité des cas les deux genres se sentent capables de réaliser les tâches culinaires. Nous aimerions cependant souligner que les filles ont généralement un niveau de confiance plus haut que les garçons, qui avec un tiers d'entre eux se situent seulement comme « moyennement capable ». Ils sont généralement moins confiants que les filles. En ce qui concerne l'argumentation, les garçons nous ont donné des arguments plus variés que les filles qui pour la majorité d'entre elles se regroupent dans les deux premières catégories du tableau. Nous rappelons également notre observation concernant le fait que comparativement aux garçons, quasiment le double de filles déclare cuisiner à la maison.

6.5.2 Quelle utilité pour les cours d'économie familiale

Par le biais de cette question, nous cherchions à découvrir si les élèves connaissent l'utilité des cours d'économie familiale pour leur vie future. Cette question est liée à une autre présente dans notre questionnaire, mais elle permet des précisions supplémentaires quant à la vision de l'utilité de cette branche par les élèves. La question était composée de deux parties. Tout d'abord les sujets devaient situer l'utilité des cours d'économie familiale pour leur futur sur une échelle de quatre termes allant d'inutile à très utile. Ensuite, les élèves devaient justifier leur réponse par le biais d'une question ouverte.

Après l'analyse des différentes réponses, les résultats que nous avons découverts sont fortement semblables. En effet, sur les 50 élèves interrogés 49 ont déclaré que ces cours leur seraient utiles, voire très utiles. Si nous regardons ces résultats un peu plus en détail, nous remarquons que les élèves se répartissent presque équitablement entre ces deux catégories.

Onze sujets féminins se regroupent dans la catégorie utile et quatorze d'entre elles nous répondent en nous disant que ces cours leur seront très utiles pour leur futur. En ce qui concerne les sujets masculins, vingt-quatre d'entre eux se répartissent équitablement dans les catégories utiles (12) et très utiles (12). Seul un d'entre eux nous répond que ces cours ne lui seront pas vraiment utiles.

Ces résultats nous montrent que la plus grande majorité des élèves interrogés sont conscients de l'utilité de cette discipline pour leur vie future.

La deuxième partie de la question concernait l'argumentation du choix de leur réponse. Nous avons pu regrouper les différentes justifications dans neuf catégories, citées dans le tableau ci-dessous. Nous avons à nouveau séparé les justifications avancées par les sujets des deux genres pour voir si une différence significative pouvait être observée.

Argumentation	Sujets féminins	Sujets masculins
Pour savoir cuisiner	9	11
Autonomie dans la gestion d'une maison	2	-
Capacité à se débrouiller seul/-e	10	3
Pour se nourrir	8	5
Pour avoir des bases	2	-
Parce qu'il faut bien apprendre	1	1
Apprendre à économiser	1	0
Savoir cuisiner si je suis célibataire.	-	3
Sans argument	1	4

Tableau 6 : Argumentation de l'utilité des cours d'économie familiale à l'école

L'argument principal cité par les sujets masculins, onze d'entre eux, est que le cours d'économie familiale leur sera utile, car il leur permettra de savoir cuisiner. Cet argument est également avancé par neuf sujets féminins. Le deuxième argument à avoir été cité régulièrement est le fait de pouvoir se débrouiller seul/-e. Pour cette justification dix filles et trois garçons nous ont cité cet argument.

Une troisième justification a également souvent été utilisée par les élèves. Selon huit filles et cinq garçons, le cours d'économie familiale leur sera utile dans leur futur pour que ceux-ci sachent se nourrir. Cette justification rejoint quelque peu celle de savoir cuisiner, mais comme les termes étaient souvent utilisés distinctement, nous avons choisi de ne pas les regrouper.

Il est surprenant de remarquer que cinq élèves, quatre garçons et une fille n'ont donné aucune justification à leur réponse. Nous pouvons voir cette absence de réponse comme un oubli ou comme une impossibilité de répondre, car les élèves ne savaient vraiment pas à quoi ce cours allait leur servir plus tard.

Une catégorie relève fortement les stéréotypes de genre. En effet, trois sujets masculins ont spécifié dans leur argumentation qu'ils auraient besoin de savoir cuisiner seulement si ces derniers étaient plus tard célibataires. En contrepartie, aucune fille n'a précisé de statut social pour leur nécessité de savoir cuisiner.

Par le biais de cette question, nous pouvons remarquer que la plupart des élèves interrogés sont conscients de l'importance de ces cours dans leur cursus scolaire. Dans la majorité des cas, la justification de l'utilité de cette branche est liée à son aspect culinaire.

6.5.3 Le degré de motivation des élèves

La dernière partie de notre questionnaire touchait directement au concept de motivation. En effet, dans la première partie de la question, les élèves devaient déterminer leurs degrés de motivation pour les cours d'économie familiale sur une échelle allant de pas motivés à très motivés. Les résultats que nous avons obtenus sont en général très favorables au domaine. En effet, sur les cinquante élèves interrogés, trente-deux nous ont dit être très motivés par ces cours. Comme nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessous, la différence de motivation entre les sujets masculins et féminins n'est pas très importante.

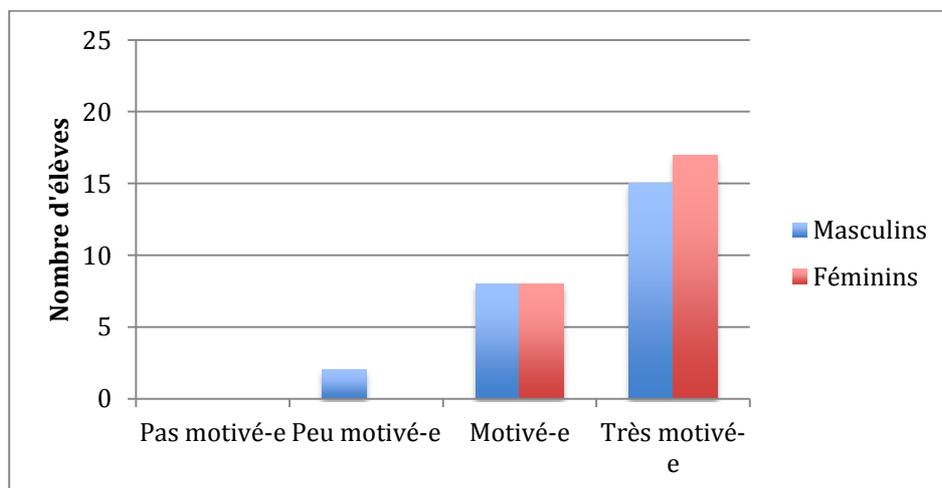


Fig. 12 : le degré de motivation des élèves des deux genres

Quinze garçons et dix-sept filles se regroupent dans la catégorie des élèves se disant très motivés. Ce qui veut dire qu'environ les deux tiers des élèves pour chaque catégorie se disent très motivés pour cette discipline. Les élèves restants (8 filles et 8 garçons) se regroupent majoritairement dans la catégorie se disant motivés. Seuls deux sujets masculins se disent peu motivés par cette discipline et aucun sujet n'a été recensé dans la catégorie des élèves pas motivés pour les cours d'économie familiale.

La suite de la question se partageait en deux parties distinctes : si les élèves avaient le sentiment d'être motivés pour l'économie familiale, ils devaient répondre à la question 9.a et s'ils pensaient ne pas être motivés, ils répondaient à la question 9.b. Comme nous l'avons vu précédemment, aucun élève ne s'est défini comme n'étant pas motivé, aucun d'entre eux n'a donc répondu à la partie B de la question 9.

Nous allons donc nous concentrer sur la partie de la justification de ce qui motive les élèves pour l'économie familiale. Les élèves avaient pour justifier leur réponse, le choix entre six propositions ainsi qu'une catégorie « autre » où ils pouvaient citer leurs propres arguments si les propositions ne correspondaient pas à leurs attentes. Les élèves pouvaient choisir plusieurs propositions, et peuvent donc se retrouver dans plusieurs catégories de justifications. Comme le montre le schéma ci-dessous :

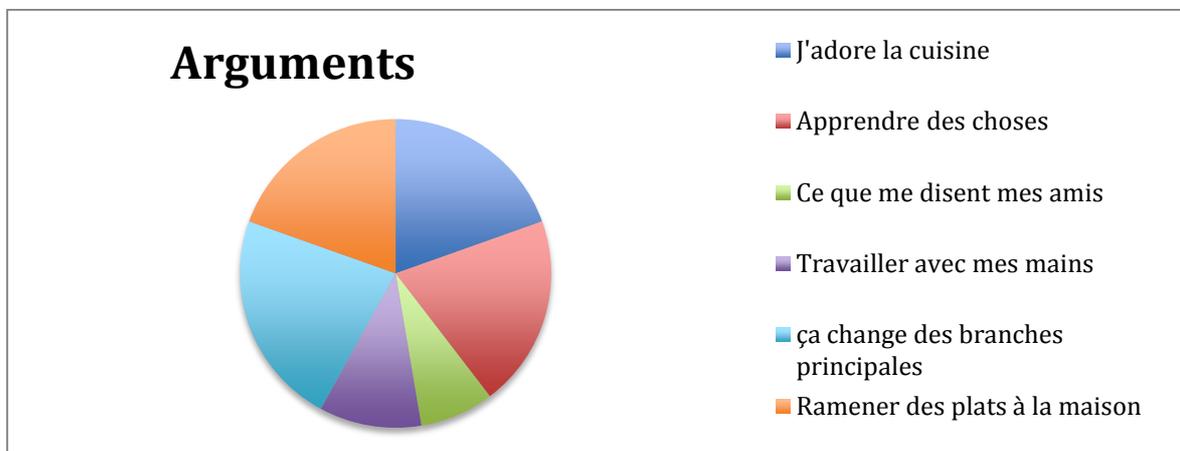


Fig.13 : Argumentation de la motivation des élèves

Quatre catégories se détachent avec un nombre quasiment identique de réponses. Trente-trois élèves ont justifié leur motivation par le fait qu'ils adorent la cuisine. Exactement le même nombre d'élèves nous a dit être motivé par l'économie familiale, car ils sont fiers de pouvoir ramener des plats à la maison. Trente-quatre élèves nous ont dit que dans ses cours, ils apprenaient des choses utiles et c'est la raison pour laquelle ils étaient motivés à y venir.

Avec un nombre un petit peu plus important, trente-huit élèves nous ont dit être motivés pour l'économie familiale, car ça change des branches principales. Cette catégorie est celle qui regroupe le plus d'élèves. Seul douze des sujets n'ont pas entouré cette proposition.

Deux propositions arrivent ensuite avec un nombre de réponses bien inférieur aux propositions précédentes. Dix-huit élèves disent être motivés, car c'est une discipline dans laquelle ils peuvent travailler avec leurs mains, ce qui révèle l'aspect manuel de la discipline. Enfin, treize sujets nous ont dit être motivés par l'économie familiale, car ils sont influencés par les commentaires de leurs amis/-es qui leur disent que c'est une branche sympa.

Il est difficile de mettre en avant une différence d'argumentation entre les deux genres. En effet, le nombre d'élèves se regroupant dans chaque catégorie est très proche. Trois catégories font tout de même apparaître des nuances. L'argument « j'adore la cuisine » est cité à vingt reprises par les sujets féminins et uniquement treize fois par les sujets masculins. L'argument « j'apprends des choses » de son côté, regroupe légèrement plus de garçons (19) que de filles (15). Le dernier argument a subir une légère variation selon le genre est celui de « ce que mes amis me disent », qui rassemble neuf garçons et cinq filles.

Les deux élèves s'étant considérés comme peu motivés nous ont argumenté leurs décisions comme suit : le premier nous a dit adorer la cuisine, aimer travailler avec ses mains et que cette discipline changeait des branches principales.

Le deuxième ne nous a donné aucune argumentation concernant son manque de motivation, il nous est donc impossible d'en tirer des conclusions.

Quatre élèves ont utilisé la catégorie autre pour justifier leur motivation. Un élève nous a dit être motivé pour l'économie familiale, car c'est amusant, argument qui met en avant le côté ludique de la discipline et que nous pourrions éventuellement regrouper avec la proposition concernant les branches principales. Un autre élève nous a dit être motivé, car ça sent bon. Nous pensons que cela voulait dire que lorsqu'il passe dans les couloirs l'odeur qui se dégage de la cuisine lui donne envie de participer aux activités. Un autre élève nous dit aimer manger et qu'il associe donc cette discipline à cette activité. Le dernier nous dit que ce qu'il apprend dans ce cours lui sera utile pour savoir se faire à manger plus tard.

Par leurs réponses, les élèves nous ont montré que leur motivation était en grande partie liée à l'aspect ludique de la discipline et au fait qu'il y ait moins de pression, car ça change des branches principales. Par le fait qu'ils peuvent ramener quelques choses à la maison, ce qui les rend particulièrement fiers/fières. Plus généralement, ils nous disent encore adorer la cuisine et apprécier cette discipline, car ils apprennent des choses qui leur seront utiles dans leur vie future.

6.6 Interprétation des résultats concernant la motivation

6.6.1 La motivation selon le genre

Nous avons vu dans notre partie théorique que la motivation des élèves est influencée positivement, si ces derniers comprennent le but, le sens et l'utilité des activités qui leur sont proposées à l'école et vice-versa. Nous avons également travaillé avec les quatre composantes de la motivation selon Tardif (2004), que nous allons reprendre ci-dessous pour analyser les résultats récoltés.

6.6.1.1 Les buts poursuivis par l'école

Une des conceptions qui a une influence sur la motivation selon Tardif (2004) sont les buts poursuivis par l'école. Les élèves ont, pour la plus grande partie, trouvé une justification à la présence de cette branche dans le plan d'étude. 49 élèves sur les 50 interrogés nous ont répondu par le fait qu'ils comprenaient pourquoi nous avons ce type de cours à l'école. Nous pouvons voir dans ce grand nombre de réponses que les élèves pourraient être motivés par l'économie familiale, car ils comprennent son utilité et sa présence dans leur cursus scolaire. La plupart des élèves ont justifié la présence de cette discipline par le fait qu'on y apprend à cuisiner et que de ce fait ça allait nous être utile pour notre futur. Nous voyons là une très grande dominance des objectifs de la discipline en lien avec le domaine culinaire. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, cinq élèves n'ont donné aucune argumentation concernant la présence des cours d'économie familiale à l'école. Nous pouvons voir là un obstacle quant à la motivation de ces élèves. En effet, si ces derniers ne comprennent pas pourquoi cette discipline leur est enseignée, ils subiront une baisse de motivation qui pourrait se faire ressentir. Mais ce résultat ne peut pas être généralisé à l'ensemble de l'échantillon.

Un élément qui doit également être souligné concerne la précision par trois élèves masculins d'un statut social (célibataire) pour justifier l'utilité des cours d'économie familiale. Nous pouvons voir par cette précision l'apparition d'un fort stéréotype de genre cité par Galerand et Kergoat (2013) qui montre que les garçons ne se sentent pas responsables des tâches ménagères si une femme est présente dans le foyer.

Par ces différentes observations, nous pouvons conclure que les élèves déclarent comprendre la présence de l'économie familiale dans les plans d'étude, mais que certains d'entre eux peinent à trouver des raisons à cette présence. Sur les huit élèves en question sept sont des sujets masculins. Cette forte différence entre les genres dans le manque de justification pourrait montrer que les sujets masculins ne sont pas réellement convaincus par la présence des cours d'économie familiale à l'école, comme ils le déclarent. Cependant, nous ne pouvons conclure sur une différence de genre uniquement sur la base d'un manque d'argumentation. Au vu des réponses obtenues, nous pensons qu'il est important de souligner la légère différence de réponses entre les sujets masculins et féminins. Ce petit écart pourrait être dû à l'éducation différenciée dont parle Dafflon Nouvelle (2006) dans son ouvrage en expliquant que dès leur plus jeune âge les enfants vont être encouragés à faire des activités qui correspondent à leur groupe de sexe. De ce fait, les filles sont dès toutes petites confrontées à des jeux mettant en scène les travaux domestiques. De leur côté, les garçons y sont moins préparés. Comme la majorité des élèves déclarent comprendre l'utilité des cours d'économie familiale, nous pouvons conclure à un début d'évolution des pratiques. Cependant, beaucoup de chemin reste à faire.

6.6.1.2 *La perception de la tâche*

La deuxième des composantes de la motivation selon Tardif (2004) est la perception de la tâche. Cette composante est très liée à l'aspect des représentations. C'est pour cela que nous jugeons les concepts de motivation et de représentation sociale comme étant interdépendants l'un par rapport à l'autre.

Nous avons vu précédemment que les sujets féminins avaient plus tendance à considérer les tâches ménagères comme devant être partagées entre les deux membres du couple. Les sujets masculins citaient aussi le partage des tâches, mais avec une moyenne de réponses moins élevée. Nous pouvons voir là un deuxième obstacle concernant la motivation des élèves masculins. En effet, nous pouvons supposer que si les élèves masculins pensent ne pas devoir effectuer ces tâches dans leur futur foyer, ils seront moins motivés à apprendre à le faire, car cela ne leur servira à rien selon eux. Nous avons vu plus haut que la lessive est l'un des trois domaines où les garçons citent le plus la femme comme personne de référence et le repas est le domaine regroupant le plus de réponses liées au partage des tâches. Nous pouvons donc supposer que la motivation des élèves masculins sera plus importante lorsque les séances seront en lien avec le domaine culinaire que celles ayant attiré à la lessive par exemple.

Selon les réponses récoltées, nous pouvons conclure que la perception de la tâche varie énormément selon les trois tâches qui sont les repas, le ménage et la lessive et qu'elle varie également selon les genres. Selon les élèves interrogés, les repas et le ménage restent les tâches devant être partagées entre les deux parties du couple et la lessive comme étant majoritairement dédiée à la femme. La motivation des élèves pourrait donc dépendre de l'aspect traité dans chaque séance.

6.6.1.3 *Perception de la contrôlabilité et de l'exigence de la tâche*

Les troisième et quatrième composantes de la motivation selon Tardif (2004) sont la perception de la contrôlabilité de la tâche et l'exigence de la tâche. Pour mettre en avant la première, il s'agit d'évaluer le niveau de confiance des élèves pour permettre d'évaluer leur degré de motivation. Plus les élèves se sentiront capables d'effectuer la tâche demandée, plus ils seront motivés, et vice-versa. La deuxième concernant l'exigence de la tâche va influencer directement sur la contrôlabilité. En effet, les connaissances que les élèves auront sur la discipline ainsi que les critères qu'ils pensent devoir atteindre vont directement influencer sur leur sentiment de confiance en eux.

Comme nous considérons ces deux dimensions comme étant interdépendantes l'une par rapport à l'autre, nous avons décidé de les analyser ensemble.

Après la récolte des données, nous nous sommes rendu compte que les résultats concernant la confiance en soi des élèves étaient très différents selon les genres. En effet, les sujets masculins ont une confiance en eux dans le cadre de cette discipline bien inférieure à celle des sujets féminins. La majorité des filles se retrouve dans les catégories reflétant les niveaux de confiance élevés comme capables et tout à fait capables. Du côté des garçons les résultats sont beaucoup plus nuancés. Les sujets interrogés se partagent équitablement entre les catégories pas vraiment capables, capables et tout à fait capables. Par le nombre élevé de sujets masculins dans la catégorie moyennement capable, nous pouvons mettre en avant un léger manque de confiance pour les sujets masculins. Nous pouvons voir par ce manque de confiance en eux un obstacle à la motivation des sujets masculins.

Au travers de ces différentes composantes de la motivation selon Tardif (2004), nous avons pu mettre en avant de nombreux obstacles qui pouvaient influencer sur la motivation des élèves pour l'économie familiale. Ces obstacles étant particulièrement reliés aux sujets masculins. Cependant, nous émettons des réserves quant à une importante différence de motivation entre les sujets masculins et féminins. En effet, ces obstacles ne signifient pas que tous les sujets masculins sont automatiquement moins motivés que les sujets féminins. Dans chacune des composantes, uniquement une partie des sujets masculins se regroupait dans les catégories pouvant être sujettes à l'influence de ces obstacles. Selon nous les différences de motivation entre les deux genres ne sont pas très présentes avant que les élèves aient eu leur premier cours d'économie familiale. Cette constatation peut servir aux enseignantes d'économie familiale qui pourrait travailler activement sur cette question du genre dans les tâches domestiques et faire évoluer les représentations pour chacun des domaines abordés en économie familiale et éviter que les stéréotypes de genres n'apparaissent plus tard.

6.6.1.4 *Motivation intrinsèque extrinsèque*

Selon de nombreux auteurs, dont Vianin (2008), il existe deux types de motivation : la motivation intrinsèque et extrinsèque. Par le biais de notre questionnaire, nous avons demandé aux élèves de définir leur degré de motivation et les réponses que nous avons obtenues nous ont beaucoup surpris. Contrairement à ce que nous aurions pu penser suite à l'analyse des composantes de la motivation, les différents obstacles qui auraient pu montrer une faible motivation chez les élèves ne se sont pas concrétisés. En effet, sur les cinquante élèves interrogés quarante-huit se disent motivés, voire très motivés à l'idée de prendre part au cours d'économie familiale. Seuls deux élèves de genre masculin nous ont déclaré n'être que peu motivés pour cette discipline.

Ces résultats sont donc très positifs pour la discipline et la différence entre les sujets masculins et féminins est minime. Nous ne pensons pas que la différence de deux élèves masculins présents dans la catégorie peu motivés peut se généraliser à tout le genre, mais quelques éléments sont tout de même importants à souligner. En effet, lors de l'analyse de plusieurs questions, nous avons remarqué quelques petites nuances de résultats entre les filles et les garçons. À de nombreuses reprises, quelques sujets masculins répondaient en opposition au partage des tâches, quelques un d'entre eux évoquaient un manque de confiance en eux, d'autres ne comprenaient pas vraiment l'utilité et la présence de ce type de cours à l'école. Nous pouvons d'ailleurs mettre en évidence que les deux sujets masculins se déclarant peu motivés pour les cours d'économie familiale (sujets : 38-49) ont dans de nombreuses questions sur les composantes de la motivation répondu par la négative. Ils ont dit que pour eux ces cours n'étaient pas vraiment utiles, qu'ils se sentaient moyennement capables à accomplir les différentes tâches. Pour leurs représentations idéales de la répartition des tâches ménagères, ils ont presque toujours répondu : la femme.

Ces quelques petites nuances pourraient éventuellement amener à des problèmes de motivation dans la suite de leur formation en économie familiale.

Nous trouvons également important de savoir si leur motivation à suivre ces cours était plutôt de type intrinsèque ou extrinsèque. Pour cela, nous leur avons demandé de justifier leur réponse aux moyens d'arguments préconstruits. Il en ressort que l'argument le plus cité par les sujets des deux genres est celui qui dit que « ça change des branches principales ». Cet argument est relié à la motivation extrinsèque. L'argument étant cité en deuxième position pour les garçons est celui du fait que ce cours nous permet d'apprendre des choses. Au contraire du premier, cet argument est relié à la motivation intrinsèque des élèves. L'argument arrivant en deuxième position chez les filles est « j'adore la cuisine », également en lien avec la motivation intrinsèque.

Les différences de genre dans l'argumentation sont très faibles, comme nous l'avons développé plus haut dans notre travail. Certains arguments sont un peu plus cités par les sujets masculins, comme « j'apprends des choses » ou « ce que mes amis me disent ». Les sujets féminins, eux citent plus souvent l'argument « j'adore la cuisine ». En revanche, il nous est impossible de mettre en avant une différence de genre en lien avec la motivation intrinsèque et extrinsèque. Les deux genres sont motivés aussi bien intrinsèquement qu'extrinsèquement pour l'économie familiale.

Ces résultats sont donc extrêmement teintés par les deux types des motivations et il nous est impossible de mettre en évidence un type de motivation dominant l'autre. Comme le disait Vianin (2008), la motivation n'est jamais uniquement intrinsèque ou extrinsèque. Comme nous avons pu le voir suite à notre analyse, les deux types entretiennent un rapport étroit entre eux, ce qui nous empêche de clairement les séparer. Cependant, Viau (2007) déclare que les disciplines qui transmettaient des savoirs procéduraux ont plus de chance d'attirer la motivation des élèves que les disciplines transmettant des savoirs théoriques. C'est ce que nous avons pu observer lorsque trente-trois élèves sur cinquante nous disent être motivés pour l'économie familiale parce que je vais y apprendre quelque chose. Pour les élèves, les savoirs qui sont enseignés dans cette discipline sont concrets, ce qui fait que les élèves ont plus de facilité à se les représenter que pour d'autres disciplines. Cependant, pour nous permettre de tirer des conclusions précises à ce sujet, il faudrait comparer la motivation de tous les élèves interrogés dans toutes les branches enseignées à l'école, ce que nous n'avons pas pu faire dans le cadre de notre recherche.

7 Retour sur la question de recherche

Après avoir analysé toutes les données récoltées à la lumière de notre cadre théorique, nous pouvons maintenant répondre à notre question de recherche qui était :

Dans quelle mesure les représentations des filles et des garçons de première année de cycle trois sur les rôles domestiques selon le genre et les contenus des cours d'économie familiale influenceraient leur motivation pour cette discipline?

Dans un premier temps, nous pouvons dire que les représentations sociales sont extrêmement influencées par le genre des élèves. Comme nous l'avons vu auparavant, la conception du partage des tâches varie énormément selon que les sujets sont masculins ou féminins. Cependant, ces représentations genrées n'ont pas une très grande influence sur la représentation de l'économie familiale, car les élèves se représentent majoritairement cette discipline comme étant des cours de cuisine. En outre, nous avons vu précédemment que lorsque l'on demande aux élèves comment devrait être répartie la tâche des repas ceux-ci nous répondent en grande partie par le partage des tâches.

Les différences de représentations de genre sont donc minimes, car les deux sexes se sentent concernés et en charge de la tâche culinaire d'un foyer.

Cette absence de représentations genrées pour l'aspect culinaire, fait que la motivation des élèves des deux sexes semble optimale et indifférenciée pour cette discipline. Comme les élèves des deux genres se représentent les cours d'économie familiale comme étant des cours de cuisine, et qu'ils se représentent la cuisine comme étant une tâche qui devrait être partagée par les deux membres d'un couple, ils se sentent tous deux concernés par l'apprentissage de ces aspects et de ce fait ils sont motivés.

Nous tenons tout de même à signaler que les élèves des deux genres se sont autoproclamés motivés pour l'économie familiale, mais lorsque nous avons analysé les différentes composantes de la motivation selon Tardif (2004), de nombreux sujets masculins ont montré une tendance à avoir des obstacles quant à leur degré de motivation, comme le manque de confiance en eux, un manque de représentation, des stéréotypes de genre plus ancrés selon certains domaines. Le niveau de motivation des sujets masculins est donc à nuancer avec les domaines travaillés dans chaque séance.

Nous pouvons donc conclure en répondant à notre question de recherche en disant que les représentations sociales n'ont pratiquement pas d'influence sur la motivation des élèves pour les cours d'économie familiale, car les deux sexes se représentent les cours d'économie familiale comme étant des cours de cuisine et que tous les deux se sentent concernés par les tâches culinaires. En revanche, nous émettons une réserve quant à l'évolution de cette motivation lorsque les sujets prendront conscience que les cours d'économie familiale ne sont pas uniquement des cours de cuisine. À ce moment-là, la motivation des sujets masculins pourrait subir des changements.

De ce fait, d'après les résultats de notre recherche, nous pouvons conclure que les sujets masculins et féminins de première année de cycle trois n'ayant jamais eu de cours d'économie familiale sont équitablement motivés à y participer. Cette observation est basée sur le fait que les élèves n'ont encore jamais eu de cours d'économie familiale et que leurs représentations sur cette discipline sont très maigres.

8 Retour sur les hypothèses de la recherche

Sur la base de notre cadre théorique, nous avons posé trois hypothèses auxquelles nous voulions répondre par notre recherche. Après une analyse complète des données, voici ce que nous pouvons en dire :

Hypothèse 1 : Selon Tardif (2004), la motivation dépendrait des conceptions et des perceptions que les élèves ont d'une tâche. Nous pouvons déduire de ce postulat que les représentations des élèves sur les cours d'économie familiale ainsi que sur les rôles sociaux des hommes et des femmes pour les tâches domestiques influenceraient directement leur motivation pour cette discipline.

Grâce aux résultats obtenus dans notre recherche, nous pouvons conclure que cette hypothèse s'avère être cohérente avec nos résultats. En effet, les représentations que les élèves se font de l'économie familiale sont très positives. Ils comprennent son utilité, sa place dans les plans d'étude et ils se sentent concernés par les apprentissages à effectuer dans cette discipline. Ces représentations positives se retrouvent dans la très grande motivation que les élèves déclarent avoir pour l'économie familiale. D'un autre côté les élèves ayant des représentations plutôt négatives sur la discipline, se déclarent également moins motivés pour ces cours.

Suite à ces observations, nous pouvons conclure que les représentations des élèves sur une discipline influencent directement leur motivation pour cette dernière.

Hypothèse 2 : Si l'identité sexuée se construit en grande majorité dans le milieu familial, les représentations que les élèves se font sur les tâches domestiques devraient être identiques au schéma vécu dans leur famille.

Cette hypothèse ne s'est pas totalement vérifiée dans le cadre de notre recherche. Dans de nombreux cas, il s'est avéré que le vécu familial influait sur les représentations idéales, mais pas toujours. Dans le cas des repas, l'influence du milieu familial est marquée, car sur les vingt-trois élèves ayant répondu par le partage des tâches dans leurs vécus familiaux, vingt-et-un d'entre eux l'ont également remis dans leurs représentations idéales. Au contraire, sur les quarante-trois élèves ayant cité leur maman comme personne en charge de la lessive, seuls vingt-cinq d'entre eux ont cité la femme dans leurs représentations idéales. Pour le ménage certains élèves ont également répondu en contradiction avec leur vécu familial. Nous pourrions voir par ces différentes oppositions au vécu familial, que les représentations tendent à évoluer et que les élèves auraient tendance à vouloir mettre en place le partage des tâches. La lessive restant tout de même une petite exception à cette évolution, car elle reste comme étant une tâche typiquement féminine. Nous pouvons donc conclure que le premier lieu de socialisation est la famille et que les expériences faites dans ce milieu peuvent avoir une répercussion dans la vie future des enfants, mais que parfois ceux-ci cherchent à s'en éloigner.

Hypothèse 3 : Si la motivation des élèves pour les cours d'économie familiale est influencée par leurs représentations de cette discipline et que les représentations sont influencées par le genre des élèves : la motivation que les élèves ont pour les cours d'économie familiale devrait également différer selon le genre des élèves.

Les résultats que nous avons obtenus vont plutôt en contradiction avec cette hypothèse. En effet, les représentations concernant certains aspects de l'économie familiale sont influencées par le genre. Cependant les élèves se représentent les cours d'économie familiale comme étant des cours de cuisine et les représentations de cet aspect de l'économie familiale ne sont pas influencées par la différence de genre. De ce fait, la motivation pour l'économie familiale n'est pas influencée par le facteur du genre comme le sont certaines des représentations.

9 Analyse critique

Bien que notre recherche ait permis de mettre de nombreux éléments en avant concernant l'économie familiale, les représentations sociales, la motivation et le genre, elle s'est heurtée à plusieurs limites. Ces dernières nous obligent à nuancer les résultats que nous avons obtenus par le biais de notre recherche.

9.1 Limite de la recherche et proposition d'amélioration

9.1.1 Échantillon

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix d'interroger cinquante élèves de première année de cycle d'orientation. Le choix de la grandeur de notre échantillon a été fait sur la base du temps dont nous disposons et du nombre d'élèves répondant à notre profil fréquentant le cycle d'orientation dans lequel nous avons réalisé notre étude. Nous avons par la suite tiré des conclusions sur la base des réponses fournies par ces cinquante élèves. Nous pouvons voir dans cet échantillon plusieurs biais. Tout d'abord, par le fait que tous les élèves interrogés provenaient d'un même environnement (même ville). Il aurait pu être intéressant pour que l'échantillon soit plus varié de prendre des élèves d'un cycle d'orientation de montagne et d'un cycle d'orientation d'une grande ville.

Ensuite, le nombre d'élèves des deux catégories de genre n'était pas assez élevé pour que les résultats soient généralisables à l'ensemble des élèves de première année de cycle d'orientation du Valais, mais ce n'était pas le but de notre recherche. Cependant, elle pourrait être prise comme référence pour les enseignants/-es d'économie familiale de notre canton.

9.1.2 Le domaine de l'économie familiale

Le choix de la discipline nous paraissait excellent en début de recherche du fait des nombreux stéréotypes de genre en lien avec cette dernière. Plus nous avons avancé dans notre recherche et plus nous nous sommes rendu compte que de nombreux obstacles allaient se poser. Premièrement, l'économie familiale a subi des transformations ces dernières années avec l'émergence du PER. Suite à une discussion avec l'animatrice de l'économie familiale, nous nous sommes aperçues que les séances étaient dispensées très différemment selon les cycles d'orientation. Les domaines travaillés peuvent changer d'un établissement à un autre en fonction des salles et du matériel à disposition. Certaines enseignantes feront le choix de parler du cycle de vie des habits et donc de traiter l'aspect de la lessive et d'autres choisiront le cycle de vie d'un aliment et ne traiteront pas du tout du même aspect. Ces changements rendent difficile la généralisation des résultats.

De plus, la simplification par les élèves des cours d'économie familiale en cours d'éducation nutritionnelle et de cuisine a rendu difficile la mise en avant de la motivation que les élèves auront pour leurs trois ans de cours d'économie familiale. Si les élèves se sentent motivés en se faisant une fausse image des cours d'économie familiale alors leur motivation pourra subir une grande évolution au fil des séances.

9.1.3 Choix des données à récolter

En ce qui concerne la récolte des données, nous pensons que nous avons négligé l'influence de la vision de la discipline par les élèves. Comme nous l'avons dit plus haut, les élèves ont fait un amalgame entre les cours d'économie familiale et des cours de cuisine. Nous pensons donc que pour optimiser les résultats en lien avec la motivation des élèves, nous aurions dû séparer les différents domaines de l'économie familiale et poser des questions de motivation pour chacun d'entre eux. Ceci nous aurait permis de voir pour quels aspects les élèves sont plus ou moins motivés pour les cours d'économie familiale.

9.1.4 Analyse des résultats

Pour conclure, comme nous avons un échantillon restreint, l'analyse et l'interprétation des données ne nous permettent pas de tirer des constats que nous pourrions généraliser à l'ensemble des élèves de première année du cycle trois, mais ce n'était pas le but de notre recherche. Nous avons fait ressortir les éléments importants de notre questionnaire. Cependant, parfois seulement deux voire trois élèves mettaient en avant un point, mais nous ne pouvions pas tirer des conclusions uniquement sur la base d'un aussi petit nombre de réponses.

10 Conclusion de la recherche

10.1 Prolongements et perspectives

Notre recherche terminée, nous aimerions mettre en évidence les divers prolongements que nous pourrions y apporter ainsi qu'offrir des perspectives pour l'utilisation des résultats de notre recherche. Nous avons mis en évidence la motivation des élèves pour les cours d'économie familiale et nous avons vu que les élèves étaient motivés aussi bien intrinsèquement qu'extrinsèquement. Pour nous permettre de tirer de véritables conclusions sur cette motivation, il serait intéressant de comparer les résultats de motivation des branches principales avec ceux des branches secondaires. Comme de nombreuses branches secondaires telles que l'économie familiale transmettent des savoirs de caractères procéduraux et que les activités de cette branche sont ludiques, nous pouvons nous demander si la motivation de ces élèves est la même pour toutes les branches présentes dans le cursus scolaire.

Ensuite, comme nous avons constaté, les élèves se sont dits motivés pour les cours d'économie familiale, car ils se représentaient ces derniers comme étant des cours de cuisine. Il serait donc intéressant de questionner à nouveau ces élèves après plusieurs semestres suivis dans cette branche, pour voir si leurs représentations ainsi que leur motivation ont subi des changements.

Concernant les perspectives de notre recherche, nous pensons qu'il serait intéressant de travailler sur les plans d'étude afin d'intégrer dans le programme un objectif en lien avec la sensibilisation au partage des tâches. Il nous est encore difficile de définir un objectif concret à mettre en place, mais nous pensons qu'une discussion concernant cet aspect devrait être inscrite au programme et ne pas laisser cette thématique au bon vouloir des enseignants. Cette sensibilisation permettrait de remédier à certaines représentations stéréotypées et renforcerait la motivation des élèves lorsque ces derniers s'aperçoivent que l'économie familiale n'est pas seulement un cours de cuisine, mais qu'il faut également apprendre des éléments en lien avec l'entretien d'un foyer.

Au travers de notre recherche, nous avons pu constater que la motivation des élèves de premières années de cycle d'orientation n'ayant jamais eu de cours d'économie familiale est très bonne. Nous n'avons pas pu observer une différence de genre marquée concernant leur motivation à suivre ces cours. En revanche, des différences ont été mises en avant dans les représentations des élèves.

Si nous mettons en liens les résultats obtenus avec l'intérêt concret de cette recherche pour la discipline et pour les enseignants d'économie familiale, plusieurs points sont à souligner.

Nous voyons que les élèves arrivent avec des vécus familiaux très différents à l'école et en économie familiale, les pratiques familiales sont d'autant plus présentes chez les élèves que ce sont des choses qu'ils observent au quotidien. Nous pouvons déduire que comme les représentations genrées sont très présentes dans certains domaines, il est important que les enseignants d'économie familiale sensibilisent ou continuent à sensibiliser les élèves face aux stéréotypes du genre. Alors qu'une partie du chemin a déjà été réalisée par la démocratisation de cette branche pour les deux genres, il est important de continuer à les sensibiliser sur ce domaine afin de diminuer les stéréotypes de genre.

11 Références bibliographiques

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.

Alderder, C.P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175.

Autorités fédérales de la Confédération Suisse (2013). *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*. Repéré à <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983322/index.html#>.

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies : manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.

Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.

Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui. In A. Dafflon Nouvelle (Dir.), *Filles-Garçons : socialisation différenciée* (pp. 127-144). Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin, relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. Neuchâtel : CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). (2014). *Plan d'étude romand*. Repéré à <http://www.plandetudes.ch/web/guest/education-nutritionnelle/>.

Conférence suisse des directeurs cantonaux d'instruction publique (CDIP). (1981). *Mêmes chances de formation pour jeunes filles et garçons*. Recommandation du 30 octobre 1981. Neuchâtel : CDIP

Clair, I. (Dir. De Singly, F.). (2012). *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.

Dafflon Nouvelle, A. (Dir.), (2006). *Filles-Garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : Presse Universitaires de Grenoble.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). Identité sexuée : Construction et processus. In A. Dafflon Nouvelle (Dir.), *Filles-Garçons : socialisation différenciée* (pp. 9-26). Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). D'avant à maintenant, du bébé à l'adulte : synthèse et implications de la socialisation différenciée des filles et des garçons. In A. Dafflon Nouvelle (Dir.), *Filles-Garçons : socialisation différenciée* (pp. 361-391). Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal (Tome 2) : Penser le genre*. Paris : Syllepse.

De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Editions Nathan.

- Doise, W et Palmonari, A. (1986). *Textes de base en psychologie. L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.L. Beauvoise, R.V. Joule et J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (pp.143-150). Cousset : Delval.
- Galerand, E. et Kergoat D. (2013). Le travail comme enjeu des rapports sociaux (de sexe). In M. Maruani, *La Découverte « Hors collection Sciences Humaines »* (pp. 44-51). Repéré à <http://www.cairn.info/travail-et-genre-dans-le-monde---page-44.htm>.
- Garabuan-Moussaoui, I. (2001). La cuisine des jeunes : désordre alimentaire, identité générationnelle et ordre social. *Antropology of food*. Repéré à <http://aof.revues.org/975>.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines et sociales : la recherche en action* (3^e éd.). Canada : Editions du renouveau pédagogique Inc.
- Goguikian Ratcliff, B. (2006). Maculin, féminin chez l'enfant : de la psychanalyse à la psychologie du développement. In A. Dafflon Nouvelle (Dir.), *Filles-Garçons : socialisation différenciée* (pp. 223-239). Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Grossenbacher, S. (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école : que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?* (Rapport de tendances, n°10). Aarau : centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Jodelet, D. (Dir.), (2009). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (2009). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp.47-78). Paris : Presses universitaires de France.
- Macé, E. (2013). La représentations des pères dans la publicité : un résistance à la parité domestique. *Informations sociales*, (176), 32-35.
- Marchand, P. (2004). *Psychologie sociale des médias*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Matzinger, Y., Rigling, E., Imhof-Hänecke, C., Marti, S., Neidhart, M. et Somm, C. (2011). *Croqu'maison : éducation nutritionnelle, consommation, santé*. (1^e éd., traduit par M. Briod et R. Iseli). Lucerne : Schulverlag plus.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Office fédérale de la statistique. (2014). Egalité entre femmes et hommes- données, indicateurs : responsabilité du travail domestique. Repéré à <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/02.html>.
- Pantarella, R. (1992). Un certain regard. *Cahiers pédagogiques*, (300).

Pfeuti, S. (1996). Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques. *Vous avez dit... pédagogie*, (42). Université de Neuchâtel.

Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. In D. H. Schunk et J.L., Meece (dir), *Student Perceptions in the classroom* (pp.149-183). Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum.

Plante, I., Théorêt, M. et Favreau Eizner, O. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 389-419. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/044483ar>.

Praz, A.-F. (2006). Filles et garçons à l'école vers 1900 : discours et pratiques dans les cantons de Vaud et Fribourg. In A. Dafflon Nouvelle (Dir.), *Filles-Garçons : socialisation différenciée* (pp. 103-126). Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Rogers, R.C. (1984). *Liberté pour apprendre ?* (traduit par D. Le Bon). Paris: Dunod.

Rouyer, V. et Zaouche- Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. In A. Dafflon Nouvelle (Dir.), *Filles-Garçons : socialisation différenciée* (pp. 27-54). Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Stoller, R.J. (1978). *Recherches sur l'identité sexuelle à partir du transsexualisme*. Paris : Gallimard.

Tardif, J. (2004). *Pour un enseignement stratégiques : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions logiques.

Université de Montréal (2015). Citer selon les normes de l'APA. Repéré à <http://guides.bib.umontreal.ca/disciplines/20-Citer-selon-les-normes-de-l-APA?tab=108>.

Vallerand, R.J. et Thill E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Editions Etudes Vivantes.

Verscheure, I., Amade-Escot, C. et Chiocca, C.-M. (2006). Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? *Revue française de pédagogie*, (154), 125-144.

Vianin, P. (2008). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire (4^e éd.)*. Bruxelles : De Boeck.

Vouillot, F. (2003). Faire des sciences et faire du sport au lycée : une logique de sexe ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 22 (4), 485-494.

12 Liste des Annexes

Annexe I : le questionnaire vierge

Annexe II : Analyse de la question 1 et 2

Annexe III : Tableau synoptique des objectifs du plan d'étude romand pour la 9^{ème} années

Annexe IV : Attestation d'authenticité

Annexe I

L'économie familiale
et moi

1. Écris les 5 premiers mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses aux

Cours d'économie familiale

_____○
_____○
_____○
_____○
_____○

2. Numérote dans les cercles les mots que tu as écrits dans la question 1 par ordre d'importance : **du plus important n°1 au moins important n°5.**

3. À ton avis, pourquoi y a-t-il des cours d'économie familiale à l'école ?

Pour les questions suivantes, entoure la ou les réponses qui te correspondent le mieux:

4. Penses-tu être capable d'effectuer les activités de cuisine qui te seront demandées dans les cours d'économie familiale : situe ton niveau de confiance sur cette échelle.

Pas capable capable

Moyennement capable

Capable

Tout-à-fait

Explique ta réponse :

5. Penses-tu que ce cours te sera utile pour ta vie future ?

Inutile Pas vraiment utile Utile Très utile

Pourquoi ?

6. En général, qui gère ces tâches ménagères chez toi?

Les repas :

Papa Maman les deux autre : _____

Le ménage :

Papa Maman les deux autre : _____

La lessive :

Papa Maman les deux autre : _____

7. Chez toi, dois-tu participer à certaines tâches?

Passer l'aspirateur

Ranger ma chambre

Faire le lit

Faire la lessive

Tondre la pelouse

Faire à manger

Autre : _____

8. Selon toi, qui devrait être responsable des tâches suivantes à la maison :

Faire les repas

Homme

Femme

Les deux

La lessive

Homme

Femme

Les deux

Le ménage

Homme

Femme

Les deux

9. Es-tu motivé(e) à l'idée de participer aux cours d'économie familiale ?

Pas motivé(e)

Un peu motivé(e)

Motivé(e)

Très motivé(e)

a. Si tu n'es pas motivé(e), pourquoi ?

b. Si tu es motivé(e), entoure la ou les propositions qui te correspondent ci-dessous :

J'adore faire de la cuisine.

J'apprends beaucoup de choses utiles.

Mes amis/amies me disent que c'est une branche sympa.

J'aime bien travailler avec mes mains.

Ça change des branches principales.

Je suis fier/fière de ramener des plats à la maison.

Autres : _____

Question 10 :

Âge :ans

Sexe : Féminin / Masculin



Annexe II (analyse de la question 1 et 2)

Sujets féminins

Terme	Position dans le classement	Fréquence dans cette position
Cuisine/ Cuisiner	1er	15
	2e	4
	3e	2
	4e	1
	5e	1
Repassage	1er	-
	2e	-
	3e	2
	4e	3
	5e	1
Nourriture	1er	1
	2e	2
	3e	2
	4e	2
	5e	-
Manger/ goûter/ déguster	1er	1
	2e	1
	3e	4
	4e	3
	5e	2
Ménage	1er	-
	2e	3
	3e	1
	4e	-
	5e	3
Apprendre	1er	2
	2e	3
	3e	-
	4e	-
	5e	-
Famille	1er	1
	2e	1
	3e	1
	4e	1
	5e	2
Recette	1er	-
	2e	-
	3e	-
	4e	-
	5e	1
Économie/ économiser	1er	1
	2e	3
	3e	2
	4e	-
	5e	-

Plaisir/s'amuser	1er	2
	2e	2
	3e	-
	4e	1
	5e	2

Sujets masculins

Terme	Position dans le classement	Fréquence dans cette position
Cuisine/ Cuisiner	1er	14
	2e	6
	3e	5
	4e	1
	5e	2
Repassage	1er	-
	2e	2
	3e	-
	4e	1
	5e	-
Nourriture	1er	-
	2e	4
	3e	1
	4e	1
	5e	-
Manger/ goûter/ déguster	1er	1
	2e	2
	3e	1
	4e	-
	5e	4
Ménage	1er	-
	2e	1
	3e	-
	4e	1
	5e	-
Apprendre	1er	1
	2e	-
	3e	1
	4e	1
	5e	2
Famille	1er	2
	2e	2
	3e	1
	4e	1
	5e	-
Recette	1er	1
	2e	2
	3e	-
	4e	-
	5e	1
Économise/ économiser	1er	1
	2e	-

	3e	1
	4e	1
	5e	1
Plaisir/s'amuser	1er	-
	2e	-
	3e	-
	4e	1
	5e	1

Annexe III

PER

Corps et Mouvement

EN/EF

FIL ROUGE 9 ^{ème} CO		
CM 35	CM 36	CM 37
<p>1. Inventorier les modes de préparation, de cuisson et de transformation des aliments dans le but de <u>comprendre</u> mon alimentation</p> <p>Veiller à varier les propositions d'activités, permettre des temps d'échanges individuels ou collectifs</p>		
<p>2. Développer progressivement cette notion par des ateliers :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour <u>comprendre</u> mon alimentation <p>Utiliser le Croqu'menus</p> <p>Veiller à varier les propositions d'activités, permettre des temps d'échanges individuels ou collectifs</p>	<p>Peut être abordé sous forme d'ateliers et/ou de dégustations</p> <p>Lien : CM35-5</p>	<p>Développer cette notion progressivement et dans le but d'agir en consommateur responsable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>pour comprendre</u>
<p>3. Développer progressivement cette notion par des ateliers :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour <u>comprendre</u> mon alimentation <p>Utiliser le Croqu'menus</p> <p>Veiller à varier les propositions d'activités, permettre des temps d'échanges individuels ou collectifs</p>	<p>Développer ces notions :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour <u>comprendre</u> mon alimentation <p>Lien : CM36-8</p>	<p>Développer les <u>éco-gestes</u></p> <p>Ressources : http://www.swissrecycling.ch/francais/main.htm</p>

Animation EF

juin 11

PER

Corps et Mouvement

EN/EF

4.	Mettre en valeur les produits de saison, de proximité ou issus du commerce équitable tout au long du cycle	Développer cette notion progressivement dans le but : <ul style="list-style-type: none"> • <u>d'entretenir</u> du matériel et une place de travail Utiliser des produits respectueux de l'environnement
5. Développer cette notion dans les différents ateliers : pour <u>comprendre</u> mon alimentation		
6.		
7.	Développer ces notions progressivement : <ul style="list-style-type: none"> • <u>ateliers et petites préparations</u> Utiliser le Croqu'menus	
8.	Développer ces notions : <ul style="list-style-type: none"> • pour <u>comprendre</u> mon alimentation Agir en tant que consommateur responsable Ressources : http://www.energie-environnement.ch/ site des services cantonaux de l'énergie et de l'environnement	

Annexe VI

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saint-Maurice, le 16 février 2015

Lambiel Meryl