



HAL
open science

**Stéréotypes de genre : analyse verbale et
comportementale dans le contexte de la manipulation de
jouets au cours d'interactions entre parents et enfants de
trois ans**

Julie Bardet

► **To cite this version:**

Julie Bardet. Stéréotypes de genre : analyse verbale et comportementale dans le contexte de la manipulation de jouets au cours d'interactions entre parents et enfants de trois ans. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2021. Français. NNT : 2021GRALL024 . tel-03617469

HAL Id: tel-03617469

<https://theses.hal.science/tel-03617469v1>

Submitted on 12 Apr 2022

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

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

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage** Spécialité **Linguistique
Sociolinguistique et Acquisition du langage**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Julie BARDET

Thèse dirigée par **Jean-Pierre CHEVROT**, Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, et co-encadrée par **Stéphanie BARBU**, Maîtresse de conférences, Université de Rennes 1

préparée au sein du **Laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles** dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Stéréotypes de genre : analyse verbale et comportementale dans le contexte de la manipulation de jouets au cours d'interactions entre parents et enfants de trois ans

Thèse soutenue publiquement le **16 décembre 2021**, devant le jury composé de :

Madame, Violaine, BIGOT

Maîtresse de conférences, Université Sorbonne-Nouvelle, Examinatrice

Madame, Maria, CANDEA

Professeure des universités, Université Sorbonne-Nouvelle, Rapporteuse

Monsieur, Damien, CHABANAL

Professeur des universités, Université Clermont Auvergne, Rapporteur

Monsieur, Jean-Pierre, CHEVROT

Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Directeur de thèse

Madame, Caroline, ROSSI

Professeure des universités, Université Grenoble Alpes, Présidente du jury



*A mon grand-père,
à son insatiable curiosité.*

Remerciements

Je remercie en premier lieu Jean-Pierre Chevrot, mon directeur de thèse, ainsi que Stéphanie Barbu et Aurélie Nardy qui ont fait émerger le sujet de cette thèse. Ce projet est le fruit de la rencontre de projets de recherche en linguistique et en éthologie, autour de la construction de l'identité de genre chez l'enfant. Je remercie Jean-Pierre Chevrot pour la grande liberté qu'il m'a laissée dans cette recherche, me laissant pleinement ma place préférée, celle de l'explorateur. Je le remercie aussi pour la bienveillance avec laquelle il m'a accompagnée durant ces années, ainsi que la confiance qu'il m'a accordée, parfois peut-être s'en est-il mordu les doigts ! Je remercie Maria Candea et Damien Chabanal d'avoir accepté d'être les rapporteurs de cette thèse et qui me font l'honneur, avec Violaine Bigot et Caroline Rossi, de faire partie de mon jury de thèse.

Si j'ai pu me joindre à ce projet c'est aussi grâce à la collaboration de mon directeur de thèse avec Hélène Lovenbruck et Olivier Pascalis, du Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition, avec lesquels j'ai travaillé au sein de l'équipe du Babylab en tant qu'assistante de recherche. Je remercie Olivier Pascalis pour ce qu'il a grandement facilité la mise en contact avec les familles qui ont participé à cette étude. Je voudrai aussi remercier Brigitte Meillon du Laboratoire Informatique de Grenoble, qui, au démarrage de cette thèse, m'a mis le pied à l'étrier concernant la mise en œuvre technique des enregistrements audio et vidéo, mettant à ma disposition le matériel adéquat.

Il me faut aussi remercier la région Rhône-Alpes pour le financement qu'elle a accordé à ce projet et qui permet véritablement aux doctorants de se lancer dans une thèse dans de bonnes conditions matérielles.

Un grand merci aux parents qui ont accepté de participer à cette recherche, en se prêtant au jeu, c'est le cas de le dire et en y consacrant un peu de leur temps, rendant ainsi possible cette étude. Leurs enfants n'ont pas démerité non plus, trouvant parfois la situation en peu étrange !

Merci aussi à mes collègues doctorantes du LiDiLEM, en particulier mes conscrites de démarrage de thèse, Armelle et Carole avec lesquelles j'ai traversé des hauts et des bas, comme en comporte j'imagine tout voyage au long cours.

A mes proches, pour tout le soutien moral, matériel et affectif qu'ils m'ont apporté.

Résumé

Les représentations culturelles associées au féminin et au masculin changent suivant les lieux et les époques. Le concept même de genre évolue et fait débat. Comme toute forme de catégorisation, les stéréotypes de genre tendent à nous enfermer dans une représentation forcément réductrice puisque l'individu est par nature singulier. Mais c'est également à travers les stéréotypes que se construit notre identité de genre. Le jeu est un vecteur majeur de la socialisation dans l'enfance, il nous est apparu une situation expérimentale de choix pour mettre « à l'épreuve » le comportement des parents et des enfants à l'égard des stéréotypes de genre. Notre étude est centrée sur l'observation d'interactions de jeu entre les parents et leurs enfants de trois ans. Trois jouets leur ont été proposés : un jouet stéréotypé féminin, un jouet stéréotypé masculin et un jouet considéré comme mixte. L'originalité de notre étude repose sur une analyse conjointe du contenu verbal des interactions et de la manipulation des jouets, associée à un test de catégorisation des jouets et à des questionnaires parentaux. Les résultats de cette recherche montrent que les parents se sont davantage orientés vers le jouet neutre par rapport aux enfants et que les pères l'ont davantage manipulé que les mères. Il est probable que le contexte particulièrement prégnant de sensibilisation aux menaces que peuvent représenter les stéréotypes explique les incitations parentales observées. Les enfants se sont néanmoins orientés préférentiellement vers le jouet stéréotypique de leur sexe, manipulant peu le jouet neutre, et les garçons ont opéré des choix plus stéréotypés que les filles en première intention de jeu, comme cela a déjà été observé. L'analyse lexicométrique associée à la manipulation des jouets révèle, quant à elle, que la manipulation du jouet stéréotypé masculin, le garage de pompiers, s'accompagnait moins systématiquement de productions verbales, par rapport à la maison de poupées. Ce résultat nous amène naturellement à nous interroger sur le rôle que joue la socialisation genrée précoce dans le développement ultérieur d'habiletés différenciées.

Mots clés : stéréotypes de genre, enfants de trois ans, interactions parent-enfant, développement du genre, jouets.

Summary

Gender representations change according to places and times. The very concept of gender is evolving and being debated. Like any form of categorization, gender stereotypes tend to lock us into a necessarily reductive representation since the individual is by nature singular. But it is also through stereotypes that our gender identity is built. Play is a major vector of socialization in childhood, it appeared to us an experimental situation of choice to "test" the behavior of parents and children with regard to gender stereotypes. Our study focused on observing play interactions between parents and their three-year-old children. Three toys were offered to them: a stereotypical female toy, a stereotypical male toy and a toy considered as neutral. The originality of our study is based on a joint analysis of the verbal content of interactions and handling of toys, associated with a toy categorization test and parental questionnaires. The results of this research show that parents have moved more towards the neutral toy compared to children, and that fathers have manipulated it more than mothers. It is likely that the particularly significant context of awareness of the threats that stereotypes can represent explains the parental incentives observed. Children nevertheless preferentially oriented themselves towards the stereotypical toy of their sex, handling little the neutral toy, and boys made more stereotypical choices than girls in the first intention of play, as has already been observed. The lexicometric analysis associated with the handling of toys reveals that the manipulation of the stereotypical male toy, the fire station, was less systematically accompanied by verbal productions, compared to the dollhouse. This result naturally leads us to question the role that early gendered socialization plays in the subsequent development of differentiated skills.

Keywords: gender stereotypes, three-year-old children, parent-child interactions, gender development, toys.

Stéréotypes de genre : analyse verbale et comportementale dans le contexte de la manipulation de jouets au cours d'interactions de jeu entre parents et enfants de trois ans

Table des matières

| | |
|--|----|
| Préambule..... | 7 |
| Chapitre 1. Sexe, genre et identités associées, de quoi parle-t-on ?..... | 21 |
| 1. Détermination biologique du sexe..... | 22 |
| 1.1 Sexe génétique..... | 23 |
| 1.2 Sexe phénotypique..... | 24 |
| 1.3 Ontogenèse des caractères sexuels : le rôle des hormones sexuelles..... | 24 |
| 1.4 Des frontières biologiques parfois difficiles à définir..... | 25 |
| 1.4.1 Des facteurs génétiques..... | 26 |
| 1.4.2 Des facteurs hormonaux environnementaux..... | 26 |
| 1.4.3 Définir des variations sur un continuum biologique..... | 27 |
| 1.4.4 Sexe assigné à la naissance : la question de l'état civil..... | 28 |
| 2. Le genre, un concept polymorphe..... | 31 |
| 2.1 Terminologie, usage et mésusage..... | 33 |
| 2.1.1 Etymologie et acceptions historiques du terme genre..... | 33 |
| 2.1.2 L'essor de l'usage du terme <i>genre</i> et ses dérivés : exemple..... | 35 |
| 2.2 Rôle de genre et identité de genre : contexte d'apparition, débats et définition de ces concepts..... | 36 |
| 2.3 Sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et transgenrisme..... | 44 |
| 2.4 Le genre comme distinction entre sexe biologique et construction culturelle..... | 47 |
| 2.4.1 Le genre pour penser ou construire la hiérarchisation des sexes ?..... | 47 |
| 2.4.2 La tendance <i>genderless</i> | 51 |
| 3. L'identité sexuée..... | 57 |
| Conclusion..... | 59 |
| Chapitre 2. Construction d'une identité sexuée : repères développementaux..... | 62 |
| 1. Discriminations et catégorisations sexuées..... | 62 |
| 1.1 Introduction..... | 62 |
| 1.2 Outils méthodologiques..... | 63 |
| 1.3 Perception et discriminations sexuées..... | 64 |
| 2. Conduites et comportements sexués..... | 66 |
| 2.1 Préférences visuelles orientées vers les jouets stéréotypés en genre..... | 67 |
| 2.2 Préférences de jeu orientées vers les jouets stéréotypés en genre..... | 67 |
| 2.3 Ségrégation sexuée..... | 70 |
| 3. Référencement de soi (<i>self-labelling</i>) et des autres dans les catégories de sexe/genre..... | 73 |
| 4. L'acquisition de connaissances sur le genre et les stéréotypes associés..... | 75 |
| 5. Différences de <i>timing</i> développemental entre les garçons et les filles..... | 77 |
| Chapitre 3. Les théories de la construction de l'identité sexuée..... | 80 |
| 1. L'apprentissage social..... | 80 |
| 1.1 La théorie de la plasticité du genre de Money (1955)..... | 80 |
| 1.2 La théorie de Mischel (1966)..... | 82 |

| | |
|--|-----|
| 2. L'orientation cognitive..... | 83 |
| 2.1 Le modèle cognitivo-comportemental de Kohlberg (1966)..... | 83 |
| 2.2. La théorie du schéma de genre de Martin & Halverson (1981)..... | 85 |
| 3. Les approches intégratives..... | 87 |
| Chapitre 4. Stéréotypes et socialisation parentale genrée chez le jeune enfant..... | 90 |
| 1. Formation des catégories sociales et des stéréotypes de genre : processus et fonctions..... | 90 |
| 1.1 De la catégorie au stéréotype..... | 90 |
| 1.2 Les fonctions et les menaces que peuvent représenter les stéréotypes..... | 94 |
| 1.2.1 Fonctions cognitives et théories explicatives..... | 94 |
| 1.2.2 Fonctions sociales..... | 96 |
| 2. Confirmation du stéréotype : prophétie auto-réalisatrice et paradigme de la menace du stéréotype..... | 100 |
| 3. Socialisation parentale genrée..... | 103 |
| 3.1 Attitudes et attentes parentales différenciées et différenciatrices..... | 103 |
| 3.2 Sexe de l'enfant et attentes parentales..... | 103 |
| 3.2.1 Comportements parentaux..... | 104 |
| 3.2.2 Le prénom de l'enfant..... | 105 |
| 3.2.3 Pratiques langagières et Discours Adressé à l'Enfant (D.A.E.)..... | 106 |
| 3.2.4 Socialisation par le jeu et stéréotypes de genre..... | 108 |
| 3.2.5 Jouets et stéréotypes de genre..... | 108 |
| 3.2.6 Jeu et attentes parentales différenciées liées au sexe de l'enfant..... | 110 |
| Chapitre 5. Méthodologie de la recherche..... | 112 |
| 1. Démarche et problématique de recherche..... | 112 |
| 1.1 Critère d'âge des enfants..... | 113 |
| 1.2 Critères de choix des jouets..... | 115 |
| 2. Critères de sélection des familles..... | 117 |
| 2.1 Composition familiale..... | 117 |
| 2.2 Critères de non-inclusion des familles..... | 117 |
| 3. Mode de recrutement, information donnée aux familles, éthique..... | 118 |
| 4. Echantillon constitué..... | 120 |
| 5. Protocole..... | 122 |
| 5.1 Déroulement général des sessions..... | 122 |
| 5.2 Déroulement des interactions de jeu..... | 123 |
| 5.2.1 Le dispositif de jeu..... | 124 |
| 5.2.2 Contrôle de la position des jouets au démarrage du jeu..... | 124 |
| 5.2.3 Le dispositif d'enregistrement..... | 125 |
| 5.3 Test de catégorisation d'images de jouets destiné à l'enfant..... | 125 |
| 5.3.1 Matériel utilisé..... | 126 |
| 5.3.2 Déroulement du test..... | 128 |
| 5.4 Questionnaires parentaux..... | 129 |
| 6. Méthodologie d'extraction des données verbales et comportementales..... | 131 |
| 6.1 Traitement des fichiers audio et vidéo..... | 131 |
| 6.2 Choix des outils informatiques : les logiciels ELAN et CLAN..... | 133 |
| 6.3 Organisation des fichiers ELAN..... | 134 |
| 6.4 Transcription de la parole des parents et des enfants lors des interactions de jeu..... | 135 |
| 6.4.1 Transcrire <i>versus</i> annoter..... | 135 |

| | |
|---|-----|
| 6.4.2 Implications de l'acte de transcription..... | 135 |
| 6.4.3 « Que transcrire ? » et « Comment le transcrire ? »..... | 136 |
| 6.4.4 Les étapes de la transcription..... | 138 |
| 6.4.5 Conventions de transcription adoptées..... | 140 |
| 6.4.6 Variables lexicométriques..... | 142 |
| 6.5 Annotation de la manipulation des jouets..... | 146 |
| 7. Groupes de comparaison et traitement statistique des données..... | 149 |
| | |
| Chapitre 6. Résultats..... | 152 |
| A - Analyse des interactions de jeu..... | 153 |
| Volet 1 - Choix et durée de manipulation des jouets..... | 153 |
| I. Premier choix de jouet..... | 153 |
| 1. Qui initie le contact avec quel jouet ?..... | 154 |
| 2. Quel jouet est le plus touché/manipulé en premier par les enfants ?..... | 157 |
| 3. Filles et garçons diffèrent-ils dans leur premier choix de jouet ?..... | 158 |
| 4. Le caractère de nouveauté des jouets affecte-t-il le premier choix de jouet entre la 1 ^{ère} et la 2 ^{ème} séance de jeu ?..... | 159 |
| 5. Le premier choix de jouet diffère-t-il selon que les enfants aient joué avec leur mère ou leur père ?..... | 162 |
| II. Durée de manipulation de chaque jouet..... | 165 |
| 1. Répartition du temps de jeu des enfants..... | 166 |
| 1.1 Temps de jeu dans le groupe des filles..... | 166 |
| 1.2 Profils de jeu individuels des filles..... | 169 |
| 1.3 Temps de jeu dans le groupe des garçons..... | 171 |
| 1.4 Profils de jeu individuels des garçons..... | 173 |
| 1.5 Comparaison entre les filles et les garçons..... | 175 |
| 1.6 Les enfants avec leurs mères <i>versus</i> avec leurs pères..... | 178 |
| 1.6.1 Comparaison des filles avec leurs mères <i>versus</i> avec leurs pères...178 | |
| 1.6.2 Comparaison des garçons avec leurs mères <i>versus</i> avec leurs pères | 180 |
| 1.6.3 Comparaison des filles <i>versus</i> des garçons avec leurs mères..... | 183 |
| 1.6.4 Comparaison des filles <i>versus</i> des garçons avec leurs pères..... | 184 |
| 2. Répartition du temps de jeu des parents..... | 185 |
| 2.1 Temps de jeu dans le groupe des mères..... | 185 |
| 2.2 Temps de jeu dans le groupe des pères..... | 187 |
| 2.3 Comparaison entre les mères et les pères..... | 189 |
| 2.4 Les parents avec leurs filles <i>versus</i> leurs garçons..... | 191 |
| 2.4.1 Comparaison entre les mères et les pères, en interaction avec leurs filles..... | 192 |
| 2.4.2 Comparaison entre les mères et les pères, en interaction avec leurs garçons..... | 194 |
| 2.4.3 Comparaison des mères qui ont interagi avec leurs filles et les mères qui ont interagi avec leurs garçons..... | 196 |
| 2.4.4 Comparaison des pères qui ont interagi avec leurs filles et les mères qui ont interagi avec leurs garçons..... | 197 |
| II-Synthèse des résultats..... | 198 |

| | |
|--|-----|
| Volet 2 - Expression directe ou indirecte de stéréotypes de genre : description qualitative d'une sélection de <i>verbatim</i> extraits des interactions de jeu..... | 202 |
| 1. Jouets et stéréotypes de genre..... | 203 |
| 1.1 L'expression verbale explicite de stéréotypes de genre concernant les jouets..... | 203 |
| 1.2. La construction <i>versus</i> la déconstruction des stéréotypes de genre, à travers les jouets..... | 204 |
| 1.2.1 Repères genrés : référence aux jouets des pairs..... | 204 |
| 1.2.2 Repères genrés : référence aux jouets d'enfance des parents..... | 206 |
| 1.3. Les incitations parentales à jouer avec le jouet neutre..... | 207 |
| 2. Commentaires relatifs aux activités et aux rôles genrés suscités par les jouets..... | 213 |
| 2.1 Mentions à la distribution genrée des rôles domestiques..... | 213 |
| 2.2 Mentions à la distribution genrée des rôles professionnels..... | 222 |
| 2.3 Références à des personnages de fiction et activation de représentations genrées..... | 226 |
| 3. Enoncé manifestant un rapport affectif entre l'enfant et l'un des jouets..... | 231 |
| Conclusion..... | 233 |
| Volet 3 - Analyse lexicométrique des interactions de jeu..... | 234 |
| I. Nombre de types, nombre de tokens et diversité lexicale..... | 236 |
| II. Lexique mobilisé en référence aux différents univers de jeu..... | 240 |
| 1. Lexique lié aux jouets mobilisé par les enfants..... | 243 |
| 1.1 Chez les filles..... | 243 |
| 1.2 Chez les garçons..... | 244 |
| 1.3 Comparaison entre les filles et les garçons..... | 245 |
| 1.4 Les enfants avec leurs mères <i>versus</i> avec leurs pères..... | 246 |
| 1.4.1 Comparaison des filles avec leurs mères <i>versus</i> avec leurs pères... | 246 |
| 1.4.2 Comparaison des garçons avec leurs mères <i>versus</i> avec leurs pères | 248 |
| 1.4.3 Comparaison des filles <i>versus</i> des garçons avec leurs mères..... | 249 |
| 1.4.4 Comparaison des filles <i>versus</i> des garçons avec leurs pères..... | 250 |
| 1.4.5 Variation de l'indice lexicométrique au sein des groupes d'enfants, en fonction du sexe du parent avec lequel ils ont interagi..... | 251 |
| 2. Lexique lié aux jouets mobilisé par les parents..... | 254 |
| 2.1 Chez les mères..... | 254 |
| 2.2 Chez les pères..... | 255 |
| 2.2 Comparaison entre les mères et les pères..... | 256 |
| 2.3 Les parents avec leurs filles <i>versus</i> avec leurs garçons..... | 257 |
| 2.3.1 Comparaison entre les mères et les pères, en interaction avec leurs filles..... | 257 |
| 2.3.2 Comparaison entre les mères et les pères, en interaction avec leurs garçons..... | 258 |
| 2.3.3 Comparaison entre les mères qui ont interagi avec leurs filles et les mères qui ont interagi avec leurs garçons..... | 259 |
| 2.3.4 Comparaison entre les pères qui ont interagi avec leurs filles et les pères qui ont interagi avec leurs garçons..... | 260 |
| 2.4.5 Variation de l'indice lexicométrique au sein des groupes de parents, en fonction du sexe de l'enfant avec lequel ils ont interagi | 261 |
| III-Synthèse des résultats..... | 264 |

| | |
|--|-----|
| B - Test de catégorisation des jouets..... | 267 |
| 1. Performances générales..... | 268 |
| 2. Performances individuelles..... | 271 |
| 3. Performances en fonction des images de jouets..... | 273 |
| C - Identité de genre des parents : évaluation personnelle de leur part respective de féminité et de masculinité..... | 277 |
| 1. Interprétation des réponses : critères retenus..... | 279 |
| 2. Auto-évaluation des mères..... | 283 |
| 3. Auto-évaluation des pères..... | 286 |
| 4. Profils des couples..... | 288 |
| 5. Index de conformité aux stéréotypes et comportement de jeu des parents..... | 289 |
| Synthèse générale et discussion..... | 291 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 301 |
| INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES..... | 318 |
| ANNEXES..... | 322 |

Préambule

Observer le genre par la transdisciplinarité

One of the aspects of gender studies that makes it most rewarding and meaningful is also one that makes it especially risky: its interdisciplinary nature. When scholars from different fields try to read and comment on each other's research, they find themselves on dangerous ground. Interdisciplinary dialogue is in itself a kind of cross-cultural communication [...]. (Tannen, 1994, p. 3).

De façon traditionnelle et par nécessité académique, une thèse universitaire présente un travail de recherche relativement à un domaine d'étude, une discipline donnée, dont les contours sont plus ou moins fixés et qui s'inscrit également dans une culture, incluant notamment une histoire ainsi que des méthodologies d'étude, une terminologie, des approches théoriques spécifiques... Les champs disciplinaires peuvent se distinguer par leur objet d'étude, mais plusieurs disciplines peuvent également s'intéresser à un même objet, mais d'un point de vue différent. Par exemple la physique s'intéressera au mouvement des particules, tandis que la chimie s'intéressera aux réactions entre particules. Dès lors qu'il y a un dénominateur commun, les frontières entre sujets d'étude ne sont pas toujours étanches et peuvent parfois paraître artificielles. De plus en plus de chercheurs reconnaissent ainsi le bénéfice qu'il peut y avoir à aborder certains sujets au travers de plusieurs disciplines, en permettant par exemple d'associer plusieurs théories ou méthodes entre-elles, afin d'aboutir à une compréhension plus globale d'un phénomène, ou même d'aboutir à la compréhension d'un phénomène complexe multifactoriel. Malgré tout, cette démarche ne fait pas toujours l'unanimité au sein de la

communauté scientifique, probablement en partie par crainte de dérives telle que la "dissolution" des disciplines, associée à une perte de savoir et « d'identité disciplinaire ». Sur le plan théorique, les critiques peuvent aussi être héritées des approches traditionnelles analytiques, qui consistent à analyser séparément les parties constitutives d'un tout. Néanmoins, les approches holistiques prennent le parti d'Aristote selon lequel « le tout est plus que la somme de ses parties ». Si cette affirmation semble aller contre la logique mathématique, elle peut illustrer cependant que la complexité réside notamment dans les interactions entre les parties, qu'elles transforment, autrement dit dans la dynamique du fonctionnement d'un système multifactoriel.

Cette approche holistique apparaît donc particulièrement adaptée à l'étude de systèmes qui dépendent de plusieurs facteurs ou d'objets multidimensionnels, tels que le genre, concept auquel nous faisons référence dans cette thèse. Les études sur le genre se sont à ce titre déployées dans des disciplines variées, connexes (comme la biologie et la psychologie) ou non (comme la philosophie).

De plus, les recherches actuelles s'orientent de plus en plus vers une analyse intégrée de la construction de l'identité sexuée, à travers ses aspects à la fois sociaux, cognitifs et affectifs.

Afin de préciser la démarche dans laquelle nous nous inscrivons, il paraît utile de distinguer plusieurs approches, telles que la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.

Pour représenter de manière imagée ces différences, Chevrot (communication personnelle, 2016) y associe les métaphores culinaires suivantes dans lesquelles les ingrédients correspondent aux différentes disciplines : la pluridisciplinarité, c'est la salade composée ; l'interdisciplinarité, le pot-au-feu et la transdisciplinarité, le cake. Dans la salade composée, le

goût des ingrédients s'harmonise en bouche ; dans le pot-au-feu, les goûts des différents ingrédients s'influencent les uns les autres ; tandis que dans le cake, les ingrédients ont complètement fusionné en un tout, dans lequel le goût de chacun des ingrédients devient indiscernable.

Notre approche se veut transdisciplinaire, synthétique et systémique, abordant notre sujet d'étude à travers l'intégration principalement de deux disciplines académiques, l'éthologie qui est l'étude du comportement des êtres vivants et les sciences du langage qui étudient le langage humain, autrement dit le comportement verbal. L'étude du comportement, qui intègre des composantes à la fois biologiques, psychologiques et sociales, a en effet motivé et guidé mon parcours universitaire. Avant de m'intéresser à l'occasion de cette thèse, à la construction du genre, à travers ses aspects comportementaux et notamment langagiers, j'ai en effet suivi des études de biologie puis d'éthologie. Ce cursus apporte l'éclairage théorique spécifique de cette thèse

Positionnement du chercheur et militantisme féministe : se distancier ou non de son sujet d'étude

La science s'intéresse au monde qui nous entoure, à sa réalité physique, chimique, biologique. Le Larousse en ligne la définit comme un « ensemble cohérent de connaissances relatives à certaines catégories, de faits, d'objets ou de phénomènes obéissant à des lois et/ou vérifiées par les méthodes expérimentales » (s. d.). Ainsi la vocation première d'un scientifique est-elle de contribuer à cette connaissance et ce par l'observation et/ou l'expérimentation. La position

du chercheur est donc par nature la position de l'observateur qui cherche à mieux connaître l'objet qu'il étudie. De ce fait, tendre vers l'objectivité apparaît comme un critère essentiel en recherche, c'est à dire se rapprocher le plus possible de la réalité. Viser l'objectivité c'est en quelque sorte chercher à garantir l'exactitude de ce qui est observé en se prémunissant de toute influence extérieure à l'objet, de tout prisme qui le déformerait. Le cadre positiviste postule qu'il existe un réel tel qu'il est en lui-même, indépendant de celui qui l'observe et connaissable. Néanmoins la relativité de toute observation introduit la notion de subjectivité. Le subjectivisme postule ainsi que tout objet n'est appréhendé qu'à travers celui qui l'appréhende et qu'il est, par conséquent, impossible de s'extraire de sa propre position d'observateur. Deux paramètres permettent néanmoins, sinon de s'affranchir de cette situation, de la relativiser : d'une part la conscience qu'à l'observateur de sa propre subjectivité et d'autre part la relativité de cette subjectivité, c'est à dire la part de celle-ci, relativement à une subjectivité partagée par plusieurs observateurs. Pour autant nous nous inscrivons dans une démarche scientifique, de par l'objectif de notre recherche, celui de tenter de comprendre un phénomène et sa méthode. La méthode scientifique repose en effet sur plusieurs principes, parmi lesquels on peut citer à titre d'exemples, la reproductibilité, l'évitement des biais d'étude, notamment des biais interprétatifs. A défaut de chercher « la vérité » telle que nous pouvons concevoir « l'objectivité », nous chercherons donc « une vérité » dans un contexte défini. D'autre part, comme nous le verrons, le genre est un concept complexe, multidimensionnel, dans lequel sont potentiellement intriquées des dimensions à la fois biologiques, psychologiques et sociales. Qui plus est, il n'existe pas une définition unique du genre mais plusieurs conceptions, à travers les champs disciplinaires d'étude et les positionnements des chercheurs. Cette thèse, parce qu'elle s'intéresse à un objet social, les stéréotypes de genre, nous amène à nous interroger sur notre positionnement subjectif

d'observateur. Comme le rappellent Crutchfield & Krech (1962), la recherche scientifique dépend de nombreux facteurs et notamment de la culture sociale dont le chercheur est imprégné ainsi que le climat idéologique ambiant. Si nous ne pouvons nous extraire de notre environnement social, nous pouvons en revanche le spécifier. Se pose également les questions de savoir s'il est nécessaire ou non, souhaitable ou non, de s'en distancier. Les études sur le genre ont été la cible de nombreuses critiques quant à leur caractère partial, accusées de produire les différences attendues, notamment à des fins idéologiques. En 1910 déjà, Woolley, une psychologue américaine, auteur d'une thèse intitulée *Psychological norms in men and women* (1903) écrivait :

There is perhaps no field aspiring to be scientific where flagrant personal bias, logic martyred in the cause of supporting a prejudice, unfounded assertions, and even sentimental rot and drivel, have run riot to such an extent as here (Woolley, 1910, p. 340).

Comme nous l'avons explicité plus haut, renoncer à l'objectivité, au sens où nous l'avons défini comme « vérité absolue », ne signifie pas renoncer à appliquer une méthodologie scientifique.

La problématique des stéréotypes de genre est néanmoins particulièrement sensible. En effet, tester la reproduction de stéréotypes de genre suppose de mettre en place un dispositif qui puisse les mettre en évidence. Nous sommes donc partis de l'*a priori* que des stéréotypes de genre existent pour les mettre à l'épreuve de notre terrain d'étude. Néanmoins nous l'avons fait dans des conditions contrôlées et nous avons cherché à neutraliser le plus possible les biais interprétatifs, comme le fait d'accorder plus d'importance à certains résultats qu'à d'autres, d'accorder plus d'importance aux différences qu'aux similitudes, de généraliser les résultats. Si d'un point de vue méthodologique la mise à l'écart de l'affect semble être

nécessaire, la recherche scientifique est-elle incompatible avec le militantisme et l'activisme politique ? Selon Vallet (2018), « [...] les faits observés et *in fine* la production scientifique en sciences sociales ne peuvent pas être considérés comme désincarnés » (p. 35). Non seulement ils ne peuvent pas l'être mais il y a un intérêt à ce qu'ils ne le soient pas car « [...] toute construction sociale est compatible avec sa transformation : la sociologie du genre nous apprend alors que le changement est possible, ce qui donne du pouvoir aux acteurs sociaux souhaitant modifier la réalité sociale » (pp. 32-33). Pour lui « [...] être scientifique pensant, mais surtout individu et citoyen - *compte* » (p. 35). Le sujet des stéréotypes de genre est en effet sensible en ce qu'ils représentent un enjeu pour l'individu et pour la société. Comme Butler (2004/2016) le souligne, « Nous ne négocions ni avec les normes, ni avec les Autres, après notre venue au monde. Nous ne pouvons venir au monde que dans la mesure où celui-ci est déjà là, établissant les fondations du milieu dans lequel nous évoluerons » (p. 52). Les stéréotypes de genre nous conditionnent, pour le meilleur et pour le pire : ils peuvent être vécus comme des injonctions à se conformer à des normes, ainsi qu'être à la source d'un traitement inégalitaire entre les femmes et les hommes, mais aussi, participer à notre reconnaissance individuelle et sociale. Pour Butler (2004/2016) en effet, « [...] nos vies elles-mêmes, comme la persistance de notre désir, dépendent de l'existence de normes de reconnaissance capables de produire et de maintenir notre viabilité en tant qu'humains » (p. 54). Ainsi, « [...] lorsque nous luttons pour des droits nous ne luttons pas simplement pour des droits qui sont attachés à une certaine personne mais pour être reconnus *en tant que personnes* » (Butler, 2004/2016, p. 53). La posture scientifique que nous adoptons nécessairement dans cette étude s'accompagne ainsi, non pas d'un positionnement militant « pour ou contre les stéréotypes de genre », mais d'une posture critique sur ce qui peut constituer ou non une menace pour l'individu, ce qu'illustre ce propos de Butler :

La tâche de tous ces mouvements [les mouvements activistes *queer*¹] me semble être de distinguer entre les normes et les conventions qui permettent aux gens de respirer, désirer, aimer et vivre, et les normes et les conventions qui restreignent ou minent les conditions de la vie elle-même. Parfois les normes fonctionnent dans les deux sens en même temps ; d'autres fois, elles fonctionnent d'une certaine manière pour un groupe et de manière inverse pour un autre (Butler, 2004/2016, p. 20).

Notes sur l'usage de termes relatifs à cette thèse

Acceptions du terme *genre*

Historiquement, en français l'usage du mot *genre*, en référence à la distinction des sexes, est attestée aux alentours de 1200 (C.N.R.T.L.², 2012). Malgré cela, la *Recommandation sur les équivalents français du terme gender*, émise par la Commission générale de terminologie et de néologie (2005, 22 juillet) indique :

[...] en français, le mot *sexe* et ses dérivés *sexiste* et *sexuel* s'avèrent parfaitement adaptés dans la plupart des cas pour exprimer la différence entre hommes et femmes, y compris dans sa dimension culturelle, avec les implications économiques, sociales et politiques que cela suppose. La substitution de *genre* à *sexe* ne répond donc pas à un besoin linguistique et l'extension de sens du mot *genre* ne se justifie pas en français. Dans cette acception particulière, des expressions utilisant les mots *genre* et a fortiori l'adjectif *genré*, ou encore le terme *sexospécificité*, sont à déconseiller (J.O. n° 0169 du 22 juillet 2005).

Autrement dit la Commission recommande de recourir « aux ressources lexicales existantes », c'est-à-dire au mot *sexe*. La dimension culturelle est ici intégrée à la définition de ce qu'est le

1 Le terme *queer*, qui signifie *bizarre* en anglais, désigne les minorités sexuelles et de genre ainsi que toutes les personnes qui ne se conforment pas à un mode de vie hétéronormatif.

2 C.N.R.T.L. pour Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

sexe, alors que le recours au mot *genre* est justement généralement fondé sur la distinction de ce qui est socialement appris, en regard de ce qui ne l'est pas. Ainsi de notre point de vue et bien qu'on ne puisse strictement opposer le biologique et le social, on peut malgré tout considérer que son usage répond à un besoin et ne vient pas, tout du moins de façon systématique, se substituer ou tout au plus se chevaucher, à l'usage du terme *sexe*. Par ailleurs, dans ce texte la Commission considère que l'usage du mot *genre* en français est un barbarisme, le mot étant emprunté à l'anglais, omettant l'acception ancienne du mot en français dans le sens de la distinction des sexes comme nous venons de le voir. Au moment où nous écrivons ces lignes le terme *genre*, au sens qui nous intéresse dans cette thèse et son adjectif dérivé *genré* ne figurent pas dans la 9^{ème} édition en ligne du Dictionnaire de l'Académie Française, édition qui est en cours d'achèvement. Néanmoins cette acception est présente dans des dictionnaires de référence tels que le Larousse et Le Robert. Le Robert en ligne en donne la définition suivante dans le domaine de la *didactique* : « Construction sociale de l'identité sexuelle » (s. d.), tandis que le Larousse en ligne en donne une définition dans le domaine de la *sociologie* : « (Calque de l'anglais *gender*.) Dimension identitaire, historique, culturelle et symbolique de l'appartenance biologique au sexe masculin ou féminin, donnant lieu à des recherches appelées études de genre » (s. d.). Il nous apparaît donc évident de recourir à l'emploi du terme *genre* dans cette thèse.

Faut-il parler de stéréotypes de genre ou de stéréotypes de sexe ?

Dans un rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes³, le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (H.C.E.f.h., 2014) considère l'emploi des termes *stéréotype de genre* comme un abus d'usage :

Nous utilisons la notion de « stéréotype de sexe » et non celle de « stéréotype de genre ». En effet, les stéréotypes attribuent des caractéristiques à des personnes catégorisées selon un critère particulier, ici le sexe. Le genre en tant que « système de normes hiérarchisé et hiérarchisant de masculinité/féminité » ne désigne pas des catégories de personnes. « Stéréotype de genre » est donc un abus d'usage (H.C.E.f.h., 2014, p. 10).

Bien que cela soit discutable, nous assumons dans cette thèse l'utilisation préférentielle des termes *stéréotype de genre* plutôt que *stéréotype de sexe*. En effet comme nous le développerons dans cette thèse, plusieurs conceptions de ce qu'est le genre cohabitent. Nous entendons ici le genre dans une définition plus large que celle qui en est donnée par le H.C.E.f.h., définition qui inclut la notion de catégorisation sociale, que celle-ci soit basée ou non sur un système de normes hiérarchiques entre les sexes. Le terme *genre* est d'ailleurs apparu initialement notamment pour signifier la différence parfois vécue entre le sexe biologique et le sexe ressenti. Nous le concevons donc ici comme une co-construction psychologique et sociale. En ce sens les termes *stéréotypes de genre* permettent de rendre compte des stéréotypes inhérents non pas aux catégories de sexe mais aux catégories de genre elles-mêmes.

3 Rapport n°2014-10-20-STER-013.

Eloge de la différence des sexes

Comme pour bien des combats contre les discriminations, à l'instar de la lutte contre le racisme, la lutte contre le sexisme oppose souvent différence et égalité. Mais le besoin légitime de justice sociale ne nous amène-t-il pas à nier l'existence de différences entre les femmes et les hommes ?

« Tous égaux, tous différents ! » Je veux faire ici un éloge de la différence, un plaidoyer pour la liberté d'être un homme, une femme ou bien de quelque autre identité que l'on souhaite se revendiquer, sans rien céder à l'égalité des droits de chacun. Doit-on passer par une neutralisation voire une négation de nos différences pour prétendre être égaux ? Cela est-il seulement nécessaire, mais cela est-il même souhaitable ? Je veux ici m'élever contre l'idéologie, l'amalgame, qui consiste à dénoncer les différences entre les sexes comme à la source du sexisme. Car ce sont bien l'injonction, la stigmatisation et le jugement, en la matière négatif, associés à une catégorie, ici la catégorie de sexe et non la catégorisation en elle-même qui peut porter atteinte. Je veux dire que l'on peut être féministe, ou plutôt humaniste, « tout en ne souhaitant pas que les femmes soient des hommes comme les autres ». En écrivant ces lignes, je pense au sketch de Coluche sur le racisme et je me dis que son message n'a peut-être pas été assez entendu, que nous commettons aujourd'hui les mêmes écueils dans la lutte contre le sexisme. Pour faire référence à une personne le mot *sexe* est devenu tabou, au point que le mot *genre* le remplace parfois là où il n'est pourtant pas pertinent. Partout il faut parler de genre, au risque d'être accusé de sexisme. Les différences seraient le terreau des inégalités peut-on entendre. Mais doit-on penser les différences uniquement en termes de mieux ou de moins bien, de supériorité ou d'infériorité ? Par ailleurs, si tant est que l'on puisse parler de supériorité et d'infériorité, cela remet-il pour autant en

question le droit fondamental à l'égalité de traitement pour tous ? Pour reprendre Chiland (1995), « l'inégalité des droits commence seulement quand on hiérarchise les différences ».

Présentation de la thèse, des questions de recherche et de la méthodologie

Les représentations culturelles associées au féminin et au masculin changent suivant les lieux et les époques. Le concept même de *genre* évolue et fait débat. Cette étude prend ainsi son sens dans l'unité de temps et de lieu qui est la sienne. Elle s'inscrit dans un contexte social de débat autour de la définition de ce qu'est le genre, un contexte de lutte pour l'égalité des sexes qui cherche à s'affranchir des stéréotypes de genre et en corollaire, la crainte de vivre dans une société neutre, asexuée, qui mènerait inévitablement à l'extinction de notre espèce. Comme toute forme de catégorisation, les stéréotypes de genre tendent à nous enfermer dans une représentation forcément réductrice puisque l'individu est par nature singulier. Mais c'est également à travers les stéréotypes de genre que se construit notre identité de genre, qui nous permet de se reconnaître et d'être reconnus des autres comme membre d'un groupe social. Cette dualité entre lutte pour l'égalité d'une part et besoin identitaire d'autre part, rend le débat autour des stéréotypes de genre parfois houleux, mais fait aussi bouger les représentations de genre.

Nous nous intéressons dans cette thèse, à travers le positionnement actuel des parents vis-à-vis des stéréotypes de genre, à l'expression précoce de préférences genrées chez les enfants.

Dans l'optique de mettre en lumière une co-construction parent/enfant précoce, nous avons choisi de centrer notre étude sur des enfants de trois ans, un âge auquel le modèle parental et d'autant plus prégnant que les enfants ne sont en principe pas encore scolarisés.

Le jeu étant un vecteur majeur de la socialisation dans l'enfance, il nous est apparu une situation expérimentale de choix pour mettre « à l'épreuve » le comportement des parents et des enfants à l'égard des stéréotypes de genre. Nous avons donc sollicité des interactions de jeu entre parents et enfants, autour de jouets représentatifs de stéréotypes de genre. Plus spécifiquement nous nous sommes penchés sur les effets du sexe de l'enfant et de celui du parent sur les choix de jeu respectifs des parents et des enfants, à travers des indices à la fois verbaux et non verbaux. Notre approche est donc une approche interactionnelle, dans laquelle nous faisons l'hypothèse que parents et enfants s'influencent mutuellement et ce de façon plus ou moins consciente, plus ou moins explicite aussi. Parents et enfants répondent à des attentes sociales voir à des injonctions sexuées et construisent leur propre positionnement vis-à-vis du genre. Nous nous inscrivons ainsi également dans une approche constructiviste, considérant que c'est dans et par l'interaction sociale que l'enfant construit son identité de genre, notamment à l'occasion de temps de jeu au cours de la prime enfance.

Les parents encouragent-ils ou renforcent-ils le choix d'un jouet typique au sexe de leur enfant ? Inhibent-ils à l'inverse le choix d'un jouet destiné à l'autre sexe ? Le font-ils explicitement de façon verbale ou implicitement par leur comportement ? Le sexe du parent a-t-il un impact sur les éventuelles incitations/inhibitions de jeu transmises à l'enfant ? Les enfants s'orientent-ils préférentiellement vers les jouets stéréotypiques de leur catégorie de sexe ? Cela dépend-il du sexe du parent avec lequel ils jouent ?

Dans les sociétés androcentrées, les rapports sociaux sont dits asymétriques au sens où les personnes qui représentent le genre masculin occupent, tout du moins dans la sphère publique,

une position dominante sur celles qui représentent le genre féminin. Néanmoins nous vivons dans une société en mutation qui remet en cause ce modèle traditionnel et cherche à tendre vers une société plus égalitaire. A ce titre il est légitime de s'interroger sur l'évolution du modèle parental, des rôles sexués que les parents donnent à voir à leurs enfants et de la posture éducative que les parents adoptent vis-à-vis du discours ambiant de lutte contre les stéréotypes de genre, relayé par les instances éducatives (avec notamment, l'*ABCD de l'égalité*, un programme pilote d'enseignement destiné à l'école primaire, mis en œuvre entre 2013 et 2014).

Compte tenu de la « valence différentielle des sexes » (Héritier, 1996, p. 22) observe-t-on une asymétrie dans les encouragements/renforcements et les inhibitions à jouer avec certains jouets en fonction du sexe de l'enfant ?

Dans cette optique d'étude, nous avons organisé des interactions dyadiques de chaque enfant, pour moitié de notre échantillon des filles et pour l'autre moitié des garçons, avec leur mère et avec leur père (en réalisant deux sessions de jeu à plusieurs jours d'intervalle) autour d'un dispositif installé au domicile des familles : un tapis de jeu sur lequel nous avons disposé les jouets. Nous leur avons mis à disposition trois types de jouet : une maison de poupées, considérée comme un jouet genré féminin, un garage, considéré comme un jouet genré masculin et un jouet considéré comme neutre du point de vue du genre (une version « animaux » à construire, du jeu connu sous le nom de « Monsieur Patate »). Ce troisième jouet dit « neutre » leur a été proposé afin de leur permettre de jouer avec un jouet qui ne soit pas stéréotypé en genre et d'observer un éventuel positionnement actif vis-à-vis de ce type de jouet.

Nous avons ensuite analysé nos interactions de jeu sur la base de deux indices quantitatifs potentiellement révélateurs d'orientation de jeu : un indice verbal issu d'une analyse

lexicométrique et un indice comportemental, celui de la durée de manipulation de chaque jouet. Nous avons croisé ces informations avec une analyse qualitative du contenu verbal des interactions.

En outre, nous avons évalué ces mêmes enfants dans une tâche de catégorisation de jouets, qui leur a été présentée sous la forme d'un jeu, afin de tenter d'estimer leur « niveau de conscience » des stéréotypes de genre. Enfin, à travers des questionnaires parentaux, nous avons recueilli des données sociales sur les familles, mais également des informations relatives au genre, telles que les préférences de jeu des parents et des enfants et l'identité de genre ressentie des parents.

Après avoir défini dans un premier chapitre les différents termes et concepts, tels que le sexe, le genre et l'identité sexuée, auxquels nous nous référerons dans cette étude, nous nous emploierons au chapitre 2 à fournir au lecteur des repères sur le développement de la construction de l'identité sexuée chez l'enfant et présenterons les principales théories qui la sous-tendent au chapitre 3. Le chapitre 4 s'intéressera plus spécifiquement aux stéréotypes et aux vecteurs de socialisation genrée chez le jeune enfant. Classiquement nous détaillerons ensuite la méthodologie mise en œuvre avant de présenter nos résultats et de les discuter.

Chapitre 1. Sexe, genre et identités associées, de quoi parle-t-on ?

Peut-on parler de genre sans parler de sexe ? Nous parlons ici de sexe non pas au sens de sexualité, mais au sens de sexuation, c'est-à-dire de différenciation sexuée. Peut-on donc désessentialiser le genre, au point de le considérer comme une construction sociale dénuée de lien avec les êtres sexués que nous sommes ? En effet, le fait que le genre ait une dimension sociale et culturelle n'implique pas pour autant que celle-ci ne s'opère pas, du moins en partie, sur la base de différences sexuées. Sinon sur quelle catégorisation s'établiraient les stéréotypes de genre ? Par ailleurs, les stéréotypes de genre sont-ils tous sexistes ? Si nous considérons qu'ils le sont nécessairement c'est donc que nous ne pouvons concevoir les différences entre les sexes qu'en y associant un niveau hiérarchique de valeur, les caractéristiques de l'un seraient forcément supérieures/inférieures à celle de l'autre sexe. Si nous considérons que le genre n'a « rien à voir » avec le sexe, n'est-ce pas par crainte d'un déterminisme biologique qui fonderait nos différences et justifierait pas là des inégalités de traitement en fonction de notre sexe d'appartenance ? Que recouvrent le sexe et le genre et ces deux notions sont-elles totalement disjointes ? Autrement dit peut-on tracer une frontière nette entre sexe et genre ? On oppose souvent le sexe et le genre, en opposant le biologique et le social. Ce faisant, nous opposons déterminisme biologique et liberté de choisir son genre, corps imposé et esprit libre.

Mais être transgenre, est-ce un choix social ? On présente fréquemment le sexe comme une catégorie binaire et le genre comme un continuum entre le pôle masculin et le pôle féminin, mais les catégories de sexe sont-elles toujours facilement définies ?

Après avoir brièvement défini ce qu'est le sexe, nous verrons dans un premier temps que les frontières biologiques du sexe ne sont pas toujours si claires à établir. Puis nous aborderons la notion de genre et les différentes facettes qu'elle recouvre.

1. Détermination biologique du sexe

A l'instar de tous les mammifères, l'espèce humaine est une espèce qui possède un mode de reproduction sexué, chez laquelle on distingue des individus de sexe féminin et des individus de sexe masculin : on parle de dimorphisme sexuel. On peut ici noter que ça n'est pas le cas de toutes les espèces se reproduisant par voie sexuée, comme c'est le cas chez les hermaphrodites. Dans ce cas, un même individu peut disposer simultanément d'organes sexuels fonctionnels, à la fois féminins (comme les ovaires) et masculins (comme les testicules), on parle d'hermaphrodisme simultané ; ou encore changer de sexe suivant les conditions environnementales, on parle d'hermaphrodisme successif.

Sur le plan biologique, les deux sexes se distinguent par leur génotype et leur phénotype, le phénotype décrivant l'ensemble des caractères observables d'un individu. Il est important de préciser que le phénotype qui s'exprime, dépend à la fois des gènes, du milieu endogène de l'organisme et de l'environnement extérieur auquel il est exposé. La frontière entre facteurs strictement génétiques et strictement environnementaux n'est donc pas si clairement établit

dans la mesure où ces facteurs interagissent. En effet, non seulement les gènes s'expriment dans un environnement donné, mais l'environnement affecte notre biologie, la production d'hormones pouvant par exemple être déclenchée par des stimuli externes.

Du point de vue de l'évolution, c'est-à-dire de facteurs distaux, Darwin (1871) explique l'existence d'un dimorphisme sexuel par le mécanisme de la sélection sexuelle. Selon cette théorie, la compétition intraspécifique qui s'exerce entre individus de même sexe pour accéder à la reproduction induit une pression de sélection différente pour les femelles et pour les mâles d'une même population, entraînant l'acquisition de traits héréditaires différenciés.

1.1 Sexe génétique

Sur le plan du génotype, les individus féminins et masculins se distinguent par leurs chromosomes sexuels appelés gonosomes : les individus de sexe féminin portent une paire de chromosomes XX, les individus de sexe masculin une paire de chromosomes XY. On parle de sexe génétique. Si les deux sexes se distinguent par leurs chromosomes sexuels, il n'en reste pas moins que d'autres gènes situés sur les autosomes sont également impliqués dans la différenciation sexuelle. La détermination du sexe gonadique ne se fait en effet par uniquement sous le contrôle de l'expression des gènes situés sur les chromosomes sexuels. D'autres chromosomes (autosomes 7, 9, 11, 17, 19) sont porteurs de gènes qui interviennent à différents niveaux dans la gonadogenèse, en jouant par exemple un rôle dans la régulation de l'activation de l'expression d'autres gènes, comme ceux impliqués dans la synthèse des hormones sexuelles stéroïdiennes.

1.2 Sexe phénotypique

Sur le plan du phénotype, les deux sexes se distinguent par leur physiologie et leur morphologie, les individus masculins et féminins se différenciant par l'expression de caractères sexuels primaires qui définissent l'appareil génital, puis de caractères sexuels secondaires (pilosité, poitrine, timbre de voix,...) et l'acquisition des fonctions de reproduction, au cours de la puberté. L'espèce humaine présente en effet un dimorphisme sexuel et celui-ci définit le sexe anatomique de l'individu.

1.3 Ontogenèse des caractères sexuels : le rôle des hormones sexuelles

Au niveau ontogénétique, le développement de caractères morfo-anatomiques différenciés est sous la dépendance des hormones sexuelles. Au cours du développement, c'est donc l'exposition à certaines hormones qui va conditionner la voie de différenciation sexuelle dans laquelle va s'orienter l'organisme. Les ébauches embryonnaires témoignent en effet d'une bipotentialité, l'embryon présentant initialement un double système d'ébauches sexuelles.

C'est vers le 56^{ème} jour de gestation que les hormones sexuelles commencent à opérer la différenciation sexuelle (Wilson, Griffin, Leshin, & George, 1981). On dit parfois que le sexe féminin est le sexe constitutif ou sexe « par défaut » dans la mesure où la différenciation vers la voie génitale féminine s'opérerait par défaut d'exposition à certaines hormones. La régression des canaux de Müller, ébauches des oviductes et le développement des canaux de Wolff en spermiductes, s'opérerait en effet sous les contrôles respectifs de l'A.M.H. (hormone

anti-Müllerienne) et de la testostérone, hormones secrétées par les testicules (Jost, 1950). Le rôle des œstrogènes reste malgré tout mal connu mais le faible développement des ébauches Mülleriennes en l'absence d'ovaires suggère le rôle stimulateur que jouerait l'œstradiol, qui agirait aussi sur la régression des canaux de Wolff (Danchin, Giraldeau, & Cézilly, 2005).

Par ailleurs le développement des caractères phénotypiques sexuels primaires puis secondaires dépend de l'action des hormones sexuelles au cours de périodes définies. L'embryogenèse et la puberté constituent ainsi les deux périodes critiques ou périodes sensibles⁴ du développement sexuel, au cours desquelles l'exposition des organes (dits organes cibles) aux hormones sexuelles, a un effet organisationnel.

1.4 Des frontières biologiques parfois difficiles à définir

Mais, comme nous ne pourrons jamais voir clair en nous, connaîtrons-nous jamais cette part de l'autre sexe que nous contenons tous, et toutes ? (Larbaud, 1926, pp. 49-50).

Comme nous l'avons vu, les gènes et l'environnement hormonal sont susceptibles d'affecter l'expression des caractères sexuels. Ces différences peuvent s'exprimer à des degrés divers et donner lieu parfois à des développements sexuels dits atypiques. Comme nous le verrons, notons que d'aucuns préfèrent parler de *variations de la différenciation du sexe*.

4 En biologie du développement, on parle de période critique, ou période sensible, pour définir une période dans le processus de développement durant laquelle des événements sont susceptibles d'avoir des effets à long terme.

1.4.1 Des facteurs génétiques

Parfois le caryotype peut présenter un chromosome sexuel surnuméraire ou au contraire une délétion de tout ou partie d'un chromosome sexuel. Le caryotype XXY est associé au syndrome de Klinefelter et le caryotype X0, au syndrome de Turner. D'autres variations génétiques, notamment sur les autosomes peuvent entraîner des troubles endocriniens.

Un développement sexuel atypique peut notamment se manifester par une discordance entre le génotype et le phénotype sexuel : le sexe génétique et le sexe anatomique ne sont alors pas « alignés ». C'est le cas notamment dans le cas de l'Hyperplasie Congénitale des Surrénales (H.C.S.), les glandes surrénales étant impliquées dans la sécrétion d'hormones et notamment celle des androgènes tels que la testostérone. Dans sa forme classique l'H.C.S. entraîne, à des degrés divers, une virilisation des fœtus de sexe génétique féminin par sur-exposition à la testostérone et peut se traduire par une intersexuation sur le plan anatomique. Dans d'autres cas au contraire, ça n'est pas une sur-exposition hormonale qui est en cause mais un déficit d'exposition, comme dans le cas du Syndrome d'Insensibilité partielle ou complète aux Androgènes (S.I.A.), causé par un déficit de récepteurs fonctionnels à ces derniers. Le phénotype exprimé est alors féminin malgré un génotype XY.

1.4.2 Des facteurs hormonaux environnementaux

Via la circulation sanguine, le fœtus peut être exposé au cours de l'embryogenèse à des hormones provenant d'une source exogène. Par exemple, en cas de gestation gémellaire, il peut arriver que les fœtus présentent des vaisseaux sanguins chorioniques fusionnés. Lorsque

les deux fœtus sont de sexe différent (jumeaux dizygotes), on observe une virilisation du ou des fœtus femelle(s) exposé(s) à la testostérone produite par le ou les fœtus mâle(s) (Jost, 1975 ; Keller & Tandler, 1916 ; Lillie, 1916, 1917). Ce phénomène, connu des éleveurs de bovins et qui a été observé chez d'autres espèces, est appelé freemartinisme. Les femelles présentent à la naissance un phénotype virilisé à des degrés divers et sont en général stériles.

1.4.3 Définir des variations sur un continuum biologique

Chiland (2008) nous rappelle que « Freud parlait aussi de bisexualité physique et allait jusqu'à dire qu'il n'y avait que des êtres humains bisexués : des résidus embryonnaires des canaux de Wolff sont présents chez les femmes, des canaux de Müller chez les hommes ». Le Haut-commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (United Nations Human Rights Office, s. d.) regroupe sous le terme intersexe, l'ensemble des personnes qui naissent avec des caractères sexuels qui ne correspondent pas aux définitions traditionnelles du sexe féminin ou du sexe masculin : « Intersex people are born with sex characteristics that don't fit typical definitions of male and female » (<https://www.unfe.org/fr/intersex-awareness/>, consulté le 14 octobre 2020). Le terme intersexe est néanmoins remis en cause, jugé trop restrictif, en ce qu'il est en général associé à une intersexuation sur le plan anatomique, tandis que comme nous l'avons vu, il existe une diversité de variations autour de la différenciation sexuelle dite typique, dont certaines ne sont pas visibles extérieurement. A l'occasion d'une conférence sur l'intersexualité, l'International Consensus Conference On Intesex, la dénomination troubles de développement du sexe est proposée pour définir les « conditions congénitales dans lesquelles le développement du sexe chromosomique, gonadique ou anatomique est atypique » (Lee, Houk, Ahmed & Hughes, 2006, p. 2, cité par Chiland, 2008, p. 330). Cette

dénomination est loin toutefois d'avoir fait l'unanimité et a soulevé des désaccords au sein même des associations d'intersexes qui l'ont jugée pathologisante. Ainsi comme le rapporte Chiland (2008), la dénomination variations de la différenciation sexuelle est-elle recommandée par l'Organization Intersex International (O.I.I.).

Bien que les estimations quant au nombre de personnes qui présentent une forme ou une autre de variation de la différenciation sexuelle demeurent relativement variables, l'estimation haute de 1,7 % de la population mondiale est souvent rapportée (Blackless, 2000). En France, d'après un rapport du Sénat⁵ (Délégation au droit des femmes, 2017, 23 février), cette situation concernerait environ 200 enfants par an.

1.4.4 Sexe assigné à la naissance : la question de l'état civil

A la naissance, la reconnaissance de l'enfant comme de sexe masculin ou féminin répond à un impératif administratif. L'article 57 de la loi n°93-22 du 8 janvier 1993, stipule en effet que l'acte de naissance doit énoncer le sexe de l'enfant :

L'acte de naissance énoncera le jour, l'heure et le lieu de la naissance, le sexe de l'enfant et les prénoms qui lui seront donnés, les prénoms, noms, âges, professions et domiciles des père et mère et, s'il y a lieu, ceux du déclarant [...] (J.O.R.F. du 6 juillet 2005).

Selon Lochak (2008), la détermination du sexe de naissance se fait « sur la base de marqueurs, anatomiques ou génétiques, jugés inaliénables et composés des organes génitaux externes, des chromosomes et d'un système hormonal correspondant ». En général, avant même la naissance, l'observation des organes génitaux à l'occasion d'une échographie permet

⁵ Rapport n°441 (2016-2017).

aux parents qui le souhaitent de connaître le sexe de l'enfant à naître, sous réserve parfois d'une certaine marge d'incertitude. C'est cependant seulement à la naissance, lorsque l'enfant ne présente pas d'ambiguïté au niveau des organes sexuels apparents, que l'état civil de l'enfant est établi en tant qu'individu de sexe féminin ou masculin : on parle de sexe assigné à la naissance (Chiland, 1995). Cette assignation est donc en principe déterminée par le sexe anatomique.

La difficulté réside donc dans le fait que comme nous venons de le voir la frontière biologique des sexes n'est pas toujours si clairement établie. Lorsqu'une atypie du développement sexuel est repérée chez l'enfant de façon prénatale ou néonatale, la détermination et l'assignation du sexe de naissance fait l'objet de discussions au sein d'un comité médical multidisciplinaire. Les parents sont également impliqués dans la prise de décision. D'un point de vue médical, la décision est étayée par la considération d'un certain nombre d'éléments tels que la fonction sexuelle et le potentiel de fertilité, l'apparence génitale, l'exposition hormonale prénatale, les possibilités chirurgicales,... L'assignation s'accompagne généralement d'une chirurgie précoce des organes génitaux et d'une administration d'hormones, on parle de réassignation hormono-chirurgicale, visant à orienter le développement de l'enfant vers un développement féminin ou masculin. Parfois une réassignation du sexe initialement attribué peut avoir lieu secondairement. Le comité médical lui se prononce dans l'intérêt de l'enfant, non seulement de son intégration sociale mais d'un point de vue plus général sur la solution la plus susceptible de favoriser son développement physique et psychologique.

Néanmoins, l'expérience montre que l'attribution/réattribution d'un sexe clairement défini comme étant féminin ou masculin, alors qu'il ne l'était pas à la naissance, n'est pas toujours bien vécue sur le plan psychologique par l'enfant, ce qui tend à remettre en cause les effets bénéfiques de cette démarche. Certaines personnes nées intersexuées et qui sont passées par

une (ré)attribution sexuelle dans leur jeune âge s'opposent ainsi *a posteriori* à cette assignation forcée. Certaines revendiquent la liberté de pouvoir choisir leur sexe d'appartenance, d'autres réclament l'existence d'un statut à part entière. Certains pays reconnaissent une troisième catégorie alternative aux mentions de sexe féminin ou masculin (Argentine, Australie (2003, 2014), Canada, Inde (2008, 2014), Malaisie, Népal, Nouvelle-Zélande, Thaïlande) et ont adopté des mentions telles que *genre neutre* ou *genre non spécifique*, tandis que d'autres lui ont préféré la mention *sexe neutre*. L'emploi des termes *sexe* ou *genre* est d'ailleurs révélatrice... En effet, peut-on parler de genre à la naissance alors que les critères ne peuvent être autres que des critères biologiques ?

Cette mention alternative permet de reconnaître un statut aux personnes qui ne se reconnaissent ni dans une identité féminine ni dans une identité masculine, telles que les personnes transgenres ou les personnes intersexes qui ne sont pas dans une démarche d'orienter leur identité vers l'un ou l'autre sexe. Dans une perspective un peu différente, en 2015 la Suède a quant à elle intégré au dictionnaire un troisième pronom personnel, neutre du point de vue du sexe *hen*⁶. Dans ses deux acceptions présentées par l'Académie suédoise, le pronom *hen* permet à la fois de faire référence à une personne sans faire état de son sexe et de désigner des personnes qui ne sont ni de sexe féminin ni de sexe masculin. La possibilité de différer le choix du sexe, pour les nouveau-nés intersexués ou encore d'en changer ultérieurement, dans le cas également des transsexuels, répond quant à elle à une autre demande. Ces deux options peuvent être adoptées conjointement ou non. Ainsi en France la circulaire du 28 octobre 2011 relative aux règles particulières à divers actes de l'état civil relatifs à la naissance et à la filiation, permet de différer la mention du sexe sur l'acte de naissance, à titre exceptionnel et avec l'accord du procureur de la République, « si ce sexe

6 Le pronom suédois *hen* dériverait lui-même du pronom finnois *hän*.

peut être déterminé définitivement, dans un délai d'un ou deux ans » (B.O.M.J.L. n°2011-11 du 30 novembre 2011). L'article 56 de la loi n°2016-1547 du 18 novembre 2016, de modernisation de la Justice du XXI^e siècle, a par ailleurs rendu possible le changement de sexe à l'état civil. Néanmoins la France n'autorise pas à ce jour l'apposition d'une mention autre que de celle de sexe féminin ou masculin, malgré les recommandations du Conseil de l'Europe dans son rapport intitulé *Droit de l'homme et personnes intersexes* (Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, 2015). L'Allemagne, pour sa part, a été la première, en 2013, à adopter une mesure permettant l'autodétermination en autorisant l'indétermination sexuelle : aucune mention de sexe n'est alors faite sur l'état civil, permettant ainsi aux personnes intersexes de choisir ultérieurement. Néanmoins l'adoption de cette mesure n'aurait pas connu un franc succès, d'après le nombre d'enfants qui en auraient bénéficié en 2014. L'absence de reconnaissance du sexe de l'enfant serait en effet mal vécue socialement par les parents. Par ailleurs l'état civil établit l'identité d'une personne sur la base de caractéristiques stables dans le temps car il a pour vocation de permettre la reconnaissance et l'identification d'un individu, tout du moins sur une période de sa vie.

2. Le genre, un concept polymorphe

Plusieurs champs disciplinaires se sont attachés à définir les contours de ce qu'est le genre, de la psychologie à la sociologie, en passant par l'anthropologie, la philosophie, les sciences du langage. Il est important de souligner que d'une part ce que recouvre le genre n'est pas établi de la même manière selon le prisme disciplinaire à travers lequel il est appréhendé et que

d'autre part il est conçu parfois de façon différente, suivant les courants de pensée d'un même champ d'étude. Par ailleurs, nous verrons que le terme s'est construit au travers de plusieurs oppositions, celle notamment qui l'oppose et le différencie du sexe et contribue à stigmatiser les oppositions entre l'inné et l'acquis, le déterminisme biologique et le déterminisme social. Les différentes façons de concevoir le genre résident principalement dans la place plus ou moins importante, voire déterminante, allouée à la société dans sa construction. Pour les uns, le genre est un ressenti psychologique : « Le sexe, c'est ce que l'on voit, le genre, c'est ce que l'on ressent. L'harmonie des deux est essentielle au bonheur humain » (Dr. H. Benjamin). Comme nous le verrons, la notion de sexe *psychosocial* a été introduite aux Etats-Unis dans les années 50 par Money, un psychologue clinicien qui s'est intéressé aux « troubles du développement sexuel ». Pour d'autres, il s'agit exclusivement d'une construction sociale culturelle basée sur l'intégration plus ou moins consciente de normes de genre. Ainsi, pour les socio-constructivistes, la notion de genre est à séparer totalement de celle de sexe : le genre est un construit culturel, le sexe un produit biologique.

On ne naît pas femme : on le devient. Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin (Beauvoir, de, 1949, p. 13).

Cette célèbre phrase écrite par de Beauvoir, l'une des figures de proue du féminisme, est l'une des premières qui vient à l'esprit comme illustrant l'idée que c'est la culture et non la biologie qui fait la femme.

Pour Delphy, sociologue et militante féministe, le genre, est ce que l'on pourrait appeler le *sexe social*. D'après elle, c'est le genre qui crée le sexe et non l'inverse (Delphy, 2001). Chiland, psychologue clinicienne, réfute quant à elle cette idée : « [...] la société

n'a pas inventé les sexes comme support des distinctions de genre, c'est-à-dire des rapports de pouvoir, quoi que certains en disent » (2008, p. 332). En effet, comme l'adresse certaines critiques, si l'on ne naît pas femme, pourquoi le deviendrait-on ? Pour les socio-constructivistes, la notion de genre est indissociable d'une construction politique et sociale de la différence des sexes. Le genre est ainsi appréhendé, en particulier dans les mouvements féministes, comme un outil pour penser la hiérarchie entre les sexes, la domination du masculin sur le féminin. Le genre n'est alors conçu qu'en regard des inégalités et des rapports de pouvoir, de domination/soumission entre les femmes et les hommes. Selon cette conception, on peut imaginer qu'une société égalitaire serait donc une société dans laquelle le concept de genre n'aurait plus de raison d'être.

2.1 Terminologie, usage et mésusage

2.1.1 Etymologie et acceptations historiques du terme genre

L'expression « C'est pas mon genre ! », pour dire que quelque chose ne nous ressemble pas ou « n'est pas notre style » illustre l'acception première du terme. C'est dans ce premier sens en effet, dans le sens de catégorie, « genre de chose/genre de personne » qu'est employé à l'origine le mot. Le mot *genre* ou *gendre* en vieux français, vient du latin *genus*, *generis* (dictionnaire de l'Académie française, 9^{ème} édition), qui signifie « origine, naissance ». *Genus* est à la source des dérivés tels que *generatim* qui signifie par genre, par classe, mais aussi *genero*, en lien avec la génération, la production et la reproduction. Le mot *genre* est employé dans l'usage courant vers 1124-34 dans le sens de "sorte, type" (C.N.R.T.L., 2012), qui est

l'acception première du terme. Le septième tome de l'*encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* définit le *genre* (cf. figure 1) dans ce sens comme étant à peu près synonyme de classe, désignant « une collection d'objets réunis sous un point de vue qui leur est commun et propre [traduit du vieux français] » (Diderot & D'Alembert, 1757, p. 589).

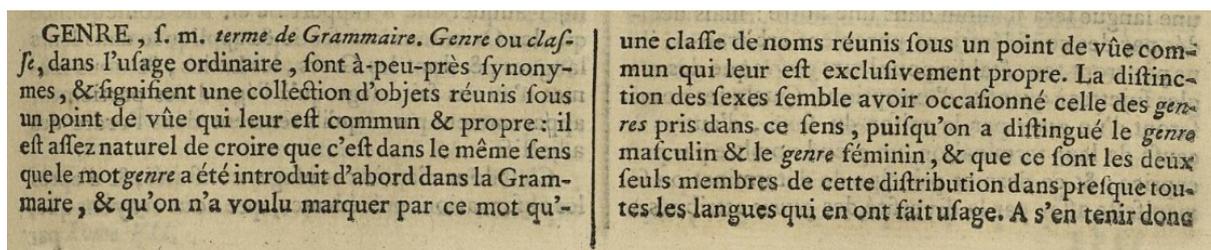


Figure 1 : Extrait de la définition du mot *genre* (Diderot & D'Alembert, 1757, p. 589).

L'usage du mot *genre* en référence à la distinction des sexes est pourtant attesté aux alentours de 1200, comme l'indique le C.N.R.T.L. : « [...] nient ke il despitoit lo genre [*non quia aspernabatur sexum*] » (Dial. Grégoire, 144, 3, cité dans « Genre », 2012). Contrairement à l'idée répandue, c'est de cette acception que dériverait le genre comme catégorie grammaticale et non l'inverse (cf. figure 1) :

La distinction des sexes semble avoir occasionné celle des genres pris dans ce sens, puisqu'on a distingué le *genre* masculin & le *genre* féminin, & que ce sont les deux seuls membres de cette distribution dans presque toutes les langues qui en ont fait usage (Diderot & D'Alembert, 1757, p. 589).

Diderot & D'Alembert précisent cependant qu'« [...] il ne faut pas s'imaginer que la distinction des sexes ait été le motif de cette distribution des noms, elle n'en a été tout-au-plus que le modèle & la règle jusqu'à un certain point [...] » (1757, p. 590).

2.1.2 L'essor de l'usage du terme *genre* et ses dérivés : exemple

On observe ces dernières années un étiolement de l'usage du mot *sexe* au profit du mot *genre*. Le mésusage le plus évident, mais non moins fréquent, est en effet l'emploi du mot *genre* à la place du mot *sexe*, qui peut être interprété, sinon comme un effet de mode, comme le refus de tout déterminisme biologique. L'exemple ci-dessous (cf. figure 2) illustre bien l'emploi inapproprié du terme, ici dans le contexte de la grossesse. Ce mésusage représente un non-sens puisque seuls les attributs physiques qui définissent le sexe du fœtus sont bien sûr visibles à l'échographie. Paradoxalement à l'intention potentielle première, parler ainsi de genre revient au contraire à assimiler le genre au sexe.

Reconnaître le genre de son futur bébé à l'échographie des 12 SA

Déterminer le genre de votre futur bébé à l'échographie des 12 SA : tubercule génital



Reconnaître le genre de son futur bébé à l'échographie du 1er trimestre :

Cette méthode est certainement la plus fiable pour déterminer le genre de votre bébé bien avant l'échographie des 22 semaines.

Une méthode fiable puisque les différentes études effectuées sur le sujet offrent des statistiques entre 80 et 85% de prédictions correctes.

Figure 2 : Article en ligne extrait d'une page du site Internet Materneo. (source : <http://www.materneo.com/grossesse/deviner-le-sexe-de-b08/ebe/reconnaître-le-sexe-de-son-futur-bebe-a-lechographie-des-12-sa/sexe-bebe-echographie-12sa.html>, consulté le 20 octobre 2020)

En effet contrairement au sexe, le genre ne se voit pas. Si on admet une composante psychologique, on ne peut pas auto-proclamer le genre d'un individu. Par ailleurs, si on

conçoit le genre comme une co-construction sociale, peut-on parler du genre d'un individu qui n'est pas encore né ? Ce serait en quelque sorte considérer que l'enfant à naître n'est déterminé, *in utero*, que par les attentes que la société, à travers ses parents, forment pour lui.

2.2 Rôle de genre et identité de genre : contexte d'apparition, débats et définition de ces concepts

La notion de *genre psychosocial*, qui émerge dans les années 50 aux Etats-Unis, découle de l'étude des atypies, ou variations, de la différenciation sexuelle, communément appelées alors « troubles du développement du sexe ». Money, psychologue dans un service d'endocrinologie pédiatrique, s'est intéressé à l'intersexuation et au transexualisme. Il a rédigé une thèse intitulée *Hermaphroditism: An Inquiry into the Nature of a Human Paradox* (1952). C'est sous la formulation *gender role*, que le terme *genre* est employé pour la première fois par Money (1955) dans une publication scientifique. Dans des publications ultérieures il explique les raisons qui l'ont conduit à définir ce qu'il nomme *rôle de genre*, dans le cadre de ses travaux sur l'intersexuation. Le terme de *sex role* ou rôle de sexe, ne lui paraissait en effet pas convenir dans la mesure où, en psychologie, le rôle de sexe fait référence à la division sexuée des rôles sociaux, autrement dit à la répartition des rôles sociaux précisément en fonction du sexe des individus. Rappelons que ce concept de rôle de sexe a été introduit dans le domaine de l'anthropologie sociale par Mead (1963) qui, à l'occasion d'une étude comparée, a mis en évidence une division sexuée du travail au sein de différentes sociétés, dites primitives, d'Océanie. Selon Money, l'absence de gonades différenciées privent l'individu d'un rôle de sexe à part entière : « [...] *I could not follow the practice of traditional sex role psychology, and write that, like Ken, the male Barbie doll, with nothing between the*

legs, he had a male sex role » (1994, p. 165). Il est d'ailleurs intéressant de noter ici que Money prend pour référence la poupée Ken, qui représente l'incarnation de l'idéal physique masculin, en miroir de la poupée Barbie. Ne pouvant parler de rôle de sexe, Money s'est parfois résolu à employer le terme de *social sex*, mais cet usage ne lui paraissait pas non plus convenir complètement, renvoyant davantage selon lui à l'adhésion aux rôles sociaux en public, indépendamment des rôles sociaux qui se jouent dans l'intimité, sur le plan de la sexualité (Money, 1985b). Money déplore également un usage désérotisé du terme *genre*, ce dernier renvoyant pour lui moins de tabous que le mot sexe, notamment dans le cadre du discours politique de défense de l'égalité des droits hommes/femmes. Il dénonce en effet une entreprise de « neutralisation » du genre : « [...] *gender role has been neutered. It has become devoid of any connection with biology and reproduction* » (Money, 1985b, p. 283). A défaut de pouvoir parler de rôle de sexe ou de « sexe social », Money introduit alors la notion de rôle de genre, qu'il définit comme suit :

By the term, gender role, we mean all those things that a person says or does to disclose himself or herself as having the status of boy or man, girl or woman, respectively. It includes, but is not restricted to sexuality in the sense of eroticism (1955, p. 254).

Il implémente cette définition dans différentes publications parues la même année, précisant sa conception du rôle de genre comme une construction, un apprentissage qui s'effectue au fil des expériences, de la même façon que l'on apprend une langue maternelle :

Un rôle de genre n'est pas établi à la naissance, mais est construit cumulativement à travers les expériences rencontrées et les transactions – à travers l'apprentissage occasionnel et non planifié, à travers l'instruction implicite et l'inculcation, en mettant spontanément deux et deux ensemble pour faire parfois quatre, et parfois même de manière erronée cinq. En bref, un rôle de genre s'installe largement de la même manière que la langue maternelle (Money, Hampson & Hampson, 1955a, cité par Chiland, 2008, p. 329).

A propos de l'emploi du terme *rôle* qui laisse penser au rôle joué par un acteur, Money explique que le rôle de genre n'est pas un script pour un acteur mais plutôt un rôle incorporé par celui-ci, dans la mesure où un acteur n'apprend pas simplement un rôle mais l'assimile et le vit : « *It becomes in the brain an enduring template or mental map that is personalized for its owner to live by* » (1985b, p. 281). Il rappelle par ailleurs à ceux qui chercheraient dans des différences cérébrales l'origine de comportements différenciés en fonction du sexe biologique que l'apprentissage lui-même façonne le cerveau autant qu'il dépend de lui. Bien qu'il mette ici l'accent sur le rôle de l'apprentissage, Money souligne que la construction d'un rôle de genre dépend de multiples facteurs. Selon lui « *Nature alone is not responsible, nor is nurture alone. They work together, hand in glove* » (1994, p. 166). Dans l'une de ses définitions il précise également les différentes formes que peuvent prendre un rôle de genre :

Gender role is appraised in relation to the following: general mannerisms, deportment and demeanor; play preferences and recreational interests; spontaneous topics of talk in unprompted conversation and casual comment; content of dreams, daydreams and fantasies; replies to oblique inquiries and projective tests; evidence of erotic practices, and, finally, the person's own replies to direct inquiry (Money, Hampson & Hampson, 1955b, p. 302).

Dans cette définition, Money aborde le rôle de genre comme un phénomène unitaire plutôt que comme un phénomène dichotomique. Comme il l'explique plus tard (1994), cette première définition englobe deux significations qu'il intègre, pour reprendre ses termes, comme « les deux faces d'une même pièce » : « il s'agit à la fois d'un attribut personnel mais aussi d'une expression sociale communicable aux autres en mots et en actes ». Il appréhende de la sorte le rôle de genre à la fois comme une expérience intime et comme une manifestation publique. Il revoit et partitionne par la suite sa définition du rôle de genre en empruntant le concept intrapsychique de *gender identity* à Hooker, une psychologue, qui introduit ce terme

dans le champ de la psychologie clinique. Elle définit l'identité de genre comme le sentiment intime d'appartenance à un sexe. Stoller (1968/1978), psychiatre et psychanalyste, en donne la définition suivante :

« l'identité de genre commence avec la connaissance et la perception, consciente ou inconsciente, que l'on appartient à un sexe et non à un autre (cependant au cours du développement de l'individu, l'identité de genre se complique beaucoup, de sorte que, l'individu peut se sentir non seulement un mâle mais un homme masculin ou un homme efféminé ou même un homme qui s'imagine être une femme) » (p. 28).

A travers cette définition, on comprend que Stoller conçoit que le fait d'être anatomiquement d'un sexe et non d'un autre n'est pas strictement lié au sentiment de sa masculinité/féminité. Il introduit par la suite la notion de *core gender identity*, qui précède la période œdipienne du point de vue de la théorie freudienne :

The child's awareness – « I am a male » or « I am a female » – is visible to an observer in the first year or so of life. This aspect of one's over-all sense of identity can be conceptualized as a core gender identity produced by the infant-parents relationship, by the child's perception of its external genitalia, and by a biologic force that springs from the biologic variables of sex (Stoller, 1968, p. 29-30).

Plus récemment, les Principes de Jogjakarta⁷ (2006) reconnaissent que le sexe assigné à la naissance peut ne pas correspondre au vécu intime et définissent l'identité de genre comme :

[...] faisant référence à l'expérience intime et personnelle de son genre profondément vécue par chacun, qu'elle corresponde ou non au sexe assigné à la naissance, y compris la conscience personnelle du corps (qui peut impliquer, si consentie librement, une modification de l'apparence ou des fonctions corporelles par des moyens médicaux, chirurgicaux ou autres) et d'autres expressions du genre, y compris l'habillement, le discours et les manières de se conduire [...].

⁷ Les Principes de Jogjakarta désignent les principes établis à l'issue d'une réunion d'experts qui s'est tenue en 2006 en Indonésie, à Jogjakarta, sur l'application de la législation internationale des droits humains en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre.

Money réserve ainsi le terme de rôle de genre à la manifestation publique de l'identité de genre, tandis qu'il définit l'identité de genre comme l'expérience privée du rôle de genre (Money & Ehrhardt, 1972). Pour ce défaire néanmoins de ce clivage entre identité de genre et rôle de genre, sur le plan de la sexualité notamment, Money réunit par la suite les deux concepts en un seul et crée l'acronyme Gender-Identity/Role (G-I/R) dont il fait la synthèse suivante :

Gender identity is the private experience of gender role, and gender role is public manifestation of gender identity. Gender identity is the sameness, unity, and persistence of one's individuality as male, female, or ambivalent, in greater or lesser degree, especially as it is experienced in self-awareness and behavior. Gender role is everything that a person says or does to indicate to others or to the self the degree that one is either male or female, or ambivalent. G-I/R includes but is not restricted to sexual arousal and response (Money, 1985a, p. 215).

Ce concept n'est néanmoins pas rentré dans les usages, que ce soit dans le langage courant comme spécialisé. Par ailleurs, on rattache généralement désormais la sexualité et notamment l'orientation sexuelle à l'identité sexuelle, que l'on distingue ainsi de l'identité de genre. Néanmoins, d'un point de vue théorique, la place de la sexualité dans ce que recouvre la notion de genre n'est pas si clairement établie, de sorte que l'identité sexuelle est parfois définie de façon similaire à l'identité de genre. Dans cette définition de l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle fait partie intégrante de la manière dont l'individu ressent son genre.

Pour résumer, Money synthétise ses acceptions des termes relatifs au sexe/genre comme suit :

In popularized and scientifically debased usage, sex is what you are biologically ; gender is what you become socially; gender identity is your own sense or consideration of maleness or femaleness; and gender role is the cultural stereotype of what is masculine and feminine (Money, 1994, p. 163).

Comme nous l'avons vu précédemment, il y a différentes façons de concevoir le genre. Il faut ici souligner que parler d'identité de genre suppose en soi une certaine conception du genre en dehors de laquelle la notion d'identité n'a pas de sens.

D'autre part il faut noter que l'expression lexicalisée *identité de genre* est aussi utilisée pour définir un stade du développement de l'enfant, bien que ça ne soit pas le sens dans lequel elle est le plus fréquemment employée. En effet, Kohlberg (1966) désigne par *gender identity* le premier stade de développement à partir duquel, vers 2-3 ans, l'enfant commence à catégoriser les personnes de son entourage et lui-même comme appartenant à la catégorie des filles/femmes ou à celle des garçons/hommes, sur la base de caractères physiques et culturels, tels que les vêtements et la coiffure par exemple, avant d'intégrer le genre comme une caractéristique stable dans le temps et qui traverse les situations/activités (stades de la *gender stability* puis de la *gender constancy*). Pour plus de précisions, nous présenterons le modèle cognitivo-comportemental de Kohlberg au chapitre 3 consacré aux différentes théories développementales.

Parler d'identité de genre a t-il seulement un sens ?

Comme nous l'avons introduit, la définition même de ce que représente le genre n'est pas univoque, ce que souligne Butler (1990/2019) :

Il arrive qu'on parle du genre comme d'un « facteur » ou d'une « dimension » de l'analyse en sciences sociales, mais on l'utilise aussi pour des personnes en chair et en os, comme une « marque » de la différence biologique, linguistique et/ou culturelle. Appliqué à des personnes, le genre peut être compris comme une signification que prend un corps (déjà) sexuellement différencié. Mais, même dans ce cas, cette signification n'existe que *par rapport* – et il s'agit d'un rapport d'opposition – à une

autre signification. Certaines théoriciennes féministes soutiennent que le genre est un « rapport » – voire un système de rapports – et non un attribut individuel (pp. 72-73).

Ainsi pose t-elle la question : « A-t-on un genre ou est-on d'un genre donné ? Autrement dit faut-il parler du genre comme d'un attribut essentiel ? ». Du point de vue du féminisme matérialiste, qui conceptualise le genre comme une construction politique et sociale, la notion même d'identité de genre n'a pas de sens puisque le genre est vu comme le produit de la hiérarchisation des sexes, un « indice linguistique de l'opposition politique entre les sexes » (Wittig, 1982, avant-note au recueil de nouvelles *La Passion* de Djuna Barnes, p. 112, citée par Butler, 1990/2019). Parler d'identité de genre suppose en effet de considérer le genre comme un ensemble d'attributs, plus ou moins stables, qui caractérisent en partie une personne.

D'autre part, la notion même d'identité de genre, tout autant que celle d'identité sexuelle, fait débat. En effet, la notion d'identité suppose une certaine stabilité, une récurrence dans le temps, de ce qu'on peut alors qualifier d'attributs personnels. Or certains remettent en cause le fait que l'orientation sexuelle soit définie et unique au cours de la vie tout comme l'identité de genre, ainsi la notion de fluidité du genre a t-elle été introduite. Par ailleurs, il est important de noter qu'on distingue également expression et identité sexuelle/de genre. L'identité sexuelle/de genre intègre le ressenti intime tandis que l'expression sexuelle/de genre est ce que nous faisons et montrons aux autres. Cette distinction repose sur le clivage entre ce que nous sommes et ce que nous montrons de nous aux autres, sous-entendu volontairement. Du fait de la pression sociale qu'il peut y avoir à « paraître de son sexe » et donc à se conformer aux normes de genre, l'expression de genre, c'est-à-dire ce qui est donné à voir de soi par les autres, peut ou non correspondre plus ou moins à son identité de genre, telle que ressentie

(selon la définition précédente de l'identité de genre comme « l'expérience intime et personnelle de son genre profondément vécue par chacun »). Cette distinction revient alors à faire la part entre ce qui est invisible, comme le sentiment d'appartenir à un groupe de sexe et ce qui est visible, c'est-à-dire le fait d'exprimer un genre à travers l'adoption des codes qui y sont rattachés, tels que les codes vestimentaires, les codes comportementaux (...). Il est important aussi de distinguer ce qui est de l'ordre de l'expression consciente (choix des vêtements par exemple), de ce qui peut s'exprimer inconsciemment par le comportement non verbal notamment (la démarche par exemple). Néanmoins cette distinction expression/identité de genre peut, à notre sens, n'être pas toujours pertinente, d'une part parce que notre ressenti intime dépend en partie également de la façon dont les autres nous perçoivent et donc de nos comportements, mais aussi parce que nous nous exprimons également de manière inconsciente relativement à qui nous sommes. Distinguer expression de genre, c'est-à-dire ce que l'on donne plus ou moins consciemment à voir de soi et identité de genre, suppose que ces deux dimensions du genre ne se superposent pas nécessairement. Pour Butler (1990/2019), les attributs de genre ne sont pas « expressifs » mais performatifs : « la permanence d'un soi genré est structuré par des actes répétés visant à s'approcher de l'idéal du fondement substantiel pour l'identité, mais qui, à l'occasion de discontinuités, révèlent l'absence, temporelle et contingente, d'un tel fondement » (p. 265). Autrement dit, c'est par les actes, les comportements verbaux et non verbaux du sujet, que l'illusion nécessaire de l'identité advient, identité qui reste illusoire du fait de la nature *performative* du genre. Butler conçoit néanmoins trois dimensions contingentes de ce qu'elle nomme la « corporéité signifiante » : « le sexe anatomique, l'identité de genre et la performance du genre ». Selon Butler (1990/2019) :

Il ne faudrait pas concevoir le genre comme une identité stable ou un lieu de la capacité d'agir à l'origine des différents actes ; le genre consiste davantage en une identité tissée

avec le temps par des fils ténus, posée dans un espace extérieur par une *répétition stylisée d'actes*. L'effet du genre est produit par la stylisation du corps et doit donc être compris comme la façon banale dont toutes sortes de gestes, de mouvements et de styles corporels donnent l'illusion d'un soi genré durable. Cette façon de formuler les choses extrait la conception du genre d'un modèle substantiel de l'identité au profit d'une conception qui le voit comme une *temporalité sociale* constituée (p. 265).

2.3 Sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et transgenrisme

Je voudrais rappeler à chacun un fait fondamental : je veux parler de la différence entre le sexe et le genre. Le sexe c'est ce que l'on voit, le genre c'est ce que l'on ressent. L'harmonie des deux est essentielle au bonheur humain (Dr. H. Benjamin).

Le ressenti psychologique lié à l'appartenance sexuelle biologique est un paramètre difficile à appréhender. Le terme de genre, a initialement fait son apparition dans le vocabulaire pour justement mettre un mot sur la distinction et parfois la divergence, entre l'aspect visible, extérieur, physique du sexe et l'aspect psychologique, ressenti, associé au sexe. Si la concordance entre les deux est mise à mal chez les personnes qui présentent un développement sexuel atypique, telles que les personnes intersexuées, elle peut l'être également chez des personnes qui présentent un développement biologique typique. On parle de dysphorie de genre ou encore de discordance de genre lorsque le ressenti d'appartenance à un groupe de sexe diffère du sexe biologique de naissance (*cf.* figure 3). Cette non-concordance peut être ressentie à des degrés divers et être parfois à l'origine d'un mal-être voire d'une souffrance psychologique. On la retrouve chez les personnes transsexuelles ou transgenres. Dans l'usage courant, la différence entre ces deux termes n'est pas toujours très claire et fait polémique, raisons pour lesquelles d'aucuns préfèrent parler de personne « trans » et de « transidentité ». On désigne en général comme transsexuelle une personne qui s'identifie au sexe opposé à son sexe de naissance et qui entreprend ou a entrepris des

démarches (qui peuvent être d'ordre sociales, légales et/ou médicales) visant à réduire ou à éliminer le conflit qu'elle vit entre son sexe de naissance et son identité sexuelle (définition proposée par le comité trans du conseil québécois L.G.B.T.). On désigne ainsi par MtF (*Male to Female*) une personne de sexe masculin faisant des démarches pour acquérir une identité féminine et par FtM (*Female to Male*) une personne de sexe féminin faisant des démarches pour acquérir une identité masculine. Dans son sens le plus large, le terme transgenre « regroupe plusieurs expressions identitaires dans lesquelles la personne considère que le genre attribué à sa naissance, en fonction des organes génitaux est une description fautive ou incomplète d'elle-même. Selon cette définition une personne transgenre est donc une personne dont l'identité de genre, l'expression et/ou le comportement sont différents par rapport à ceux qui sont typiques de son sexe de naissance. » (<http://www.abc-transidentite.fr/lexique>, consulté le 20 octobre 2020). Les personnes transgenres peuvent ne se reconnaître ni dans le genre féminin ni dans le genre masculin.

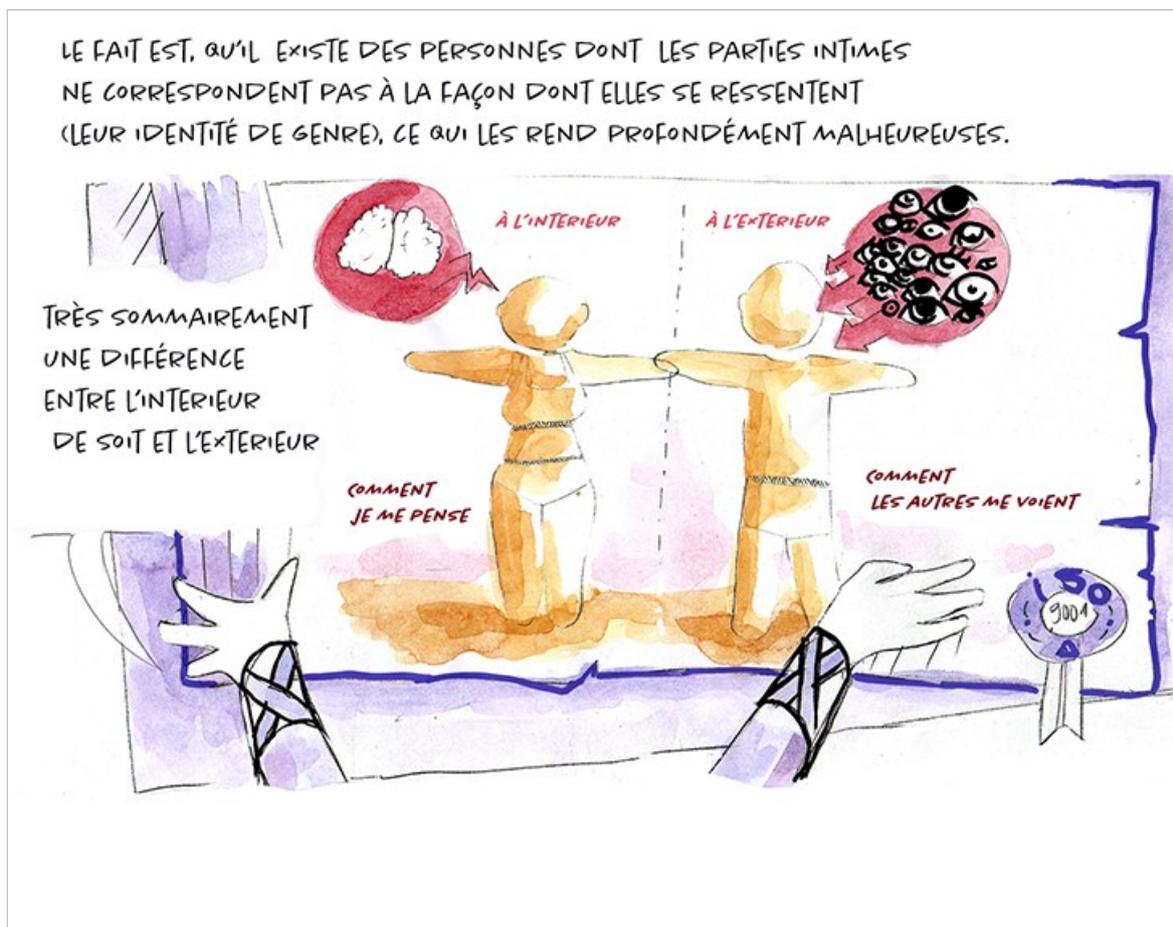


Figure 3 : Explication illustrée de la dysphorie de genre, à destination des enfants, extraite de la page du site Internet Maman trans. (source : <http://www.abc-transidentite.fr/lexique>, consulté le 20 octobre 2020)

Comme nous l'avons introduit, le terme *genre* n'est pas défini de façon univoque, ne renvoyant pas tout à fait aux mêmes contours, suivant qu'il est employé dans le sens de catégorie culturelle comme nous allons le voir (par opposition au sexe en tant que catégorie biologique) ou dans le sens de *sexe social et psychologique* comme nous venons de le voir, c'est-à-dire non pas seulement comme un produit culturel mais comme la résultante psychologique du sentiment d'appartenir à un groupe social de sexe. Ces deux définitions reflètent deux façons de concevoir le genre. Pour les uns le genre est une catégorie culturelle qui se construit autour des catégories de sexe, pour d'autres le genre « [...] préexiste au sexe

et le façonne » (Héritier, 2005). Le genre est alors conçu non pas seulement comme une catégorie qui permet de penser les différences de sexe mais comme une catégorie qui structure les différences de sexe, voir, par laquelle elles se construisent.

2.4 Le genre comme distinction entre sexe biologique et construction culturelle

2.4.1 Le genre pour penser ou construire la hiérarchisation des sexes ?

Dans les années 60, en réaction au structuralisme saussurien qui participe d'une conception du monde ancrée dans un système d'oppositions binaires : nature/culture, dedans/dehors, jour/nuit (...), Derrida, rejoint par d'autres philosophes, introduit l'idée du déconstructionnisme. Ces auteurs défendent l'absence de sens univoque, dénonçant l'opposition entre signifiant et signifié⁸ théorisée par le linguiste Saussure. Selon Derrida, il existe nécessairement un rapport de pouvoir, un rapport de force, entre catégories duelles. Ainsi le féminin s'oppose-t-il au masculin. C'est cette pensée duelle qui instaure une relation hiérarchique. Apparaît de fait la nécessité de déconstruire ces catégories, déconstruction qui doit passer par deux phases : 1) le renversement : il s'agit d'annihiler le rapport de force instauré entre les catégories binaires ; 2) la neutralisation : il s'agit d'abandonner les significations antérieures associées à cette binarité et de neutraliser le couple valorisé/dévalorisé. Ainsi « les nouveaux termes deviennent indécidables, les rendant inclassables et faisant en sorte qu'ils amalgament deux pôles auparavant opposés » (Guillemette & Cossette, 2006, <http://www.signosemio.com/derrida/deconstruction-et-difference.asp>, consulté le 20 octobre 2020), ce que produit par exemple le terme *androgynie*.

8 Le signifiant renvoie à la forme d'un signe et le signifié au contenu du signe.

Le déconstructionnisme social conçoit la déconstruction des catégories sociales et pour ce qui nous intéresse ici, celle des catégories de sexe et de genre, comme moyen nécessaire à l'évitement d'une hiérarchisation de classes. Au sein de la communauté intellectuelle, en particulier celle issue des milieux littéraires et des sciences humaines, un certain mouvement féministe rencontre le mouvement déconstructionniste et *vice-versa*. « Ce que l'on ne nomme pas n'existe pas », ainsi s'interroge-t-on sur le fondement même de la catégorie de sexe. Dans la lignée de la réflexion déconstructionniste menée par Derrida, Foucault remet en cause l'usage de la catégorie de sexe qu'il considère comme une « unité fictive » :

La notion de « sexe » a permis de regrouper selon une unité artificielle des éléments anatomiques, des fonctions biologiques, des conduites, des sensations, des plaisirs et elle a permis de faire fonctionner cette unité fictive comme principe causal, secret à découvrir partout : le sexe a donc pu fonctionner comme signifiant unique et comme signifié universel (Foucault, 1976, p. 204).

Comme le reprend Butler (1990/2019, p. 196), pour Foucault « Le corps ne prend sens dans le discours qu'en situation de pouvoir ». De même que Foucault, Delphy, sociologue militante féministe, défend l'idée que le genre précède le sexe. Elle fonde en 1975, au cours de ce qu'on appelle la deuxième vague féministe⁹, le courant féministe dit matérialiste, dont les idées sont relayées à partir de 1977 par la revue *Questions féministes*, qu'elle crée aux côtés de Beauvoir et Wittig, puis par la revue *Nouvelles questions féministes*, créée en 1981. Beauvoir, Delphy, Wittig et aux Etats-Unis, Butler, pour citer parmi les figures les plus populaires de ce mouvement, participent chacune à leur manière à dénaturiser les catégories de genre et de sexe. Pour les féministes matérialistes, les femmes et les hommes ne sont pas

9 On distingue plusieurs vagues féministes. La première vague féministe, marquée par l'émancipation des femmes sur le plan de l'accès à l'éducation et des droits civiques, s'étend du milieu du 19^{ème} siècle, à la fin de la 2^{nde} guerre mondiale. Puis s'organise la deuxième vague féministe autour notamment des revendications du M.L.F. (Mouvement de Libération des Femmes) en France, dans le sillage du soulèvement social de mai 68. Cette deuxième vague est caractérisée en particulier par la lutte pour la liberté sexuelle et reproductive des femmes, marquée par la légalisation de la contraception et de l'avortement. D'aucuns s'accordent à dire que nous traversons actuellement une troisième vague féministe.

des catégories naturelles mais des catégories sociales hiérarchisées, liées à une organisation culturelle. Ces catégories résultent d'un choix de culture naturalisé, c'est-à-dire une culture qui invoque la nature comme prétexte à l'instauration d'une hiérarchie.

Delphy (2019) définit le genre comme une série de rôles sociaux et de croyances relatives aux différences hommes/femmes (leurs caractères, leurs intérêts, leurs attitudes mais aussi leurs aptitudes), les rôles étant aussi liés à ces croyances (entretien filmé avec Sylvie Tissot, *Le genre précède le sexe*, consulté sur <https://blogs.mediapart.fr/jean-marc-b/blog/060319/le-genre-precède-le-sexe-par-christine-delphy-video>, le 22 octobre 2020). Selon elle c'est la hiérarchie de genre qui crée la division de sexe et non l'inverse. L'oppression crée le genre et le genre en retour crée le sexe anatomique, « dans le sens que cette partition hiérarchique de l'humanité en deux transforme cette distinction pertinente pour la pratique sociale, une différence anatomique en elle-même dépourvue d'implication sociale » (Delphy, 1998, p. 231). Pour Delphy, le sexe anatomique n'est qu'un marqueur d'une division hiérarchique et c'est ce qui le rend par là-même une catégorie de pensée. Delphy fonde son argumentation d'une part sur le fait qu'aucune catégorie n'est naturelle dans la mesure où toute catégorie est un construit de l'esprit et d'autre part sur le fait que le sexe anatomique n'est qu'une différence parmi tant d'autres entre les humains, différence qui n'est rendue saillante et pertinente que par un système hiérarchisé. Elle fait ainsi une analogie avec la couleur de la peau qu'elle voit comme le marqueur de la race, à l'instar du sexe anatomique qu'elle voit comme le marqueur du genre. D'après Delphy, sans hiérarchie, sans oppression, la différence de sexe anatomique ne serait qu'une différence parmi d'autres et ne serait pas non plus institutionnalisée.

Pour Wittig aussi la catégorie de sexe est une catégorie sociale et politique mais son analyse diffère de celle de Delphy en ce que la catégorie de sexe fonde selon elle la société en tant

qu'hétérosexuelle. Il n'y a par ailleurs pour Wittig que de sexe « femelle », dans la mesure où le système politique et social institue l'homme comme personne universelle, « les femmes deviennent ontologiquement le sexe ; elles sont leur sexe et, inversement, celui-ci est nécessairement femelle » (Butler, 1990/2019, p. 226), la catégorie de sexe condamnant les femmes à être « des êtres incomplets ou relatifs », pour reprendre l'analyse de Butler (1990/2019, pp. 231-232). Pour Wittig, selon l'analyse de Butler :

La catégorie de sexe relève de l'hétérosexualité obligatoire, un système qui, manifestement, opère en imposant la sexualité reproductive. [...]. [...] les termes « masculin » et « féminin », « mâle » et « femelle » existent *uniquement* dans le cadre d'une matrice hétérosexuelle ; en réalité, il s'agit de termes naturalisés qui maintiennent cette matrice cachée et la prémunissent par conséquent contre une critique radicale (Butler, 1990/2019, p. 222).

L'hétérosexualité, qualifiée de normative et obligatoire, est ici appréhendée comme une oppression politique et sociale n'offrant que deux possibilités, comme le note Butler, le conformisme absolu, ou bien la révolution radicale. Wittig dissout ainsi la distinction entre sexe et genre, la catégorie de sexe n'étant pas naturelle, « le "sexe" [étant] un effet de réalité produit par un processus violent » (Butler, 1990/2019, p. 227). Comme le note Butler, selon cette conception, le genre n'est plus appréhendé comme :

[...] un processus culturel qui ne fait que donner un sens à un sexe donné (c'est la conception juridique) ; désormais, il faut aussi que le genre désigne précisément l'appareil de production et d'institution des sexes eux-mêmes. En conséquence le genre n'est pas à la culture ce que le sexe est à la nature ; le genre c'est aussi l'ensemble des moyens discursifs/culturels par quoi la « nature sexuée » ou un « sexe naturel » est produit et établi dans un domaine « prédiscursif », qui précède la culture, telle une surface politiquement neutre *sur laquelle* intervient la culture après coup » (Butler, 1990/2019, p. 69).

Dans son ouvrage *Trouble dans le genre* (1990/2019), Butler, philosophe et linguiste américaine, soutient, quant à elle la thèse d'une construction discursive du sexe par le genre. « Le langage jouit du pouvoir de créer ce qui est "socialement réel" à travers les actes locutoires des sujets parlants » écrit-elle (p. 228). Elle introduit l'idée de performativité du genre :

De tels actes, gestes et accomplissements [*enactments*], au sens le plus général, sont *performatifs*, par quoi il faut comprendre que l'essence ou l'identité qu'ils sont censés refléter sont des *fabrications*, élaborées et soutenues par des signes corporels et d'autres moyens discursifs. Dire que le corps genré est performatif veut dire qu'il n'a pas de statut ontologique indépendamment des différents actes qui constituent sa réalité. Si cette réalité est constituée comme une essence intérieure, cela implique que cette intériorité est précisément l'un des effets d'un discours fondamentalement social et public, de la régulation publique du fantasme par la politique de la surface du corps, du contrôle des frontières du genre entre intérieur et extérieur ; c'est ainsi que cette intériorité institue l'« intégrité du sujet » [...]. Le fait de passer d'une origine politique et discursive de l'identité de genre à un « noyau » psychologique exclut qu'on analyse la constitution politique du sujet genré et les idées toutes faites sur l'indicible intériorité de son sexe ou de sa véritable identité (Butler, 1990/2019, p. 259).

2.4.2 La tendance *genderless*

Le rêve que je trouve le plus irrésistible est celui d'une société androgyne sans genre (mais non sans sexualité), dans laquelle l'anatomie sexuelle de chacun n'aurait rien à voir avec qui il est, avec ce qu'il fait et avec qui il fait l'amour (Rubin, 1975, p. 204).

Après le féminisme révolutionnaire qui luttait pour l'égalité des droits dans le statut social des sexes apparaît un *néo-féminisme* qui veut la disparition de toute différence de statut entre les sexes et de « l'obligation de l'hétérosexualité » dans la procréation (Chiland, 2016, p. 13).

L'une des voies prise par certains pour lutter contre les inégalités liées à l'appartenance de sexe est l'adoption de comportements dits neutres du point de vue du genre. Si lutter contre le sexisme revient à revendiquer l'égalité de traitement et l'égalité de droits entre les femmes et les hommes (par exemple l'égalité d'accès aux postes à responsabilité, l'égalité de salaire ou

encore le droit au congé paternité), le mouvement pour la neutralisation du genre, *genderless* en anglais, revendique l'abolition de toute différence genrée dès le plus jeune âge, à travers par exemple la promotion par les parents de pratiques vestimentaires dégenrées pour leurs enfants, comme le port de la robe pour les garçons. Les pays nordiques sont emblématiques du mouvement pour la neutralité de genre. Ces pays, ainsi que d'autres tels que le Canada, sont aussi ceux qui figurent à l'avant-garde sur le plan social et politique de la lutte contre les discriminations de sexe et les stéréotypes de genre, de part notamment les politiques familiales et les pratiques éducatives adoptées. Dans ces pays, les représentations et les attitudes apparaissent moins sexistes à l'égard de la division sexuée des rôles dans la société. En 2020, la Suède détient ainsi le taux d'activité des femmes le plus élevé (89,2 %), un taux qui est passé de 76,1 % en 1970 à environ 86,0 % en 1983, tandis qu'en France il était de 77,2 % en 2011¹⁰. Le financement par l'État suédois de la garde d'enfants fait partie des mesures qui ont facilité l'accès des femmes à l'emploi. En 1968 déjà, la Suède instaurait un principe de l'égalité entre les droits et les devoirs des sexes en matière professionnelle et domestique (Haas, 2003). Le modèle de l'homme comme principale source de revenu du foyer a évolué vers un modèle de famille à deux revenus.

Cette mutation sociale dans la répartition de moins en moins genrée des tâches a certainement contribué à voir émerger un mouvement qui promeut l'indifférenciation, ou encore la neutralisation des sexes. Ainsi la Suède fait figure d'exemple sur le plan de l'engagement éducatif, avec la mise en place dans les écoles de ce qu'on appelle la *pédagogie du neutre*. Il s'agit d'un modèle éducatif destiné à lutter contre les stéréotypes de genre dans lequel on reconnaît l'enfant en tant qu'individu et non en tant que fille ou garçon. Le clivage entre les sexes, dont l'androcentrisme est à la source, a instigué la déconstruction des différences

10 Source : données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (O.E.C.D.) pour la tranche d'âge des 25-64 ans, disponibles sur Internet à l'adresse <https://data.oecd.org/fr/emp/taux-d-activite.htm>.

sexuées comme moyen nécessaire à l'abolition des inégalités entre les femmes et les hommes. C'est dans ce contexte qu'est née une contestation de l'altérité sexuelle. Dans la France des années 60, des auteurs, pour la plupart des philosophes, tels que Derrida, de Beauvoir, Deleuze, Wittig, Foucault, participent à un mouvement déconstructionniste qui remet en cause la naturalité des sexes, mouvement rejoint par d'autres philosophes aux Etats-Unis comme Butler et Haraway, mouvement que les américains reconnaissent sous la désignation de *French Theory*. Dans sa forme la plus extrême, la neutralisation du genre passe par le déni d'une corporéité sexuée et idéalise une société « postsexuelle », conceptualisée par un transhumanisme du postgenrisme. Dans une conception plus modérée, elle s'exprime par la volonté de s'affranchir des normes de genre. L'adoption de dénominations telles que *non genré (ou agenré)*, *unisexe*, *neutre* (sous-entendu du point de vue du genre) ou *androgyn*e, laissent entrevoir différentes formes que peuvent prendre la remise en cause des normes de genre. Elle peut s'exprimer en effet à la fois par l'interchangeabilité (fluidité de genre), ou l'adoption conjointe (androgynie), de codes traditionnellement dévolus au genre féminin et de ceux traditionnellement dévolus au genre masculin, dans une *confusion des genres*, mais aussi par l'adoption de codes non genrés, ce qu'on conçoit le plus communément comme *neutre*. Butler (2004/2016) souligne néanmoins la difficulté qu'il peut y avoir à penser le *non genré* puisqu'on ne le conçoit nécessairement qu'à partir du *genre*. Bien qu'elle suive une tendance propre au contexte actuel, cette volonté de s'affranchir des normes de genre n'est pas un phénomène nouveau et accompagne généralement des avancées sociales, techniques, politiques, en matière d'égalité des sexes et des genres, profitables au groupe de sexe dit opprimé, les femmes, ainsi qu'aux minorités de genre et d'orientation sexuelle. On peut remarquer à ce titre que, du fait que l'égalité des sexes passe principalement par l'émancipation des femmes et non par celle des hommes, les codes de la « neutralité »

s'orientent, ou du moins se sont orientés par le passé, davantage par l'adoption et l'appropriation de codes masculins par les femmes, comme le port du pantalon ou des cheveux coupés « à la garçonne » selon l'expression consacrée, que par l'adoption de codes féminins par les hommes. L'expression « garçon *manqué* » en référence à une fille qui adopte des codes sociaux jugés masculins dénote la primauté du masculin sur le féminin. Ainsi, en matière de code vestimentaire, la mode étiquetée *unisexe*, *mixte* ou *androgyn*e incite davantage les femmes à s'approprier des pièces du vestiaire traditionnel masculin, que les hommes à s'approprier des pièces du vestiaire traditionnel féminin. Néanmoins la revendication d'égalité des sexes passe désormais aussi par l'émancipation des hommes, notamment dans la place qu'ils occupent auprès de leurs enfants. Cette émancipation masculine se manifeste notamment par des mesures politiques, telle que la mise en place en 2002 d'un congé paternité, pendant du congé maternité, bien que d'une durée beaucoup plus courte (congé de 14 jours, devant être allongé à 28 jours, dont 7 jours obligatoires, d'ici au 01 juillet 2021). Ainsi trouve-t-on en parallèle une tendance actuelle des hommes à s'approprier à leur tour des codes sociaux et des pratiques sociales jusque-là réservés aux femmes. Comme souvent, le milieu artistique, de la mode ou encore de la musique, fait office d'avant-garde en matière de nouvelles tendances sociétales. Les nouveaux rappeurs comme Young Thug et Lomपाल se mettent en scène dans des tenues qui reprennent les codes traditionnels du féminin (robe, boucles d'oreille, maquillage,...). Cette remise en cause des normes de genre rencontre néanmoins des résistances, particulièrement dans le milieu du rap en ce qu'il véhicule d'ordinaire plutôt des valeurs machistes érigées comme viriles. En témoigne la réponse sur Instagram, début janvier 2021, du rappeur Rohff à des propos qu'il juge dénigrant de Young Thug : « Inconscient viens dans nos côtés [sic] avec ta mini-jupe et tes chaînes », ou encore en 2012, la réponse de ce même rappeur aux paroles de *Wesh Morray* du rappeur

Booba, à travers son titre *Wesh zoulette* (synonyme de *gonzesse, meuf*), dans lequel Rohff le dénigre, ainsi que la publication de photos qui le met en scène travesti en femme. Si l'apparence physique, à travers l'habillement, dont on peut changer, est un moyen privilégié d'expression et de déconstruction des normes de genre et des pratiques sexistes, les pratiques langagières ne le sont pas moins. Un mouvement de neutralisation du langage s'est ainsi amorcé à travers différentes préconisations linguistiques qui peuvent parfois paraître contradictoires. On distingue en effet deux types de stratégies. D'un côté l'usage d'un langage épïcène, c'est à dire l'emploi de mots neutres du point de vue du genre ou de mots génériques comme *quelqu'un, personne* ou encore *individu*, dans le but de ne pas faire de distinction de genre ; de l'autre l'usage du langage inclusif, destiné au contraire à rendre le genre féminin visible par l'emploi conjoint des formes féminines et masculines en remplacement du masculin générique. Plusieurs pratiques inclusives sont observées comme l'emploi de néologismes issus de la contraction des formes féminines et masculines (*toustes*), ou divers moyens de juxtapositions des deux formes par le *et* ou le *ou* comme dans *celles et/ou ceux* (l'ordre alphabétique est préconisé pour ne pas établir de hiérarchie), ou à l'écrit par l'emploi de différents signes typographiques comme la barre oblique (magicien/ne), le point classique ou médian (magicien.ne, magicien·ne), le recours aux parenthèses (magicien(ne)) étant généralement déconseillé, là encore pour ne pas induire de hiérarchisation. Certaines langues disposent d'un pronom personnel neutre qui permet de se référer à une personne sans distinction de genre. En Suède, le pronom personnel neutre *hen* a été introduit au dictionnaire en 2015. L'équivalent en France est le pronom *iel* (ou *yel*), mot-valise issu de la contraction des pronoms *il* et *elle*, mais son usage reste à ce jour relativement restreint et n'est pas officialisé par l'Académie française. Il faut noter que son usage ne fait pas l'unanimité, en particulier chez les personnes qui ne se revendiquent ni de genre féminin ni de genre

masculin, en raison de sa proximité avec les pronoms *il* et *elle*, mais aussi parce qu'il implique la contraction de ces pronoms dans un ordre donné.

La volonté de ne pas faire de distinction de genre fait également partie des préoccupations éducatives et passe par la remise en cause de la catégorisation des jouets et des activités comme « destinés aux filles » ou « destinés aux garçons ». En 2019, la marque Mattel qui a créé les Barbies, lance la mise sur le marché de poupées de genre neutre, des poupées que l'on peut habiller et coiffer en mixant les codes du féminin et du masculin.

La non mixité de certains lieux, comme les toilettes, fait également débat. Là encore la neutralisation des lieux peut à la fois prendre la forme d'un accès indifférencié, non genré, ou bien de celle d'un étiquetage spécifiant l'accès aux personnes d'identité transgenre, à travers l'apposition d'un troisième logo, fusion des symboles représentant respectivement un individu de sexe masculin et un individu de sexe féminin (*cf.* figure 4). Témoigne de la collusion entre visibilité du genre et lutte contre les discriminations de genre, la signalétique mise en place sur les portes des toilettes dans les locaux de deux universités, qui plutôt que de ne pas étiqueter d'accès genré, ont choisi pour l'une, à Leyde aux Pays-Bas (*cf.* figure 4), de visibiliser l'accès aux personnes quel que soit leur genre, pour l'autre, à Akureyri en Islande (*cf.* figure 5), d'étiqueter à la fois des toilettes non genrées (écriteau *W.C.* apposé sur certaines portes) et des toilettes réservées aux personnes de genre féminin ou bien masculin (écriteaux distinctifs traditionnels apposés sur d'autres portes).



Figure 4 : Signalétique mise en place sur la porte des toilettes de l'université de Leyde aux Pays-Bas. (source : <https://www.stophomophobie.com/pays-bas-des-toilettes-neutres-a-lessai-pour-faciliter-le-quotidien-des-eleves-de-luniversite-de-leyde/>, consulté le 20 octobre 2020)



Figure 5 : Signalétique mise en place sur les portes de toilettes de l'université d'Akureyri en Islande. (source personnelle)

3. L'identité sexuée

L'identité sexuée est à distinguer de l'identité sexuelle qui, elle, se réfère à la sexualité dont il n'est pas question ici. La notion d'identité sexuée est principalement employée dans le champ de la psychologie du développement. Chiland (1995), psychanalyste et psychiatre, conçoit l'identité sexuée dans une approche holistique, systémique, qui prend en compte les

composantes à la fois biologiques, psychologiques et sociales, de l'appartenance à un groupe de sexe. Selon Chiland (2008), « L'enfant éprouve un vécu dans son propre corps, mais ce sont ses parents ou son entourage qui lui apprennent qu'il est un garçon ou une fille et le traitent différemment selon qu'il est un garçon ou une fille ». La dimension psychologique est centrale dans le concept d'identité sexuée, en ce qu'elle intègre à la fois la reconnaissance de soit en tant qu'individu biologiquement sexué (laquelle identité biologique oriente l'assignation du sexe à la naissance) ainsi que le fait de se reconnaître et d'être reconnu d'un point de vue social, en tant qu'individu appartenant à un groupe de sexe/de genre (représentations sociales, positionnement par rapport aux normes de genre). Cette dimension psychologique, au sens large, recouvre des aspects cognitifs et affectifs, basés sur des composantes pour certaines objectives (telles que le sexe assigné à la naissance) et pour d'autres subjectives (telles que le sentiment d'appartenir à un groupe de sexe). Elle résulte à la fois d'un apprentissage cognitif et social - celui des catégories de sexe, des représentations de genre à travers les normes/stéréotypes/rôles de genre - mais aussi de leur assimilation et leur appropriation plus ou moins conscientisée, à travers des processus de construction identitaire (tels que l'identification, l'introspection, l'introjection), dans lesquels entrent en jeu les liens affectifs. Il est important de relever que les composantes objectives et subjectives de l'identité sexuée ne se recouvrent pas nécessairement, d'une part parce que la féminité/masculinité ne se conçoit pas d'un point de vue strictement dichotomique et d'autre part parce que le sentiment d'appartenir à un groupe de sexe n'est pas toujours aligné avec l'identité biologique.

Conclusion

La catégorie du sexe est souvent présentée comme une catégorie statique, figée et immuable dans le temps, contrairement à la catégorie du genre, qui par sa nature psychologique et sociale est par définition une catégorie dynamique aux contours souples. Néanmoins comme nous venons de le voir la détermination du sexe n'est pas aussi catégorique qu'on tend souvent à le penser et à la présenter, tant sur le plan physique que psychologique. Par ailleurs, la frontière entre biologie et psychologie n'est pas une frontière étanche telle qu'on tend souvent à la concevoir et par conséquent celle entre sexe et genre non plus. En un sens on peut considérer que la distinction entre sexe et genre repose sur la dissociation du corps et de l'esprit, le sexe étant le corps biologiquement déterminé et l'esprit étant le genre, c'est-à-dire le sentiment psychologique d'appartenir à un groupe de sexe culturellement défini. La dissociation qui était opérée autrefois entre corps et esprit, notamment par Descartes, reste encore très ancrée dans les consciences malgré les avancées de la recherche tant en biologie qu'en psychologie, qui ont montré que le corps (entendu le corps sans la tête) et l'esprit, autrement dit le cerveau, ne fonctionnaient pas comme deux entités distinctes mais comme deux parties d'un même ensemble, celui du corps. Nous appréhendons donc la dimension psychologique, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe, comme une résultante à la fois de facteurs biologiques et de facteurs sociaux. Nous espérons donc à l'occasion de cette thèse participer à la désacralisation du débat entre nature et culture. De notre point de vue les facteurs biologiques et les facteurs sociaux sont susceptibles d'impacter le facteur psychologique et nous proposons une approche intégrée telle que proposée dans la notion d'identité sexuée. Nous préférons ainsi parler de co-construction sociale plutôt que de

construction sociale, pour signifier que l'individu, singulier par nature, co-construit son identité au sein de son environnement social.

A notre sens, la dissociation entre sexe et genre est une posture idéologique qui dissocie le biologique du culturel pour s'affranchir des stéréotypes de genre. S'il est plus ou moins possible de choisir son identité culturelle, on peut difficilement en revanche s'affranchir de son identité sexuée biologique. Pour notre part, nous partageons l'idée que les catégories de genre, bien que culturelles, ne se sont pas construites *ex nihilo* et que les différences de sexe ne justifient pas le sexisme, tout comme les différentes couleurs de peau ne justifient pas le racisme. Par ailleurs, les stéréotypes de genre, qui ne sont pas nécessairement dépréciatifs, participent aussi à la construction de l'identité de genre, une identité sans aucun doute utile aux êtres sexués que nous sommes.

Enfin le concept de genre interroge également sur la frontière entre identité publique et identité privée. L'identité de genre, en tant qu'expérience intime et subjective, est-elle de nature à être rendu publique ?

Chapitre 2. Construction d'une identité sexuée : repères développementaux

1. Discriminations et catégorisations sexuées

1.1 Introduction

Les capacités perceptives et cognitives du tout petit lui permettent de discriminer très tôt les objets et les personnes qui l'entourent et l'entraîners progressivement, au fil de son expérience, à catégoriser son environnement. Comme le rappelle Dafflon-Novelle (2006) le sexe et l'âge sont parmi les premières catégories que l'enfant utilise pour appréhender son environnement social (d'après Lewis & Feiring, 1979). Il a été montré que dès l'âge de 3-4 mois, les nouveau-nés orientaient préférentiellement leur attention vers les visages féminins (Quinn, Kuhn, Slater & Pascalis, 2002). Outre cette préférence qui peut s'expliquer notamment du fait des contacts généralement privilégiés entre la mère et l'enfant à cette période, ce résultat démontre une capacité précoce de discrimination entre des visages féminins et des visages masculins. Dans un premier temps, l'enfant construit les catégories du *féminin* et du *masculin* à partir de la perception multi-sensorielle de caractères distinctifs saillants entre les sexes, à travers des indices directs invariants, tels que le timbre de la voix,

les traits du visage ou encore des caractères qui distinguent les genres, c'est-à-dire à travers des indices indirects, comme la longueur des cheveux, la coiffure, les habits... De façon précoce l'enfant réalise des associations intermodales entre ces différents caractères, associant par exemple le visage au timbre de la voix. Des premières discriminations sexuées et genrées s'opèrent ainsi dès la première année de vie.

1.2 Outils méthodologiques

Il n'est pas aisé d'évaluer les connaissances qu'ont les enfants sur le genre avant que celui-ci soit capable de s'exprimer clairement ou de comprendre les instructions verbales des tests (pointer, classer, catégoriser), c'est-à-dire avant l'âge d'environ 30 mois. Ces capacités verbales, tout du moins en terme de capacités de compréhension, sont en effet nécessaires à l'accomplissement de la plupart des tâches proposées pour tester l'identité de genre, la connaissance des stéréotypes de genre et d'autres concepts rattachés au genre (e.g., Edelbrock & Sugawara, 1978 ; Fagot, Leinbach & Hagan, 1986; Martin & Little, 1990 ; Thompson, 1975). Par conséquent, les résultats des études qui montrent que les connaissances sur les stéréotypes de genre apparaissent après le deuxième ou troisième anniversaire (Etaugh & Duits, 1990 ; Martin & Little, 1990 ; Perry, White & Perry, 1984), bien après l'apparition de préférences pour des activités stéréotypées en genre, reflètent peut-être les limites des paradigmes de recherche actuels destinés à évaluer les enfants pré-verbaux.

Pour pallier cette difficulté et ainsi étudier les compétences perceptives au cours des deux premières années de la vie, des chercheurs ont donc développé des paradigmes expérimentaux, tel que celui dit d'habituation-discrimination ou de réaction à la nouveauté,

fruit notamment des recherches de Sokolov (1963) et de Fantz (1961, 1963). Il s'agit d'une procédure qui, suite à une phase d'habituation du sujet à un stimulus (qui se manifeste par une baisse d'intérêt progressive), vise à repérer un changement comportemental induit par la présentation d'un stimulus perçu comme nouveau. L'attention visuelle, la succion non-nutritive ou encore le rythme cardiaque, sont utilisés pour mesurer la réponse d'habituation et de réaction à la nouveauté du nouveau-né. Ce paradigme peut permettre de tester les capacités perceptives du nouveau-né sur une ou plusieurs modalités sensorielles combinées. Le paradigme de préférence visuelle intermodal (Spelke, 1976) peut permettre par exemple de tester la connaissance d'autres aspects des catégories de genre, en plus des caractéristiques physiques féminines ou masculines. En particulier les associations entre objets et activités avec les catégories de genre peuvent être étudiées à travers l'adaptation *match-to-standard* du paradigme de préférence visuelle. Ce paradigme peut aussi être utilisé pour évaluer les préférences des enfants pour des stimuli visuels spécifiques.

1.3 Perception et discriminations sexuées

Mettant en œuvre la méthode d'habituation-discrimination, l'étude de Jusczyk, Pisoni, & Mullenix (1992) a mis en évidence la capacité des nouveau-nés à différencier des voix masculines et féminines dès l'âge de 2 mois. Deux études utilisant une adaptation du paradigme intermodal de préférence visuelle ont testé, au cours de la seconde moitié de la première année de vie, la capacité des enfants à associer distinctivement les voix et les visages d'hommes et de femmes (Poulin-Dubois, Serbin, Kenyon & Derbyshire, 1994 ; Walker-Andrews, Bahrick, Raglioni & Diaz 1991). L'étude de Walker-Andrews et al. (1991) montre qu'à partir de 6 mois les enfants regardaient plus longtemps les vidéos présentant des

associations voix-visages congruentes, celles pour lesquelles le timbre de voix était pertinent avec le visage proposé, plutôt que les associations voix-visages incongruentes, c'est-à-dire celles pour lesquelles la voix ne correspondait pas au visage. Dans l'étude de Poulin-Dubois et al. (1994), aux âges de 9 et 12 mois, les enfants regardaient également plus longuement les photographies de visages congruentes avec les voix associées. A noter que ces résultats n'ont été observés par les auteurs que pour les stimuli féminins. Ces études montrent que les jeunes enfants sont non seulement capables d'opérer une discrimination entre visages masculins et féminins, comme le démontrent les études précédentes d'habituation (Fagan, 1976 ; Leinbach & Fagot, 1993 ; Levy & Haaf, 1994), mais aussi qu'ils forment des catégories intermodales (auditives et visuelles) avant leur un an, qui intègrent des informations liées au genre (variants culturels tels que la longueur des cheveux et les vêtements).

Lorsqu'ils ont présenté à des enfants de 18 mois des photos de visages d'hommes et de femmes, en leur demandant « Où est la dame/le monsieur ? » puis « regarde la dame/le monsieur », Poulin-Dubois, Serbin & Derbyshire (1998) ont montré, par la méthode du suivi oculaire, que plus de 50 % des filles et 25 % des garçons de leur échantillon avaient regardé la photo correspondante. Au même âge, mais avec des photos d'enfants cette fois, la plupart des enfants des deux sexes associaient correctement les labels « garçon » et « fille » aux visages correspondants. Ces meilleurs résultats s'expliqueraient par une meilleure compréhension des termes *boy* et *girl* par les enfants anglophones de l'étude, que des termes *lady* et *man* (selon Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick (1994), en particulier, le terme *boy* serait le premier label que les enfants comprennent). A 24 mois, les enfants sont capables d'identifier verbalement les personnes des deux catégories (Fagot et al., 1986 ; Etaugh, Grinnell & Etaugh, 1989 ; Fagot & Leinbach, 1989 ; Campbell, Shirley & Candy, 2004).

Selon Serbin, Poulin-Dubois, Colburne, Sen & Eichstedt (2001), ces discriminations préfigureraient la formation d'un construit pré-verbal du genre, qui permet à l'enfant de commencer à associer d'autres objets ou activités avec les catégories de genre. Les approches de cognition développementale (e.g., Blakemore, LaRue & Olejnik, 1979 ; Kohlberg, 1966) et plus tard la théorie du *schéma de genre* (e.g., Bem, 1981; Levy & Carter, 1989 ; Liben & Signorella, 1987 ; Martin & Halverson, 1981 ; Ruble & Martin, 1998 ; Ruble & Stangor, 1986) suggèrent que les enfants commencent à former un réseau d'associations, ou un schéma autour du système de catégorisation dichotomique du genre, aux alentours de la première année de vie.

Néanmoins, si la connaissance des stéréotypes de genre, les préférences et les comportements sexuels se mettent tous en place au cours de cette période, la séquence développementale selon laquelle ces événements surviennent n'a pas été clairement établie, ce qu'une étude longitudinale permettrait peut-être de faire.

2. Conduites et comportements sexuels

L'existence d'univers distincts associés au genre se manifeste en premier lieu au cours de la vie par l'expression de préférences précoces de jeu et de styles chez les filles et les garçons (voir Maccoby, 1998, pour une revue de la littérature).

2.1 Préférences visuelles orientées vers les jouets stéréotypés en genre

Dans l'étude de Serbin, Poulin-Dubois, Colburne, Sen & Eichstedt (2001), les filles comme les garçons de 12 mois orientaient préférentiellement leur attention visuelle vers la poupée plutôt que vers le véhicule. Selon les auteurs, cette préférence serait liée à la ressemblance entre les poupées et les humains, les visages humains étant attractifs pour les enfants (Morton & Johnson, 1991, cités par Serbin et al., 2001). L'étude de Goren, Sarty, & Wu (1975) montre en effet que dès quelques minutes de vie, les nouveau-nés regardent plus longtemps un stimulus qui reprend l'organisation schématique des traits d'un visage, qu'un stimulus qui présente ces mêmes traits organisés selon un schéma différent. A 18 mois par contre, dans l'étude de Serbin et al., les filles regardaient plus la poupée que les garçons et les garçons regardaient plus le véhicule que les filles. Enfin, à 23 mois, les filles comme les garçons regardaient plus le véhicule que la poupée, mais les garçons regardaient néanmoins relativement plus le véhicule que les filles et les filles relativement plus la poupée que les garçons.

2.2 Préférences de jeu orientées vers les jouets stéréotypés en genre

Des différences sexuées en termes de préférences de jeu émergent au cours de la deuxième année de vie. Elles se manifestent à la fois par une préférence pour les jouets et activités stéréotypique de son sexe, mais également par un évitement des jouets et activités dévolues à l'autre sexe. Elles ont été observées aussi bien en conditions expérimentales, au laboratoire (Roopnarine, 1986, Servin, Bohlin & Berlin, 1999), qu'en environnement familial, au

domicile parental (Fein, Johnson, Kosson, Stork & Wasserman, 1975 ; Smith & Daghli, 1977), ou encore au sein des structures accueillant les enfants d'âge pré-scolaire (Connor & Serbin, 1977 ; O'Brien & Huston, 1985). L'étude de Servin, Bohlin & Berlin (1999) montre ainsi que lorsqu'on leur propose à la fois des jouets stéréotypés, masculins, féminins ou neutres en genre, dès 12 mois les garçons et les filles choisissent des jouets différents lors de sessions de jeu libre. L'observation d'enfants du même âge jouant librement à leur domicile montre également que filles et garçons ne s'engagent pas dans les mêmes jeux (Smith & Daghli, 1977). L'expression de préférences pour certains jouets et certaines activités est manifeste vers 36 mois (Fagot, 1977 ; Fagot, Leinbach & Hagan, 1986 ; O'Brien & Huston, 1985 ; Servin et al., 1999). Les garçons jouent en général préférentiellement avec des jouets comme les véhicules, les outils et les jeux de construction, les pistolets, alors que les filles jouent en général préférentiellement avec des jouets comme les poupées et les accessoires domestiques (voir Ruble, Martin, & Berenbaum, 2006 pour une revue de la littérature).

D'où viennent les préférences genrées chez les enfants ? Précèdent-elles l'acquisition de connaissances sur le genre ou est-ce l'inverse ?

Certaines approches suggèrent que les préférences genrées apparaissent avant les connaissances sur le genre et résultent d'un apprentissage social ou de facteurs biologiques. En effet, des études empiriques suggèrent que l'usage des labels de genre pour s'auto-référencer ou pour référencer les autres ne se produit pas avant l'âge de 2 ans et demi (Fagot & Leinbach, 1989), tandis que les préférences pour les activités et les jouets stéréotypés seraient observées naturellement et expérimentalement de façon beaucoup plus précoce

(O'Brien & Huston, 1985 ; Roopnarine, 1986). Pour Eisenberg, Murray & Hite (1982), ces différences d'intérêt genrées pourraient être liées à la fonction, à l'utilisation de ces jouets. Ainsi ces jouets stéréotypés seraient associés à des activités qui influencent le développement de compétences cognitives sexuées, les poupées stimulant par exemple les comportements de soin et de maternage (Connor & Serbin, 1977 ; Fagot & Littman, 1976 ; Robert & Héroux, 2004 ; Serbin & Connor, 1979 ; Voyer, Nolan & Voyer, 2000), le développement de traits de personnalité sexués (Eisenberg, Murray & Hite, 1982) ainsi que le développement de patterns d'interactions sociales entre adultes (Maccoby, 1998). Serbin et al. (2001) remarquent que les intérêts pour les jouets divergent entre les filles et les garçons entre 12 et 18 mois, en parallèle de l'acquisition d'une plus grande mobilité physique. Du fait de leur plus grande mobilité physique, les enfants pourraient exprimer un intérêt croissant pour les jouets qui impliquent une activité physique. Dans l'expérience 1 ils trouvent en effet une préférence visuelle pour le véhicule par rapport à la poupée chez les filles et les garçons âgés de 23 mois.

Selon Martin & Halverson (1981) en revanche, il y aurait un lien causal entre le développement des connaissances sur les stéréotypes de genre et l'apparition de préférences stéréotypées. Cette approche schématique sur le genre suggère que le schéma cognitif de genre joue chez les enfants un rôle formateur dans le développement de préférences et de comportements stéréotypés.

Par conséquent les associations cognitives entre des objets spécifiques et les catégories de genre pourraient précéder ou coïncider avec l'apparition de préférences stéréotypées au cours de la seconde année de vie de l'enfant.

Enfin, pour Serbin et al. (2001) il est possible que préférences et stéréotypes cognitifs se développent de façon indépendante ou parallèle et se lient de façon progressive pour former

un schéma qui inclut une dimension cognitive, affective et comportementale, au cours de la prime enfance.

2.3 Ségrégation sexuée

Un phénomène de ségrégation sexuelle, d'aucuns préfèrent parler de ségrégation de genre, émerge relativement tôt dans l'enfance. Bien avant qu'une ségrégation sexuelle ne s'opère, l'étude de Langlois et al. (1991) montre que dès 6 mois les nouveau-nés manifestent une attention préférentielle vers les visages d'adultes de même sexe qu'eux. Lewis & Brooks-Gunn (1979) avaient observé également cette attention préférentielle chez les enfants de 12 et 18 mois lorsqu'on leur présentait des visages d'enfants du même âge qu'eux. Plus tard, on observe que, lorsqu'ils en ont la possibilité, les enfants vont privilégier les interactions avec des partenaires de même sexe qu'eux, tandis qu'ils vont éviter les interactions avec un partenaire de l'autre sexe. Cette préférence n'est pas démontrée chez les enfants âgés de moins de 2 ans (Campbell, Shirley, Heywood & Crook, 2000) mais on commencerait à l'observer entre l'âge de 2 et 3 ans, les enfants choisissant préférentiellement des partenaires de jeu, des amis, de même sexe qu'eux (Barbu, 2000 ; Barbu, Cabanès & Le Maner-Idrissi, 2011 ; Blackmore et al., 2009 ; Howes, 1988 ; La Freniere, Strayer & Gauthier, 1984). Plus précisément, on observe celle-ci à partir de 27-30 mois, d'abord chez les filles généralement, puis chez les garçons et cette préférence ne ferait que s'accroître entre l'âge de 2 et 6 ans (Maccoby & Jacklin, 1987). L'étude de Zosuls, Martin, Ruble, Miller, Gaertner, England & Hill (2011) indique par ailleurs qu'à l'école élémentaire, la constitution de groupes mixtes serait découragée.

D'après Geary & Bjorklund (2000) ce phénomène de ségrégation constituerait la différence la plus universelle qui soit entre les filles et les garçons, puisqu'on le retrouverait parmi presque toutes, sinon toutes, les cultures du monde. L'accumulation d'expériences différentes au sein des groupes de sexe conduirait ainsi à former ce que certains appellent « les deux cultures de l'enfance » (Maccoby, 1998 ; Tannen, 1994 ; Thorne & Luria, 1986). Des différences de plusieurs types ont été mises en évidence entre les groupes de filles et les groupes de garçons, concernant la taille du groupe et l'interconnectivité entre les membres des différents groupes ; l'indépendance plus ou moins forte vis-à-vis des adultes ; les activités, thèmes de jeu et façons de jouer ; ainsi que les pratiques langagières. L'école maternelle, ou la crèche pour les enfants d'âge pré-scolaire, puis l'école primaire, constituent des lieux qui offrent un choix de partenaires de jeu, *a fortiori* de même sexe, plus important que le voisinage d'un enfant par exemple. La cour de récréation est ainsi propice à la constitution de groupes d'enfants de même sexe (Thorne, 1993), d'autant plus que la ségrégation sexuelle serait moins forte en présence des adultes.

Certains auteurs ont montré que les garçons préféreraient interagir au sein de plus grands groupes que les filles (Benenson, 1993 ; Benenson, Apostoleris & Parnass, 1998 ; Markovitz, Benenson & Dolenszky, 2001 ; Thorne & Luria, 1986), ces dernières formant plus préférentiellement des dyades ou des triades (Benenson, 1993 ; Benenson, Apostoleris & Parnass, 1998 ; Savin-Williams, 1979). Les filles seraient aussi plus enclines à fréquenter des amies qui ne font pas parties du même groupe, on dirait familièrement, de la même « bande ». L'étude de Pettit, Bakshi, Dodge & Coie (1990) indique qu'une hiérarchie se met rapidement en place à la formation d'un groupe de garçons. Parallèlement à la formation de plus grands groupes, les garçons instaурeraient davantage une hiérarchie au sein de leurs groupes et celle-ci serait plus stable que dans les groupes de filles (Savin-Williams, 1979). Pour « gagner »

leur place au sein du groupe, les garçons s'engageraient davantage dans des conflits et des bagarres que les filles (Puttalaz, Hellstern, Grimes & Glodis, 1995). Dans le même temps ils se mettraient davantage en compétition les uns par rapport aux autres pour savoir lequel d'entre-eux est le meilleur, tandis qu'au contraire les filles surveilleraient celles qui tenteraient de paraître meilleures que les autres (Best, 1983 ; Eder, 1985). Selon l'étude de Dunn & Morgan (1987), dont on peut noter néanmoins qu'elle n'est pas récente, les garçons occuperaient aussi davantage d'espace dans la cour, les filles occupant le reste d'espace que les garçons leur laisseraient. Au sein de leurs groupes, ils transgresseraient également davantage les règles que les filles et leur indiscipline semblerait leur conférer un certain pouvoir et un statut de dominant ce qui ne serait pas le cas pour les filles. L'assurance et la domination seraient ainsi des qualités valorisées chez les garçons, mais plutôt réprimées et mal perçues au contraire chez les filles (Hibbard & Buhrmester, 1998 ; Puttalaz et al., 1995 ; Sebanc, Pierce, Cheatham & Gunnar, 2003).

Etre exclu d'un groupe est sans doute parmi les expériences les plus difficiles à vivre pour une personne. Thorne & Luria (1986) ont montré que les garçons moins « populaires » exclus par des membres dominants pouvaient être la cible d'insultes, dont certaines remettent en cause leur virilité (comme *fag*, en anglais, synonyme de « pédé. »). En comparaison, les filles seraient plus égalitaires et solidaires entre-elles (Zarbatany & Pepper, 1996). Plus de contacts de proximité s'observeraient dans les groupes de filles (Thorne & Luria, 1986 ; Underwood, 2003). Néanmoins le phénomène d'exclusion n'est pour autant pas absent au sein de leurs groupes, bien qu'il prenne généralement moins la forme d'agression physique ou verbale directe (Crick & Ladd, 1990 ; Hartup, French, Laursen, Johnston & Ogawa, 1993). Se conformer aux règles et aux codes du groupe est un facteur d'intégration. L'étude de Young & Sweeting (2004) montre en effet que les adolescents qui adoptent des conduites moins

stéréotypées peuvent être victimes d'une mise à l'écart par leurs pairs. Dès l'école élémentaire, cette mise à l'écart pousserait les enfants victimes d'exclusion à modifier leur comportement pour se conformer aux attentes (Ewing Lee & Troop-Gordon, 2011a). Par ailleurs, plus les enfants passent de temps avec des partenaires de même sexe, plus leurs comportements sont susceptibles de se stéréotyper (Martin & Fabes, 2001).

3. Référencement de soi (*self-labelling*) et des autres dans les catégories de sexe/genre

L'étiquetage correct des catégories « homme » / « femme », « garçon » / « fille » est souvent présenté comme permettant de tester l'acquisition de catégories de sexe, sinon de catégories de genre (plus saillantes), par l'enfant (Etaugh, Grinnel & Etaugh, 1989 ; Leinbach & Fagot, 1986 ; Weinraub, Clemens, Sockloff, Ethridge, Gracely & Myers, 1984). Il est aussi un pré-requis à l'auto-référencement verbal de l'enfant dans l'une ou l'autre catégorie, lequel atteste qu'il a conscience d'appartenir à l'une ou l'autre catégorie.

Comme nous l'avons vu précédemment, dès 18 mois les enfants associent correctement les labels « garçon » et « fille » aux photos de visages de garçons et de filles qu'on leur présente (Poulin-Dubois et al., 1998). L'étude montre également que cette capacité est fonction de la compréhension verbale des labels puisque les auteurs obtiennent de moins bons résultats dans la tâche d'association entre les labels « dame » et « monsieur » aux photos de visages d'adultes correspondantes et ce alors même que les enfants semblent opérer plus facilement une discrimination entre visages féminins et masculins chez les adultes que chez les enfants

(distinction du sexe a priori moins saillante). Les auteurs observent dans ce cas une asymétrie entre garçons et filles, plus de 50 % des filles associant correctement les labels « dame » / « monsieur » aux visages d'adultes correspondants, contre 25 % des garçons de leur échantillon. Cette différence pourrait donc s'expliquer par une asymétrie de *timing* entre garçons et filles, quant au développement de la compréhension verbale. Plusieurs études ont en effet montré un développement plus précoce des compétences langagières chez les filles (e.g., Bornstein, Hahn, & Haynes, 2004 ; Fenson et al., 1994 ; Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001). Comme nous l'avons vu, il faut néanmoins garder à l'esprit que l'étiquetage verbal, s'il est lié au processus de catégorisation, n'en est pas un pré-requis. D'après l'étude de Zosuls, Ruble, Tamis-LeMonda, Shrout, Bornstein & Greulich (2009), l'apparition de productions verbales spontanées pour se définir soi et les autres, en tant que garçon/fille et homme/femme serait également plus précoce chez les filles que chez les garçons. Leur étude longitudinale, basée sur des entretiens téléphoniques réalisés avec les mères deux fois par semaine (inventaires verbaux), indique que ces productions verbales commencent en moyenne vers 18 mois chez les filles et 19 mois chez les garçons. A 21 mois, 68 % des enfants avaient produit spontanément au moins une fois un label de sexe/genre, le plus souvent en référence à des enfants (*boy* et *girl*), plutôt qu'à des adultes (*man* et *lady*). Néanmoins à 21 mois, seuls 17 % des enfants, en majorité des filles, avaient utilisés spontanément des labels de sexe/genre pour se définir eux-mêmes. Weinraub et al. (1994) ont quant eux demandé à des enfants de 26, 31 et 36 mois, de classer des images de garçons et de filles ainsi que d'hommes et de femmes dans deux boîtes prévues à cet effet (l'image d'un garçon et celle d'un homme étaient apposées sur l'une des boîtes, tandis que l'image d'une fille et celle d'une femme étaient apposées sur l'autre boîte). Les enfants devaient ensuite classer une photo d'eux dans l'une des boîtes. A 26 mois, 42 % des enfants classent leur photo dans la boîte de leur groupe de

sexe d'appartenance et à 31 mois, la majorité des enfants le font (87,5 %). A la suite de cette tâche de catégorisation non verbale, les auteurs ont demandé aux enfants de catégoriser verbalement chaque image, dont la leur (dire si c'est un garçon/un homme ou une fille/une femme). Dès 26 mois, 74 % des enfants se catégorisent verbalement en tant que « garçon » ou « fille » et à 31 mois, 87,5 %, de même que pour la tâche de catégorisation non verbale. L'étude montre donc qu'à 26 mois la plupart des enfants s'identifient verbalement comme étant des filles ou des garçons, ce qui n'implique pas qu'ils réussissent la tâche de catégorisation non verbale.

4. L'acquisition de connaissances sur le genre et les stéréotypes associés

L'assimilation dans le schéma de genre, de rôles préférentiellement féminins et d'autres préférentiellement masculins, pourrait se faire au cours des deux premières années de vie de l'enfant, à travers l'observation des parents et des frères et sœurs. Les objets associés à ces activités stéréotypées (types spécifiques de jouets, accessoires domestiques, habits,...) pourraient être intégrés à ce schéma au cours de ce processus. La connaissance de ce qui est « pour les filles » et de ce qui est « pour les garçons » s'intègre dans la composante cognitive du schéma de genre (Bem, 1981 ; Martin & Halverson, 1981).

L'étude de Serbin et al. (2001) a testé l'association opérée par les enfants entre jouet et visage d'un petit garçon ou d'une petite fille. Les résultats montrent que les filles regardent d'avantage le visage de la petite fille en association à la poupée et le visage du petit garçon en

association avec le véhicule, à 18 et à 24 mois. En revanche l'étude ne montre pas de différence chez les garçons, que ce soit à 18 ou à 24 mois.

L'étude de Poulin-Dubois, Serbin, Eichstedt, Sen & Beissel (2002) a testé si de jeunes enfants associaient ou non certaines activités stéréotypées aux rôles de genre féminin ou masculin. Ils ont pour cela fait appel à un protocole original en utilisant une procédure appelée *procédure inductive de généralisation*. Les enfants étaient invités à choisir une poupée représentant un garçon ou une fille pour reproduire une action stéréotypée, préalablement mimée avec un singe en peluche. Les résultats diffèrent entre les filles et les garçons. A 24 mois les filles choisissent la poupée fille adéquat pour mimer l'action stéréotypée, mais ça n'est pas le cas des garçons.

Préférences, connaissances sur le genre et construction de l'identité de genre

De la même manière que l'on peut s'interroger sur le fait que les préférences genrées émergent avant ou non que l'enfant acquière des connaissances sur le genre, on peut se demander si la catégorisation d'objets stéréotypés en genre précède ou non la construction de l'identité de genre, à commencer par l'auto-identification de l'enfant à une catégorie de genre.

Selon Serbin et al. (2001) les résultats de leur étude justifient de repenser la théorie cognitive au regard du rôle que joue l'identité de genre dans le processus précoce d'apprentissage des rôles de genre. Si l'identité de genre commence à se forger au cours de la troisième année, cela pourrait être un aspect relativement tardif de la construction du schéma de genre, qui apparaîtrait après l'acquisition des catégories de genre et des premières associations liées au genre (activités, jouets, labels).

5. Différences de *timing* développemental entre les garçons et les filles

Certaines acquisitions seraient plus précoces chez les garçons, d'autres chez les filles. Les filles acquerraient plus tôt les labels de genre (Poulin-Dubois, Serbin, & Derbyshire, 1998) ; tandis qu'on observerait chez les garçons une mémoire différentielle pour les événements stéréotypés masculins plus tôt que chez les filles (Bauer, 1993 ; Boston & Levy, 1991). Plusieurs études suggèrent que les filles d'âge préscolaire ont une meilleure connaissance des stéréotypes de genre par rapport aux garçons. En moyenne, elles obtiendraient de meilleures performances aux tests sur la connaissance des stéréotypes de genre et la compréhension du genre (Bem, 1989 ; Signorella, Bigler, & Liben, 1993 ; Thompson, 1975), bien qu'au milieu de l'enfance les garçons répondent de façon plus stéréotypée et moins flexible aux tests sur les stéréotypes (Ruble & Martin, 1998 ; Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993). En effet, nombre d'études suggèrent que les préférences pour les jouets stéréotypés en genre sont plus fortes chez les garçons que chez les filles (Carter & Levy, 1988 ; Lobel & Menashri, 1993 ; Sen, 1999) et qu'elles se manifestent plus tôt (O'Brien & Huston, 1985).

Les hypothèses explicatives

L'une des hypothèses qui expliquerait les différences observées entre garçons et filles est que la composante affective du schéma de genre chez les garçons est plus forte que chez les filles. Au cours de la deuxième année, les garçons paraissent avoir moins de connaissances sur la catégorisation des activités en fonction du genre que les filles, mais néanmoins ils montrent

plus de préférences pour les jouets et les activités de jeu stéréotypés masculins. Il se peut que ces préférences influencent ou retardent l'acquisition de certains aspects cognitifs du schéma de genre. Autrement dit, il se pourrait que leur fort intérêt différencié pour les activités stéréotypées « pour garçons » détourne leur attention des objets ou activités féminines ou non stéréotypées.

Plusieurs études vont dans ce sens en montrant que les garçons font preuve d'un intérêt et d'une mémoire supérieure pour les stimuli stéréotypés masculins, comparé à leur mémoire des stimuli stéréotypés féminins. Les filles, en revanche, se rappellent aussi bien les événements stéréotypés féminins que masculins (Bauer, 1993 ; Boston & Levy, 1991 ; Sen, 1999).

Selon Serbin et al. (2001), tester les niveaux de motivation respectifs des filles et des garçons à se conformer aux stéréotypes de genre et comparer ces niveaux au niveau de connaissance des stéréotypes de genre pourrait fournir plus d'informations sur la cause sous-jacente de cette différence.

Il est aussi possible que la séquence ou le *timing* diffère entre les garçons et les filles du fait d'un différentiel de socialisation ou de maturation. Par exemple, pour ce qui est de la socialisation, les pressions sociales pour agir conformément aux stéréotypes sont plus fortes sur les garçons que sur les filles et viennent de différentes sources, comme les parents (Fagot & Hagan, 1991), les enseignants et les pairs.

Chapitre 3. Les théories de la construction de l'identité sexuée

1. L'apprentissage social

1.1 La théorie de la plasticité du genre de Money (1955)

Cette théorie suggère que le genre est une composante apprise et plastique de l'identité, c'est à dire malléable, tout du moins dans les premières années de la vie. Comme nous l'avons vu (cf. chapitre 1), Money introduit le terme de genre par la notion de rôle de genre - *gender role* - et compare son apprentissage à celui d'une langue maternelle :

« Un rôle de genre n'est pas établi à la naissance, mais est construit cumulativement à travers les expériences rencontrées et les transactions – à travers l'apprentissage occasionnel et non planifié, à travers l'instruction implicite et l'inculcation, en mettant spontanément deux et deux ensemble pour faire parfois quatre, et parfois même de manière erronée cinq. En bref un rôle de genre s'installe largement de la même manière que la langue maternelle » (Money, Hampson & Hampson, 1955a, p. 285).

Money, qui s'est intéressé à l'intersexualité, postule que le sexe assigné à l'enfant, c'est à dire décidé pour lui, conditionnera son développement psychosocial futur en tant que fille ou garçon, du moment que son entourage social et donc en premier lieu ses parents, l'élèvent en

tant que tel. Autrement dit selon cette théorie, le *sexe d'élevage* de l'enfant, pour reprendre la terminologie utilisée par Money, prévaut sur le sexe biologique.

L'histoire tragique de Bruce Reimer, pourtant érigée en exemple par Money, tend plutôt à remettre en cause cette théorie. Le cas du jeune Bruce Reimer est en effet particulier, puisqu'il ne s'agit pas d'un enfant né intersexué, mais d'une victime d'erreur médicale. Alors âgé de huit mois, il est victime d'une opération de circoncision ratée et subit une ablation du pénis. Ses parents sont alors orientés vers Money, qui voit en l'enfant une occasion de mettre en pratique sa théorie pour la démontrer, d'autant plus que l'enfant a un frère jumeau. Privé de son pénis l'enfant subit une réattribution sexuelle, c'est à dire qu'il est réassigné en tant que fille. Money assure ainsi aux parents que l'enfant, élevé comme une fille, intégrera une identité de fille. L'enfant passe donc par une réassignation hormono-chirurgicale. Préalablement à la chirurgie il reçoit ainsi une supplémentation hormonale et à vingt-deux mois il subit une ablation des testicules. L'enfant est alors rebaptisé Brenda et est désormais élevé en tant que fille. Ce changement de sexe physique et social est très mal vécu par l'enfant. Selon ses propres mots : « On me répétait que j'étais une fille mais je ne l'étais pas. À 4 ans, vous ne vous réveillez pas en pensant que vous êtes fille ou garçon, vous le savez ! » (propos rapportés par Colapinto, 2014/2016). En proie à une profonde détresse psychologique et après avoir tentée de satisfaire les attentes de ses parents en prenant notamment des hormones féminines, Brenda, alors âgée de 13 ans, décide de redevenir un garçon et choisit le prénom de David. S'en suit une série d'opérations chirurgicales, de 16 à 22 ans, pour retrouver des organes génitaux masculins. Alors que David construit sa vie et se marie, son frère jumeau, Brian, sombre à son tour dans la dépression et meurt d'une overdose d'alcool à l'âge de 36 ans. David se suicidera deux ans plus tard.

S'il est impossible d'établir clairement les causes de cet échec de réassignation de sexe, cette histoire de vie témoigne néanmoins de l'incidence psychologique délétère qu'une réassignation peut avoir sur un enfant ne présentant pas d'atypie du développement sexuel et montre les limites d'un conditionnement social même précoce, avant l'âge de 2 ans.

1.2 La théorie de Mischel (1966)

Selon la théorie de Mischel (1966), l'environnement social amène l'enfant à adopter des comportements codifiés culturellement comme étant appropriés à l'un ou l'autre sexe, à travers deux processus classiques d'apprentissage, le renforcement et l'imitation.

La théorie de l'apprentissage par renforcement positif/négatif ou apprentissage par conditionnement est issue du modèle behavioriste, qui émerge des travaux expérimentaux des psychologues Watson (1913) puis Skinner (1938) sur des modèles non-humains.

La théorie de Mischel, qui s'en inspire, postule que l'enfant apprend à se conformer aux attentes à travers les renforcements positifs ou négatifs qu'il reçoit de son environnement social. L'enfant apprend d'abord à faire une discrimination entre des patterns comportementaux sexués, puis à partir de ces apprentissages spécifiques les généralise à de nouvelles situations et enfin met en œuvre ces comportements. Selon cette théorie les conduites de l'enfant sont donc conditionnées par les attitudes différenciées de l'entourage social, qui favorise ou inhibe certains de ses comportements en fonction notamment des attentes sociales. Les comportements considérés comme appropriés à son sexe d'appartenance sont encouragés, tandis que les comportements considérés comme inappropriés sont au contraire découragés. L'enfant aura ainsi tendance à reproduire les premiers et à abandonner

les comportements seconds. Or, il a été montré que les comportements stéréotypiques et contre-stéréotypiques des filles et des garçons n'étaient pas renforcés de la même manière par l'entourage social et notamment par les parents (Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006). Ainsi les comportements contre-stéréotypiques seraient davantage découragés socialement chez les garçons que chez les filles. L'étude menée par Hartup, Moore, & Sager (1963) montre que cela affecte directement le comportement des enfants. Lorsqu'on laisse la possibilité aux enfants de choisir entre un jouet attrayant contre-stéréotypique et un jouet moins attrayant neutre, ou mixte, les filles, plus que les garçons, choisissent le jouet le plus attrayant. Les auteurs ont montré que les garçons évitaient d'autant plus le jouet contre-stéréotypique lorsqu'ils étaient en présence de l'expérimentateur.

Néanmoins, comme le soulignent les chercheurs qui ont implémenté par la suite la théorie de Mischel (*cf.* paragraphes suivants), le processus de renforcement ne suffit pas à lui seul à expliquer l'adhésion aux comportements attendus, adhésion dont dépend également leur reproduction.

2. L'orientation cognitive

2.1 Le modèle cognitivo-comportemental de Kohlberg (1966)

Ce modèle s'inscrit dans la lignée et le contexte du modèle piagétien, dans lequel l'activité structurante de l'enfant est prépondérante : l'enfant se développe avant tout indépendamment de son environnement social. Le modèle proposé par Kohlberg (1966) s'oppose au modèle

contemporain de Mischel (1966) dans la mesure où il met l'accent sur la part active de l'enfant par son activité cognitive et ce indépendamment des attitudes éducatives. Ce qui est prépondérant c'est l'activité cognitive de l'enfant, qui va lui permettre d'acquérir des connaissances, de les engranger et de les réutiliser. On tente aujourd'hui de réunir ces deux modèles : un enfant actif dans un environnement social donné. Pour Kohlberg, la construction de l'identité de genre serait essentiellement le résultat d'une construction interne, née de l'activité propre du sujet. Cela signifie aussi que la prise de conscience de soi et la conformation aux rôles est avant tout le résultat d'une construction individuelle et qu'elle serait indexée sur les capacités intellectuelles de l'enfant. Le modèle de Kohlberg définit 3 stades (modèle inspiré de Piaget, c'est-à-dire théorie par stades). Le premier stade est appelé *gender identity*. L'enfant structure son environnement social et vers 2 ans il comprend qu'il y a des hommes et des femmes, des garçons et des filles : il est capable de les identifier sur la base de caractéristiques physiques et s'identifie lui-même comme appartenant à l'une de ces catégories. Le deuxième stade est appelé *gender stability* (dans le sens de stable dans le temps, durable) : vers 3 ans, l'enfant comprend à ce stade que lorsqu'il était bébé il avait également cette identité et que lorsqu'il sera plus grand il gardera cette identité. Le troisième et dernier stade est appelé *gender constancy* : entre 5 et 7 ans, l'enfant comprend qu'indépendamment des situations, cette caractéristique de l'identité demeure invariable et irréversible. Avant 7 ans l'enfant craindrait que son identité soit en danger s'il adopte par exemple des vêtements qui sont considérés comme appropriés au sexe opposé. La théorie de Kohlberg a depuis été révisée, du moins sur certains points. Si les avancées de la recherche semblent montrer que les enfants passent bien par les différents stades décrits, les études menées depuis remettent en cause l'âge auquel les enfants les atteignent, car au moins une partie des connaissances sur le genre se mettraient en place bien avant 2-3 ans. D'autre part

contrairement à ce que postule Kohlberg, il n'apparaît pas nécessaire que les enfants atteignent le stade de la constance de genre pour qu'ils adoptent des conduites stéréotypiques de leur groupe de sexe. Comme nous l'avons vu précédemment des préférences genrées se mettent en place avant que les enfants n'atteignent le stade de la constance de genre, le lien entre les deux n'est d'ailleurs pas établi (Bussey & Bandura, 1984, 1992 ; Carter, 1987 ; Carter & Levy, 1988 ; Huston, 1983 ; Martin & Little, 1990).

2.2. La théorie du schéma de genre de Martin & Halverson (1981)

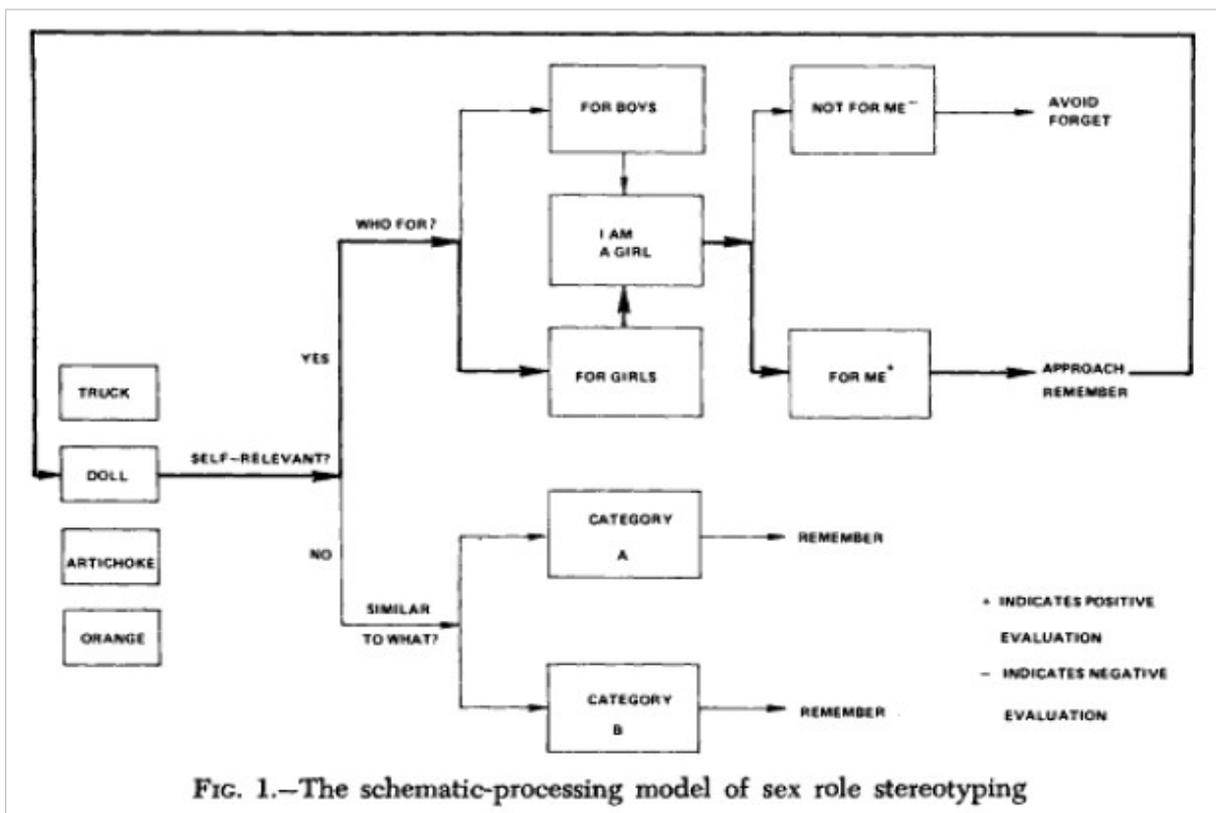


Figure 6: Modèle de développement de conduites sexuées, proposé par Martin & Halverson (1981).

Martin introduit une dimension cognitive qui permet d'expliquer les manifestations précoces de l'identité sexuée. Selon Martin, l'enfant va mobiliser deux schémas qui vont s'articuler entre eux. Un premier schéma qui est de type *in group/out group* : l'enfant va comprendre qu'il existe deux groupes (les hommes/les femmes) et qu'à chacun d'eux sont rattachés des attentes spécifiques de l'environnement social. A ce schéma généraliste s'associe un schéma personnel, qu'on appelle *own sex schema* : l'enfant va s'approprier certaines de ces connaissances ; il va prendre conscience de son appartenance à l'une de ces catégories et il va adhérer progressivement à certains rôles et en ignorer d'autres. La théorie du schéma de genre rend compte de la façon dont l'enfant, en orientant préférentiellement son attention, structure et organise peu à peu ses représentations associées à la catégorie de sexe. Les enfants observent et imitent les individus de leur propre sexe afin d'apprendre toutes les variétés du comportement approprié à leur propre sexe. Les enfants développent donc davantage de connaissances sur le genre relativement à leur propre groupe de sexe d'appartenance plutôt qu'au groupe de sexe opposé. Plusieurs études montrent en effet que les enfants sont davantage conscients des stéréotypes qui concernent leur groupe de sexe (Masters & Wilkinson, 1976 ; Muller & Goldberg, 1980). Comme le note Dafflon-Novelle (2004a), « le schème de genre sert de filtre pour faciliter l'acquisition des comportements et des attitudes stéréotypés ».

3. Les approches intégratives

Les recherches plus récentes se sont orientées vers une analyse intégrée de la construction de l'identité sexuée, à travers ses aspects à la fois sociaux, cognitifs et affectifs.

Parce que le genre est relié à l'identité personnelle de l'enfant et du fait de la nature prescriptive des stéréotypes, les cognitions en lien avec le genre dépendent aussi de facteurs affectifs.

Par conséquent les enfants sont motivés pour agir conformément aux stéréotypes. Il existe en effet une motivation à se conformer aux normes, aux prescriptions et aux proscriptions implicites. Cette motivation forme la composante affective du schéma de genre (Bem, 1981 ; Martin & Halverson, 1981).

Le modèle socio-cognitif de Bussey & Bandura & (1999) prend en compte le rôle de l'environnement social, sans oublier que l'enfant n'est pas un individu passif et qu'il va traiter les informations qu'il reçoit. Soulignons que le modèle de Bussey & Bandura, contrairement aux autres modèles que nous avons présentés, intègre l'idée que les rôles de genre se construisent tout au long de la vie et pas seulement durant l'enfance. Leur modèle théorise à la fois les facteurs qui influencent la production de conduites sexuées mais aussi les modalités par le biais desquelles ces facteurs agissent.

Pour ce qui est des facteurs, leur modèle triadique s'appuie sur les influences réciproques et bi-directionnelles entre facteurs personnels (qui intègrent les dimensions biologiques, cognitives et affectives), patterns comportementaux en lien avec les activités genrées et environnement social. Bussey & Bandura soulignent que l'influence de chaque facteur est variable suivant les contextes.

En ce qui concerne les facteurs biologiques, les auteurs l'entendent en termes de potentialité biologique et de plasticité comportementale (plasticité qui permet à l'individu de s'adapter constamment dans un environnement changeant), plutôt que de déterminisme qui conditionnerait l'individu (Gould, 1987). En ce qui concerne l'influence de l'environnement (c'est-à-dire ici les influences sociales), les auteurs font la distinction entre environnement imposé, choisi et construit, suivant le degré de contrôle que l'individu est en mesure d'opérer sur cet environnement. A titre d'exemple, l'école impose, dans un cadre institutionnel, certaines contraintes aux écoliers qui la fréquente.

Pour ce qui est des processus par lesquels ces facteurs sont susceptibles d'agir, Bussey & Bandura en distinguent trois : le modelage (*modeling*) qui est en quelque sorte de l'imitation différée, l'expérience et l'apprentissage direct. L'expérience (*enactive experience*, telle que définit par Bussey & Bandura) agit par le biais des réactions de l'entourage aux conduites de l'enfant. L'apprentissage direct correspond quant à lui à la démarche active et volontaire de l'adulte d'enseigner à l'enfant certaines conduites. Néanmoins, Bussey & Bandura attirent l'attention sur le fait que l'impact de l'apprentissage direct est moindre lorsqu'il entre en contradiction avec l'imitation du modèle (Hildebrandt, Feldman, & Ditricks, 1973 ; McManis & Liebert, 1968 ; Rosenhan, Frederick & Burrows, 1968).

Par ailleurs, les auteurs ne postulent pas l'équipotentialité des apprentissages (Bandura, 1986), d'une part parce que certains apprentissages sont plus rapides et plus faciles que d'autres et d'autre part parce qu'ils dépendent tout autant que des capacités cognitives, de facteurs attentionnels et motivationnels. L'enfant ne reproduit en effet pas tous les comportements qu'il observe. Outre le fait que certains comportements soient renforcés positivement ou négativement par l'entourage de l'enfant, des facteurs attentionnels et motivationnels interviennent.

L'attention sélective de l'enfant peut être portée à la fois par la motivation à reproduire un comportement qui a du sens pour lui, mais aussi par la valeur, pour l'enfant, du modèle observé, à travers notamment les processus d'identifications. Entre 3 et 5 ans, le processus d'identification de l'enfant au parent de même sexe est en effet considéré, par la théorie psychanalytique développée par Freud, comme un processus crucial dans le développement des rôles de sexe et dans l'adhésion à ces rôles. A cet égard, l'approche intégrative de Chiland (1997) met l'accent sur le rôle des facteurs psycho-affectifs, souvent négligé, dans la construction de l'identité sexuée. Plus largement, Chiland insiste sur l'importance de la dimension affective, en tant qu'elle conditionne les apprentissages de l'enfant dès sa naissance.

Chapitre 4. Stéréotypes et socialisation parentale genrée chez le jeune enfant

1. Formation des catégories sociales et des stéréotypes de genre : processus et fonctions

1.1 De la catégorie au stéréotype

Les caractéristiques liées au sexe et au genre font parties des traits distinctifs individuels considérés comme les plus saillants. Nous catégorisons ainsi très précocement les personnes qui nous entourent sur la base de leur appartenance sexuée et de leur genre, c'est-à-dire sur la base de caractéristiques culturelles comme la coiffure ou les vêtements, tout comme nous les catégorisons aussi en fonction de leur âge ou d'autres caractéristiques. Dans la mesure où nous construisons notre propre identité en regard de celle des autres, la catégorisation sociale agit aussi en miroir comme un processus majeur de la construction de l'identité sociale. Pour Tajfel & Turner (1979, 1986) le seul fait d'être dans un groupe crée l'identité sociale chez le sujet. Comme le reprend Autin (2010) : « [...] l'identité sociale est la partie du concept de soi d'un

individu qui résulte de la conscience qu'a cet individu d'appartenir à un groupe social, ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance ». Nous verrons dans un premier temps comment la psychologie cognitive, qui s'intéresse aux processus mentaux, définit la catégorisation, puis plus particulièrement comment la psychologie sociale définit la catégorisation sociale, dont il est question ici. Après avoir abordé notamment la notion de prototype, nous verrons dans un deuxième temps que le stéréotype est un produit de la catégorisation. Nous nous pencherons parallèlement sur les différentes fonctions de la catégorisation et de la stéréotypisation, ainsi que sur leurs implications, notamment sur les dangers que peuvent représenter les stéréotypes, à l'échelle de l'individu et de la société.

La catégorisation désigne une activité mentale qui consiste à classer, hiérarchiquement ou non et en association ou non avec une échelle de valeur, les informations de l'environnement. Le fait de pouvoir opérer une discrimination entre différents éléments est donc un préalable nécessaire à ce processus. Nous employons ici le terme « discrimination » dans son sens littéral, qui se réfère à l'action d'opérer une distinction entre des éléments, sans qu'il y ait connotation de valeur. Discriminer, c'est faire une différence, sans qu'il y ait nécessairement de positionnement hiérarchique, tout comme admettre qu'il y a des femmes et des hommes n'est pas sexiste ni n'est synonyme d'androcentrisme. Chaque catégorie est une construction cognitive abstraite dont les contours sont définis par des limites. Ces limites résultent à la fois de critères d'inclusion et de critères de non-inclusion dans la catégorie. Le processus de catégorisation conduit à deux biais d'accentuation : l'accentuation des ressemblances intra-catégorielles (biais d'assimilation) et l'accentuation des différences inter-catégorielles ou biais de contraste (Tajfel et Wilkes, 1963, MacGarty et Turner, 1992, Krueger et Clement, 1996). De

ce fait, le processus de catégorisation mène à une simplification de la réalité qui d'un point de vue cognitif permettrait d'augmenter la rapidité de traitement de l'information par le cerveau et une économie de stockage de celle-ci. On peut faire une analogie avec les rayons d'un magasin qui facilitent la recherche d'un article, par exemple un puzzle au rayon jouets.

Au sein d'une catégorie certains éléments sont considérés comme plus typiques, c'est-à-dire plus représentatifs de la catégorie. Chaque catégorie est ainsi représentée par un prototype, c'est-à-dire un élément abstrait qui regroupe les traits les plus saillants des éléments de la catégorie (Rosch, 1973). Plus un élément est représentatif de sa catégorie, plus il sera traité rapidement et facilement dans une tâche de classification. Lorsque la catégorisation opérée concerne des individus, on parle de catégorisation sociale. Tajfel, Billig, Bundy & Flament (1971) la définissent comme « un système d'orientation qui crée et définit la place particulière d'un individu dans la société ». Dans le cadre d'une catégorisation intergroupes, on parlera d'endogroupe pour définir le groupe auquel un individu appartient, et par opposition d'exogroupe, pour le groupe auquel l'individu n'appartient pas.

Le stéréotype consiste en une généralisation par association d'attributs prototypiques à un groupe. Ainsi les stéréotypes résulteraient d'une tendance spontanée à généraliser par sur-inclusion et sur-exclusion. Le biais de sur-inclusion consiste à mettre davantage d'éléments dans les catégories dévalorisées ; à l'inverse le biais de sur-exclusion consiste à mettre moins d'éléments dans les catégories valorisées. Le concept de stéréotype a été introduit en psychologie par Lippmann (1922). Comme le note Schadron (2006), le mot *stéréotype*, provient initialement (1798) du vocabulaire de l'imprimerie, désignant, « un coulage de plomb dans une empreinte destiné à la création d'un *cliché* typographique ».

Schadron explique ainsi que :

Lippmann désigne par là les images que nous nous construisons au sujet des groupes sociaux, des croyances dont il veut souligner la rigidité par le recours à ce terme d'imprimerie. Selon lui, ces images nous sont indispensables pour faire face à la complexité de notre environnement social ; elles nous permettent de simplifier la réalité pour nous y adapter plus facilement (Schadron, 2006, p. 1).

La notion de stéréotype en psychologie reprend ainsi l'idée du "moule", du patron ; ainsi que l'idée d'une forme constante, répétitive¹¹. Selon Leyens et al. (1996) : « [...] les stéréotypes concernent des croyances (dérivées d'un contenu d'information) au sujet des membres d'un groupe, impliquant que le comportement de ces membres est déterminé par leur appartenance (dérivée du processus de stéréotypisation) » (p. 32). Autrement dit, un stéréotype est une « image », une représentation que l'on se fait d'un groupe. Contrairement au prototype, le stéréotype est contexte-dépendant ; il est donc variable d'une culture à une autre et susceptible d'évoluer au cours du temps, on peut donc se le représenter comme une image instantanée. Selon Schadron (2005), « l'essentialisation d'un groupe participe à la naissance du stéréotype qu'on peut lui attacher ».

11 Il faut noter qu'en psychologie clinique et en médecine le terme désigne des comportements (gestes, paroles) répétés et revêt ainsi un autre sens qu'en psychologie sociale, sens dans lequel nous l'employons ici.

1.2 Les fonctions et les menaces que peuvent représenter les stéréotypes

1.2.1 Fonctions cognitives et théories explicatives

Bien que le stéréotype soit généralement perçu comme néfaste, à l'instar de la discrimination et du préjugé (qui étymologiquement est synonyme d'idée préconçue, qu'elle soit négative ou positive), nous avons vu qu'il résulte de l'activité de catégorisation, une opération de classification qui facilite le traitement de l'information par le cerveau. Selon Lippman (1922) les stéréotypes permettent d'éviter une surcharge mentale :

[...] l'environnement réel est à la fois trop vaste, trop complexe [...]. Nous [en tant qu'individus] ne sommes pas équipés pour faire face à autant de subtilité et de diversité, à autant de permutations et de combinaisons. Puisque nous devons composer avec un tel environnement, il nous faut donc le réduire en un modèle plus simple avant de pouvoir le gérer (Lippman, 1922, cité par Salès-Wuillemin, 2006, p. 78).

C'est l'hypothèse de l'économie cognitive. D'après Fiske et Taylor (1991), le sujet se comporterait comme un « avare cognitif » (*cognitive miser*), réduisant les efforts cognitifs. Comme l'analyse Salès-Wuillemin (2006, p. 120) « [...] les stéréotypes fonctionneraient comme des raccourcis mentaux ce que l'on appelle des *heuristiques de raisonnement* qui permettraient aux sujets de juger la situation sans avoir à réaliser un traitement approfondi qui se révèlent « [sic] » coûteux en temps ». Les expériences montrent en effet que le facteur temps est un paramètre sensible dans le recours ou non au stéréotype. Par exemple les sujets ont davantage tendance à opérer un jugement sur la base d'un stéréotype lorsque leur attention est mobilisée par ailleurs dans des activités mentales ou physiques (Bodenhausen, 1993 ; Kim

et Baron, 1988). De même ils ont davantage recours au stéréotype s'ils disposent d'un temps limité pour émettre un jugement (Kruglanski & Freund, 1983).

Une autre hypothèse, qui n'exclut pas la précédente, est celle de la fonction explicative, selon laquelle, comme l'énonce Salès-Wuillemin (2006, p. 86), « [...] stéréotyper c'est répondre à un besoin de simplifier les données environnementales, mais cette simplification ne consiste pas en une simple réduction de l'information, elle est également réorganisée de manière à répondre à un besoin d'expliquer cette réalité. » Ainsi catégoriser, voir stéréotyper donne du sens. Ce que Deschamps (1977) résume par :

[...] sans cesse l'homme cherche à expliquer, à comprendre, à organiser la perception qu'il a de son environnement, il élabore son explication de la réalité, recherche le pourquoi des événements, des comportements. Il s'efforce de maîtriser son environnement par la connaissance qu'il s'en forge (p. 10).

Comme l'indique Salès-Wuillemin (2006), Heider a contribué à théoriser ce phénomène à travers la *théorie de l'équilibre cognitif* (1947) et la *théorie des attributions causales* (1948).

La *théorie de l'équilibre cognitif* suggère que

[...] le sujet recherche des invariants pour comprendre son environnement relationnel et l'organiser de façon stable (ou équilibrée). Le sujet concevrait ses relations avec autrui sous forme de réseaux dont la forme minimale réunirait trois entités, le sujet, un alter, un objet. Il serait toujours à la recherche d'un équilibre et de l'évitement d'un déséquilibre dans ses relations avec autrui (Salès-Wuillemin, 2006, p. 85).

Selon Heider (1946), les individus recherchent l'ordre, la symétrie et la cohérence entre les éléments de leur environnement.

S'ils revêtent une fonction cognitive, les stéréotypes sociaux ont également une fonction identitaire et sociale. Ils peuvent permettre par exemple de renforcer le sentiment

d'appartenance à un groupe, procurant le sentiment de se sentir plus fort ou supérieur ou bien au contraire servir à excuser certaines faiblesses. Le sentiment d'appartenance à un groupe peut aussi contribuer par là même à renforcer l'estime de soi.

1.2.2 Fonctions sociales

- Pré-former des attentes envers les autres

Selon Tajfel (1981) la catégorisation sociale consiste à attribuer à un individu une ou plusieurs caractéristiques d'appartenance à un groupe d'individus. Nous nous attendons alors à ce que le comportement de cet individu (ou d'autres de ses caractéristiques) soit conforme aux attentes que nous pré-formons. En regard, notre comportement est également influencé par nos attentes. La catégorisation sociale est « un outil cognitif qui segmente, classe et ordonne l'environnement social et qui permet aux individus d'entreprendre diverses formes d'actions sociales » (Tajfel & Turner, 1979, 1986).

- Identité sociale et conformisme

En outre, les stéréotypes impliquent de se positionner par rapport à une norme sociale et aux attentes sociales qu'elle génère. La norme fait ainsi référence au caractère de ce qui apparaît comme normal, c'est-à-dire conforme à ce dont on a l'habitude, à un comportement moyen. Elle est relative à un contexte, en un lieu et en un temps donnés. Elle peut de ce fait être jugée comme l'exemple, la règle ou l'ensemble de règles à suivre, car elle représente ce qui est jugé comme étant correct du fait de sa représentativité sociale. Dès lors la norme présente un caractère prescriptif : en forgeant des attentes sociales, elle dicte des conduites auxquelles se

conformer. En contre-partie, ce qui s'écarte de la norme est perçu négativement et fait parfois l'objet de sanctions, qu'elles soient morales dans le cas des normes informelles (sanction de l'opinion publique) ou institutionnelles, dans le cas des normes formelles. Comme le rapporte Demeulenaere (2015), Weber distingue les sanctions physiques d'une part, destinées à limiter les capacités d'action d'une personne ou d'un groupe de personnes et les sanctions psychiques d'autre part, que sont les marques de désapprobation et qui sont susceptibles de générer un sentiment de honte, de culpabilité, voire de crainte. On considère ainsi que la norme agit comme régulateur social. Pour illustrer la régulation sociale produite par les normes de genre, Butler (2004/2016, pp. 80-81) donne l'exemple de la chirurgie de réassignation sexuelle des enfants intersexes. L'opération que l'on peut qualifier de normalisatrice, est en effet justifiée par l'idée que l'enfant sera plus heureux un ayant un corps que la société considère comme « normal » (Butler parle de « scalpel de la norme », p. 81). Butler (p. 66) tire cet enseignement de Foucault : « [...] être sujet à la régulation, c'est y être assujetti, c'est-à-dire devenir un sujet précisément par le fait d'être régulé ».

L'hypothèse fonctionnaliste de Durkheim, comme la rapporte Demeulenaere (2015) est que « les normes sociales s'expliquent par les réquisits propres aux nécessités de l'organisation sociale, qui exige en particulier une cohésion, ou une solidarité entre ses membres, pour éviter les inévitables conflits d'intérêts ». La valeur accordée au respect des normes est ainsi liée au fait notamment qu'elles sont un facteur de cohésion sociale.

Mais les normes sont renforcées socialement en ce qu'elles sont aussi un moyen de valorisation lorsqu'elles sont portées par un groupe social dominant.

Au sujet de normes langagières, que l'on peut néanmoins transposer ici aux normes de façon générale, Martinet (1960) distingue la *norme active* de la *norme passive*. La *norme active* correspond à la manière dont les individus sont exposés à la norme, tandis que la *norme*

passive correspond aux effets de cette norme sur le comportement en vigueur des individus. Butler tient à mettre à distance la norme, de son incorporation, tout en précisant qu'il ne s'agit là que d'une « heuristique intellectuelle qui aide à garantir la perpétuation de la norme elle-même [...]. En fait la norme ne persiste en tant que norme que dans la mesure où elle est actualisée dans la pratique sociale, réidéalisée et réinstituée dans et au travers des rituels sociaux quotidiens de la vie corporelle. » (2004/2016, p. 75). Les normes ne demeurent donc pas figées.

- Stéréotypes sociaux et relations intergroupes

La catégorisation sociale induit souvent une comparaison et une relation hiérarchique entre les groupes, l'un étant considéré comme supérieur ou dominant par rapport à l'autre. Ce positionnement peut ou non être relatif à l'appartenance de l'individu à un groupe. On sait en effet qu'il existe un biais de discrimination intergroupes, c'est-à-dire une

[...] tendance systématique à évaluer un individu ou les individus membres de son propre groupe d'appartenance (endogroupe) de manière plus favorable qu'un individu ou que les individus d'un autre groupe (exogroupe). Ces biais peuvent comprendre des comportements (discrimination), des attitudes (préjugés), des connaissances (stéréotypisation) (Hewstone, Rubin & Willis, 2002, p. 576).

On parle aussi d'endofavoritisme/exodéfavoritisme. L'expérimentation de Doise, Deschamps & Mugny en 1978 (1991) a en effet démontré que la seule distinction Eux/Nous était une condition suffisante pour générer un conflit, chacun privilégiant son groupe d'appartenance, lorsque celui-ci est rendu saillant.

Par ailleurs, dans le cas d'une relation asymétrique entre deux groupes, c'est-à-dire lorsqu'un groupe est socialement valorisé/dévalorisé par rapport à l'autre groupe, on observe un

phénomène de collectivisation, c'est-à-dire que l'individu appartenant à un groupe auquel est associé un stéréotype négatif n'est pas considéré en tant que personne, mais relié au groupe auquel il appartient (*cf.* Lorenzi-Cioldi, 1988). Le stéréotype négatif, qui est associé au groupe dévalorisé, opère une stigmatisation de l'individu et une négation de son individualité. En ce qui concerne les groupes hommes/femmes, l'expérience menée par Hurtig & Pichevin (2000) montre que les femmes sont davantage jugées relativement au groupe de sexe auquel elles appartiennent, par rapport aux hommes. Les chercheurs ont demandé aux sujets de leur étude de choisir un livre à offrir à leur ami(e), parmi deux thèmes, l'un stéréotypique du groupe de sexe de cet ami(e), l'autre non. Le résultat est que les sujets font plus souvent un choix stéréotypique dans l'optique d'acheter un livre pour une femme que pour un homme. Salès-Wuillemin (2006, p. 88) explique que, du fait de l'asymétrie des relations hommes/femmes :

[...] les femmes sont considérées (et se considèrent) comme un groupe agrégat (c'est-à-dire homogène) -alors que les hommes sont considérés comme un groupe collection (non homogène). C'est parce qu'il en est ainsi que lorsqu'une femme est en situation d'être jugée, elle l'est en regard de son groupe sexuel d'appartenance (« ah les femmes, toutes les mêmes !) alors qu'un homme ne le serait pas (« les hommes sont si différents les uns des autres ») (Salès-Wuillemin, 2006, p. 88).

Pour Schadron (2005), qui s'est intéressé aux conditions de l'émergence des stéréotypes, « La formation du stéréotype répondrait à une logique essentialiste. Cela consiste à expliquer ce que les gens font (conduites, comportements) par ce qu'ils sont (essence, nature). »

Le stéréotype est en général jugé négativement comme la représentation caricaturale d'un groupe, représentation contre laquelle il faut lutter pour éviter la stigmatisation des personnes de ce groupe. Les stéréotypes sont donc généralement perçus comme une menace, comme une injonction à se conformer à une norme, dans la mesure où ils induisent nécessairement des attentes sociales. Car qui dit appartenance à un groupe, dit aussi risque pour l'individu de ne

pas y être intégré, risque d'être rejeté voir exclu du groupe. Or le sentiment d'exclusion sociale est considéré comme l'une des expériences les plus difficiles qu'un individu puisse vivre. Il y a donc une véritable pression sociale à se conformer aux attentes et cette pression peut constituer une menace pour l'expression de singularités individuelles. L'un des enjeux majeurs de la construction identitaire de l'individu est donc de concilier identité individuelle et identité sociale. Les stéréotypes posent donc le dilemme de se construire en tant qu'individu unique socialement intégré.

2. Confirmation du stéréotype : prophétie auto-réalisatrice et paradigme de la menace du stéréotype

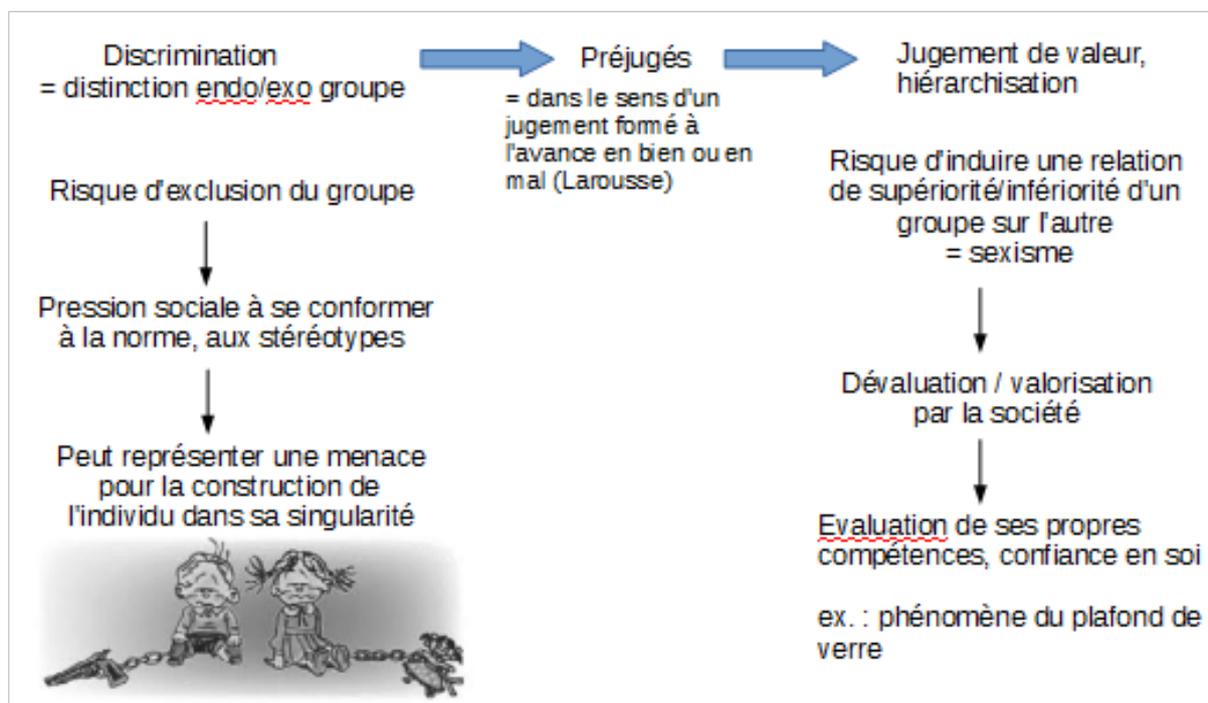


Figure 7 : Mécanismes par lesquels la discrimination inter-groupes peut représenter une menace pour l'individu. (source de l'image : <https://www.perfegal.fr/que-preconise-le-recent-rapport-sur-les-stereotypes-fillesgarcons.html/stereotype-genre>)

Les stéréotypes entraînent un conformisme, contribuant en retour à stéréotyper la réalité. Ils amènent ainsi à ce qu'une personne devienne ce que les autres croient d'elle. C'est un effet de confirmation comportementale de l'image que l'on croit avoir auprès de l'interlocuteur (Morchain & Schadron, 2001). Ainsi les stéréotypes s'entretiennent, voire se renforcent, créant autant la réalité qu'ils ne la décrivent. Dans le cas où le stéréotype concerne une infériorité supposée d'un groupe de personnes, cette dévaluation est susceptible d'affecter l'estime de soi des personnes appartenant à ce groupe et ainsi leurs performances lorsque celles-ci sont mises en doute : on parle de menace du stéréotype (*cf.* figure 7). Cet effet a particulièrement été bien décrit dans le cadre des stéréotypes hommes/femmes, selon lesquels les femmes sont par exemple considérées comme moins douées et moins compétentes que les hommes dans certains domaines, comme les mathématiques par exemple. Particulièrement lorsqu'il est rendu saillant, le stéréotype est susceptible d'affecter directement les performances d'un groupe. Ainsi, l'étude de Huguet & Régner (2007) montre que les performances en mathématiques des filles et des garçons varient suivant que le même exercice leur est présenté comme une épreuve de géométrie ou comme une épreuve de dessin (*cf.* figures 8 et 9). Les performances des filles sont en effet supérieures à celles des garçons lorsque l'exercice leur est présenté comme un exercice de dessin, tandis qu'elles sont moins bonnes que celles des garçons lorsque l'exercice leur est présenté comme un exercice de géométrie. C'est ce même processus qui expliquerait, au moins en partie, le phénomène du plafond de verre, c'est-à-dire le fait que les femmes accèdent moins que les hommes à certains postes, hiérarchiquement élevés ou dans des domaines où on ne les attend pas et dans lesquels leurs compétences sont mises en doute.

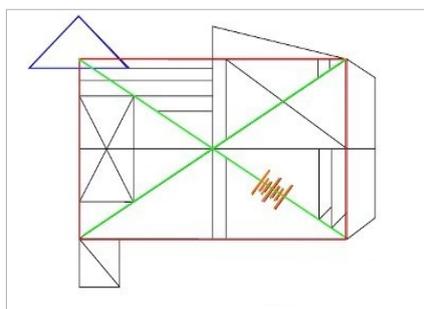


Figure 8 : Figure adaptée de la figure complexe de Rey-Osterrieth, présentée dans le cadre d'un test de géométrie ou d'un jeu de mémorisation, aux participants de l'expérimentation menée par Huguet & Régner (2007). (source : <https://acquarellesbpaca.wordpress.com/2014/07/24/stereotypes-malgre-nous-2/>, consulté le 20 octobre 2020)

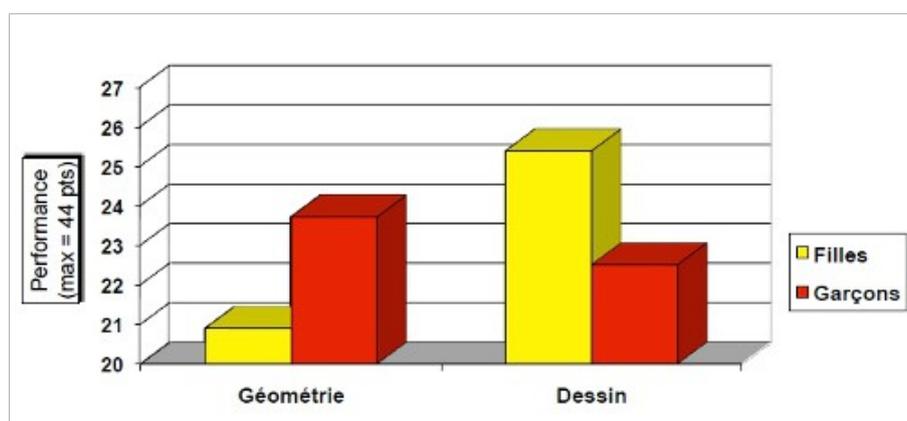


Figure 9 : Performance de reproduction de la figure de Rey-Osterrieth, selon qu'on l'ait présentée comme un test de géométrie ou comme un jeu de mémorisation : résultats issus de l'expérimentation menée par Huguet & Régner (2007). (source : <https://acquarellesbpaca.wordpress.com/2014/07/24/stereotypes-malgre-nous-2/>, consulté le 20 octobre 2020)

3. Socialisation parentale genrée

3.1 Attitudes et attentes parentales différenciées et différenciatrices

Blakemore, Berenbaum & Liben (2009) distinguent trois modalités par lesquelles les parents interviennent dans la socialisation genrée de leur enfant : l'apprentissage direct des comportements sociaux appropriés au sexe (par exemple par le biais d'assignations identitaires du type *un garçon ne doit pas pleurer, une fille doit se faire jolie*) ; un traitement différencié des filles et des garçons, qu'il soit conscient ou non, notamment la mise en place d'un environnement différencié dès son plus jeune âge (décoration de la chambre, jouets, habits,...), nommée *channeling* (Eisenberg, Wolchik, Hernandez & Pasternack, 1985) et enfin via le modèle qu'ils donnent à leur enfant.

3.2 Sexe de l'enfant et attentes parentales

L'expression d'une préférence pour le sexe de l'enfant désiré, avant même sa naissance, témoigne déjà d'attentes parentales différenciées. Particulièrement dans les pays dans lesquels le patriarcat est le modèle familial dominant, les parents, surtout les pères, préfèrent généralement avoir un garçon plutôt qu'une fille. En Europe, en Amérique du Nord et en Australie, cette préférence est de moins en moins répandue. Suivant les modèles sociaux et familiaux, filles et garçons ne sont donc pas valorisés de la même manière et ce avant même leur venue au monde.

3.2.1 Comportements parentaux

Au-delà de l'expression d'une préférence pour un sexe plutôt que l'autre, il a été montré que les parents se comportaient à certains égards avec une fille et avec un garçon différemment, que ce soit de façon volontaire ou non et ce dès le plus jeune âge.

L'étude de Rubin, Provenzano & Luria (1974) illustre le fait que les parents « voient » leur enfant à travers le prisme du genre dès la naissance. Il a été demandé aux parents de décrire leur bébé à partir d'une liste de paires d'adjectifs opposés sur un même continuum (du type grand/petit, actif/inactif, calme/énergique) : alors que les bébés présentaient en apparence les mêmes caractéristiques, les mères comme les pères ont davantage qualifiés leur fille par les adjectifs *calme*, *petite*, *douce* tandis que les garçons ont davantage été qualifiés, en particulier par les pères, de *fort*, *énergique*, *grand*. Ces différences, observées dans les années 70, l'étaient toujours dans les années 90 (Karraker, Vogel & Lake, 1995 ; Teichner, Ames & Kerig, 1997). L'observation des interactions prosociales entre les parents et les enfants ont montré par ailleurs que les parents passaient plus de temps à susciter les sourires, les vocalisations et les interactions sociales des filles que des garçons (Moss, 1967) et répondaient également davantage à leurs tentatives d'interaction. Dès 16 mois, les parents privilégieraient l'aspect interpersonnel de la situation avec une fille, tandis qu'avec un garçon, l'accent serait davantage mis sur la résolution d'un problème (Labrell, 1997). Par ailleurs, l'activité physique serait davantage favorisée par les parents avec des garçons qu'avec des filles, jouant aussi de façon plus « brutale » avec eux (Blackmore, Berenbaum et Liben, 2009), tout en se montrant plus tolérants à l'égard de leurs jeux turbulents. Selon Labrell (1997), les pères adopteraient des attitudes plus différenciées que les mères. Les psychologues parlent de spirale évolutive, pour dire qu'à partir de différences infimes, dès la première

année, les parents, en tous cas les adultes, vont se faire l'écho de ces différences et vont considérablement les accentuer.

A 6 mois les filles passent aussi davantage de temps à observer leur environnement social, alors que les garçons ont davantage d'activités auto-centrées (ils vont davantage manipuler les objets ou leur corps). Nous savons que de façon relativement précoce les garçons inhibent l'expression des émotions pouvant être perçues comme un signe de vulnérabilité, tandis qu'il n'a pas été montré de différence physiologique entre les filles et les garçons. L'influence sociale expliquerait cette différence. En effet, les parents exercent davantage de pression sur les garçons pour qu'ils répriment certaines émotions, en particulier la tristesse et la peur (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998) et ils sont moins enclins à communiquer les émotions susceptibles de montrer leur vulnérabilité à leurs garçons (Fivush & Buckner, 2000). De plus, ils répondent différemment aux comportements émotionnels des filles et des garçons, s'attendant davantage à l'expression de tristesse ou de peur chez les filles et de colère chez les garçons.

3.2.2 Le prénom de l'enfant

Le choix du prénom de l'enfant constitue le premier moyen par lequel les parents projettent des attentes genrées sur l'enfant. Le prénom choisi est lui-même le reflet d'attentes parentales en ce qu'il porte d'associations subjectives. Le choix d'un prénom épïcène, c'est à dire d'un prénom qui peut désigner indifféremment une fille ou un garçon, qui ne présente qu'une seule forme, écrite et orale (comme le prénom *dominique* par exemple) est également porteur de sens, du point de vue dont les parents se positionnent par rapport au genre. Il peut traduire la volonté de s'affranchir des stéréotypes de genre, ou permettre de choisir un prénom avant de

connaître le sexe de l'enfant. Dans certains cas, qui semblent néanmoins de moins en moins fréquents, les parents font le choix d'un prénom épiciène lorsque le sexe de l'enfant ne correspond pas à leur attente.

3.2.3 Pratiques langagières et Discours Adressé à l'Enfant (D.A.E.)

Différentes études se sont penchées sur les différences qu'il peut y avoir dans la façon de parler des mères et des pères. On peut distinguer à ce niveau deux types d'influence distinctes. D'une part les pratiques langagières genrées, lesquelles ont fait l'objet de nombreuses études, fournissent un modèle différent à imiter pour l'enfant, les enfants prenant généralement pour modèle préférentiel d'imitation le parent de même sexe qu'eux, d'autre part elles fournissent en elles-mêmes un modèle de parlars culturellement genrés à l'enfant. Ce type d'influence peut être qualifié de passif puisque les parents ne s'adressent pas consciemment de façon différente à l'enfant, suivant si c'est un garçon ou si c'est une fille, simplement pères et mères véhiculent des façons de parler différentes à l'enfant. On peut distinguer d'autre part une façon de parler différente des parents, des mères et des pères, suivant qu'ils s'adressent à une fille ou bien à un garçon, on parle de D.A.E. pour Discours Adressé à l'Enfant. Cette différence n'est là encore pas nécessairement conscientisée par les parents.

Enfin les parents peuvent encourager certaines pratiques et en décourager d'autres, tout autant consciemment ou non. Différentes variables ont été observées, telles que la quantité de parole adressée à l'enfant, la diversité lexicale (le nombre de *types* relativement au nombre de *tokens*), la Longueur Moyenne des Enoncés (L.M.E.) ou encore le style de discours (par exemple *supportive/negative/assertive/directive speech*). La méta-analyse de Leaper, Anderson & Sanders (1998) regroupe deux ensembles d'études : l'un sur les études qui ont

porté sur la comparaison entre le discours que les mères versus les pères adressent à leur enfant, l'autre sur celles qui ont porté sur la comparaison entre le discours adressé par les mères à leurs filles *versus* à leurs fils. Il faut noter à ce sujet que davantage d'études se sont intéressées à la façon dont les mères, plus que les pères, parlent à leur fille *versus* à leurs fils, ce qui démontre en soit l'existence de stéréotypes de genre.

Du premier groupe d'études il ressort que les mères parlent plus à leurs enfants que les pères ($d=0,26$), ce que confirme l'étude plus récente menée par Clearfield & Nelson (2006). Ce résultat pourrait expliquer, au moins en partie, pourquoi les filles développent en moyenne de meilleures compétences langagières que les garçons (Bornstein, Hahn & Haynes, 2004). Les mères plus que les pères adresseraient à leur enfant un discours de type *supportive speech* ($d=0,23$), mais aussi de type *negative speech* ($d=0,13$), tandis que les pères adresseraient plus que les mères un discours de type *directive speech* ($d=0,19$) et *informative speech* ($d=0,15$). Du deuxième groupe d'études il ressort que les mères parlent davantage avec leurs filles qu'avec leurs fils ($d=0,29$) et qu'elles leur adressent aussi davantage un discours de type *supportive speech* qu'à leurs fils ($d=0,22$). Les auteurs soulignent l'effet de variables dites modératrices, telles que l'âge des enfants ou des facteurs d'ordre méthodologiques.

Concernant le contenu des conversations, relativement aux stéréotypes de genre, de nombreuses études se sont portées sur l'expression des émotions dans le langage, comparant le discours des mères et des pères, s'adressant à leurs filles *versus* à leurs garçons.

3.2.4 Socialisation par le jeu et stéréotypes de genre

On peut reconnaître différentes fonctions au jeu qui participe à la connaissance des choses et des personnes, tout autant qu'à la construction de l'enfant en tant qu'individu appartenant à un groupe social. En effet, outre son aspect récréatif, le jeu constitue une occasion privilégiée d'apprentissage, dans la mesure où la motivation, le plaisir, l'engagement actif de l'enfant dans l'activité ainsi que son investissement affectif et social sont autant de facteurs qui facilitent l'acquisition durable de connaissances.

Les jeux d'imitation, particulièrement fréquents chez les très jeunes enfants (jusqu'à la primaire) dans lesquels l'enfant imite un modèle auquel il s'identifie de manière actuelle ou projective, sont particulièrement propices à la construction identitaire et à l'affirmation de soi. Spécifiquement, les parents constituent un modèle de choix à imiter, que ce soit verbalement ou d'un point de vue comportemental plus largement. A ce titre, de nombreux jouets servent à imiter et à reproduire les comportements des adultes et sont basés sur la différenciation des rôles de la femme/mère et de l'homme/père au sein de la société. Ce processus d'imitation/identification constitue un premier niveau de conformation aux rôles de genre de l'enfant, même s'il n'implique pas nécessairement son adhésion.

3.2.5 Jouets et stéréotypes de genre

Le jeu revêt une portée symbolique et le jouet lui-même est un médiateur privilégié de l'enculturation, c'est à dire, selon la définition du Dictionnaire de l'Encyclopaedia Universalis en ligne, de l'« assimilation des valeurs sociales et des traditions culturelles à l'intérieur d'un groupe humain » (« Enculturation », s. d.). Les jouets sont donc aussi le reflet d'une société,

du rapport que les adultes entretiennent à l'enfant, mais aussi des attentes éducatives parentales. A ce sujet on peut noter une évolution des catalogues et des rayons de jouets ces dernières années, qui marque la volonté d'aller vers une société plus égalitaire entre les hommes et les femmes, en luttant contre les stéréotypes de genre. On peut distinguer plusieurs stratégies à ce titre : la déconstruction des stéréotypes de genre par une inversion des rôles et une tentative d'appropriation des jouets habituellement réservés au sexe opposé ; une neutralisation de l'étiquetage des jouets notamment par l'abolition du code couleur rose pour les filles, bleu pour les garçons et le développement de jouets dits neutres ou mixtes qui ne rentrent pas dans les catégories d'activités réservées en principe aux garçons ou aux filles.

Si ces changements sont le reflet des attentes parentales, ils doivent également répondre à celles des enfants.



Figure 10: Mises en scène pour promouvoir les jouets, dans le catalogue Hyper-U de Noël 2015.

3.2.6 Jeu et attentes parentales différenciées liées au sexe de l'enfant

Les représentations que les parents ont de l'un et l'autre sexe joueraient un rôle important dans le choix des jouets. Entre 3 et 5 ans, les résultats seraient sans équivoque : les parents privilégieraient les objets appropriés au sexe de l'enfant pour médiatiser les échanges. Les pères seraient plus punitifs à l'égard des garçons par rapport aux jouets culturellement féminins et plus tolérants avec les filles (Siegal, 1987 ; Blackmore et al., 2009). L'étude de Zaouche-Gaudron (1997) a montré que ce sont les enfants des pères les plus différenciateurs qui manifestent dès 20 mois un intérêt plus marqué pour les jouets appropriés à leur sexe. Ce sont ces enfants-là qui adoptent le plus tôt des conduites conformes aux conduites stéréotypées masculines.

Néanmoins, certains parents adoptent des conduites qui transgressent les normes éducatives et se sont ces personnes, qui ne se comportent pas comme la moyenne qui portent le changement comme le souligne Le Maner-Idrissi (2013) à l'occasion d'une communication orale sur la construction de l'identité sexuée (<https://www.lairedu.fr/media/video/conference/la-construction-de-lidentite-sexuee-un-enjeu-dans-la-formation-des-formateurs-trices/>, consulté le 22 octobre 2020).

Chapitre 5. Méthodologie de la recherche

1. Démarche et problématique de recherche

Dans notre étude nous avons choisi d'observer parents et enfants au cours d'interactions, en ne nous centrant ni exclusivement sur les parents, ni exclusivement sur les enfants, mais sur l'échange. Comme le souligne Le Maner-Idrissi (2013) dans une communication orale sur la construction de l'identité sexuée, les études sont rarement dynamiques au sens où elles se focalisent soit sur l'activité de l'enfant, soit sur l'activité de l'adulte. Or comme elle l'indique, il conviendrait d'étudier la dyade et sa dynamique car, lorsque les parents privilégient une activité, c'est aussi, parfois, que cette activité est suscitée par le comportement de l'enfant. Les caractéristiques de l'enfant (e.g. sa personnalité, son âge) influencent en effet la manière dont les personnes de l'entourage vont interagir avec lui, le traiter et ce traitement va affecter en retour le développement de l'enfant. A cet égard, le genre est certainement une caractéristique importante de l'enfant (Blakemore, Berenbaum & Liben, 2008), une dimension qui influence également le comportement des parents.

1.1 Critère d'âge des enfants

Plusieurs considérations nous ont amené à nous intéresser à une tranche d'âge spécifique. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 consacré aux repères développementaux, des différences sexuées en terme de préférences de jeu demeurent bien établies dès l'âge de 36 mois (Fagot, 1977 ; Fagot, Leinbach, & Hagan, 1986 ; O'Brien & Huston, 1985 ; Servin et al., 1999). Par ailleurs, si on se rend dans un magasin de jouets, on peut constater que les jouets qui s'adressent aux enfants de moins de trois ans sont avant tout des jouets d'éveil destinés aux bébés, indépendamment de leur sexe, tandis qu'à partir de 3 ans on observe davantage un marketing différencié en fonction du sexe de l'enfant. Du point de vue des besoins de l'enfant, de son développement et des attentes parentales, on peut considérer que l'âge de 3 ans marque en effet un tournant dans le type de jouets proposés aux enfants. En dehors du critère de sécurité d'utilisation des jouets qui est prégnant pour les jouets destinés aux enfants de moins de 3 ans, notamment en raison du risque d'ingestion des petites pièces (risque qui rend alors obligatoire la mention « ne convient pas aux enfants de moins de 3 ans »), les jouets généralement proposés aux enfants de moins de 3 ans répondent préférentiellement à des besoins et des attentes parentales en matière d'éveil, d'éducation, de développement sensorimoteur. Les jouets destinés aux enfants de cette tranche d'âge remplissent aussi le rôle d'objet réconfortant (la peluche), voire d'objet transitionnel (le fameux « doudou »). A partir de 3 ans, les jouets répondent davantage au besoin qu'ont les enfants de s'identifier à des personnes et de jouer des rôles, via des déguisements et des jouets qui permettent la mise en scène et l'apprentissage de rôles, notamment des rôles adultes. Parallèlement, vers 3 ans les enfants sont en mesure d'exprimer verbalement explicitement leurs préférences en demandant à leurs parents de leur acheter tel ou tel jouet. Il faut noter que

la ségrégation sexuelle commence aussi vers cet âge (cf. chapitre 2), les enfants jouant préférentiellement avec d'autres enfants du même sexe qu'eux, ce qui contribue à renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et le besoin de s'y identifier via le développement d'une communauté de pratiques.

Dans l'optique de mettre en évidence l'apprentissage précoce des stéréotypes de genre à travers les interactions des enfants avec leurs parents, il nous importait d'observer des enfants à un âge auquel le modèle parental est particulièrement prégnant et qui avaient une expérience sociale encore limitée du point de vue de la fréquence de leurs contacts avec d'autres enfants. De ce fait nous avons échantillonné des enfants qui en septembre n'avaient pas encore l'âge de rentrer à l'école maternelle. Néanmoins 5 enfants sur 19 (3 filles et 2 garçons), qui ont fêtés leurs 3 ans entre fin novembre et mi-décembre étaient déjà scolarisés depuis septembre quand ils ont participé à notre étude. Comme le rapportent Zaouche-Gaudron et Rouyer (2002) :

Pour Goguikian-Ratliff (1997), l'évolution des figures masculine et féminine n'est pas linéaire, mais on peut observer un « *passage du référentiel familial au référentiel social* » entre 3 et 4 ans. [...] De ce fait, dans un premier temps, l'enfant commence à s'interroger sur la sexuation possible d'un rôle, puis, dès 3 ans, les rôles sont polarisés à partir des stéréotypes sexués et, dans un troisième temps, l'enfant porte son intérêt de manière spécifique aux rapports entre les deux groupes de sexe (Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2002, p. 6).

Le développement du langage des enfants est un autre paramètre qu'il nous a fallu prendre en compte. En effet, à 3 ans le langage des enfants est suffisamment riche, à la fois en réception (mots compris par l'enfant) et en production (mots produits par l'enfant) et les énoncés développés en terme de syntaxe, pour que nous puissions d'une part avoir suffisamment de « matière » à analyser et d'autre part pour que nous puissions tout simplement comprendre l'enfant et transcrire sa parole.

Les différences inter-individuelles en termes de développement et notamment de développement du langage peuvent être relativement importantes à cet âge. De ce fait nous nous sommes questionnés sur la pertinence à prendre comme critère l'âge chronologique de l'enfant ou bien de nous baser sur des méthodes d'évaluation de divers aspects du développement de l'enfant, tel que le développement langagier. Dans le but justement de ne pas risquer de privilégier plus que d'autres certains aspects du développement et de ne pas en retour créer de l'hétérogénéité dans notre échantillon, nous avons préféré nous baser sur l'âge chronologique des enfants.

1.2 Critères de choix des jouets

Compte tenu de l'objectif de notre étude, les jouets ont été choisis pour susciter les comportements des parents et des enfants vis-à-vis de jouets stéréotypés en genre. Parmi les jouets proposés aux enfants de 3 ans, nous avons donc sélectionné deux jouets considérés comme les prototypes du jouet « pour filles » : une maison de poupées et du jouet « pour garçons » : un garage (*cf.* figure 11), en nous appuyant sur l'étude de Blackmore & Centers (2005). Nous aurions pu choisir des jouets stéréotypés au niveau des objets proposés mais aux couleurs neutres afin de ne pas confondre les effets du type de jouet de ceux de la couleur qui les assigne souvent à un sexe donné, tel que le rose pour les filles et le bleu pour les garçons. Néanmoins, dans la réalité les deux étant souvent associés, il nous a semblé artificiel de vouloir différencier ces deux composantes qui font partie intégrante du stéréotype.

Pour ne pas contraindre parents et enfants à jouer avec des jouets stéréotypés en genre (Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane & Ryalls, 2003), un troisième jouet, considéré comme

« neutre » leur a été proposé : il s'agissait de pièces à assembler pour constituer des figurines d'animaux, un singe, un éléphant et un lion (cf. figure 11). Ce set est une variante du jouet connu sous le nom de « Monsieur Patate », une forme de patate qui constitue le « corps » du personnage et sur lequel les enfants peuvent venir emboîter plusieurs accessoires, comme des yeux, des oreilles, un chapeau (...). Le jeu consistait ici à assembler les différentes pièces à disposition (par exemple une trompe d'éléphant, une crinière de lion, des bras de singe,...) pour former un animal « réaliste » (chaque pièce assemblée caractérise un même animal, par exemple la trompe, les oreilles et les pattes de l'éléphant) ou imaginaire (par exemple un animal qui a une trompe d'éléphant et une crinière de lion).

Afin que les jouets présentent un niveau d'attractivité comparable en termes de ressource de jeu, chaque univers de jeu était constitué d'un nombre comparable d'accessoires (par exemple trois voitures pour le garage, trois personnages animaux « Monsieur Patate » et trois poupées).



Figure 11: Jouets proposés aux dyades de jeu parent-enfant : un garage de pompiers (jouet stéréotypé « pour les garçons »), des animaux « Monsieur Patate » (jouet « neutre ») et la « maison de Chelsea » (jouet stéréotypé « pour les filles »).

2. Critères de sélection des familles

2.1 Composition familiale

Outre le critère d'âge des enfants observés, compte tenu de l'influence de la fratrie sur le développement de l'identité de genre de l'enfant (Rust, Golombok, Hines, Johnston, Golding & The ALSPAC Study, 2000) et notamment de la composition de la fratrie, en termes de mixité ou non du point de vue du sexe (McHale, Updegraff, Helms-Erikson & Crouter, 2001), tous les enfants de l'étude sont des enfants uniques (5 filles et 5 garçons) ou les aînés de la fratrie (7 filles et 7 garçons).

Dans la mesure où nous souhaitons observer l'effet du sexe du parent sur l'interaction avec l'enfant et dans le souci d'avoir un échantillon homogène du point de vue de la structure familiale, nous n'avons échantillonné que des familles issues de couples hétérosexuels vivant sous le même toit avec leur(s) enfant(s). Par ailleurs la monoparentalité aurait une incidence sur l'adhésion des enfants aux rôles sexués : les enfants élevés dans des familles monoparentales adhéreraient de façon moins prégnante aux rôles féminins et masculins (Kiecolt, Acock, & Acock, 1988).

2.2 Critères de non-inclusion des familles

Outre l'âge des enfants et le type de structure familiale, nous avons adopté un critère relatif à la langue parlée, sélectionnant des familles parlant le français au sein de leur foyer.

Parmi les critères de non-inclusion, parent et enfant ne présentaient pas de troubles perceptifs, de troubles du développement pour l'enfant et/ou de troubles du langage.

3. Mode de recrutement, information donnée aux familles, éthique

Pour le recrutement nous avons bénéficié du support du Babylab de Grenoble, une équipe du Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition. L'équipe recueille en effet à la maternité de La Tronche (38) les coordonnées de familles volontaires pour participer à leurs recherches sur le développement de l'enfant. Avec l'autorisation du Babylab nous avons eu accès à leur base de données et avons ainsi disposé d'une liste de contacts téléphoniques associés au sexe, à la date de naissance de l'enfant, ainsi que des informations complémentaires telles que l'existence de frère(s) et sœur(s) et la langue parlée lorsque les parents ne parlaient pas français.

Notre principale contrainte lors du recrutement a été de trouver des familles dont l'enfant venait d'avoir, ou allait avoir 3 ans. Etant donné les différences inter-individuelles des enfants de cette tranche d'âge, en terme développemental, nous avons essayé de circonscrire l'âge des enfants à 36 ± 1 mois.

Compte tenu de notre problématique d'étude, nous avons pris soin d'équilibrer le nombre de filles et de garçons au sein de notre échantillon.

Les familles répondant à nos critères de choix ont été contactées dans un premier temps par téléphone afin de leur présenter l'étude et de recueillir ou non leur consentement de

participation. Nous n'avons pas insisté lorsque des familles ont répondu négativement à notre demande et les familles qui ont participé l'ont fait uniquement sur la base du volontariat. Après leur participation, pour les remercier, nous leur avons offert un livre pour leur enfant.

Dans le souci de ne pas influencer le comportement futur des participants, nous ne leur avons dévoilé le but de l'étude qu'à la toute fin de leur participation, comme c'est souvent le cas des protocoles de recherche en psychologie. Nous avons fait de même ici et leur avons présenté l'étude comme une « simple » étude sur le jeu. Néanmoins, dans un souci éthique nous avons préalablement informés les parents que nous ne pouvions pas leur spécifier précisément les objectifs de l'étude mais que nous nous engageons à le faire à l'issue de leur participation.

Une notice d'information décrivant l'ensemble des modalités de leur participation a été transmise aux parents avant le commencement (*cf.* annexe 1). Cette notice reprend le déroulement de l'étude mais aussi leur droit à la confidentialité, leur droit à se retirer de l'étude en tout temps (*cf.* annexes). Cette étude a obtenu une autorisation de la C.N.I.L.¹² et a été validée par le C.E.R.N.I.¹³ du Pôle Grenoble Cognition.

Concernant l'anonymisation, bien qu'une partie des données que nous présentons dans cette thèse soit des données traitées à l'échelle d'un groupe (le groupe des filles comparativement à celui des garçons par exemple), nous les avons parfois croisées avec des données individuelles et notamment des données qualitatives. Pour préserver l'anonymat des familles dans la présentation des résultats, nous avons préféré modifier le prénom des enfants et nous référer aux parents en tant que mère ou père dudit enfant, plutôt que de nous référer au numéro que nous avons attribué à chaque famille lors de leur participation. Nous avons fait ce choix à la fois pour personnaliser les données et parce que le choix du prénom en lui-même par les parents est porteur de sens, du point de vue des représentations personnelles mais aussi

12 C.N.I.L. pour Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés.

13 C.E.R.N.I. pour Comité d'Éthique pour les Recherches Non Interventionnelles.

collectives qui y sont associées (connotation du milieu social, du genre, par exemple). De ce fait nous avons tenté de choisir des prénoms qui présentent des caractéristiques communes avec les prénoms d'origine (consonance, origine, prénom court/long), notamment lorsque les enfants portaient un prénom épïcène, ce qui était le cas pour une fille et un garçon de cette étude (que nous avons néanmoins décliné respectivement en Gaby et Gabin).

4. Echantillon constitué

L'ensemble des familles participantes résidaient dans la région Rhône-Alpes : 21 familles résidaient dans le périmètre de Grenoble et de ses environs, une famille résidait dans le Nord-Isère et deux familles résidaient à Lyon. Les passations se sont déroulées entre janvier 2015 et mars 2017.

Nous avons donc constitué un échantillon de $n=24$ familles, composées du couple de parents et de leur enfant unique ou aîné âgé de trois ans ($36,2$ mois et 14 jours $\pm 0,9$ mois et 8 jours), de sexe féminin pour la moitié d'entre-elles ($n=12$) et de sexe masculin pour l'autre moitié ($n=12$).

L'âge moyen connu des mères était de $32,6 \pm 3,5$ ans (une mère ne nous a pas indiqué son âge) : la mère la plus jeune avait 27 ans et la plus âgée 40 ans. L'âge moyen connu des pères était de $34,0 \pm 4,2$ ans : le père le plus jeune avait 25 ans et le plus âgé 42 ans (deux pères ne nous ont pas indiqué leur âge). Les parents issus de notre échantillon représentent donc la génération née entre 1977 et 1989 .

Parmi nos 46 parents, 69,6 % avaient un niveau d'étude supérieur à Bac +2 (20 mères et 12 pères), 19,6 % un niveau Bac +2 (une mère et huit pères), 6,5 % un niveau Bac (deux mères et un père) et 4,3 % un niveau BEP/CAP (deux pères). Les métiers de l'enseignement et de la recherche sont les plus représentés au sein de notre échantillon (26,1 %), avec 13,0 % de professeurs des écoles et assimilés (majoritairement des femmes, cinq mères et un père) et 13,0 % de professeurs du secondaire (ou assimilés) et de l'enseignement supérieur et de la recherche (trois mères et trois pères). Les ingénieurs et cadres techniques représentent également 13,0 % de notre échantillon (majoritairement des hommes, cinq pères et une mère), principalement dans le domaine de l'informatique (quatre pères). Après les métiers de l'enseignement et de la recherche, les métiers du domaine de la santé et du social (deux médecins, deux infirmières, un kinésithérapeute, une orthophoniste, une éducatrice spécialisée, une assistante sociale et une directrice de crèche) sont représentés par 19,6 % de notre échantillon (majoritairement des femmes, huit mères et un père). Les cadres et professions intermédiaires dans les secteurs administratifs et commerciaux d'entreprise représentent quant à eux 15,2 % des effectifs (trois mères et quatre pères). A part égale, les techniciens supérieurs (exclusivement des hommes, quatre pères) et les employés du secteur administratif ou commercial, privé ou public (deux mères et deux pères) représentent chacun respectivement 8,7 % de notre échantillon. Enfin, les ouvriers qualifiés de type artisanal représentent 4,3 % de notre échantillon (deux pères). Deux parents étaient sans emploi (une mère et un père).

5. Protocole

Notre étude comprend deux sessions de participation par famille. Chaque enfant a participé aux deux sessions, une fois avec sa mère, une fois avec son père. Nous avons équilibré les conditions d'ordre de passage : père (session 1) puis mère (session 2) ou mère (session 1) puis père (session 2) , afin de ne pas induire de biais. Pour la majorité des familles (soit 18 familles sur 24), les deux sessions se sont déroulées à un intervalle compris entre 2 à 9 jours et entre 12 et 23 jours pour 6 d'entre-elles.

5.1 Déroutement général des sessions

Après avoir été informés et librement consenti à participer, chacun des parents s'est vu signer un formulaire de consentement éclairé (*cf.* annexe 2).

Les deux sessions de participation ont eu lieu au domicile des familles, dans des conditions semi-contrôlées comme nous le verrons. Il nous a semblé important que pour que les parents et leurs enfants se comportent de la façon la plus naturelle possible ils soient dans leur environnement familial, en condition écologique. Chacune des deux sessions de participation comprenait une interaction de jeu entre l'enfant et son parent, l'un puis l'autre, dans un ordre que nous avons équilibré entre les enfants comme nous l'avons déjà mentionné.

A l'issue de l'enregistrement de la deuxième interaction de jeu, réalisé plusieurs jours plus tard, nous avons fait passer à l'enfant un test de catégorisation des jouets. Les enfants devaient classer différentes images de jouets dans trois catégories : les jouets pour les filles, les jouets pour les garçons et les jouets mixtes, c'est à dire à la fois pour les filles et pour les garçons.

Nous décrivons le déroulement de ce test après avoir présenté la méthodologie appliquée aux interactions de jeu. Pour finir les parents ont rempli des questionnaires que nous détaillons également plus loin.

5.2 Déroulement des interactions de jeu

Les interactions de jeu se sont déroulées dans le salon, la plupart du temps ou dans une pièce neutre, c'est à dire autre que la chambre de l'enfant, afin que l'enfant ne soit pas tenté de jouer avec d'autres jouets qu'il aurait eu à portée de main. Deux enfants ont été enregistrés dans la chambre de bébé de leur petite sœur/petit frère. Les interactions, d'une durée minimale de 20 minutes, se sont tenues à l'abri du regard de l'autre parent et de celui de l'expérimentateur. L'autre parent ne devait en effet pas voir les jouets avant de participer lui-même à la deuxième interaction de jeu avec son enfant. L'expérimentateur quant à lui s'est retiré hors de la vue des participants pour les laisser jouer, le plus possible en situation naturelle, à l'abri des regards extérieurs. Bien entendu les participants se savaient filmés mais nous avons fait en sorte que le dispositif d'enregistrement soit le plus discret possible (cf. paragraphe 5.2.4 Dispositif d'enregistrement). Le dispositif de jeu a été mis en place à l'abri du regard des participants de sorte que l'interaction débute par la découverte de celui-ci. Les deux seules consignes qui ont été données au parent et à l'enfant étaient de ne pas quitter le tapis de jeu pendant le temps imparti (c'est à dire jusqu'au retour de l'expérimentateur) et par conséquent de ne jouer qu'avec les jouets proposés. Pour faciliter le respect de cette première contrainte, nous leur avons conseillé de prendre leurs dispositions, par exemple s'ils voulaient aller aux toilettes avant de commencer. Bien entendu, comme le précise la notice d'information que nous leur avons fournie au préalable et dans le souci du respect de leur

bien-être, nous leur avons rappelé malgré tout qu'ils pouvaient faire une pause s'ils le jugeaient nécessaire pour leur enfant et/ou pour eux-mêmes et même décider éventuellement d'y mettre un terme pour quelque raison que ce soit. Si les interactions de jeu ont quelque fois été brièvement interrompues pour une envie pressante, l'ensemble des familles qui ont participé l'ont fait jusqu'au bout.

5.2.1 Le dispositif de jeu

Le dispositif de jeu était constitué d'un tapis en mousse présentant un imprimé neutre (impression parquet) sur lequel était disposé les jouets sélectionnés pour l'étude.

5.2.2 Contrôle de la position des jouets au démarrage du jeu

Afin d'éviter un biais de préférence lié à l'agencement des différents jouets sur le tapis de jeu, nous avons contrôlé ce paramètre. Les trois jouets ont été systématiquement disposés en ligne et nous avons régulièrement permuté l'ordre de présentation des jouets (à gauche/au milieu/à droite), relativement à la position du parent *versus* de l'enfant. Ce contrôle s'est opéré *a posteriori* car parent et enfant étaient libres de se positionner d'un côté ou de l'autre de la ligne centrale de jouets.

5.2.3 Le dispositif d'enregistrement

Les principales contraintes qui ont été prises en compte dans le choix du matériel d'enregistrement sont : la discrétion du dispositif, la qualité de l'enregistrement et pour les caméras, le champ visuel couvert. Pour l'enregistrement vidéo, nous avons donc opté pour deux caméras GoPro (modèle Hero 3), qui offrent une vue grand angle, posées chacune sur un tabouret et disposées à deux angles diamétralement opposés du tapis, dans le but d'optimiser les angles de vue et de limiter le risque d'une perte totale d'information visuelle compte tenu de l'éventualité que la scène soit parfois masquée par le positionnement de l'enfant ou du parent devant l'une des caméras.

La qualité de la retranscription des paroles échangées au cours de l'interaction étant pour une bonne part limitée par la qualité de l'enregistrement audio lui-même, bien que les caméras enregistraient également le son, nous avons choisi de doubler ce dispositif avec un enregistreur audio numérique professionnel (marque TASCAM, modèle DR-40) intégrant deux micros statiques orientables.

5.3 Test de catégorisation d'images de jouets destiné à l'enfant

Deux garçons sur les 24 enfants de notre échantillon n'ont pas réalisé ce test, pour l'un parce que nous ne l'avions pas encore mis en place, pour l'autre parce que celui-ci ne voulait pas y participer et montrait des signes ostensibles de désintérêt et de fatigue.

L'objectif de cette tâche de catégorisation était de tester l'intégration des stéréotypes de genre associés aux jouets par les enfants et notamment des trois jouets avec lesquels ils venaient de jouer.

La procédure expérimentale que nous avons mise en œuvre se rapproche de celle utilisée par Cherney, Harper & Winter (2006).

Nous leur avons ainsi demandé de classer différentes images de jouets dans trois catégories : la catégorie des jouets « pour les filles » / la catégorie des jouets « pour les garçons » / la catégorie des jouets « à la fois pour les filles et les garçons » (jouets dits « neutres » du point de vue du genre). Nous leur avons néanmoins laissé la possibilité de ne pas classer les images qu'ils ne savaient pas dans quelle catégorie ranger.

5.3.1 Matériel utilisé

Le matériel que nous avons utilisé pour ce test était composé de trois séries de 12 images de jouets présentées sous la forme de cartes plastifiées, correspondant aux trois catégories suivantes : les jouets stéréotypés féminins (*cf.* annexe 4) / les jouets stéréotypés masculins (*cf.* annexe 5) / les jouets mixtes (*cf.* annexe 6), ainsi que de trois boîtes correspondantes en plastique dans lesquelles les enfants devaient glisser les images par une fente. Nous avons identifié les boîtes de chaque catégorie en y apposant des visages en guise d'étiquette (*cf.* annexe 3) : le visage d'une fille sur l'une (destinée à recevoir les images de la catégorie jouets stéréotypés féminins) d'un garçon pour une deuxième (destinée à recevoir les images de la catégorie jouets stéréotypés masculins) et les deux mêmes visages de fille et de garçon sur la

troisième boîte (destinée à recevoir les images de la catégorie jouets pour les filles et les garçons).

Nous avons sélectionné les images de jouets comme appartenant aux catégories jouets stéréotypés féminins/jouets stéréotypés masculins/jouets mixtes ou neutres, en nous basant sur les classements opérés par des adultes (des étudiants) dans l'étude de Blackmore & Centers (2005). Les jouets que nous avons choisi d'illustrer correspondaient par ailleurs à des jouets communs pour des enfants de trois ans, avec lesquels ils étaient susceptibles d'avoir déjà joué ou d'avoir vu d'autres enfants jouer avec. Afin de nous assurer de la validité des catégories de jouets formées, nous avons fait passer le test à deux adultes, un homme et une femme. Pour le sujet homme, 34 images sur 36 ont correctement été classées. L'image qui représente un sac de billes et celle qui représente des toupies ont été classées dans la catégorie des jouets pour les garçons plutôt que dans la catégorie des jouets mixtes. Pour le sujet femme, 32 images sur 36 ont été classées dans les catégories attendues. Deux images, celle représentant un poupon et celle représentant un panier de légumes, ont été classées dans la catégorie des jouets mixtes plutôt que dans la catégorie des jouets pour les filles et deux autres images, celle représentant un établi de bricolage et celle représentant un dinosaure, ont été classées dans la catégorie des jouets mixtes plutôt que dans la catégorie des jouets pour les garçons. Les images des trois jouets avec lesquels les enfants ont préalablement joué avec chacun de leur parent (la maison de poupées, le garage de pompiers et les animaux Monsieur Patate) ont été associées aux catégories attendues. Pour dissocier le jouet avec lequel les enfants ont spécifiquement joué avant ce test d'un jouet du même type et pour tester la constance de leur classement, nous avons volontairement introduit une image d'un autre garage, celle d'une autre maison de poupées et celle d'autres animaux.

Pour tester l'intégration de conventions arbitraires liées au genre, nous avons également présenté des cartes colorées aux enfants, dont une rose et une bleue, en leur demandant sur le même principe s'il s'agissait d'une couleur « pour les filles »/« pour les garçons »/« pour les filles et les garçons ».

5.3.2 Déroulement du test

L'un des parents, en général la mère, était aux côtés de l'enfant pendant la passation du test et constituait une présence rassurante. Néanmoins nous avons demandé au parent de rester en retrait et de ne pas intervenir pour ne pas influencer leur enfant.

Les trois boîtes, qui servaient d'urnes, étaient placées devant l'enfant. L'expérimentateur tendait, l'une après l'autre, chacune des images de chaque set à l'enfant (dans un ordre aléatoire), en lui demandant d'abord s'il reconnaissait le jouet, puis si tel était le cas, l'expérimentateur lui demandait de lui dire quel était ce jouet. Si l'enfant ne (re)connaissait pas le jouet en question l'expérimentateur mettait l'image de côté et présentait à l'enfant l'image suivante. Lorsque l'enfant identifiait correctement le jouet, l'expérimentateur lui demandait : *est-ce que tu penses que c'est un jouet pour les filles/un jouet pour les garçons/ou bien un jouet pour les deux, les filles et les garçons ?* puis l'expérimentateur rajoutait : *si tu ne sais pas ça n'est pas grave on met l'image de côté.* Pour finir l'expérimentateur présentait les images de couleur à l'enfant et lui demandait de la même manière s'il pensait qu'il s'agissait d'une couleur pour les filles/les garçons/les filles et les garçons.

Pour éviter des biais dus à l'ordre de présentation, nous avons varié, entre les enfants, l'ordre de présentation des trois boîtes devant eux, ainsi que l'ordre dans lequel nous leur avons posé les questions relativement au classement des images dans ces trois boîtes.

5.4 Questionnaires parentaux

Le premier couple de parents qui a participé à cette recherche n'a pas rempli ces questionnaires car nous ne les avons pas encore adjoints à notre étude. Deux questionnaires ont ensuite été élaborés et donnés à remplir aux parents. L'un, qui pouvait être rempli par l'un des parents ou les deux, concernait l'enfant (*cf.* annexe 7). L'objectif de ce questionnaire était de caractériser l'environnement social de l'enfant depuis sa naissance, à travers la fréquence et le type de mode de garde : par qui est-il gardé ? à quelle fréquence ? en présence d'autres enfants ? si oui de quel(s) âge(s) ? Bien que les enfants échantillonnés n'avaient pas encore 3 ans au moment de la rentrée des classes, nous avons également demandé aux parents de nous indiquer si leur enfant était déjà rentré à l'école maternelle. En effet, les enfants qui ont leurs 3 ans entre septembre et janvier débutent généralement leur scolarisation en septembre.

Les questionnaires destinés individuellement à chaque parent comprenaient plusieurs volets répondant à différents objectifs (*cf.* annexe 8). Les questions allaient graduellement de généralistes à, en lien plus étroit avec le sujet de notre étude. De ce fait nous avons demandé aux parents de bien vouloir répondre au questionnaire en respectant l'ordre de présentation des questions afin que leurs réponses soient le moins possible influencées par les questions précédentes. Les dernières questions étaient également plus personnelles et pour des raisons éthiques nous avons rendu la réponse à certaines d'entre-elles facultative.

Le premier volet de ce questionnaire concernait l'état civil et matrimonial, le statut socio-professionnel des parents (niveau d'étude, profession(s) exercée(s), temps de travail), ainsi que le statut socio-professionnel des parents des parents (niveau d'étude, profession(s) exercée(s)).

Le deuxième volet concernait les jouets. A ce sujet, trois questions leur ont été posées, concernant :

- les jouets avec lesquels les parents se souviennent avoir joué fréquemment étant enfant,
- les critères de choix des jouets par les parents,
- les jouets que leur enfant leur demande.

La question sur les critères de choix des jouets par les parents visait à savoir si le sexe de l'enfant était pour eux un critère important ou non. Pour ne pas orienter d'emblée les parents sur le thème des stéréotypes de genre, nous leur avons suggéré deux autres critères qui jouaient le rôle de distracteurs : la sécurité d'utilisation et le caractère ludique/éducatif du jouet.

Le troisième volet visait à évaluer la répartition des tâches du quotidien femme/homme au sein du couple et mère/père auprès de l'enfant. Les parents devaient indiquer la fréquence à laquelle ils participaient à chaque activité/tâche listée, sur une échelle du type *jamais/parfois/souvent/toujours*. Par ailleurs le degré de convergence des réponses entre les deux parents pourrait être un indice d'une répartition des rôles plus ou moins assumée.

Le quatrième volet concernait la façon dont les parents envisageaient l'avenir de leur enfant et le rôle de chaque parent, celui de la mère et celui du père.

Le cinquième volet comportait une question sur leur conception du genre : sur l'origine selon eux, biologique et/ou culturelle de la féminité et de la masculinité. La deuxième question les interrogeait sur leur propre identité de genre en leur demandant d'indiquer leurs parts

respectives de féminité/masculinité sur deux échelles allant de 0 à 10. Il faut noter qu'une erreur s'est glissée lors de la conception du questionnaire et que le chiffre 6 a été omis. Néanmoins nous avons signalé cette erreur aux parents en leur remettant le questionnaire. Les deux dernières questions personnelles et facultatives concernaient la religion et l'opinion politique des parents.

6. Méthodologie d'extraction des données verbales et comportementales

6.1 Traitement des fichiers audio et vidéo

Nos fichiers ont été enregistrés aux formats source WAV (*waveform*) pour le son et MP4 pour les vidéos, des formats compatibles avec ELAN.

Malgré tout, l'importation des enregistrements audio et vidéo dans ELAN a nécessité plusieurs traitements préalables des fichiers, de conversion transitoire de format et de montage à l'aide de différents logiciels (fusion puis recoupage des vidéos et du signal audio).

Ci-après est présenté le mode opératoire pour constituer, à partir des enregistrements audio/vidéo bruts, un fichier ELAN (.eaf) pour chaque interaction de jeu.

Etape 1 - Créer un fichier vidéo unique par caméra

Le paramétrage par défaut de chaque caméra GoPro entraînant la génération automatique d'un fichier vidéo par tranches de 17 minutes 26 secondes, nous avons donc dû fusionner *a posteriori* l'ensemble des vidéos successives pour n'en former qu'une seule par enregistrement et ce à l'aide du logiciel Video Converter Studio (version 4.3.7.1208, développée par Apowersoft). A l'issue de ce traitement nous n'avions plus que deux vidéos, provenant de chacune des deux caméras du dispositif.

Etape 2 - Recouper les fichiers audio et vidéo

Il nous a fallu définir des critères de début d'enregistrement, afin de systématiser le bornage des enregistrements de chacune des interactions observées sur une même durée et de pouvoir également aligner nos fichiers audio et vidéo pour synchroniser leur lecture dans ELAN. Nous nous sommes pour cela interrogés sur ce que nous pouvions considérer comme le début de la séquence de jeu d'une part et par quel(s) indice(s) reproductible(s) et facilement repérable(s) il pouvait se matérialiser. Plutôt que de nous baser sur l'arrivée des participants sur le tapis de jeu, nous sommes remontés au premier comportement lié à la séquence de jeu proposée et il nous a semblé que c'était le moment à partir duquel ils découvraient visuellement le dispositif de jeu, qui marquait le début de la séquence observée. Que le tapis de jeu soit installé dans le salon ou dans une pièce séparée (exclusion faite de la chambre de l'enfant), parent et enfant se trouvaient dans une autre pièce pour permettre la préparation du dispositif à l'abri de leurs regards et conserver l'effet de surprise au moment de sa découverte. Ils étaient donc invités à ne rejoindre la pièce dans laquelle se trouvait le tapis de jeu et les jouets qu'au dernier moment, lorsque je les y incitais. Nous avons donc décidé de baser notre repère de début

d'enregistrement sur l'arrivée dans la pièce, dès lors que l'un ou l'autre, le parent ou l'enfant, jette le premier regard sur les jouets. Dès lors, nous avons recoupé dans un premier temps nos fichiers vidéo, puisque nous avons choisi un repère visuel de démarrage de l'interaction. Pour recouper les fichiers nous avons utilisé le logiciel libre Freemake Video Converter (version 4.1.6.1, développée par Ellora Assets Corporation). Les fichiers audio ont été recoupés dans un second temps avec le même logiciel, ce qui a nécessité la création d'un fichier temporaire au format MPG. Les conversions du format WAV au format MPG puis de nouveau au format WAV ont été opérées au moyen du logiciel Icecream Media Converter (version 51.1052.0.0, développée par Icecream Apps). Le début de l'enregistrement audio a été calé sur le début de l'enregistrement vidéo en prenant un repère son et en calculant sa distance avec le repère visuel pris.

6.2 Choix des outils informatiques : les logiciels ELAN et CLAN

L'ensemble des transcriptions ont été faites sous ELAN¹⁴ (version 5.9.0) un logiciel libre multilinéaire d'annotation multimodale. Mis au point par des psycholinguistes, ce logiciel permet de synchroniser et de lire simultanément plusieurs sources audio et vidéo pour transcrire et annoter la parole, mais plus largement, n'importe quel comportement, ce qui en fait un outil non seulement en linguistique mais également en éthologie. Il offre la possibilité de réaliser une segmentation temporelle en délimitant le début et la fin d'un énoncé ou d'un comportement non verbal. Nous avons donc fait le choix de ce logiciel dans l'optique de traiter conjointement les données verbales et non verbales extraites de nos enregistrements sur

14 ELAN pour *EUDICO Linguistic ANnotator*.

une seule et même frise temporelle (*timeline*), au sein d'un fichier unique et ce pour chaque interaction observée. Un autre avantage du logiciel est la possibilité de créer des fichiers de sortie sous plusieurs formats, permettant d'exporter les données recueillies dans ELAN vers d'autres logiciels d'analyse spécifiques, tels que Praat¹⁵ et CLAN¹⁶. Nous souhaitons en effet pouvoir exporter les transcriptions au format CHAT¹⁷ dans CLAN. Le logiciel CLAN offre en effet de multiples possibilités d'analyses automatiques, telles que le comptage du nombre d'occurrence de chaque mot (commande *freq*).

6.3 Organisation des fichiers ELAN

Nous avons choisi de créer pour chacun des deux locuteurs de l'interaction, c'est à dire l'enfant (fille ou garçon) et son parent (son père ou sa mère), une ligne de transcription de parole et une ligne de codage correspondant à la manipulation des jouets. Chaque fichier est donc composé de quatre lignes de transcription/codage distinctes, alignées temporellement, indépendantes les unes des autres : des lignes dites lignes *enfant*, c'est à dire sans niveau hiérarchique entre elles (on parle en effet de ligne *parent* et de ligne *enfant* lorsqu'un niveau de dépendance hiérarchique est institué entre les lignes). Par exemple, pour un fichier concernant une interaction dyadique du type fille/père, nous avons une ligne « père parole », une ligne « fille parole », ainsi qu'une ligne « père manipulation » et une ligne « fille manipulation ». On peut noter que pour des raisons de praticité de lecture, en fonction de ce qu'on souhaite observer, l'ordre d'affichage des différentes lignes de transcription peut être interverti.

15 Praat est un logiciel libre conçu pour travailler sur les aspects phonétiques et phonologiques du langage.

16 CLAN pour *Computerized Language Analysis*.

17 CHAT pour *Codes for the Human Analysis of Transcripts*.

6.4 Transcription de la parole des parents et des enfants lors des interactions de jeu

6.4.1 Transcrire *versus* annoter

On distingue classiquement deux opérations, celle de transcrire et celle d'annoter un contenu. La transcription est le passage de l'oral à l'écrit, tandis que l'annotation est un processus d'étiquetage du contenu (on peut par exemple réaliser un étiquetage grammatical ou morphosyntaxique des énoncés). La transcription est donc en général un préalable à l'annotation, tandis que les objectifs de recherche peuvent ne pas requérir de passer par un processus d'annotation, ce qui est notre cas comme nous allons le voir.

6.4.2 Implications de l'acte de transcription

La transcription est nécessairement un acte interprétatif dans la mesure où elle implique d'adapter l'oral au système d'écriture et elle ne peut donc pas être tout à fait « neutre ». Le passage de l'oral à l'écrit pose des problèmes en termes de segmentation du flux de parole, de retranscription de la ponctuation qui nécessite une interprétation de la courbe intonative, de logique syntaxique, mais aussi de normalisation des formes produites, en particulier chez les enfants qui sont en cours d'apprentissage de la langue. Par ailleurs la transcription nécessite parfois de résoudre certaines incertitudes. Différentes formes écrites peuvent par exemple correspondre à la même forme à l'oral. C'est le cas par exemple de la marque du pluriel avec le « s » final à l'écrit qui ne s'entend pas à l'oral, ou encore du « e » de l'accord en genre. En général le contexte, ici le déterminant qui précède le nom, permet de lever l'ambiguïté, mais

cela n'est pas toujours le cas (par exemple : « Je vais aller chez mon ami. » versus « Je vais aller chez mon amie. »). Parfois aussi la même chaîne parlée peut donner lieu à des transcriptions de mots différents, suivant où est opérée la segmentation.

6.4.3 « Que transcrire ? » et « Comment le transcrire ? »

Le travail de transcription étant relativement coûteux en temps, il était particulièrement important de réfléchir en amont à « Que transcrire ? » et « Comment le transcrire ? ». Deux contraintes nous ont conduit à penser et à mettre en œuvre des choix méthodologiques qui dépassent l'analyse effective des données analysées dans cette thèse. En effet, d'une part ce travail s'inscrit dans une démarche empirique, c'est à dire que nous n'avons pas défini *a priori* nos variables d'observation et d'autre part ce travail s'inscrit dans la perspective de pouvoir utiliser ultérieurement ce corpus de transcriptions pour d'autres analyses, dans la continuité de ce travail ou éventuellement à d'autres desseins. La transcription que nous avons réalisée permet donc des explorations plus larges que celles que nous avons faites dans cette recherche et s'appuie sur des conventions de transcription qui lui confèrent un caractère tout à la fois reproductible et compréhensible par tous ainsi qu'un potentiel de mutualisation des données. Nous avons réalisé cette transcription pour permettre également des analyses tant du point de vue du contenu que du point de vue de la dynamique interactionnelle.

Le choix de la méthode peut différer en fonction de l'approche et du cadrage épistémologique, des objectifs de recherche, du « matériau d'étude » (étude du contenu, étude de l'interaction), ou encore des conditions de recueil des observations (direct ou indirect via un dispositif d'enregistrement par exemple) ou du traitement des données. Plusieurs méthodologies coexistent au sein de différents courants disciplinaires, parmi lesquelles l'analyse

conversationnelle, qui s'est fondée sur l'analyse des tours de parole (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), l'analyse interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990), ou encore l'ethnographie de la communication (Hymes 1962) et l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967). En analyse conversationnelle par exemple, le système d'annotation de transcription développé par Jefferson est conçu pour transcrire non seulement ce qui est dit, mais aussi la façon dont cela est dit : « [...] *the transcripts are designed not only to capture what was said, but also the way in which it is said.* ». Si ces méthodes répondent à des besoins d'étude spécifiques, elles offrent également des angles de vue différents et il est clair que, quelles qu'elles soient, elles induisent nécessairement un parti pris et par conséquent une forme de subjectivité, à laquelle on ne saurait jamais se soustraire totalement. Bien au contraire, nous voyons ici cette subjectivité comme un éclairage spécifique vecteur de sens.

Notre ancrage théorique se situe à l'intersection entre l'éthologie, discipline rattachée aux sciences biologiques, qui a pour objet l'étude des comportements et les sciences du langage. Nos observations ont été réalisées en situation écologique, autant que faire se peut, malgré la situation induite pour l'étude, soit au domicile des familles, sans autre contrainte que celle de jouer avec les jouets proposés sur un espace défini (tapis de jeu en mousse). Comme nous l'avons décrit précédemment, les interactions se sont déroulées en l'absence d'observateur direct et ont été enregistrées via un dispositif aussi discret que possible (mini-caméras).

6.4.4 Les étapes de la transcription

Etape 1 - Segmenter le flux de parole

Le format audio WAV permet de visualiser le signal audio enregistré sous une forme d'onde, par une représentation graphique de l'amplitude du son (sur l'axe y) au cours du temps (sur l'axe x). Ce mode de représentation permet d'opérer visuellement une segmentation du flux audio, en distinguant les silences, des « paquets de son ». Il nous a fallu néanmoins distinguer à la lecture, les sons produits par la prise de parole des locuteurs, des autres sons émis, tels que les rires, les éternuements, ou encore de tout autres sons, comme ceux résultant de l'utilisation des jouets (roulement des voitures sur le tapis, actionnement de l'ascenseur de la maison de poupées et du garage,...), raison pour laquelle nous avons préféré segmenter manuellement le flux de parole plutôt que de recourir à la reconnaissance automatique des silences dont ELAN dispose. Transcrire dans ELAN nécessite d'abord en effet de borner temporellement le début et la fin de chaque comportement. Dans la mesure où notre étude est en partie orientée vers l'analyse du contenu des interactions verbales, nous aurions pu à ce niveau nous dispenser de cette étape et choisir de transcrire « au kilomètre », un procédé moins coûteux en temps. Néanmoins, produire une ligne de transcription distincte par locuteur sur une frise temporelle rend plus facile la gestion des cas de chevauchement de parole dans les cas comme le nôtre où il y a plus d'un locuteur et permet de visualiser et de prendre en compte justement ces chevauchements, les alternances ou les synchronies, en vue d'une analyse de la dynamique interactionnelle.

Segmenter le flux de parole pose la question du choix de l'unité de parole et donc des critères de début et de fin d'intervention verbale, question qui se pose d'autant plus lorsqu'un même locuteur prend la parole plusieurs fois successives après avoir respecté un temps de pause. En

effet, lorsqu'il y a tour de parole, c'est à dire lorsqu'il a alternance successive de prise de parole par chacun des locuteurs, celle-ci marque nécessairement la fin de l'intervention du précédent. Le tour de parole peut donc constituer pour certaines analyses un critère de segmentation. Nous avons choisi néanmoins de faire un découpage centré sur la segmentation de la parole de chaque locuteur, permettant éventuellement de quantifier ultérieurement le temps de parole et le nombre d'interventions de chacun, indépendamment des prises de tour de parole. Pour cela nous avons opéré une segmentation en énoncés. Selon la définition donnée par le C.N.R.T.L. (« Énoncé », 2012), dans le domaine de la linguistique, un énoncé est un « segment de la chaîne parlée produit par un seul locuteur et situé entre deux silences » (s. d.). Il paraît donc nécessaire dès lors de définir une durée minimale de silence sur laquelle se baser pour considérer deux interventions distinctes. La définition de l'énoncé de Konopczynski (1990), propose de considérer deux énoncés distincts à partir d'une durée de silence minimale de 400 ms. Néanmoins, on ne peut considérer ce seul critère pour définir un énoncé.

Parisse & Le Normand (2006) proposent de définir l'énoncé comme :

- une production verbale marquée à son début et à sa fin par une pause ;
- une production verbale marquée à son début et à sa fin par une modification de l'intonation ;
- par son caractère grammatical : des phrases complètes définies comme des productions verbales contenant au minimum un nom ou un pronom dans une relation sujet-verbe, des phrases incomplètes où le sujet est omis, des verbes à l'impératif.

Etape 2 - Transcrire : le choix du type de transcription

Le choix du type de transcription dépend des objectifs de recherche, notamment du niveau d'analyse linguistique (phonétique, sémantique, syntaxique, prosodique, pragmatique,...). Dans notre étude nous nous intéressons principalement au lexique mobilisé et au sens véhiculé, raison pour laquelle nous avons opté pour une transcription graphémique, c'est à dire pour une transcription orthographique qui reprend les conventions d'écriture de la langue. Nous nous sommes néanmoins heurtés à des difficultés de transcription liées à l'interprétation des productions enfantines. En effet, à 3 ans, les formes produites par les enfants diffèrent parfois de toute forme standard. Si une transcription phonétique aurait permis une transcription au plus proche de l'oral, lorsque la forme produite par l'enfant était proche de la forme standard attendue, nous avons préféré prendre le risque raisonnable d'interpréter la forme produite par l'enfant et de la transcrire en l'assimilant à la forme attendue, dans la mesure où c'est cette forme attendue qui nous importait, relativement au sens que l'enfant voulait véhiculer, nous rapprochant ainsi du « vouloir dire » de l'enfant.

6.4.5 Conventions de transcription adoptées

Nous avons adopté certaines conventions en transcrivant dans le logiciel ELAN, en vue de pouvoir traiter les données transcrites dans le logiciel CLAN. ELAN fait en effet appel à une structuration compatible des transcriptions (lignes tiers alignées temporellement) et il est possible de convertir un fichier .eaf généré dans ELAN en un fichier .cha (format CHAT), utilisé dans CLAN, afin de pouvoir bénéficier des options de traitement automatique qu'offre ce dernier. Cependant, l'utilisation de CLAN nécessite le respect d'un codage spécifique. Plus largement, le recours à des règles de transcription et aux conventions CHAT s'inscrit dans le

projet d'adopter un format de transcription reproductible et permettant une mise en commun des données. Le respect des conventions CHAT est ainsi la pierre angulaire de la constitution de banque de données sur Internet, telle que celles du projet CHILDES¹⁸. Ces conventions sont nombreuses et nous n'allons pas en faire ici la liste exhaustive. Elles sont répertoriées dans un manuel à l'usage des utilisateurs, manuel auquel nous nous sommes référés (<https://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>). Certaines conventions sont obligatoires, d'autres sont optionnelles et dépendent de l'utilisation que l'on veut faire des données. Certaines de ces règles reposent ainsi sur des notations issues par exemple de l'analyse conversationnelle (telles que les notations de Jefferson).

Conventions CHILDES (MacWhinney, 2000) adoptées en vue d'une analyse lexicométrique :

Une vigilance particulière a été apportée aux séparateurs (espaces, apostrophes, ...) car la plupart ont une signification particulière dans le format CHAT. En effet les séparateurs conditionnent notamment la prise en compte des mots, l'espace étant le facteur déterminant la segmentation en mots. Par exemple du fait de l'absence d'espace de part et d'autre de l'apostrophe, « l'ambulance » sera pris en compte comme une seule entité tandis que pour le groupe nominal « cette ambulance », deux mots seront distingués. Nous avons donc pris soin de rajouter un espace après l'apostrophe chaque fois que nous souhaitons que le mot soit comptabilisé isolément. Dans le cas par contre d'une suite de mots figée, par exemple la locution adverbiale « d'abord », l'absence d'espace garantit la prise en compte d'une seule unité. Un mot composé comme *pomme de terre*, qui ne comporte pas de trait(s) d'union, sera lui noté *pomme+de+terre*, afin d'être traité comme une seule entité. A l'inverse, les clitiques

18 CHILDES pour *Child Language Data Exchange System*.

post-verbaux comme « vas-y » sont notés sans leur tiret afin de ne pas être considérés comme une seule unité.

Nous avons pris en compte également les mots incomplètement prononcés par l'enfant ou dans une forme non standard mais compréhensible.

6.4.6 Variables lexicométriques

- Le nombre de tokens en lien avec chaque jouet

Peut-on dire objectivement que le garage fait davantage parler les garçons que la maison de poupées, relativement aux filles et que la maison de poupées fait davantage parler les filles que le garage relativement aux garçons ? Peut-on dire la même chose des parents : la maison de poupées fait-elle davantage parler les mères que le garage relativement aux pères et inversement ? De plus les parents/les enfants s'influencent-ils en fonction de leur appartenance de sexe ?

C'est pour répondre à ces questions que nous avons mené une étude quantitative lexicométrique à partir du nombre de mots produits par chaque locuteur au sujet de chaque jouet : la maison de poupées, le garage et le jouet « neutre ». Pour comptabiliser les occurrences de mots, nous avons utilisé le logiciel CLAN et la commande *freq* (pour *fréquence*) qui permet d'établir pour chaque locuteur la liste de tous les mots produits, associée au nombre d'occurrences de chacun d'eux au cours de l'interaction. Nous avons ensuite exporté ces données dans un tableur et opéré une sélection des mots en lien direct avec les jouets présents sur le tapis de jeu.

Nous avons ainsi retenu différentes catégories de mots :

-
- Les noms communs qui font référence à des éléments des jouets présents sur le tapis de jeu.

Par exemple pour la maison de poupées : *table, gâteau, serre-tête, poupée* ; pour le garage de pompiers : *voiture, hélicoptère, pompiers, ambulance* ; pour les animaux Monsieur Patate (notre jouet neutre) : *singe, lion, éléphant, trompe*.

- Les noms propres utilisés pour désigner/nommer les personnages.

Par exemple des prénoms pour nommer une poupée, un(e) pilote d'hélicoptère, un nom d'animal ; des noms propres de jouet, comme *Barbie* ou *Monsieur Patate* qui désigne le jouet neutre de notre étude (noté comme une seule unité par Monsieur+Patate).

- Les verbes spécifiquement associés à des actions liées à ces éléments de jeu.

Par exemple *décoller, voler* pour l'hélicoptère ; *rouler, reculer* pour les véhicules ; *se coiffer s'habiller* pour les poupées.

Parfois des mots ont pu être communs à deux jouets ou plus. Dans ce cas nous avons levé l'ambiguïté en nous appuyant sur les enregistrements vidéo. C'est le cas notamment des mots qui se référaient à des éléments que les jouets avaient en commun. Bien que les éléments communs à plusieurs jouets étaient peu nombreux, il faut noter que le garage de pompiers et la maison de poupées avaient tous deux un *ascenseur* : un ascenseur pour monter/descendre les véhicules dans le garage et un ascenseur pour faire monter les poupées à l'étage de la maison de poupées. D'autres mots pouvaient aussi se référer à plusieurs jouets. Le mot *porte* par exemple pouvait aussi bien se référer à la porte de la maison de poupées qu'à la porte du garage.

Les « animaux Monsieur Patate » (le jouet neutre de notre étude) sont constitués de trois blocs, en forme de patate, sur lesquels l'enfant peut venir emboîter différentes parties d'animal comme la crinière d'un lion, la trompe d'un éléphant, les pattes d'un singe, etc..., soit pour reconstituer les trois animaux, le lion, l'éléphant et le singe, soit pour constituer des animaux « hybrides », avec par exemple la crinière d'un lion, une trompe d'éléphant et les pattes d'un singe. Ces éléments étaient régulièrement désignés par les enfants et les parents comme des parties du corps telles que les cheveux, la tête, les jambes. De ce fait ces mots ont pu être produits dans un contexte de jeu avec le jouet neutre mais aussi dans un contexte de jeu avec les poupées du jouet stéréotypé féminin.

Un lexique plus ou moins spécifique au contexte de jeu avec les jouets fournis a pu émerger au cours de l'interaction, avec des mots tels que *hélicoptère*, *tour de contrôle*, *ambulance*, pour le jouet « garage de pompiers » par exemple. Nous avons dans ce cas fait l'hypothèse raisonnable qu'ils étaient employés au sujet des jouets et non pour évoquer une situation autre (la mère par exemple évoquerait une ambulance sans qu'il n'y ait de lien avec la présence du jouet sur le tapis de jeu). D'autres mot sont d'usage plus courant : des noms comme *voiture* ou *maison*, mais aussi des verbes comme *manger*, *dormir*. Dans ce cas nous avons pris la précaution de vérifier que le contexte de production correspondait bien à celui des jouets.

Nous avons ainsi sélectionné puis comptabilisé pour chaque locuteur les mots en lien avec chacun des trois jouets, ce qui nous a permis d'obtenir les trois variables suivantes :

- le nombre de tokens « univers maison » = nombre de tokens en lien avec le jouet stéréotypé féminin, c'est-à-dire la maison de poupées ;

-
- le nombre de tokens « univers garage » = nombre de tokens en lien avec le jouet stéréotypé masculin, c'est-à-dire le garage de pompiers ;
 - le nombre de tokens « univers jouet neutre » = nombre de tokens en lien avec le jouet dit neutre, c'est à dire les « animaux Monsieur Patate ».

- Indice lexicométrique d'orientation vers les jouets stéréotypés en genre :

Nous avons construit un indice lexicométrique d'orientation vers les jouets stéréotypés féminin et masculin (que nous noterons I_{LG}) pour synthétiser les données et observer les nombres de tokens « univers maison » et « univers garage » en valeur relative. Pour ce faire nous avons calculé le ratio de la différence entre le nombre de tokens produits en lien avec la maison de poupées (nb. de tokens « univers maison ») et ceux produits en lien avec le garage de pompiers (nb. de tokens « univers garage ») sur l'ensemble des tokens « univers maison » et « univers garage » produits.

Dans la mesure où nous nous intéressons aux productions verbales en lien avec chaque jouet, relativement les unes aux autres et comparativement, d'un groupe de sexe à un autre, l'analyse de la variation d'un indice, qui combine les nombres de tokens « univers maison » et « univers garage » respectifs, nous permettait de faciliter l'interprétation des données :

$$I_{LG} = \frac{\text{nb. de tokens "univers maison"} - \text{nb. de tokens "univers garage"}}{\text{nb. de tokens "univers maison"} + \text{nb. de tokens "univers garage"}}$$

Notre indice prend donc des valeurs positives lorsque nb. de tokens « univers maison » > nb. de tokens « univers garage » et des valeurs négatives lorsque nb. de tokens « univers garage » > nb. de tokens « univers maison ». Plus le nombre de tokens « univers maison » est grand

relativement au nombre de tokens « univers garage », plus la valeur de l'indice est élevée et plus le nombre de tokens « univers garage » est grand relativement au nombre de tokens « univers maison », plus la valeur de l'indice est négative. L'indice lexical vaut 1 dans le cas où : nb. de tokens « univers garage » = 0 et -1 quand : nb. de tokens « univers maison » = 0. Il est égal à 0 si : nb. de tokens « univers maison » = nb. de tokens « univers garage ».

Nous avons calculé cet indice pour chaque locuteur au sein de chaque type de dyade parent-enfant.

- Types, tokens et Type Token Ratio (T.T.R.) :

En complément du nombre d'occurrences de chaque mot produit, l'exécution de la commande *freq* du logiciel nous a renvoyée le nombre de types, c'est-à-dire le nombre de mots différents produits et le nombre de tokens, c'est-à-dire le nombre des tous les mots produits par le locuteur. Le ratio nombre de types/nombre de tokens nous renseigne ainsi sur la diversité lexicale dont il a été fait usage. Plus la valeur du T.T.R. se rapproche de 1, plus le lexique est diversifié.

6.5 Annotation de la manipulation des jouets

Tout comme pour les transcriptions, la manipulation des jouets a été annotée en utilisant le logiciel ELAN, en créant des lignes temporelles de codage séparées, une ligne de codage pour la manipulation des jouets par l'enfant et une ligne pour celle par le parent, la mère ou le père (deux fichiers par enfant). Nous avons ainsi constitué des fichiers multimodaux qui intègrent modalité verbale et modalité comportementale.

L'objectif du codage de la modalité comportementale était d'obtenir la séquence dynamique de manipulation des jouets entre le parent et l'enfant et de pouvoir extraire les durées de manipulation de chaque jouet. Pour ce faire il nous a fallu déterminer un critère de début et de fin de manipulation d'un jouet, sachant également qu'enfant et parent pouvaient éventuellement manipuler deux jouets en même temps, un dans chaque main. Cette éventualité nous a d'ailleurs amené à imaginer concevoir le codage en partant d'une ligne de codage par jouet et par participant, plutôt que d'une ligne par participant. Nous n'avons finalement pas retenu cette méthode, car elle ne nous aurait pas permis d'extraire directement les durées de manipulation exclusive de chaque jouet et les durées de manipulation de plusieurs jouets en même temps. Il aurait en effet fallu repérer les zones de chevauchements de manipulation entre deux jouets et les soustraire des durées de manipulation de chacun des deux jouets séparément.

Nous avons défini le début de manipulation d'un jouet comme le premier contact avec le jouet (au moins l'une des deux mains est occupée à toucher le jouet), contact qui n'impliquait pas nécessairement la préhension du jouet. Nous n'avons pas défini de critère de durée de manipulation minimum et les contacts mêmes brefs ont été pris en compte. Le terme de manipulation est donc entendu ici au sens de prise de contact avec un jouet. Le contact s'opérait le plus souvent avec les mains mais il est arrivé qu'un enfant désigne du pied un jouet en le touchant, ce que nous avons considéré comme une manipulation intentionnelle. Néanmoins nous avons bien entendu exclu les contacts qui n'étaient pas intentionnels. Par ailleurs nous avons choisi de nous intéresser à la durée de manipulation de chaque jouet en tant qu'indice de l'intérêt porté aux différents jouets relativement aux stéréotypes de genre. Or si la plupart du temps la manipulation d'un jouet est la manifestation de l'intention de jouer avec, elle peut aussi résulter au contraire d'une éviction. Certaines fois les jouets ont ainsi été

mis de côté, poussés, voir pris et jetés au sol par les enfants. Ces comportements, informatifs, ont été annotés distinctement sous la forme « pousse/jette jouet x ». L'observation de ces comportements ayant été marginale nous ne les avons néanmoins pas intégrés à notre analyse quantitative.

De la même manière que nous avons défini le début de la manipulation d'un jouet, nous avons défini la fin d'une manipulation comme le dernier contact avec le jouet. Néanmoins, nous avons considéré comme ininterrompue une séquence de jeu dès lors qu'il y avait moins de 200 ms entre deux manipulations successives d'un même jouet (non pas en terme d'accessoire de jouet mais de type de jouet : garage/maison de poupées/jouet « neutre »). Les courtes pauses qui ponctuent la manipulation d'un même jouet ont donc été considérées comme du temps de jeu (l'enfant lance une voiture du haut de la rampe du garage puis la récupère en bas par exemple), tandis que les interruptions de manipulation d'une durée supérieure à 200 ms n'ont pas été assimilées à du temps de jeu.

En revanche tout changement de jouet était considéré comme une nouvelle manipulation, quel que soit l'intervalle de temps le séparant de la manipulation précédente. A ce titre, la durée, même brève, séparant deux manipulations de deux jouets distincts n'a pas été considérée comme du temps de jeu.

Pour ce qui est des conventions de codage adoptées pour simplifier les annotations, nous avons utilisé la notation F, pour jouet stéréotypé féminin, la manipulation de la maison de poupées ; M, pour jouet stéréotypé masculin, la manipulation du garage et N, pour jouet stéréotypé neutre, la manipulation des animaux Monsieur Patate. Pour les manipulations multiples simultanées, nous avons noté F&M par exemple la manipulation simultanée d'une poupée et d'une voiture (les notations F&M ou M&F distinguent l'ordre de préhension des

jouets, la première lettre correspondant au jouet manipulé en premier, bien que nous n'ayons finalement pas pris en compte cette distinction pour l'analyse).

7. Groupes de comparaison et traitement statistique des données

- Paramètres de distribution et test de normalité

Outre les paramètres de moyenne (notée \bar{x}), de médiane (notée Méd.), d'écart-type (noté s) et de coefficient de variation¹⁹ (noté CV), nous avons observé des paramètres de forme de la distribution, tel que le coefficient d'asymétrie (ou *skewness*).

Nous nous sommes par ailleurs référés au test de Shapiro-Wilk, qui teste l'hypothèse nulle (H_0) selon laquelle la distribution observée est normalement distribuée. Le calcul du coefficient d'asymétrie, ainsi que les résultats du test de Shapiro-Wilk ont été obtenus en ligne, via un site Internet de traitement des données, à l'adresse https://www.statskingdom.com/170median_mann_whitney.html.

- Test statistiques : comparaison des groupes de sexe

Nous avons constitué 4 types de dyades parent/enfant, en faisant varier à la fois le sexe du parent et le sexe de l'enfant. Notre échantillon est ainsi composé d'autant de filles ($n=12$) que de garçons ($n=12$) et chaque enfant a été enregistré au cours de deux interactions de jeu, l'une avec sa mère, l'autre avec son père. Les dyades mère/fille et père/fille ainsi que mère/fils et

¹⁹ Le coefficient de variation d'un échantillon correspond à l'écart-type divisé par la moyenne ($CV=s/\bar{x}$).

père/fils constituent donc des groupes appariés par l'enfant. Nous réaliserons donc des comparaisons intra-groupe lorsque nous ferons varier le sexe du parent. Les dyades mère/fille et mère/fils constituent quant à elles deux groupes indépendants (deux enfants de deux familles différentes), tout comme les dyades père/fille et père/fils. Nous réaliserons donc des comparaisons inter-groupes lorsque nous ferons varier le sexe de l'enfant. Compte tenu de la taille de notre échantillon ($n < 30$), nous avons soumis nos données à des tests non-paramétriques.

Pour nos variables quantitatives (durée de manipulation de chaque jouet et nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, pour ce qui est de l'analyse des interactions de jeu, ainsi que nombre d'images de jouets classées dans les catégories attendues, pour ce qui est du test de catégorisation), nous avons utilisé des tests non-paramétriques de comparaison de moyennes, c'est à dire un test de Mann-Whitney pour comparer les groupes indépendants : filles/garçons, ainsi que les dyades indépendantes : mère-fille *versus* mère-fils ; père-fille *versus* père-fils et un test de Wilcoxon pour comparer les groupes appariés : mères/pères, ainsi que les dyades appariées : mère-fille *versus* père-fille ; mère-fils *versus* père-fils.

Pour comparer des effectifs en fonction de variables catégorielles nous avons réalisé des tests de Fisher et des tests de conformité du Khi-deux. Nous avons eu recours au test exact de Fisher pour certaines comparaisons associées aux choix de jouet, dans la mesure où les effectifs étaient trop faibles pour réaliser un test du khi-deux. Selon le critère de Cochran (1952) en effet, pour que le test du Khi-deux soit valide les effectifs théoriques doivent au moins être de 5 pour 80 % des classes.

Pour comparer le nombre d'images classées par chaque enfant dans chaque catégorie (lors du test de catégorisation d'images de jouets) à un classement opéré « au hasard », nous avons réalisé un test de conformité du Khi-deux.

Pour tester la corrélation entre les données quantitatives issues de l'auto-évaluation des parents de leurs parts respectives de féminité/masculinité et leurs durées de manipulation des différents jouets, nous avons utilisé le test de corrélation de Spearman.

Les tests statistiques ont été réalisés avec le logiciel Statview, à l'exception du test exact de Fisher, que nous avons effectué en ligne (<https://biostatgv.sentiweb.fr/?module=tests/fisher>).

Chapitre 6. Résultats

L'analyse des interactions entre parents et enfants, en situation de jeu avec des jouets stéréotypés en genre, s'organise autour de trois volets de résultats. Nous présenterons dans un premier temps les résultats qui concernent la manipulation des jouets (volet 1) : quels jouets les enfants choisissent-ils et combien de temps, les parents et les enfants jouent-ils avec chacun ? Notre deuxième volet et notre troisième volet de recherche s'intéressent au contenu verbal des interactions. Nous avons choisi de présenter d'une part une analyse qualitative (volet 2) et d'autre part une analyse quantitative (volet 3), complémentaire à l'analyse de la manipulation des jouets. Notre analyse qualitative s'organise autour d'une sélection d'extraits d'échanges entre parents et enfants, qui mettent en jeu, explicitement ou implicitement, de manière directe ou indirecte, les stéréotypes de genre. L'analyse quantitative, quant à elle, consiste en une analyse lexicométrique centrée sur le lexique mobilisé par les parents et les enfants, en référence aux jouets stéréotypés en genre ainsi qu'au jouet neutre dont ils disposaient pour jouer.

L'analyse des interactions de jeu est complétée par les résultats du test de catégorisation des jouets que nous avons fait passer aux enfants, ainsi que par l'auto-évaluation, par les parents, de leurs parts respectives ressenties de féminité et de masculinité.

A - Analyse des interactions de jeu

Volet 1 - Choix et durée de manipulation des jouets

I. Premier choix de jouet

Nous nous intéressons dans cette partie aux premières secondes d'interaction au cours desquelles s'est initié le jeu, nous posant la question de savoir qui, de l'enfant ou du parent, l'a initié et le cas échéant, avec quel jouet. L'initiation du choix d'un jouet est ici entendue comme étant le premier contact intentionnel, même bref, opéré avec un jouet. Il nous a semblé en effet que le fait de toucher en premier un jouet était la manifestation la plus concrète d'une première orientation vers ce jouet. Notons néanmoins que pour 7 interactions sur un total de 48, le pointage d'un jouet a précédé un premier contact, mais que dans seulement 2 cas le premier jouet touché était différent du premier jouet pointé. Par ailleurs, à l'exception d'une interaction, c'est le même individu qui a pointé un jouet puis amorcé le premier contact avec celui-ci. La deuxième question posée est celle de la première dynamique de l'interaction de jeu : le premier choix de jouet est-il suivi par l'autre participant ou celui-ci choisi-t-il de manipuler un autre jouet ? Nous précisons également le temps de latence à manipuler un jouet en tant qu'indicateur complémentaire de l'attraction suscitée par un jouet. Ce temps de latence

correspond au temps qui s'est écoulé entre l'arrivée du participant sur le tapis de jeu et le premier contact qu'il a opéré avec un jouet.

1. Qui initie le contact avec quel jouet ?

Dans 93,8 % des interactions observées (45 interactions sur 48) ce sont les enfants, plutôt que les parents, qui ont initié en premier le contact avec un jouet (*cf.* figure 12). Ainsi seuls 3 parents sur les 48 observés, dont la mère et le père d'un même enfant, une fille en l'occurrence, ont pris l'initiative d'une première manipulation (*cf.* figure 13). Dans 2 cas sur 3, ils l'ont fait avec le jouet dit neutre, plutôt qu'avec l'un des jouets stéréotypés en genre. Aucun parent n'a pris l'initiative du premier contact avec la maison de poupées, les parents de filles comme ceux de garçons. A compter de leur arrivée respective sur le tapis de jeu, le temps de latence médian de premier contact d'un jouet par les enfants est de 6 secondes contre 19 secondes pour les parents. Nous avons préféré utiliser la médiane plutôt que la moyenne car les quelques valeurs très éloignées de la moyenne rendent cette dernière peu représentative de l'échantillon. Les parents ont suivi le premier choix de jouet de leur enfant dans 75,6 % des cas (34 interactions sur 45) (*cf.* figure 12). Dans les autres cas, c'est-à-dire dans 11 interactions, les parents ont manipulé en premier un jouet différent de celui choisi par leur enfant, en choisissant le jouet neutre (dans 54,5 % des cas, soit dans 6 interactions sur 11) ou le garage (dans 45,5 % des cas, soit dans 5 interactions sur 11). Parmi ces 11 parents, 9 étaient des pères, dont 7 des pères de filles. Ainsi, parmi les 6 parents qui ont manipulé le jouet neutre, 5 étaient des pères et 4 des pères de filles et parmi les 5 parents qui ont manipulé le garage, 4 étaient des pères et 3 des pères de filles. Ainsi davantage de pères que de mères

n'ont pas suivi le premier choix de jouet de leur enfant et ce cas de figure concerne majoritairement les pères qui ont interagi avec leurs filles.

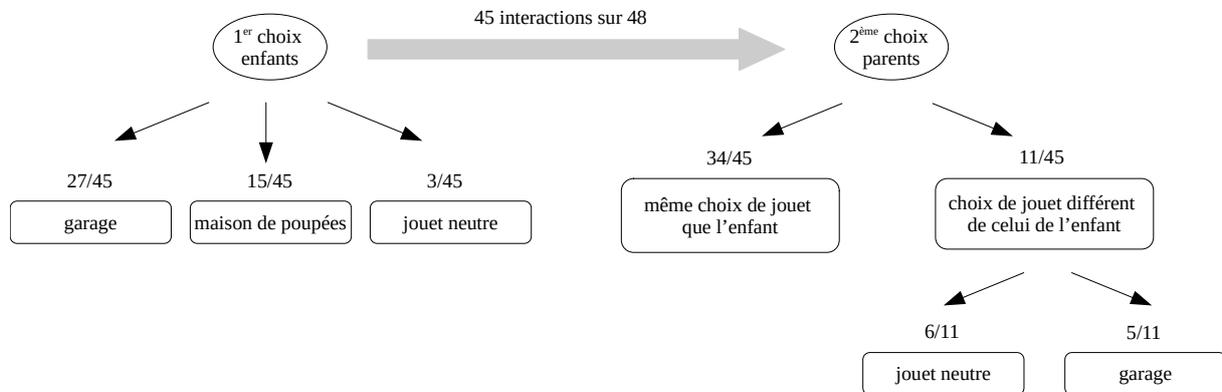


Figure 12 : Répartition des premiers contacts opérés avec un jouet, lorsque ceux-ci ont été initiés par les enfants.

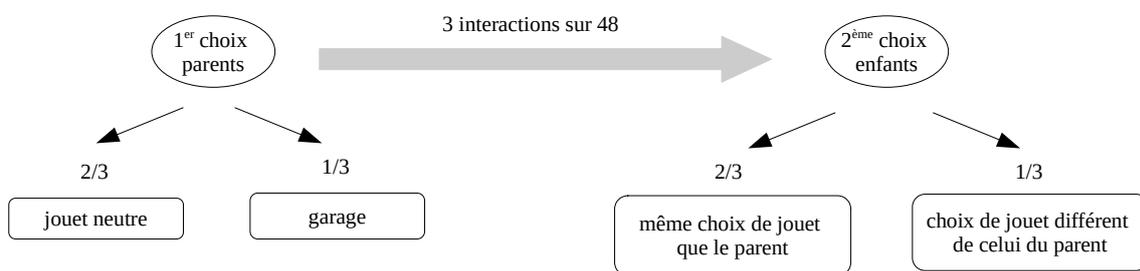


Figure 13: Répartition des premiers contacts opérés avec un jouet, lorsque ceux-ci ont été initiés par les parents.

Si on compare, pour chaque jouet, la proportion d'enfants *versus* de parents qui ont pris l'initiative d'un premier contact (*cf.* figure 14), on constate que les jouets stéréotypés en genre, que ce soit la maison de poupées ou le garage, ont généralement été manipulés en premier par les enfants plutôt que par les parents. Ainsi la maison de poupées a été manipulée en premier dans 39 interactions sur 48 par les enfants (81,3 %) contre 9 interactions sur 48 par les parents (18,8 %). De même le garage a été manipulé en premier dans 45 interactions sur

48 par les enfants (93,8 %) contre 3 interactions sur 48 par les parents (6,3 %). Le jouet neutre a quant à lui été manipulé en premier dans des proportions comparables par les parents et par les enfants : dans 24 interactions sur 46 par un parent (soit dans 52,2 % des cas) et dans 22 interactions sur 46 par un enfant (soit 47,8 % des cas). A noter que le total est effectué sur 46 interactions et non sur 48 pour le jouet neutre, car on observe pour celui-ci une manipulation concomitante du parent et de l'enfant et une interaction au cours de laquelle il n'a pas été manipulé.

Ces deux distributions, celle des enfants et celle des parents, peuvent être considérées comme statistiquement différentes ($\chi^2=27,85$, d.d.l.=2, $p<0,0001$).

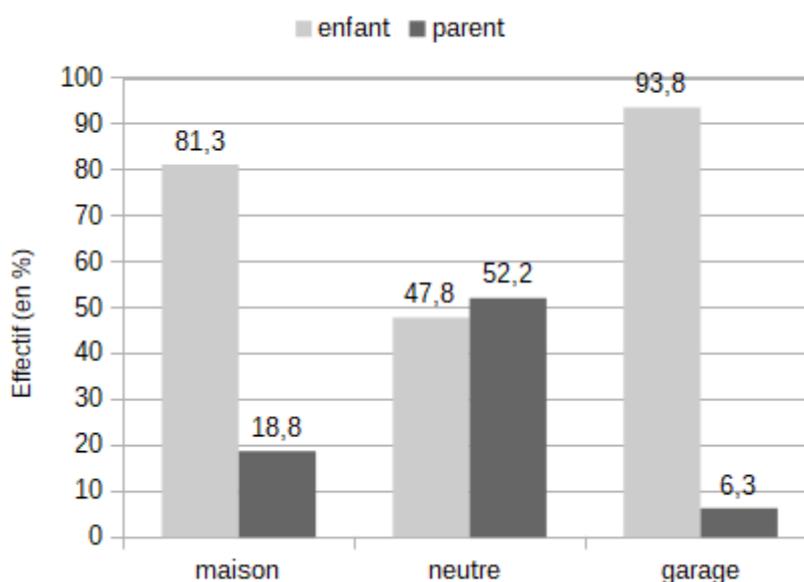


Figure 14 : Initiative du premier contact avec un jouet, chez les enfants versus chez les parents, en fonction du type de jouet.

2. Quel jouet est le plus touché/manipulé en premier par les enfants ?

Dans les interactions au cours desquelles les enfants ont pris l'initiative du premier contact avec un jouet, dans 60,0 % des cas le garage de pompiers a été manipulé en premier (27 interactions sur 45), avec une latence médiane de 8,7 secondes (*cf.* figure 12). Vient ensuite la maison de poupées, manipulée en premier dans 33,3 % des interactions (15 interactions sur 45), avec une latence médiane de 6,7 secondes et en dernier, le jouet neutre, manipulé dans 6,7 % des interactions (3 interactions sur 45), avec une latence médiane de 5,7 secondes . Ce sont donc les jouets stéréotypés en genre qui ont le plus suscité l'intérêt premier des enfants.

Il est aussi intéressant d'observer la fréquence à laquelle chaque jouet a fait l'objet d'un premier contact par les enfants à la lumière du temps de latence médian de premier contact avec chaque jouet (que celui-ci ait été ou non le premier jouet touché par l'enfant). Ainsi, le temps de latence médian de premier contact est de 12,5 secondes pour le garage, 1 min. 23 pour la maison de poupées et 2 min. 58 pour le jouet neutre. On constate donc que moins le jouet a été fréquemment choisi par les enfants en première intention de jeu (premier contact), plus le temps de latence médian de premier contact avec ce jouet était grand.

3. Filles et garçons différent-ils dans leur premier choix de jouet ?

Les filles ont initié le contact avec un jouet dans 22 interactions sur 24, que ce soit avec leurs mères ou avec leurs pères. Elles ont alors manipulé en premier la maison de poupées, c'est-à-dire le jouet qui leur est culturellement préférentiellement adressé relativement aux garçons, dans 50,0 % de ces sessions de jeu (soit dans 11 sessions sur 22) et le garage de pompiers dans 36,4 % de ces sessions de jeu (soit dans 8 sessions sur 22) (*cf.* figure 15). Elles sont moins nombreuses en revanche à avoir manipulé en premier le jouet neutre, dans seulement 13,6 % des sessions de jeu (soit 3 sessions sur 22).

Les garçons ont initié le contact avec un jouet dans 23 interactions sur 24, que ce soit avec leurs mères ou leurs pères. Ils ont alors manipulé en premier le garage de pompiers, c'est-à-dire le jouet qui leur est culturellement préférentiellement adressé relativement aux filles, dans 82,6 % de ces sessions de jeu (soit dans 19 sessions sur 23) contre dans 17,4 % de ces sessions la maison de poupées (dans 4 sessions sur 23) (*cf.* figure 15). Les garçons ont délaissé le jouet neutre en première intention de jeu. On constate donc que les garçons ont montré une nette préférence pour le garage en premier intention de manipulation, tandis que les filles se sont tournées plus équitablement vers la maison de poupées et le garage de pompiers. Le jouet neutre, lui, a été peu fréquemment manipulé en première intention de jeu par les filles et pas du tout par les garçons. Les effectifs théoriques de la classe *jouet neutre* sont ici trop faibles pour permettre de tester par un test du Khi-deux l'association entre la variable *jouet avec lequel l'enfant a initié le contact* et la variable *sexe de l'enfant*. Rappelons que selon le critère de Cochran (1952), pour que le test du Khi-deux soit valide les effectifs théoriques doivent au moins être de 5 pour 80 % des classes (effectifs théoriques de la classe

jouet neutre chez les filles : $(22/45) \times 3 = 1,5$; effectifs théoriques de la classe *jouet neutre* chez les garçons : $(23/45) \times 3 = 1,5$). Le test exact de Fisher constitue dans ce cas une alternative au test du khi-deux. Ce test nous indique que le jouet avec lequel les enfants ont initié le contact n'est pas statistiquement indépendant de leur sexe (d.d.l.=2, $p < 0,005$). Autrement dit ce premier choix diffère significativement entre les filles et les garçons.

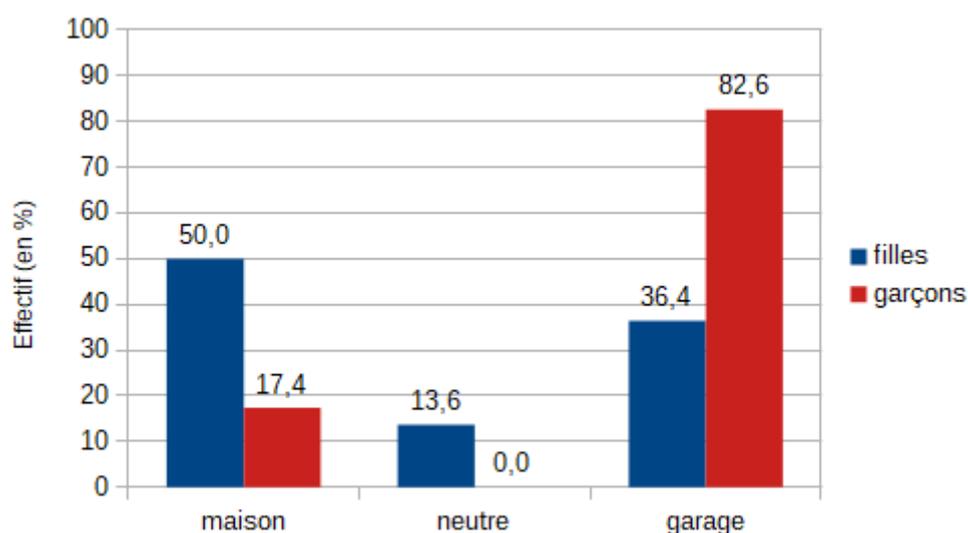


Figure 15 : Jouet avec lequel filles et garçons ont initié le contact.

4. Le caractère de nouveauté des jouets affecte-t-il le premier choix de jouet entre la 1^{ère} et la 2^{ème} séance de jeu ?

Chaque enfant de notre étude a en effet été observé au cours de deux séances de jeu distinctes, l'une avec sa mère, l'autre avec son père, à plusieurs jours d'intervalle (cf. chapitre 5). Nous

avons donc pris soin d’alterner les filles et les garçons qui passaient en premier avec leur mère ainsi que les filles et les garçons qui passaient en premier avec leur père, afin d’éviter un biais lié à l’ordre de passage. Ainsi la moitié des enfants (n=12), 5 filles et 7 garçons, a d’abord joué avec leur mère, puis avec leur père, tandis que dans l’autre moitié (n=12), 7 filles et 5 garçons, les enfants ont d’abord joué avec leur père, puis avec leur mère. Pour des raisons méthodologiques que nous avons expliquées plus haut (*cf.* chapitre 5), c’est le même ensemble de trois jouets (stéréotypé féminin/masculin/neutre) qui leur a été présenté deux fois. On peut donc se demander si le premier choix de jouet des enfants diffère suivant si c’est la première fois qu’ils découvrent les jouets ou s’ils y sont confrontés pour la deuxième fois. En effet le caractère de nouveauté des jouets peut susciter en lui-même un intérêt pour l’enfant. Dans l’hypothèse où les stéréotypes de genre ont un effet sur les habitudes de jeu de l’enfant, on peut faire l’hypothèse que le garage sera davantage perçu comme « nouveau » par une fille que la maison de poupées et à l’inverse, que la maison de poupées sera davantage perçue comme « nouvelle » par un garçon que le garage de pompiers. Les graphiques présentés ci-après (*cf.* figures 16 et 17) représentent le premier choix de jouet, respectivement des filles et des garçons, distinctement lors de la première et lors de la deuxième séance de jeu. Nous regardons ici vers quel jouet se porte le premier choix de l’enfant dans le cas donc où c’est lui qui a initié le premier contact avec un jouet, ce qui exclut trois interactions au cours desquelles le parent a initié en premier la manipulation d’un jouet (2 interactions d’une fille avec chacun de ses parents et une première interaction d’un garçon avec son père).

On constate que le jouet contre-stéréotypique, c’est-à-dire le garage de pompiers pour les filles et la maison de poupées pour les garçons, a rencontré relativement plus de succès lors de la première séance de jeu que lors de la deuxième, chez les filles comme chez les garçons, ce qui pourrait résulter d’un attrait pour la nouveauté.

Au cours de la première séance de jeu, autant de filles se sont orientées en premier vers le garage que vers la maison de poupées (45,5 %), tandis que lors de la deuxième séance, davantage se sont orientées vers la maison de poupées (54,5 %) que vers le garage (27,3 %) (cf. figure 16). Cette différence n'est néanmoins pas significative (test exact de Fisher : d.d.l.=2, p=0,72).

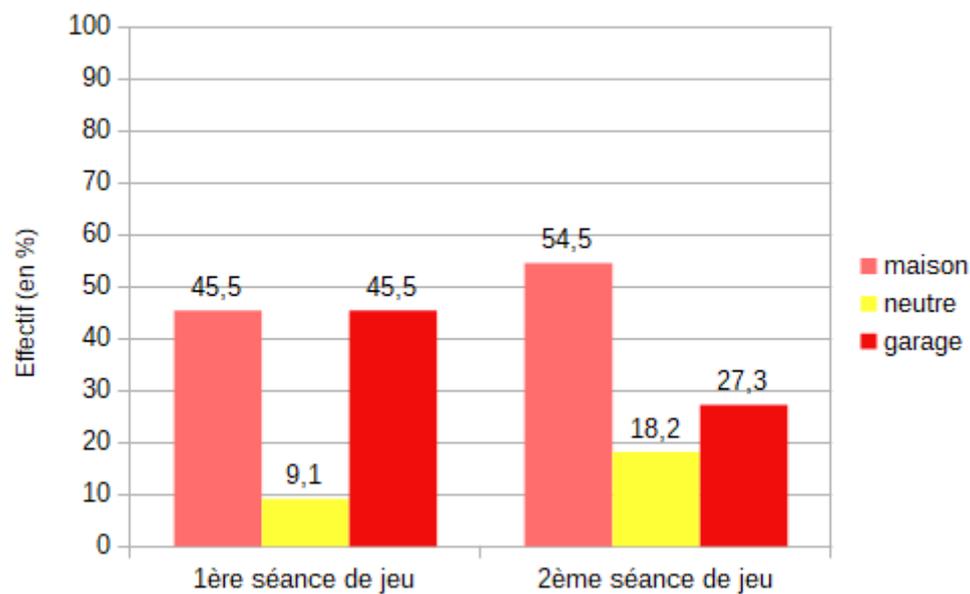


Figure 16 : Jouet avec lequel les filles ont initié le contact, lors de la première séance de jeu versus lors de la deuxième.

Les garçons, pour leur part, ont davantage manipulé le garage que la maison que ce soit lors de la première ou lors de la deuxième séance de jeu (cf. figure 17). Malgré tout, ils sont 27,3 % à manipuler en premier la maison lors de la première séance de jeu contre seulement 8,3 % lors de la deuxième séance. On observe un report sur le garage, manipulé en premier à 72,7 % par les garçons lors de la première séance, puis à 91,7 % lors de la deuxième. Comme nous l'avons vu précédemment, le jouet neutre n'a jamais été l'objet du premier contact avec un jouet chez les garçons. De même que chez les filles, les différences observées entre la 1^{ère} et la 2^{ème} séance ne sont pas significatives (test exact de Fisher : d.d.l.=2, p=0,32).

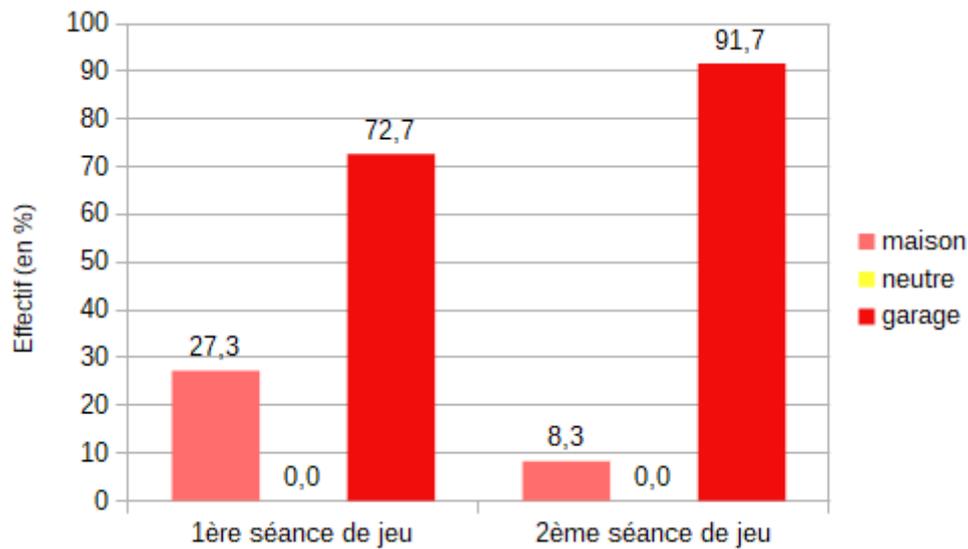


Figure 17 : Jouet avec lequel les garçons ont initié le contact, lors de la première séance de jeu versus lors de la deuxième.

5. Le premier choix de jouet diffère-t-il selon que les enfants aient joué avec leur mère ou leur père ?

Que les enfants aient joué avec leur père ou avec leur mère, ils se sont orientés préférentiellement d'abord vers le garage, mais on observe néanmoins que c'est davantage le cas lorsqu'ils ont interagi avec leur mère qu'avec leur père (16 interactions de jeu sur 23, soit 69,6 % avec les mères contre 12 sur 22, soit 54,5 % avec les pères). Inversement il y a plus d'interactions dans lesquelles les enfants se sont orientés d'abord vers la maison de poupées lorsqu'ils jouaient avec leur père qu'avec leur mère (8 interactions sur 22, soit 36,4 % avec les pères contre 6 sur 23, soit 26,1 % avec les mères). Le sexe du parent avec lequel ils s'apprêtent à jouer pourrait donc influencer le jouet que les enfants choisissent en premier, ces derniers sélectionnant davantage en première intention de jeu le jouet contre-stéréotypique pour le parent. Il se pourrait en effet que l'enfant manifeste davantage de curiosité à explorer

un jouet avec lequel il suppose que le parent est potentiellement moins familier, mais aussi que le parent l'incite implicitement, par son comportement, à l'explorer.

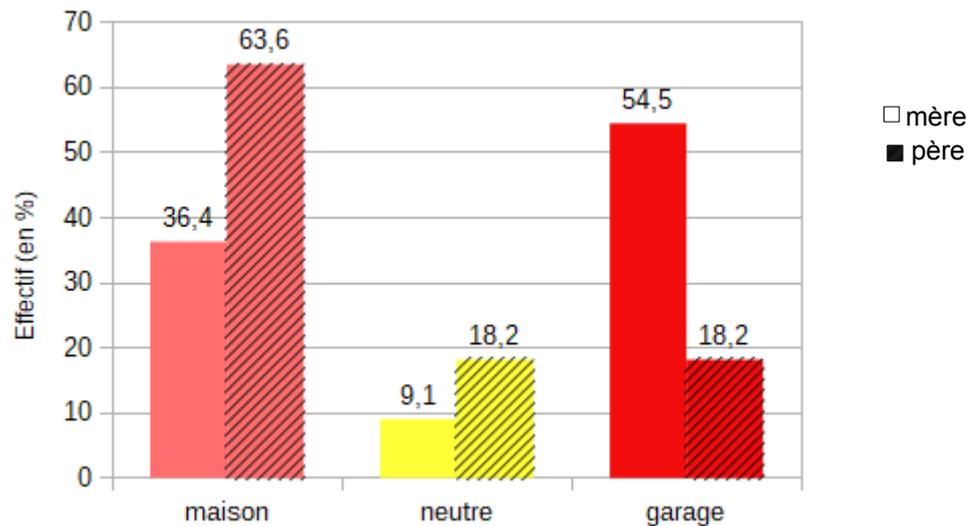


Figure 18 : Jouet avec lequel les filles ont initié le contact, avec leurs mères versus avec leurs pères.

Chez les filles, le fait de jouer avec leur mère, plutôt qu'avec leur père, a augmenté la proportion de choix contre-stéréotypique et diminué la proportion de choix stéréotypique (cf. figure 18). Elles ont ainsi plus souvent choisi le garage avec leurs mères (6 interactions sur 11, soit 54,5%) qu'avec leurs pères (2 interactions sur 11, soit 18,2 %). A l'inverse, elles ont plus souvent choisi la maison de poupées avec leurs pères (7 interactions sur 11, soit 63,6 %) qu'avec leurs mères (4 interactions sur 11, soit 36,4%). Elles ont rarement choisi le jouet neutre, que ce soit avec leurs mères ou avec leurs pères (1 interaction avec une mère et 2 avec des pères). Néanmoins les différences observées ne sont pas significatives. Le test exact de Fisher indique que le choix du jouet avec lequel les filles ont initié le contact ne dépend pas du sexe du parent (test exact de Fischer : d.d.l.=2, $p=0,35$).

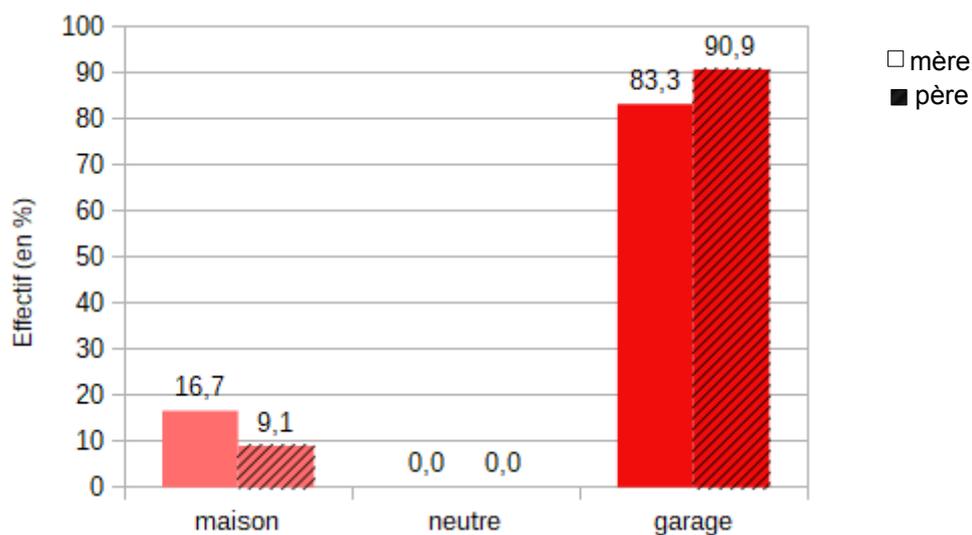


Figure 19 : Jouet avec lequel les garçons ont initié le contact, avec leurs mères versus avec leurs pères.

Quant aux garçons (cf. figure 19), ils ont choisi massivement le jouet stéréotypique, qu'ils aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères (10 interactions sur 12, soit 83,3 % avec leurs mères et 9 interactions sur 11, soit 81,8 % avec leurs pères) et peu le jouet contre-stéréotypique (2 interactions sur 12, soit 16,7 % avec leurs mères ainsi que 2 interactions sur 11, soit 18,2 % avec leurs pères). Rappelons qu'aucun garçon n'a choisi le jouet neutre, que ce soit avec sa mère ou avec son père. Le test exact de Fisher indique que le choix du jouet avec lequel les garçons ont initié le contact ne dépend pas significativement du sexe du parent (test exact de Fisher : d.d.l.=2, $p=1$).

II. Durée de manipulation de chaque jouet

Pour chaque interaction, nous avons relevé la durée de manipulation de chaque jouet, respectivement du parent et de l'enfant, au cours des 15 premières minutes de jeu (sur une durée totale de 30 minutes d'enregistrement). Nous comparons ainsi la durée de manipulation de chaque jouet entre nos différents types de dyades parent-enfant, en fonction du sexe du parent et du sexe de l'enfant. Chaque enfant a été enregistré une fois avec sa mère et une fois avec son père. Les dyades mère-fille et père-fille, ainsi que les dyades mère-garçon et père-garçon sont de ce fait des dyades appariées puisqu'il s'agit du même enfant observé tantôt avec sa mère, tantôt avec son père. Les dyades mère-fille et mère-garçon, de même que les dyades père-fille et père-garçon, sont quant à elles des dyades indépendantes. Nous présentons dans un premier temps les données obtenues chez les enfants, filles et garçons, avec leurs mères ($n_{\text{filles-mères}}=n_{\text{garçons-mères}}=12$) et avec leurs pères ($n_{\text{filles-pères}}=n_{\text{garçons-pères}}=12$). Dans un second temps nous présentons les données associées, du côté des parents, mères et pères, avec leurs filles ($n_{\text{mères-filles}}=n_{\text{mères-garçons}}=12$) et avec leurs garçons ($n_{\text{pères-filles}}=n_{\text{pères-garçons}}=12$). Les durées de manipulation des jouets sont présentées en pourcentage de la durée totale de jeu prise en compte, soit sur 15 minutes de jeu.

1. Répartition du temps de jeu des enfants

1.1 Temps de jeu dans le groupe des filles

L'échantillon des filles regroupe 12 enfants, enregistrés chacun deux fois : une fois avec sa mère, une fois avec son père. Les données sont donc appariées et pour chaque enfant nous avons fait la moyenne entre la durée de manipulation d'un jouet avec sa mère et celle avec son père.

La répartition du temps de jeu dans l'échantillon des filles est présentée ci-après (*cf.* figure 20) sous la forme d'un diagramme en secteurs qui indique la proportion de temps passé à manipuler chaque jouet au cours de 15 minutes de jeu, ainsi que le temps passé à ne manipuler aucun jouet. Nous avons ainsi comparé ces différents de temps de manipulation et notamment la durée de manipulation du jouet stéréotypique pour les filles, la maison de poupées, avec celle du jouet contre-stéréotypique, le garage. Nous les avons ensuite comparés à la durée de manipulation du jouet dit neutre du point de vue du genre. Les durées de manipulation respectives des trois jouets sont des données dites dépendantes, pour cette raison nous avons effectué un test de Wilcoxon, un test de comparaison de moyennes pour échantillons appariés, afin de les comparer.

Filles

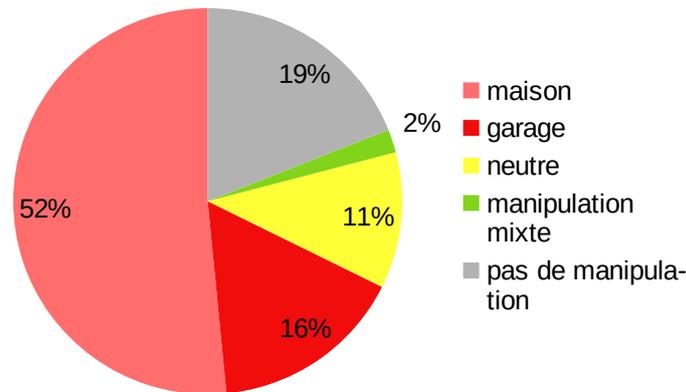


Figure 20 : Répartition de la durée moyenne de manipulation de chaque jouet chez les filles.

Conformément au stéréotype, en moyenne les filles ont passé statistiquement significativement plus de temps à manipuler la maison de poupées que le garage, respectivement $\bar{x}_{\text{maison}}=51,5 \% \pm 14,3 \%$ et $\bar{x}_{\text{garage}}=16,1 \% \pm 8,7 \%$ (test de Wilcoxon : $z=-2,98$, $p<0,005$). A l'exception d'une valeur extrême, les durées de manipulation de la maison de poupées s'étendent de 27,9 % à 93,3 % du temps et de 0 % à 53,2 % pour le garage.

Le jouet neutre est le jouet que les filles ont manipulé le moins longtemps : $\bar{x}_{\text{jouet neutre}}=11,4 \% \pm 8,8 \%$. Concernant la distribution des données pour le jouet neutre, on peut relever que 37,5 % des observations sont comprises entre 0 et environ 30 secondes (pic) et 62,5 % s'étaient régulièrement entre 30 secondes et 4 min. 44 pour la plus longue. Nous n'observons pas de différence statistiquement significative entre la durée de manipulation du jouet neutre et du garage ($\bar{x}_{\text{jouet neutre}}=11,4 \% \pm 8,8 \%$, $\bar{x}_{\text{garage}}=16,1 \% \pm 8,7 \%$, test de Wilcoxon : $z=-1,33$, $p=0,18$), tandis que les filles ont manipulé bien plus longtemps la maison de poupées que le jouet neutre ($\bar{x}_{\text{maison}}=51,5 \% \pm 14,3 \%$, $\bar{x}_{\text{jouet neutre}}=11,4 \% \pm 8,8 \%$, test de Wilcoxon : $z=-3,06$, $p<0,005$).

Si on compare les distributions respectives des observations pour la maison de poupées, le garage et le jouet neutre, on peut relever plusieurs points. Autour de la moyenne, la variabilité des observations est plus forte pour le garage, c'est-à-dire le jouet contre-stéréotypique et le jouet neutre que pour la maison de poupées, comme l'indique la comparaison des coefficients de variation respectifs : $CV_{\text{maison}}=0,28$; $CV_{\text{garage}}=0,54$; $CV_{\text{jouet neutre}}=0,77$. Les trois distributions, associées à la durée de manipulation de chaque jouet, peuvent être considérées comme symétriques, leurs coefficients d'asymétrie étant compris entre -0,5 et +0,5 (coefficient d'asymétrie_{maison}=0,23 ; coefficient d'asymétrie_{garage}=-0,0029 ; coefficient d'asymétrie_{jouet neutre}=0,34). La distribution la plus symétrique est celle associée à la manipulation du garage, avec une valeur moyenne très proche de la valeur médiane ($\bar{x}_{\text{garage}}=16,1 \% \pm 8,7 \%$, Méd._{garage}=16,8 %). On peut noter que la valeur médiane est supérieure à la valeur moyenne observée dans le cas de la manipulation de la maison de poupées ($\bar{x}_{\text{maison}}=51,5 \% \pm 14,3 \%$ et Méd._{maison}=56,5 %) et, dans une moindre mesure, du jouet neutre ($\bar{x}_{\text{jouet neutre}}=11,4 \% \pm 8,8 \%$, Méd._{jouet neutre}=12,3 %). Le test de Shapiro-Wilk indique qu'on ne peut rejeter l'hypothèse nulle que chaque distribution soit normalement distribuée (maison : $p=0,42$; garage : $p=0,78$; jouet neutre : $p=0,35$).

En conclusion, les filles ont davantage manipulé le jouet stéréotypique que le jouet contre-stéréotypique. Par ailleurs on observe une plus grande variabilité entre individus concernant la durée de manipulation du garage, le jouet contre-stéréotypique, par rapport à la manipulation de la maison de poupées.

1.2 Profils de jeu individuels des filles

Chaque enfant ayant participé à deux sessions de jeu, l'une avec sa mère, l'autre avec son père, nous présentons ici la répartition moyenne des temps de jeu entre ces deux interactions, pour chacun d'entre-eux.

La figure 21, ci-après, présente les durées individuelles de manipulation de chaque jouet. Les durées individuelles de manipulation du jouet stéréotypique pour les filles, c'est-à-dire la maison de poupées, sont classées par ordre décroissant.

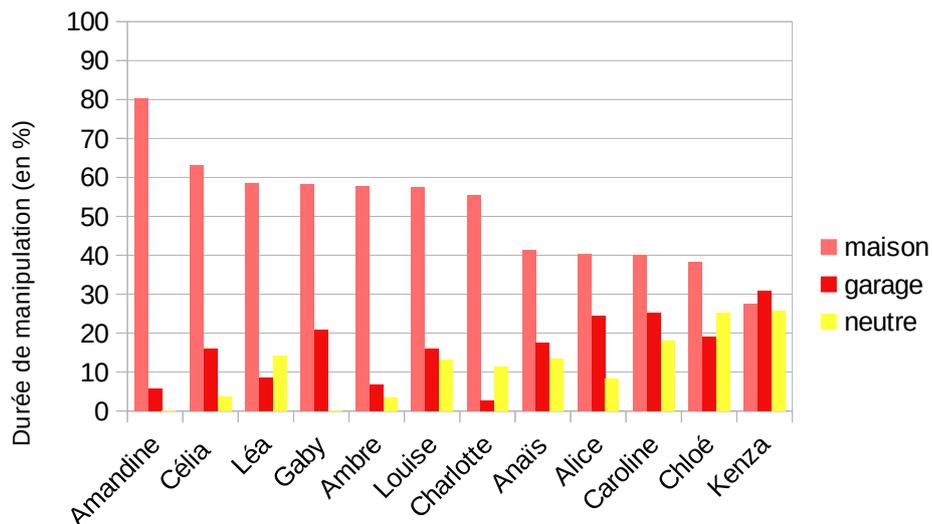


Figure 21: Durées individuelles de manipulation de chaque jouet ; celles relatives au jouet stéréotypique pour les filles sont classées par ordre décroissant*.

(*% moyen entre les deux interactions par enfant, celle avec la mère et celle avec le père)

Les filles ont passé en moyenne 51,5 % de leur temps à manipuler le jouet stéréotypique, avec un écart-type de 14,3 %, lequel paramètre nous renseigne sur la variabilité inter-individuelle (données fusionnées entre les deux interactions). Nous pouvons distinguer dans un premier

temps le groupe des filles qui ont manipulé le jouet stéréotypique plus de 50 % du temps (en moyenne $61,6 \% \pm 8,6 \%$), Amandine, Célia, Léa, Gaby, Ambre, Louise et Charlotte, de celles qui l'ont manipulé moins de 50 % du temps (en moyenne $37,5 \% \pm 5,7\%$), Anaïs, Alice, Caroline, Chloé et Kenza. Sur la moyenne des deux interactions mère-fille et père-fille, l'amplitude de variation de la durée de manipulation de la maison de poupées va de 80,3 % du temps pour Amandine, à 27,5 % pour Kenza (étendue=52,8%).

Dans le groupe des filles qui ont le plus manipulé le jouet stéréotypique, la durée moyenne de manipulation du garage, le jouet contre-stéréotypique, est de $10,9 \% \pm 6,6 \%$ du temps et celle du jouet neutre est de $6,6 \% \pm 6,1 \%$ du temps. Dans ce groupe, Amandine a presque exclusivement manipulé le jouet stéréotypique et n'a presque pas manipulé le jouet neutre (0,2%). Ambre a un profil de jeu comparable. Les filles de ce groupe sont également celles qui ont le moins manipulé le jouet contre-stéréotypique, à l'exception toutefois de Gaby. Charlotte est celle qui a le moins manipulé le garage (2,8 %), Gaby celle qui l'a manipulé le plus (20,8 %). Tout comme Amandine, Gaby n'a presque pas manipulé le jouet neutre (0,2 %).

Dans le groupe des filles qui ont le moins manipulé le jouet stéréotypique, la durée moyenne de manipulation du garage est de $23,5 \% \pm 5,3 \%$ du temps et celle du jouet neutre est de $18,2 \% \pm 7,6 \%$ du temps. Le profil de jeu de Kenza se démarque de celui des autres : elle a manipulé les trois jouets dans des proportions comparables. Elle est ainsi celle qui a le plus manipulé le garage et le jouet neutre, manipulant même davantage le garage que la maison de poupées. Les filles de ce groupe ont en moyenne plus manipulé le jouet neutre que les filles de l'autre groupe, à l'exception d'Alice qui l'a moins manipulé que Léa, Louise et Charlotte.

Dans l'ensemble, seules 3 filles ont davantage manipulé le jouet neutre que le jouet contre-stéréotypique : il s'agit de Léa, Charlotte et Chloé. Toutes les autres ont davantage manipulé le garage que le jouet neutre.

Notons que sur l'ensemble des filles le temps passé à ne pas manipuler les jouets est plus important chez Ambre, Charlotte et Anaïs, chez lesquelles il représente en moyenne $29,6 \% \pm 2,4 \%$ du temps (quand pour les autres filles le temps passé à ne pas manipuler les jouets représente en moyenne $15,4 \% \pm 4,4 \%$ du temps).

1.3 Temps de jeu dans le groupe des garçons

De même que les filles, les garçons (*cf.* figure 22) ont manipulé statistiquement significativement plus longtemps le jouet stéréotypique, c'est-à-dire le garage, que le jouet contre-stéréotypique, c'est-à-dire la maison de poupées : respectivement $\bar{x}_{\text{garage}}=46,8 \% \pm 14,0 \%$ et $\bar{x}_{\text{maison}}=22,0 \% \pm 13,4 \%$ (test de Wilcoxon : $z=-2,35$, $p<0,05$). Les durées de manipulation du garage s'étendent de $13,1 \%$ à $84,3 \%$ du temps et de 0% à $55,7 \%$ pour la maison de poupées.

De même que pour les filles, le jouet neutre est le jouet qui a été manipulé le moins longtemps par les garçons : $\bar{x}_{\text{jouet neutre}}=6,8 \% \pm 5,2 \%$. $33,3 \%$ des observations sont comprises entre 0 et 30 secondes (soit $3,3 \%$ du temps de jeu). Contrairement aux filles, les garçons ont manipulé statistiquement significativement bien plus longtemps le jouet contre-stéréotypique que le jouet neutre ($\bar{x}_{\text{maison}}=22,0 \% \pm 13,4 \%$, $\bar{x}_{\text{jouet neutre}}=6,8 \% \pm 5,2 \%$, test de Wilcoxon : $z=-2,82$, $p<0,005$).

A l'observation des distributions respectives relatives à la durée de manipulation de la maison de poupées, du garage et du jouet neutre, on constate qu'on retrouve le même pattern de variabilité que dans le groupe des filles, soit une variabilité plus forte pour le jouet contre-stéréotypique et le jouet neutre que pour le jouet stéréotypique, comme le montre les coefficients de variation respectifs : $CV_{\text{maison}}=0,61$; $CV_{\text{garage}}=0,30$; $CV_{\text{jouet neutre}}=0,77$.

Concernant la forme des distributions, celle relative à la durée de manipulation du garage, le jouet stéréotypique, présente une asymétrie négative modérée (coefficient d'asymétrie=-0,72), la moyenne étant inférieure à la médiane des observations ($\bar{x}_{\text{garage}}=46,8 \text{ \%} \pm 14,0 \text{ \%}$ et Méd._{garage}=51,0 %), tandis que les distributions relatives à la durée de manipulation de la maison de poupées et du jouet neutre présentent au contraire une asymétrie positive modérée ($CV_{\text{maison}}=0,87$; $CV_{\text{jouet neutre}}=0,66$), avec une valeur médiane inférieure à la valeur moyenne (maison de poupées : $\bar{x}_{\text{maison}}=22,0 \text{ \%} \pm 13,4 \text{ \%}$ et Méd._{maison}=17,1 % ; jouet neutre : $\bar{x}_{\text{jouet neutre}}=6,8 \text{ \%} \pm 5,2 \text{ \%}$ et Méd._{jouet neutre}=5,4 %). On ne peut rejeter l'hypothèse nulle que chacune de ces trois distributions suit une loi normale, d'après le test de Shapiro-Wilk (maison : $p=0,26$; garage : $p=0,19$; jouet neutre : $p=0,41$).

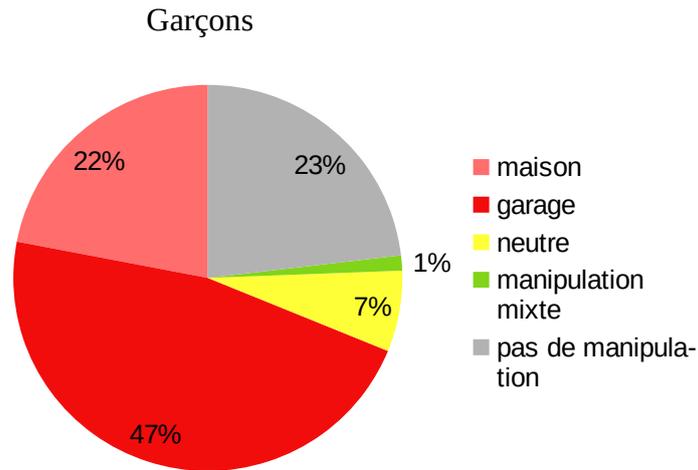


Figure 22 : Répartition de la durée moyenne de manipulation des jouets chez les garçons.

1.4 Profils de jeu individuels des garçons

Nous avons procédé de la même manière que dans le groupe des filles pour obtenir la répartition moyenne des temps de jeu de chaque garçon (moyenne entre les deux interactions, l'une avec la mère, l'autre avec le père).

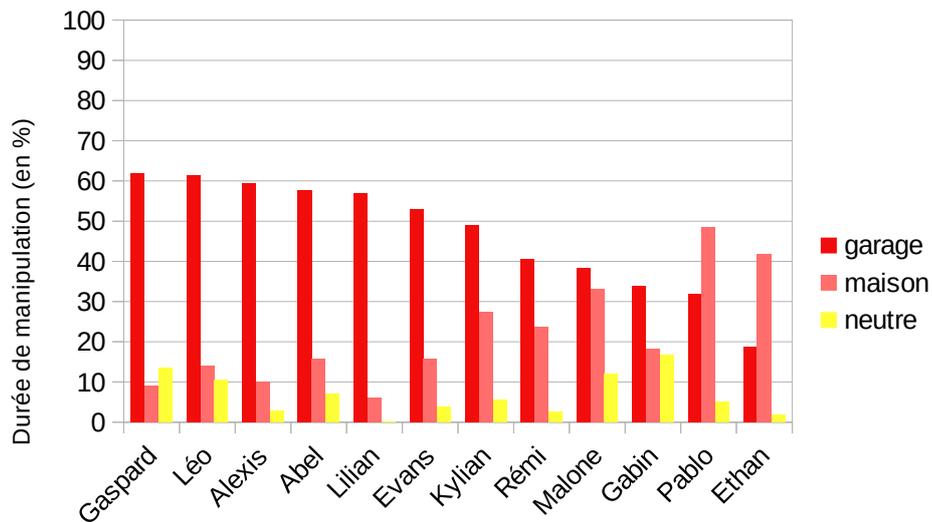


Figure 23 : Durées individuelles de manipulation de chaque jouet ; celles relatives au jouet stéréotypique pour les garçons sont classées par ordre décroissant*.

(*% moyen entre les deux interactions par enfant, celle avec la mère et celle avec le père)

La figure 23 présente pour chaque garçon les durées de manipulation respectives de chacun des trois jouets. Les durées individuelles de manipulation du jouet stéréotypique pour les garçons, c'est-à-dire le garage, sont classées par ordre décroissant. Elles forment davantage un continuum comparé au groupe des filles, entre le garçon qui a le plus manipulé le garage, Gaspard (61,9 %) et celui qui l'a manipulé le moins, Ethan (18,6%). L'amplitude de variation est également moins grande (étendue=43,3 %). Les garçons ont passé en moyenne 46,8 % de leur temps à manipuler le garage, avec un écart-type de 14,0% (données fusionnées entre les deux interactions garçon-mère et garçon-père).

On constate que les garçons qui ont moins manipulé le garage ont en contre-partie davantage manipulé la maison de poupées, le jouet neutre ayant été relativement peu manipulé.

Ainsi, les 6 garçons, Gaspard, Léo, Alexis, Abel, Lilian et Evans qui ont manipulé le jouet stéréotypique plus de 50 % du temps (en moyenne $58,3 \% \pm 3,3 \%$ du temps) sont ceux qui ont le moins manipulé le jouet contre-stéréotypique (en moyenne $11,8 \% \pm 4,0 \%$ du temps). On peut noter que de tous les garçons, Gaspard est le seul à avoir davantage manipulé le jouet neutre que la maison de poupées et que Lilian n'a pas manipulé du tout le jouet neutre.

Les 6 autres garçons, Kylian, Rémi, Malone, Gabin, Pablo et Ethan, forment un deuxième groupe, au sein duquel le garage a été manipulé moins de 50 % du temps (en moyenne $35,5 \% \pm 10,1 \%$). Les garçons de ce groupe sont ceux qui ont le plus manipulé la maison de poupées ($32,2 \% \pm 11,4 \%$). Dans ce groupe, nous pouvons distinguer Pablo et Ethan qui en plus d'être les deux garçons à avoir le moins manipulé le garage sont aussi les seuls à avoir davantage manipulé le jouet contre-stéréotypique que le garage. Pour ce qui est du jouet neutre, relevons que, de tous les garçons, Gabin est celui qui l'a manipulé le plus, viennent ensuite Gaspard (13,5 %) et Malone (11,9 %).

Notons que pour une moitié des garçons : Lilian, Ethan, Rémi, Gabin, Evans et Alexis, le temps passé à ne pas manipuler les jouets représente en moyenne $31,5 \% \pm 4,6 \%$ du temps (quand pour l'autre moitié le temps passé à ne pas manipuler les jouets représente en moyenne $14,7 \% \pm 1,7 \%$ du temps).

1.5 Comparaison entre les filles et les garçons

La figure 24 présente les distributions des durées de manipulation de chaque jouet, dans le groupe des filles et dans le groupe des garçons, sous la forme de boîtes à moustaches auxquelles se superpose l'ensemble des valeurs individuelles. Chaque enfant ayant été observé au cours de deux interactions de jeu, l'une avec sa mère et l'autre avec son père, chaque point correspond à la durée moyenne individuelle de manipulation d'un jouet donné (en % de la durée totale de jeu).

Ce type de graphique permet de représenter l'ensemble des valeurs individuelles dans chaque groupe et de visualiser la dispersion des données (étendue, variabilité inter-individuelle). La boîte à moustaches partitionne la distribution en quartiles, qui englobent chacun 25 % des valeurs observées : le premier quartile, Q1, comprend le quart inférieur des données (de la valeur minimum observée à 25 % des observations), le deuxième quartile, Q2, comprend 50 % des observations et partage donc l'échantillon en deux, de part et d'autre de la valeur médiane, le troisième quartile, Q3 représente le troisième quart des données et enfin le dernier quartile, Q4 comprend les 25 % supérieurs des données (de 75 % des observations à la valeur maximum observée). La différence entre le troisième et le premier quartile, Q3-Q1, ou écart

interquartile (E.I.), correspond à la moitié centrale des valeurs observées (représentée graphiquement par la « boîte » de la boîte à moustaches).

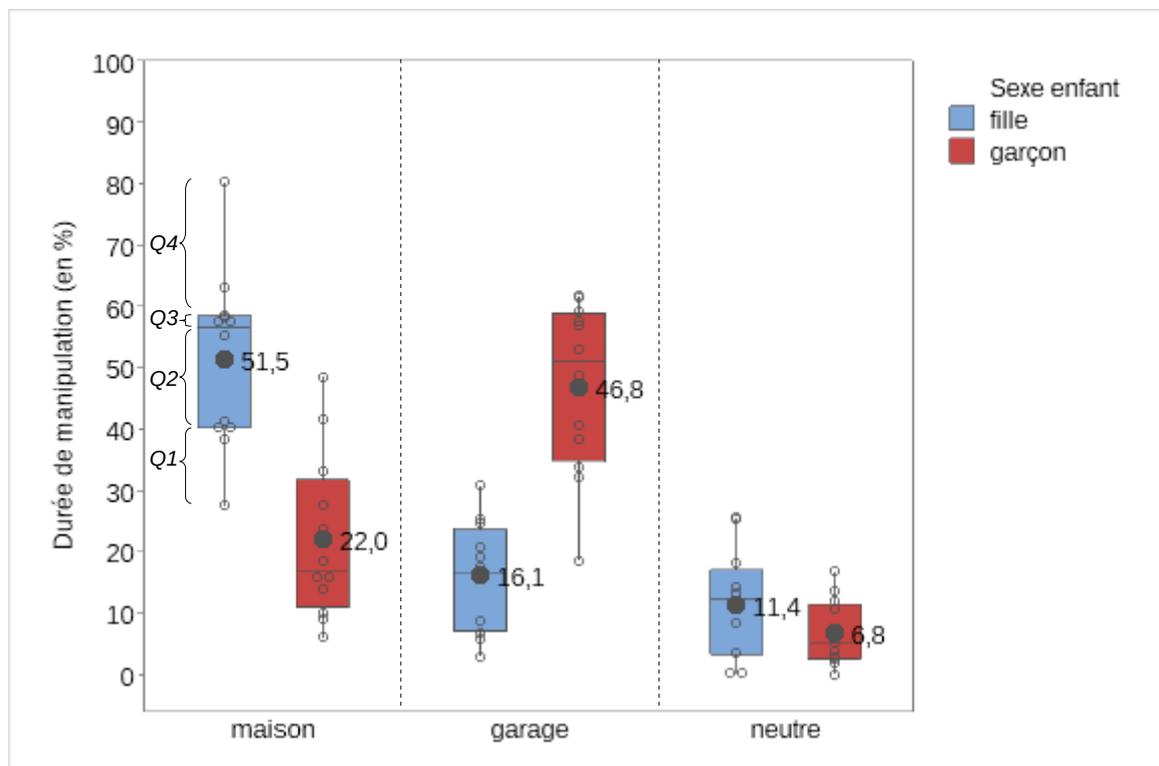


Figure 24 : Durée de manipulation de chaque jouet, chez les filles et chez les garçons*. (*les données étiquetées correspondent à la moyenne respective de chaque distribution)

La maison de poupées a statistiquement significativement été manipulée plus longtemps par les filles que par les garçons : $\bar{x}_{\text{filles}}=51,5 \% \pm 14,3 \%$ et $\bar{x}_{\text{garçons}}=22,0 \% \pm 13,4 \%$ (test de Mann-Whitney : $U=132,5$, $p=0,0005$). Chez les filles, la durée médiane de manipulation est supérieure à la durée moyenne ($\bar{x}_{\text{filles}}=51,5 \%$ et $\text{Méd.}_{\text{filles}}=56,5 \%$), mais on peut considérer la distribution comme étant symétrique (pour rappel, $CV=0,23$). Chez les garçons au contraire, la valeur médiane de l'échantillon est inférieure à la valeur moyenne ($\bar{x}_{\text{garçons}}=22,0 \%$ et $\text{Méd.}_{\text{garçons}}=17,1 \%$) : la distribution présente une asymétrie positive modérée (pour rappel, $CV=0,87$). Autour de la moyenne, la variabilité est plus forte entre les garçons

qu'entre les filles : $CV_{\text{garçons}}=0,61$; $CV_{\text{filles}}=0,28$. A l'exception d'une valeur extrême, la durée minimum de jeu avec la maison de poupées est de 27,9 % du temps de jeu pour les filles, contre 0 % pour les garçons.

Le garage, quant à lui, a statistiquement significativement été manipulé plus longtemps par les garçons que par les filles : $\bar{x}_{\text{garçons}}=46,8 \% \pm 14,0 \%$ et $\bar{x}_{\text{filles}}=16,1 \% \pm 8,7 \%$ (test de Mann-Whitney : $U=5,0$, $p=0,0001$). La durée minimum de jeu avec le garage est de 13,1 % du temps de jeu pour les garçons et de 0 % pour les filles. Chez les filles la distribution est symétrique ($CV=-0,0029$) : la durée moyenne de manipulation du garage est très proche de la valeur moyenne ($\bar{x}_{\text{filles}}= 16,1 \%$ et $\text{Méd.}_{\text{filles}}=16,8 \%$). Chez les garçons, la distribution présente une asymétrie négative modérée ($CV=-0,72$) : la durée médiane de manipulation du garage, le jouet stéréotypique, est supérieure à la durée moyenne ($\bar{x}_{\text{garçons}}=46,8 \%$ et $\text{Méd.}_{\text{garçons}}=51,0 \%$). On peut également noter que l'écart interquartile, est plus grand chez les garçons ($EI=23,5\%$) que chez les filles ($EI=16,5\%$), ce qui signifie que 50 % des observations autour de la médiane sont plus étendues chez les garçons que chez filles. Relativement à la moyenne, le coefficient de variation de la durée de manipulation du garage est plus élevé dans le groupe des filles que dans le groupe des garçons ($CV_{\text{filles}}=0,54$; $CV_{\text{garçons}}=0,30$).

Si on compare les durées de manipulation avec le jouet stéréotypique, c'est à dire la maison de poupées pour les filles et le garage pour les garçons, on remarque que, dans les deux cas, la médiane de l'échantillon est supérieure à la moyenne. En ce qui concerne le jouet contre-stéréotypique, c'est à dire le garage pour les filles et la maison de poupées pour les garçons, nous observons des patterns différents de dispersion. La distribution est symétrique chez les filles, tandis que chez les garçons la valeur moyenne est supérieure à la valeur médiane. Par ailleurs, chez les filles comme chez les garçons, on observe un coefficient de variation plus faible pour le jouet stéréotypique que pour le jouet contre-stéréotypique.

Nous n'observons pas de différence statistiquement significative quant à la durée de manipulation du jouet neutre entre les filles et les garçons, avec $\bar{x}_{\text{filles}}=11,4 \% \pm 8,8 \%$ et $\bar{x}_{\text{garçons}}=6,8 \% \pm 5,2 \%$ ($U=94,0$; $p=0,20$). On note un même coefficient de variation élevé chez les filles et chez les garçons ($CV_{\text{filles}}=CV_{\text{garçons}}=0,77$). Néanmoins, on observe une répartition différente des données entre les deux groupes. En particulier, l'écart interquartile est plus grand dans l'échantillon des filles ($EI=13,8$) que dans celui des garçons ($EI=8,9$).

A noter que la durée totale moyenne de manipulation des jouets n'est pas statistiquement différente entre garçons et filles (garçons : $76,9 \% \pm 9,4 \%$, filles : $81,0 \% \pm 7,5 \%$, test de Mann-Whitney : $U=96,0$, $p=0,17$).

1.6 Les enfants avec leurs mères *versus* avec leurs pères

1.6.1 Comparaison des filles avec leurs mères *versus* avec leurs pères

Ci-après, la figure 25 présente les données obtenues dans le groupe des filles, comparativement au cours des interactions de jeu avec leurs mères et des interactions de jeu avec leurs pères. Il s'agit donc de données appariées, chaque fille ayant joué tantôt avec sa mère, tantôt avec son père. Nous avons, de ce fait, utilisé le test de Wilcoxon pour comparer nos échantillons.

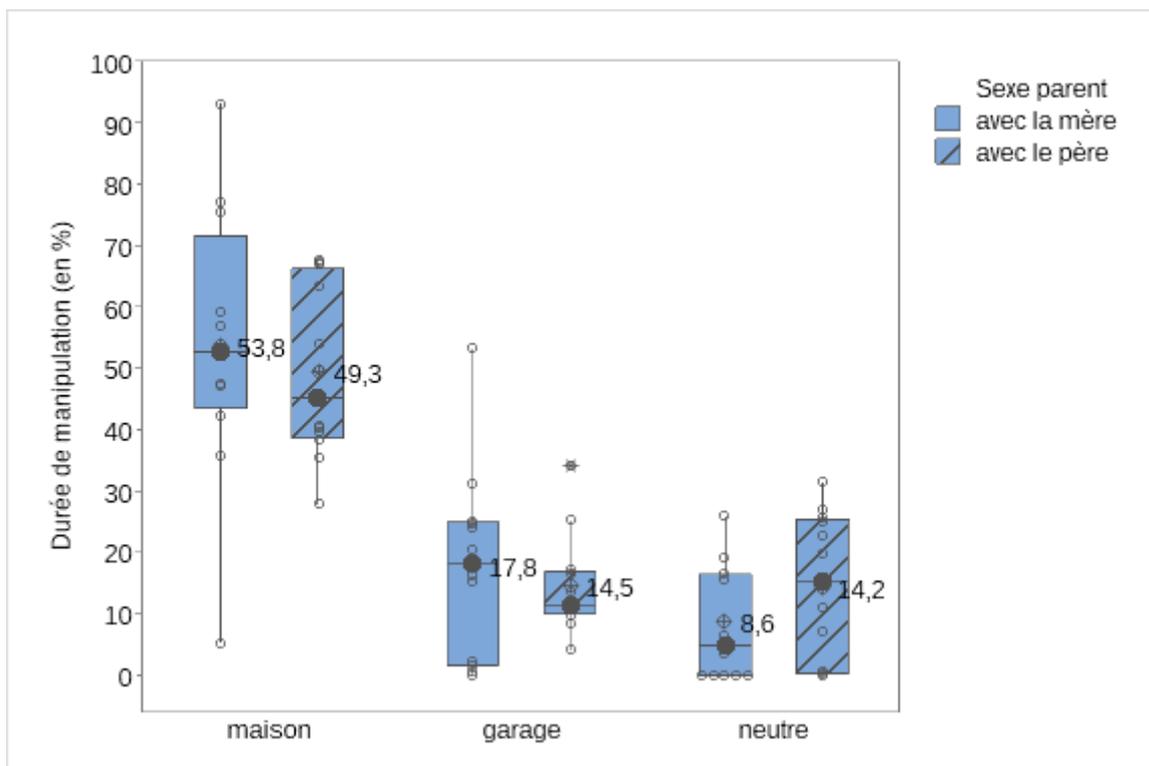


Figure 25 : Durée de manipulation de chaque jouet par les filles, selon qu'elles aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères.

Si nous considérons chaque jouet séparément, nous n'observons pas de différence statistiquement significative de durée de manipulation, selon que les filles aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères. En moyenne, les filles ont passé 53,8 % \pm 22,4 % du temps à manipuler la maison de poupées avec leurs mères contre 49,3 % \pm 14,3 % du temps avec leurs pères (test de Wilcoxon : $z=-0,63$, $p=0,53$). Le garage a lui été manipulé 17,8 % \pm 15,7 % du temps par les filles avec leurs mères, contre 14,5 % \pm 8,1 % du temps avec leurs pères (test de Wilcoxon : $z=-0,24$, $p=0,81$). Enfin, les filles ont manipulé le jouet neutre 8,6 % \pm 9,5 % du temps avec leurs mères et 14,2 % \pm 12,2 % avec leurs pères (test de Wilcoxon : $z=-1,29$, $p=0,20$). Nous n'observons pas de différence significative entre le temps que les filles ont

passé à ne pas manipuler les jouets avec leurs mères et avec leurs pères, respectivement 18,3 % \pm 9,0 % et 19,7 % \pm 12,4 % (test de Wilcoxon : $z=0$, $p=1$).

Cependant, on note des différences en termes de variabilité des distributions respectives avec les mères et avec les pères. La durée de manipulation de la maison de poupées, c'est-à-dire du jouet stéréotypique, est plus variable lorsque les filles ont joué avec leurs mères qu'avec leurs pères. On observe en effet un coefficient de variation plus élevé ($CV_{\text{avec mères}}=0,42$ contre $CV_{\text{avec pères}}=0,29$), des données plus étendues (88,1 % contre 39,9%), ainsi que davantage de valeurs extrêmes.

Pour le garage, on observe également une différence de variabilité entre les mères et les pères. Les données sont là encore plus étendues avec les mères qu'avec les pères (53,2 % contre 30,1%) et on observe une variabilité inter-individuelle plus grande ($CV_{\text{avec mères}}=0,88$; $CV_{\text{avec pères}}=0,56$). Pour ce qui est du jouet neutre, les données sont un peu plus étendues en revanche du côté des pères que du côté des mères (31,5 % contre 25,9%) et on observe une forte variabilité au sein des deux groupes ($CV_{\text{avec mères}}=1,10$; $CV_{\text{avec pères}}=0,86$).

1.6.2 Comparaison des garçons avec leurs mères *versus* avec leurs pères

Nous présentons ci-après (*cf.* figure 26) les données obtenues dans le groupe des garçons, comparativement au cours des interactions de jeu avec leurs mères et des interactions de jeu avec leurs pères. De la même manière que dans le groupe des filles, pour comparer nos échantillons, nous avons eu recours au test de Wilcoxon, un test non-paramétrique de comparaison de moyennes pour échantillons appariés.

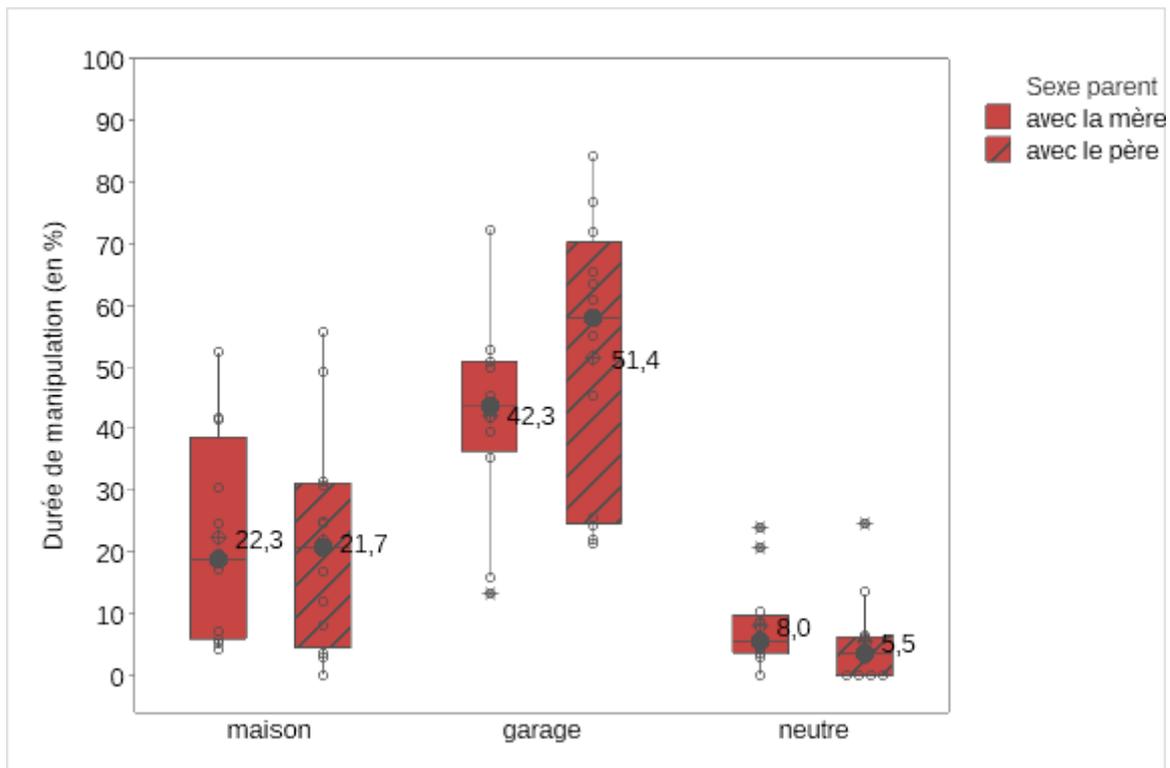


Figure 26 : Durée de manipulation de chaque jouet par les garçons, selon qu'ils aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères.

De même que chez les filles, si nous considérons chaque jouet séparément, nous n'observons pas de différence statistiquement significative entre la répartition du temps de jeu des garçons, selon qu'ils aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères.

Avec leurs mères, les garçons ont passé en moyenne 22,3 % \pm 16,3 % du temps à manipuler la maison de poupées et 21,7 % \pm 18,1 % du temps à la manipuler avec leurs pères (test de Wilcoxon : $z=-0,28$, $p=0,78$). Ils ont manipulé le garage 42,3 % \pm 16,1 % du temps avec leurs mères contre 51,4 % \pm 23,0 % du temps avec leurs pères (test de Wilcoxon : $z=-1,18$, $p=0,24$). Le jouet neutre quant à lui a été manipulé 8,0 % \pm 7,2 % du temps par les garçons lorsqu'ils ont joué avec leurs mères et 5,5 % \pm 7,2 % du temps lorsqu'ils ont joué avec leurs pères (test de Wilcoxon : $z=-0,89$, $p=0,37$). Nous n'observons pas de différence significative entre le

temps que les garçons ont passé à ne pas manipuler les jouets avec leurs mères et avec leurs pères, respectivement $25,9 \% \pm 10,6 \%$ et $20,3 \% \pm 11,5 \%$ (test de Wilcoxon : $z=-1,51$, $p=0,13$).

En ce qui concerne la dispersion des données, on observe que la durée de manipulation du garage avec les pères présente une distribution asymétrique, avec un espace interquartile particulièrement étendu dans sa moitié inférieure (Q2), signifiant une dispersion particulièrement importante des données individuelles dans les 25 % de valeurs inférieures à la médiane. A noter que l'étendue des données est néanmoins comparable entre les garçons lorsqu'ils ont manipulé le garage avec leurs mères (étendue=59,4 %) et lorsqu'ils l'ont manipulé avec leurs pères (étendue=63,0 %).

1.6.3 Comparaison des filles *versus* des garçons avec leurs mères

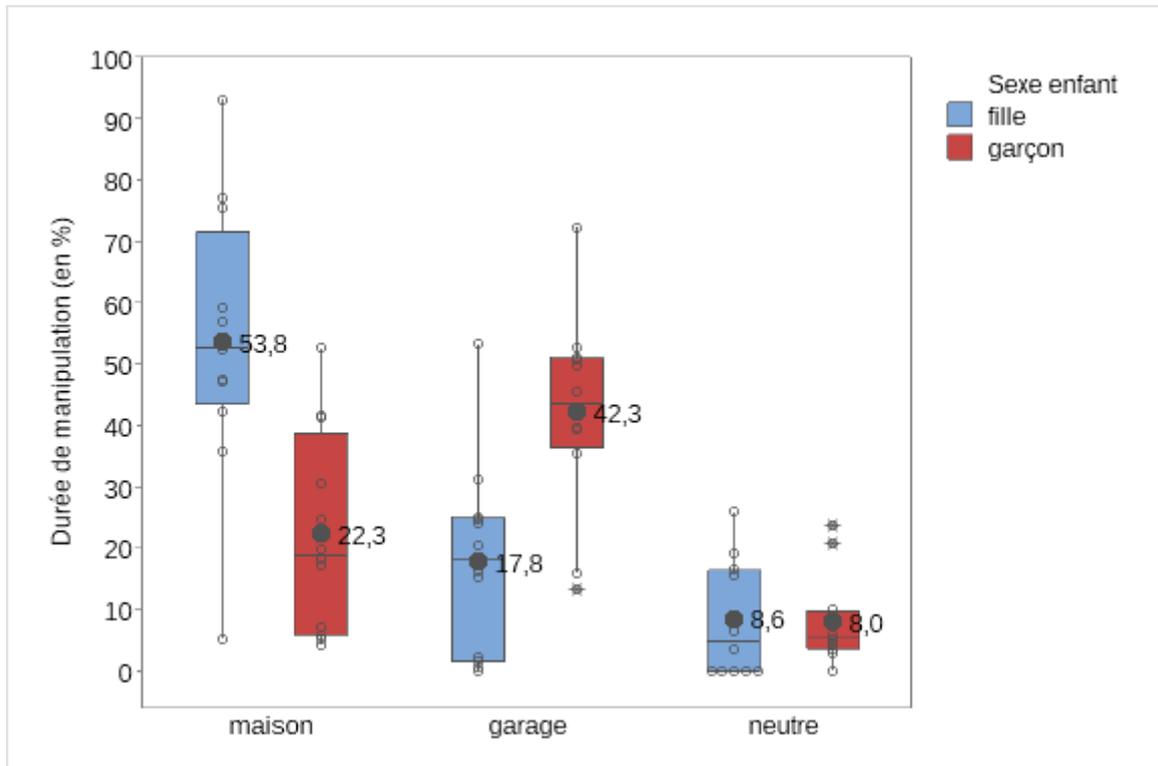


Figure 27 : Durée de manipulation de chaque jouet, chez les filles et chez les garçons, en interaction avec leurs mères.

En moyenne, les filles ont passé 53,8 % \pm 22,4 % du temps à manipuler la maison de poupées avec leurs mères contre 22,3 % \pm 16,3 % du temps pour les garçons (cf. figure 27, test de Mann-Whitney : $U=126,5$, $p<0,005$). Le garage a lui été manipulé par les filles 17,8 % \pm 15,7 % du temps, contre 42,3 % \pm 16,1 % du temps par les garçons (test de Mann-Whitney : $U=24,0$, $p<0,01$). Quant au jouet neutre, il a statistiquement été manipulé avec les mères autant par les filles, 8,6 % \pm 9,5 % du temps, que par les garçons, 8,0 % \pm 7,2 % du temps (test de Mann-Whitney : $U=63,5$, $p=0,62$). Enfin, avec leurs mères, les garçons n'ont pas passé significativement plus de temps à ne pas manipuler les jouets, 25,9 % \pm 10,6 %, que les filles avec leurs mères, 18,3 % \pm 9,0 % (test de Mann-Whitney : $U=41,5$, $p=0,078$).

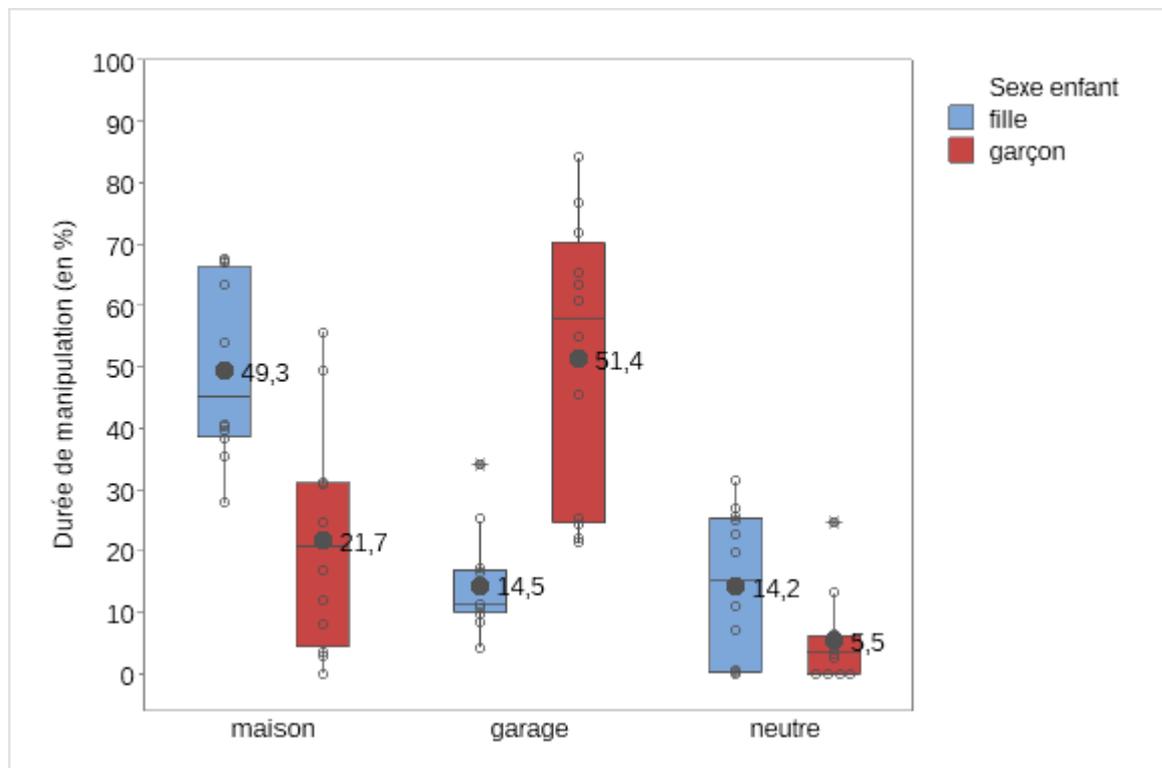
1.6.4 Comparaison des filles *versus* des garçons avec leurs pères

Figure 28 : Durée de manipulation de chaque jouet, chez les filles et chez les garçons, en interaction avec leurs pères.

Avec leurs pères, les filles ont passé en moyenne $49,3\% \pm 14,3\%$ du temps à manipuler la maison de poupées, contre $21,7\% \pm 18,1\%$ du temps pour les garçons (*cf.* figure 28, test de Mann-Whitney : $U=128,0$, $p<0,005$). Le garage a lui été manipulé $14,5\% \pm 8,1\%$ du temps par les filles, contre $51,4\% \pm 23,0\%$ du temps par les garçons (test de Mann-Whitney : $U=7,0$, $p<0,0005$). Le jouet neutre, quant à lui, tend à avoir été significativement davantage manipulé avec les pères par les filles, $14,2\% \pm 12,2\%$ du temps, que par les garçons $5,5\% \pm 7,2\%$ (test de Mann-Whitney : $U=104,0$, $p=0,064$). Nous n'observons pas de différence significative entre le temps que les filles et les garçons ont passé à ne pas manipuler les jouets

avec leurs pères, respectivement 19,7 % \pm 12,4 % et 20,3 % \pm 11,5 % (test de Mann-Whitney : $U=70,0$, $p=0,91$).

2. Répartition du temps de jeu des parents

2.1 Temps de jeu dans le groupe des mères

Les mères, de filles et de garçons confondues, n'ont pas manipulé statistiquement significativement plus la maison de poupées que le garage au cours des interactions de jeu, respectivement 27,5 % \pm 19,9 % et 17,0 % \pm 10,0 % du temps sur 15 minutes de jeu (cf. figure 29, test de Wilcoxon : $z=-1,49$, $p=0,14$). En revanche, elles ont, de façon très significative, davantage manipulé la maison de poupées que le jouet neutre : 27,5 % \pm 19,9 % contre 9,0 % \pm 7,4 % (test de Wilcoxon : $z=-3,80$, $p=0,0001$) mais aussi, de façon moins significative, davantage manipulé le garage que le jouet neutre : 17,0 % \pm 10,0 % contre 9,0 % \pm 7,4 % (test de Wilcoxon : $z=-2,69$, $p<0,01$).

Si on s'intéresse à différentes caractéristiques des distributions respectives, on peut relever que seule la distribution associée à la durée de manipulation du garage est relativement symétrique puisque son coefficient est compris entre 0,5 et +0,5 (coefficient d'asymétrie_{garage}=0,11). C'est aussi la distribution qui présente le coefficient de variation le plus bas (par ordre croissant : $CV_{\text{garage}}=0,59$, $CV_{\text{maison}}=0,65$ et $CV_{\text{jouet neutre}}=0,82$). Le test de Shapiro-Wilk indique qu'on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle cette distribution suit une loi normale (test de Shapiro-Wilk : $p=0,35$). Les durées de manipulation

du garage s'étendent de moins d'une seconde de manipulation (0,05 % du temps) à 33,97 % du temps. Les durées de manipulation de la maison de poupées s'étendent davantage, allant de 6,39 % à 67,75 % du temps de jeu et la distribution associée présente une asymétrie modérée positive (coefficient d'asymétrie_{maison}=0,94). Le jouet neutre, qui a été moins manipulé, présente la plus grande variabilité d'observations associée à une distribution très asymétrique (coefficient d'asymétrie_{maison}=1,14). Les données s'échelonnent de 0 % du temps passé à manipuler le jouet neutre, à 19,8 % du temps ; on observe une valeur extrême à 30,8 %.

Notons que les mères ont passé 45,5 % ± 19,0 % du temps à ne pas manipuler les jouets, un temps nettement supérieur à celui observé chez les enfants (chez les filles : 19,0 % ± 10,6% ; chez les garçons : 23,0 % ± 11,2 %).

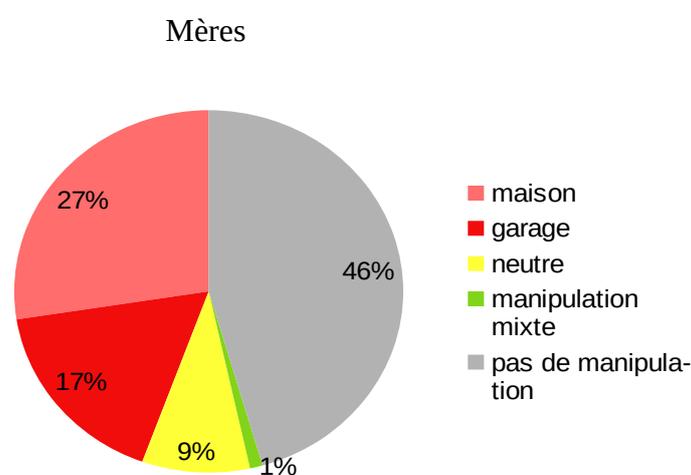


Figure 29 : Répartition de la durée moyenne de manipulation de chaque jouet chez les mères.

2.2 Temps de jeu dans le groupe des pères

De même que chez les mères, nous n'observons pas chez les pères de différence statistiquement significative entre les durées de manipulation de la maison de poupées et du garage, respectivement $21,5 \% \pm 12,9 \%$ et $17,8 \% \pm 13,4 \%$ (cf. figure 30, test de Wilcoxon : $z=-1,14$, $p=0,25$). Contrairement aux mères en revanche, les pères n'ont pas significativement moins manipulé le jouet neutre que les autres jouets, que ce soit la maison de poupées (jouet neutre : $16,1 \% \pm 10,4 \%$, maison : $21,5 \% \pm 12,9 \%$, test de Wilcoxon : $z=-0,94$, $p=0,35$) ou le garage (jouet neutre : $16,1 \% \pm 10,4 \%$, garage : $17,8 \% \pm 13,4 \%$, test de Wilcoxon : $z=-0,43$, $p=0,67$).

En termes de variabilité des observations, on observe le même pattern que chez les mères, à savoir que les durées de manipulation du jouet contre-stéréotypique, la maison de poupées pour les pères (le garage pour les mères) sont moins variables que celles du jouet stéréotypique ($CV_{\text{maison}}=0,60$; $CV_{\text{garage}}=0,75$) et dans une moindre mesure, que celles du jouet neutre ($CV_{\text{jouet neutre}}=0,65$). La distribution associée aux durées de manipulation de la maison de poupées est relativement symétrique, son coefficient étant compris entre $-0,5$ et $+0,5$ (coefficient d'asymétrie_{maison}= $0,38$) et on ne peut pas rejeter l'hypothèse selon laquelle celle-ci suit une loi normale (test de Shapiro-Wilk : $p=0,16$). Les pères ont manipulé la maison de poupées entre $2,6 \%$ et $44,3 \%$ du temps de jeu. Les durées de manipulation du garage s'étendent davantage que celles de la maison de poupées, entre 0% et $53,7 \%$ du temps et la distribution des données est très asymétrique (coefficient d'asymétrie_{garage}= $1,39$). Contrairement à ce qu'on observe chez les mères en revanche, les durées de manipulation du jouet neutre, qui vont de 0% à $37,0 \%$, forment une distribution relativement symétrique

(coefficient d'asymétrie_{maison}=0,32) et on ne peut rejeter l'hypothèse qu'elle suit une loi normale (test de Shapiro-Wilk : $p=0,18$).

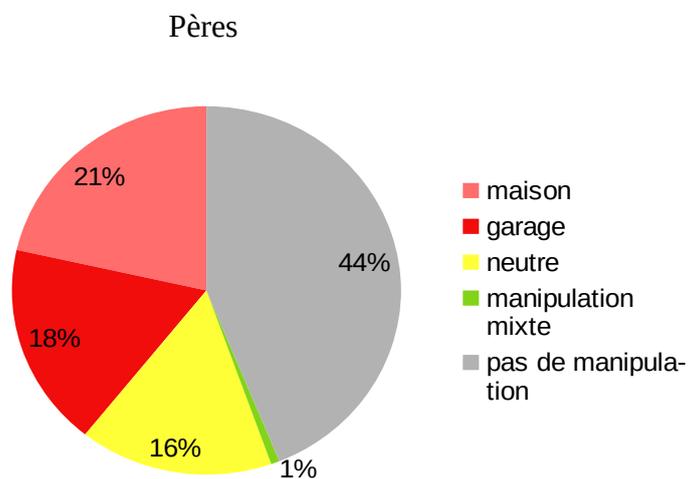


Figure 30 : Répartition de la durée moyenne de manipulation de chaque jouet chez les pères.

2.3 Comparaison entre les mères et les pères

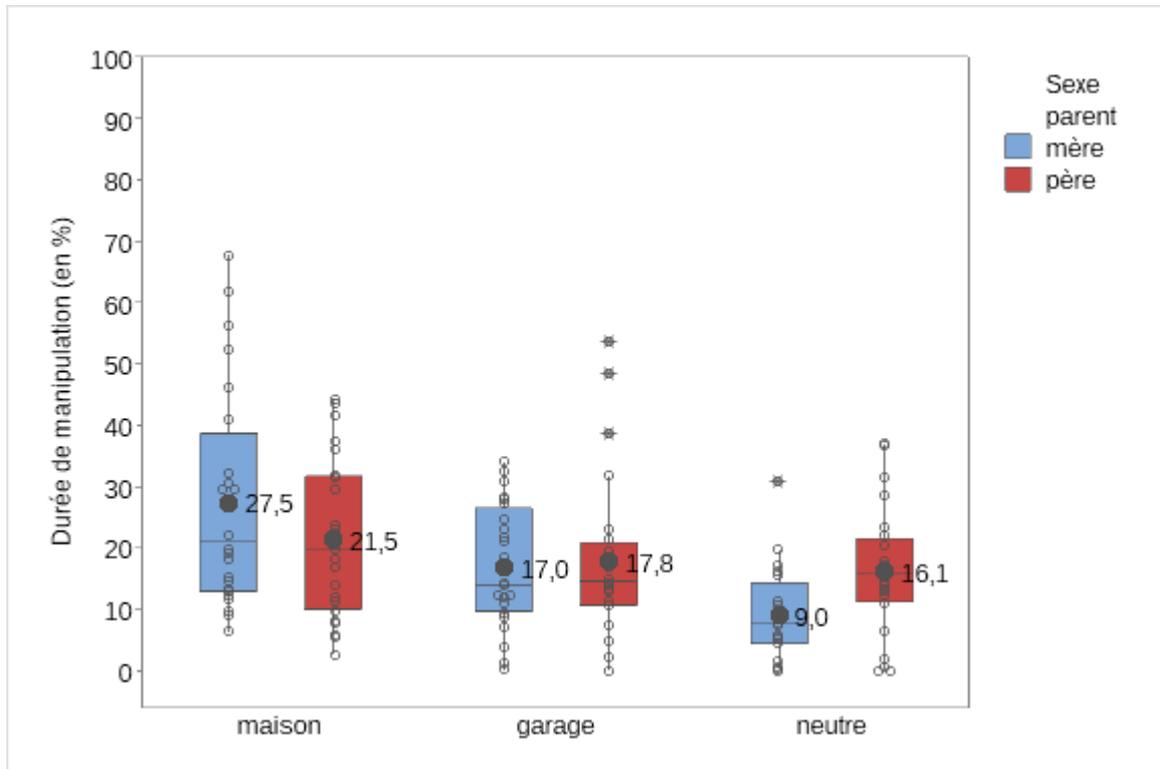


Figure 31 : Durée de manipulation de chaque jouet, chez les mères et chez les pères.

Ci-avant (cf. figure 20) sont présentées les durées de manipulation de chaque jouet par les mères, comparativement aux pères. Nous n'observons pas de différence statistiquement significative entre les mères et les pères quant aux durées respectives de manipulation de la maison de poupées et du garage. En moyenne, la maison de poupées a été manipulée par les mères $27,5 \% \pm 17,9 \%$ du temps de jeu et $21,5 \% \pm 12,9 \%$ du temps par les pères (test de Wilcoxon : $z=-1,43$, $p=0,15$), tandis que le garage a été manipulé $17,0 \% \pm 10,0 \%$ du temps par les mères et $17,8 \% \pm 13,4 \%$ du temps par les pères (test de Wilcoxon : $z=-0,29$, $p=0,78$). En revanche les pères ont statistiquement significativement davantage manipulé le jouet neutre que les mères, respectivement $16,1 \pm 10,4 \%$ contre $9,0 \pm 7,4 \%$ (test de Wilcoxon : $z=-3,31$, $p<0,001$). Nous n'observons pas de différence entre les mères et les pères quant au

temps passé à ne pas manipuler les jouets, respectivement $45,5 \% \pm 19,0 \%$ et $43,9 \% \pm 16,0 \%$ (test de Wilcoxon : $z=-0,11$, $p=0,91$).

Si nous n'observons pas de différence significative de la durée de manipulation moyenne de la maison de poupées et du garage entre les mères et les pères, nous observons néanmoins des différences en termes de variabilité inter-individuelle au sein des groupes et donc de dispersion des données. En effet, on retrouve un pattern commun avec des données moins dispersées, une variabilité inter-individuelle moins grande et des distributions plus symétriques qui se rapprochent vraisemblablement d'une répartition normale, lorsqu'il s'agit du jouet contre-stéréotypique pour le parent, c'est-à-dire le garage pour les mères et la maison de poupées pour les pères. Autrement dit, la variabilité observée est plus forte s'agissant du jouet stéréotypique pour le parent. Concernant la maison de poupées, les données sont davantage étendues chez les mères (étendue=61,4%) que chez les pères (étendue=41,6%). Les coefficients de variation diffèrent peu, mais celui se rapportant à la distribution des mères est malgré tout supérieur à celui se rapportant à la distribution des pères (mères : $CV_{\text{maison}}=0,65$; pères : $CV_{\text{maison}}=0,60$). Chez les mères on observe une asymétrie positive de la distribution (coefficient d'asymétrie=0,94) qui n'est pas normalement distribuée (test de Shapiro-Wilk : $p=0,011$). Les données sont ainsi beaucoup plus dispersées dans les valeurs supérieures (Q3 et Q4), avec une valeur médiane, 21,0 %, inférieure à la valeur moyenne, 27,5 %. Chez les pères le coefficient d'asymétrie est faible (coefficient d'asymétrie=0,38) et on ne peut pas rejeter l'hypothèse d'une répartition normale (test de Shapiro-Wilk : $p=0,17$). De la même manière, les données sont davantage étendues chez les pères qui ont manipulé le garage (étendue=53,7 %) que chez les mères (étendue=33,9 %). La variabilité inter-individuelle est également plus forte chez les pères ($CV_{\text{garage}}=0,75$) que chez les mères ($CV_{\text{garage}}=0,59$). De plus, chez les pères la distribution des données présente une forte asymétrie positive (coefficient

d'asymétrie=1,39) ce qui n'est pas le cas chez les mères (coefficient d'asymétrie=0,11), pour lesquelles on ne peut rejeter l'hypothèse selon laquelle les données sont normalement distribuées (test de Shapiro-Wilk : $p=0,35$).

Pour ce qui est du jouet neutre, qui a davantage été manipulé en moyenne par les pères que par les mères, on observe également une différence quant à la variabilité de ces deux échantillons. L'étendue des données est relativement comparable, 30,8 % chez les mères et 37,0 % chez les pères, mais la variabilité inter-individuelle est plus forte au sein de l'échantillon des mères ($CV_{\text{jouet neutre}}=0,82$) qu'au sein de l'échantillon des pères ($CV_{\text{ouet neutre}}=0,65$). Par ailleurs, on observe une distribution presque symétrique chez les pères (coefficient d'asymétrie=0,32), dont on ne peut exclure qu'elle suit une loi normale (test de Shapiro-Wilk : $p=0,18$), tandis que la distribution observée chez les mères présente une forte asymétrie positive (coefficient d'asymétrie=1,14).

2.4 Les parents avec leurs filles *versus* leurs garçons

Rappelons dans cette section que les parents de filles et ceux de garçons constituent deux groupes indépendants puisque nous avons échantillonné des couples dont le premier enfant, fille ou garçon, était âgé de trois ans au moment de nos observations.

2.4.1 Comparaison entre les mères et les pères, en interaction avec leurs filles

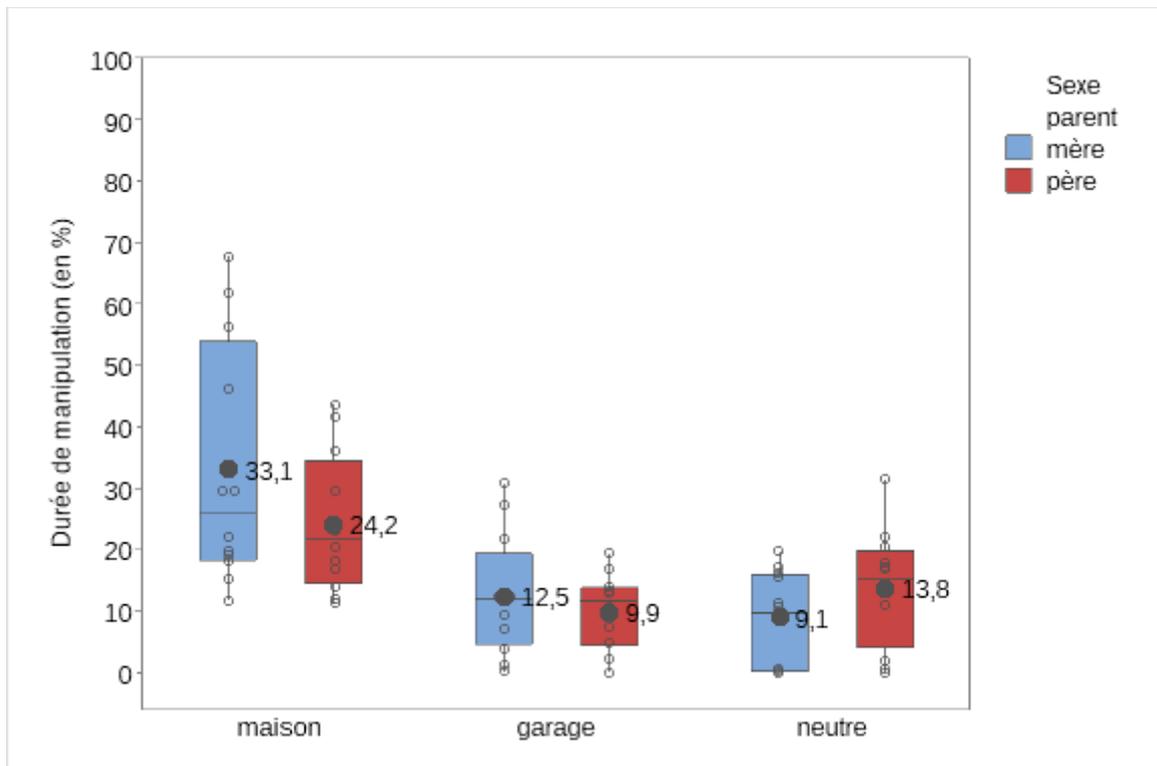


Figure 32 : Durée de manipulation de chaque jouet, chez les mères et chez les pères, en interaction avec leurs filles.

Pour la maison de poupées, comme pour le garage, nous n'observons pas de différence statistiquement significative de durée de manipulation entre les mères et les pères avec leurs filles. En moyenne, les mères ont passé 33,1 % \pm 19,7 % du temps de jeu à manipuler la maison de poupées et les pères 24,2 % \pm 11,3 % du temps (cf. figure 32, test de Wilcoxon : $z=-1,73$, $p=0,084$). Le garage, quant à lui, a été manipulé 12,5 % \pm 9,7 % du temps par les mères contre 9,9 % \pm 6,1 % du temps par les pères (test de Wilcoxon : $z=-0,94$, $p=0,35$). Pour le jouet neutre on observe en revanche une différence statistiquement significative de durée de manipulation entre les mères et les pères. Les pères ont ainsi manipulé plus longtemps le jouet

neutre que les mères avec leurs filles, respectivement 13,8 % ± 9,5 % contre 9,1 % ± 7,4 % (test de Wilcoxon : $z=-2,28$, $p<0,05$).

Le temps passé à ne pas manipuler les jouets n'est pas statistiquement différent entre les mères et les pères lorsqu'ils ont joué avec leurs filles, respectivement, 44,8 % ± 14,1 % du temps de jeu contre 51,3 % ± 16,2 % du temps (test de Wilcoxon : $z=-1,57$, $p=0,12$).

Concernant la distribution des données, les durées de manipulation de la maison de poupées sont particulièrement dispersées dans le tiers supérieur des valeurs (Q3) chez les mères, avec une valeur médiane de 25,9 %, inférieure à la valeur moyenne de 33,1 % (asymétrie positive modérée de la distribution, coefficient d'asymétrie=0,78). Les durées de manipulation s'étendent de 11,7 % du temps de jeu à 67,7 % du temps (étendue=56,0%), tandis qu'avec les pères elles varient dans une moindre mesure, entre 11,2 % et 43,7 % au maximum (étendue=32,5%).

Les valeurs médianes des durées de manipulation du garage par les mères et par les pères sont très proches (mères : Méd._{garage}=11,9 ; pères : Méd._{garage}=11,7). Dans l'échantillon des mères, la moyenne est supérieure à la médiane (asymétrie positive modérée de la distribution, coefficient d'asymétrie=0,71), tandis que dans l'échantillon des pères, au contraire, la moyenne est inférieure à la médiane (distribution néanmoins considérée comme symétrique, coefficient d'asymétrie=-0,20). Chez les mères comme chez les pères on ne peut rejeter l'hypothèse de distributions normalement distribuées (test de Shapiro-Wilk, mères : $p=0,26$, pères : $p=0,66$). Les observations sont cependant davantage étendues chez les mères (étendue=30,7%) que chez les pères (étendue=19,4%).

Le jouet neutre a été davantage manipulé par les pères que par les mères et les données sont plus étendues chez ceux-ci (mères : étendue=19,8% ; pères : étendue=31,6%). On peut considérer que les deux distributions sont symétriques (mères : coefficient d'asymétrie=-0,11 ;

pères : coefficient d'asymétrie=-0,025) et on ne peut rejeter l'hypothèse selon laquelle elles suivent une loi normale (test de Shapiro-Wilk, mères : $p=0,099$, pères : $p=0,48$).

2.4.2 Comparaison entre les mères et les pères, en interaction avec leurs garçons

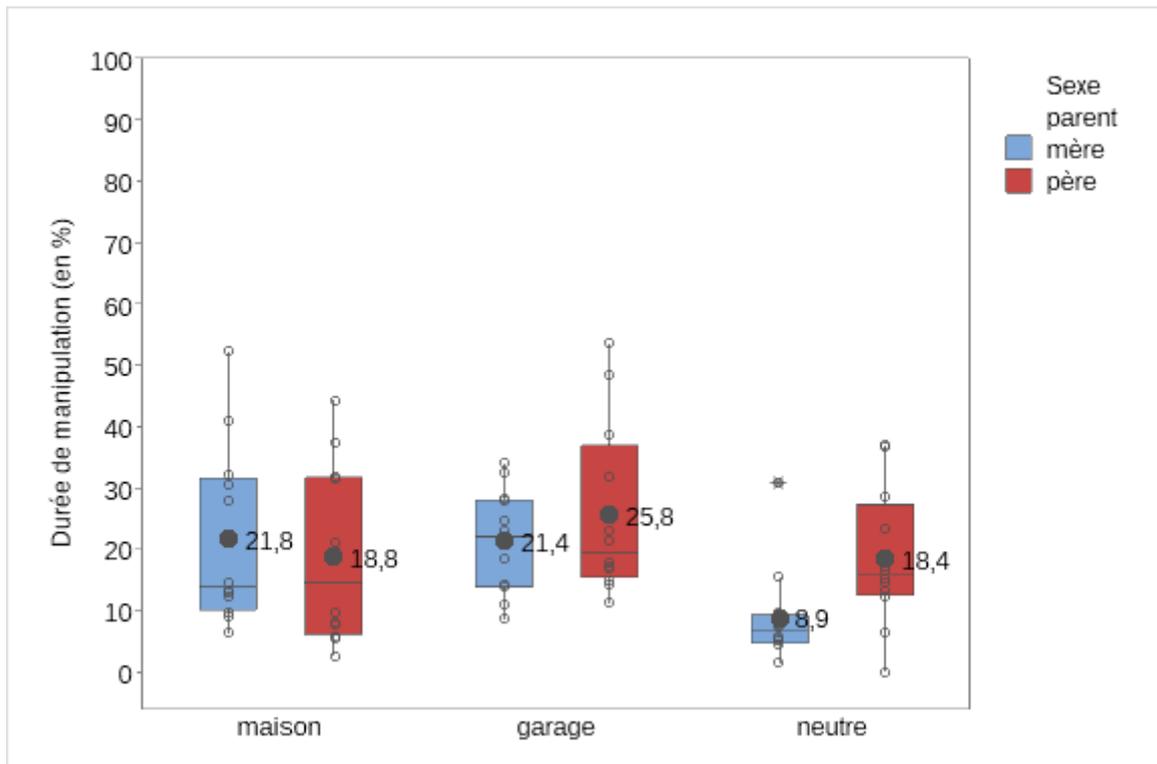


Figure 33 : Durée de manipulation de chaque jouet, chez les mères et chez les pères, en interaction avec leurs garçons.

Nous n'observons pas de différence statistiquement significative de durée de manipulation de la maison de poupées, entre les mères et les pères avec leurs garçons (*cf.* figure 33). Les mères ont passé 21,8 % \pm 14,7 % du temps de jeu à la manipuler avec leurs garçons, les pères 18,8 % \pm 14,3 % du temps de jeu (test de Wilcoxon : $z=-0,31$, $p=0,75$). Nous n'observons pas non plus de différence statistiquement significative de durée de manipulation du garage, entre les mères et les pères. Les mères ont passé 21,4 % \pm 8,4 % du temps de jeu à manipuler le garage avec leurs garçons, les pères 25,7 % \pm 14,1 % du temps (test de Wilcoxon : $z=-1,26$, $p=0,21$).

Tout comme avec les filles, le jouet neutre quant à lui, a été statistiquement significativement plus manipulé par les pères que par les mères avec les garçons, respectivement 18,4 % ± 11,2 %, contre 8,9 % ± 7,7 % (test de Wilcoxon : $z=-2,43$, $p=0,015$). Le temps passé à ne pas manipuler les jouets n'est pas statistiquement différent entre les mères et les pères lorsqu'ils ont joué avec leurs garçons, respectivement 46,3 % ± 23,5 % du temps de jeu contre 36,4 % ± 12,3 % du temps (test de Wilcoxon : $z=-1,41$, $p=0,16$).

Les distributions relatives à la durée de manipulation de la maison de poupées, respectivement par les mères et par les pères, présentent toutes deux une asymétrie positive, légère pour celle concernant l'échantillon des pères (coefficient d'asymétrie=0,57) et modérée pour celle concernant l'échantillon des mères (coefficient d'asymétrie=0,95). L'hypothèse de normalité ne peut pas être invalidée quant à la distribution des données chez les pères (test de Shapiro-Wilk, $p=0,11$), ce qui n'est pas le cas chez les mères, au seuil de 0,05 % (test de Shapiro-Wilk, $p=0,067$).

Les durées de manipulation du garage ont un coefficient de variation plus faible que celles de la maison de poupées et du garage, chez les mères comme chez les pères (mères : $CV_{\text{garage}}=0,39$; pères : $CV_{\text{garage}}=0,55$). Néanmoins, on observe une distribution que l'on peut considérer comme étant symétrique chez les mères (coefficient d'asymétrie=-0,027) et possiblement normalement distribuée (test de Shapiro-Wilk, $p=0,75$), ce qui n'est pas le cas de la distribution observée chez les pères (test de Shapiro-Wilk, $p=0,033$), laquelle présente une asymétrie positive forte (coefficient d'asymétrie=1,0). Les données sont aussi plus étendues dans l'échantillon des pères (étendue=42,4 %), particulièrement dans la moitié supérieure des valeurs, que dans l'échantillon des mères (étendue=25,3 %).

Pour ce qui est du jouet neutre, alors que les valeurs sont plus étendues chez les pères que chez les mères, 37,0 % contre 29,4 %, la variabilité inter-individuelle est plus forte chez ces

dernières (mères : $CV_{\text{jouet neutre}}=0,87$; pères : $CV_{\text{jouet neutre}}=0,61$) et la distribution des données présente une très forte asymétrie positive (coefficient d'asymétrie=2,39) alors qu'elle est symétrique chez les pères (coefficient d'asymétrie=0,40) et qu'on ne peut rejeter l'hypothèse qu'elle suit une loi normale (test de Shapiro-Wilk, $p=0,47$).

2.4.3 Comparaison des mères qui ont interagi avec leurs filles et les mères qui ont interagi avec leurs garçons

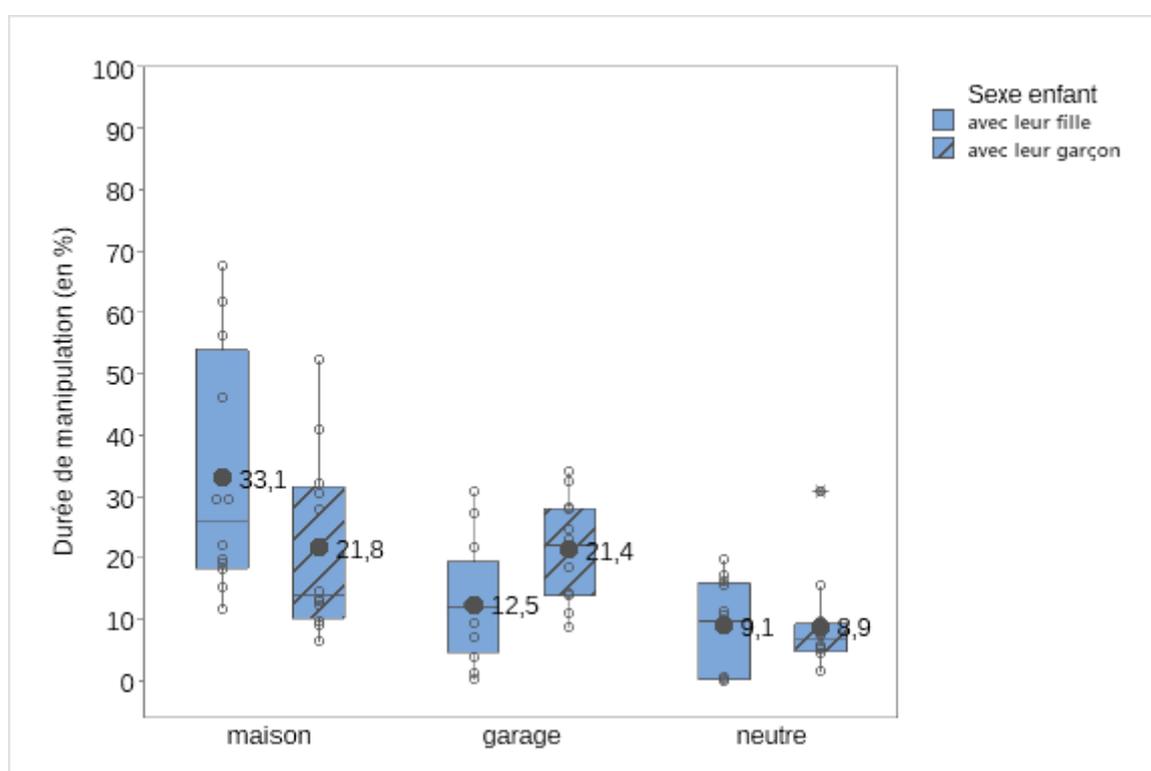


Figure 34 : Durée de manipulation de chaque jouet par les mères qui ont joué avec leurs filles et les mères qui ont joué avec leurs garçons.

Les mères qui ont joué avec leurs filles n'ont pas manipulé significativement plus la maison de poupées que celles qui ont joué avec leurs garçons : $33,1 \% \pm 19,7 \%$ du temps contre $21,8 \% \pm 14,7 \%$ du temps (cf. figure 34, test de Mann-Whitney : $U=101,0$, $p=0,094$), alors que les

mères qui ont joué avec leurs garçons ont manipulé significativement plus le garage que les mères qui ont joué avec leurs filles : 21,4 % ± 8,4 % du temps contre 12,5 % ± 9,7 % du temps (test de Mann-Whitney : U=33,0, p<0,05). Quant au jouet neutre il n'a pas été significativement plus manipulé par les mères de filles que par les mères de garçons : 9,1 % ± 7,4 % contre 8,9 % ± 7,7 % (test de Mann-Whitney : U=81,0, p=0,60). Le temps passé à ne pas manipuler les jouets ne diffère pas significativement entre les mères qui ont joué avec leurs filles et celles qui ont joué avec leurs garçons, respectivement 44,8 % ± 14,1 % du temps de jeu et 46,3 % ± 23,5 % du temps (test de Mann-Whitney : U=71,0, p=0,95).

2.4.4 Comparaison des pères qui ont interagi avec leurs filles et les mères qui ont interagi avec leurs garçons

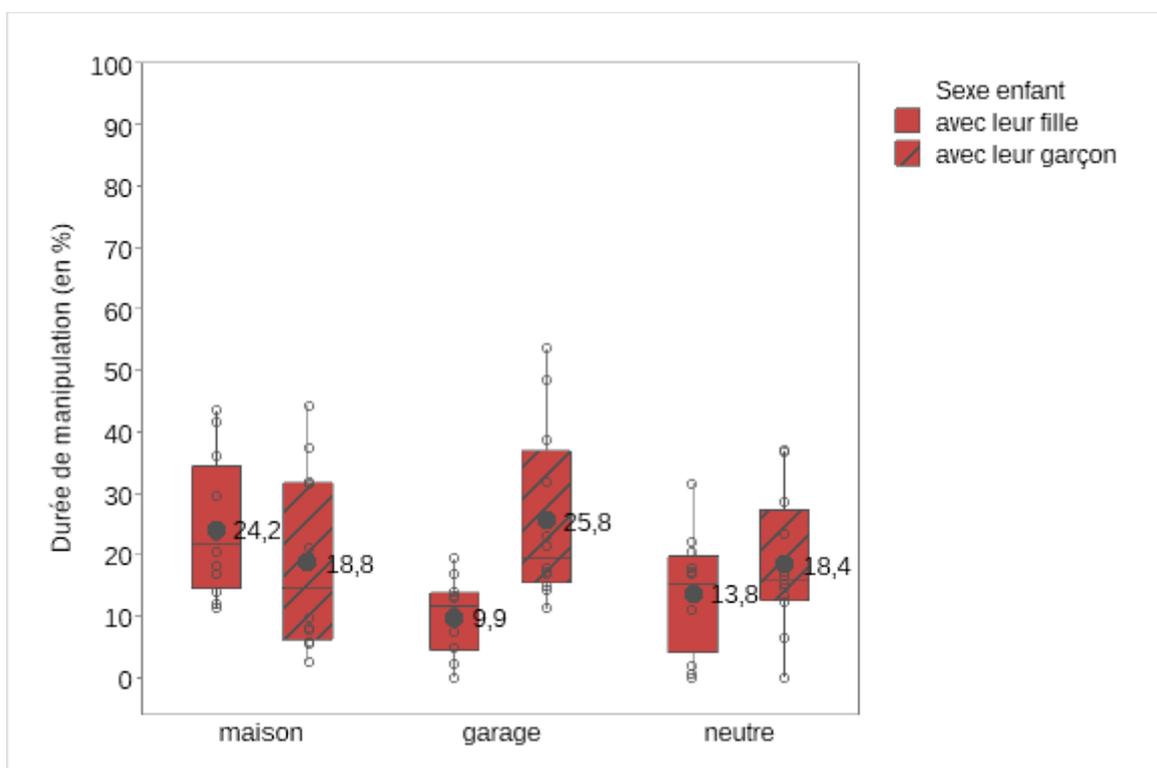


Figure 35 : Durée de manipulation de chaque jouet par les pères qui ont joué avec leurs filles et les pères qui ont joué avec leurs garçons.

Les pères qui ont joué avec leurs filles n'ont pas manipulé significativement plus la maison de poupées que ceux qui ont joué avec leurs garçons : 24,2 % ± 11,3 % du temps contre 18,8 % ± 14,3 % du temps (cf. figure 35, test de Mann-Whitney : $U=93,0$, $p=0,23$). Les pères qui ont joué avec leurs garçons ont en revanche significativement davantage manipulé le garage que ceux qui ont joué avec leurs filles : 25,7 % ± 14,1 % du temps contre 9,9 % ± 6,1 % du temps (test de Mann-Whitney : $U=13$, $p<0,001$). De même que chez les mères, le jouet neutre n'a pas été significativement plus manipulé par les pères de garçons que par les pères de filles : 18,4 % ± 11,2 % du temps contre 13,8 % ± 9,5 % (test de Mann-Whitney : $U=59,5$, $p=0,47$). Par ailleurs, les pères ont passé significativement plus de temps à ne pas manipuler les jouets lorsqu'ils ont joué avec leurs filles que lorsqu'ils ont joué avec leurs garçons : 51,3 % ± 16,2 % du temps contre 36,4 % ± 12,3 % (test de Mann-Whitney : $U=113,0$, $p<0,05$).

II-Synthèse des résultats

L'initiative du jeu est laissée à l'enfant dans la plupart des interactions observées. Le peu de fois où les parents ont pris l'initiative du premier contact avec un jouet, c'est davantage avec le jouet neutre par rapport aux enfants. Le premier choix de jouet diffère significativement entre les filles et les garçons. Les garçons se sont davantage orientés en premier choix vers le jouet stéréotypique et ils ont aussi moins souvent choisi le jouet contre-stéréotypique, que les filles. Seules quelques filles et aucun garçon ont choisi le jouet neutre en première intention. Ce premier choix de jouet ne diffère pas significativement entre la 1^{ère} et la 2^{ème} session de jeu,

lorsqu'ils ont joué pour la deuxième fois avec les mêmes jouets. Nous n'observons pas d'effet du sexe du parent sur le premier choix de jouet opéré par les enfants. On note malgré tout que si les garçons ont dans leur grande majorité manipulé en premier le jouet stéréotypique, le garage, qu'ils aient joué avec leur mère ou avec leur père, les choix des filles, moins catégoriques se sont davantage portés vers le jouet contre-stéréotypique avec les mères et vers le jouet stéréotypique, ainsi que le jouet neutre, avec les pères.

Conformément aux stéréotypes de genre, les filles ont davantage manipulé la maison de poupées que le garage, tandis que les garçons ont davantage manipulé le garage que la maison de poupées. Ainsi les filles ont davantage manipulé la maison de poupées que les garçons et les garçons ont davantage manipulé le garage que les filles. Nous n'observons pas de différence entre filles et garçons, quant à la manipulation du jouet neutre. Contrairement aux filles, pour lesquelles nous n'observons pas de différence, les garçons ont davantage manipulé le jouet contre-stéréotypique, la maison de poupées, que le jouet neutre.

En ce qui concerne la dispersion des données, on note que la variabilité inter-individuelle est plus forte concernant la manipulation du jouet contre-stéréotypique, c'est-à-dire la manipulation du garage chez les filles et la manipulation de la maison de poupées chez les garçons.

Du côté des enfants, nous n'observons pas d'effet du sexe du parent. On note que les durées de manipulation, à la fois de la maison de poupées et du garage, sont plus dispersées chez les filles avec leurs mères qu'avec leurs pères. Chez les garçons, les durées de manipulation sont particulièrement étendues avec les pères.

Du côté des parents, chez les mères comme chez les pères nous n'observons pas de différence de durée de manipulation de la maison de poupées et du garage, les pères ont autant manipulé

la maison que les mères et les pères ont autant manipulé le garage que les pères. En revanche, nous observons des différences quant à la manipulation du jouet neutre. Celui-ci a été significativement plus manipulé par les pères que par les mères, que les pères aient joué avec leurs filles ou avec leurs garçons. Aussi les mères ont-elles davantage manipulé le jouet contre-stéréotypique que le jouet neutre alors que les pères ont autant manipulé le jouet neutre que le jouet contre-stéréotypique. Lorsqu'on compare les mères et les pères, en interaction de jeu avec leurs filles ou avec leurs garçons, on observe que les mères comme les pères, ont davantage manipulé le garage avec leurs garçons qu'avec leurs filles, tandis qu'ils n'ont pas davantage manipulé la maison de poupées avec leurs filles.

Comparaisons intergroupes et comparaisons intragroupes :

- Effet du sexe de l'enfant : comparaisons intergroupes entre dyades indépendantes

| Dyades indépendantes | Maison | Garage | Jouet neutre | Pas de manipulation |
|---------------------------|---------|----------|--------------|---------------------|
| mère/fille vs. mère/fils | N.S. | p<0,05 | N.S. | N.S. |
| filles/mère vs. fils/mère | p<0,005 | p<0,01 | N.S. | N.S. |
| père/fille vs. père/fils | N.S. | p<0,001 | N.S. | p<0,05 |
| filles/père vs. fils/père | p<0,005 | p<0,0005 | p=0,06 | N.S. |

Tableau 1 : Résultats des tests de Mann-Whitney : comparaisons de moyennes pour les dyades indépendantes*.

(*N.S. : différence non significative)

- Effet du sexe du parent : comparaisons intragroupe entre dyades appariées

| Dyades appariées | Maison | Garage | Jouet neutre | Pas de manipulation |
|----------------------------|--------|--------|--------------|---------------------|
| mère/fille vs. père/fille | N.S. | N.S. | p<0,05 | N.S. |
| filles/mère vs. fille/père | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. |
| mère/fils vs. père/fils | N.S. | N.S. | p<0,05 | N.S. |
| fils/mère vs. fils/père | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. |

Tableau 2: Résultats des tests de Wilcoxon : comparaisons de moyennes pour les dyades appariées*.

(*N.S. : différence non significative)

Volet 2 - Expression directe ou indirecte de stéréotypes de genre : description qualitative d'une sélection de *verbatim* extraits des interactions de jeu

Nous présentons dans cette partie une analyse qualitative de verbatims transcrits à partir des enregistrements vidéo des interactions de jeu entre parent et enfant, qui mettent en évidence l'expression de stéréotypes de genre, que ce soit de façon directe, par exemple à travers des assignations identitaires du type « c'est pour les filles » ou « c'est pour les garçons », ou bien indirecte, à travers notamment les incitations parentales de jeu qui traduisent plus ou moins explicitement leur positionnement. Cette analyse qualitative se veut complémentaire à l'analyse quantitative, pour permettre une analyse croisée des données. A cet égard, bien que nous exploitions ici seulement les échanges verbaux, les commentaires viennent parfois préciser le contexte de jeu, en indiquant la manipulation associée des jouets. La prospection du contenu des échanges entre les enfants et leurs parents nous a conduit à définir une typologie de différents niveaux plus ou moins directs d'expression / de mise en scène des stéréotypes de genre, qu'ils concernent ou non les jouets dont parents et enfants disposaient. Un premier niveau est celui de la manifestation explicite de stéréotypes de genre concernant les jouets, du type « c'est pour les filles/les garçons » comme nous le verrons dans une première présentation d'échanges. Un deuxième niveau s'intéresse à la façon dont peut s'opérer la construction, ou au contraire la déconstruction des stéréotypes de genre, à travers les exemples du quotidien ou bien encore la mise en scène de situations lors de jeux de rôles. Concernant les stéréotypes associés aux jouets, nous aborderons d'une part la confrontation de l'enfant au modèle de ses pairs, c'est-à-dire la possibilité pour l'enfant de mettre en place des

associations du type « quel camarade de mon entourage, garçon ou fille, joue avec quel jouet ? » mais aussi la possible influence du modèle parental, à l'évocation par l'un des parents des jouets avec lesquels il jouait lui-même étant enfant.

Notons que la sélection des extraits présentés ci-après n'a pas pour objectif d'être représentative de l'ensemble des transcriptions de notre échantillon. Fussent-ils ponctuels, ces *verbatim* nous apparaissent pertinents à relever en ce qu'ils témoignent de stéréotypes de genre, de leur transmission ou bien de la volonté de s'en affranchir.

1. Jouets et stéréotypes de genre

1.1 L'expression verbale explicite de stéréotypes de genre concernant les jouets

Dans l'exemple qui suit, la mère d'Evans, voyant que son fils ne joue qu'avec le garage (qu'il a manipulé pour 51,3 % du temps, au cours de cette première interaction de jeu) l'interroge indirectement pour savoir s'il pense que certains jouets sont ou non plus destinés aux filles, d'autres plus aux garçons.

En se saisissant d'une poupée elle lui demande si, elle, devrait jouer avec ce jouet (« et moi je joue avec ça ? » (l. 161) demande t-elle). La première réaction de son fils indique que lui n'a pas l'habitude de jouer avec une maison de poupées puisqu'il demande à sa mère « ouh c'est quoi ça ? » (l. 162)), avant de demander confirmation que ce jouet est davantage pour sa mère que pour lui (« c'est pour maman ça ? » (l. 164)). Sa mère semble s'étonner de la réaction de son fils : « c'est pour maman ?! » (l. 165). En mettant en évidence le côté « absurde » de la

réponse de son fils : « bah non c'est pour Evans ! c'est un jouet ! » (l. 167, 168), elle contourne la question du caractère genré des jouets et lui signifie que les jouets sont pour tous les enfants et ce alors même qu'elle a elle-même induit cet échange par : « et moi je joue avec ça ? ». L'enfant indique alors clairement que les poupées « c'est pour les filles ! » (l.173). Après une première demande de confirmation « c'est pour les filles ? » (l. 174), la mère cherche à lui faire dire que lui aussi peut y jouer « quand même » (« mais toi tu peux... tu peux jouer toi quand même avec ! » (l. 177)). Plutôt que de répondre, l'enfant élude la question de sa mère, reprenant le cours du jeu avec le garage de pompiers, ce qui peut laisser penser qu'il perçoit la question comme embarrassante ou qu'il ne sait pas quoi lui répondre. La mère par ailleurs n'insiste pas et se remet également à jouer avec le garage avec son fils.

1.2. La construction *versus* la déconstruction des stéréotypes de genre, à travers les jouets

1.2.1 Repères genrés : référence aux jouets des pairs

Bien que la problématique de cette thèse soit centrée sur le positionnement vis-à-vis des stéréotypes de genre dans l'interaction parent-enfant, il nous a semblé important de montrer que celui-ci prend place également relativement aux comportements de jeu des autres enfants de l'entourage. On sait en effet combien la construction des représentations de genre chez l'enfant dépend des modèles observés et en particulier, des modèles auxquels l'enfant peut et cherche à s'identifier, tels que ses pairs, qui constituent par ailleurs un groupe d'intégration social. L'adoption des codes sociaux d'un groupe, tel qu'un groupe de sexe, fait en effet partie des facteurs favorisant l'intégration. Au cours des interactions que nous avons observées, il

s'avère en effet que parfois, parents ou enfants, font référence à des jouets avec lesquels ils ont vu jouer d'autres enfants. On peut ainsi penser que l'évocation par le parent d'un jouet du même type appartenant à un enfant de même sexe peut contribuer à induire ou renforcer un stéréotype de genre chez l'enfant. Du côté de l'enfant, la référence à un jouet avec lequel il a déjà vu jouer ou non un autre enfant qu'il connaît pourrait venir justifier que lui aussi y joue ou n'y joue pas. Comme nous l'avons abordé dans la partie théorique, une ségrégation sexuelle, en particulier en contexte de jeu, se met en place dès l'âge de trois ans, rendant saillante pour l'enfant la catégorie de sexe.

En tout début de jeu, Léa, qui a reconnu le garage, répète à son père : « eh c'est comme Honoré ça ! » (l. 7), « c'est comme Honoré ça ! » (l. 11), « c' est comme Honoré » (l. 21). Alors qu'elles investissent la maison de poupées, la mère d'Amandine fait remarquer à sa fille : « ah ! ça ressemble à la maison qu'i(l) y a chez la mamie de Maëlle un p(e)tit peu ! » (l. 41). La mère de Gabin quant à elle fait référence non pas directement à un jouet mais fait remarquer à son fils que le petit poney du dessin animé qui apparaît à l'écran dans la maison de poupées ressemble au tatouage éphémère que Jeanne a sur son bras : « eh t(u) as vu c'est le petit poney comme Jeanne elle a ! » (mère de Gabin, l. 180) / « t(u) sais Jeanne elle a un p(e)tit poney sur son bras là » (l. 184). Le jouet « maison de poupées » reprend en effet dans sa décoration un univers stéréotypé féminin, ce que peut indirectement mettre en évidence la remarque de la mère.

Dans l'échange qui suit, la mère de Charlotte prend pour référence Arthur, une connaissance de sa fille, dont elle sait qu'il fait la différence entre un avion et un hélicoptère. Ce faisant, elle pose ainsi sa fille en novice, en comparaison de ce garçon, pour lequel cet univers serait plus familier.

Echange entre Charlotte et sa mère (1^{ère} interaction)

- 422 *MOT: tu te souviens qu' est ce que c' est là ?
 423 *MOT: c' est les ?
 424 *MOT: les hé... ?
 425 *DAU: avion
 426 *MOT: boh ?!
 427 *MOT: 0 [=! rit]
 428 *MOT: qu' est ce qu' i(l) dit Arthur ?
 429 *MOT: mais non ! c' est pas <un héli...> [//] un avion !
 430 *MOT: c' est un hélicoptère ! il a des hé... ?
 431 *DAU: xx !
 432 *MOT: des hélices

1.2.2 Repères genrés : référence aux jouets d'enfance des parents

Dans l'échange qui suit, la mère de Chloé évoque avec sa fille le souvenir d'avoir eu un hélicoptère comme jouet dans son enfance. Compte tenu des stéréotypes de genre à l'égard de ce type de jouet, on peut penser qu'en évoquant sa propre expérience d'enfant, elle participe de façon plus ou moins consciente à déconstruire les stéréotypes de genre. A cet égard, on peut noter que la mère de Chloé est interne en médecine et qu'elle donne à sa fille l'exemple d'une femme au niveau de qualification élevé et au statut social plutôt valorisé.

Echange entre Chloé et sa mère (1^{ère} interaction)

- 20 *MOT: là (il) y a des p(e)tites ailes qui font comme ça...
 21 *MOT: ça tourne
 22 *MOT: tu sais comme ceux... à l' hôpital...
 23 *MOT: qu' on voit...
 24 *MOT: hein !?
 25 *MOT: alors regarde !
 26 *MOT: maman elle avait ça quand elle était p(e)tite
 27 *MOT: tu veux q(ue) j(e) te montre ?
 28 *DAU: oui

Malgré cette tentative maternelle de « réhabilitation » de l'hélicoptère, le stéréotype semble refaire surface plus tard dans le jeu, quand Chloé et sa mère utilisent à nouveau ce jouet. En effet, au moment où elle va montrer à sa fille comment imiter le bruit de l'hélicoptère, elle pose finalement son mari en expert : « comment on fait ? » / « c'est papa qui sait faire » (l. 338, 339).

Charlotte incite son père à jouer avec la voiture de pompiers : « on essaie ? ». Son père ajoute alors : « tu veux essayer toi... (l. 523) avec la voiture ? » ²⁰(l. 525). Le fait que Charlotte dise vouloir « essayer » d'y jouer suppose donc qu'elle n'en a pas l'habitude. De plus, en précisant « tu veux essayer toi » le père sous-entend qu'il pourrait lui montrer comment faire mais lui propose d'essayer par elle-même. Finalement Charlotte lui demande son concours : « non c'est toi ! » (l. 526), « tu me montres moi je sais pas ! » (l. 528), se posant donc elle-même en novice en regard de son père.

1.3. Les incitations parentales à jouer avec le jouet neutre

Dans l'exemple qui suit, le père cherche en vain à détourner l'attention de son fils, Evans, du garage vers lequel il s'est orienté d'emblée et avec lequel il n'a pas cessé de jouer bien qu'il ait d'autres jouets à sa disposition. Evans joue ici pour la deuxième fois avec les jouets qu'il a eu l'occasion d'explorer une première fois avec sa mère. Il s'agit d'une interaction au cours de laquelle Evans a passé 55,3 % du temps de jeu à manipuler le garage, 24,8 % à manipuler la maison de poupées et 3 % seulement à manipuler le jouet neutre. Au cours de cette interaction, son père l'incite explicitement à plusieurs reprises à explorer les autres jouets « tu as vu c(e) qu'(il) y a d'autre ? tu as vu ça ? » (l.58, 59), « (il) y a ça aussi regarde ! t(u) as vu ? »

20 Vu l'intonation, le sens est : « est-ce que tu veux faire toi l'essai ? »

» (l. 112, 113). L'absence de réponse et de réaction de son fils, l'amène dès le début de l'interaction à conclure, de manière négative, que son fils ne veut jouer qu'avec le garage : « tu veux jouer qu'à ça toi ? » (l.60). En spécifiant « toi », qui peut paraître stigmatisant, il fait indirectement comprendre à son fils que ça n'est pas une évidence qu'il ne joue qu'avec le garage ce qui l'autorise implicitement à faire un autre choix. On peut remarquer les tournures interrogatives du père pour ce qui relève davantage d'évidences que d'interrogations (l'enfant a très probablement vu qu'il y avait d'autres jouets et ne joue malgré tout qu'avec le garage), que nous pourrions interpréter comme une volonté de lui laisser le bénéfice du doute, peut-être pour faciliter une réorientation vers un autre jouet.

Echange entre Evans et son père (2^{ème} interaction)

- 58 *FAT: t(u) as vu c(e) qu' (il) y a d' autre ?
59 *FAT: t(u) as vu ça ?
60 *FAT: tu veux jouer qu' à ça toi ?
61 *FAT: bon allez !
62 *FAT: vas y joue !
63 *FAT: joue ! c' est pas grave
64 *FAT: qu' est ce qu' on fait avec l' hélicoptère ?

Face à l'absence de réponse et de réaction de son fils, on perçoit une certaine contrariété du père à travers l'usage de l'impératif « bon allez ! vas-y joue ! ». Tout en essayant d'ouvrir son enfant à toutes les possibilités de jeu, le père souhaite le laisser libre de jouer avec ce qu'il veut, sans le culpabiliser, « c'est pas grave » dit-il, ce qui laisse entendre malgré tout que ça pourrait l'être. La volonté de ne pas imposer tout en étant force proposition est explicitement réaffirmée plus tard au cours de l'interaction « bah joue ! fais c(e) que tu veux mon grand ! moi j(e) te montre les jeux qu'(il) y a » (l. 108, 109), lorsque le père fera une nouvelle tentative à laquelle l'enfant ne donnera pas non plus suite. Comme nous l'avons vu dans la

partie consacrée à la manipulation des jouets, le jouet neutre est le jouet qui a été le moins manipulé relativement aux deux jouets genrés, le garage et la maison de poupées. Cependant on observe que les parents l'ont davantage manipulé que les enfants et les pères un peu plus que les mères. Comme le montrent les exemples qui suivent, de façon récurrente, les parents ont ainsi cherché à attirer l'attention de leur enfant vers ce jouet.

Dans la suite de l'interaction le père d'Evans l'incite avec enthousiasme à jouer avec le jouet neutre « c'est quoi ça ? Wouah ! » (l.98, 99), « tu veux qu'on fasse quelque chose avec ça ? » (l. 106), « qu'est ce qu'on fait avec Monsieur Patate ? » (l. 154), « tu fais un lion ? » (l. 156), tentatives qui ne trouvent pas l'effet escompté puisque le petit garçon semble toujours ne vouloir jouer qu'avec le garage « oui mais moi je joue ! » (l. 107), « non celui-là xxx pas ! », ce qui amène le père à conclure « tu veux faire les voitures toi ! j'ai compris ! » (l. 159, 160). Si Evans finit par verbaliser qu'il n'a pas envie de jouer avec le jouet neutre, il le manifeste aussi probablement non verbalement lorsqu'il exprime une certaine agressivité en fonçant sur le singe avec la voiture de façon répétitive (l. 197, 205, 207-210), ce dont semble s'offusquer son père « tu tapes le singe ?! (l. 196), « qu'est ce (que) tu fais ? mais tu casses tout toi ! » (l. 211, 212). Le père manifeste directement sa déception à ce que son fils ne prenne pas une part active à jouer avec d'autres jouets que le garage, en particulier avec le jouet neutre « je fais encore [//] c'est encore moi qui fais Monsieur Patate ?! » dit-il d'un ton désabusé.

Malgré les incitations répétées du père à ce que son fils joue avec le jouet neutre, on peut noter qu'Evans a passé un peu plus de temps à manipuler le jouet neutre lors de la première interaction de jeu avec sa mère que lors de cette deuxième interaction avec son père (4 % du temps avec sa mère contre 3 % avec son père). En revanche il a manipulé plus longtemps la maison de poupées avec son père qu'avec sa mère (1 minute en durée cumulée avec sa mère contre un peu moins de 4 minutes avec son père).

On retrouve dans plusieurs interactions de jeu des tentatives du parent pour inciter l'enfant à jouer avec le jouet neutre, particulièrement lorsque l'attention de ce dernier est concentrée sur le jouet stéréotypé. C'est ce que vont confirmer les exemples qui suivent. Ainsi le père d'Abel, tente-t-il d'orienter avec insistance et sans plus de succès, l'attention de son fils vers ce jouet :

Echange entre Abel et son père (1^{ère} interaction)

- 16 *FAT: regarde ces des minis Monsieur+Patate !
17 *FAT: r(e)garde !
18 *FAT: r(e)garde chouchou !
19 *FAT: eh Abel ! [=! chuchote]
20 *SON: il est où Monsieur+Patate ?
21 *FAT: Abel regarde !
22 *SON: hum
23 *FAT: comment ça marche ça ?
24 *FAT: c' est des minis Monsieur+Patate !
25 *FAT: r(e)gar(de) !

De la même façon, la mère d'Abel tente-t-elle d'orienter l'attention de son fils vers le jouet neutre : « t(u) as vu qu'(il) y avait des Monsieur Patate ?! » (l. 124), « ça c' est Monsieur Patate éléphant, t(u) as vu ?! » (l. 128, 129). Le faible intérêt montré par l'enfant pousse ici les parents à multiplier les essais. Il semble aussi que les parents considèrent que l'enfant joue plus volontiers avec des jouets qui lui sont familiers. Notre jouet neutre est adapté du célèbre jouet Monsieur et Madame Patate mais il est ici réalisé non pas sous la forme de personnages ressemblant à des humains mais sous la forme d'animaux (un lion, un singe, un éléphant). L'enfant étant peu familier de cette forme, les parents ont cherché à lui rappeler qu'il connaissait ce jouet. On le voit à travers les questions de la mère de Pablo : « est ce que t(u) as vu ça ? » (l. 328), « t(u) as que(l)que chose qui ressemble toi ? on dirait qui ? » (l. 330, 331), ou encore à travers celles du père de Louise : « t(u) as vu c(e) que c' est ? le bonhomme là c'

est quoi ? », (l. 7, 9) « tu les connais ceux-là !? non ? » (l. 10,11), « c'est Monsieur Patate ! » (l. 12) répond l'enfant. On constate également cette stratégie de rappel de la familiarité du jouet dans l'extrait qui suit, entre Alice et son père :

Echange entre Alice et son père (1^{ère} interaction de jeu)

- 11 *FAT: tu veux r(e)garder ?
12 *FAT: tu veux jouer avec Monsieur+Patate ?
13 *FAT: tu connais c' est l(e) Monsieur+Patate !
14 *DAU: ah oui ! j' ai le même !
15 *FAT: bah oui !
16 *FAT: bah i(ls) sont pas tout à fait pareils mais (.) ça ressemble à ceux qu' on a

Dans cet extrait, le père propose à sa fille de jouer avec le jouet neutre. Les propositions prennent également la forme de suggestions parfois répétées qui mettent en évidence la persévérance des parents à susciter l'intérêt de l'enfant. Telle est la stratégie de la mère de Kylian : « tu fais un bonhomme ? » (l. 343), « tu refais un bonhomme ? » (l. 328), « tu fais un bonhomme... toi tout seul ?! » (l. 351), ou de son père, lors de la deuxième session de jeu : « tu veux on change Monsieur Patate là ? » (l. 297), « viens on essaye ! tu lui mets la trompe là ? » (l. 301, 302). Le père d'Alice agit de la même façon : « tiens essaye d'en faire un ! essaye de faire le bleu ! » (l. 48, 49), « essaye ! » (l. 52). Ces incitations des parents à jouer avec le jouet neutre font écho au peu d'intérêt que suscite a priori ce jouet auprès de leur enfant. Cette absence d'intérêt se manifeste également à travers les dialogues. Ainsi le père de Gaby demande-t-il prudemment à sa fille : « tu veux qu'on joue un peu avec Monsieur Patate ? » (l. 450). On perçoit également ce désintérêt à travers les tournures négatives des interrogations formulées par les parents : « tu (ne) veux pas faire les bonhommes ? » (l. 353) (mère de Kylian), « bon tu (ne) veux pas déguiser Monsieur Patate alors ? » (l. 405) (père de

Kylian), « t(u) (n') as pas envie d(e) le r(e)faire après ? » (l. 346), « tu (ne) veux pas lui r(e)faire une nouvelle tête ? » (l. 348) (mère de Pablo).

Certains parents ont quant à eux tenté d'attirer l'attention de leur enfant sur le jouet neutre en jouant eux-mêmes avec celui-ci. Ainsi la mère d'Anaïs provoque la fin d'une séquence de jeu avec les poupées : « on va les laisser dormir un p(e)tit peu » (l.590) et elle oriente son enfant vers le jouet neutre : « on va s'occuper de ça ! » (l. 591), en commençant elle-même à jouer avec. Le père de Léa, lui, décide d'enrichir le jeu en apportant les personnages animaux du jouet neutre dans le scénario de jeu avec les poupées : « on va rajouter Monsieur Patate ! "bonjour les filles !" » (l. 314, 315). Dans l'extrait qui suit, Charlotte est en train de jouer avec les poupées. Son père prend l'initiative de manipuler le jouet neutre, ce qui n'est pas du goût de la petite fille qui le somme d'arrêter :

Echange entre Charlotte et son père (2^{ème} interaction de jeu)

- 402 *DAU: non ! laisse ! laisse ! laisse !
403 *FAT: mais si regarde on fait des nouveaux personnages !
404 *DAU: laisse !
405 *DAU: d'abord on joue à la poupée !
406 *DAU: alors tu le laisses !
407 *FAT: et on n' a pas l(e) droit de jouer avec le Monsieur+Patate ?
408 *DAU: attends !
409 *DAU: d'abord on joue <à la> [/] à la poupée
410 *FAT: d'accord

Tout comme Evans, les enfants ont non seulement montré leur désintérêt pour le jouet neutre, mais ils ont également explicitement affirmé qu'ils ne voulaient pas y jouer ou qu'ils voulaient jouer à autre chose, le plus souvent en réponse aux questions de leurs parents. A la question de son père « tu (ne) veux pas qu'on joue à Monsieur Patate ? » (l. 335), Alice répond « non ! » (l. 336), avant d'orienter son père vers les voitures. Gaby, quant à elle, finit par

affirmer sa préférence de jeu à l'issue des questions successives de son père : « tu veux qu'on joue un peu avec Monsieur Patate ? » (l. 450), puis : « tu préfères jouer avec ça ? » (l. 454) en parlant de la maison de poupées, suggestion à laquelle la petite fille acquiesce d'un « oui » (l. 455).

2. Commentaires relatifs aux activités et aux rôles genrés suscités par les jouets

2.1 Mentions à la distribution genrée des rôles domestiques

Certains jouets, notamment les jouets dits genrés, sont propices aux jeux de rôles et permettent aux enfants d'imiter les comportements des adultes, l'une des fonctions du jeu étant, rappelons-le, de permettre des apprentissages qui préparent l'enfant à sa vie d'adulte. On pense par exemple au poupon accompagné de ses accessoires qui permettent de mettre en scène les activités destinées à s'en occuper (le nourrir, le changer, le promener, ...). Ainsi la classique maison de poupées est-elle particulièrement propice à mettre en scène le quotidien. Notre maison de poupées possédant une cuisine équipée d'un frigo et d'un four ainsi que d'accessoires de cuisine, l'activité « préparer le repas » est l'une des activités principales qu'elle a suscitée. La question de savoir qui prépare à manger à donc pu amener, au cours de certaines interactions de jeu, à ce que les parents ou les enfants interrogent, plus ou moins directement, la répartition genrée des rôles, dans la mesure où traditionnellement cette tâche est stéréotypée féminine. Le garage de pompiers, quant à lui, a fait émerger dans une interaction le stéréotype selon lequel la voiture est davantage le domaine des hommes que

celui des femmes. Par ailleurs de façon totalement explicite, certains parents ont profité de cette occasion pour justement déconstruire les stéréotypes de genre. C'est le cas dans l'exemple qui suit, entre Abel et sa mère. A travers la question « c'est qui l(e) petit cuisto ? » (l. 292) on comprend que la mère implique plus ou moins régulièrement son fils en cuisine, probablement dans une perspective éducative. Les termes *petit cuisto*, renvoient en effet explicitement au garçon, le terme *petit* renvoyant à l'enfant et *cuisto* étant le diminutif de cuisinier et non de cuisinière. Même si la mère s'adresse à son fils, elle se sait enregistrée. Elle est donc sensible au jugement que pourraient porter les personnes amenées à observer son comportement à des fins de recherche. La visée de cette question peut donc être double : faire dire à son fils qu'il cuisine et donc formuler implicitement que cette activité n'est pas exclusivement féminine et nous montrer par la même occasion que l'égalité des sexes fait partie de ses principes d'éducation. Néanmoins la mère semble être « rattrapée » soit par ses pratiques domestiques soit par les stéréotypes, puisque la première réponse de son fils (l. 293) suggère que c'est elle qui fait la cuisine en règle générale.

Echange entre Abel et sa mère (2^{ème} interaction)

- 292 *MOT: il est où... c' est qui l(e) petit cuisto ?
293 *SON: c' est toi !
294 *MOT: c' est moi l(e) petit cuisto ?!
295 *SON: ouais !
296 *MOT: et c' est qui l' assistant du p(e)tit cuisto ?
297 *SON: c' est moi !
298 *MOT: eh oui c' est toi !
299 *MOT: tu nous prépares quoi à manger ?

A l'inverse, ce sont parfois les enfants qui amènent les parents à déconstruire les stéréotypes de genre au détour du jeu. Dans l'extrait qui suit, le père prend une poupée pour préparer le repas. Si dans un premier temps l'enfant assimile la poupée à sa mère, il se ravise et choisit

finalement de « mettre son père aux fourneaux », probablement pour qu'il puisse jouer lui-même le rôle. On perçoit alors l'étonnement du père à travers ses demandes de confirmation (« c'est papa qui prépare à manger ? » (l. 295), « ah bon » (l. 300)), qui marquent le caractère probablement inhabituel de la situation :

Echange entre Pablo et son père (2^{ème} interaction)

- 293 *FAT: bon alors elle va préparer à manger ou pas ?
294 *SON: non c' est mam(an)... c' est papa !
295 *FAT: c' est papa qui prépare à manger ?
296 *SON: ouais
297 *FAT: avec elle ?
298 *SON: &euh
299 *SON: papa !
300 *FAT: ah bon
301 *FAT: et on prépare quoi à manger ?
302 *SON: xxx
303 *FAT: hein ?
304 *SON: une pizza !
305 *FAT: une pizza ? ben viens avec nous on va faire une pizza !

Il est fréquent que les enfants transposent dans le jeu des situations de leur quotidien. L'extrait qui suit en est un exemple et révèle la place de chacun autour de la table à manger. A l'occasion de la mise en scène du goûter, la discussion entre la mère et son fils tourne en effet autour de la place ou de l'absence de place de chacun autour de la table. Alors que deux places seulement sont disponibles²¹, la place du père est assurée au détriment de celle de la mère, puisque l'enfant se réserve finalement l'une des chaises (l. 79). Il est intéressant de relever que l'absence de la mère à table n'est pas interprétée de la même façon par l'enfant et par l'intéressée. En effet, pour l'enfant, sa mère ne veut pas s'asseoir (l. 85), tandis que la

21 Les accessoires de la maison de poupées comprennent en effet une table assortie de deux chaises.

mère, elle, s'offusque de ce qu'elle ne peut pas s'asseoir (l. 86), ce qui est incompatible avec l'idée que rester debout puisse être son choix.

L'enfant conclut « toi tu vas manger après papa là ! ». Le fait de ne pas pouvoir s'asseoir et de manger en dernier signifie que l'on passe après les autres, mais il peut aussi être dû à des contraintes organisationnelles (comme les emplois du temps respectifs de la mère et du père) ce qui, malgré tout, conditionne les rôles respectifs de la mère et du père. Par ailleurs nous notons que la « hiérarchie » intergénérationnelle semble ici inversée à l'occasion du jeu, puisque c'est l'enfant qui indique à sa mère qu'elle s'assoit pour manger après les autres : « toi tu vas manger après papa là ! » (l. 92).

Echange entre Rémi et sa mère (2^{ème} interaction)

- 73 *MOT: c' est papa qui s(e) met là et là c' est qui ?
74 *SON: maman
75 *MOT: maman ?
76 *MOT: oh c' est gentil !
77 *MOT: et toi tu (ne) goûtes pas ?
78 *MOT: on partage le gâteau ?
79 *SON: mais non moi je goûte là !
80 *MOT: tu goûtes là ?
81 *SON: oui !
82 *MOT: et papa i(l) s(e) met où ?
83 *SON: là !
84 *SON: et maman pas
85 *SON: y veut pas s' asseoir maman
86 *MOT: et moi j(e) (ne) peux pas m' asseoir ?
87 *MOT: tu peux parler normalement Rémi
88 *MOT: tu (ne) cries pas c' est tout !
89 *SON: maman ?
90 *MOT: oui ?
91 *SON: bah +...
92 *SON: toi tu vas manger après papa là !
93 *MOT: d'accord je vais manger sans vous xxx

Dans une situation comparable, alors que deux briquettes de jus de fruits sont posées sur la table, Gabin en attribue une à son père (« c'est à mon papa ! » (l. 65)) et s'attribue l'autre. Pour préciser le contexte, mentionnons que Gabin assimile ici les briques de jus de fruits à du sirop pour la toux et que son père est justement parti en acheter à la pharmacie au démarrage de cette session de jeu avec la mère. La mère réagit alors comme si elle était lésée « et moi ? j(e) (n') en ai pas moi ? » (l. 69). En compensation l'enfant décide alors que les gâteaux en revanche sont pour sa mère, ce qui conduit celle-ci à ironiser « ah ?! moi j'ai l(e) droit quand même de manger ? » (l. 71). L'ironie transparait d'autant plus qu'elle rajoute « c'est sympa ! » (l. 72), ce qui lui permet de relativiser l'ascendant donné illusoirement à son fils de le laisser décider pour elle. Cherchant peut-être à contrer le stéréotype, sa mère lui demande ensuite si c'est lui et son père qui ont préparé le goûter : <c'est> [/] c' est vous qui avez préparé tout ça avec [surnom du père] ? (l. 74) ? mais l'enfant écarte cette possibilité en répondant : « non... c'est les... filles là ! » (l. 75, 76), remplaçant des personnages féminins dans le rôle des cuisinières.

Dans les deux exemples qui suivent, le parent remet clairement en cause le stéréotype de la mère qui prépare à manger pour toute la famille, tandis que l'enfant, lui, semble néanmoins l'avoir pleinement intégré.

Le premier extrait concerne une mère et sa fille, Charlotte. Au cours de cette interaction de jeu, l'enfant a assimilé les trois poupées aux membres d'une famille composée de la mère, du père et de l'enfant. La mère et l'enfant parlent des personnages à la troisième personne (« le papa il... » (l. 228)), ce qui permet une mise à distance des rôles joués. Néanmoins, la mère incarne naturellement son propre rôle. Elle alterne ainsi entre le « je » du jeu de rôle, pour faire parler la poupée : « alors je me relève ? » (l. 239) et le « je » pour parler d'elle « je relève la maman [...] ? » (l. 241). L'enjeu est ici clairement de questionner et de rejouer ou non les

rôles traditionnels de l'homme et de la femme, du père et de la mère, à l'occasion de la préparation des repas.

Echange entre Charlotte et sa mère (1^{ère} interaction)

- 228 *DAU: et le papa il a pas mangé !
229 *MOT: il (n') a pas mangé !
230 *MOT: oh là là !
231 *MOT: bon allez !
232 *MOT: on lui refait vite un p(e)tit goûter alors ?!
233 *DAU: ouais !
234 *MOT: ou alors il va se le préparer tout seul dans la cuisine !
235 *DAU: oui
236 *DAU: non c' est toi qui lui prépares
237 *MOT: c' est moi qui lui prépare ?
238 *DAU: ouais
239 *MOT: alors je me relève ?
240 *DAU: hein ?
241 *MOT: je relève la maman pour aller préparer au papa ?
242 *MOT: c' est ça ?
243 *DAU: non !
244 *MOT: j' y vais comme ça ?!
245 *DAU: oui
246 *MOT: c' est moi xx
247 *MOT: allez !
248 *MOT: oh !
249 *MOT: regarde papa ! je te sors du four un bon gâteau xxx

Ici, la mère souligne que le père n'a pas besoin de la mère pour se faire à manger (l. 234). Néanmoins cette possibilité n'émerge pas spontanément. En effet devant le constat que le père n'a pas encore mangé, la première intention spontanée est de lui préparer à manger : « on lui refait vite un p(e)tit goûter alors ?! » (l. 232). L'enfant, en revanche, considère comme normal que ça soit la mère qui le fasse pour lui « non c'est toi qui lui prépares » (l. 236), ce qui conduit la mère à mettre en évidence à plusieurs reprises la contrainte que lui préparer à manger lui impose : se relever pour servir le père. L'évocation de cette contrainte qui pèse sur la mère ne semble pas convaincre la petite fille que son père pourrait lui-même se faire à

manger et donc dispenser la mère de cette activité. A la fin de cette séquence de jeu, la mère exacerbe alors son rôle de bonne épouse (entre guillemets) « regarde papa ! Je te sors du four un bon gâteau xxx » (l. 249). Le [...] *je te sors du four* [...] plutôt que [...] *je sors du four* [...] indique bien qu'elle se met à son service.

Le deuxième extrait concerne cette fois un père et sa fille, Ambre :

Echange entre Ambre et son père (2^{ème} interaction)

- 174 *FAT: pourquoi c' est toujours la maman qui fait la cuisine ?
175 *DAU: bah parce+que...
176 *DAU: bah... elle a besoin
177 *FAT: elle a besoin d(e) faire la cuisine ?
178 *DAU: oui !
179 *FAT: est ce que Monsieur éléphant i(l) (ne) veut pas faire la cuisine à la place de
maman ?
180 *DAU: non
181 *FAT: est ce que Monsieur singe i(l) (ne) veut pas faire la cuisine à la place de
maman ?
182 *DAU: bah non !
183 *FAT: est ce que la petite fille elle (ne) veut pas faire la cuisine à la place de maman ?
184 *DAU: bah... non !
185 *FAT: est ce que Ambre elle (ne) veut pas faire la cuisine à la place de maman ?
186 *DAU: bah non parce+que suis trop petite !
187 *FAT: elles sont toutes trop petites ?
188 *FAT: ah (il) (n') y a que maman qui fait la cuisine ?
189 *DAU: oui
190 *FAT: il est où papa ?
191 *DAU: bah papa... il est... là !
192 *FAT: ah Monsieur éléphant c' est papa ?!
193 *FAT: 0 [=! rit]

Le père amène ici explicitement sa fille à réfléchir à la répartition stéréotypée des rôles, réflexion qui fait suite à une séquence de jeu pendant laquelle les poupées préparent à manger aux animaux du jeu Monsieur Patate. Le père demande alors à sa fille : « pourquoi c'est toujours la maman qui fait la cuisine ? » (l. 174), ce qui peut nous laisser penser par ailleurs

que le père a peut-être compris l'objectif de notre étude. Le père part d'une formulation généraliste *la maman* pour finalement parler directement de la mère de l'enfant *maman* (à partir de la l. 179). L'enfant éprouve des difficultés à répondre à la question de son père ce que laisse entrevoir ses hésitations « bah parce que... », « bah... elle a besoin » (l. 175, 176). Le père fait alors intervenir tour à tour les différents personnages du jeu, par un effet de répétition, leur demandant s'ils ne *veulent* pas faire la cuisine à *la place de maman* pour finalement le demander directement à sa fille. Lorsqu'elle se justifie en disant qu'elle est trop petite, le père lui fait comprendre que cette raison n'explique pas pourquoi les plus grands ne la font pas non plus (l. 187). Le père amène sa fille à se demander si la raison pour laquelle sa mère fait la cuisine est que les autres ne *veulent* pas la faire à sa place. Sous-entendu, est-ce que c'est juste, équitable, que ce soit toujours la mère qui cuisine ? Le père indique donc à sa fille que les autres *pourraient* faire la cuisine, que leur incompétence éventuelle en la matière n'est pas la raison pour laquelle la mère cuisine et qu'il s'agit donc plutôt d'une question de rôle. Lorsqu'il demande à sa fille en dernier lieu « il est où est le père ? » (l. 190) c'est probablement pour faire comprendre à sa fille que le père pourrait aussi très bien faire la cuisine. On observe ici un décalage entre le positionnement égalitariste du père et le fait que sa fille n'envisage pas que quelqu'un d'autre que sa mère puisse faire la cuisine (l. 188 et 189), peut-être du fait de ce qu'elle observe dans son quotidien.

Notre dernier exemple se rapporte non pas au stéréotype de la cuisinière mais au stéréotype de genre selon lequel les hommes seraient plus aptes à conduire que les femmes. Dans cet extrait la mère cherche à faire dire à son fils qu'il n'y a pas que son père qui conduit la voiture. Il s'agit de la mère d'Abel, qui, nous l'avons vu dans un précédent extrait, montrait à son fils qu'il pouvait être fier d'être un *petit cuisto* et d'assister sa mère en cuisine.

Echange entre Abel et sa mère (2^{ème} interaction)

- 495 *MOT: c' est qui qui conduit la voiture ?
496 *SON: c' est le papa !
497 *SON: 0 [=! rit]
498 *MOT: et c' est qui dès fois qui conduit la voiture ?
499 *SON: maman !
500 *SON: maman !
501 *MOT: eh oui !
502 *MOT: maman aussi elle sait conduire !
503 *SON: xxx
504 *SON: Abel...
505 *MOT: et mamie elle conduit la voiture dès fois mamie ?
506 *SON: oui !
507 *SON: c' est papi !

Là encore, la réponse spontanée de son fils n'est pas celle escomptée, preuve en est la répétition de la question de la mère (l. 495 puis l. 498). L'enfant répond en effet dans un premier temps « c'est le papa » (l. 496) et non « c'est papa », ce qui indique qu'il prend la question de sa mère comme une question généraliste : « c'est le papa qui conduit la voiture en général » et non, « nous dans notre famille c'est papa qui conduit ». Apparemment peu satisfaite de la réponse de son fils, la mère le ré-orienté et poursuit par « c'est qui dès fois qui conduit la voiture ? » (l. 498), validant peut-être malgré elle qu'elle conduit de façon plus occasionnelle. La mère place la conduite comme une compétence valorisante qu'elle possède aussi, en regard de celle de son conjoint : « maman aussi elle sait conduire » (l. 502). Mais parallèlement, elle induit également que conduire ou ne pas conduire est une affaire de compétence plutôt que de place sociale des femmes dans la société. La voiture est en effet un outil de déplacement qui est source d'autonomie et donc aussi de pouvoir. En posant finalement la question fermée « et mamie elle conduit la voiture dès fois mamie ? (l. 505), la mère cherche plus généralement à montrer à l'enfant que les femmes, « maman », « mamie », conduisent. En effet la mère ne lui demande pas si son grand-père conduit. Malgré cela

l'enfant termine spontanément l'échange par « c'est papi ! », laissant entendre finalement que son grand-père conduit probablement plus souvent que sa grand-mère.

Dans cet extrait, la mère démontre à son fils que l'univers de la voiture, traditionnellement stéréotypé masculin, n'est pas un domaine réservé aux hommes et que les femmes ont les mêmes aptitudes qu'eux pour la conduite. Toutefois, l'allusion à la moindre fréquence de conduite de la mère (« dès fois ») peut également renforcer l'idée que cette activité est moins courante chez les femmes que chez les hommes et donc ré-ancrer le stéréotype.

2.2 Mentions à la distribution genrée des rôles professionnels

La distribution genrée des rôles ne se manifeste pas uniquement dans la sphère privée mais aussi dans le milieu professionnel. Ainsi traditionnellement certaines professions sont-elles plus fréquemment exercées par des femmes, d'autres par des hommes. Les exemples du quotidien contribuent à forger des représentations genrées des professions. Le garage de pompiers, avec lequel Charlotte et son père sont en train de jouer, est l'occasion pour ce dernier de faire faire à sa fille le rapprochement avec son parrain qui est pompiers : « alors qu'est ce qu' i(l) fait parrain ? » (l. 256) / « c'est un ... ? » (l. 262) / « pompiers ! » (l. 265), associant ainsi une figure masculine à l'exercice de cette profession stéréotypée masculine.

Propices aux jeux de rôles, les interactions de jeu que nous avons enregistrées témoignent des attentes formées à l'égard du sexe de l'individu en fonction de la profession que parents et enfants ont pu attribuer aux différents personnages créés. Le jeu peut donc mettre au jour des stéréotypes de genre mais aussi, comme nous l'avons vu précédemment, participer activement à leur déconstruction. Lors des sessions de jeu que nous avons organisées, différentes

professions ont été incarnées, suscitées principalement par l'univers du garage et les véhicules associés : une ambulance, une voiture de pompiers et un hélicoptère de la Sécurité civile. Médecin, pompier, garagiste, contrôleur aérien ainsi que pilote d'hélicoptère constituent ainsi les différentes professions qui ont été mises en scène par nos participants. Traditionnellement ces activités sont dévolues aux hommes. Dans le domaine de la santé, on continue à former des représentations genrées en fonction du niveau d'études et du statut hiérarchique. Dans le milieu hospitalier en particulier, au sein duquel des professionnels de santé de niveaux hiérarchiques différents se côtoient, la fonction d'infirmier est ainsi généralement associée à un figure féminine (86,6 % d'infirmières en 2018²²) tandis que celle de médecin est généralement associée à une figure masculine, bien que la part des femmes en médecine générale progresse et soit aujourd'hui quasiment équivalente à celles des hommes en France (46,5 % de femmes médecins en 2018 contre 41,6 % en 2013²²). On constate par ailleurs une répartition genrée selon la spécialité médicale exercée : 69,7 % de femmes en pédiatrie en 2018 contre 35,5 % la même année en radiodiagnostic & imagerie médicale²² par exemple. Dans l'interaction de jeu qui suit, entre le père et son fils, l'une des poupées a eu un accident et il est question qu'un médecin vienne la soigner. Les représentations stéréotypées du père semblent contraindre le choix du personnage pressenti pour jouer le rôle du médecin. Ainsi la question du père est-elle inductive : elle suggère à l'enfant de choisir l'un des personnages du jouet neutre, qualifié qui plus est de *bonhomme*, pour jouer le rôle du médecin, plutôt que l'une des deux autres poupées : « et c'est qui l(e) méd(e)cin ? / on prend quoi comme bonhomme pour faire l(e) méd(e)cin ? » (l. 343, 344). Si la possibilité de choisir une poupée dans le rôle du médecin n'a apparemment pas été envisagée par le père, elle lui est rappelée par son fils : « moi je vais prendre la fille » (l. 345). La surprise du père se traduit

22 Source : données traitées par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (D.R.E.E.S.), disponibles sur Internet à l'adresse <http://www.data.drees.sante.gouv.fr/TableViewer/tableView.aspx>.

par la reprise de la réponse de son fils sur le mode interrogatif « t(u) es la fille ?! » (l. 346). Qui plus est le père fait endosser le rôle du personnage à son fils (*t(u) es*) ce qui n'avait pas nécessairement été prévu par l'enfant qui prend une poupée pour jouer le rôle. A ce titre, l'étonnement du père peut être interprété à deux niveaux : d'une part du fait que son fils ait choisi un personnage féminin pour incarner le rôle du médecin et d'autre part par le fait que son fils incarne un personnage féminin. Sans doute parce qu'il associait essentiellement le rôle de médecin à une figure masculine, mais également parce qu'il n'imaginait pas que ce rôle, joué par son fils, puisse être incarné par une poupée représentant une femme.

Dans la séquence de jeu qui suit, Louise qui est en train de jouer avec son père, peine à choisir entre une figure masculine ou bien féminine pour incarner le rôle du médecin, comme en témoigne l'alternance entre le « il » (l. 164) et le « elle » (l. 168). Nous pouvons former plusieurs hypothèses quant à son indécision. Lorsque son père lui demande qui est *le* docteur, l'usage de l'article masculin, outre le stéréotype du médecin homme, a pu induire préférentiellement la représentation d'un personnage masculin et ce même si le père a utilisé le masculin générique sans être influencé par le stéréotype. Remarquons que la forme féminine, *doctoresse*, est très peu usitée actuellement. Dans un premier temps, Louise attribue en effet le rôle du médecin à un personnage masculin, qu'elle fait néanmoins incarner à l'une des poupées, puisqu'elle répond : « celui-là ! » (l. 161) en pointant du doigt la poupée lorsque son père lui demande : « et c'est qui le docteur ? (l. 160). Mais le fait que le père questionne ensuite le choix de sa fille (« tu crois ? », l. 163), induit celle-ci à choisir dans un second temps un personnage féminin (« c'est elle en fait », l. 168). La réorientation du père tend à confirmer qu'il a utilisé le masculin générique sans pour autant projeter un personnage obligatoirement masculin dans le rôle du médecin, du fait probablement de l'opportunité de faire jouer le rôle à l'une des trois poupées. A l'issue de l'hésitation provoquée par son père,

Louise réaffirme finalement son choix initial, en concluant « c'est lui en fait / le docteur » (l. 169, 170). On peut aussi faire l'hypothèse que l'hésitation de Louise, entre, tour à tour, pronoms personnels masculins et féminins pour parler du médecin, vient de la difficulté d'associer l'usage du masculin générique avec un personnage féminin, une poupée, qu'elle utilise pour incarner ce rôle.

Echange entre Louise et son père (1^{ère} interaction)

- 160 *FAT: et c' est qui le docteur ?
161 *DAU: c' est...
162 *DAU: celui-là ! [dit Louise en montrant la poupée]
163 *FAT: tu crois ?
164 *DAU: il vient parce+que eh bah elle a mal au ventre
165 *DAU: faut qu' elle trouve <une> [/] une chaise !
166 *DAU: pour qu' elle s' assoit !
167 *FAT: ouais
168 *DAU: c' est elle en fait
169 *DAU: c' est lui en fait
170 *DAU: le docteur

Le masculin générique *le* médecin, plutôt que *la* médecin, reste l'usage le plus fréquent. Notons que l'Académie française préconise de dire *la femme médecin* et que le fait de préciser le sexe/genre de la personne qui exerce uniquement lorsqu'il s'agit d'une femme peut-être perçu comme discriminatoire en soit. Ainsi lorsque la mère d'Abel prend une poupée pour incarner le rôle de médecin, elle énonce : « elle... / c'est le médecin » (l. 460, 461), tout comme la mère de Lilian avec son fils : « c'est qui qui la soigne... à l' hôpital alors ? / c'est celle-là ! / c'est l(e) docteur ! » (l. 467, 468, 469).

Les rôles de garagiste, de pompiers ou encore de pilote d'hélicoptère ont quant à eux systématiquement été fictivement attribués, par les enfants comme par les parents, à des hommes :

« merci Monsieur le pompier ! » (Lilian avec sa mère, l. 448), « il est où l(e) garagiste ? » (père de Malone, l. 104) / « c' est lui le garagiste ! » (Malone, l. 106) » / « ah bonjour Monsieur j'ai cassé la porte ! » (père de Malone, l. 110), « vite vite vite Monsieur l(e) pompier ! » (père de Malone, l. 235), « hélicoptère ! » / « y' a... le monsieur dedans... je l' entends... je l' entends pas le monsieur dedans ! » (Lilian, l. 218, 219). Dans l'extrait qui suit, Pablo présume dans un premier temps que la personne qui conduit la voiture de pompiers est un monsieur (l. 476), mais entrevoit ensuite que cela puisse être une dame (l. 484), bien qu'il n'y ait résolument aucun personnage au volant et qu'aucun élément ne puisse orienter l'enfant.

Echange entre Pablo et son père (2^{ème} interaction)

- 474 *SON: pourquoi [/] pourquoi y conduisent pas ?
475 *FAT: qui ?
476 *SON: ce monsieur là !
477 *SON: c' est un volant là
478 *FAT: oui (il) y a un volant
479 *SON: pourquoi y conduit pas ?
480 *FAT: qui ?
481 *FAT: (il) (n') y a pas de monsieur dedans ?
482 *SON: ouais
483 *FAT: bah parce qu' ils (n') ont pas mis d(e) monsieur dedans
484 *SON: y' a une dame
485 *FAT: non plus !

2.3 Références à des personnages de fiction et activation de représentations genrées

Les livres pour enfants ou encore les dessins animés constituent également des supports qui peuvent contribuer à véhiculer des stéréotypes de genre. L'enfant s'identifie bien souvent aux personnages de l'histoire, qui peuvent représenter un modèle pour lui. Ainsi traditionnellement, certains personnages correspondent davantage à un univers masculin, tels

les chevaliers par exemple, d'autres à un univers féminin, telles les princesses. On peut penser que le simple fait d'associer la pratique de certaines activités, ou d'associer certains objets, à un univers féminin ou masculin, peut contribuer à construire ou à renforcer le stéréotype. Dans l'exemple qui suit, la mère de Pablo active la référence au personnage d'un livre dans lequel il est question d'un hélicoptère :

Echange entre Pablo et sa mère (1^{ère} interaction)

- 44 *MOT: qui c' est qui a un hélicoptère comme ça ?
45 *SON: Tom !
46 *MOT: ah c' est vrai !
47 *MOT: et qui ?
48 *MOT: qui aussi ?
49 *MOT: dans le livre
50 *SON: je (ne) l(e) connais pas
51 *MOT: bah si c' est Pierre !
52 *SON: Pierre

Nos enregistrements témoignent par ailleurs des représentations associées à l'univers des princesses activées chez les filles mais aussi chez les mères par la maison de poupées, qui reprend les codes d'un univers stéréotypé féminin (couleur rose, décoration, accessoires de cuisine). Le personnage de la princesse constitue en effet un personnage central et récurrent dans les contes pour enfants. On retrouve ce personnage dans les dessins-animés, d'ailleurs souvent adaptés de contes populaires traditionnels. On peut citer par exemple le dessin-animé « Raiponce », sorti en 2010, adapté d'un conte des frères Grimm ou « La reine des neiges », sorti en 2013, adapté d'un conte d'Andersen et qui a connu un très grand succès (un deuxième opus est d'ailleurs sorti en 2019). Bien que ces dessins-animés, qui sont inspirés d'histoires et de personnages traditionnels du XIX^{ème} siècle continuent d'alimenter les stéréotypes de genre, on y trouve quelques tentatives de s'en affranchir, notamment par l'humour, comme dans

Raiponce. Disney fait de la princesse un personnage plus déluré, rebelle et émancipé sans pour autant rompre avec l'histoire traditionnelle de la belle princesse aux longs cheveux blonds, enfermée dans une tour par une méchante sorcière. Le personnage de la Reine des neiges, Elsa, incarne quant à elle une princesse opprimée qui s'affranchit finalement des règles qu'on lui a imposées, ce qu'illustre les paroles du générique de fin, devenues aujourd'hui populaires : « Libérée, délivrée / C'est décidé, je m'en vais » (au 1^{er} couplet), « Libérée, délivrée / Le froid est pour moi le prix de la liberté » (au 4^{ème} couplet), « Je peux enfin respirer » (au 5^{ème} couplet), « Ici je vis / La vie que j'ai choisie / Je suis partie / Pour reconstruire ma vie / C'est dit, c'est ainsi » (7^{ème} couplet). De manière plus aboutie, on retrouve cette volonté de s'affranchir du mythe et des stéréotypes associés au personnage de la princesse dans l'histoire originale du dessin-animé *Rebelle*, sorti en 2012, considéré comme une révolution en la matière. Pixar-Disney fait de l'héroïne un personnage qui défie les codes de sa condition de femme et de princesse, tant par son allure, que par ses choix affirmés. Mérida incarne un personnage courageux et intrépide, qui manie l'épée et tir à l'arc, tout autant qu'une femme libre qui cherche à échapper à un mariage de convention : « Je veux tenter ma chance et décider de mon destin » clame t-elle. Le dessin-animé constitue ainsi un contre-pied manifeste au personnage de la princesse passive qui attend son prince charmant. Pour autant, les stéréotypes et le mythe de la princesse n'ont pas disparu et restent bien présents dans l'imaginaire des enfants. On peut noter que le succès du dessin-animé « *Rebelle* » est aussi moindre que celui, plus traditionnel, de « *La reine des neiges* ». Au sein de notre échantillon de filles, plusieurs d'entre-elles avaient d'ailleurs des objets/accessoires à l'effigie ou se rapportant à « *La reine des neiges* » (bijoux, panoplie de déguisement, objets de décoration dans leur chambre). De plus, certaines d'entre-elles portaient un déguisement ou encore des accessoires « de princesse » (collier, boucles d'oreille, diadème...), notamment

ceux associés à « La Reine des neiges », lors des sessions de jeu. C'est le cas de 5 des 12 filles de notre échantillon : 4 filles portaient un costume et/ou des bijoux lors de l'interaction de jeu avec leur père (Louise, Kenza, Chloé et Caroline) et une fille (Ambre) à la fois lors de l'interaction de jeu avec sa mère et de celle avec son père. On en trouve un exemple à travers l'échange qui suit entre Ambre et son père. Notons qu'en comparaison aucun garçon ne portait de déguisement lors des sessions de jeu.

Echange entre Ambre et son père (2^{ème} interaction)

- 347 *FAT: ah... t(u) as un bracelet !
348 *DAU: oui
349 *DAU: Reine+des+neiges
350 *FAT: Reine des quoi ?
351 *DAU: Reine+des+neiges !
352 *FAT: t(u) es sûr q(ue) c' est le tien ça ?
353 *FAT: ah oui... ça r(e)ssemble à du Elsa

Lors de l'interaction de jeu avec sa mère, Ambre avait revêtu un costume bleu de princesse, probablement celui de « La Reine des neiges ». Il est possible que, pour elle comme pour d'autres, le fait de porter un costume de princesse ait participé à convoquer cet univers au cours du jeu, la maison de poupées ayant alors été assimilée à un château et les serre-têtes des poupées, à des couronnes et des diadèmes, comme le montre l'échange qui suit :

Echange entre Ambre et sa mère (1^{ère} interaction)

- 135 *DAU: ça c' est une couronne ?
136 *MOT: hum hum !
137 *DAU: voilà
138 *MOT: elle est jolie hein !
[...]
211 *DAU: c' est le château ?
212 *MOT: c' est joli hein !

213 *MOT: c' est un château de...

214 *MOT: c' est un joli château dis donc !

Par ailleurs, la formulation inachevée de la mère à la ligne 213 « c'est un château de... », qu'on aurait tendance à logiquement compléter par « ...de princesse(s) », suivi de l'abandon de cette proposition au profit d'une autre (« c'est un joli château dis donc ! », l. 214), semble suggérer un phénomène d'auto-censure vis-à-vis du stéréotype évoqué. L'imaginaire des parents tout autant que celui des enfants semble imprégné du mythe de la princesse, comme en témoigne les remarques de la mère d'Amandine : « oh regarde elle a une couronne celle-là ! » (l. 18), « elle avait un diadème » (l. 20), ou encore la mise en scène de la mère de Léa, qui fait ainsi de la poupée dont on fête l'anniversaire, la princesse du jour : « mais là elle devrait s'asseoir là c' est la [/] la chaise de la princesse ! » (l. 135). Le père d'Amandine quant à lui emploie le mot « tiare » en synonyme du mot « couronne » : « et <on remet la> [/] on remet la tiare après ou... pas ? » (l. 220). Néanmoins il ne semble pas totalement sûr de son usage : « j(e) (ne) suis pas sûr... [=! chuchote] » (l. 227) / « bah c' est pas une tiare ça » (l. 228). La tiare est en effet un ornement de tête porté lors des cérémonies de sacrement, en Orient à l'origine (il s'agit d'un mot persan), mais le mot désigne aujourd'hui principalement une coiffe pontificale. Le choix d'un mot d'usage plus prestigieux et moins courant que celui de « couronne » par exemple, pourrait être assimilé à une hypercorrection, un phénomène de compensation lié au sentiment d'insécurité linguistique. Peut-être le père souhaite-t-il montrer à sa fille sa connaissance d'un certain vocabulaire, dont il ne s'avoue malgré tout pas tout à fait familier. Il peut s'agir plus largement d'un effet d'audience, le père se sachant enregistré. Peut-être aussi a-t-il voulu sacraliser la situation en employant le mot tiare pour souligner l'association de cette situation avec les stéréotypes relatifs à l'univers des princesses (des

princes, des rois, des reines) ; l'emploi du mot tiare renforce le lien avec l'univers de la royauté.

3. Enoncé manifestant un rapport affectif entre l'enfant et l'un des jouets

L'échange présenté ci-après, caractérisé par la présence d'hypocoristiques, est extrait de l'interaction entre Amandine et sa mère en train de jouer avec la maison de poupées. C'est ce jouet qu'a par ailleurs préférentiellement manipulé l'enfant pendant cette session de jeu (93,3 % du temps). Les hypocoristiques traduisent potentiellement le rapport affectif positif que la petite fille entretient ici avec les poupées. La propension d'Amandine à la « mignonnerie » et l'usage d'adjectifs mélioratifs indiquent le caractère plaisant qu'elle confère aux attributs des poupées. On retrouve cette valeur hypocoristique à travers des procédés concomitants, comme l'emploi systématique par l'enfant des adjectifs *petit*, *joli* ou *mignon* pour qualifier le nom, parfois en outre en adjonction à la suffixation avec un diminutif en *-ette* comme c'est le cas pour *mignonnette*. Le terme *mignon* caractérisant déjà quelque chose ou quelqu'un qui est à la fois *petit* et *joli*, le recours au suffixe en *-ette* apporte une redondance. La fréquence du redoublement d'adjectifs tels que « ces jolis petits sabots » (l. 188) / « ses jolies petites chaussures roses toutes mignonnettes » (l. 196), renforcent encore le procédé.

Notons que l'usage qui est fait du terme *mignon*, en tant que substantif désignant une personne, atteste d'un lien établi entre stéréotypes féminins et « mignonnerie ». Employé au sujet d'un homme, ce terme est en effet associé à l'homosexualité masculine et aux manières

efféminées. Au XVI^{ème} siècle les mignons du roi Henri III faisaient ainsi référence à ses favoris. Par extension, *un mignon* désigne un jeune homme homosexuel.

D'autre part, à travers ce procédé hypocoristique, le rapprochement entre petitesse et mignonnerie (« Tout ce qui est petit est mignon [...] ») contribue à rattacher l'univers féminin à l'univers de l'enfance.

Echange entre Amandine et sa mère (1^{ère} interaction)

- 187 *DAU: <on> [/] on va lui mettre l' autre petite botte !
188 *DAU: plutôt que ces jolis petits sabots xxx
189 *DAU: xxx
190 *DAU: on va lui mettre &euh...
191 *DAU: ce joli ensemble...
192 *DAU: pour elle !
193 *DAU: tu peux lui mettre...
194 *DAU: ce joli ensemble ?
195 *MOT: hum hum
196 *DAU: avec ses jolies petites chaussures roses toutes mignonnettes !
197 *DAU: xxx des petites fleurs !
198 *MOT: pa(r)ce qu' elles (ne) sont pas toutes mignonnettes celles-là elles sont un peu grosses quand même hein !
- [...]
- 233 *DAU: je vais lui mettre les mignonnettes de petites chaussures
234 *MOT: à qui tu veux mettre les chaussures là ?
235 *DAU: à elle...
236 *DAU: la poupée qui a les cheveux tout doux...
237 *MOT: bah vas y mets lui toi !
238 *MOT: t(u) as vu c(e) qui a sur la robe ?
239 *DAU: xxx
240 *DAU: tu peux lui mettre cette robe à elle ?!
241 *MOT: c' est une robe de gourmande ça hein !
242 *DAU: ouais
243 *DAU: je pense que elle...
244 *DAU: elle va boire un petit soda
245 *DAU: avec un petit jus

Conclusion

Nous avons vu que les échanges verbaux entre les parents et leurs enfants mettent en jeu de manière plus ou moins directe, ainsi que plus ou moins explicite et conscientisée, des stéréotypes de genre, que ce soit à travers les jouets genrés et le jouet neutre que nous leur avons mis à disposition, ou à travers les rôles de sexe, parfois mis en scène dans des jeux de rôles. Ainsi les modèles et les représentations associées aux rôles du quotidien (Qui joue avec quoi ? Qui conduit ? Qui fait à manger ?) sont susceptibles de contribuer à construire ou à déconstruire les stéréotypes de genre. Les parents ont en effet parfois tenté plus ou moins explicitement de déconstruire les stéréotypes, par exemple en incitant leur enfant à jouer avec le jouet neutre ou plus largement en les incitant à explorer tous les jouets, ou en déconstruisant les rôles de sexe, au risque parfois d’au contraire les mettre en lumière. Nous avons par ailleurs quelquefois observé un décalage entre la volonté des parents de déconstruire les rôles de sexe et les représentations effectives de l’enfant, qui suggèrent le rôle prépondérant des modèles qui lui sont donnés à voir.

Volet 3 - Analyse lexicométrique des interactions de jeu

Cette partie de notre analyse est consacrée à la production lexicale en lien avec les jouets, au cours des échanges verbaux observés pendant les 15 premières minutes d'interactions de jeu. Le lexique observé est celui associé aux différents jouets de l'étude, la maison de poupées, le garage et le jouet dit neutre en genre (animaux « Monsieur Patate »). L'objectif n'est pas ici de comparer le vocabulaire mobilisé spécifiquement à chaque jouet en fonction du sexe du parent et de l'enfant, mais de quantifier le nombre d'occurrences de mots produites au cours des interactions de jeu, en référence à chaque jouet, autrement dit de quantifier le nombre de tokens (et non le nombre de mots différents produits, c'est-à-dire le nombre de types) en lien avec chaque jouet.

La façon dont sont définies nos différentes variables lexicométriques, ainsi que la façon dont nous les avons extraites à partir de la transcription des échanges verbaux survenus au cours des interactions de jeu, est présentée au chapitre 5 « Méthodologie de la recherche ». Rappelons que chaque enfant a été enregistré deux fois, une fois avec sa mère et une fois avec son père : 24 enfants, 12 filles et 12 garçons constituent donc notre échantillon de $n=48$ interactions. Du côté des parents, nous avons ainsi également échantillonné $n=48$ interactions, qui impliquent 48 parents, 24 mères (dont 12 mères de filles et 12 mères de garçons) et 24 pères (dont 12 mères de filles et 12 mères de garçons).

Avant de nous intéresser au lexique mobilisé en référence à chaque univers de jouet, nous avons cherché, dans un premier temps, à définir le nombre de types et de tokens produits,

ainsi que la diversité lexicale observée dans chaque groupe, les mères et les pères, les filles et les garçons. Ces paramètres ne sont pas les mêmes chez les adultes et chez les enfants. D'autre part, plusieurs chercheurs ont en effet mis en évidence un effet du genre sur la quantité de parole produite ainsi que sur la diversité lexicale (*cf.* partie théorique), en effectuant des comparaisons entre individus de groupe de sexe différent. Avant de comparer nos groupes il apparaissait donc nécessaire d'établir l'existence de différences, en termes à la fois de nombre de tokens et de nombre de types produits, ainsi que de diversité lexicale. Dans le cas où des différences liées au genre ont été observées, les individus de sexe féminin produisaient, en moyenne, plus de tokens, ainsi qu'un lexique plus diversifié. Ces différences ont été observées parfois dès les premiers stades du développement du langage et les résultats de certaines études indiquent qu'elles s'accroissent avec le temps. On retrouve ainsi ces différences chez les adultes, notamment dans le discours que les mères adressent à leur enfant (Gleason, 1987).

I. Nombre de types, nombre de tokens et diversité lexicale

Les histogrammes présentés ci-dessous montrent les distributions associées au nombre de types et de tokens produits par les parents (*cf.* figure 36) et par les enfants (*cf.* figure 37).

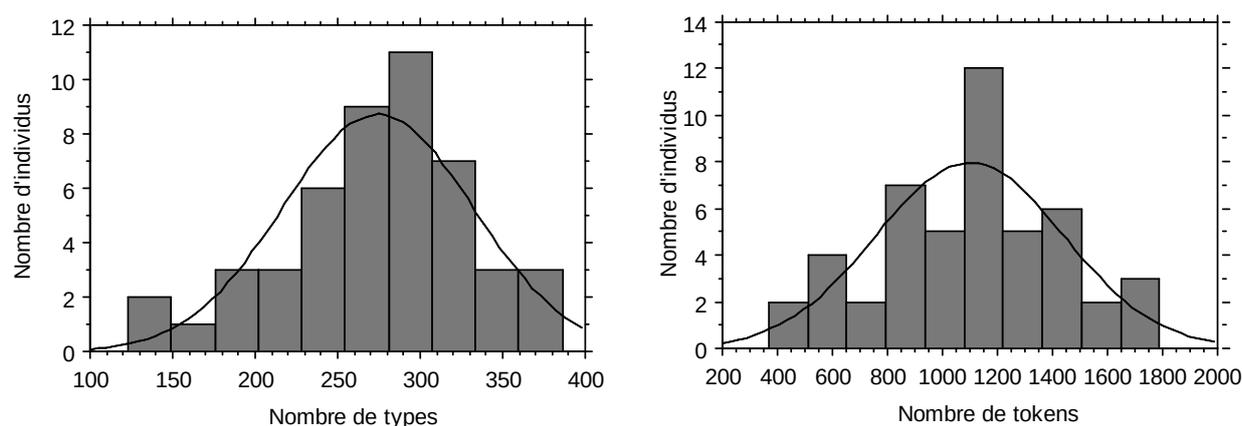


Figure 36 : Distribution de fréquence du nombre de types et de tokens produits par les parents au cours des interactions de jeu.

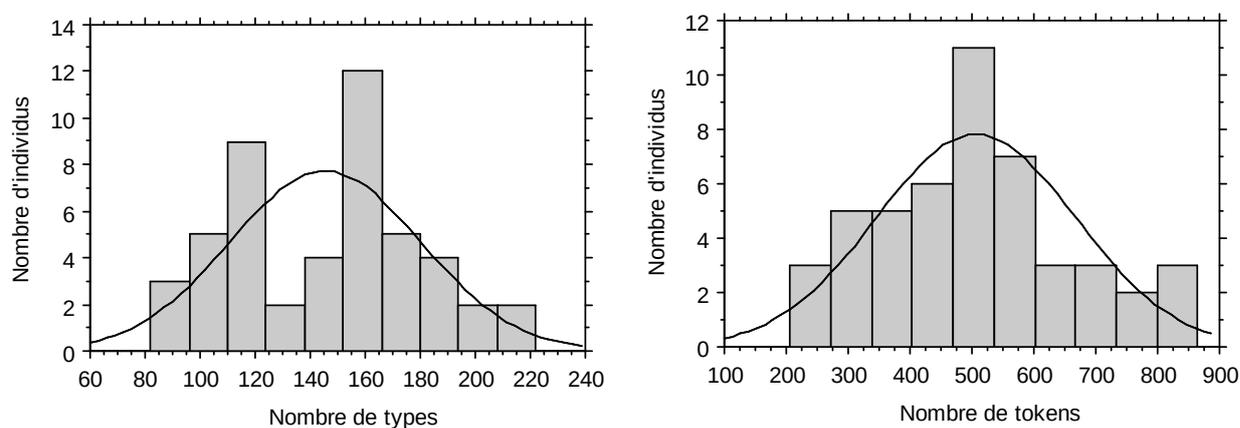


Figure 37 : Distribution de fréquence du nombre de types et de tokens produits par les enfants au cours des interactions de jeu.

Le test de Shapiro-Wilk, qui teste l'hypothèse nulle de la normalité d'une distribution, indique qu'on ne peut pas exclure que la répartition du nombre de types soit normalement distribuée

chez les adultes (test de Shapiro-Wilk, $p=0,14$), mais aussi chez les enfants (test de Shapiro-Wilk, $p=0,12$). Il en va de même quant à la répartition du nombre de tokens dans l'échantillon des adultes (test de Shapiro-Wilk, $p=0,49$), ainsi que dans l'échantillon des enfants (test de Shapiro-Wilk, $p=0,26$). Les tableaux présentés ci-après indiquent le nombre de types, le nombre de tokens, ainsi qu'un indicateur de la diversité lexicale, le Type Token Ratio (T.T.R.), respectivement chez les enfants (tableau 3) et chez les parents (tableau 4). Il s'agit des données associées aux 15 premières minutes de jeu.

| | Nb. de types | Nb. de tokens | T.T.R. |
|----------------|--------------|---------------|-------------|
| Filles (n=12) | 149,8 ± 30,2 | 524,4 ± 124,4 | 0,29 ± 0,03 |
| Garçons (n=12) | 141,2 ± 34,4 | 489,1 ± 151,2 | 0,30 ± 0,04 |
| Total enfants | 145,5 ± 32,0 | 506,7 ± 136,6 | 0,30 ± 0,03 |

Tableau 3 : Nombre de types, nombre de tokens et Type Token Ratio dans le groupe des enfants, les filles et des garçons.

| | Nb. de types | Nb. de tokens | T.T.R. |
|---------------|--------------|----------------|-------------|
| Mères (n=24) | 291,7 ± 48,1 | 1136,2 ± 316,4 | 0,27 ± 0,04 |
| Pères (n=24) | 257,1 ± 62,3 | 1062,8 ± 367,5 | 0,25 ± 0,04 |
| Total parents | 274,4 ± 57,8 | 1099,5 ± 341,3 | 0,26 ± 0,04 |

Tableau 4 : Nombre de types, nombre de tokens et Type Token Ratio dans le groupe des parents, les mères et les pères.

Sans surprise, les parents ont produit environ deux fois plus de types et de tokens que les enfants (*cf.* tableaux 3 et 4) et ce bien qu'ils aient été moitié moins actifs qu'eux sur le plan de la manipulation des jouets, comme nous l'avons vu précédemment. Au contraire, la parole a pu se « substituer » à la manipulation des jouets.

Nous n’observons pas de différence statistiquement significative entre les filles et les garçons, quant au nombre de types (filles : $149,8 \pm 30,2$ types, garçons : $141,2 \pm 34,4$ types, test de Mann-Whitney : $U=83,0$, $p=0,53$) et de tokens produits (filles : $524,4 \pm 124,4$ tokens, garçons : $489,1 \pm 151,2$, test de Mann-Whitney : $U=84,0$, $p=0,49$). En revanche on peut noter que les mères ont significativement produit plus de types que les pères (mères : $291,7 \pm 48,1$ types, pères : $257,1 \pm 62,3$ types, test de Wilcoxon : $z=-2,57$, $p=0,01$). Ces résultats concordent avec ceux de Gleason (1987), qui mettent en évidence une plus grande diversité lexicale des énoncés produits par les mères par rapport aux pères, un résultat qui n’est cependant pas généralisable à tous les contextes d’énonciation comme le montre cette même étude. Le graphique ci-après (*cf.* figure 38) représente les distributions respectives des données ; on note que les données sont plus étendues chez les pères dans le quartile inférieur, Q1.

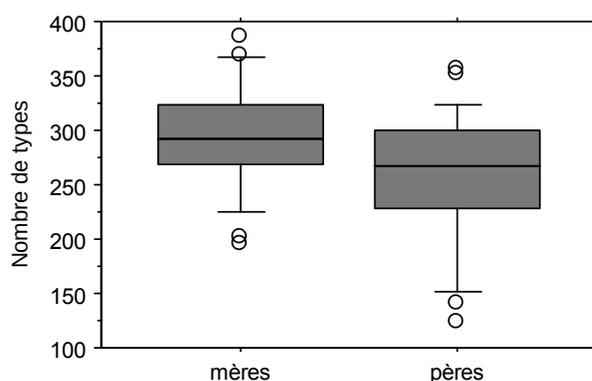


Figure 38 : Diagrammes, dits en boîtes à moustache, représentant le nombre de types produit respectivement par les mères et par les pères.

La quantité de tokens produits n'est quant à elle pas significativement différente entre les mères et les pères (mères : $1136,2 \pm 316,4$, pères : $1062,8 \pm 367,5$, test de Wilcoxon : $z=-0,89$, $p=0,38$).

Un indicateur de la diversité lexicale nous est donné par la proportion de mots différents produits, les types, relativement au nombre total d'occurrences de mots produites, les tokens. Plus le nombre de types produit est grand relativement au nombre de tokens, plus on considère que la diversité lexicale est grande, ce qui se traduit par un ratio types/tokens (T.T.R.) d'autant plus élevé (Templin, 1957 ; Richards, 1987). Richards (1987) met en garde néanmoins sur le fait que cet indicateur, utilisé principalement dans les recherches sur le développement du langage, est sensible à la taille de l'échantillon. Il recommande par conséquent de standardiser le nombre de tokens pour pouvoir comparer les ratios. De ce fait il faut garder à l'esprit que la comparaison des T.T.R. ne vaut ici qu'entre les enfants d'une part et les parents d'autre part. L'observation d'un T.T.R. plus bas chez les parents que chez les enfants peut donc s'expliquer par deux phénomènes, d'une part par un effet de « plancher » : plus le nombre de tokens augmente, moins le nombre de types augmente proportionnellement (Richards, 1987), d'autre part, par la limitation probable du lexique utilisé par les parents en fonction des mots que leur enfant est en mesure de comprendre (Genovese, Spinelli, Romero Lauro, Aureli, Castelletti & Fasolo, 2020 ; Kavanaugh & Jirkovsky, 1982 ; Phillips, 1973).

II. Lexique mobilisé en référence aux différents univers de jeu

Pour chaque interaction parent-enfant, nous avons comptabilisé le nombre de mots, ou tokens, produits par chaque locuteur, en référence à chacun des trois jouets mis à leur disposition. Les tokens « univers maison » font ainsi référence au lexique mobilisé en lien avec la maison de poupées, les tokens « univers garage », à celui en lien avec le garage de pompiers et les tokens « univers jouet neutre » avec le jouet dit neutre du point de vue des stéréotypes de genre (pour rappel *cf.* chapitre 5 « Méthodologie de la recherche » pour les informations concernant la sélection des différents tokens). Plutôt que de nous référer par la suite aux nombres respectifs des différents tokens produits dans l'absolu par chaque individu, nous avons choisi de nous référer aux pourcentages respectifs de ces tokens produits par chacun d'entre-eux, en proportion des tokens que celui-ci a produit pour l'ensemble des jouets. Nous avons choisi d'une part d'utiliser des pourcentages parce que le nombre total de tokens produits au cours d'une interaction de jeu varie d'un locuteur à un autre, en particulier d'un enfant à un autre, d'autre part en proportion de l'ensemble des « tokens jouets » plutôt que du nombre total de tokens produits, du fait que le nombre de « tokens jouets » ne représente qu'une petite fraction de l'ensemble des tokens produits, soit, dans notre étude 10 à 11 % en moyenne chez les enfants et 9 à 10 % chez les adultes. Cette pondération permet ainsi de circonscrire la variabilité provenant des autres tokens produits. A titre indicatif nous détaillons néanmoins ci-dessous les valeurs absolues moyennes obtenues dans le groupe des filles *versus* des garçons (*cf.* tableau 5), ainsi que celles obtenues dans le groupe des mères *versus* des pères (*cf.* tableau 6). L'indice lexicométrique, que nous présentons et analysons plus loin, est un indicateur de la production relative de tokens « univers maison » et « univers garage », les tokens associés

aux jouets stéréotypés, respectivement féminin et masculin : une valeur positive indique que le nombre de tokens « univers maison » produits est supérieur au nombre de tokens « univers garage » produits, tandis qu'un indice négatif indique au contraire que le nombre de tokens « univers garage » produits est supérieur au nombre de tokens « univers maison » produits.

| | | Filles n=12 | Garçons n=12 |
|--|--------------------------|----------------|-----------------|
| Nombre de tokens | « univers maison » | 36,5 ± 16,0 | 22,6 ± 16,0 |
| | « univers garage » | 8,1 ± 5,4 | 22,5 ± 10,6 |
| | « univers jouet neutre » | 6,7 ± 4,8 | 8,2 ± 5,0 |
| Nombre total de tokens « jouets » | | 51,8 ± 14,9 | 53,8 ± 17,6 |
| % de tokens rapporté sur l'ensemble des tokens «jouets » | « univers maison » | 67,2 ± 18,5 | 39,7 ± 17,0 |
| | « univers garage » | 16,3 ± 9,2 | 42,6 ± 14,5 |
| | « univers jouet neutre » | 15,6 ± 13,6 | 16,8 ± 10,7 |

Tableau 5 : Synthèse des données lexicométriques des enfants, chez les filles et chez les garçons.

| | | Mères n=24 | Pères n=24 |
|--|--------------------------|---------------|---------------|
| Nombre de tokens | « univers maison » | 54,6 ± 21,5 | 45,2 ± 25,5 |
| | « univers garage » | 28,0 ± 17,7 | 27,8 ± 19,1 |
| | « univers jouet neutre » | 15,2 ± 12,8 | 24,7 ± 20,4 |
| Nombre total de tokens « jouets » | | 112,1 ± 43,3 | 98,0 ± 38,7 |
| % de tokens rapporté sur l'ensemble des tokens «jouets » | « univers maison » | 54,6 ± 21,5 | 45,2 ± 25,5 |
| | « univers garage » | 28,0 ± 17,7 | 27,8 ± 19,1 |
| | « univers jouet neutre » | 15,2 ± 12,8 | 24,7 ± 20,4 |

Tableau 6 : Synthèse des données lexicométriques des parents, chez les mères et chez les pères.

Il faut noter que le nombre de tokens produits en référence à l'ensemble des jouets ne correspond pas toujours strictement à la somme nb. de tokens « univers maison » + nb. de tokens « univers garage » + nb. de tokens « univers jouet neutre ». En effet, comme nous l'avons explicité au chapitre « Méthodologie de la recherche », certains mots ont été employés

en référence à un univers de jeu mélangeant deux jouets ou plus. Ces cas de figure restant peu fréquents nous n'avons pas analysé spécifiquement ces données mais nous les avons intégrées aux « tokens jouets ». Dans ce cas nous avons utilisé la notation « mixte » pour caractériser et spécifier ces tokens. Chez les filles, le nombre moyen de tokens produits en référence aux jouets est de $51,8 \pm 20,1$ tokens sur un total de $524,4 \pm 156,0$ tokens en moyenne, ce qui représente 9,9 % de la totalité des tokens produits au cours des interactions de jeu. Chez les garçons, le nombre moyen de tokens produits en référence aux jouets est comparable, soit $53,8 \pm 20,1$ tokens sur un total de $489,1 \pm 168,3$ tokens en moyenne, ce qui représente 11,0 % de la totalité des tokens produits au cours des interactions de jeu. Chez les mères, le nombre de tokens produits en référence aux jouets est de $112,1 \pm 43,3$ tokens sur un total de $1136,2 \pm 316,4$ tokens, ce qui représente 9,9 % de la totalité des tokens produits au cours des interactions de jeu. Chez les pères, le nombre de tokens produits en référence aux jouets est de $98,0 \pm 38,7$ tokens sur un total de $1062,8 \pm 367,5$ tokens, soit 9,2 % de la totalité des tokens produits au cours des interactions de jeu. Les autres tokens comprennent les mots autres que les noms, les verbes et les adjectifs, tels que les déterminants, les pronoms, les interjections, les prépositions, les conjonctions, les adverbes (...). N'ont pas été inclus non plus dans l'analyse les tokens qui n'étaient pas spécifiquement rattachés à un univers de jouet, que ce soit des noms d'usage courant (par exemple : côté, truc,...) ou des verbes (par exemple : être, avoir, attendre, mettre, voir, tenir, aller, venir, faire, laisser, devoir, arriver, savoir, dire, vouloir, partir, prendre,...). En outre, quelques conversations se sont engagées indépendamment du contexte de jeu, que ce contexte les aient suscitées ou non.

1. Lexique lié aux jouets mobilisé par les enfants

1.1 Chez les filles

Nous comparons ici les proportions respectives de tokens produits par les filles, en référence à chacun des jouets, c'est-à-dire le jouet stéréotypique pour les filles (la maison de poupées), le jouet contre-stéréotypique (le garage) et le jouet neutre (cf. figure 39). Comme nous l'avons indiqué précédemment, il s'agit de la proportion de tokens produits en référence à chaque jouet, relativement à celle produite pour l'ensemble des jouets, sur 15 minutes de jeu.

Rappelons que notre échantillon est composé de 12 filles et que chacune a été observée au cours de deux interactions, l'une avec sa mère, l'autre avec son père. Pour cette raison, nous avons procédé de la même manière qu'avec les durées de manipulation des jouets, en calculant, pour chaque enfant et pour chaque variable, la proportion moyenne de tokens produits avec la mère et avec le père.

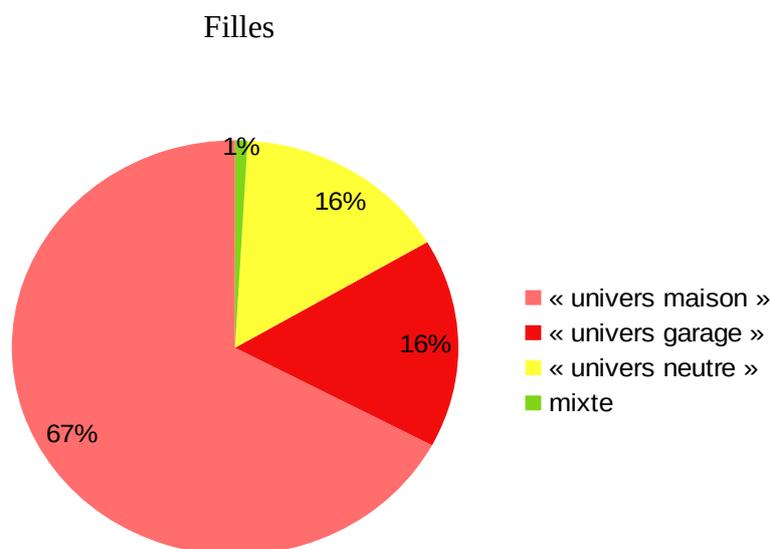


Figure 39 : Répartition des tokens produits en référence à chaque jouet, chez les filles.

En moyenne, les filles ont significativement davantage produit de tokens en référence au jouet stéréotypique, la maison de poupées, soit $67,2 \% \pm 18,5 \%$ des tokens associés aux jouets, qu'en référence au jouet contre-stéréotypique, le garage, soit $16,3 \% \pm 9,2 \%$ des tokens associés aux jouets (test de Wilcoxon : $z=-3,06$, $p<0,005$). Elles ont produit par ailleurs une proportion comparable de tokens associés au jouet contre-stéréotypique et au jouet dit neutre en genre (« univers garage : $16,3 \% \pm 9,2 \%$, « univers jouet neutre » : $15,6 \% \pm 13,6 \%$, test de Wilcoxon : $z=-0,71$, $p=0,48$).

1.2 Chez les garçons

Contrairement aux filles, les garçons n'ont pas produit en moyenne plus de tokens associés au jouet stéréotypique, le garage, que de tokens associés au jouet contre-stéréotypique, la maison de poupées, respectivement $42,6 \% \pm 14,5 \%$ et $39,7 \% \pm 17,0 \%$ de l'ensemble des tokens associés aux jouets (*cf.* figure 40, test de Wilcoxon, $z=-0,31$, $p=0,75$). La proportion de tokens produits en référence au jouet contre-stéréotypique est, quant à elle, significativement supérieure à celle produite en référence au jouet neutre (« univers maison » : $39,7 \% \pm 17,0 \%$, « univers neutre » : $16,8 \% \pm 10,7 \%$, test de Wilcoxon : $z=-2,59$, $p<0,01$).

Garçons

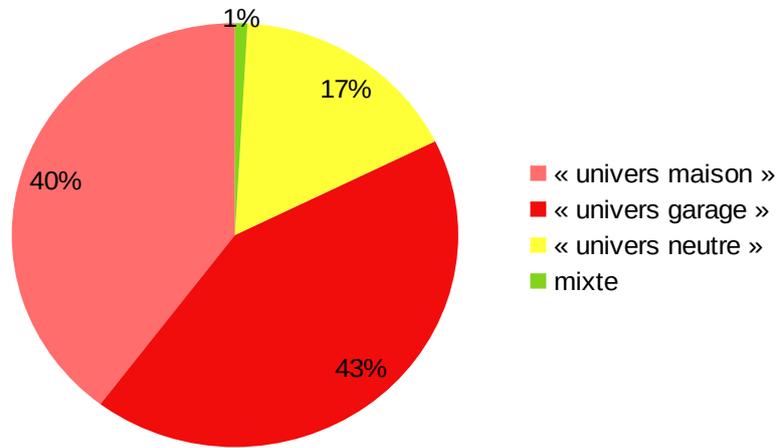


Figure 40 : Répartition des tokens produits en référence à chaque jouet, chez les garçons.

1.3 Comparaison entre les filles et les garçons

Nous comparons ici la proportion de tokens produits, associés à chaque univers de jouet, par les filles et par les garçons (cf. figure 41). Les filles et les garçons ayant interagi chacun deux fois, une fois avec leur mère et une fois avec leur père, nous avons réalisé pour chaque enfant la moyenne des données obtenues avec leurs deux parents. Les filles ont produit en moyenne statistiquement significativement plus de tokens « univers maison » que les garçons (filles : 67,2 % ± 18,5 %, garçons : 39,7 % ± 17,0 %, test de Mann-Whitney : $U=128,0$, $p=0,001$), avec un ratio moyen de 1,7 token « univers maison » produit chez les filles pour 1 token « univers maison » produit chez les garçons. Les garçons, quant à eux, ont produit en moyenne plus de tokens « univers garage » que les filles (filles : 16,3 % ± 9,2 %, garçons : 42,6 % ± 14,5 %, test de Mann-Whitney : $U=6,0$, $p=0,0001$), avec un ratio moyen de 2,6 tokens « univers garage » chez les garçons pour 1 token « univers garage » chez les filles.

Statistiquement, filles et garçons ont produit un nombre comparable de tokens « univers jouet neutre » (filles : 15,6 % ± 13,6 %, garçons : 16,8 % ± 10,7 %, test de Mann-Whitney : $U=64,0$, $p=0,64$).

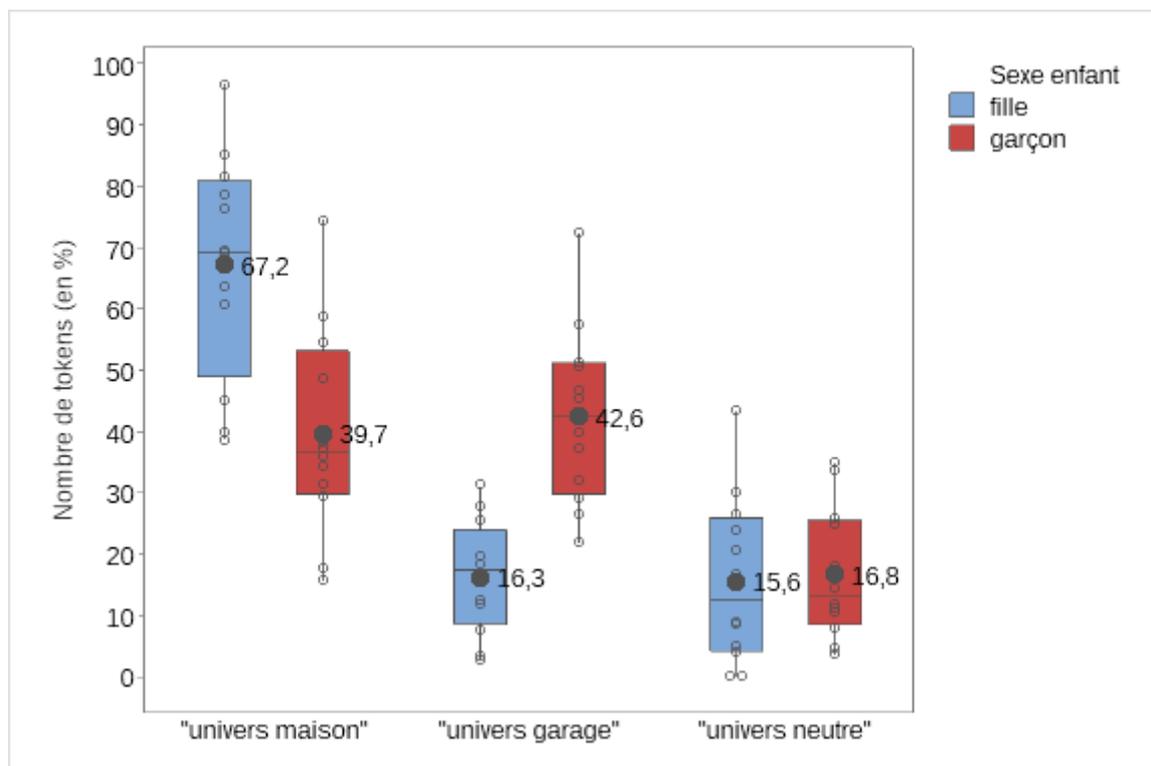


Figure 41 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, chez les filles et chez les garçons*.

(*les données étiquetées correspondent à la moyenne respective de chaque distribution)

1.4 Les enfants avec leurs mères *versus* avec leurs pères

1.4.1 Comparaison des filles avec leurs mères *versus* avec leurs pères

En moyenne, les filles ont produit une proportion comparable de tokens « univers maison » lors des interactions de jeu avec leurs mères et avec leurs pères (*cf.* figure 42, avec leurs mères : 67,3 % ± 24,9 %, avec leurs pères : 67,1 % ± 19,2 %, test de Wilcoxon : $z=-0,24$, $p=0,81$).

Nous n'observons pas non plus de différence statistiquement significative entre ces deux groupes, que ce soit au niveau du nombre de tokens "univers garage" produits (avec leurs mères : 18,7 % \pm 15,2 %, avec leurs pères : 13,9 % \pm 10,1 %, test de Wilcoxon : $z=-0,78$, $p=0,43$) ou du nombre de tokens « univers jouet neutre » produits (avec leurs mères : 14,0 % \pm 17,9 %, avec leurs pères : 17,3 % \pm 13,7 %, test de Wilcoxon : $z=-0,56$, $p=0,58$).

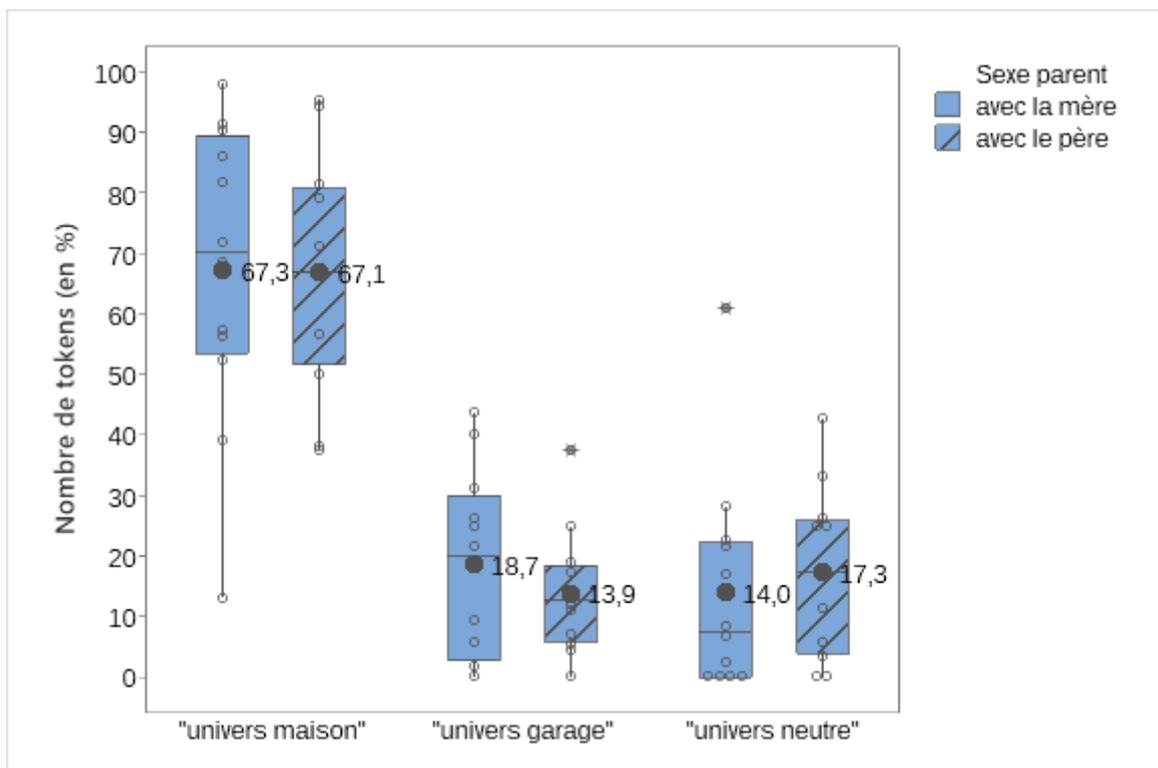


Figure 42 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, par les filles, selon qu'elles aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères.

1.4.2 Comparaison des garçons avec leurs mères *versus* avec leurs pères

Qu'ils aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères, les garçons ont produit, en moyenne, une proportion comparable de tokens « univers maison » (*cf.* figure 43, avec leurs mères : 39,9 % ± 15,0 %, avec leurs pères : 39,6 % ± 24,0 %, test de Wilcoxon : $z=-0,43$, $p=0,67$), de tokens « univers garage » (avec leurs mères : 43,5 % ± 19,5 %, avec leurs pères : 41,7 % ± 20,4 %, test de Wilcoxon : $z=-0,31$, $p=0,75$), ainsi que de tokens « univers jouet neutre » (avec leurs mères : 15,4 % ± 14,1 %, avec leurs pères : 18,1 % ± 14,3 %, test de Wilcoxon : $z=-0,63$, $p=0,53$).

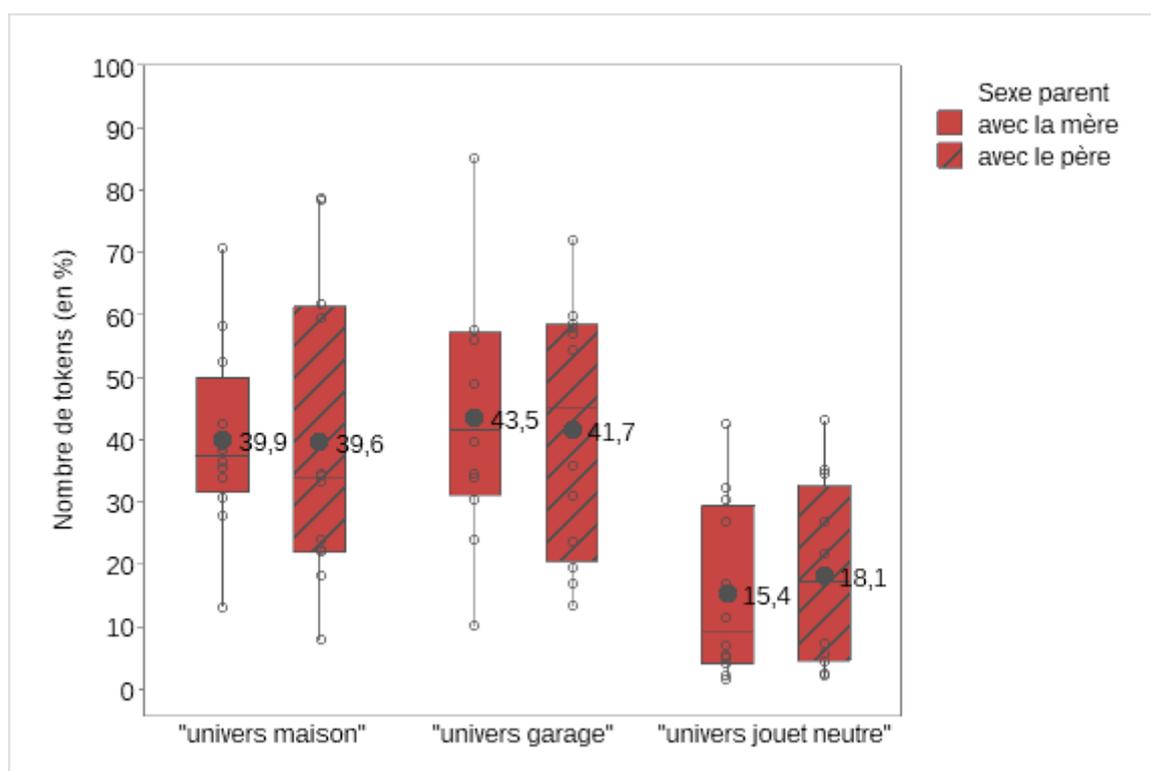


Figure 43 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, par les garçons, selon qu'ils aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères.

1.4.3 Comparaison des filles *versus* des garçons avec leurs mères

Lorsque nous comparons filles et garçons avec leurs mères, nous retrouvons les mêmes différences que celles observées globalement entre le groupe des filles et celui des garçons, à savoir que les filles ont produit statistiquement significativement davantage de tokens « univers maison » avec leurs mères que les garçons (*cf.* figure 44, filles avec leurs mères : 67,3 % ± 24,9 %, garçons avec leurs mères : 39,9 % ± 15,0 %, test de Mann-Whitney : $U=120,5$, $p=0,005$), tandis que les garçons, eux, ont produits, avec leurs mères également, plus de tokens "univers garage" que les filles (filles avec leurs mères : 18,7 % ± 15,2 %, garçons avec leurs mères : 43,5 % ± 19,5 %, test de Mann-Whitney : $U=22,0$, $p<0,005$). On ne trouve pas de différence statistiquement significative quant à la proportion de tokens "univers jouet neutre" produits entre le groupe des filles et celui des garçons, lors de leurs interactions avec leurs mères (filles avec leurs mères : 14,0 % ± 17,9 %, garçons avec leurs mères : 15,4 % ± 14,1 %, test de Mann-Whitney : $U=58,5$, $p=0,43$).

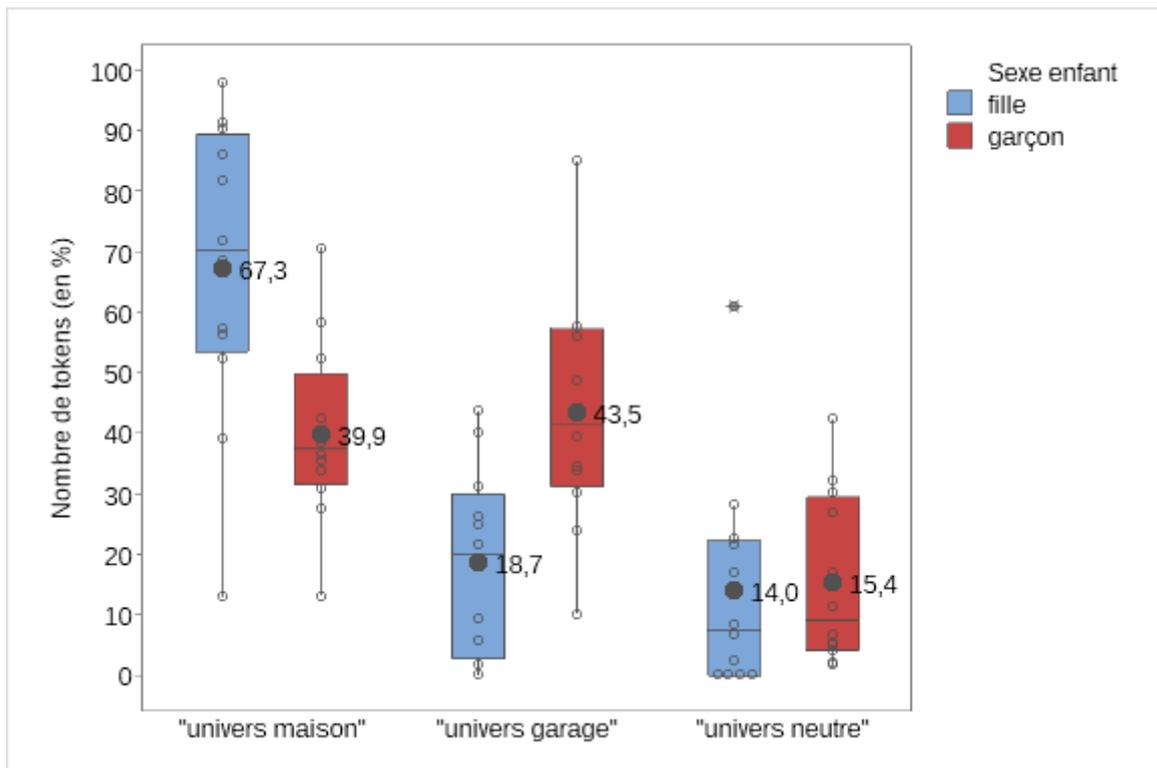


Figure 44 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, par les filles et par les garçons, en interaction avec leurs mères.

1.4.4 Comparaison des filles *versus* des garçons avec leurs pères

De même que la comparaison entre les filles et les garçons avec leurs mères, la comparaison entre les filles et les garçons avec leurs pères rejoint de fait les résultats observés plus largement entre le groupe des filles et celui des garçons. En moyenne, les filles ont ainsi produit, également avec leurs pères, plus de tokens « univers maison » que les garçons (cf. figure 45, filles avec leurs pères : 67,1 % ± 19,2 %, garçons avec leurs pères : 39,6 % ± 24,0 %, test de Mann-Whitney, $U=120,0$, $p<0,01$), tandis que les garçons ont de leur côté produit en moyenne plus de tokens "univers garage" avec leurs pères que les filles (filles avec leurs pères : 13,9 % ± 10,1 %, garçons avec leurs pères : 41,7 % ± 20,4 %, test de Mann-Whitney :

U=16,0, p=0,001). La proportion de tokens "univers jouet neutre" produits reste en moyenne comparable entre les deux groupes (filles avec leurs pères : 17,3 % ± 13,7 %, garçons avec leurs pères : 18,1 % ± 14,3, test de Mann-Whitney : U=66,5, p=0,75).

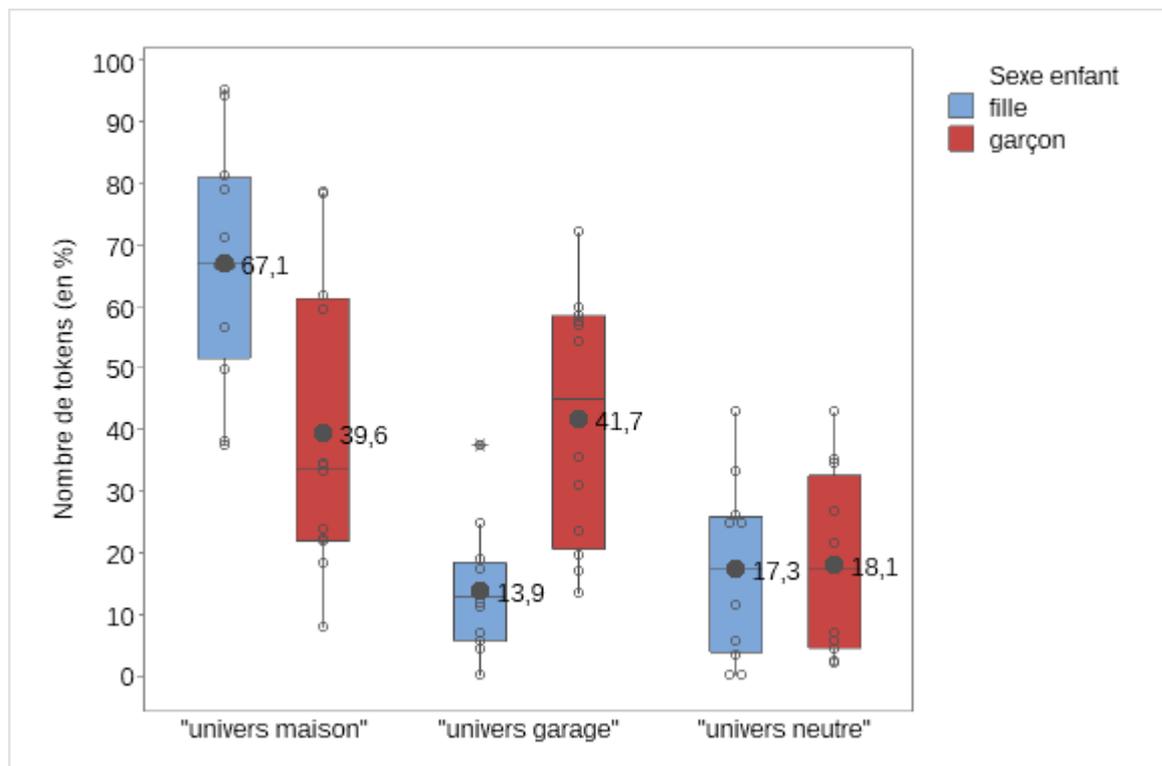


Figure 45 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, par les filles et par les garçons, en interaction avec leurs pères.

1.4.5 Variation de l'indice lexicométrique au sein des groupes d'enfants, en fonction du sexe du parent avec lequel ils ont interagi

Construit à partir de la production relative de tokens « univers maison » et de tokens « univers garage » (cf. chapitre « Méthodologie de la recherche »), l'indice lexicométrique d'orientation vers les jouets stéréotypés en genre (noté I_{LG}) nous renseigne sur le différentiel de production entre ces deux types de tokens liés aux deux jouets stéréotypés en genre, la maison de

poupées, pour les tokens « univers maison » et le garage de pompiers pour les tokens « univers garage » :

$$I_{LG} = \frac{\text{nb. de tokens "univers maison"} - \text{nb. de tokens "univers garage"}}{\text{nb. de tokens "univers maison"} + \text{nb. de tokens "univers garage"}}$$

Contrairement aux autres données lexicométriques présentées en pourcentages, l'indice lexicométrique est calculé à partir de données brutes : les nombres respectifs de tokens « univers maison » et de tokens « univers garage » produits. La valeur positive ou négative prise par l'indice nous donne le sens dans lequel est orientée cette différence. Une valeur positive indique que la production de tokens « univers maison » est supérieure à celle de tokens « univers garage », tandis qu'une valeur négative indique que la production de tokens « univers garage » est supérieure à celle de tokens « univers maison ».

Le graphique présenté ci-dessous (*cf.* figure 46) indique les valeurs prises par cet indice chez les garçons et chez les filles, en interaction respectivement avec leurs mères et avec leurs pères.

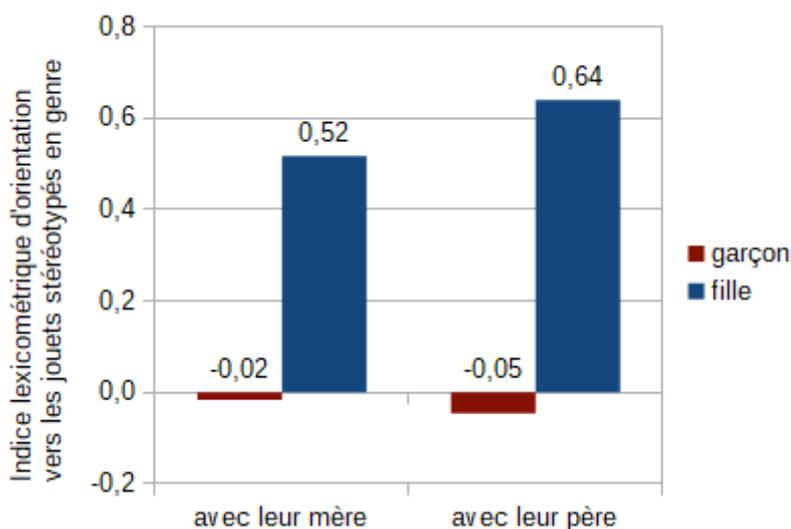


Figure 46 : Indice lexicométrique moyen d'orientation vers les jouets stéréotypés en genre, chez les filles et les garçons, suivant que les enfants aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères.

Dans le groupe des filles, les valeurs de l'indice lexicométrique sont positives, que les filles aient interagi avec leurs mères ou avec leurs pères, ce qui indique qu'elles ont produit en moyenne plus de tokens « univers maison » que de tokens « univers garage ». La différence observée entre les interactions avec les mères et celles avec les pères n'est pas significative ($I_{LG\text{-filles/mères}}=0,52 \pm 0,44$, $I_{LG\text{-filles/pères}}=0,64 \pm 0,28$, test de Wilcoxon, $z=-0,55$, $p=0,58$) ; l'indice lexicométrique moyen est de $0,58 \pm 0,36$. Les ratios observés, proches de 0,5, indiquent qu'elles ont produit environ trois fois plus de tokens "univers maison" que de tokens "univers garage". En effet, soit M, le nombre de tokens « univers maison » et G le nombre de tokens « univers garage », sachant que $I_{LG}=(M-G)/(M+G)$, si $M=3G$ alors $I_L=(3G-G)/(3G+G)=2G/4G=0,5$.

Les valeurs négatives prises par l'indice moyen dans le groupe des garçons, indiquent que les garçons ont au contraire produit un peu plus de tokens "univers garage" que de tokens "univers maison". La différence observée entre les interactions avec les mères et celles avec les pères n'est pas non plus significative chez les garçons ($I_{LG\text{-garçons/mères}}=-0,02 \pm 0,36$, $I_{LG\text{-garçons/pères}}=-0,05 \pm 0,51$, test de Wilcoxon, $z=-0,31$, $p=0,75$) ; l'indice lexicométrique moyen est de $-0,031 \pm 0,43$.

On observe en revanche une différence significative entre les filles et les garçons, que les enfants aient interagi avec leurs mères ($I_{LG\text{-filles/mères}}=0,52 \pm 0,44$, $I_{LG\text{-garçons/mères}}=-0,02 \pm 0,36$, test de Mann-Whitney : $U=118,0$, $p<0,01$), ou avec leurs pères ($I_{LG\text{-filles/pères}}=0,64 \pm 0,28$, $I_{LG\text{-garçons/pères}}=-0,05 \pm 0,51$, test de Mann-Whitney : $U=127,0$, $p<0,005$). On peut noter que cette différence filles/garçons est d'autant plus significative avec les pères qu'avec les mères.

2. Lexique lié aux jouets mobilisé par les parents

2.1 Chez les mères

En moyenne, les mères, de filles (n=12) et de garçons confondues (n=12) ont significativement produit plus de tokens en référence à la maison de poupées, soit 54,6 % \pm 21,5 % des tokens associés aux jouets, qu'en référence au garage, soit 28,0 % \pm 17,7 % des tokens associés aux jouets (cf. figure 47, test de Wilcoxon : $z=-2,69$, $p<0,01$). Elles ont également produit significativement plus de tokens associés au garage, que de tokens associés au jouet neutre (« univers garage » : 28,0 % \pm 17,7 %, « univers jouet neutre » : 15,2 % \pm 12,8 %, test de Wilcoxon : $z=-2,4$, $p<0,05$).

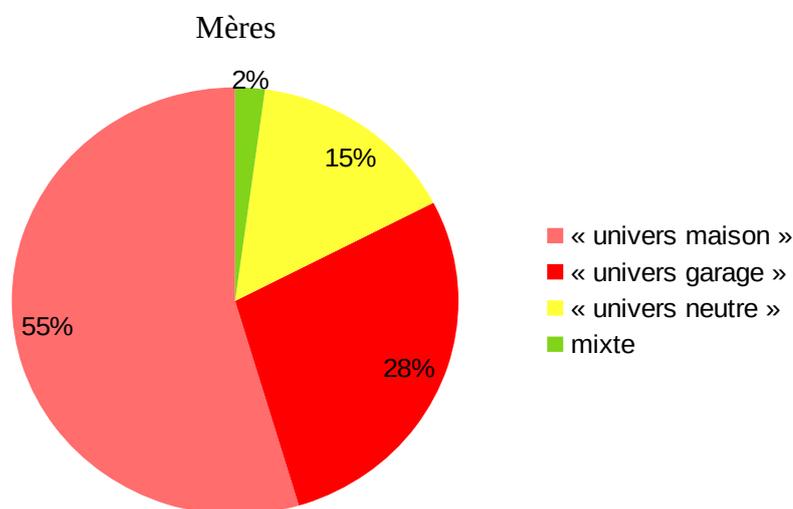


Figure 47 : Répartition des tokens produits en référence à chaque jouet, chez les mères, de filles et de garçons confondues.

2.2 Chez les pères

En moyenne, les pères tendent à avoir produit plus de tokens en référence à la maison de poupées, soit 45,2 % \pm 25,5 % des tokens associés aux jouets, qu'en référence au garage, soit 27,8 % \pm 19,1 % des tokens associés aux jouets, mais la différence n'est pas significative au seuil de 5 % (cf. figure 48, test de Wilcoxon : $z=-1,89$, $p=0,059$). De même que les mères, les pères ont produit davantage de tokens associés au jouet contre-stéréotypique pour eux, c'est-à-dire la maison de poupées, que de tokens associés au jouet neutre (« univers maison » : 45,2 % \pm 25,5 %, « univers jouet neutre » : 24,7 % \pm 20,4 %, test de Wilcoxon : $z=-1,98$, $p<0,05$). En revanche ils ont produit une proportion comparable de tokens associés au garage et de tokens associés au jouet neutre (« univers garage : 27,8 % \pm 19,1 %, « univers jouet neutre » : 24,7 % \pm 20,4 %, test de Wilcoxon : $z=-0,78$, $p=0,44$).

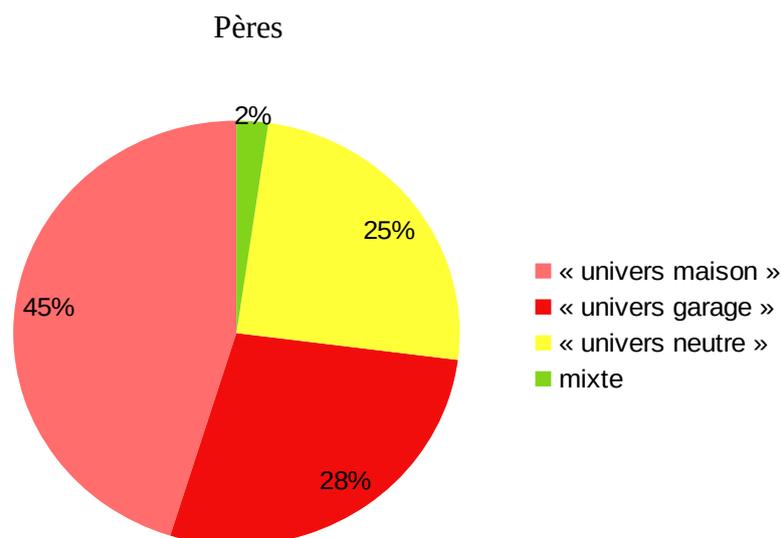


Figure 48 : Répartition des tokens produits en référence à chaque jouet, chez les pères ($n=24$), de filles et de garçons confondus.

2.2 Comparaison entre les mères et les pères

Nous comparons ici les proportions respectives de tokens « univers maison », « univers garage » et « univers jouet neutre », produits par les mères et par les pères, de filles et de garçons confondus (les données sont néanmoins appariées puisqu'il s'agit de la mère et du père d'un même enfant, fille ou garçon). Nous n'observons pas de différence statistiquement significative entre les mères et les pères, quant aux proportions de tokens « univers maison » (*cf.* figure 49, mères : 54,6 % \pm 21,5 %, pères : 45,2 % \pm 25,5, test de Wilcoxon : $z=-1,69$, $p=0,092$) et de tokens « univers garage » (mères : 28,0 % \pm 17,7 %, pères : 27,8 % \pm 19,1, test de Wilcoxon : $z=-0,20$, $p=0,84$) produits. En revanche les pères ont produit une proportion significativement plus grande de tokens « univers jouet neutre » que les mères (mères : 15,2 % \pm 12,8, pères : 24,7 % \pm 20,4, test de Wilcoxon : $z=-2,23$, $p<0,05$).

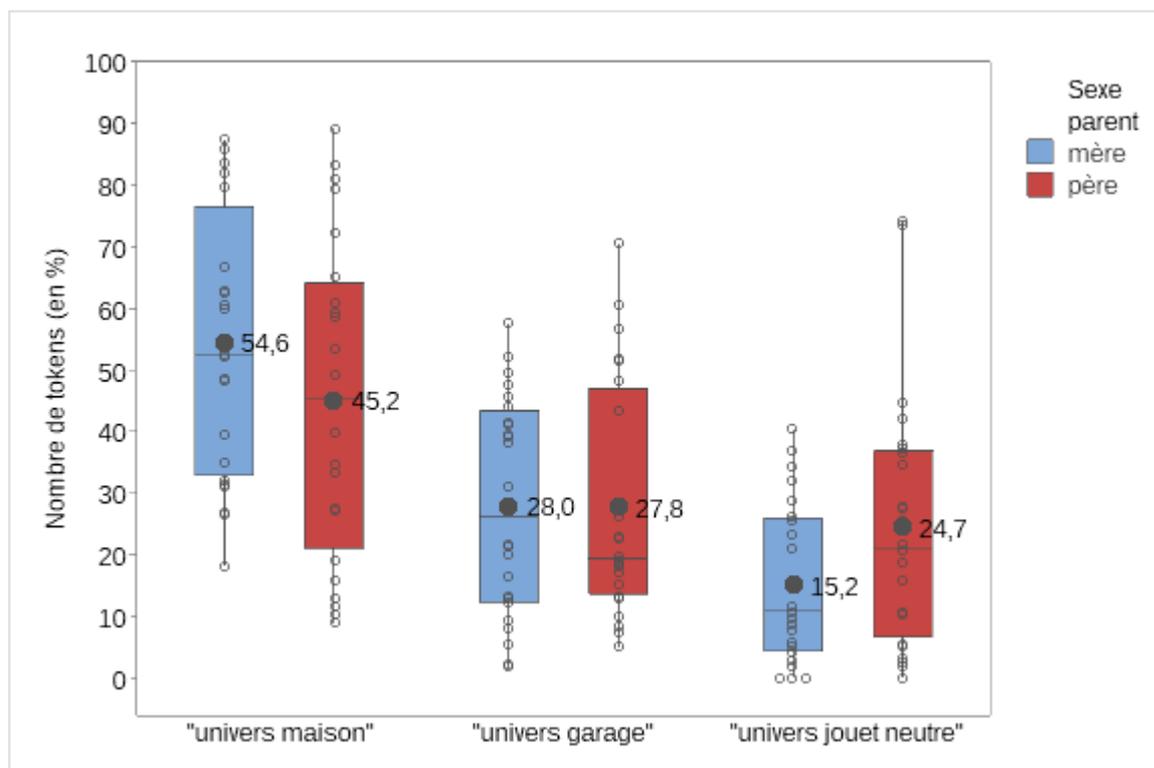


Figure 49 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, chez les mères et chez les pères, de filles et de garçons confondus.

2.3 Les parents avec leurs filles *versus* avec leurs garçons

2.3.1 Comparaison entre les mères et les pères, en interaction avec leurs filles

Nous n'observons pas de différence statistiquement significative entre les mères et les pères avec leurs filles, quant aux proportions de tokens « univers maison » (*cf.* figure 50, mères : 63,3 % ± 22,5 %, pères : 55,8 % ± 24,6 %, test de Wilcoxon : $z=-0,94$, $p=0,35$), de tokens « univers garage » (mères : 19,1 % ± 15,7 %, pères : 15,2 % ± 6,9 %, test de Wilcoxon : $z=-0,39$, $p=0,69$) et de tokens « univers jouet neutre » (mères : 15,5 % ± 13,8 %, pères : 27,8 % ± 26,3 %, test de Wilcoxon, : $z=-1,65$, $p=0,10$) produits.

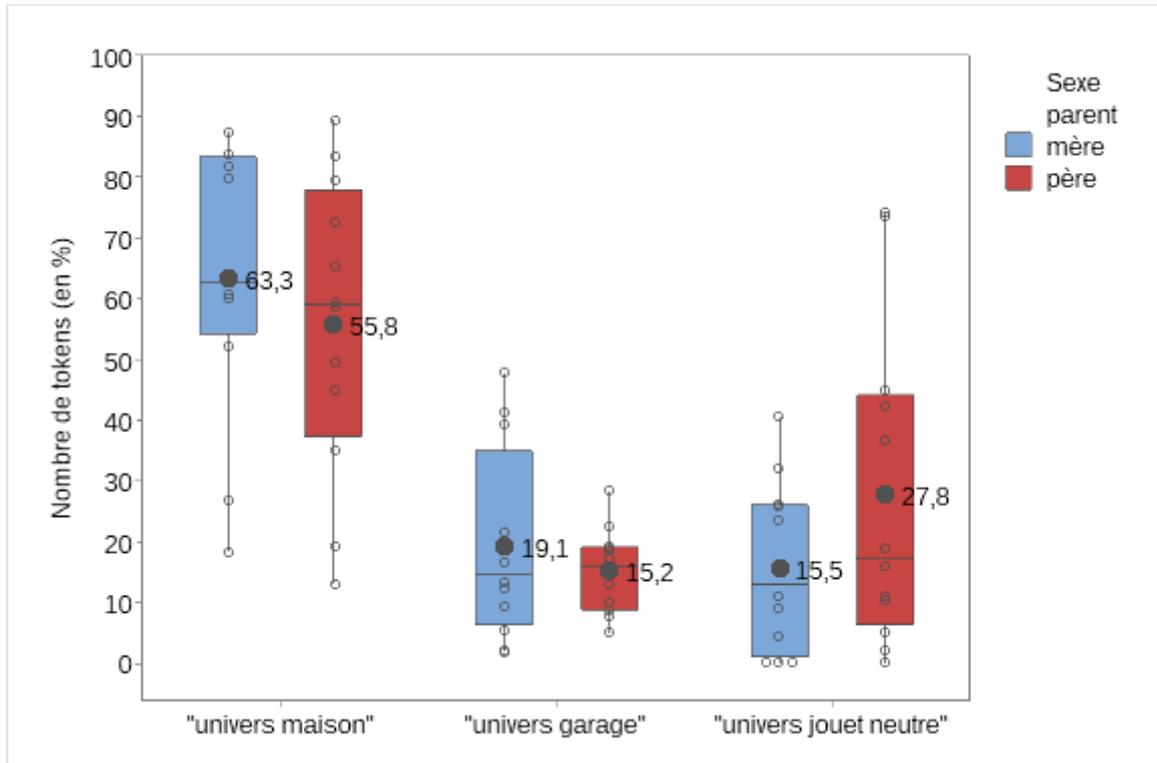


Figure 50 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, chez les mères et chez les pères, en interaction avec leurs filles.

2.3.2 Comparaison entre les mères et les pères, en interaction avec leurs garçons

Tout comme les mères et pères avec leurs filles, les mères et les pères avec leurs garçons ont produit des proportions statistiquement comparables de tokens « univers maison » (cf. figure 51, mères : 45,9 % ± 17,3 %, pères : 34,7 % ± 22,6 %, test de Wilcoxon : $z=-1,26$, $p=0,21$), de tokens « univers garage » (mères : 36,9 % ± 15,5 %, pères : 40,3 % ± 19,2 %, test de Wilcoxon : $z=-0,16$, $p=0,88$) et de tokens « univers jouet neutre » (mères : 15,0 % ± 12,4 %, pères : 21,7 % ± 12,7 %, test de Wilcoxon : $z=-1,41$, $p=0,16$).

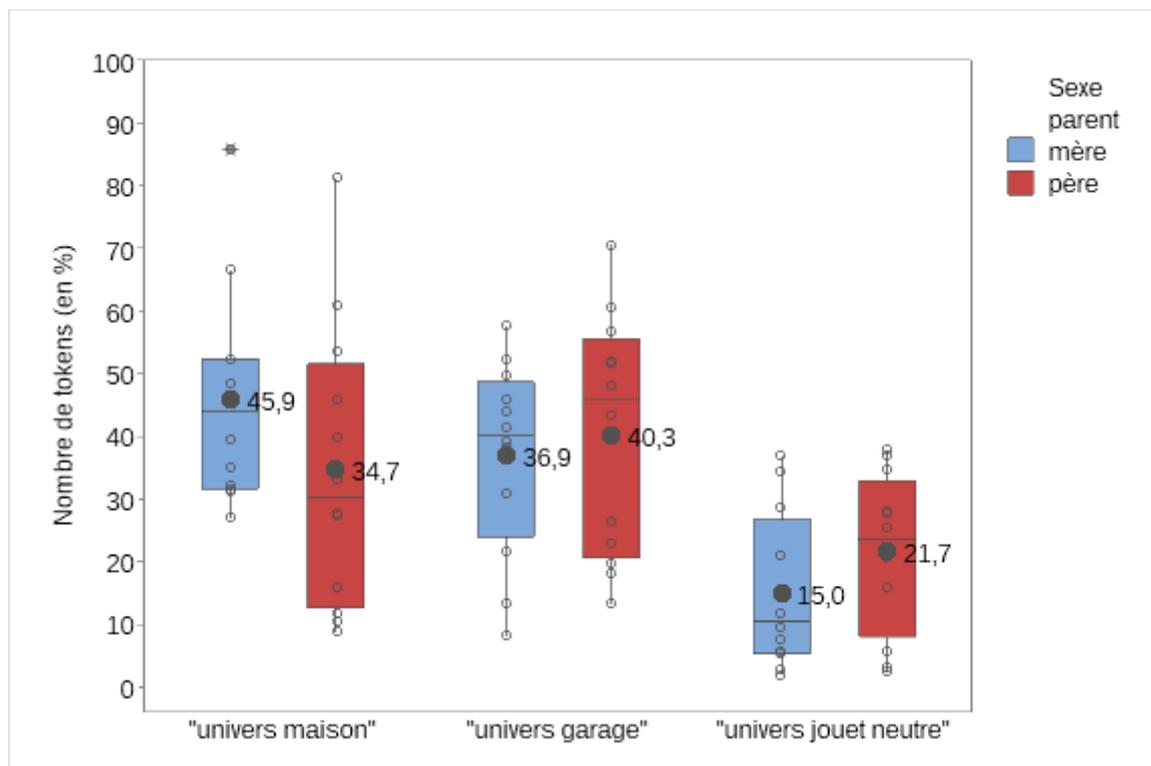


Figure 51 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, chez les mères et chez les pères, en interaction avec leurs garçons.

2.3.3 Comparaison entre les mères qui ont interagi avec leurs filles et les mères qui ont interagi avec leurs garçons

Les mères qui ont interagi avec leurs garçons tendent à avoir produit une proportion moins grande de tokens « univers maison » que les mères qui ont interagi avec leurs filles, mais cette différence n'est pas statistiquement significative au seuil de 5 % (*cf.* figure 52, mères avec leurs filles : 63,3 % ± 22,5 %, mères avec leurs garçons : 45,9 % ± 17,3 %, test de Mann-Whitney : $U=104,0$, $p=0,065$). On observe en revanche une différence significative quant à la proportion de tokens « univers garage » produits, les mères qui ont interagi avec leurs garçons en ayant produit une plus grande part que les mères qui ont interagi avec leurs filles (mères avec leurs filles : 19,1 % ± 15,7 %, mères avec leurs garçons : 36,9 % ± 15,5 %, test de Mann-Whitney : $U=30,0$, $p<0,05$). La proportion de tokens « univers jouet neutre » produits par les

mères ayant interagi avec leurs filles est quant à elle comparable à celle produite par les mères ayant interagi avec leurs garçons (mères avec leurs filles : 15,5 % ± 13,8 %, mères avec leurs garçons : 15,0 % ± 12,4 %, test de Mann-Whitney : $U=70,0$, $p=0,91$).

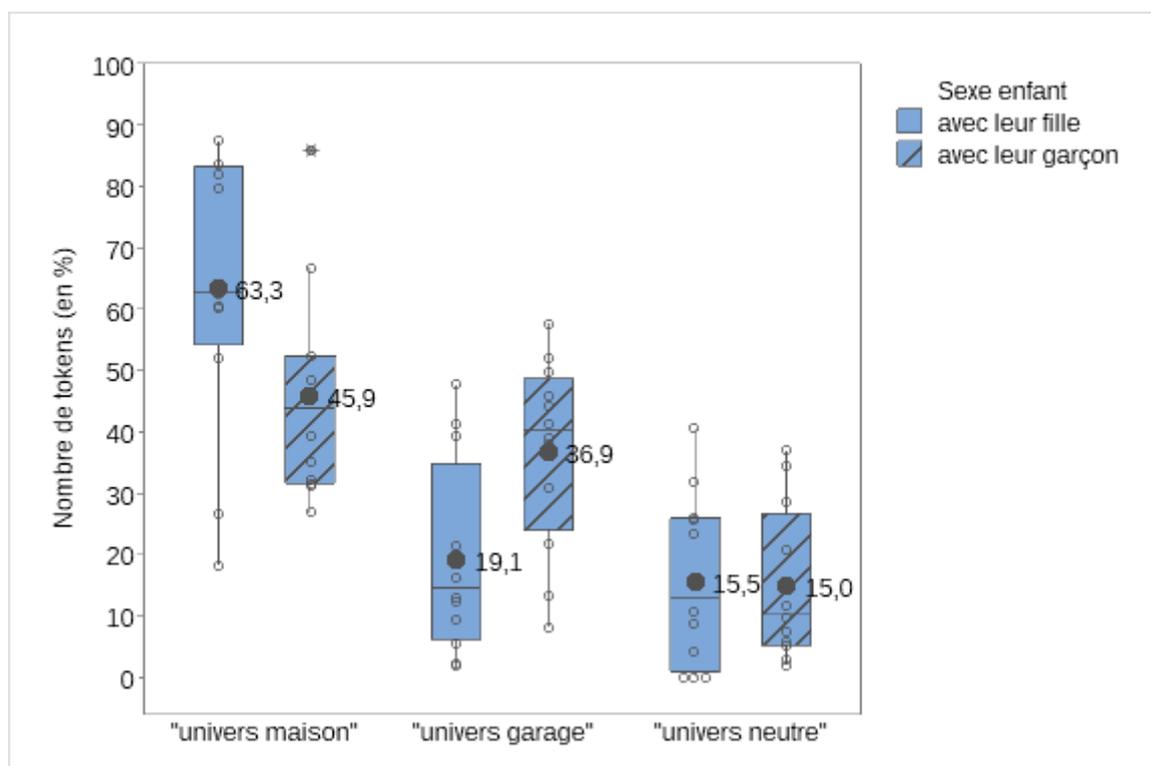


Figure 52 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet par les mères qui ont joué avec leurs filles et les mères qui ont joué avec leurs garçons.

2.3.4 Comparaison entre les pères qui ont interagi avec leurs filles et les pères qui ont interagi avec leurs garçons

Les pères qui ont interagi avec leurs filles ont statistiquement significativement produit une proportion plus grande de tokens « univers maison » que les pères qui ont interagi avec leurs garçons (cf. figure 53, pères avec leurs filles : 55,8 % ± 24,6 %, pères avec leurs garçons : 34,7 % ± 22,6 %, test de Mann-Whitney : $U=108,0$, $p<0,05$). Ils ont également, de manière très significative, produit une plus grande proportion de tokens « univers garage » avec leurs

garçons, que ne l'ont fait les pères avec leurs filles (pères avec leurs filles : 15,2 % ± 6,9 %, pères avec leurs garçons : 40,3 % ± 19,2 %, test de Mann-Whitney : $U=16,0$, $p=0,001$). Tout comme chez les mères, la proportion de tokens « univers jouet neutre » produits par les pères ayant interagi avec leurs filles n'est pas statistiquement différente de celle des pères ayant interagi avec leurs garçons (pères avec leurs filles : 27,8 % ± 26,3 %, pères avec leurs garçons : 21,7 % ± 12,7 %, test de Mann-Whitney : $U=73,0$, $p=0,95$).

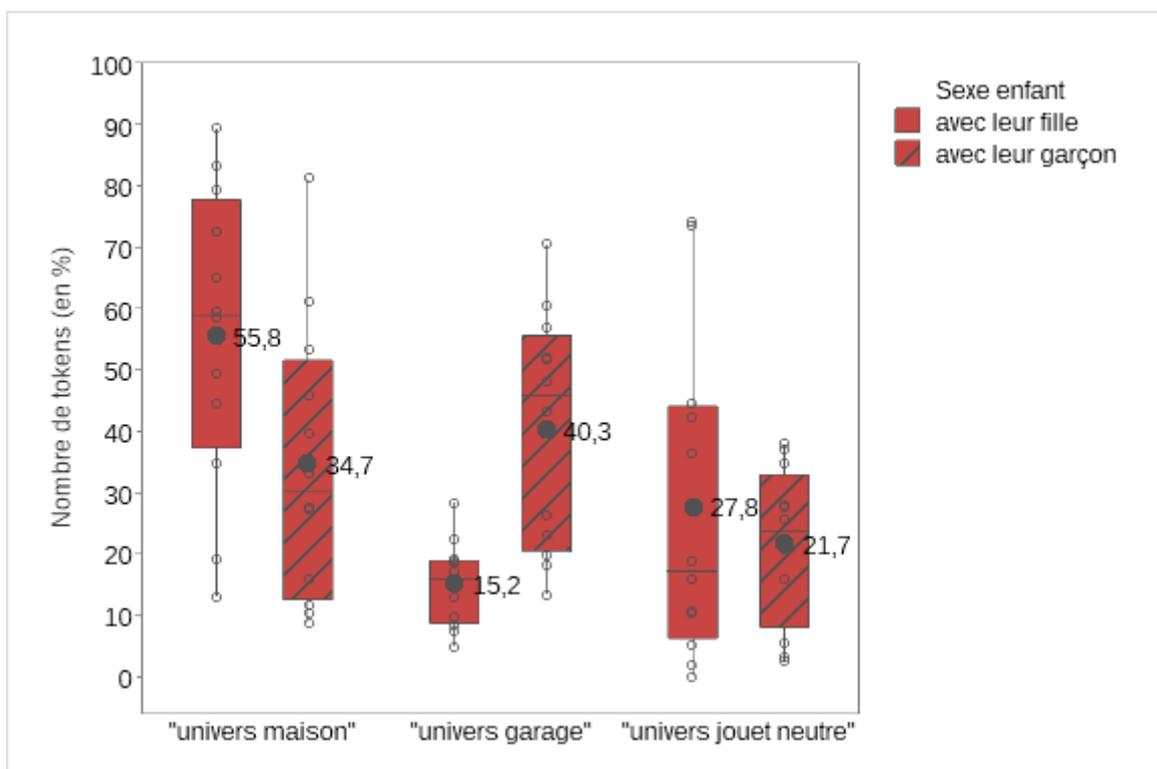


Figure 53 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet par les pères qui ont joué avec leurs filles et les pères qui ont joué avec leurs garçons.

2.4.5 Variation de l'indice lexicométrique au sein des groupes de parents, en fonction du sexe de l'enfant avec lequel ils ont interagi

Le graphique présenté ci-dessous (cf. figure 54) indique les valeurs prises par l'indice lexicométrique d'orientation vers les jouets stéréotypés en genre (I_{LG}), la maison de poupées et le garage, chez les mères et chez les pères, en interaction respectivement avec leurs garçons et avec leurs filles.

Nous comparons dans un premier temps les mères et les pères, suivant qu'ils aient joué avec leur garçon ou avec leur fille. La mère et le père de chaque enfant a joué avec lui au cours de deux sessions de jeu distinctes, espacées dans le temps. Un groupe de parents a joué avec leur garçon, un autre groupe avec leur fille. Nous comparons donc deux groupes de parents indépendants.

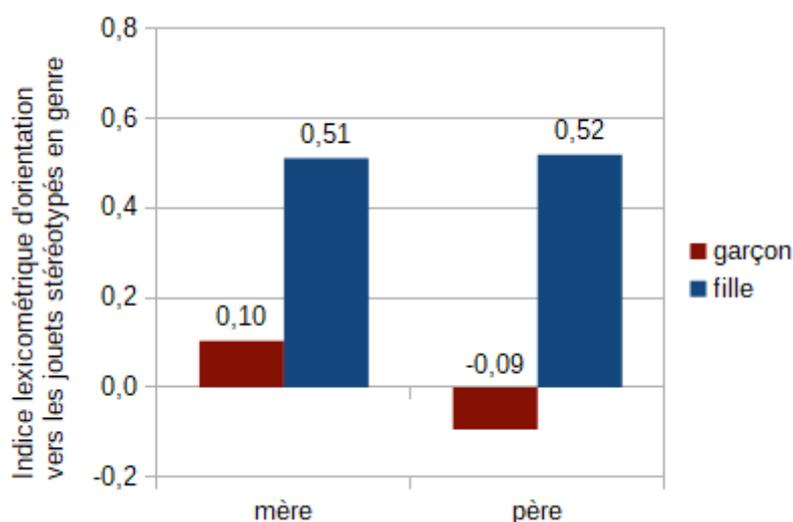


Figure 54 : Indice lexicométrique moyen d'orientation vers les jouets stéréotypés en genre, chez les mères et les pères, suivant le sexe de leur enfant.

Dans le groupe des parents qui ont joué avec leur garçon, les valeurs moyennes de l'indice I_{LG} sont $0,10 \pm 0,36$ chez les mères et $-0,09 \pm 0,51$ chez les pères, des valeurs qui ne sont pas

significativement différentes (test de Wilcoxon : $z=-1,02$, $p=0,31$). Ces valeurs sont proches de 0, ce qui indique que les parents qui ont joué avec leur garçon ont produit un nombre relativement comparable de tokens « univers maison » et de tokens « univers garage ». On peut néanmoins noter que seuls les pères qui ont interagi avec leur garçon ont un indice lexicométrique moyen négatif, ce qui indique qu'ils ont produit un peu plus de tokens « univers garage » que de tokens « univers maison ».

Dans le groupe de parents qui ont joué avec leur fille, on observe que les valeurs moyennes de l'indice lexicométrique des mères et des pères sont quasiment égales (mères : $I_{LG}=0,51 \pm 0,45$, pères : $I_{LG}=0,52$, test de Wilcoxon, $z=-0,24$, $p=0,81$). Ces deux valeurs sont proches de 0,5, ce qui signifie qu'en jouant avec leurs filles, les parents ont produit environ trois fois plus de tokens « univers maison » que de tokens « univers garage »²³. Les indices lexicométriques des pères et des mères de garçons sont donc comparables, tout comme les indices lexicométriques des pères et des mères de filles. En revanche, l'indice lexicométrique est plus élevé pour les parents, les pères comme les mères, qui ont interagi avec leurs filles que pour les parents qui ont interagi avec leurs garçons. Ainsi les mères qui ont interagi avec leurs filles ont un indice significativement plus élevé que celles qui ont interagi avec leurs garçons (mères avec leurs garçons : $0,10 \pm 0,36$, mères avec leurs filles : $0,51 \pm 0,45$, test de Mann-Whitney : $U=110,0$, $p<0,05$), tout comme les pères qui ont interagi avec leurs filles ont un indice plus élevé que ceux qui ont interagi avec leurs garçons (pères avec leurs garçons : $-0,09 \pm 0,51$, pères avec leur filles : $0,52 \pm 0,24$, test de Mann-Whitney : $U=122,0$, $p<0,005$).

Par ailleurs, on observe un plus grand différentiel d'indice entre garçons et filles chez les pères que chez les mères (pères : $I_{LG\text{-pères/filles}} - I_{LG\text{-pères/garçons}}=0,52-(-0,09)=0,61$; mères : $I_{LG\text{-mères/filles}} - I_{LG\text{-mères/garçons}}=0,51-0,10=0,41$).

23 Pour rappel : soit M, le nombre de tokens « univers maison » et G le nombre de tokens « univers garage », sachant que $I_{LG}=(M-G)/(M+G)$, si $M=3G$ alors $I_{LG}=(3G-G)/(3G+G)=2G/4G=0,5$.

En conclusion, on observe essentiellement un effet du sexe de l'enfant sur la production lexicale des parents et le différentiel garçons/filles est plus important chez les pères que chez les mères.

III-Synthèse des résultats

Le nombre total de types produits par les enfants au cours des interactions de jeu est comparable entre les filles et les garçons. Nous observons en revanche une différence entre les mères et les pères, les mères ayant significativement produit plus de types que les pères. Cette différence a déjà été rapportée (Gleason, 1987) et se vérifie ici. Chez les filles, de la même manière qu'elles ont davantage manipulé le jouet stéréotypique que le jouet contre-stéréotypique, elles ont aussi produit plus de tokens en relation avec la maison de poupées qu'avec le garage. De la même manière également, le temps qu'elles ont passé à manipuler le garage est comparable au temps qu'elles ont passé à manipuler le jouet neutre et les proportions de tokens respectifs associés sont similaires. Chez les garçons en revanche, nous observons un décalage entre la manipulation des jouets et leurs productions verbales associées. En effet, alors qu'ils ont eux aussi davantage manipulé le jouet stéréotypique de leur sexe que le jouet contre-stéréotypique, ils n'ont pas produit significativement plus de tokens associés au garage que de tokens associés à la maison de poupées (on observe malgré tout une tendance). En revanche, de même que les garçons ont davantage manipulé le jouet contre-stéréotypique que le jouet neutre, ce qui n'est pas le cas des filles comme nous venons

de le souligner, les garçons ont également produit plus de tokens associés à la maison de poupées qu'au jouet neutre. De même que pour la manipulation des jouets, nous n'observons pas d'effet du sexe du parent sur les productions verbales des enfants et nous retrouvons les mêmes différences entre filles et garçons, que ce soit avec leurs mères ou avec leurs pères.

Du côté des parents, alors que les mères n'ont pas davantage manipulé la maison de poupées que le garage (interactions de mères avec leurs filles et de mères avec leurs garçons confondues), elles ont en revanche significativement produit davantage de tokens associés à la maison qu'au garage. Elles ont, néanmoins, à la fois davantage manipulé le garage que le jouet neutre et produit davantage de tokens associés au garage qu'au jouet neutre. Pour ce qui est des pères, alors que nous n'observons pas de différence de durées de manipulation entre les trois jouets, ils tendent à avoir produit plus de tokens associés à la maison de poupées qu'au garage et ont produit significativement plus de tokens associés à la maison qu'au jouet neutre. L'un des résultats les plus notables est que les pères ont produit davantage de tokens associés au jouet neutre que les mères, tout comme ils l'ont également davantage manipulé au cours des interactions de jeu. En revanche, les pères avec leurs filles ont produit un nombre comparable de tokens associés au jouet neutre que les pères avec leurs garçons. Si nous nous intéressons maintenant à la dynamique parent-enfant au cours des interactions, à travers l'analyse des indices lexicométriques respectifs d'orientation vers les jouets stéréotypés en genre, on constate que les mères qui ont interagi avec leurs garçons ont produit relativement plus de tokens associés à la maison de poupées que de tokens associés au garage, par rapport à leurs garçons eux-mêmes (mères avec garçons : $I_{LG}=+0,10$, garçons avec leurs mères : $I_{LG}=-0,02$). Les pères qui ont interagi avec leurs garçons ont, quant à eux, à l'inverse, davantage produit de tokens associés au garage relativement aux tokens associés à la maison de poupées, par rapport à leurs garçons eux-mêmes (pères avec garçons : $I_{LG}=-0,09$, garçons avec leurs

mères : $I_{LG}=-0,05$). Enfin, les mères et les filles qui ont interagi ensemble ont un indice lexicométrique comparable (mères avec leurs filles : $I_{LG}=+0,51$, filles avec leurs mères : $I_{LG}=0,52$), tandis que les filles qui ont interagi avec leurs pères ont produit relativement plus de tokens associés à la maison de poupées que de tokens associés au garage, par rapport à leurs pères eux-mêmes (pères avec leurs filles : $I_{LG}=+0,52$, filles avec leurs pères : $I_{LG}=+0,64$).

B - Test de catégorisation des jouets

Des images de jouets ont été présentées aux enfants afin de tester leurs connaissances des stéréotypes de genre auxquels certains de ces jouets sont associés, notamment des trois jouets avec lesquels ils venaient de jouer. Rappelons que les enfants ont réalisé ce test de catégorisation à la suite de leur deuxième interaction de jeu avec leur deuxième parent, à l'exception de deux garçons, Léo et Kylian. En effet, lors de la participation de Léo et de ses parents, nous n'avions pas encore adjoint ce test à notre étude, quant à Kylian, nous ne lui avons pas fait passer le test dans la mesure où celui-ci a montré des signes de désintérêt et de fatigue. Notre échantillon est ainsi constitué de 22 enfants, 12 filles et 10 garçons. Nous leur avons demandé de catégoriser les images présentées comme appartenant à l'une des trois catégories suivantes : « Jouets pour les filles », « Jouets pour les garçons » ou « Jouets à la fois pour les filles et les garçons » (jouets mixtes, dits neutres du point de vue du genre). Au total, chaque enfant a eu 36 images à catégoriser, chaque image appartenant à l'une de ces trois séries : 12 images de jouets stéréotypés féminins (*cf.* annexe 4), 12 images de jouets stéréotypés masculins (*cf.* annexe 5) et 12 images de jouets considérés comme neutres en genre (*cf.* annexe 6). Les informations sur le dispositif de catégorisation et le déroulement du test sont détaillées au chapitre 5 « Méthodologie de la recherche ».

1. Performances générales

Toutes catégories de jouets confondues, 46,2 % ± 10,8 % des images de jouets n'ont pas été classées par les enfants dans les catégories attendues et 18,2 % ± 11,0 % n'ont pas été classées du tout, soit parce que l'enfant ne connaissait pas le jouet représenté, soit parce qu'il ne savait pas dans quelle catégorie le classer. En moyenne donc, un peu plus d'un tiers seulement des images ont été classées par les enfants dans les catégories attendues (*cf.* tableau 7, 35,6 % ± 10,9 %). Les garçons et les filles ont « réussi » en moyenne de façon équivalente le test : les garçons ont classé 35,3 % ± 11,5 % des images dans les catégories attendues, contre 35,9 % ± 10,9 % pour les filles. En revanche, le taux de classements attendus diffère entre les garçons et les filles, suivant la catégorie de jouets à classer. En effet, chez les garçons comme chez les filles, on observe de meilleures performances de classement pour les images de jouets correspondant à la catégorie de jouets stéréotypique de leur sexe. Ces résultats corroborent ceux de Cherney et al. (2006). Ainsi les images de la catégorie « jouets pour les garçons » ont davantage été catégorisées comme telles par les garçons, avec 65,0 % ± 21,4 % d'images classées dans la catégorie attendue, que par les filles, avec 31,9 % ± 20,0 % d'images classées dans la catégorie attendue (test de Mann-Whitney, $U=106,5$, $p<0,005$), tandis que les images de la catégorie « jouets pour les filles » ont davantage été catégorisées comme telles par les filles, avec 53,5 % ± 19,6 % d'images classées dans la catégorie attendue, que par les garçons, avec 25,8 % ± 22,4 % d'images classées dans la catégorie attendue (test de Mann-Whitney, $U=18,5$, $p<0,01$). D'autre part, on observe que les garçons classent davantage de jouets dans la catégorie attendue correspondant aux jouets stéréotypiques de leur sexe, comparativement aux filles (65,0 % ± 21,4 % d'images pour les garçons contre 53,5 % ± 19,6 % d'images pour les filles), tandis qu'en revanche ils classent moins de jouets dans la catégorie attendue

correspondant aux jouets contre-stéréotypiques de leur sexe, comparativement aux filles (25,8 % \pm 22,4 % d'images pour les garçons, contre 31,9 % \pm 20,0 % pour les filles). Nos résultats rejoignent ici aussi ceux de Cherney et al. (2006). Les différences observées s'expliquent donc surtout par le fait que les garçons ont moins bien classé les images de la catégorie « jouets pour les filles », plutôt qu'au fait que les filles aient correctement classé les images de la catégorie « jouets pour les filles ».

Les meilleures performances de classement observées pour la catégorie stéréotypique du sexe de l'enfant pourraient résulter du fait que garçons et filles ont, de manière générale, classé davantage d'images dans la catégorie de jouets qui correspond à leur catégorie de sexe, l'endo-catégorie, que dans les autres catégories. Il se pourrait qu'ils aient ainsi opéré un classement auto-centré du type « jouets pour moi » ou « autres jouets », correspondant à leur expérience de jeu concrète plutôt qu'au classement des jouets dans une catégorie conceptuelle liée aux stéréotypes de genre.

Les performances de classement des images de la catégorie « jouets mixtes », c'est-à-dire des jouets considérés comme neutres du point de vue du genre, sont comparables entre les garçons et les filles, avec 15,0 % \pm 17,5 % d'images classées dans la catégorie attendue chez les garçons et 22,2 % \pm 12,5 % chez les filles (test de Mann-Whitney, $U=36,0$, $p=0,11$).

| | Images de la catégorie « jouets pour les garçons » | Images de la catégorie « jouets pour les filles » | Images de la catégorie « jouets mixtes » | Images toutes catégories confondues |
|-------------------------------|--|---|--|--|
| Garçons (n=10) | 65,0 % ± 21,4 % | 25,8 % ± 22,4 % | 15,0 % ± 17,5 % | 35,3 % ± 11,5 % |
| Filles (n=12) | 31,9 % ± 20,0 % | 53,5 % ± 19,6 % | 22,2 % ± 12,5 % | 35,9 % ± 10,9 % |
| Tous enfants confondus | 47,0 % ± 26,3 % | 40,9 % ± 24,8 % | 18,9 % ± 15,0 % | 35,6 % ± 10,9 % |

Tableau 7 : Pourcentages moyens d'images classées dans chaque catégorie attendue de jouets, chez les garçons et chez les filles.

2. Performances individuelles

Compte tenu de la petite taille de notre échantillon ($n_{\text{filles}}=12$; $n_{\text{garçons}}=10$) et du faible taux de réussite globale au test (pour rappel 35,6 % ± 10,9 % de bons classements toutes catégories confondues et pour l'ensemble des enfants testés), il nous a paru intéressant d'évaluer les performances individuelles des enfants. Pour chaque enfant et pour chaque catégorie testée, les images de jouets « pour les garçons », « pour les filles », « pour les deux », nous avons ainsi réalisé un test du Khi-deux d'ajustement pour distinguer le nombre d'images bien classées, c'est à dire classées dans la catégorie attendue, associé au nombre d'images, soit qui n'ont pas été classées dans la catégorie attendue, soit qui n'ont pas été classées du tout (puisque pour rappel les enfants avaient la possibilité de ne pas classer les images), d'un classement opéré au hasard par les enfants et qui se manifesterait par une 1 chance sur 2 de bien classer l'image.

Concernant les images de la catégorie « jouets pour les garçons », 3 garçons sur les 10 les ont classées statistiquement significativement dans la catégorie attendue : c'est le cas de Malone

($\chi^2 = 5,33$; d.d.l.=1 ; $p < 0,05$), Gabin ($\chi^2 = 8,33$; d.d.l.=1 ; $p < 0,005$) et Gaspard ($\chi^2 = 5,33$; d.d.l.=1 ; $p < 0,05$). Pour cette catégorie de jouets, le classement opéré par chacune des 12 filles ne diffère pas statistiquement significativement du hasard.

Concernant les images de la catégorie « jouets pour les filles », le classement opéré par chacun des 10 garçons ne diffère pas statistiquement significativement du hasard. Dans le groupe des 12 filles, seul le classement opéré par Gaby diffère statistiquement du hasard ($\chi^2 = 5,33$; d.d.l.=1 ; $p < 0,05$). Enfin, pour les images de la catégorie mixte, c'est à dire des jouets considérés comme « à la fois pour les filles et pour les garçons » (jouets non stéréotypés en genre) nous n'observons pas de classement statistiquement significativement différent du hasard, que ce soit dans le groupe des garçons ou dans le groupe des filles.

Dans le but de compléter la tâche de catégorisation de jouets et de tester leur connaissance des conventions associées aux stéréotypes de genre, nous avons également demandé aux enfants de classer des cartes de couleur rose et bleu (le rose étant traditionnellement associé à la féminité et le bleu à la masculinité) présentées parmi un échantillon distracteur de 6 autres couleurs (rouge, vert, orange, gris, violet, jaune), comme étant une couleur « pour les filles », « pour les garçons » ou « pour les garçons et les filles ». Il est intéressant de noter que parmi les trois enfants qui ont classé la couleur rose et la couleur bleue dans la catégorie attendue, c'est à dire la couleur rose dans la catégorie « pour les filles » et la couleur bleue dans la catégorie « pour les garçons », figurent Malone et Gaspard, deux des trois enfants qui ont classés les images de jouets de leur catégorie de sexe, c'est à dire celle des « jouets pour les garçons », statistiquement significativement différemment du hasard.

3. Performances en fonction des images de jouets

Classement des images de jouets par les filles (n=12)

- Set d'images de la catégorie « jouets pour les garçons »

Les images de l'*île aux pirates*, du *dinosaure*, du *camion de chantier*, du *catcheur* et du *ballon de football* sont celles qui ont été le plus classées, relativement aux autres catégories, comme appartenant à la catégorie de jouets « pour les garçons » par les filles (par 41,7 % à 50,0 % des filles).

L'image du *barbecue* a été en majorité relative classée par les filles (33,3 %) dans la catégorie de jouets « pour les filles », probablement du fait que la cuisine reste en général une activité traditionnellement associée davantage à un rôle féminin.

L'image de la *tondeuse* apparaît comme la plus difficile à classer : elle n'a été classée dans aucune catégorie par la moitié des filles.

Les images du *château fort* et du *garage* ont été en majorité relative classées comme « neutre » c'est à dire dans la catégorie de jouets « à la fois pour les filles et pour les garçons ». Le château fort est en effet présent à la fois dans l'univers masculin, à travers « les chevaliers » et dans l'univers féminin, à travers « les princesses ».

- Set d'images de la catégorie « jouets pour les filles »

Mis à part l'image de la *corde à sauter*, qui n'a été classée dans aucune catégorie (« non classée ») par une majorité de filles (58,3 %), toutes les images de cette catégorie ont effectivement été classées en majorité comme « jouets pour les filles » par les filles. En particulier, les images des *bijoux* et de la *sirène* l'ont été par la quasi-totalité des filles (91,6 %) et l'image du *poupon* par plus de la moitié des filles (58,3 %).

- Set d'images de la catégorie « jouets neutres »

La moitié des images de « jouets neutres » ont été classées en majorité dans la catégorie « jouets pour les filles » par les filles. Une seule, l'image du *livre*, a été classée par la moitié des filles dans la catégorie des « jouets pour les garçons ».

Les images des *toupies*, des *billes* et de l'*arbre magique* apparaissent comme les plus difficiles à classer (en majorité elles n'ont été classées dans aucune catégorie), celle des *billes* n'ayant pas été classée par presque la totalité des filles (83,3 %). Seule l'image de la *pâte à modeler* a été classée en majorité dans la catégorie « jouets neutres ».

- Classement des images de jouets avec lesquels les filles ont joué

Le *garage de pompiers*, avec lequel les filles (comme les garçons) ont joué préalablement à la passation de ce test de catégorisation d'images de jouets, a quant à lui été classé en majorité

absolue dans la catégorie de jouets « pour les filles » (66,6 %), tout comme la *maison de poupées* « *maison de Chelsea* » (75,0 %). Le jouet « neutre » de l'étude (« *les animaux Monsieur Patate* ») a été classé en majorité relative dans la catégorie de jouets « pour les filles » (50,0 %).

Classement des images de jouets par les garçons (n=10)

- Set d'images de la catégorie « jouets pour les garçons »

La totalité des images de jouets de cette catégorie ont en majorité été classées dans la « bonne » catégorie par les garçons. A l'exception de l'image de l'*île aux pirates*, toutes les images de jouets ont été classées dans la catégorie des « jouets pour les garçons » par une majorité de garçons (par au moins 60,0 % d'entre-eux). Les images du *camion de chantier*, du *catcheur* et du *ballon de football* sont celles qui ont le plus été classées dans cette catégorie (par 80,0 % à 90,0 % des garçons).

- Set d'images de la catégorie « jouets neutres »

La plupart des images de cette catégorie (8 images sur 12) ont été classées majoritairement dans la catégorie des jouets « pour les garçons » par les garçons, en particulier l'image des *crayons* et celle de la *pâte à modeler* (par 70,0 % des garçons). L'image des *billes* n'a été classée dans aucune catégorie (« non classée ») par la moitié des garçons, tandis que celles du *vélo* et de l'*arbre magique* ont été classées indistinctement dans au moins deux catégories.

- Set d'images de la catégorie « jouets pour les filles »

Seule l'image de la *sirène* a été classée dans la catégorie des jouets « pour les filles » par une majorité de garçons (60,0 %). De façon surprenante, 5 images de « jouets pour les filles » sur 12 ont été classées en majorité dans la catégorie des jouets « pour les garçons » par les garçons. En particulier l'image du *poupon* et celle du *panier de fruits et légumes* l'ont été par une majorité de garçons (70,0 % garçons). Les images de la *corde à sauter* et de la *dînette* apparaissent comme difficiles à classer (« non classées ») pour la majorité des garçons (par respectivement 90,0 % et 70,0 % des garçons).

- Classement des images de jouets avec lesquels les garçons ont joué

Les images du *garage de pompiers* et du *jouet « neutre » (« les animaux Monsieur Patate »)*, avec lesquels les garçons ont joué préalablement à la passation de ce test de catégorisation d'images de jouets, ont très nettement été classées dans la catégorie des « jouets pour les garçons » par les garçons (par respectivement 80,0 % et 90,0 % des garçons). En revanche, ils ont classé la *maison de poupées (« maison de Chelsea »)*, avec laquelle ils ont joué, indistinctement dans la catégorie des jouets « pour les filles » (40,0 % d'entre-eux) ou dans la catégorie des jouets « pour les garçons » (40,0 % d'entre-eux).

C - Identité de genre des parents : évaluation personnelle de leur part respective de féminité et de masculinité

Y a-t-il un lien entre l'orientation de genre des parents et leur positionnement vis-à-vis des jouets genrés ? Les mères qui se sont attribués un score de féminité élevé et un score de masculinité bas, ainsi que les pères qui se sont attribués un score de masculinité élevé et un score de féminité bas, ont-ils davantage manipulé la maison de poupées avec leurs filles et le garage de pompiers avec leurs garçons ?

Plusieurs tests psychométriques standardisés ont été développés dans l'objectif d'évaluer différents aspects de l'orientation de genre chez l'individu. Parmi les tests les plus connus et les plus utilisés, le Bem Sex-Role Inventory (B.S.R.I.), élaboré par Bem (1974), vise à évaluer l'endossement de rôles de sexe à travers l'auto-attribution par le sujet testé, de traits de personnalité considérés soit comme socialement plus désirables pour une femme (la compassion, la timidité,...), soit comme socialement plus désirables pour un homme (l'ambition, l'agressivité,...) ou comme neutres du point de vue du sexe (l'amabilité, la jalousie,...). Comme le rappelle Bem (1974), la forme que prend le test reflète en elle-même la façon dont est conceptualisé le genre. Le B.S.R.I. comprend 60 items, des adjectifs ou des phrases courtes, qui traduisent des traits de personnalité (par exemple : *individualistic* – individualiste ; *sensitive to the needs of others* - sensible aux besoins des autres), répartis en trois catégories représentées par 20 items chacune : masculins/féminins/neutres. Le test permet donc au sujet de se caractériser à la fois par des traits de caractère jugés féminins, des

caractères jugés masculins et des caractères jugés neutres. Le modèle androgyne que propose Bem (1974) est sous-tendu par l'idée que le sexe biologique d'appartenance ne conditionne pas de façon systématique les composantes psychologiques et culturelles de l'identité de genre. Le genre est ainsi conceptualisé comme une dimension individuelle, personnelle, singulière. Par conséquent l'identité d'une femme n'est pas nécessairement strictement féminine, celle d'un homme strictement masculine : chaque individu endosse des traits perçus comme plutôt féminins, d'autres perçus comme plutôt masculins et c'est cette composition qui fait sa singularité de genre. Contrairement à une échelle bipolarisée de féminité-masculinité, telle que celle proposée dans le *California Psychological Inventory* (Gough, 1956), le genre n'est pas pensé dans le Bem Sex-Role Inventory comme un continuum entre deux pôles, celui de la féminité et celui de la masculinité.

Le recours à deux échelles distinctes, l'une de féminité-non féminité, l'autre de masculinité-non masculinité présente l'avantage de traiter de façon indépendante, séparée et non opposée, le sentiment de féminité et celui de masculinité, relativement aux stéréotypes de genre. L'attribution du score 0 sur chacune des échelles permet de ne pas contraindre le participant à se reconnaître dans une représentation genrée. Inversement, l'attribution de scores élevés sur chacune des échelles permet de ne pas avoir à choisir. C'est ce modèle à deux échelles que nous avons choisi de mettre en œuvre dans notre questionnaire pour évaluer le sentiment respectif de féminité et de masculinité ressenti par chaque parent. Chaque parent qui a rempli le questionnaire a donc été amené à s'attribuer deux scores entre 0 et 10, l'un pour estimer sa *part masculine* et l'autre pour estimer sa *part féminine* (cf. annexe 8). Se positionner sur chacune de ces échelles présuppose plusieurs choses.

Particulièrement, cela suppose que le sujet se forme une représentation mentale, subjective, d'attributs perçus socialement comme plus ou moins typiquement/traditionnellement féminins

et d'autres comme typiquement/traditionnellement masculins. Cette représentation est liée aux normes de genre que le sujet a internalisé à travers divers média sociaux. A ce titre, selon Bem (1974) cette auto-évaluation reflète les conceptions individuelles plus ou moins larges de ce que sont la masculinité et la féminité : une conception stricte de la masculinité inhiberait les comportements stéréotypés féminins ; une conception stricte de la féminité inhiberait les comportements stéréotypés masculins ; une conception mixte « androgyne » permettrait à l'individu de s'engager librement dans des comportements à la fois typés « masculins » et des comportements typés « féminins ». D'après Kagan (1964) et Kohlberg (1966), l'inhibition de tout comportement jugé socialement comme ne convenant pas à son sexe est fonction de la motivation des personnes à se conformer à une norme de rôle de sexe internalisée.

D'autre part, l'attribution personnelle d'attributs jugés féminins/masculins par le sujet dépend elle-même de différents facteurs tels que la perception subjective que le sujet a de lui-même relativement aux autres, mais aussi de sa motivation à fournir une réponse socialement acceptable, qui est à l'origine de ce que l'on appelle communément en psychologie sociale, le biais de désirabilité sociale. Enfin, cela suppose également de s'attribuer des traits comportementaux que l'on considère stables dans le temps, tout du moins sur une période.

1. Interprétation des réponses : critères retenus

Les échelles respectives de féminité et de masculinité peuvent être traitées indépendamment l'une de l'autre, mais aussi relativement l'une à l'autre. L'écart, la différence de scores, entre les deux échelles, nous renseigne ainsi sur le degré de stéréotypicité du sujet relativement à

son sexe biologique. Plus l'écart est grand, plus cela indique que le sujet testé s'attribue des caractéristiques considérées comme stéréotypiques de son sexe ou au contraire contre-stéréotypiques de son sexe. Plus l'écart entre le score de féminité et le score de masculinité est faible, moins le sujet se caractérise comme présentant préférentiellement des traits jugés féminins ou des traits jugés masculins, plus il porte un jugement neutre du point de vue du genre sur lui-même. Bem associe aux réponses des sujets au B.S.R.I. un index d'androgynie qu'elle calcule à partir de la différence des scores de féminité/masculinité, obtenus d'après l'auto-attribution par les sujets d'items jugés féminins/masculins. L'index d'androgynie correspond plus précisément au t-ratio de Student de cette différence, afin de normaliser les réponses relativement à la déviation standard observée pour chaque score. Plus la différence est faible, plus l'index d'androgynie est élevé et inversement.

Néanmoins l'écart entre les scores n'est pas le seul critère qui nous est apparu important à prendre en compte. On peut distinguer en effet trois types de configurations dans lesquelles l'écart entre ces deux scores est faible et auxquelles on peut associer une signification différente. Les deux scores peuvent être plutôt bas et se situer dans la moitié inférieure de l'échelle (scores inférieurs à la valeur arbitraire de 5) ; être tous deux médians (scores proches de la valeur de 5) ; être plutôt élevés et se situer dans la moitié supérieure de l'échelle (scores supérieurs à la valeur de 5).

Trois paramètres nous ont semblé importants à prendre en compte pour établir différentes catégories de réponse chez les parents :

- les scores relatifs de féminité/masculinité :
 - score de féminité > score de masculinité
 - score de féminité < score de masculinité
 - score de féminité = score de masculinité

- les scores absolus respectifs de féminité/masculinité :
score inférieur, supérieur ou égal à 5 sur chacune des deux échelles
- le delta entre les scores de féminité et le score de masculinité

Ce dernier paramètre a été calculé en effectuant la différence *score stéréotypique* – *score contre-stéréotypique*, relativement au sexe du sujet, de sorte qu'un écart positif indique que le participant s'est attribué un score stéréotypique supérieur au score contre-stéréotypique et qu'un écart négatif indique au contraire qu'il s'est attribué un score contre-stéréotypique supérieur au score stéréotypique. Ainsi pour les femmes le delta des scores correspond à *score de féminité* – *score de masculinité* ; pour les hommes il correspond à *score de masculinité* – *score de féminité*.

En fonction de ces critères, nous avons établi plusieurs profils et sous-profils de réponse :

- *Profil stéréotypé* : le sujet s'est attribué un score supérieur à 5 sur l'échelle stéréotypique de son sexe et un score inférieur à 5 sur l'échelle contre-stéréotypique.

Dans ce cas, la différence (positive) entre les deux scores indique un sentiment de conformité avec les normes de rôles de sexe dévolues au sexe biologique, d'autant plus grand que la différence est grande.

- *Profil non stéréotypé* :

Le sujet s'est attribué deux scores dans la moitié supérieure ou deux scores dans la moitié inférieure de chacune des échelles.

a) *Profil peu genré voir agenré :*

L'un des score attribué est compris dans l'ensemble [0;5], l'autre dans l'ensemble [0;5[. Le score le plus élevé indique la dominante féminine/masculine. Plus la différence entre les scores est faible, moins le sentiment d'appartenance à un groupe de genre est marqué.

b) *Profil androgyne :*

L'un des score attribué est compris dans l'ensemble [5;10], l'autre dans l'ensemble]5;10]. Le score le plus élevé indique la dominante féminine/masculine. Plus la différence entre les scores est faible, plus le sentiment d'androgynie est fort.

On peut considérer que l'attribution de deux scores de 5 correspond à un point de neutralité. La distinction entre *peu genré* (attribution de deux scores dans la moitié inférieure de chacune des échelles) et *neutre* (attribution de deux scores de 5) n'est pas sémantiquement évidente. Néanmoins on peut concevoir que l'attribution de deux scores inférieurs à 5 indique que le sujet ne se reconnaît pas ou peu dans des attributs qu'il juge féminins et d'autres qu'il juge masculins, tandis que l'attribution de deux scores de 5 indique qu'il se reconnaît dans des niveaux intermédiaires à la fois de féminité et de masculinité.

- *Profil contre-stéréotypé :*

Le sujet s'est attribué un score inférieur à 5 sur l'échelle stéréotypique de son groupe de sexe et un score supérieur à 5 sur l'échelle contre-stéréotypique.

Dans ce cas, la différence (négative) entre les deux scores indique un sentiment de conformité avec les normes de rôles de sexe dévolues à l'autre sexe biologique, d'autant plus grand que la différence est grande.

2. Auto-évaluation des mères

Les réponses des mères sont indiquées dans le tableau 8, présenté ci-après. Deux mères, celle de Gabin et celle de Caroline, n'ont volontairement pas complété cette partie du questionnaire (n=21). Nous n'en connaissons la raison que pour la mère de Caroline qui a annoté le questionnaire pour nous signifier qu'elle ne comprenait pas le sens de la question. Bien qu'en préambule des questions nous avons pris soin de formuler que nous étions là pour répondre aux interrogations en cas de besoin (cf. annexe 8 : « *Si vous avez besoin d'aide ou si une question ne vous apparaît pas claire, demandez à l'enquêteur.* »), nous n'avons pas été sollicité et n'avons donc pas apporté d'élément de compréhension éventuel à cette personne. Cette non-réponse fait néanmoins sens et on peut faire l'hypothèse qu'elle résulte du non-sens perçu pour elle à ce que le sentiment de féminité/masculinité ne soit pas aligné avec son sexe biologique, c'est à dire de l'absence de pertinence pour une femme à s'attribuer un score de masculinité et pour un homme à s'attribuer un score de féminité.

Parmi les mères qui ont répondu, 90,5 % se sont attribué un score plus élevé de féminité que de masculinité. Le delta, où encore la distance, entre les deux scores attribués sur chaque échelle variait entre 0 et 6 points. La réponse la plus représentée, c'est à dire concernant 30 % des mères, est l'attribution d'un score de 3 sur l'échelle de masculinité et d'un score de 7 sur

l'échelle de féminité (distance de 4 points). Cette réponse présente deux particularités. D'une part elle est symétrique, dans le sens où les deux scores attribués sont centrés autour de la valeur médiane de 5 : le score de masculinité est 2 points en deçà du score moyen de 5, tandis que le score de féminité est 2 points au-delà du score moyen de 5, d'autre part la somme des scores vaut ici 10, soit le score maximum possible sur chacune des deux échelles. Dans l'hypothèse qu'en parallèle les réponses reflètent la conception que le répondant se fait du genre, les échelles de féminité et de masculinité ont pu être appréhendées soit comme deux échelles nécessairement complémentaires ou bien comme deux échelles indépendantes, un score élevé sur l'une n'excluant alors pas dans ce deuxième cas un score élevé sur l'autre (ou un score bas sur l'une des échelles n'excluant pas un score également bas sur l'autre). La nécessité d'une complémentarité entre les deux échelles a pu induire l'attribution de scores dont la somme valait 10. Plus généralement, plus le delta observé entre les deux scores auto-attribués est grand, plus cela implique une conception du genre selon laquelle féminité et masculinité sont mutuellement exclusifs : un score élevé de féminité implique un score faible de masculinité et *vice versa*. On peut faire l'hypothèse que la représentation cognitive du genre correspond dans ce cas à un continuum entre le pôle de la féminité et le pôle de la masculinité. Sur notre échantillon de 21 mères, seule la réponse de l'une d'entre-elles, qui s'est attribué un score de 7 sur les deux échelles, démontre que, bien que cela représente davantage l'exception que la règle, sentiment de féminité et de masculinité peuvent être perçus comme compatibles. Il est intéressant de relever que ce type de réponse reste exceptionnel alors même que la présentation de la question sous la forme de deux échelles distinctes donnait explicitement la possibilité de sortir d'un schéma bipolarisé.

Parmi les mères qui se sont attribué un score plus élevé de féminité que de masculinité (90,5 %), 89,5 % se sont attribué un score de féminité supérieur à 5 et un score de masculinité

inférieur à 5 (17 mères sur 19), une mère s'est attribué un score de féminité de 5 et un score de masculinité de 3, une autre s'est attribué un score masculinité de 5 et un score de féminité de 8.

On observe aussi chez les mères une plus grande amplitude dans les réponses concernant le score de masculinité (variation de 6 points, avec des scores allant de 2 à 7) que concernant le score de féminité (variation de 3 points, avec des scores allant de 5 à 8). On note qu'aucune mère ne s'est attribué un score inférieur à 5 sur l'échelle de féminité et que le maximum attribué est également plus élevé de 1 point sur cette échelle, comparé à l'échelle de masculinité. Les deux valeurs les plus extrêmes à chaque extrémité, 0 et 1, ainsi que 9 et 10, n'ont jamais été choisis par les mères pour aucun des deux scores, ni de masculinité ni de féminité.

| Profil stéréotypé : <i>du plus stéréotypé aux moins stéréotypé</i> | Score de masculinité | Score de féminité | Index de conformité au stéréotype de genre |
|---|----------------------|-------------------|--|
| Mères de Anaïs, Lilian | 2 | 8 | 6 |
| Mère de Célia | 2 | 7 | 5 |
| Mères de Kylian, Gaspard, Ambre | 3 | 8 | 5 |
| Mères de Malone, Alice, Pablo, Kenza, Charlotte, Amandine | 3 | 7 | 4 |
| Mère de Louise | 4 | 8 | 4 |
| Mères de Abel, Alexis | 4 | 7 | 3 |
| Mère de Léa, Evans | 4 | 6 | 2 |
| Profil contre-stéréotypé | Score de masculinité | Score de féminité | Index de conformité au stéréotype de genre |
| Mère de Ethan | 7 | 5 | -2 |
| Profil peu genré | | | |
| Mère de Gaby | 3 | 5 | 2 |
| Profil androgyne à dominante féminine | | | |
| Mère de Chloé | 5 | 8 | 3 |
| Profil androgyne | | | |
| Mère de Rémi | 7 | 7 | 0 |

Tableau 8 : Scores de masculinité et de féminité que les mères se sont attribués.

3. Auto-évaluation des pères

Les réponses des pères sont indiquées dans le tableau 9 présenté ci-après. Un seul père, le père d'Anaïs, n'a pas répondu à cette partie du questionnaire (n=22). Tout comme chez les mères, une majorité des pères, soit 95,5 %, s'est attribué un score plus élevé sur l'échelle stéréotypique de leur sexe que sur l'échelle contre-stéréotypique. Parmi ces pères, 81,0 % se sont attribué un score de masculinité supérieur à 5 et un score de féminité inférieur à 5 (17 pères sur 21).

De même que chez les mères, la réponse la plus donnée est un score de 7 sur l'échelle stéréotypique, associé à un score de 3 sur l'échelle contre-stéréotypique (réponse représentée par 28,6 % de l'échantillon des pères).

Alors que les deux scores les plus extrêmes à chaque extrémité étaient absents des réponses des mères, trois pères se sont attribué les scores 9 ou 10 sur l'échelle de féminité et un autre père le score de 1 sur l'échelle de féminité. L'amplitude de variation entre les deux scores de féminité et de masculinité est également plus étendue chez les pères, allant de 0 à 7 points. De même que chez les mères, on retrouve une amplitude de variation plus importante dans les scores sur l'échelle contre-stéréotypique (variation de 6 points également, avec des scores allant de 1 à 7) que sur l'échelle stéréotypique (variation de 4 points, avec des scores allant de 6 à 10). Le score minimum que les pères se sont attribué sur l'échelle stéréotypique est de 6, soit 1 point de plus que les mères. Le score maximum qu'ils se sont attribué sur l'échelle stéréotypique est ainsi de 3 points supérieur au score maximum qu'ils se sont attribué sur l'échelle contre-stéréotypique (contre un écart de 1 point comparativement chez les mères).

Au regard de notre classification et en comparaison des données obtenues chez les mères, nous n'observons pas chez les pères de profil *peu genré* ni de profil *contre-stéréotypé*. Tout

comme chez les mères nous observons un profil *androgyn*e avec deux scores équivalents de 7 sur les deux échelles et ces réponses ne concernent pas des individus d'un même couple.

| Profil stéréotypé : <i>du plus stéréotypé aux moins stéréotypé</i> | Score de masculinité | Score de féminité | Index de conformité au stéréotype de genre |
|---|----------------------|-------------------|--|
| Père de Abel | 9 | 2 | 7 |
| Père de Kylian | 9 | 3 | 6 |
| Père de Célia | 8 | 2 | 6 |
| Père de Lilian | 7 | 1 | 6 |
| Pères de Amandine, Alexis | 8 | 3 | 5 |
| Pères de Malone, Ethan | 8 | 4 | 4 |
| Pères de Alice, Pablo, Kenza, Evans, Chloé, Caroline | 7 | 3 | 4 |
| Père de Léa, Ambre | 7 | 4 | 3 |
| Père de Louise | 6 | 4 | 2 |
| Profil androgyne à dominante masculine | | | |
| Père de Charlotte | 9 | 5 | 4 |
| Père de Rémi | 8 | 5 | 3 |
| Père de Gaspard | 10 | 7 | 3 |
| Père de Gaby | 7 | 5 | 2 |
| Profil androgyne | | | |
| Père de Gabin | 7 | 7 | 0 |

Tableau 9 : Scores de masculinité et de féminité que les pères se sont attribués.

Davantage de pères que de mères se sont attribués un score stéréotypique supérieur à 5 sur l'échelle stéréotypique et un score de 5 sur l'échelle contre-stéréotypique (3 pères contre 1 mère). On peut relever une tendance générale des pères à s'attribuer un score stéréotypique plus élevé que les mères. Les résultats sont un peu plus contrastés concernant le score contre-stéréotypique : 77,3 % des hommes se sont attribués un score de féminité bas (inférieur à 5) tandis que les 22,7 % restants se sont attribués un score de féminité compris entre 5 et 7. Les mères quant à elles sont 85,7 % à s'être attribués un score contre-stéréotypique inférieur à 5 et 14,3 % un score d'au moins 5. Chez les pères 54,5 % des réponses sur les échelles respectives

de féminité/masculinité sont davantage centrées du côté de l'échelle stéréotypique, contre 33,3 % des réponses chez les mères.

4. Profils des couples

Si on s'intéresse maintenant aux couples plutôt qu'aux individus, on peut distinguer là encore plusieurs profils. Parmi les couples au profil stéréotypique, il y a des couples dans lesquels l'index de conformité au genre est plus élevé pour l'homme que pour la femme (cas a), ceux pour lesquels il est équivalent (cas b), ceux enfin pour lesquels il est plus élevé chez la femme que chez l'homme (cas c). Ainsi les parents de Lilian, Célia, Kylian, Amandine, Abel, Léa, Evans et Alexis sont dans le cas a), les parents de Malone et Pablo dans le cas b), tandis que les parents d'Ambre, Alice et Louise sont dans le cas c). Dans le cas des parents de Charlotte et Chloé, l'un deux s'est attribué un score contre-stéréotypique de 5 (profil que nous avons qualifié de peu stéréotypé), ce qui est le cas de la mère de Chloé et du père de Charlotte. Concernant les parents de Rémi, le père s'est attribué un score contre-stéréotypique de 5 tandis que la mère présente un profil que nous avons qualifié d'androgyné (attribution de deux scores supérieurs à 5 sur l'échelle stéréotypique comme sur l'échelle contre-stéréotypique). Dans le cas des parents de Gaspard, le père présente un profil androgyné à dominante masculine tandis que la mère présente un profil stéréotypique. Les parents de Gaby forment un couple dans lequel le père présente un profil peu stéréotypé (androgyné à dominante masculine) et la mère un profil peu genré (attribution de scores de féminité et de masculinité de valeur inférieure ou égale à 5). Dans le cas des parents d'Ethan, le père présente un profil stéréotypique tandis que la mère présente un profil contre-stéréotypique. Enfin nous ne

disposons pas des données de la mère de Gabin et de Caroline, ainsi que du père d'Anaïs et ne pouvons donc pas caractériser ces couples de parents.

5. Index de conformité aux stéréotypes et comportement de jeu des parents

Comme nous l'avons indiqué en introduction, notre objectif est ici de tester l'hypothèse selon laquelle les parents dont l'index de conformité aux stéréotypes de genre est le plus élevé sont aussi ceux qui ont adopté des conduites plus stéréotypées avec leurs enfants. Pour cela nous avons testé la corrélation entre l'index de conformité aux stéréotypes de genre des parents et leurs durées de manipulation respectives du jouet stéréotypique et du jouet contre-stéréotypique (relativement au sexe de leur enfant, c'est-à-dire la maison de poupées pour les filles et le garage de pompiers pour les garçons), ainsi que celle du jouet neutre. Compte tenu de la taille de notre échantillon, nous avons choisi un test non-paramétrique, le test de corrélation de Spearman.

Pour ce qui est des parents de filles, nous n'observons pas de corrélation entre leur durée de manipulation du jouet stéréotypique, la maison de poupées et leur index de conformité aux stéréotypes ($r_s = -0,002$, $p = 0,99$). En revanche, plus les parents ont un index de conformité aux stéréotypes élevé (les mères et les pères confondus), moins ils ont manipulé le jouet contre-stéréotypique, le garage de pompiers, avec leurs filles (corrélation négative significative : $r_s = -0,43$, $p = 0,05$).

Concernant les parents de garçons, plus leur index de conformité aux stéréotypes est élevé (mères et pères confondus là aussi), plus ils ont manipulé le jouet stéréotypique, le garage, avec ceux-ci (corrélation positive significative : $r_s=0,44$, $p<0,05$). En revanche nous n'observons pas de corrélation avec leur durée de manipulation du jouet contre-stéréotypique, la maison de poupées ($r_s=0,067$, $p=0,76$).

Nous n'avons pas trouvé de corrélation entre l'index de conformité aux stéréotypes des parents et leur durée de manipulation du jouet neutre, chez les parents qui ont interagi avec leurs filles ($r_s=-0,14$, $p=0,53$), comme chez les parents qui ont interagi avec leurs garçons ($r_s=0,36$, $p=0,11$).

Synthèse générale et discussion

L'objectif de notre étude était d'éprouver les comportements des parents et de leurs jeunes enfants à l'égard des stéréotypes de genre dans le contexte social actuel. L'unité de lieu et de temps qui est la sienne est en effet marquée par un mouvement de lutte contre les stéréotypes de genre qui vise à défendre l'égalité des sexes. Ainsi l'*ABCD de l'égalité*, un programme d'éducation pilote mis en œuvre à l'école primaire entre 2013 et 2014, ainsi que l'évolution du marketing des jouets, témoignent parmi d'autres indices, de cette volonté de déconstruire les stéréotypes et ce dès le plus jeune âge. Dans ce contexte, nous nous sommes penchés sur les orientations de jeu de parents et de leurs enfants en présence de jouets stéréotypés en genre. Nous nous sommes basés à la fois sur des indices verbaux et sur la manipulation effective des jouets proposés, une maison de poupées, un garage de pompiers et les animaux Monsieur Patate, un jouet considéré comme neutre du point de vue du genre.

Nos résultats indiquent tout d'abord que l'initiative du jeu est laissée aux enfants. En effet, dans 93,75 % des interactions ce sont les enfants qui ont amorcé les premiers la manipulation d'un jouet, puis dans 75 % des cas le parent a manipulé ensuite le même jouet que son enfant. Par ailleurs, au cours d'une interaction, les parents ont passé en moyenne environ moitié moins de temps à manipuler les jouets par rapport à leurs enfants.

Concernant le type de jouet manipulé préférentiellement, les enfants et les parents ont davantage joué avec les jouets stéréotypés que ce soit la maison de poupées ou le garage de

pompiers, plutôt qu'avec le jouet neutre. C'est particulièrement le cas pour les enfants. Ceux-ci se sont préférentiellement tournés vers le jouet stéréotypique de leur sexe, indépendamment du sexe du parent avec lequel ils ont joué. Ainsi pendant les 15 minutes de jeu imparties, les filles ont-elles davantage manipulé la maison de poupées que le garage et les garçons davantage le garage que la maison de poupées.

Il est intéressant de mettre en parallèle ces résultats généraux avec le premier choix de jouet opéré par les enfants. En effet, le premier choix réalisé par les garçons reflète leur tendance de jeu ultérieure, puisqu'en grande majorité (19 interactions sur 24, soit 79,2 %) le garage est le premier jouet vers lequel ils se sont tournés. En revanche, en première intention, autant de filles se sont tournées vers le garage (10 interactions sur 24) que vers la maison de poupées (11 interactions sur 24). Par ailleurs nous pouvons envisager que le sexe du parent, leur partenaire de jeu, ait eu un effet sur ce premier choix puisque davantage de filles se sont orientées en premier vers le garage en présence de leur mère, tandis que davantage de filles se sont orientées en premier vers la maison de poupées en présence de leur père. Autrement dit elles se sont orientées en première intention vers le jouet contre-stéréotypique relativement au sexe du parent. On peut faire plusieurs suppositions quant à ce résultat. Il se pourrait par exemple qu'elles aient été guidées par l'attrait de la nouveauté, à savoir que conformément aux stéréotypes de genre il est plus atypique de jouer au garage avec sa mère et à la maison de poupées avec son père. Néanmoins les différences observées ici ne sont pas statistiquement significatives.

Il est possible que les garçons quant à eux aient eu un intérêt plus fort pour le garage indépendamment de la considération de leur partenaire de jeu. Certaines études montrent en effet que les préférences de jeu sont plus stéréotypées chez les garçons que chez les filles (Dafflon-Novelle, 2004a ; Cherney et al., 2006). L'une des raisons pourrait être que

l'inhibition à jouer avec des jouets traditionnellement genrés féminins serait plus forte pour les garçons que ne le serait celle à jouer avec des jouets traditionnellement genrés masculins pour les filles. Chez les filles même, cette pratique pourrait être valorisée du fait de l'asymétrie de pouvoir entre les sexes : depuis plusieurs décennies la lutte pour l'égalité des sexes passe par une valorisation de la masculinisation des pratiques des femmes, masculinisation vestimentaire par exemple, les femmes doivent faire « à l'égal des hommes » plus que les hommes ne doivent faire « à l'égal des femmes ». Notons qu'une tendance inverse, dans laquelle les hommes cherchent à assumer des pratiques jusque-là réservées aux femmes s'est amorcée (comme l'utilisation des cosmétiques), reste à savoir si elle sera suivie.

Le premier choix de l'enfant, c'est à dire le jouet vers lequel il s'est orienté en premier, peut-être interprété à la fois comme celui qui lui a paru le plus attractif au premier abord et donc le jouet avec lequel il a eu le plus envie de jouer, mais il a pu aussi constituer un attrait de part le caractère nouveau qu'il pouvait représenter pour l'enfant. A cet égard nous ne disposons pas de données relatives aux jouets que l'enfant possédait déjà ou du moins avec lesquels il aurait déjà joué, bien que cela est pu ponctuellement être évoqué au cours de la conversation pendant le jeu. Néanmoins, relativement aux stéréotypes de genre on peut faire l'hypothèse que le garage représentera un jouet plus atypique et nouveau pour une fille que la maison de poupées et inversement pour un garçon. Si nous n'observons pas de différence significative quant au premier choix de jouet, que l'enfant participe à la première ou à la deuxième séance de jeu avec les jouets de l'étude, nous constatons malgré tout que le jouet contre-stéréotypique a davantage été choisi en première intention lors de la première séance de jeu comparativement à la deuxième, que ce soit dans le groupe des filles ou dans le groupe des garçons. Ainsi davantage de filles ont choisi le garage lors de première séance et la maison de poupées lors de la deuxième. Que ce soit lors de la première séance de jeu ou lors de la

deuxième, davantage de garçons ont choisi en premier le garage, mais davantage ont choisi la maison de poupées en premier lors de la première séance que lors de la deuxième (25,0 % contre 8,3 %). Il se peut donc qu'un effet léger et temporaire d'attraction pour la nouveauté ait été suscité par le jouet contre-stéréotypique.

Que ce soit chez les filles ou chez les garçons, nous avons observé par ailleurs une variabilité inter-individuelle plus forte quant à la durée de manipulation du jouet contre-stéréotypique par rapport au jouet stéréotypique. Dans la mesure où les enfants ont, dans l'ensemble, moins manipulé le jouet contre-stéréotypique, on peut penser que ce comportement « anti-conformiste » soit d'autant plus variable d'un enfant à l'autre et dépende d'autant plus de facteurs de contexte.

Que ce soit chez les enfants ou chez les parents, le jouet neutre a suscité moins d'intérêt que les jouets stéréotypés, que ce soit la maison de poupées ou le garage de pompiers. Néanmoins nous avons observé un intérêt différentiel pour le jouet neutre entre parents et enfants.

Du côté des parents il est intéressant de noter que les rares fois où ce sont les parents qui ont pris l'initiative du premier contact avec un jouet ils l'ont fait le plus souvent avec le jouet neutre, particulièrement les pères (14 interactions dans lesquelles ces sont eux qui manipulent le jouet neutre en premier, contre respectivement 3 et 2 interactions dans lesquelles ce sont eux qui manipulent en premier la maison de poupées et le garage) et le plus souvent les pères de filles. D'autre part, indépendamment du sexe de l'enfant, les pères ont davantage manipulé le jouet neutre que les mères. Bien que les différences ne soient pas statistiquement significatives il peut être intéressant de noter que les pères de garçons ont davantage manipulé le jouet neutre que les pères de filles (18,4 % du temps de jeu pour les pères de garçons, contre 13,8 % pour les pères de filles), tandis que du côté des enfants, ce sont les garçons qui l'ont au contraire le moins manipulé par rapport aux filles et d'autant moins lorsqu'ils ont

joué avec leurs pères (5,5 % du temps chez les garçons en interaction avec leurs pères, contre 14,2 % chez les filles en interaction avec leurs pères). Il semble donc que les pères aient encouragé leurs garçons, sans grand succès, à jouer avec le jouet neutre, d'autant plus qu'ils s'en sont détournés. On peut émettre l'hypothèse que les pères ont orienté leurs enfants vers le jouet neutre pour les détourner du jouet stéréotypique, particulièrement pour détourner les garçons du garage de pompiers, comme l'illustre l'analyse des *verbatim*. Il se peut qu'une inhibition particulièrement forte dirigée vers le jouet contre-stéréotypique pour les garçons, la maison de poupées, est incitée les pères à choisir le jouet neutre plutôt que le jouet contre-stéréotypique comme alternative au jouet stéréotypique.

Les mères ayant par ailleurs davantage manipulé la maison de poupées avec leurs garçons par rapport aux pères, il se pourrait que les pères et les mères aient adopté des stratégies différentes pour détourner leur enfant du jouet stéréotypique. Il semble en effet que les mères aient davantage incité leurs garçons à jouer avec le jouet contre-stéréotypique, tandis que les pères aient plutôt choisi de les orienter vers le jouet neutre. Cela pourrait s'expliquer d'une part par le fait que les mères sont plus familières avec le jouet genré féminin que les pères ne le sont, d'autre part par une éventuelle inhibition, ou un manque d'intérêt des pères à jouer avec la maison de poupées avec leurs garçons. Les pères ont en effet davantage joué avec la maison de poupées avec leurs filles qu'avec leurs garçons.

Avec leurs filles, les mères ont également plus manipulé le jouet contre-stéréotypique, le garage de pompiers, comparativement aux pères, pourtant potentiellement plus familiers avec le jouet genré masculin que les mères. De même qu'avec les garçons, les pères avec leurs filles ont davantage manipulé le jouet neutre comparativement aux mères.

Compte tenu de la valence différentielle des sexes (Héritier, 1996), nous pouvons faire l'hypothèse, comme d'autres l'ont fait avant nous, qu'il est plus valorisé socialement pour une

filles de jouer avec un jouet « pour les garçons » qu'il ne l'est pour un garçon de jouer avec un jouet « pour les filles », ce qui peut même être réprimé socialement (Ewing Lee & Troop-Gordon, 2011a ; Young & Sweeting, 2004). De ce fait il se peut que les mères plus que les pères perçoivent un enjeu à éduquer leurs filles à s'approprier un univers plutôt masculin dont elles peuvent se sentir exclues et dont la conquête peut être synonyme d'émancipation. Cette différence pourrait expliquer à la fois que les mères ont davantage manipulé le garage avec leurs filles que les pères, tandis que les pères quant à eux n'ont pas plus manipulé la maison de poupées avec leurs garçons que ne l'ont fait les mères. Au contraire, le fait que les mères aient aussi davantage manipulé la maison de poupées avec leurs garçons que les pères ne l'ont fait, pourrait donc venir non seulement du fait qu'elles soient plus familières qu'eux avec ce jouet, qu'elles subissent moins de pression sociale à le faire, mais aussi parce que la nécessité d'aller vers plus d'égalité des pratiques entre les sexes passe davantage pour le sexe « opprimé » par l'accès aux pratiques jusque-là réservées au sexe opposé. L'analyse verbale des interactions entre les mères et leurs garçons témoigne aussi de leurs tentatives de déconstruire les stéréotypes de genre. Dans une société encore marquée par une domination du masculin sur le féminin, éduquer les garçons à jouer aussi à la maison de poupées est également un enjeu pour se prémunir pour l'avenir de la dévalorisation de pratiques traditionnellement féminines.

Parmi les asymétries observées, notons que les mères et les pères de garçons ont significativement davantage manipulé le garage par rapport aux mères et aux pères de filles, alors que les mères et les pères de filles n'ont pas significativement davantage manipulé la maison de poupées par rapport aux mères et aux pères de garçons. Rappelons que les enfants eux ont davantage manipulé le jouet stéréotypique, avec leurs mères comme avec leurs pères.

En parallèle de l'analyse de la durée de manipulation des jouets, nous avons mené une analyse lexicométrique afin de mettre à l'épreuve les stéréotypes de genre, à la fois sur la modalité comportementale et sur la modalité verbale, nous permettant ainsi de repérer des convergences ou au contraire des divergences.

L'analyse quantitative verbale indique tout d'abord que le nombre de types produit au cours des interactions de jeu (c'est-à-dire le nombre de mots différents), ainsi que le nombre total de tokens, (c'est-à-dire le nombre d'occurrences de mots produit), ne varie pas significativement entre les garçons et les filles. Par ailleurs, les mères ont produit significativement plus de types que les pères.

Chez les filles, l'analyse lexicométrique des différents tokens produits en référence aux différents jouets rejoint les différences observées en matière de manipulation des jouets. Chez les garçons en revanche, alors que ceux-ci ont significativement davantage manipulé le garage que la maison de poupées, ils n'ont pas produit significativement plus de tokens en relation avec le garage qu'en relation avec la maison de poupées. Nous faisons donc l'hypothèse que le fait de jouer avec la maison de poupées a suscité davantage de productions verbales que le fait de jouer avec le garage.

Si nous avons pris garde de choisir des jouets susceptibles d'être comparables en terme d'attractivité (*cf.* paragraphe 5.2.2 Critères de choix des jouets), la maison de poupées présentait des accessoires (briques de jus de fruits et gâteaux sur la table de la cuisine par exemple) contrairement au garage, susceptible de mobiliser davantage de productions verbales. Il nous semblait néanmoins que ce facteur de biais, ne devait pas être contrôlé à tout prix dans la mesure où il nous semblait inhérent au type de jouet stéréotypé. Le fait que les garçons aient malgré tout, en moyenne, davantage manipulé le garage que la maison de

poupées, confirme que les accessoires de la maison de poupées n'ont pas induit une attractivité plus forte pour ce jouet, indépendamment du sexe de l'enfant.

Du côté des parents, les mères également ont produit significativement plus de tokens en association avec la maison de poupées qu'avec le garage, tandis qu'elles ne l'ont pas significativement plus manipulé. Les pères, qui ont aussi manipulé dans des proportions comparables la maison de poupées et le garage, tendent, de même, à avoir produit davantage de tokens associés à la maison de poupées qu'au garage. Chez les parents, comme chez les enfants, la manipulation de la maison de poupées est associée à davantage de productions verbales que la manipulation du garage de pompiers. On peut penser que l'univers de la maison de poupées, qui comporte des personnages, trois poupées, est particulièrement propice à la construction de scénarii et aux jeux de rôle, comme le montre l'analyse qualitative des échanges verbaux. Le garage de pompiers, composé d'un circuit, s'est quant à lui particulièrement prêté à la manipulation et aux courses de voitures, suscitant probablement moins de verbalisations.

Pour ce qui est du jouet neutre, il semble que le fait, pour les pères, d'avoir davantage manipulé le jouet neutre que les mères, se soit accompagné également de plus de productions verbales, les pères ayant aussi produit plus de tokens associés au jouet neutre que les mères. Là aussi la nature du jouet neutre, des animaux assimilables à des personnages (sur le modèle du jouet Monsieur Patate) qu'on peut faire parler, peut expliquer que l'augmentation de la manipulation de ce jouet soit aussi associée à davantage de verbalisations à son sujet.

Pour compléter cette analyse verbale et comportementale des interactions de jeu, nous avons fait passer aux enfants de notre étude un test de catégorisation des jouets et notamment des jouets avec lesquels ils avaient précédemment joué avec leurs deux parents. L'objectif était d'établir si les enfants avaient conscience ou non de jouer avec un jouet stéréotypique du

groupe de sexe auquel ils appartiennent et plus largement de tester leurs connaissances des stéréotypes de genre associés aux jouets. Nos résultats montrent que les enfants classent plus facilement les jouets dans l'endo-catégorie (les jouets stéréotypés masculins pour les garçons et les jouets féminins pour les filles). Plusieurs études montrent en effet que les enfants sont davantage conscients des stéréotypes qui concernent leur groupe de sexe (Masters & Wilkinson, 1976 ; Muller & Goldberg, 1980). Il semble donc qu'à trois ans, les enfants procèdent d'un raisonnement auto-centré, ce qui correspond à l'*own sex schema* décrit par Martin & Halverson (1981). Le classement des images de jouets de la catégorie « mixte » (« les filles et les garçons jouent avec ») accrédite cette hypothèse, les filles classant préférentiellement les jouets non identifiés comme mixtes dans la catégorie des « jouets pour les filles » et les garçons les classant préférentiellement dans la catégorie des « jouets pour les garçons ». Pour ce qui est des jouets avec lesquels les enfants ont effectivement joué, les filles ont majoritairement catégorisé comme « jouets pour les filles » aussi bien la maison de poupées que le garage et pour moitié d'entre-elles également le jouet neutre. Les garçons, quant à eux, ont majoritairement catégorisé le garage et le jouet neutre comme « jouets pour les garçons » et pour moitié d'entre-eux aussi la maison de poupées. Il se peut que leur classement ait été influencé par le fait que l'ensemble de ces jouets venaient de leur être proposés pour jouer, indépendamment des choix de jeu préférentiels qu'ils aient pu opérer.

Certains jouets sont aussi apparus plus faciles à catégoriser que d'autres, eu égard aux stéréotypes de genre. Ainsi, dans la catégorie contre-stéréotypique pour l'enfant, l'île aux pirates, le dinosaure, le camion de chantier, le catcheur et le ballon de football sont apparus plus faciles à classer pour les filles par rapport aux autres jouets représentés, ce qui correspond aussi aux jouets qui ont le plus été classés dans la catégorie attendue « jouets pour les garçons », par les garçons. Dans la catégorie contre-stéréotypique pour les garçons en

revanche, seule la poupée « Barbie » sirène a été classée par une majorité de garçons dans la catégorie attendue, ce qui correspond aussi à l'un des jouets les plus classés dans la catégorie « jouets pour les filles » par les filles. Les autres jouets de la catégorie « jouets pour les filles » ont été classés dans la catégorie « jouets pour les garçons » par les garçons. Il semble donc que les garçons aient, davantage que les filles, opéré un classement auto-centré.

Sur l'ensemble de notre échantillon, seuls trois garçons sur 10 et une fille sur 12 ont classé significativement différemment du hasard les jouets dans les catégories stéréotypiques attendues, résultats qui pourraient confirmer qu'à trois ans la conceptualisation du genre n'est pas un préalable qui conditionne l'adoption de conduites genrées (Maccoby, 1998 ; Perry, White, & Perry, 1984).

S'il est difficile d'établir un lien de causalité, les données issues des questionnaires parentaux montrent une corrélation entre l'évaluation personnelle des parents de leurs parts respectives ressentie de féminité/masculinité et leur comportement de jeu. Ainsi, plus les parents se sont attribué un score stéréotypique élevé ainsi qu'un score contre-stéréotypique bas (c'est-à-dire, pour les mères, un score de féminité élevé et un score de masculinité bas et inversement pour les pères), moins ils ont manipulé le jouet contre-stéréotypique avec leurs filles (la maison de poupées), tandis que nous n'observons pas de corrélation avec le jouet stéréotypique. Tandis qu'avec les garçons, plus les parents se sont attribué un score stéréotypique élevé ainsi qu'un score contre-stéréotypique bas, plus ils ont manipulé le jouet stéréotypique (le garage de pompiers). Le profil des parents, relativement à leur identité de genre ressentie, pourrait donc se traduire plutôt indirectement dans leur comportement de jeu avec leurs filles, via une manipulation moindre du jouet contre-stéréotypique, tandis qu'il se traduirait plus directement dans leur comportement de jeu avec leurs garçons, via une manipulation accrue du jouet stéréotypique.

BIBLIOGRAPHIE

- Autin, F. (2010). *La théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner. Préjugés & Stéréotypes*. Retrieved October 17, 2020, from www.prejuges-stereotypes.net/autinIdentiteSociale.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbu, S. (2000). *Les relations sociales entre enfants à l'école maternelle : bases comportementales et langagières*. Thèse de doctorat, Université de Rennes 1, Rennes.
- Barbu, S., Cabanès, G., & Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground : Sex differences in social development are not stable across early childhood. *Plos one*, 6(1). doi:10.1371/journal.pone.0016407.
- Bauer, P.J. (1993). Memory for gender-consistent and gender-inconsistent event sequences by 25-month-old children. *Child Development*, 64, 285–297.
- Beauvoir, S. de. (1949). *Le deuxième sexe. II : L'expérience vécue*. Paris : Gallimard.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bem, S. L. (1989). Genital Knowledge and Gender Constancy in Preschool Children. *Child Development*, 60(3), 649-662. doi:10.2307/1130730
- Benenson, J. F. (1993). Greater Preference among Females Than Males for Dyadic Interaction in Early Childhood. *Child Development*, 64(2), 544–555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02927.x>
- Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. In W. M. Bukowski, & A. H. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group* (New directions for child development N° 80, pp. 5–24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Best, R. (1983). *We All Have Scars: What Boys and Girls Learn in Elementary Schools*. Bloomington : Indiana University Press.

-
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2008). *Gender Development*. New York, NY : Psychology Press.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). Motor development and cognition. In J. E. O. Blakemore, S. A. Berenbaum, & L. S. Liben (Eds.), *Gender development* (pp. 69–94). New York, NY: Psychology Press.
- Blakemore, J.E.O., Centers, R.E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53, 619–633.
- Blakemore, J. E., LaRue, A. A., & Olejnik, A. B. (1979). Sex-appropriate toy preference and the ability to conceptualize toys as sex-role related. *Developmental Psychology*, 15(3), 339–340. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.3.339>
- Blackless, M., Charuvastra, A., Derryck, A., Fausto-Sterling, A., Lauzanne, K., & Lee, E. (2000). How sexually dimorphic are we? Review and synthesis. *American Journal of Human Biology*, 12(2), 151–166. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6300\(200003/04\)12:2<151::AID-AJHB1>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6300(200003/04)12:2<151::AID-AJHB1>3.0.CO;2-F)
- Bodenhausen, G. V. (1993). Emotions, Arousal, and Stereotypic Judgments: A Heuristic Model of Affect and Stereotyping. In *Affect, Cognition and Stereotyping* (pp. 13–37). Retrieved October, 17, 2020, from <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780080885797500065>
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24, 267–304.
- Boston, M. B., & Levy, G. D. (1991). Changes and differences in preschoolers' understanding of gender scripts. *Cognitive Development*, 6(4), 417–432. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(91\)90047-H](https://doi.org/10.1016/0885-2014(91)90047-H)
- Bussey, K., & Bandura, A. (1984). Influence of gender constancy and social power on sex-linked modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1292-1302.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, 63, 1236-1250.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Butler, J. (1990/2019). *Trouble dans le genre - Le féminisme et la subversion de l'identité - (Gender trouble)*. Paris : Editions La Découverte.
- Butler, J., Cervulle, M., Marelli, J., & Butler, J. (2004/2016). *Défaire le genre*. Paris : Editions Amsterdam.

- Campbell, A., Shirley, L. & Candy, J. (2004). A longitudinal study of gender-related cognition and behaviour. *Developmental Science*, 7, 1-9.
- Campbell, A., Shirley, L., Heywood, C., & Crook, C. (2000). Infants' visual preference for sex-congruent babies, children, toys and activities: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 479–498. <https://doi.org/10.1348/026151000165814>
- Carter, D. B. (1987). The roles of peers in sex role socialization. In D. B. Carter (Ed.), *Current conceptions of sex roles and sex-typing: Theory and research* (pp. 101-121). New York: Praeger.
- Carter, D., & Levy, G. (1988). Cognitive Aspects of Early Sex-Role Development: The Influence of Gender Schemas on Preschoolers' Memories and Preferences for Sex-Typed Toys and Activities. *Child Development*, 59(3), 782-792. doi:10.2307/1130576
- Cherney, I. D., Harper, H. J., & Winter, J. A. (2006). Nouveaux jouets: Ce que les enfants identifient comme 'jouets de garçons' et 'jouets de filles'. *Enfance*, 58(3), 266–282. <http://dx.doi.org/10.3917/enf.583.0266>.
- Cherney, I. D., Kelly-Vance, L., Glover, K. G., Ruane, A., & Ryalls, B. O. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18–47 months. *Educational Psychology*, 23, 95–105.
- Chiland, C. (1995). La naissance de l'identité sexuée. In R. Diatkine, M. Soulé, & S. Lebovici (Éds.), *Traité de psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* (pp. 297-317). Paris : Presses universitaires de France.
- Chiland, C. (1997). L'identité sexuée : clinique et méthodologie, In.P.G. Colin, S. Lebovici, & H.E.Stork (Eds), *Garçons et filles, hommes et femmes. Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée. Mélanges en l'honneur de Colette Chiland* (pp. 19-40). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chiland, C. (2008). La problématique de l'identité sexuée. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(6), 328–334. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.03.009>
- Chiland, C. (2016). Parler clair et raison garder sur la question du genre. *Enfances & Psy*, 69, 13-26. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2016-1-page-13.htm>
- Clearfield, M. W., & Nelson, N. M. (2006). Sex differences in mothers' speech and play behavior with 6-, 9-, and 14-month-old infants. *Sex roles*, 54(1), 127-137.
- Circ., 28 octobre 2011, relative aux règles particulières à divers actes de l'état civil relatifs à la naissance et à la filiation, NOR : JUSC1119808C
Récupéré de <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=34124>
(B.O.M.J.L. n°2011-11 du 30 novembre 2011)
- Cochran, W. (1952). The χ^2 Test of Goodness of Fit. *The Annals of Mathematical Statistics*, 23(3), 315-345. Retrieved November 2, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/2236678>

Colapinto, J. (2014/2016). *As Nature Made Him: The Boy Who Was Raised as a Girl*. New York; Toronto : Harper Perennial.

Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe. (2015). *Droit de l'homme et personnes intersexes*. Récupéré de <https://rm.coe.int/droits-de-l-homme-et-personnes-intersexes-document-thematique-publie-p/16806da66e>

Commission générale de terminologie et de néologie (2005, 22 juillet). *Recommandation sur les équivalents français du mot gender* (J.O. électronique authentifié n°0169 du 22 juillet 2005).

NOR : CTNX0508542X

Récupéré de <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=NFP-zF-1mggwV16GnVpmayHCZJvBzlJkaMjHxnlJ-uE=>

Connor, J., & Serbin, L. (1977). Behaviorally Based Masculine- and Feminine-Activity-Preference Scales for Preschoolers: Correlates with Other Classroom Behaviors and Cognitive Tests. *Child Development*, 48(4), 1411-1416. doi:10.2307/1128500

Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26(4), 612–620. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.612>

Crutchfield, R. S., & Krech, D. (1962). Some guides to the understanding of the history of psychology. *Psychology in the Making*. New York : Knopf.

Dafflon Nouvelle (2004a) Pourquoi les garçons ne jouent pas aux Barbies et les filles ne se déguisent pas en cow-boys ? Cinquième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française, Lausanne, Suisse.

Dafflon Nouvelle, A., (Ed.). (2006). *Filles-Garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Danchin, É., Giraldeau, L.-A., & Cézilly, F. (2005). *Écologie comportementale: Cours et questions de réflexion*. Paris : Dunod.

Darwin, C. R. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex* : vol. 1. (n.d.). London: John Murray. Récupéré le 21 octobre 2020, de <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?pageseq=1&itemID=F937.1&viewtype=text>

Delphy, C. (1998). *L'ennemi principal (Tome 1). Economie politique du patriarcat*. Paris : Syllepse.

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

Delphy, C. (2019). *Le genre précède le sexe*. [Vidéo en ligne]. Consulté le 22 octobre 2020 sur <https://blogs.mediapart.fr/jean-marc-b/blog/060319/le-genre-precède-le-sexe-par-christine-delphy-video>

- Délégation aux droit des femmes. (2017, 23 février). *Variations du développement sexuel : lever un tabou, lutter contre la stigmatisation et les exclusions. Rapport n°441 (2016-2017)*. Récupéré le 28 septembre 2020 sur <https://www.senat.fr/rap/r16-441/r16-441-syn.pdf>
- Demeulenaere, P. (2015). *Les normes sociales : entre accords et désaccords*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deschamps, J. C. (1977). *L'attribution et la catégorisation sociale (édition de 1975 remaniée)*. Retrieved October 17, 2020, from https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_34094
- Diderot, D. & Le Rond D'Alembert, J. (1757). Genre. In A.-C. Briasson, M.-A. David, A. Le Breton, & L. Durand (Eds.), *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (tome septième, pp. 589-599). Consulté en ligne le 13 octobre 2020 sur <https://mazarinum.bibliotheque-mazarine.fr/viewer/2099/offset=8#page=647&viewer=picture&o=bookmark&n=0&q=>
- Doise, W., Deschamps, J. C., & Mugny, G. (Eds.). (1991). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Colin.
- Dunn, S., & Morgan, V. (1987). Nursery and Infant School Play Patterns: sex-related differences. *British Educational Research Journal*, 13(3), 271–281. <https://doi.org/10.1080/0141192870130305>
- Edelbrock, C. S., & Sugawara, A. I. (1978). Acquisition of sex-typed preferences in preschool-aged children. *Developmental Psychology*, 14(6), 614–623. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.6.614>
- Eder, D. (1985). The Cycle of Popularity: Interpersonal Relations Among Female Adolescents. *Sociology of Education*, 58, 154–65.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Murray, E., & Hite, T. (1982). Children's Reasoning regarding Sex-Typed Toy Choices. *Child Development*, 53(1), 81-86. doi:10.2307/1129639
- Eisenberg, N., Wolchik, S. A., Hernandez, R., & Pasternack, J. F. (1985). Parental socialization of young children's play: A short-term longitudinal study. *Child development*, 1506-1513.
- Enculturation. (s. d.). Dans *Dictionnaire de l'Encyclopaedia Universalis* [en ligne]. Consulté en ligne le 22 octobre 2020 sur <https://www.universalis.fr/dictionnaire/enculturation>
- Énoncé. (2012). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (C.N.R.T.L.)*. Consulté en ligne le 02 novembre 2020 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/énoncé>

-
- Etaugh, C., Duits, T. (1990). Development of gender discrimination: Role of stereotypic and counterstereotypic gender cues. *Sex Roles*, 23, 215–222. <https://doi.org/10.1007/BF00290044>
- Etaugh, C., Grinnell, K., & Etaugh, A. (1989). Development of gender labeling: Effect of age of pictured children. *Sex Roles*, 21(11-12), 769–773. <https://doi.org/10.1007/BF00289807>
- Ewing Lee, E.A., Troop-Gordon W. (2011a). Peer processes and gender role development: Changes in gender atypicality related to negative peer treatment and children's friendships. *Sex Roles*, 64, 90–102. doi:10.1007/s11199-010-9883-2.
- Fagan, J. (1976). Infants' Recognition of Invariant Features of Faces. *Child Development*, 47(3), 627-638. doi:10.2307/1128177
- Fagot, B. (1977). Consequences of Moderate Cross-Gender Behavior in Preschool Children. *Child Development*, 48(3), 902-907. doi:10.2307/1128339
- Fagot, B. I., & Hagan, R. (1991). Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors: Age and sex effects. *Child development*, 62(3), 617-628.
- Fagot, B., & Leinbach, M. (1989). The Young Child's Gender Schema: Environmental Input, Internal Organization. *Child Development*, 60(3), 663-672. doi:10.2307/1130731
- Fagot, B. I., Leinbach, M. D., & Hagan, R. (1986). Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*, 22(4), 440–443. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.440>
- Fagot, B. I., & Littman, I. (1976). Relation of Preschool Sex-Typing to Intellectual Performance in Elementary School. *Psychological Reports*, 39(3), 699–704. <https://doi.org/10.2466/pr0.1976.39.3.699>
- Fantz, R. L. (1961). The origin of form perception. *Scientific American*, 204, 66-72.
- Fantz, R. L. (1963). Pattern vision in newborn infants. *Science*, 140, 296-297.
- Fein, G., Johnson, D., Kosson, N., Stork, L., & Wasserman, L. (1975). Sex stereotypes and preferences in the toy choices of 20-month-old boys and girls. *Developmental Psychology*, 11, 527-528.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D., & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(Serial No. 242).
- Fivush, R., & Buckner, J. P. (2000). Gender, sadness, and depression: The development of emotional focus through gendered discourse. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 232–253). New York : Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. Vol. 1 La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

- Garfinkel H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Geary, D. C., & Bjorklund, D. F. (2000). Evolutionary Developmental Psychology. *Child Development*, 71(1), 57–65. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00118>
- Genovese, G., Spinelli, M., Romero Lauro, L. J., Aureli, T., Castelletti, G., & Fasolo, M. (2020). Infant-directed speech as a simplified but not simple register: a longitudinal study of lexical and syntactic features. *Journal of Child Language*, 47, 22 –44. doi:10.1017/S0305000919000643
- Genre. (2012). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (C.N.R.T.L.)*. Consulté en ligne le 13 octobre 2020 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/genre>
- Gleason, J. B. (1987). Sex differences in parent-child interaction. In S. U. Phillips, S. Steele, & C. Tanz (Eds.), *Language, gender and sex in comparative perspective* (pp. 189-199). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Goren, C.C., Sarty, M., Wu, P. (1975). Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants. *Pediatrics*, 56, 544–545.
- Gough, H. G. (1956). *Manual for the California Psychological Inventory*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Gould, S. J. (1987). *An urchin in the storm*. New York: Norton.
- Guillemette, L., & Cossette, J. (2006). Déconstruction et différence. In Louis Hébert (Dir.), *Signo* [en ligne]. <http://www.signosemio.com/derrida/deconstruction-et-difference.asp>, consulté le 20 octobre 2020
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1993). Conflict and Friendship Relations in Middle Childhood: Behavior in a Closed-Field Situation. *Child Development*, 64(2), 445–454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02920.x>
- Hartup, W. W., Moore, S. G., & Sager, G. (1963). Avoidance of inappropriate sex-typing by young children. *Journal of Consulting Psychology*, 27(6), 467–473. <https://doi.org/10.1037/h0047940>
- Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (H.C.E.f.h.). (2014, 20 octobre). *Rapport n°2014-10-20-STER-013 relatif à la lutte contre les stéréotypes*. Récupéré de https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_hce-2014-1020-ster-013-3.pdf
- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *The Journal of Psychology*, 21(1), 107–112. <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917275>
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin: La pensée de la différence*. Paris : O. Jacob.
- Héritier, F. (dir.) (2005). *Hommes, femmes : la construction de la différence*. Paris : Editions Le Pommier

-
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup Bias. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 575–604. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135109>
- Hibbard, D. R., & Buhrmester, D. (1998). The Role of Peers in the Socialization of Gender-Related Social Interaction Styles. *Sex Roles*, 39(3), 185–202. <https://doi.org/10.1023/A:1018846303929>
- Hildebrandt, D. E., Feldman, S. E., Ditrachs, R. A. (1973). Rules, models, and self-reinforcement in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 1-5.
- Howes, C. (1988). Same- and cross-sex friends: Implications for interaction and social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 21–37. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(88\)90027-0](https://doi.org/10.1016/0885-2006(88)90027-0)
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99, 545–560. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.545>.
- Hurtig, M.-C., Pichevin, M.-F. (2000). Effets de distinguabilité et effets de sexe. In J.-L. Beauvois, R. V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 7, pp. 289-321). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Huston, A. C. (1983). Sex typing. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 387–467). New York: Wiley.
- Hymes, D. H. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin & W. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 15–53). Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington.
- Jusczyk, P.W., Pisoni, D.B., & Mullenix, J. (1992). Some consequences of stimulus variability on speech processing by 2-month-old infants. *Cognition*, 43, 253–291.
- Jost, A. (1950) Sur le contrôle hormonal de la différenciation sexuelle du lapin. *Arch. Anat. Microscop. Morphol. Exp.*, 39, 577–598.
- Jost A., Perchellet J.P., Prepin J., Vigier B. (1975) The Prenatal Development of Bovine Freemartins. In Reinboth R. (Eds.), *Intersexuality in the Animal Kingdom*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-66069-6_36
- Kagan, J. (1964). Acquisition and significance of sex-typing and sex-role identity. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (vol. 1., pp. 137-167). New York : Russell Sage Foundation.
- Karraker, K. H., Vogel, D. A., & Lake, M. A. (1995). Parents' gender-stereotyped perceptions of newborns: The eye of the beholder revisited. *Sex Roles*, 33(9), 687-701.

- Kavanaugh, R. D., & Jirkovsky, A. M. (1982). Parental speech to young children: A longitudinal analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 297-311.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, tome 1*. Paris : A. Colin.
- Keller, K., & Tandler, J. (1916). The behaviour of the chorion in twin pregnancies of cattle. *Wien.Tierärztl. Monatsschr.*, 3, 513-526.
- Kiecolt, K., Acock, J., & Acock, A. C. (1988). The longterm effects of family structure on gender-role attitudes. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 709-717.
- Kim, H.-S., & Baron, R. S. (1988). Exercise and the illusory correlation: Does arousal heighten stereotypic processing? *Journal of Experimental Social Psychology*, 24(4), 366-380. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(88\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(88)90026-1)
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, Californie : Stanford University Press.
- Konopczynski, G. (1990). *Le langage émergent: Caractéristiques Rythmiques*. Hamburg : Helmut Buske Verlag.
- Krueger, J., & Clement, R. W. (1996). Inferring category characteristics from sample characteristics: Inductive reasoning and social projection. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125(1), 52-68. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.125.1.52>
- Kruglanski, A. W., & Freund, T. (1983). The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects on impression primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19(5), 448-468. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(83\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0022-1031(83)90022-7)
- Labrell, F. (1997). L'apport spécifique du père au développement cognitif du jeune enfant. *Enfance*, 50(3), 361-369. <https://doi.org/10.3406/enfan.1997.3070>
- La Freniere, P., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The Emergence of Same-Sex Affiliative Preferences among Preschool Peers: A Developmental/Ethological Perspective. *Child Development*, 55(5), 1958-1965. <https://doi.org/10.2307/1129942>
- Langlois, J. H., Ritter, J. M., Roggman, L. A., & Vaughn, L. S. (1991). Facial diversity and infant preferences for attractive faces. *Developmental Psychology*, 27, 79-84.
- Larbaud, V. (1926). *Fermina Marquez*. Paris : Gallimard.
- Larousse. (s. d.). Genre. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté en ligne le 20 octobre 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/genre/36604>
- Larousse. (s. d.). Science. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté en ligne le 20 octobre 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/science/71467>

-
- Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta-analysis. *Developmental psychology*, 34(1), 3.
- Leinbach, M. D., & Fagot, B. I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development*, 16(3), 317–332. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(93\)80038-A](https://doi.org/10.1016/0163-6383(93)80038-A)
- Le Maner-Idrissi, G. (2013). *La construction de l'identité sexuée : un enjeu dans la formation des formateurs-trices* [Vidéo en ligne]. Consulté le 22 octobre 2020 sur <https://www.laie.fr/media/video/conference/la-construction-de-lidentite-sexuee-un-enjeu-dans-la-formation-des-formateurs-trices/>
- Levy, G. D., & Carter, D. B. (1989). Gender schema, gender constancy, and gender-role knowledge: The roles of cognitive factors in preschoolers' gender-role stereotype attributions. *Developmental Psychology*, 25(3), 444–449. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.444>
- Levy, G. D., & Haaf, R. A. (1994). Detection of gender-related categories by 10-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 17(4), 457-459.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self* New York: Plenum Press.
- Lewis, M. & Feiring, C. (1979). The child's social network : social object, social functions, and their relationship. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds), *The Child and its Family*. New York : Plenum Press.
- Liben, L. S., & Signorella, M. L. (Eds.). (1987). *Children's gender schemata. New directions for child development* (Vol. 38). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Editions Mardaga.
- Lillie, F. (1916). The theory of the free-martin. *Science*, 43, 611–613.
- Lillie, F. (1917). The free-martin, a study of the action of sex hormones in fetal life of cattle. *J. exp. Zool.*, 23, 371–451.
- Lippmann, W. (1922). Stereotypes. In W. Lippmann, *Public opinion* (pp. 79–94). New-York : The MacMillan Company.
- Lobel, T. E., & Menashri, J. (1993). Relations of conceptions of gender-role transgressions and gender constancy to gender-typed toy preferences. *Developmental Psychology*, 29(1), 150–155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.1.150>
- Lochak, D. (2008). Dualité de sexe et de genre dans les normes juridiques. *Lex Electronica*, 15(1), 659-690.

- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Maccoby, E.E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Gender Segregation in Childhood. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 20, pp. 239–287). Retrieved from <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0065240708604048>
- MacGarty, C., Turner, J.C. (1992). The effects of categorization on social judgement. *British Journal of Social Psychology*, 31, 253-268.
- Markovits, H., Benenson, J., & Dolenszky, E. (2001). Evidence That Children and Adolescents Have Internal Models of Peer Interactions That Are Gender Differentiated. *Child Development*, 72(3), 879–886. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00321>
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37, 431– 446.
- Martin, C., & Halverson, C. (1981). A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. *Child Development*, 52(4), 1119–1134. doi:10.2307/1129498
- Martin, C.L. and Little, J.K. (1990), The Relation of Gender Understanding to Children's Sex-typed Preferences and Gender Stereotypes. *Child Development*, 61, 1427-1439. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02872.x
- Martinet, A. (1960). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Masters, J. C. & Wilkinson, A. (1976). Consensual and discriminative stereotypy of sex-type judgments by parents and children. *Child Development*, 47, 208–217.
- McHale, S.M., Updegraff, K.A., Helms-Erikson, H., Crouter A.C. (2001). Sibling influences on gender development in middle childhood and early adolescence: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37(1), 115–25.
- McManis, M. J., & Liebert, R. M. (1968). Influence of discrepancies between successively modeled self-reward criteria on the adoption of a self-imposed standard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 166-171.
- Mead, M. (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Plon.
- Mischel, W. (1966). A social-learning view of sex differences in behavior. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, California : Stanford University Press.
- Money J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism:psychologic findings. *Bull Johns Hopkins Hosp*, 96(6), 253–264.

-
- Money, J. (1985a). Gender: History, theory and usage of the term in sexology and its relationship with nature/nurture. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 11, 71–79.
- Money, J. (1985b). The conceptual neutering of gender and the criminalization of sex. *Archives of Sexual Behavior*, 14, 279–290.
- Money, J. (1994). The concept of gender identity disorder in childhood and adolescence after 39 years. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 20, 163–177.
- Money, J. & Ehrhardt, A. A. (1972) Man and woman, boy and girl. Johns Hopkins University Press.
- Money J, Hampson J.G., Hampson J.L. (1955a). Hermaphroditism: recommendations concerning assignment of sex, change of sex, and psychologic management. *Bull Johns Hopkins Hosp*, 97(4), 284–300.
- Money J, Hampson J.G., Hampson J.L. (1955b). An examination of some basic sexual concepts: the evidence of human hermaphroditism. *Bull Johns Hopkins Hosp*, 97(4), 301–319.
- Morchain, P. & Schadron, G. (2001). Devenir ce que je crois que vous croyez de moi: un effet de confirmation comportementale de l'image que l'on croit avoir auprès de l'interlocuteur. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 50, 27-41.
- Moss, H. A. (1967). Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 13(1), 19-36.
- Muller, R., & Goldberg, S. (1980). Why William doesn't want a doll: Preschoolers' expectations of adult behavior toward girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 259–269.
- O'Brien, M., & Huston, A. C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21(5), 866–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.5.866>
- Parisse, C., & Le Normand, M. T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 20–41.
- Perry, D., White, A., & Perry, L. (1984). Does Early Sex Typing Result from Children's Attempts to Match Their Behavior to Sex Role Stereotypes? *Child Development*, 55(6), 2114-2121. doi:10.2307/1129784
- Pettit, G. S., Bakshi, A., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1990). The emergence of social dominance in young boys' play groups: Developmental differences and behavior correlates. *Developmental Psychology*, 26(6), 1017–1025. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.1017>
- Phillips, J. (1973). Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: age and sex comparisons. *Child Development*, 44, 182-185.

- Poulin-Dubois, D., Serbin, L., & Derbyshire, A. (1998). Toddlers' Intermodal and Verbal Knowledge About Gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(3), 338-354. Retrieved October 17, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/23093706>
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Eichstedt, J. A., Sen, M. G., & Beissel, C. F. (2002). Men Don't Put on Make-up: Toddlers' Knowledge of the Gender Stereotyping of Household Activities. *Social Development*, 11(2), 166-181. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00193>
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Kenyon, B., & Derbyshire, A. (1994). Infants' intermodal knowledge about gender. *Developmental Psychology*, 30(3), 436-442. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.3.436>
- Putallaz, M., Hellstern, L., Sheppard, B. H., Grimes, C. L., & Glodis, K. A. (1995). Conflict, Social Competence, and Gender: Maternal and Peer Contexts. *Early Education & Development*, 6(4), 433-447. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0604_8
- Quinn, P.C., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A.M., Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: a preference for female. *Perception*, 31, 1109-1121.
- Richards, B. (1987). Type/token ratios: What do they really tell us? *Journal of Child Language*, 14, 201-209.
- Robert, P. (s. d.). Genre. Dans *Le Robert Dico en ligne*. Consulté en ligne le 20 octobre 2020 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/genre>
- Robert, M., & Héroux, G. (2004). Visuo-spatial play experience: forerunner of visuo-spatial achievement in preadolescent and adolescent boys and girls? *Infant and Child Development*, 13(1), 49-78. <https://doi.org/10.1002/icd.336>
- Roopnarine, J.L. (1986). Mothers' and fathers' behaviors toward the toy play of their infant sons and daughters. *Sex Roles*, 14, 59-68. <https://doi.org/10.1007/BF00287848>
- Rosch, E. H. (1973). Natural categories. *Cognitive psychology*, 4(3), 328-350.
- Rosenhan, D., Frederick, F., Burrows, A. (1968). Preaching and practicing: Effects of channel discrepancy on norm internalization. *Child Development*, 39, 291-301.
- Rouyer, V., & Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. In : A. Dafflon Nouvelle (éd.), Filles, garçons: socialisation différenciée ? (pp. 27-54). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Rubin, J. Z., Provenzano, F. J., & Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' views on sex of newborns. *American journal of Orthopsychiatry*, 44(4), 512.
- Rubin G. (1975). The traffic in women: notes on the "political economy" of sex. In Reiter Rayna R, editor, *Toward an anthropology of women* (pp. 157-210). New York : Monthly Review Press

-
- Ruble, D.N., & Martin, C.L. (1998). Gender development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, pp. 933–1016). New York : Wiley.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 858-932). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Ruble, D. N., & Stangor, C. (1986). Stalking the Elusive Schema: Insights from Developmental and Social-Psychological Analyses of Gender Schemas. *Social Cognition*, 4(2), 227–261. <https://doi.org/10.1521/soco.1986.4.2.227>
- Rust, J., Golombok, S., Hines, M., Johnston, K., Golding, J., & The ALSPAC Study Team (2000). The role of brothers and sisters in the gender development of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 292–303.
- Sacks H., Schegloff E. A. & Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Retrieved October 17, 2020, from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00596051>
- Savin-Williams, R. C. (1979). Dominance Hierarchies in Groups of Early Adolescents. *Child Development*, 50(4), 923. <https://doi.org/10.2307/1129316>
- Sen, M. G. (1999). "Boys don't make breakfast!": Differential memory for own-gender-stereotyped events by two-year-old children. University of Minnesota.
- Schadron, G. (2005). Déterminabilité sociale et essentialisme psychologique: quand une conception essentialiste renforce la confirmation des attentes stéréotypiques. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 67-68(3-4), 77-84.
- Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11, 41–53. <https://doi.org/10.4000/urmis.220>
- Seban, A. M., Pierce, S. L., Cheatham, C. L., & Gunnar, M. R. (2003). Gendered Social Worlds in Preschool: Dominance, Peer Acceptance and Assertive Social Skills in Boys' and Girls' Peer Groups. *Social Development*, 12(1), 91–106. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00223>
- Sen, M. G. (1999). "Boys don't make breakfast!": Differential memory for own-gender-stereotyped events by two-year-old children. University of Minnesota.
- Serbin, L. A., & Connor, J. M. (1979). Sex-typing of children's play preferences and patterns of cognitive performance. *The Journal of Genetic Psychology*, 134(2), 315-316.
- Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G., & Eichstedt, J. A. (2001). Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped

- toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development*, 25(1), 7–15.
<https://doi.org/10.1080/01650250042000078>
- Serbin, L. A., Powlishta, K. K. & Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (2, Serial No. 232).
- Servin, A., Bohlin, G., & Berlin, L. (1999). Sex differences in 1-, 3-, and 5-year-olds' toy-choice in a structured play-session. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(1), 43–48.
<https://doi.org/10.1111/1467-9450.00096>
- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7(3), 183–209. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(87\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(87)90012-8)
- Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13, 147-183.
- Skinner, B. F. (1938) *The behavior of organisms: an experimental analysis*. New York : AppletonCentury.
- Smith, P. K., & Daghli, L. (1977). Sex differences in parent and infant behavior in the home. *Child Development*, 1250-1254.
- Sokolov, E. N. (1963). *Perception and the conditioned reflex*. New York : Macmillan.
- Spelke, E. (1976). Infants' intermodal perception of events. *Cognitive Psychology*, 8, 553-560.
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and gender*. New York : Science House.
- Stoller, R. J. (1968/1978). *Recherches sur l'identité sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA : Brooks/Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall.

-
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British journal of psychology*, 54(2), 101-114.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72, 748–767.
- Tannen, D. (1994). *Gender and Discourse*. New York : Oxford University Press.
- Teichner, G., Ames, E. W., & Kerig, P. K. (1997). The relation of infant crying and the sex of the infant to parents' perceptions of the infant and themselves. *Psychology*, 34(3-4), 59-60.
- Templin, M. (1957). Certain language skills in children: Their development and interrelationships. *The Institute of Child Welfare Monographs*, 26. Minneapolis: University of Minnesota.
- Thompson, S. (1975). Gender Labels and Early Sex Role Development. *Child Development*, 46(2), 339-347. doi:10.2307/1128126
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, N.J. : Rutgers University Press.
- Thorne, B., & Luria, Z. (1986). Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds. *Social Problems*, 33(3), 176–190. <https://doi.org/10.2307/800703>
- Underwood, M. K. (2003). *Social Aggression Among Girls*. Guilford Press.
- United Nations Human Rights Office. (s. d.). Free and Equal United Nations: Intersex Awareness. Consulté en ligne le 14 octobre 2020 sur <https://www.unfe.org/fr/intersex-awareness/>
- Vallet, G. (2018). *Sociologie du genre*. Paris : Editions Bréal, Thèmes & Débats.
- Voyer, D., Nolan, C., & Voyer, S. (2000). The relation between experience and spatial performance in men and women. *Sex Roles*, 43(11), 891-915.
- Walker-Andrews, A. S., Bahrick L. E., Raglioni, S. S. & Diaz, I. (1991) Infants' Bimodal Perception of Gender, *Ecological Psychology*, 3(2), 55-75. doi : 10.1207/s15326969eco0302_1
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Weinraub, M., Clemens, L., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The Development of Sex Role Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex-Types Toy Preference, and Family Characteristics. *Child Development*, 55(4), 1493-1503. doi:10.2307/1130019

- Wilson, J. D., Griffin, J. E., Leshin, M., & George, F. W. (1981). Role of gonadal hormones in development of the sexual phenotypes. *Human Genetics*, 58(1), 78–84. <https://doi.org/10.1007/BF00284153>
- Woolley, H. T. (1910). A Review of the Recent Literature on the Psychology of Sex. *Psychological Bulletin*, 7(10), 335–342. <https://doi.org/10.1037/h0066338>
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50, 525–537.
- Zaouche-Gaudron, C. (1997). Influence de la différenciation paternelle sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant de 20 mois. *Enfance*, 50(3), 425–434. <https://doi.org/10.3406/enfan.1997.3076>
- Zaouche-Gaudron, C., & Rouyer, V. (2002). L'identité sexuée du jeune enfant: actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 522–533. <https://doi.org/10.4000/osp.3400>
- Zarbatany, L., & Pepper, S. (1996). The Role of the Group in Peer Group Entry. *Social Development*, 5(3), 251–260. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1996.tb00084.x>
- Zosuls, K. M., Martin, C. L., Ruble, D. N., Miller, C., Gaertner, B. M., England, D. E., & Hill, A. P. (2011). "It's not that we hate you": Understanding children's gender attitudes and expectancies about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 288–304. doi: 10.1111/j.2044-835X.2010.02023.x
- Zosuls, K. M., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., Bornstein, M. H., & Greulich, F. K. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: implications for gender-typed play. *Developmental psychology*, 45(3), 688.

INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Index des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : Résultats des tests de Mann-Whitney : comparaisons de moyennes pour les dyades indépendantes* | 181 |
| Tableau 2: Résultats des tests de Wilcoxon : comparaisons de moyennes pour les dyades appariées* | 181 |
| Tableau 3 : Nombre de types, nombre de tokens et Type Token Ratio dans le groupe des enfants, les filles et des garçons..... | 214 |
| Tableau 4 : Nombre de types, nombre de tokens et Type Token Ratio dans le groupe des parents, les mères et les pères..... | 215 |
| Tableau 5 : Synthèse des données lexicométriques des enfants, chez les filles et chez les garçons..... | 218 |
| Tableau 6 : Synthèse des données lexicométriques des parents, chez les mères et chez les pères..... | 218 |
| Tableau 7 : Pourcentages moyens d'images classées dans chaque catégorie attendue de jouets, chez les garçons et chez les filles..... | 244 |
| Tableau 8 : Scores de masculinité et de féminité que les mères se sont attribué..... | 259 |
| Tableau 9 : Scores de masculinité et de féminité que les pères se sont attribué..... | 261 |

Index des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Extrait de la définition du mot genre (Diderot & D'Alembert, 1757, p. 589)..... | 27 |
| Figure 2 : Article en ligne extrait d'une page du site Internet Materneo..... | 29 |
| Figure 3 : Explication illustrée de la dysphorie de genre, à destination des enfants, extraite de la page du site Internet Maman trans..... | 39 |
| Figure 4 : Signalétique mise en place sur la porte des toilettes de l'université de Leyde aux Pays-Bas..... | 49 |
| Figure 5 : Signalétique mise en place sur les portes de toilettes de l'université d'Akureyri en Islande..... | 49 |

| | |
|--|-----|
| Figure 6: Modèle de développement de conduites sexuées, proposé par Martin & Halverson (1981)..... | 74 |
| Figure 7 : Mécanismes par lesquels la discrimination inter-groupes peut représenter une menace pour l'individu..... | 88 |
| Figure 8 : Figure adaptée de la figure complexe de Rey-Osterrieth, présentée dans le cadre d'un test de géométrie ou d'un jeu de mémorisation, aux participants de l'expérimentation menée par Huguet & Régner (2007)..... | 89 |
| Figure 9 : Performance de reproduction de la figure de Rey-Osterrieth, selon qu'on l'ait présentée comme un test de géométrie ou comme un jeu de mémorisation : résultats issus de l'expérimentation menée par Huguet & Régner (2007)..... | 90 |
| Figure 10: Mises en scène pour promouvoir les jouets, dans le catalogue Hyper-U de Noël 2015..... | 96 |
| Figure 11: Jouets proposés aux dyades de jeu parent-enfant : un garage de pompiers (jouet stéréotypé « pour les garçons »), des animaux « Monsieur Patate » (jouet « neutre ») et la maison de Chelsea (jouet stéréotypé « pour les filles »)..... | 102 |
| Figure 12: Répartition des premiers contacts opérés avec un jouet, lorsque ceux-ci ont été initiés par les enfants..... | 137 |
| Figure 13: Répartition des premiers contacts opérés avec un jouet, lorsque ceux-ci ont été initiés par les parents..... | 137 |
| Figure 14: Initiative du premier contact avec un jouet, chez les enfants versus chez les parents, en fonction du type de jouet..... | 138 |
| Figure 15 : Jouet avec lequel filles et garçons ont initié le contact..... | 141 |
| Figure 16 : Jouet avec lequel les filles ont initié le contact, lors de la première séance de jeu versus lors de la deuxième..... | 143 |
| Figure 17 : Jouet avec lequel les garçons ont initié le contact, lors de la première séance de jeu versus lors de la deuxième..... | 144 |
| Figure 18: Jouet avec lequel les filles ont initié le contact, avec leurs mères versus avec leurs pères..... | 145 |
| Figure 19 : Jouet avec lequel les garçons ont initié le contact, avec leurs mères versus avec leurs pères..... | 146 |
| Figure 20: Répartition de la durée moyenne de manipulation de chaque jouet chez les filles..... | 148 |
| Figure 21: Durées individuelles de manipulation de chaque jouet ; celles relatives au jouet | |

| | |
|--|-----|
| stéréotypique pour les filles sont classées par ordre décroissant*..... | 150 |
| Figure 22: Répartition de la durée moyenne de manipulation des jouets chez les garçons.... | 154 |
| Figure 23: Durées individuelles de manipulation de chaque jouet ; celles relatives au jouet stéréotypique pour les garçons sont classées par ordre décroissant*..... | 154 |
| Figure 24: Durée de manipulation de chaque jouet, chez les filles et chez les garçons*..... | 157 |
| Figure 25 :Durée de manipulation de chaque jouet par les filles, selon qu'elles aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères..... | 160 |
| Figure 26: Durée de manipulation de chaque jouet par les garçons, selon qu'ils aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères..... | 162 |
| Figure 27 : Durée de manipulation de chaque jouet, chez les filles et chez les garçons, en interaction avec leurs mères..... | 164 |
| Figure 28: Durée de manipulation de chaque jouet, chez les filles et chez les garçons, en interaction avec leurs pères..... | 165 |
| Figure 29 : Répartition de la durée moyenne de manipulation de chaque jouet chez les mères..... | 167 |
| Figure 30: Répartition de la durée moyenne de manipulation de chaque jouet chez les pères..... | 169 |
| Figure 31: Durée de manipulation de chaque jouet, chez les mères et chez les pères..... | 169 |
| Figure 32 : Durée de manipulation de chaque jouet, chez les mères et chez les pères, en interaction avec leurs filles..... | 172 |
| Figure 33 : Durée de manipulation de chaque jouet, chez les mères et chez les pères, en interaction avec leurs garçons..... | 174 |
| Figure 34 : Durée de manipulation de chaque jouet par les mères, selon qu'elles aient joué avec leurs filles ou avec leurs garçons..... | 176 |
| Figure 35 :Durée de manipulation de chaque jouet par les pères, selon qu'ils aient joué avec leurs filles ou avec leurs garçons | 177 |
| Figure 36 : Distribution de fréquence du nombre de types et de tokens produits par les parents au cours des interactions de jeu..... | 213 |
| Figure 37 : Distribution de fréquence du nombre de types et de tokens produits par les enfants au cours des interactions de jeu..... | 213 |
| Figure 38 : Diagrammes, dits en boîtes à moustache, représentant le nombre de types | |

| | |
|---|-----|
| produit respectivement par les mères et par les pères..... | 215 |
| Figure 39 : Répartition des tokens produits en référence à chaque jouet, chez les filles..... | 219 |
| Figure 40 : Répartition des tokens produits en référence à chaque jouet, chez les garçons.. | 221 |
| Figure 41 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, chez les filles et chez les garçons*..... | 222 |
| Figure 42 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, par les filles, selon qu'elles aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères..... | 223 |
| Figure 43: Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, par les garçons, selon qu'ils aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères..... | 224 |
| Figure 44 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, par les filles et par les garçons, en interaction avec leurs mères..... | 225 |
| Figure 45 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, par les filles et par les garçons, en interaction avec leurs pères..... | 226 |
| Figure 46: Indice lexicométrique moyen d'orientation vers les jouets stéréotypés en genre, chez les filles et les garçons, suivant que les enfants aient joué avec leurs mères ou avec leurs pères..... | 228 |
| Figure 47 : Répartition des tokens produits en référence à chaque jouet, chez les mères, de filles et de garçons confondus..... | 230 |
| Figure 48 : Répartition des tokens produits en référence à chaque jouet, chez les pères (n=24), de filles et de garçons confondus..... | 231 |
| Figure 49 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, chez les mères et chez les pères, de filles et de garçons confondus..... | 232 |
| Figure 50 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, chez les mères et chez les pères, en interaction avec leurs filles..... | 233 |
| Figure 51 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet, chez les mères et chez les pères, en interaction avec leurs garçons..... | 234 |
| Figure 52 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet par les mères, selon qu'elles aient joué avec leurs filles ou avec leurs garçons..... | 235 |
| Figure 53 : Nombre de tokens produits en référence à chaque jouet par les pères, selon qu'ils aient joué avec leurs filles ou avec leurs garçons..... | 236 |
| Figure 54 Indice lexicométrique moyen d'orientation vers les jouets stéréotypés en genre, chez les mères et les pères, suivant le sexe de leur enfant..... | 237 |

ANNEXES

| | |
|---|-----|
| ANNEXE 1 : Notice d'information donnée aux familles en vue de leur participation à notre étude..... | 289 |
| ANNEXE 2 : Formulaire de consentement éclairé donné à signer aux deux parents | 292 |
| ANNEXE 3 : Images d'un visage de garçon et d'un visage de fille utilisées dans le test de catégorisation de jouets pour spécifier les trois boîtes permettant de classer les images de jouets comme « jouets pour les garçons »/« jouets pour les filles »/« jouets pour les deux » (images taille réelle)..... | 293 |
| ANNEXE 4 : Set des 12 cartes d'images de la série « jouets pour les filles » présentées aux enfants dans la tâche de catégorisation de jouets (cartes taille réelle).... | 294 |
| ANNEXE 5 : Set des 12 cartes d'images de la série « jouets pour les garçons » présentées aux enfants dans la tâche de catégorisation de jouets (cartes taille réelle).... | 296 |
| ANNEXE 6 : Set des 12 cartes d'images de la série « jouets neutres » présentées aux enfants dans la tâche de catégorisation de jouets (cartes taille réelle)..... | 298 |
| ANNEXE 7 : Questionnaire concernant le(s) mode(s) de garde/la scolarisation de l'enfant..... | 300 |
| ANNEXE 8 : Questionnaire donné à remplir à chaque parent..... | 301 |

ANNEXE 1 : Notice d'information donnée aux familles en vue de leur participation à notre étude

NOTICE D'INFORMATION

Titre du projet : Les interactions de jeu entre les parents et les enfants d'âge préscolaire

Chercheur(s) titulaire(s) responsable(s) scientifique(s) du projet :

Jean-Pierre Chevrot, professeur, membre de l'Institut Universitaire de France
06 74 61 36 21 / jpchevrot@wanadoo.fr
Laboratoire LIDILEM
Université Grenoble Alpes
BP 25 - 38040 Grenoble Cedex 9

Lieu de recherche : Domicile familial des participants

But du projet de recherche :

L'objectif de cette étude est de mieux comprendre le déroulement des interactions de jeu entre les parents et les enfants, spécifiquement avec des enfants d'âge préscolaire.

Déroulement de l'étude :

Cette étude comprend deux sessions de participation à votre domicile, votre enfant participant à chacune des sessions avec l'un, puis l'autre de ses parents. Les deux sessions auront lieu entre une à deux semaines d'intervalle.

Déroulement de la première session :

- une première étape pendant laquelle vous êtes filmés, vous et votre enfant, en train de jouer (les jouets sont fournis). Pendant cette étape le chercheur vous laisse jouer sans intervenir et s'absente de la pièce en suivant l'enregistrement sur un écran.
(durée : 30 minutes au plus)
- une deuxième étape avec pour le parent un jeu-test consistant à associer des mots entre eux
(durée : <10 minutes)

Déroulement de la deuxième session (avec l'autre parent) :

- une première étape pendant laquelle vous êtes filmés, vous et votre enfant, en train de jouer (les jouets

sont fournis). Pendant cette étape le chercheur vous laisse jouer sans intervenir et s'absente de la pièce

en suivant l'enregistrement sur un écran.

(durée : 30 min.)

- une deuxième étape avec :

pour le parent un jeu-test consistant à associer des mots entre eux (durée : <10 min.)

pour l'enfant un jeu consistant à trier des images (durée : 15 min.)

- à l'issue de ces étapes nous vous donnons un questionnaire à remplir (durée : 15 min.)

- pour finir, nous vous expliquons précisément les objectifs de l'étude

Vos droits à la confidentialité

Les données seront traitées avec la plus grande confidentialité. Nous utiliserons un numéro d'identification aléatoire pour protéger votre identité et celle de votre enfant. A votre demande, l'archivage des enregistrements vidéo pourra être soumis à un « floutage », ainsi qu'à l'utilisation de pseudonymes associée à un masquage sonore dans le cas où des informations pourraient conduire à votre identification, celle de votre enfant ou celle d'autres personnes.

Aucune information qui pourrait révéler directement votre identité et celle de votre enfant ne sera divulguée. La totalité des données recueillies seront conservées en lieu sûr, au sein du laboratoire LIDILEM et seuls les responsables scientifiques et l'investigateur de l'étude pourront y avoir accès. Conformément à la loi Informatique et Libertés de la CNIL, vous avez un droit d'accès, de rectification et d'opposition de vos données personnelles. Pour mettre en œuvre ce droit, le numéro d'identification aléatoire correspondant à vos données vous sera remis.

Jean-Pierre Chevrot sera la personne auprès de laquelle vous pourrez exercer votre droit d'accès, de rectification et d'opposition à vos données personnelles (voir ses coordonnées ci-dessous).

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Votre participation et celle de votre enfant sont volontaires et vous comme lui êtes libres d'interrompre votre participation à tout moment, pour vous ainsi que pour votre enfant, sans avoir à vous justifier et sans que cela ne vous porte préjudice.

Si vous décidez de participer, vous êtes en droit de demander à tout moment la destruction des données recueillies, sans que cela ne porte à conséquence pour vous.

Bénéfices

Les interactions de jeu entre les parents et les enfants sont l'occasion d'échanges et d'apprentissages multiples. Il y a donc un bénéfice à mieux comprendre la dynamique précoce de ces interactions dans une perspective éducative.

Risques possibles

A notre connaissance, la participation à cette étude n'entraîne aucune prise de risque pour vous et votre enfant.

Nous rendons néanmoins les parents attentifs au fait que pendant la séance de jeu, la logique de notre observation nécessite que les enfants ne devraient jouer qu'avec les jouets fournis.

A tout moment de l'étude, nous resterons attentifs aux manifestations de votre enfant et nous envisagerons d'interrompre ou d'arrêter l'étude si votre enfant montre directement ou indirectement quelque signe d'inconfort que se soit.

Diffusion

Les résultats issus de cette étude sont susceptibles d'être diffusés lors de communications scientifiques et universitaires (conférences, séminaires, ...) et d'être publiés (actes de colloques, articles de revues académiques). Nous vous rendons attentifs au fait que cette recherche est une étude de groupe et que par conséquent seuls les résultats moyens sont traités.

Dans le cas où vous nous l'autorisez (voir consentement joint à cette notice), les données audiovisuelles qui seraient susceptibles d'être diffusées lors de communications scientifiques et universitaires (conférences, séminaires, ...), ainsi que les images susceptibles d'être publiées dans des articles de revues académiques, seront soumises à un processus garantissant l'anonymat des données (floutage des visages, utilisation de pseudonymes, masquage sonore des informations qui pourraient conduire à l'identification des participants ou d'autres personnes).

Vos droits de poser des questions en tout temps

Vous pouvez, à n'importe quel moment, poser des questions au sujet de cette étude en contactant le responsable scientifique de celle-ci, Jean-Pierre Chevrot, par courrier électronique : jpchevrot@wanadoo.fr ou par téléphone : 06 74 61 36 21.

ANNEXE 2 : Formulaire de consentement éclairé donné à signer aux deux parents

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Titre du projet : Les interactions de jeu entre les parents et les enfants d'âge préscolaire

Chercheur(s) titulaire(s) responsable(s) scientifique(s) du projet :

Jean-Pierre Chevrot, professeur, membre de l'Institut Universitaire de France
06 74 61 36 21 / jpchevrot@wanadoo.fr
Laboratoire LIDILEM
Université Stendhal
BP 25 - 38040 Grenoble Cedex 9

Lieu de recherche : Domicile familial

Consentement à la participation

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements contenus dans la notice d'information, qu'on a répondu à vos questions de façon satisfaisante et qu'on vous a avisé que vous étiez libre d'annuler votre consentement, de vous retirer de cette recherche en tout temps, ou de demander la destruction des données vous concernant, sans préjudice.

Droit à l'image et enregistrements vidéos

Nous donnons notre autorisation pour la diffusion d'images ou de courts extraits vidéo lors de communications scientifiques et universitaires (conférences, séminaires,...) et/ou la diffusion d'images dans des articles de revues académiques, à condition que les dispositions suivantes d'anonymisation soient prises :

- floutage des visages des participants ainsi que de l'arrière-plan (intérieur du domicile)
- utilisation de pseudonymes dans la transcription des mots des participants, si ceux-ci fournissent des informations qui pourraient conduire à leur identification, celle de leurs proches ou d'autres personnes
- masquage sonore des informations qui pourraient conduire à l'identification des participants, celle de leurs proches ou d'autres personnes

A remplir par les participants :

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche. J'accepte également que mon enfant y participe.

Prénom et nom de l'enfant participant :

Date de naissance de l'enfant participant :

Prénom, nom, et signature de chacun des parents :

N° de participation :

Un exemplaire de ce document est remis à chacun des parents, un autre exemplaire est conservé dans le dossier.

ANNEXE 3 : Images d'un visage de garçon et d'un visage de fille utilisées dans le test de catégorisation de jouets pour spécifier les trois boîtes permettant de classer les images de jouets comme « jouets pour les garçons »/« jouets pour les filles »/« jouets pour les deux » (images taille réelle)



ANNEXE 4 : Set des 12 cartes d'images de la série « jouets pour les filles » présentées aux enfants dans la tâche de catégorisation de jouets (cartes taille réelle)





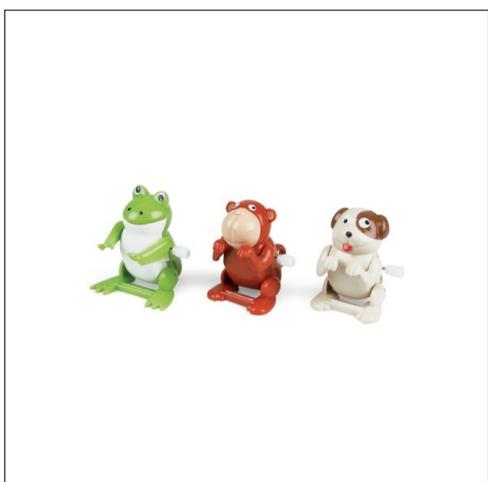
ANNEXE 5 : Set des 12 cartes d'images de la série « jouets pour les garçons » présentées aux enfants dans la tâche de catégorisation de jouets (cartes taille réelle)





ANNEXE 6 : Set des 12 cartes d'images de la série « jouets neutres » présentées aux enfants dans la tâche de catégorisation de jouets (cartes taille réelle)





ANNEXE 7 : Questionnaire concernant le(s) mode(s) de garde/la scolarisation de
l'enfant

N° de participation (rempli par l'enquêteur) :

QUESTIONNAIRE A REMPLIR PAR L'UN DES PARENTS

Age de votre enfant en années/mois/jours (rempli par l'enquêteur) :

| |
|---|
| Modes de garde et éventuellement scolarisation de votre enfant |
|---|

Depuis sa naissance, votre enfant a-t-il déjà été gardé par une autre personne que vous ou votre conjoint(e) ?

oui non

Si oui : Depuis sa naissance, utilisez-vous uniquement un mode de garde ponctuel (vous ne faites pas garder votre enfant de façon régulière)

oui non

Dans le cas où vous utilisez (ou avez utilisé) un mode de garde de façon régulière :

| Mode(s) de garde (famille, nounou, assistante maternelle en groupe, crèche, ...) | Période(s) (de tel âge à tel âge) | Nb. de jours/ semaine & durée | Hors collectivité (crèche), précisez nb d'enfants cotoyés et âge de ceux-ci |
|--|---|--|--|
| | | | |

Votre enfant est-il déjà rentré à l'école maternelle ? oui non

Si oui, précisez sa date de rentrée :

ANNEXE 8 : Questionnaire donné à remplir à chaque parent

N° de participation (rempli par l'enquêteur) :

QUESTIONNAIRE A REMPLIR PAR CHACUN DES PARENTS

Volet I (partie remplie avec l'enquêteur)

Etat civil

1. Civilité : Madame Monsieur
2. Age :
3. Etat matrimonial : concubinage PACS mariage

Etudes

1.

| Niveau collège | Niveau BEP/CAP | Niveau Baccalauréat | Niveau Bac. +2 | Au-delà |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |

2. Filière(s) de formation(s) :

Situation professionnelle

1. Travaillez-vous avant la naissance de votre enfant ? oui non

Si vous avez répondu oui à la question 1 :

2. *Si vous êtes le papa* :

Avez-vous pris un congé paternité et d'accueil de l'enfant ? oui non

3. Avez-vous pris un congé parental d'éducation : oui non

Début du congé :

Durée :

4. Avez-vous repris le travail depuis la naissance de votre enfant ? oui non

Si oui, vous travaillez : à temps partiel à temps plein

6. Quel(s) emploi(s) occupez-vous (ou occupiez-vous avant la naissance de votre enfant) ?
(Cf. Nomenclature INSEE PCS-ESE 2003)

Situation de vos parents à vous

| | Niveau d'étude | Emploi(s) occupé(s) |
|------------|----------------|---------------------|
| vosre père | | |
| vosre mère | | |

p. 1

N° de participation (rempli par l'enquêteur) :

Volet II (partie remplie par chacun des parents)

La durée nécessaire approximative pour remplir ce questionnaire est inférieure à 10 minutes. Ce questionnaire est individuel et personnel ; les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

Si vous avez besoin d'aide ou si une question ne vous apparaît pas claire, demandez à l'enquêteur.

Les jouets

1. Avec quels jouets vous souvenez-vous avoir joué lorsque vous étiez enfant ?

Citez 3 jouets/jeux avec lesquels vous jouiez fréquemment

2. Sur quels critères choisissez-vous les jouets que vous achetez à votre enfant ?

(mettre des croix)

| | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|---------------------------|---------------|---------------|-----------|----------------|
| La sécurité d'utilisation | | | | |
| En fonction de son sexe | | | | |
| Côté ludique, éducatif | | | | |

3. En général, quel(s) type(s) de jouet(s) votre enfant vous réclame-t-il ?

Les activités du quotidien

1. Activités, tâches quotidiennes auxquelles vous participez : *(mettre des croix)*

| | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours |
|---|--------|---------|---------|----------|
| faire les courses | | | | |
| faire à manger | | | | |
| nettoyer, ranger l'intérieur | | | | |
| bricoler | | | | |
| gérer des travaux d'aménagement int./ext. | | | | |
| gérer le courrier administratif | | | | |
| gérer l'argent du ménage | | | | |
| gérer l'entretien de la voiture | | | | |

N° de participation (rempli par l'enquêteur) :

2. Les activités que vous faites avec votre enfant :

| | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours |
|-----------------------------------|--------|---------|---------|----------|
| s'occuper de ses repas | | | | |
| l'aider à faire sa toilette | | | | |
| l'aider à s'habiller | | | | |
| aide à la propreté | | | | |
| l'amener chez la nounou/à l'école | | | | |
| faire des jeux à l'intérieur | | | | |
| faire des jeux de plein air | | | | |
| lui lire des histoires | | | | |

Concernant votre enfant

1. Que souhaitez-vous avant tout pour votre enfant ?
exemple : faire ce qu'il aime ; bien gagner sa vie ; être reconnu socialement ; etc.
Indiquez par ordre de préférence

-
-
-
-

2. Vous projetez-vous dans la vie professionnelle future de votre enfant ?
oui non

Si oui, quel type(s) de profession(s) aimeriez-vous le voir exercer ?

3. Le rôle des parents :

Quel est, pour vous, le rôle principal d'une mère ?

p. 3 Quel est, pour vous, le rôle principal d'un père ?

N° de participation (rempli par l'enquêteur) :

| |
|--|
| Vous concernant, plus personnellement |
|--|

1. Selon vous, la virilité ou la féminité, c'est :

- hormonal
- culturel
- autant hormonal que culturel

2. Comment estimez-vous votre part masculine/votre part féminine ?

Entourez le chiffre qui correspond

vous part masculine

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 8 | 9 | 10 | | ▶ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|---|

vous part féminine

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 8 | 9 | 10 | | ▶ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|---|

La réponse à ces dernières questions peut vous apparaître plus personnelle ; elle est facultative.

1. Etes-vous croyant ? oui non
Si oui, quelle est votre religion ?

2. Quel type de parti politique représente le mieux vos opinions ?
les partis de gauche les partis du centre les partis de droite

Merci de votre participation