



**HAL**  
open science

## Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée.

Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer

### ► To cite this version:

Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer. Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée.. *Psychologie Française*, 2013, 58 (2), pp. 135-147. halshs-01080693

**HAL Id: halshs-01080693**

**<https://shs.hal.science/halshs-01080693>**

Submitted on 6 Nov 2014

**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.

**GENRE ET SOCIALISATION DE L'ENFANT :**

**Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée**

**GENDER AND CHILD'S SOCIALIZATION :**

**To a plurifactorial approach of gender identity's construction**

**Yoan Mieyaa\* & Véronique Rouyer**

**Yoan Mieyaa**

Doctorant en Psychologie du Développement

*Axe Milieux, Groupes et Psychologie du Jeune Enfant*

*Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation*

Thèmes de recherche : *Développement du genre, Construction identitaire, Socialisation du jeune enfant, Milieux de vie, Expérience scolaire*

**Véronique Rouyer**

Maître de Conférences en Psychologie du Développement de l'enfant et de la famille

Responsable de l'Axe *Milieux, Groupes et Psychologie du Jeune Enfant*

*Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation*

Thèmes de recherche : *Identité sexuée, Socialisation de l'enfant, Approche systémique de la famille*

.....

*Coordonnées:* Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation,

Maison de la recherche – Université Toulouse II

5. allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9.

*Téléphone* : 06.18.31.69.49.

*Courriel:* [mieyaa@univ-tlse2.fr](mailto:mieyaa@univ-tlse2.fr)

## **RESUME**

L'objectif de cet article, sous la forme d'un texte de réflexion, est de rendre compte du rôle actif du sujet dans la construction de son identité sexuée, et plus largement dans le processus de socialisation de genre. Pour ce faire, la valeur holistique du concept d'identité sexuée dans l'étude du développement du genre sera examinée ; puis à partir d'une revue critique des modèles théoriques sur le développement du genre, nous présenterons une conception dynamique et dialectique des différents facteurs (biologiques, sociaux, cognitifs et affectifs) à l'œuvre dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant.

## **ABSTRACT**

This theoretical article addresses the child's active role in the construction of gender identity and more broadly in the process of gender's socialization. First, we will consider the holistic value of the concept of gender identity (*identité sexuée*) in the study of gender development and secondly, from a critical review of the existing theoretical models, we will provide a dynamic and dialectic approach of the various factors (biological, social, cognitive and affective) at work in the construction of child's gender identity.

**MOTS CLEFS:** *Genre, Identité sexuée, Milieux de vie, Socialisation de genre, Jeune enfant*

**KEYWORDS:** *Gender, Gender Identity, Social Environments, Gender Socialization, Child*

## INTRODUCTION

Depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, en France notamment, mais aussi dans de nombreux pays occidentaux, la question des différences entre les sexes et de leur développement n'a eu de cesse d'alimenter débats sociaux, scientifiques et politiques. Dans le cadre des sciences humaines et sociales, de nombreux travaux en anthropologie, philosophie, psychologie ou encore en sociologie se sont penchés sur cette question et ont progressivement permis un étayage théorique précis relatif à ce que l'on appelle désormais le développement du genre (*gender development*). De façon spécifique, en psychologie du développement, les recherches abordent cette question à travers le filtre de la construction identitaire. Ainsi, les recherches portent principalement sur le développement de l'identité de genre, c'est-à-dire de l'acquisition des rôles de sexe<sup>1</sup> (Bandura & Bussey, 2004 ; Martin, Ruble & Szkrybalo, 2004), et sur la construction de l'identité sexuée (Chiland, 2003 ; Le Maner Idrissi, 1997 ; Rouyer, 2007). Loin d'être interchangeables ces deux concepts renvoient à des notions spécifiques aux ancrages épistémologiques et empiriques bien distincts (Rouyer, 2007). En effet, l'identité de genre (*gender identity*), terme polysémique essentiellement employé dans les travaux anglo-saxons<sup>2</sup> (Fagot et Leinbach, 1985), renvoie essentiellement à la connaissance de son appartenance à un sexe, véritable point de départ du processus par lequel le sujet acquiert et valorise les patterns de comportements typiques d'un sexe (*sex-typing*) (Mischel, 1970). Le concept d'identité sexuée est apparu en France dans le courant des années 1990 avec notamment les travaux de Chiland (1995). Partant d'une revue critique des termes d'identité

---

<sup>1</sup> Les rôles de sexe sont relatifs aux attentes culturelles et sociales vis-à-vis des individus appartenant aux différentes catégories de sexe (Owen Blakemore & al., 2009). Selon Vouillot (2002), « les rôles de sexe définissent les modèles de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe » (op.cit p.2).

<sup>2</sup> Contrairement à la langue française, l'anglais ne distingue pas au sein de son vocabulaire le sexuel et le sexué et oblige, dans ce cas, les auteurs anglo-saxons à utiliser de manière privilégiée le terme de *gender* et par extension d'identité de genre.

sexuelle (largement utilisé en psychanalyse et intégrant l'orientation sexuelle du sujet) et d'identité de genre (souvent réduit dans les travaux anglo-saxons à la connaissance qu'a le sujet de son appartenance à un groupe de sexe), Chiland (1995) a proposé de distinguer trois plans - le sexe biologique, le sexe social et le sexe psychologique - et deux perspectives - la sexuation et la sexualité. Selon Chiland (1995), l'identité est d'emblée sexuée car il ne peut y avoir d'individuation asexuée, totalement détachée des rôles de sexes véhiculés par la société, puisque le sexe assigné à l'enfant à sa naissance va être à l'origine d'attitudes différenciées de la part de son entourage social. Elle définit alors l'identité sexuée comme étant une construction psychique, qui comporte des aspects objectifs et subjectifs (Chiland, 2003), les premiers renvoyant au sexe assigné à la naissance de l'enfant et aux rôles de sexe culturellement définis, les seconds correspondant au sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et au sentiment de sa féminité / masculinité.

L'utilisation du terme d'identité sexuée est caractéristique des travaux francophones menés en particulier dans le champ de la psychanalyse (Chiland, 2003) ou en psychologie du développement (Le Maner-Idrissi, 1997 ; Rouyer, 2007), et dans le contexte français, elle permet également de distinguer, pour mieux les articuler, les différents niveaux d'analyse relatifs au développement du genre : l'un relevant plus spécifiquement de la psychologie (en termes de construction de l'identité sexuée), l'autre renvoyant principalement aux travaux menés en sociologie sur le genre entendu ici comme rapports sociaux de sexe (Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010a). Cependant, si le champ de recherche sur le développement du genre a largement été étudié (notamment dans les travaux anglo-saxons), l'identité sexuée est elle beaucoup moins renseignée et reste dans bon nombre d'écrits scientifiques ou grand public encore confondue avec l'identité sexuelle (comme en témoigne par exemple le numéro spécial de la revue Sciences Humaines paru en mars 2012 consacré aux identités sexuelles).

L'objectif de cet article, sous forme de texte de réflexion, est double : d'une part, il s'agit de rendre compte de la valeur heuristique du concept d'identité sexuée dans l'étude du développement du genre, et d'autre part à partir d'une revue critique des travaux et modèles théoriques d'explicitier les multiples facteurs intervenant dans la construction de l'identité sexuée. Pour ce faire, le concept d'identité sexuée sera mis en perspective par rapport à l'évolution de la recherche en psychologie, notamment dans le champ du développement du genre. Puis, sur la base d'une revue de littérature, nous aborderons les différents facteurs à l'œuvre au cours de cette construction. Enfin, afin de proposer une perspective intégrative prenant en compte les facteurs biologiques, sociaux et psychologiques, nous discuterons des apports du modèle de la socialisation de Malrieu et Malrieu (1973) pour saisir plus finement les liens étroits existants entre le développement du genre, l'identité sexuée, et les processus d'acculturation et de personnalisation. Cette conceptualisation intégrative de la construction de l'identité sexuée constitue un cadre de recherche et de réflexion original pour penser la problématique du genre sous l'angle de la construction identitaire et des rapports sociaux de sexe.

### **1. Des différences entre les sexes à la construction de l'identité sexuée : évolution des travaux en psychologie**

Historiquement, les premiers chercheurs à s'être emparés de la question des différences entre les sexes (Wundt, James, Stanley Hall) l'ont fait à partir d'une approche différentielle en s'efforçant de démontrer qu'au-delà d'une simple catégorisation sociale, ces différences seraient le fruit d'un développement moteur, cognitif et social intrinsèquement lié à la maturité biologique des filles et des garçons. A partir des années 1960, la majorité des chercheurs adoptent un cadre épistémologique et méthodologique radicalement différent. Profitant de l'avancée et de la sophistication des méthodes employées dans leurs champs

disciplinaires, les chercheurs commencent à envisager cette question en privilégiant l'étude des facteurs constitutifs des différences entre les sexes à l'étude des différences en elles-mêmes. Composé de contributions issues de champs disciplinaires variés (anthropologie, biologie, psychologie, sociologie), l'ouvrage de Maccoby (1966) est un exemple probant de l'intérêt naissant des sciences humaines et sociales pour la question des différences entre les sexes et pour l'étude de leurs origines. Outre le modèle biologique, on trouve dans cette première synthèse deux contributions majeures : la théorie de l'apprentissage social de Mischel (1966) et le modèle du développement cognitif de Kohlberg (1966). Le premier s'attache à mettre en évidence l'influence de l'environnement social sur l'acquisition des rôles de sexe à travers notamment les processus de socialisation de genre, d'apprentissage et d'imitation ; le second, se basant sur le modèle piagétien du développement de l'intelligence, examine la manière dont les enfants construisent et catégorisent les connaissances relatives aux rôles de sexe, afin de se conformer à ces derniers. Si ce premier travail de synthèse sur la notion des différences entre les sexes a permis de prendre conscience et de mettre en relief les différents déterminismes (biologiques, sociaux et psychologiques), il a aussi permis de pointer la nécessité d'une approche transdisciplinaire et intégrative afin d'appréhender ces différents facteurs. De cette façon, cet ouvrage a ainsi marqué indéniablement les perspectives futures d'étude du genre et notamment le mouvement naissant des « *gender studies* ». Le genre est depuis conçu comme une construction, historiquement marquée et ancrée dans un contexte socioculturel (Butler, 2006 ; Héritier, 2005 ; Rouyer, 2007 ; Vouillot, 2002).

De nombreux travaux ont été effectués au cours des années 1970 jusqu'à aujourd'hui, et différentes revues de littérature ont régulièrement été réalisées, actualisant et enrichissant progressivement ce paradigme de recherche (depuis celle de Maccoby & Jacklin, 1974, aux plus récentes : Owen Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009 ; Rouyer, 2007). A l'heure actuelle, les différents modèles théoriques s'inscrivent dans des perspectives interactionnistes

et intégratives, et considèrent le développement du genre comme une construction biologique, sociale et psychologique. Toutefois, compte tenu des bases épistémologiques, théoriques et méthodologiques des travaux, ce champ de recherche peut se caractériser selon deux perspectives (Rouyer, 2007).

La première regroupe des travaux anglo-saxons menés sur la question du développement du genre en termes d'acquisition des rôles de sexe (« *gender sex-typing* ») et d'élaboration de l'identité de genre (« *gender identity* »). Ici, le développement du genre renvoie essentiellement à la connaissance de son appartenance à un sexe, véritable point de départ du processus par lequel le sujet acquiert et valorise les patterns de comportements ainsi que les rôles de sexe socialement véhiculés. Cette perspective se développe dès les années 1970 en s'appuyant sur les modèles théoriques de Mischel (1966) et de Kohlberg (1966). A l'heure actuelle, deux courants majeurs dominant dans les recherches et les débats : la théorie socio-cognitive de Bussey et Bandura (1999) et la théorie du schéma de genre de Martin et Halverson (1981). Ces deux théories s'actualisent encore aujourd'hui dans de nombreux travaux (Bandura & Bussey, 2004 ; Martin & *al.*, 2004 ; Ruble, Taylor, Cyphers, & *al.*, 2007). Dans cette perspective intégrative qui met l'accent sur les facteurs biologiques, sociaux et cognitifs, peu de place est faite d'une part au rôle des facteurs affectifs (souvent réduits à la question de la motivation de l'enfant pour apprendre les rôles de sexe) et d'autre part à l'activité de signification de l'enfant (appréhendée le plus souvent sur un aspect purement cognitif). En effet, dans cette perspective, il s'agit surtout d'examiner l'acquisition des rôles de sexe (au plan des comportements et des représentations) dans une perspective structuraliste : si la part active de l'enfant est prise en compte dans le développement du genre, c'est essentiellement du côté de son activité cognitive (avec le développement de la constance de genre et des schémas de genre) (Rouyer & Troupel-Crémel, à paraître).



Une deuxième perspective, plus spécifique aux recherches francophones, intègre elle-aussi les processus sociaux et cognitifs à l'étude du développement du genre. Cependant, ces auteurs, davantage marqués par l'influence des travaux menés en psychanalyse, en particulier ceux de Chiland (1995) sur l'identité sexuée, prennent davantage en considération les aspects affectifs à l'œuvre lors de cette élaboration (Espiau, 2003 ; Goguikian-Ratcliff, 2002 ; Rouyer, 2007 ; Zaouche-Gaudron, 2011). En particulier, pour certains de ces auteurs, le développement du genre s'inscrit dans une approche psycho-historique (Malrieu, 1978) et plus étroitement, dans le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye, Malrieu & Tap, 1987) qui conçoit la socialisation du sujet comme un processus dynamique et dialectique où coexistent un versant d'acculturation et un versant de personnalisation. Dans cette perspective, l'enfant et plus tard l'adulte sont considérés comme des acteurs dans la construction de leur identité sexuée : ils élaborent leur propre identité sexuée à travers un rapport au genre intimement marqué par le sens qu'ils attribuent aux diverses influences sociales et aux modifications biologiques au cours de leur développement (Mieyaa, Rouyer, & Le Blanc, 2012; Rouyer, Croity-Belz, & Prêteur, 2010b).

Dans un contexte scientifique et social dans lequel les questions relatives aux rapports sociaux de sexe occupent une place centrale (Butler, 2006 ; Bihr & Pfefferkorn, 2002 ; Hurtig, Kail, & Rouch, 2003 ; Maruani, 2005), la construction de l'identité sexuée est paradoxalement peu étudiée, largement effacée par le poids des travaux anglo-saxons sur la question du développement de l'identité de genre (Bandura & Bussey, 2004 ; Martin & *al.*, 2004 ; Ruble & *al.*, 2007). Pourtant, cette seconde perspective d'étude propose une autre option : au-delà de la question des déterminismes biologiques et sociaux (renvoyant indubitablement au perpétuel débat de l'inné et de l'acquis), la question de l'identité sexuée permet d'envisager autrement le rôle des facteurs psychologiques dans le développement du genre, notamment *via* la prise en compte des processus affectifs en lien dialectique avec les facteurs biologiques et sociaux.

De cette façon, ce concept possède une valeur holistique plus pertinente que celui de développement du genre, ou encore celui d'identité de genre (tel que utilisé dans les travaux anglo-saxons). En effet, l'identité sexuée peut ainsi se concevoir comme une instance centrale de la socialisation et du développement du genre permettant d'articuler plus finement les différents processus à l'œuvre dans cette construction (biologiques, affectifs, sociaux et cognitifs). En soulignant la dimension subjective de l'identité sexuée, l'accent est mis sur la part active du sujet dans l'élaboration de son identité sexuée, c'est-à-dire l'activité de signification par laquelle le sujet va développer un rapport au genre singulier au sein de son environnement social, et ce tout au long de sa vie (Rouyer & *al.*, 2010b).

Sur cette base, nous allons à présent examiner les différents facteurs à l'œuvre dans la construction de l'identité sexuée, en nous appuyant sur les travaux menés principalement en psychologie du développement au cours des 50 dernières années. Compte tenu de l'ampleur de ce champ de recherche et de la nécessité de synthèse dans le cadre de cet article, nous n'évoquerons ici que les résultats les plus saillants, et renvoyons le lecteur à des revues de littérature récentes plus exhaustives (Owen Blakemore & *al.*, 2009 ; Rouyer, 2007).

## **2. La construction de l'identité sexuée : approche plurifactorielle**

### **2.1. Genre et biologie : un jeu d'influences croisées**

Le premier facteur que nous allons évoquer est le facteur biologique. Bien que le genre d'un individu ne peut se réduire à son sexe biologique, il est avéré que certaines caractéristiques biologiques jouent un rôle essentiel dans la formation des caractéristiques physiques et sexuelles des hommes et des femmes, tant au cours du développement embryonnaire, qu'au cours du reste de la vie d'un individu (enfance, puberté, ménopause, *etc.*). De fait, de nombreux auteurs ont étudié l'influence de certaines de ces caractéristiques sur l'émergence des différences de genre.

Les théories sociobiologistes (Buss, 2000 ; Geary, 1998 ; Wood & Eagly, 2000), dans la lignée des travaux de Darwin sur les processus de sélection naturelle, expliquent l'émergence des différences de genre en se focalisant sur le développement phylogénétique de notre espèce. En appliquant la théorie de l'évolution aux comportements humains, ces auteurs font l'hypothèse que la sélection naturelle englobe, au-delà des facteurs génétiques, des caractéristiques psychologiques, sociales et culturelles ; permettant de la sorte d'expliquer la plupart des différences entre les hommes et les femmes dans les sociétés contemporaines. Ainsi, au fil de l'évolution sont transmises de génération en génération les caractéristiques les plus en adéquation avec leurs milieux et modes de vie. Bien que nous considérons que le développement d'une personne s'inscrit effectivement dans une histoire et un contexte marqués par de nombreuses transmissions (culturelles, biologiques, *etc.*) et que, de la sorte, les théories sociobiologiques apportent un éclairage singulier et complémentaire à l'étude du développement du genre ; nous notons, toutefois, les difficultés inhérentes à ces théories pour prendre en compte les processus de changements et ainsi dépasser les perspectives déterministes souvent trop réductrices pour étudier à elles seules cette question.

D'autres auteurs s'intéressent à l'influence des facteurs génétiques (Ross, Roeltgen & Zinn, 2006), hormonaux (Hines, Brook & Conway, 2004 ; Wallen, 2005), ou encore de la morphologie du cerveau (Banich, 2004). Toutefois, comme le souligne Vidal (2006; Vidal & Benoît-Browaeyns, 2005), essayer d'expliquer les différences de genre par les différences biologiques est encore, à l'heure actuelle, très hasardeux car il est complexe de connaître réellement le sens des liens existants entre les facteurs biologiques et les comportements genrés des individus. En effet, seul le patrimoine génétique (déterminé bien avant la naissance de l'individu) semble être suffisamment stable pour être étudié en tant que facteur influençant le développement du genre. Pourtant, les recherches entreprises à ce sujet (par exemple, avec l'étude des jumeaux et des intersexués) n'ont pu mettre en évidence une influence directe des

chromosomes sexuels sur le développement des rôles de sexe. Elles ont au contraire renforcé la thèse de l'influence majeure de l'entourage social et du sexe assigné à la naissance (Michel, 2006). L'exemple le plus probant des difficultés auxquelles se heurtent les travaux s'inscrivant dans une perspective biologisante du genre est la prise en compte des phénomènes de plasticité cérébrale (Vidal, 2006). En effet, le cerveau se modèle en fonction de nos expériences quotidiennes, il est malléable et se modifie en fonction de notre environnement et des conduites que nous mettons en place. Si les liens entre le cerveau et le système hormonal ne sont plus à démontrer (Owen Blakemore & al., 2009), il apparaît clairement que le rôle endossé par la production hormonale d'un individu est lui aussi soumis aux influences environnementales. De fait, s'il est avéré que des liens existent entre le cerveau et les conduites des sujets, le sens de ces liens reste encore à définir. Ainsi, même si ces liens de causalité sont encore difficilement objectivables, les différences de genre observées chez les individus trouvent un fort écho dans le fonctionnement biologique de ces derniers. Certains facteurs biologiques, comme par exemple le sexe biologique attribué à la naissance, conduisent inévitablement à un étiquetage social ayant un effet durable sur les conduites du sujet, mais aussi sur celles de son entourage social. C'est ce point que nous allons maintenant aborder en nous centrant plus spécifiquement sur les différentes dimensions par lesquelles s'actualise le processus de socialisation de genre au sein des différents milieux de vie de l'enfant.

## **2.2. Milieux de vie et socialisation de genre**

Dès sa naissance, l'enfant baigne dans un environnement marqué par le genre. « C'est une fille / un garçon » est ainsi bien souvent le premier qualificatif employé à son égard. Cette assignation sociale marquera l'ensemble des relations interpersonnelles que vivra ce sujet en devenir. Si l'identité de l'enfant est d'emblée sexuée (Chiland, 2003), c'est bien parce que la socialisation de celui-ci est en tout premier lieu une socialisation de genre. Outre une

influence médiatisée par les pratiques éducatives et les renforcements exercés par l'environnement social de l'enfant (sur lesquels nous reviendrons plus en détail), la socialisation de genre est aussi véhiculée de manière plus indirecte par les représentations et l'adhésion (ou la non-adhésion) des différents autrui aux rôles de sexe faisant normes dans la société. Bien que l'objectif ici n'est pas de lister de manière exhaustive les nombreuses influences sociales que constituent la socialisation de genre - recension déjà largement opérée dans de récentes revues de la littérature (Dafflon-Nouvelle, 2006 ; McHale, Crouter & Whiteman, 2003 ; Rouyer & *al.*, 2010b) – nous souhaitons, à la manière de Bronfenbrenner (2005) et de sa théorie écosystémique, mettre en exergue les principaux aspects de cette socialisation, en allant des influences des plus distales (*via* le macrosystème) aux plus proximales (*via* le microsystème).

Ainsi, le macrosystème (contexte sociétal dans lequel évolue le sujet) est porteur de certaines normes de genre. Même si d'une culture à une autre ce système de normes diffère dans ses fondements mêmes (M. Mead, 1949), toute société véhicule et favorise un certain nombre de rôles de sexe et inscrit progressivement les sujets dans des rapports sociaux de sexe hétérogènes. Rapports sociaux de sexe qui, selon de nombreux auteurs (Butler, 2006 ; Héritier, 2005 ), font l'objet dans la grande majorité des sociétés de rapports de domination plus ou moins marqués et plus ou moins généralisés aux différents aspects de la vie sociale (famille, école, travail, loisirs, religions, *etc.*). Toutefois, même si la société est porteuse de certaines normes de genre, chaque sujet va s'y inscrire et se positionner en tant qu'individu. Ainsi, les milieux de vie du jeune enfant, et plus tard de l'adulte, sont marqués par une multitude d'autrui véhiculant des rôles de sexe plus ou moins consistant avec les normes sociales de genre. Les parents, la fratrie, ou encore la famille élargie (grands parents, oncles et tantes, *etc.*) sont ainsi à différents niveaux, à travers notamment leurs propres représentations et adhésions aux normes de genre, des modèles de rôles de sexe pour l'enfant. De même, la

crèche, le centre de loisirs, ou encore le milieu scolaire sont autant de milieux de vie essentiels à considérer dans une approche globale du développement de l'enfant (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 2001 ; Zaidman, 1996). Le sujet y rencontre d'autres adultes et des pairs eux aussi porteurs de rôles de sexes hétérogènes participant pleinement à la socialisation de genre. Dans un rapport plus proximal à l'enfant, à travers des influences plus directes, les différents autrui significatifs adoptent au sein du microsystème des pratiques éducatives différenciées. Dès le plus jeune âge, les enfants sont pensés et éduqués en fonction de leur groupe de sexe, à travers de nombreux renforcements positifs, mais aussi négatifs, les milieux de vie du jeune enfant influencent progressivement le sujet dans l'adoption de comportements sex-typés. Luria (1978) a proposé la notion d'étiquetage pour rendre compte de cette assignation sociale « qui consiste à étiqueter l'enfant comme fille ou garçon et à l'élever en conséquence » (op. cit. 234). De nombreux auteurs ont ainsi montré que le sexe de l'enfant joue un rôle central dans les relations entretenues avec son entourage social, au sein de ses différents milieux de vie (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Mc Hale, & al., 2003 ; Rouyer, 2007). La fréquence des interactions, les comportements affectifs, la communication, les encouragements, les pressions à la réussite, à l'indépendance ou au contraire à la dépendance sont autant de facettes de cette socialisation de genre. De ce fait, c'est à travers toute une série de conduites réalisées au quotidien que les différents milieux de vie influencent les enfants dans l'acquisition des rôles de sexe.

Cette socialisation est un processus multidimensionnel complexe prenant racine dans une pluralité de milieux de vie et ayant des effets contrastés sur le développement des enfants dès leur plus jeune âge. De fait véhiculée par une multitude d'autrui, cette socialisation, à la fois verticale et horizontale, peut présenter des différences, voire des conflits entre les différents milieux de vie (par exemple entre un modèle familial très stéréotypé et une école a priori calquée sur un modèle républicain d'égalité des sexes), mais aussi au sein de chacun de

ces milieux de vie (entre le père et la mère, ou entre les différents pairs présents à l'école et porteurs d'identités familiales et culturelles disparates). Ainsi, les effets de cette socialisation de genre plurielle et conflictuelle, loin d'être unilatéraux, ne peuvent se concevoir sans prendre en compte l'activité psychologique du jeune enfant qui, à travers des processus cognitifs et affectifs, s'approprie ces différentes influences (Rouyer & Troupel-Crémel, à paraître).

### **2.3. Développement cognitif et compréhension conceptuelle du genre**

La question que nous allons à présent évoquer est celle de l'apprentissage des normes sociales de genre à travers le développement cognitif du jeune enfant. En effet, depuis les travaux princeps de Kohlberg (1966) sur le développement de la constance de genre et de Martin et Halverson (1981) sur l'élaboration du schéma de genre, de nombreux travaux empiriques ont permis de mettre en lumière les processus cognitifs à l'œuvre dans le développement du genre. Ainsi, au cours du développement du jeune enfant, les progrès cognitifs de ce dernier lui permettent progressivement d'acquérir une compréhension conceptuelle du genre et *in fine* de catégoriser « correctement » les différents rôles de sexe véhiculés par la socialisation de genre (Bussey & Bandura, 2004 ; Dafflon-Nouvelle, 2010 ; Le Maner Idrissi & Renault, 2006 ; Martin & *al.*, 2004 ; Ruble & *al.*, 2007).

Selon Kohlberg (1966), l'enfant passe par différents stades évolutifs dans le temps pour arriver à la compréhension et surtout au concept de la constance (ou permanence) de genre. Vers 2 ans, l'enfant entre dans le stade appelé identité de genre (« *gender identity* »). Ce premier concept relève d'une différenciation-classification des adultes en homme ou en femme, suivie d'une auto-classification de soi dans la classe homme ou femme. Cette bi-catégorisation est d'abord uniquement fondée sur des caractères physiques et des signes conventionnels, permettant ainsi à l'enfant d'évaluer positivement les objets et ses conduites en lien avec son groupe d'appartenance. Puis, vers 3-4 ans, l'enfant passe au stade de la

stabilité de genre (« *gender stability* »). Il comprend alors que le genre est stable dans le temps : le petit garçon deviendra homme et père, et la petite fille femme et mère. Les enfants catégorisent encore le genre grâce à des critères physiques généraux (coiffure, vêtements, attitudes, *etc.*). Vers 5 ans, c'est le stade de la consistance de genre (« *gender consistency* »). L'enfant comprend que le genre est immuable indépendamment du temps et des situations. Il réalise alors que l'identité n'est pas influencée par les changements d'apparence ou d'activités relatives au genre, même si l'identité ne sera définitivement stable que vers 7 ans, avec la fin de l'égoïsme des opérations concrètes.

De fait, le jeune enfant va rapidement organiser son environnement et ses représentations en fonction de la dichotomie masculin-féminin (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). Ainsi, l'enfant va développer un schéma de genre contenant des informations relatives aux différents groupes de sexe (Le Maner Idrissi & Renault, 2006 ; Martin & *al.*, 2004). A travers ce schéma de genre, dès 4 ans, tous les enfants sont non seulement capables d'identifier leur propre sexe et celui de différents autrui, mais aussi de faire des inférences quant aux nombreux rôles de sexe. Ainsi, à partir du schéma de genre, l'enfant se perçoit comme faisant partie d'un groupe de sexe particulier (le « *in-group* »). Puis, à partir de cette distinction entre les individus qui font partie de son propre groupe et ceux qui font partie de l'autre groupe de sexe (le « *out-group* »), l'enfant se focalise sur son groupe d'appartenance afin d'en saisir les différents attributs et caractéristiques. De cette manière, il va construire le schéma de son groupe propre (le « *own sex schema* ») ; schéma qu'il privilégiera dorénavant par rapport à celui de l'autre groupe de sexe. Les connaissances de l'enfant relatives au genre se précisent entre 3 et 6 ans, et à 7 ans, les enfants connaissent les rôles de sexe de leur culture (voir par exemple, les études récentes menées sur les jouets : Cherney Harper, & Winter, 2006 ; Rouyer & Robert, 2010). Dans cet apprentissage, bien que l'environnement de l'enfant joue un rôle clé à travers les modèles de rôles de sexe et les enseignements directs qu'il donne



à l'enfant (Bussey & Bandura, 1999), l'activité cognitive de l'enfant lui permet progressivement la catégorisation et la mise en lien des différents rôles de sexe.

#### **2.4. Signification et affects : de l'adhésion du sujet aux rôles de sexe**

Toutefois, l'activité de l'enfant ne se limite pas à la seule acquisition de connaissances relatives au genre. Outre celle-ci, la question de l'adhésion de l'enfant aux rôles de sexe reste partiellement en suspens. Comment et pourquoi l'enfant adopte certains comportements sex-typés et s'autorise une relative flexibilité vis-à-vis de ces derniers ? Les éléments de réponse proposées par les théories socio-cognitive et cognitives insistent en particulier sur la motivation de l'enfant à se conformer aux rôles de sexe correspondant à son groupe d'appartenance, en termes notamment de consonance cognitive (Martin & al., 2004). Cependant, des études montrent que l'enfant âgé de 4 ans peut très bien connaître le genre attribué à certains jouets et pourtant jouer avec des objets étiquetés comme non conformes, parce que par exemple il y joue avec son frère ou sa sœur (Rouyer & Robert, 2010). Apparaît ici l'importance de l'entourage social de l'enfant et des facteurs socio-affectifs dans la construction de l'identité sexuée. En effet, comme le soulignait Wallon (1954), vers 4-5 ans l'enfant se trouve dans le stade du personnalisme. L'entourage social est alors primordial car l'enfant se compare à celui-ci et recherche en permanence son approbation. Afin d'être aimé et reconnu, l'enfant adopte des conduites conformes aux attentes de son entourage, et notamment aux rôles de sexe. Les affects jouent alors un rôle très important dans le développement de l'identité sexuée. Déjà durant les deux premières années de vie, Chiland a souligné leur importance notamment dans l'apparition entre 18 et 24 mois du sentiment d'appartenance à un sexe. Selon elle, celui-ci se développe sur la base d'un modèle affectivo-cognitif qui se construit au sein des interactions comportementales et fantasmatiques entre l'enfant et son entourage, et en particulier ses parents. Dans ce processus, les capacités perceptives du nourrisson sont essentielles pour lui permettre de décoder les messages

conscients et inconscients de ses parents notamment quant à son appartenance à un groupe de sexe (Chiland, 2003). Ces processus affectifs vont aussi intervenir dans les activités ultérieures d'imitation des modèles, par l'intermédiaire des identifications multiples de l'enfant à des partenaires réels ou fictifs. Par exemple, vers 4-5 ans, l'enfant reproduit certaines conduites et s'engage dans des rôles de sexe car il éprouve ce désir « de bien faire », d'être comme l'autre, son modèle (Rouyer, 2007). L'imitation des modèles est donc soutenue par des processus affectifs qui dépassent largement la simple identification ou catégorisation cognitive. Au cœur de ces processus d'identification, les parents jouent un rôle important, mais les pairs vont également constituer progressivement une source d'influence majeure, notamment avec le développement de la ségrégation sexuée. Dès 3 ans, les enfants commencent à interagir de manière préférentielle avec des enfants du même sexe (Barbu, Cabanès & Le Maner Idrissi, 2011 ; Maccoby, 2003 ; Miyyaa, Rouyer, & le Blanc, 2010). Cette ségrégation sexuée entre les pairs va contribuer à la transmission des rôles de sexe et au développement d'une certaine conformité aux rôles de sexe qui va culminer vers l'âge de 4-5 ans. Cette tendance à la conformité, apparaissant ici au yeux de l'enfant comme « moralement juste », va par la suite diminuer lorsque, vers 5-7 ans, l'enfant acquiert la constance de genre et, avec elle, la conviction que l'appartenance à un groupe de sexe est une caractéristique biologique et non sociale, alors que les rôles de sexe sont eux socioculturellement définis (Kohlberg, 1966). Avant cela, il est convaincu que l'on est un garçon ou une fille en fonction de son apparence, de ses conduites et attitudes. Il accorde de ce fait une importance centrale à son environnement social pour essayer de décrypter et déduire ce qui relève de chaque sexe afin de s'y conformer.

Dans cette perspective, « la conformité, loin d'être un conditionnement sous l'effet de la contrainte et de la soumission à l'autorité est un moment nécessaire du développement de l'identité, du garçon comme de la fille. Paradoxalement, elle permet à l'enfant de s'affranchir

de son impuissance, de sa sujétion, par identification aux valeurs, spécificités et prérogatives, de sa catégorie sexuelle » (Tap, 1985, 11). Si cette conformité de l'enfant nécessaire à la construction de son identité sexuée met en évidence la part d'acculturation dans le processus de socialisation de l'enfant, elle illustre aussi l'activité de l'enfant, car on peut déjà repérer une possibilité de conflits pour l'enfant (Malrieu, 1995), en raison notamment de la présence au sein d'un même milieu de vie, ou entre plusieurs milieux de vie, de normes de genre multiples, différentes voire hétérogènes. La question du sens accordé à ces influences plurielles est ici primordiale pour comprendre comment le jeune enfant articule et remanie ces diverses influences. L'enfant est très rapidement capable de repérer, dans les différents contextes dans lesquels il se développe, des contradictions et des déséquilibres, et au-delà d'une simple appropriation conforme à l'étiquetage mis en place par ses différents milieux sociaux, l'enfant élabore sa propre identité sexuée sur la base de ces diverses influences.

### **2.5. Vers une approche dynamique et dialectique de la construction de l'identité sexuée :**

La prise de conscience de soi en tant que fille ou garçon, ainsi que l'adhésion aux rôles et aux valeurs qui s'y rattachent constituent l'un des piliers de la socialisation et de la construction identitaire des sujets (Chiland, 1995 ; Le Maner Idrissi, 1997 ; Rouyer, 2007 ; Zaouche-Gaudron, 2011). Du sentiment d'appartenance à un groupe de sexe, qui s'élabore dès la prime enfance, à l'adhésion plus ou moins manifeste aux rôles de sexe associés, l'appropriation subjective de son identité sexuée et des normes de genre reste un parcours complexe situé à l'intersection du biologique, du psychique et du social. Ainsi, l'enfant construit son identité sexuée dans les rapports qu'il entretient avec ses milieux de vie. L'enfant, et plus tard l'adulte, a donc un rôle actif en mobilisant des processus cognitifs et affectifs par lesquels il va signifier ses propres conduites et celles des autres qu'il rencontre

dans son histoire de vie. Si dans le processus d'acculturation un ou plusieurs cadres identitaires sont proposés à l'enfant, celui-ci reste acteur de sa construction identitaire, en intégrant, à travers le processus de personnalisation, les informations plurielles et parfois contradictoires issues de l'entourage social, en les faisant siennes et en les remaniant (Malrieu, 1978 ; Malrieu & Malrieu, 1973). Dans cette perspective, l'identité sexuée peut être conçue comme une instance de socialisation au sein de laquelle s'actualisent des dynamiques d'acculturation relatives à l'intériorisation des normes sociales de masculinité et de féminité véhiculées par la société (Dafflon-Novelle, 2006 ; Marro, 2002 ; Vouillot, 2002), et des dynamiques de personnalisation relatives à l'image sexuée de soi et à la construction de son individualité en tant qu'être sexué (Granié-Gianotti, 1997). Cette image sexuée de soi est donc liée explicitement au processus de personnalisation, qui rend compte de la « capacité de choix de ses propres conduites par l'enfant, de construction de soi et d'identification, c'est-à-dire de structuration de l'identité personnelle » (op.cit., 21). Dès les premières années, ce travail d'appropriation amène l'enfant « à reconstruire les groupes de sexe et son appartenance à l'un des deux et les valeurs qui y sont attachées, avant de construire ses valeurs et ses normes propres concernant ces deux catégories » (op. cit., 22). Cette perspective psycho-historique (Malrieu, 2003 ; Meyerson, 1987) de la construction de l'identité sexuée permet, par la prise en compte des processus affectifs et de l'activité de signification du sujet et leur articulation aux facteurs biologiques, sociaux et cognitifs, de dépasser la seule connaissance des rôles de sexe pour appréhender plus finement les différents processus à l'œuvre dans le développement du genre (Rouyer & Troupel-Crémel, à paraître).

Contrairement à la plupart des travaux anglo-saxons qui considèrent la conformité de l'enfant aux rôles de sexe comme le point d'achèvement du développement du genre, cette perspective considère que la construction de l'identité sexuée s'inscrit dans une perspective dynamique et que des remaniements cognitifs et affectifs opèrent au cours des différentes

phases de développement. Différentes études menées auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes permettent de documenter les différents rapports au genre que les sujets construisent tout au long de leur vie (Rouyer et *al.*, 2010b). Dans cette perspective, le travail d'élaboration de l'identité est sans cesse inachevé. Le sujet est alors appelé à des questionnements et des ajustements successifs avant d'opérer des choix qui lui seront propres. Ce sujet en devenir, loin de se conformer de façon passive aux rôles de sexe véhiculés par la société, « cherche par ses entreprises à se situer en tant qu'être singulier et autonome entre tous les êtres » (Malrieu, 1978, 277). Ainsi, l'étude de l'évolution des conduites sexuées tout au long de la vie permet de rendre compte de la variabilité intra-individuelle et interindividuelle des rapports au genre que construisent les sujets au sein de leurs milieux de vie pluriels.

Depuis une quinzaine d'années, un certain nombre de travaux menés en France appréhendent la manière dont l'identité sexuée des sujets évolue au cours de leur développement et comment cette dernière constitue un axe principal de la construction du genre et de l'émergence des variabilités interindividuelles et intra-individuelles au cours des parcours de vie des hommes et des femmes, et ce dès leur plus jeune âge (pour une présentation de ces recherches, voir Rouyer & Troupel-Cremel, à paraître).

Très récemment, une recherche menée par Mieyaa (2012) auprès de 61 enfants âgés de 5-6 ans et scolarisés en grande section d'école maternelle illustre comment la prise en compte de la pluralité des facteurs intervenant dans la construction de l'identité sexuée permet d'opérationnaliser autrement la question de l'expérience scolaire des filles et des garçons. En référence à une conception de la socialisation qui distingue un versant de l'acculturation et un versant de la personnalisation (Malrieu & Malrieu, 1973), cette recherche s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle l'identité sexuée permet aux jeunes enfants de médiatiser et de personnaliser les influences plurielles issues de la socialisation de genre familiale et scolaire sur l'élaboration de l'expérience scolaire de ces jeunes enfants. En examinant, d'une part, les

représentations liées au genre des différents adultes du milieu familial (père et mère) et scolaire (enseignant et A.T.S.E.M.<sup>3</sup>) et en étudiant, d'autre part, le point de vue des jeunes enfants sur le développement de leur identité sexuée (examinée *via* la connaissance des rôles de sexe, l'adhésion à ces rôles de sexe et l'acquisition au plan cognitif de la constance de genre) et sur l'émergence de leur expérience scolaire (examinée *via* les représentations de l'école en termes d'objectifs, de relations sociales et d'activités), cette recherche apporte un éclairage particulier sur les processus psycho-sociaux par lesquels les jeunes enfants se différencient progressivement en tant qu'individus sexués et s'inscrivent dès leur plus jeune âge dans des parcours scolaires genrés. De façon spécifique, les résultats de cette recherche mettent à jour une grande hétérogénéité des positionnements et des représentations liées au genre chez les différents adultes interrogés dans les milieux de vie du jeune enfant, et d'autre part des liens étroits entre ces différentes variables (socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire). Ainsi, cette recherche démontre la pertinence de cette perspective dynamique et dialectique de la construction de l'identité sexuée de l'enfant, qui permet de mieux prendre en compte la part active de l'enfant dans l'élaboration de son expérience scolaire.

## **CONCLUSION**

L'identité sexuée, en tant que rapport singulier au genre, permet d'envisager autrement le traitement et l'analyse de la variable sexe au sein des recherches scientifiques menées notamment sur les trajectoires différenciées des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans les différents domaines de vie (familial, professionnel, scolaire, *etc.*). En effet, comme le préconisait Hurtig (1984), la prise en compte de la variable sexe comme une variable binaire, une variable donnée et non construite, adhère à une bipartition bio-

---

<sup>3</sup> A.T.S.E.M. : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles ; personnel rémunéré par les collectivités territoriales et titulaires du CAP petite enfance.

physiologique du sexe mâle *versus* femelle occultant de la sorte les variations et les modalités différenciées que chacune d'entre elles amène ou sous-tend. Aborder le développement du genre en psychologie devrait renvoyer avant tout à deux questions fondamentales : dans quelle mesure les notions de masculinité et de féminité prennent-elles sens pour les sujets (enfants comme adultes) ? Et comment les intègrent-ils dans leur construction identitaire ?

A ce titre, les recherches menées actuellement sur la question du développement du genre gagneraient à intégrer plus systématiquement les aspects subjectifs de cette construction, notamment en s'appuyant sur l'étude du point de vue du sujet (Mieyaa, Rouyer, & le Blanc, 2010 ; Rouyer, 2007 ; Rouyer & *al.*, 2010b). Cette approche nécessite une opérationnalisation de la recherche différente de celle majoritairement entreprise au sein des travaux anglo-saxons depuis plusieurs décennies (par exemple, les observations des comportements de l'enfant ou encore la passation de test de catégorisation). Etudier le point de vue de l'enfant requiert de s'intéresser également par exemple aux justifications qu'il peut donner de ses choix en termes de préférences d'objets (masculins et/ou féminins) et de pairs (Mieyaa & *al.*, 2010; Rouyer & Robert, 2010), ou encore sur ce qu'il perçoit des influences parfois contradictoires vécues au sein de ses différents milieux de vie lors de ses expériences quotidiennes de socialisation. De ce point de vue, la méthode clinique piagétienne pourrait constituer un cadre méthodologique pertinent. L'observation des comportements de l'enfant, si elle est menée en tant qu'observation participative, peut également constituer une technique de recueil de données permettant au chercheur de solliciter l'enfant sur ses conduites observées par le chercheur ou encore d'amorcer un travail de mise en confiance de l'enfant nécessaire à toute co-construction ultérieure de savoirs par le biais par exemple d'entretiens de recherche. Néanmoins, cette étude du point de vue de l'enfant n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés au plan méthodologique, notamment en raison des capacités de verbalisation et du risque toujours présent d'adultrocentrisme. Ces obstacles auxquels est

confronté le chercheur qui s'intéresse au point de vue l'enfant sur ses expériences de socialisation, s'ils ne sont pas toujours insurmontables, constituent parfois un véritable défi pour lui.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Bandura, A., Bussey, K., 2004. On broadening the cognitive, motivational, and socio-structural scope of theorizing about gender development and functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). *Psychological Bulletin*, 130(5), 691-701.
- Banich, M.T., 2004. *Cognitive neuroscience and neuropsychology*. Houghton-Mifflin, Boston
- Barbu, S., Le Maner Idrissi, G., 2005. A quoi jouent les petits garçons et les petites filles ? Dans Héritier, F. (ED.), *Hommes, femmes, la construction de la différence* (pp. 79-89). Edition le pommier, Paris
- 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).
- Baubion-Broye, A., Malrieu, P., Tap, P., 1987. Groupe épistémologie. L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie*, XL (379), 435-447.
- Bihl, A., Pfefferkorn, R., 2002. *Hommes, femmes, quelle égalité ? Ecole, travail, couple, espace public*. Les Editions de l'Atelier / Editions Ouvrières, Paris
- Birns, B., 1976. La différence des sexes: leur émergence et leur socialisation au cours des premières années de la vie. Dans Hurtig, MC., Pichevin, M.F. (Eds), *La différence des sexes* (pp. 145-178). Trad Fr 1986, *Question de Psychologie*. Editions Tierce, Alençon



- Bronfenbrenner, U., 2005. The bioecological theory of human development. Dans Bronfenbrenner, U. (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Sage, Thousand Oaks, CA
- Buss, D.M., 2000. Desires in human mating. *Annals of the New-York Academy of Sciences*, 907, 39-49.
- Bussey, K., Bandura, A., 1999. Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106 (4), 676-713.
- Butler, J., 2006. *Défaire le genre*. Amsterdam, Paris
- 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*, (3), 266-282.
- Chiland, C., 1995. La naissance de l'identité sexuée. Dans Lebovici, S., Diatkine, R., Soulé, M. (Eds), *Traité de psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. PUF, Paris
- Chiland, C., 2003. *Le transsexualisme*. PUF, Paris
- Dafflon Nouvelle, A., (Ed.). 2006. *Filles-Garçons. Socialisation différenciée ?* PUG, Grenoble
- Dafflon Nouvelle, A., 2010. Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les petites filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. Dans Rouyer, V., Croity-Belz, S., Prêteur, Y. (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité* (pp.25-40). Erès, Toulouse
- Duru-Bellat, M., 2004. *L'école des filles*. L'Harmattan, Paris (1990. pour la première édition)
- Espiau, G., 2003. Influence de la présence/absence de fratrie, du type de fratrie et des préférences affectives sur l'identité sexuée des filles de 4-5ans. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2, Toulouse
- Fisher, G.N., 1987. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod, Paris

- Geary, D.C., 1998. Male, female: The evolution of human sex differences. American Psychological Association, Washington DC
- Goguikian-Ratcliff, B., 2002. Le développement de l'identité sexuée: Du lien familial au lien social. Publications Universitaires Européennes, Bern
- Granié-Gianotti, M.A., 1997. Pratiques éducatives familiales et développement de l'identité sexuée chez l'enfant : effet de l'implication, de la conformité et de la stéréotypie parentales sur l'acquisition des rôles de sexe chez l'enfant préscolaire. Thèse de Doctorat Nouveau Régime. Université Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse
- Héritier, F., (Ed.). 2005. Hommes, femmes, la construction de la différence. Le Pommier, Paris
- Hines, M., Brook, C., Conway, G.S., 2004. Androgen and psychosexual development: Core gender identity, sexual orientation and recalled gender role behavior in women and men with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Journal of sex research*, 41, 75-81.
- Hurtig, M.C., 1984. Pour une autre approche de la variable sexe. *Psychologie Française*, 29, 28-35.
- Hurtig, M.C., Kail, M., Rouch, H., (Eds.). 2003. Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes. CNRS Editions, Paris (1991. pour la première édition)
- Kohlberg, L., 1966. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Dans Maccoby, E.E. (Ed), *The Development of Sex Differences* (pp. 82-173). Stanford University Press, Stanford
- Le Maner Idrissi, G., 1997. L'identité sexuée. Dunod, Paris
- Le Maner, G., Deleau, M., 1995. Choix d'objets et interactions entre pairs: comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois ? *Enfance*, 4, 417-434.
- Le Maner Idrissi, G., Renault, L., 2006. Développement du schéma de genre: une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 3, 251-265.

- Luria, Z., 1978. Genre et étiquetage: l'effet Pirandello. Dans Sullerot, E. (Ed), Le fait féminin (pp. 233-242). Fayard, Paris
- Maccoby, E.E., (Ed.). 1966. The development of sex differences. Stanford University Press, Stanford
- Maccoby, E.E., 2003. The two sexes. Growing apart, coming together. Harvard University Press, Cambridge, MA
- Maccoby, E.E., Jacklin, C. N., 1974. The Psychology of Sex Differences. Stanford University Press, Stanford
- Malrieu, P., 1978. Psychologies génétiques et psychologie historique. Journal de Psychologie, 3, 261-277.
- Malrieu, P., 1995. La personnalisation: analyse psycho-sociale. Aprendizagem / Desenvolvimento, IV (15/16), 9-17.
- Malrieu, P., 2003. La construction du sens dans les dires autobiographiques. Erès, Toulouse
- Malrieu, P., Malrieu, S., 1973. La socialisation. Dans Gratiot-Alphandéry, H., Zazzo, R. (Eds), Traité de psychologie de l'enfant (pp. 10-234). PUF, Paris
- Marro, C., 2002. Evaluation de la féminité, de la masculinité ; auto attribution des qualificatifs féminin et masculin. Quelle relation ? L'orientation scolaire et professionnelle, 34(1), 545-563.
- Maruani, M., (Ed.). 2005. Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs. La Découverte, Paris
- Martin, C.L., Halverson, C.F., 1981. A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. Child Development, 52, 1119-1134.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., Szkrybalo, J., 2004. Recognizing the centrality of gender identity and stereotype knowledge in gender development and moving toward theoretical integration: Reply to Bandura and Bussey (2004). Psychological Bulletin, 130(5), 702-710.

- McHale, M., Crouter, A.C., Whiteman, S.D., 2003. The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12 (1), 125-148.
- Mead, M., 1949. *Male and female: The classic study of the sexes*. Harper Collins, Quill
- Meyerson, I., 1987. *Ecrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*. PUF, Paris
- Michel, A., 2006. *Les troubles de l'identité sexuée*. Armand Colin, Paris
- Mieyaa, Y., 2012. *Socialisations de genre, identité sexuée et expérience scolaire : Dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., Le Blanc, A., 2010. Identités sexuées et expériences scolaires: le point de vue des jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. Dans Rouyer, V., Croity-Belz, S., Prêteur, Y. (Eds.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 63-71). Erès, Toulouse
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., le Blanc, A., 2012. Le genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle: le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41 (1), 57-75
- Mischel, W., 1966. A social learning view of sex differences in behavior. Dans Maccoby, E.E. (Ed), *The development of sex differences* (pp. 56-82). Stanford University Press, Stanford
- Money, J., 1978. Le transexualisme et les principes d'une féminologie. Dans Sullerot, E. (Ed), *Le fait féminin* (pp. 223-232). Fayard, Paris
- Mosconi, N., 2001. Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. Dans Lemel, Y., Roudet, B. (Eds), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence: Socialisations différentielles* (pp. 85-116). L'Harmattan, Paris

- Mosconi, N., 2008. Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? *Actes du séminaire national Eduscol « Egalité filles-garçons à l'Ecole : quelles réalités ? Quelles perspectives ? »*, Paris le 28 mars 2008.
- Owen Blakemore, J.E., Berenbaum, S.A., Liben, L.S., 2009. Gender development. Psychology Press, New York
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L.A., 2006. La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, 3, 283-310.
- Rogé, B., Ionescu, S., 1996. Vers un nouveau modèle développemental de la différenciation sexuelle. *Bulletin de psychologie*, XLIX(424), 342-370.
- Ross, J., Roeltgen, D., Zinn, A., 2006. Cognition and sexe chromosomes: Study in Turner Syndrome. *Hormone research*, 65,47-56.
- Rouyer, V., 2007. La construction de l'identité sexuée. Armand Colin, Paris
- Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010a. La socialisation de genre : le point de vue du sujet. Dans Rouyer, V., Croity-Belz, S., Prêteur, Y. (Eds.). Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité (pp. 7-13). Toulouse, Erès.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., Prêteur, Y., (Eds.). 2010b. Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité. Erès, Toulouse
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., Prêteur, Y., 2010c. De la socialisation de genre à l'appropriation du genre. Dans Rouyer, V., Croity-Belz, S., Prêteur, Y. (Eds.). Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité (pp. 205-217). Erès, Toulouse
- Rouyer, V., Robert, C., 2010. Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. Dans Rouyer,

- V., Croity-Belz, S., Prêteur, Y. (Eds.). Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité (pp. 15-24). Erès, Toulouse
- Rouyer, V., Troupel-Cremel, O., à paraître. Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. Dans Baubion-Broye, A., Dupuy, R., Prêteur, Y. (Eds). Penser la socialisation en psychologie. Erès, Toulouse
- Ruble, D.N., Taylor, L.J., Cyphers, L., Greulich, F.K., Lurye, L.E., Shrout, P.E., 2007. The role of gender constancy in early gender development. *Child Development*, 78(4), 1121-1136.
- Stoller, R.J., 1990. Identité de genre : développement et pronostic : une vue d'ensemble. Dans Chiland, C., Young, J.G. (Eds.), *L'enfant dans sa famille : Nouvelles approches de la santé mentale de la naissance à l'adolescence pour l'enfant et sa famille* (pp.115-129). PUF, Paris
- Tap, P., 1985. Masculin et féminin chez l'enfant. Privat, Toulouse
- Vidal, C., (Ed.). 2006. Féminin, masculin. Mythes et idéologies. Belin, Paris
- Vidal, C., Benoît-Browaeyns, D., 2005. Cerveau, sexe et pouvoir. Belin, Paris
- Vouillot, F., 2002. Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation : présentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 485-494.
- Wallen, K., 2005. Hormonal influences on sexually differentiated behavior in nonhuman primates. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 26, 7-26.
- Wallon, H., 1954. Les milieux, les groupes, et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, Numéro spécial Henri Wallon, 1985, 287-296.

Wood, W., & Eagly, A. H. (2000). A call to recognize the breadth of evolutionary perspectives: Sociocultural theories and evolutionary psychology. *Psychological Inquiry*, 11, 52-55.

Zaidman, C., 1996. La mixité à l'école primaire. L'Harmattan, Paris

Zaouche-Gaudron, C., 1997. Influence de la différenciation paternelle sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant de 20 mois. *Enfance*, 3, 425-434.

Zaouche-Gaudron, C., 2011. L'intersubjectivité sexuée. Dans Dugnat, M. (Ed.). *Masculin, féminin, bébé* (pp. 85-91). Erès, Toulouse