



Enfance & Cultures

Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –
Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes,
9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010
<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>

Yoan MIEYAA, Université Toulouse le Mirail, Laboratoire PDPS
Véronique ROUYER, Université Toulouse le Mirail
Thème Pratiques et genre

Genre, Identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle

1. Introduction

Au cours des années passées à l'école maternelle, les enfants élaborent des réseaux amicaux complexes et partagent avec leurs pairs des codes culturels bien spécifiques. Ces réseaux affiliatifs n'échappant pas aux normes sociales, les enfants développent bien souvent une culture marquée par les rôles de sexe véhiculés au sein de la socialisation de genre familiale et scolaire. Si bien que, progressivement, avec la mise en place de la ségrégation sexuée, filles et garçons forment deux groupes distincts aux fonctionnements très différents (Dafflon Nouvelle, 2006¹ ; Maccoby, 2002² ; Martin et Ruble, 2004³). Cette communication a pour objectif d'étudier les conditions d'émergence de ces différences de genre au regard de la construction de l'identité sexuée des enfants (Rouyer, 2007⁴), en s'intéressant ainsi aux causes de cette ségrégation sexuée, mais aussi à ses conséquences en termes de construction identitaire.

Les résultats présentés ci-après sont issus d'une étude exploratoire menée auprès d'enfants scolarisés à l'école maternelle sur le thème de la socialisation de genre familiale et scolaire. Seront abordés ici essentiellement les résultats qui rendent compte des liens existants entre la construction de l'identité sexuée et l'émergence de cultures enfantines différenciées. Ces résultats seront mis en perspective avec différents travaux issus de la sociologie et de la psychologie du développement afin de montrer qu'il s'agit de processus dialectiques, dans le cadre desquels l'activité de l'enfant et le processus de socialisation horizontale jouent un rôle central (Malrieu, 1973⁵ ; Wallon, 1954⁶). En effet, le développement de ces cultures enfantines à l'école maternelle contribue indubitablement à renforcer les stéréotypes de sexe véhiculés par la socialisation de genre familiale et scolaire, et participe ainsi à la construction de l'identité sexuée des filles et des garçons. Enfin, sera discuté l'intérêt d'une telle approche pour analyser les transformations du rapport à la culture des jeunes enfants et ainsi saisir au plus près les processus en jeu dans ces diverses (re)constructions.

¹ Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-Garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG.

² Maccoby, E.E. (2002). Gender and group process: a developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11 (2), p. 54-58.

³ Martin, C.L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (2), p. 67-70.

⁴ Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.

⁵ Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In : H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (éd.), *Traité de psychologie de l'enfant* (pp. 10-234). Paris: PUF.

⁶ Wallon, H. (1954). Les milieux, les groupes, et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, Numéro spécial Henri Wallon, 1985, 287-296.

2. Cadre théorique

2.1. Cultures enfantines et rôles de sexe

De nombreuses études se sont intéressées aux relations entre pairs à l'école maternelle. Elles ont toutes pu montrer que dès le plus jeune âge les enfants se divisent en groupes de sexe et préfèrent les jeux conformes à leur sexe d'appartenance. Cette tendance augmente progressivement au cours des années passées à l'école maternelle, pour atteindre un pic de rigidité vers 4-5 ans. Ceci amène les enfants, surtout les garçons, à repousser (critique, abandon de jeu, ou encore détournement de l'attention) ceux qui ne se conduisent pas de façon conforme aux rôles de sexe en vigueur (Ferrez, 2006⁷ ; Macé & Florin, 2003⁸ ; Mosconi, 2001⁹).

Par ailleurs, les groupes de garçons et de filles ainsi formés présentent un certain nombre de spécificités. Les garçons forment au sein de l'école maternelle, des groupes de pairs plus importants, marqués par des contacts physiques plus forts et plus conflictuels. Ils jouent le plus souvent à se poursuivre, au ballon ou encore à se bagarrer, ils réalisent ainsi de nombreuses activités motrices permettant le défoulement, et marquées par l'esprit de compétition. Les garçons, à travers de nombreux jeux, apprennent ainsi à rivaliser avec leurs amis, mais aussi à jouer avec leurs ennemis. De même, au plan de la communication, les garçons s'interrompent sans cesse, ils se donnent des ordres et n'hésitent pas à chahuter celui qui détient la parole. Les filles quant à elles, prennent moins d'espace dans la cour de récréation. En effet, elles ont tendance à former des petits groupes de deux ou trois pairs. Elles réalisent des activités plus calmes que les garçons et s'organisent le plus souvent autour de jeux symboliques, basés pour la plupart sur l'imitation des comportements des adultes, en particulier domestiques et maternels. Contrairement aux garçons, les jeux qu'elles réalisent entraînent nettement moins de compétition, la plupart du temps la réussite de l'une n'entraîne pas forcément la défaite de l'autre. Au plan de la communication, les filles sont en général plus soucieuses de la parole de l'autre, elles expriment le plus souvent leur accord avec ce qui vient d'être dit par leur camarade, et parviennent facilement à s'arrêter de parler pour laisser l'autre s'exprimer.

Ainsi, dès le début de leur scolarisation, les filles et les garçons ont des expériences de socialisation très différentes, marquées par la prégnance des rôles de sexe, ce qui les amènent ainsi progressivement à élaborer leurs propres normes enfantines. De fait, au sein de l'école maternelle apparaissent très rapidement des cultures enfantines différenciées. De nombreux auteurs (Baudelot & Establet, 1992¹⁰ ; Zaidman, 1996¹¹) évoquent une culture masculine de l'« agon » qui se développe lors de la scolarité des garçons. Ce concept désigne la culture de la lutte dans tous les aspects de la vie, personnels comme professionnels. Cette culture est moins intériorisée et valorisée par les filles qui, elles, développent plutôt un esprit d'entraide et de respect d'autrui. En effet, les filles semblent mieux préparées pour s'intégrer au monde social de l'école maternelle et primaire qui, dans les premières années, est perçu comme un prolongement de la vie familiale. Par contre, les garçons sont plus aptes à s'imposer dans la compétition scolaire qui s'intensifie avec le niveau d'études (Zazzo, 1993¹²). Ils ont en effet déjà souvent eu l'occasion de se confronter aux autres dans des compétitions sportives, ou dans des bagarres, qui exigent et préparent une certaine forme agressive et conflictuelle de l'estime de soi.

⁷ Ferrez, E. (2006). Education préscolaire : filles et garçons dans les institutions de la petite enfance. In : A. Dafflon Nouvelle (éd.), *Filles, garçons : Socialisation différenciée ?* (pp. 69-84). Grenoble : PUG.

⁸ Mace, S., & Florin, A. (2003). Les prémices de l'amitié chez les écoliers de 2-3 ans. In : M. De Leonardis & V. Rouyer (éd.), *L'enfant dans le lien social* (pp. 93-98). Ramonville St Agne : Eres.

⁹ Mosconi, N. (2001). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In : Y. Lemel & B. Roudet (éd.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : Socialisations différentielles* (pp. 85-116). Paris : L'Harmattan.

¹⁰ Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris : Le Seuil.

¹¹ Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

¹² Zazzo, B. (1993). *Féminin et masculin à l'école et ailleurs*. Paris : PUF.

L'émergence de ces différentes cultures enfantines entre les filles et les garçons a très souvent été associée directement à l'influence de la socialisation de genre à travers les stéréotypes et rôles de sexe véhiculés au sein des différents milieux de vie de l'enfant (famille, école). Cependant, même si les pratiques éducatives familiales et scolaires, ainsi que les attitudes et les modèles de rôles de sexe véhiculés par les médias participent grandement à ce processus, ils ne peuvent expliquer à eux seuls une telle prégnance dans les comportements des filles et des garçons. Aborder la question de la construction de l'identité sexuée permet d'enrichir notablement le débat portant sur la compréhension des liens existants entre le processus de socialisation de genre et l'émergence de cultures enfantines différenciées.

2.2. La construction de l'identité sexuée

La construction de l'identité sexuée « ne peut se réduire à une simple construction sociale : c'est aussi une construction psychologique qui met en jeu la part active de l'enfant » (Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006, 45¹³). L'identité sexuée s'élabore dans un double mouvement : selon Chiland (1997¹⁴) elle renvoie à des aspects objectifs (connaissances des rôles de sexe) mais aussi et surtout à des aspects subjectifs (sentiment d'appartenance à un groupe de sexe, et sentiment de sa féminité/masculinité). Ainsi, l'enfant ne se contente pas d'intérioriser des stéréotypes et des rôles de sexes au niveau cognitif, il s'en sert et les modifie en fonction de son histoire personnelle (Bussey & Bandura, 1999¹⁵). L'identité sexuée se construit dans et par la culture d'appartenance, en lien avec les relations interpersonnelles, les normes, les valeurs et les stéréotypes véhiculés par la société. A la fois construction sociale, affective et cognitive, l'identité sexuée questionne le sens que prennent les notions de masculinité et de féminité pour les sujets, et la façon dont ils les intègrent dans leur construction identitaire (Rouyer, 2007¹⁶). De ce fait, si l'environnement social contribue de manière évidente à la construction de l'identité sexuée de l'enfant, notamment via le processus d'acculturation, il est essentiel de considérer conjointement l'activité par laquelle l'enfant s'approprié et signifie ces diverses influences au cours du processus de personnalisation (Mieyaa, Rouyer, & Le Blanc, 2010¹⁷).

Seule une perspective intégrative, prenant en compte les aspects socio-affectivo-cognitifs, permet de cerner la participation active de l'enfant dans l'émergence et la construction de l'identité sexuée (Rouyer, 2007¹⁸). Sous cette perspective intégrative, la participation active de l'enfant peut se traduire par l'activation de processus cognitifs et socio-affectifs qui lui permettent de se construire une identité sexuée à partir de l'influence de son environnement social. A travers les phénomènes de discrimination, de catégorisation et de modelage, l'enfant peut tout au long de son développement apprendre quels comportements sont typiques à un sexe ou à l'autre, intégrant ainsi des rôles de sexe en fonction des renforcements reçus et des différents modèles observés dans l'entourage social (Bussey & Bandura, 1999¹⁹). L'enfant est, de ce fait, capable de repérer, au-delà d'une simple appropriation conforme à l'étiquetage mis en place dans les différents contextes dans

¹³ 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.

¹⁴ Chiland, C. (1997). *Changer de sexe*. Paris : Odile Jacob.

¹⁵ Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, **106** (4), 676-713.

¹⁶ Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.

¹⁷ Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Le Blanc, A. (2010, soumis). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités fille-garçon : le rôle des processus d'acculturation et de personnalisation à l'école maternelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*.

¹⁸ Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.

¹⁹ Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, **106** (4), 676-713.

lesquels il se développe, des différences, voire des contradictions. De fait, si l'acculturation propose un ou plusieurs cadres identitaires 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, afin de construire sa propre identité sexuée.

Les théories cognitives (Kohlberg, 1966²⁰ ; Martin & Halverson, 1981²¹ ; Slaby & Frey, 1975²²) ont, par ailleurs, permis d'expliquer en partie l'évolution des connaissances sur le genre et les rôles de sexe. Les enfants âgés de 5 ans sont dans le stade de la stabilité de genre : ils savent que les personnes et qu'eux-mêmes appartiennent à un groupe de sexe particulier, et que cette appartenance est stable dans le temps. De plus, ils perçoivent la conformité aux rôles sexués comme étant « moralement juste ». De cette façon, ils auront tendance, à cet âge, à manifester une grande rigidité dans leurs comportements et leurs représentations. Cette rigidité se manifeste notamment par une imitation plus marquée des modèles de même sexe, des comportements sex-typés et par une plus grande conformité aux rôles de sexe et aux stéréotypes de genre. De plus, à cet âge, l'entourage social est primordial car l'enfant se compare à celui-ci et recherche en permanence son approbation (Wallon, 1954²³). Afin d'être aimé et reconnu, l'enfant adopte des comportements conformes aux attentes de son entourage, et notamment aux rôles de sexe. Entre 3 et 7 ans, l'enfant va ainsi rapidement s'approprier les différents stéréotypes et rôles de sexe. L'étude de Tap (1985²⁴) et celle de Maccoby (1990²⁵) ont respectivement montré que la manipulation de jouets sex-typés, ou la ségrégation sexuée dans les jeux entre pairs, ne cessaient d'augmenter durant cette période. A cet âge, ils sont convaincus que l'on est un garçon ou une fille en fonction de son apparence, de ses comportements et attitudes. Ils vont de ce fait accorder une importance capitale à leur environnement social pour essayer de décrypter et déduire ce qui relève de chaque sexe afin de s'y conformer. Puis, vers 6-7 ans, l'enfant atteint la constance de genre : il comprend que le sexe d'un individu est une donnée biologique, et que l'appartenance à un groupe de sexe est stable au-delà du temps et des situations. A partir de là, les enfants commencent à questionner le bien fondé des rôles de sexe, se détachant ainsi progressivement de cette conformité « moralement juste » certaines transgressions de genre deviennent alors possibles.

3. Etude exploratoire

L'objectif de cette étude exploratoire est de rendre compte, à travers des entretiens semi-directifs réalisés auprès de jeunes enfants, de l'émergence de cultures enfantines différenciées et ce, à travers différentes dimensions objectives et subjectives de l'identité sexuée telles que les connaissances des rôles de sexe, le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe, et le sentiment de sa féminité/masculinité.

²⁰ Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In : E.E. Maccoby (éd.), *The Development of Sex Differences* (pp. 82-173). Stanford: Stanford University Press.

²¹ Martin, C.L., & Halverson, C.F. (1981). A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development*, **52**, 1119-1134.

²² Slaby, J.G., & Frey, K.S. (1975). Development of gender consistency and selective attention to same-sex models. *Child development*, **46**, 849-856.

²³ Wallon, H. (1954). Les milieux, les groupes, et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, Numéro spécial Henri Wallon, 1985, 287-296.

²⁴ Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat.

²⁵ Maccoby, E.E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, **83**, 16-26.

3.1. Population

La population de l'étude est constituée de 5 filles et 5 garçons, âgés de 4-5 ans. Ces enfants sont scolarisés en moyenne et grande section d'une école maternelle de la périphérie toulousaine, école fréquentée par des familles appartenant à des classes sociales plutôt privilégiées.

	Nombre	Moyenne section	Grande section	Moyenne d'âge
Population globale	10	4	6	5 ans
Filles	5	2	3	4 ans et 11 mois
Garçons	5	2	3	5 ans et 2 mois

3.2. Outil

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés au sein de l'école maternelle et ont été enregistrés par dictaphone. Ces entretiens visaient à questionner le point de vue de ces jeunes enfants sur différentes dimensions de la socialisation de genre familiale et scolaire ainsi que sur les versants objectif et subjectif de l'identité sexuée. Ne sera présentée ici que la partie concernant la construction de l'identité sexuée. La grille d'entretien est constituée de 12 questions, réparties en trois thèmes : les connaissances des rôles de sexe, le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et le sentiment de sa féminité/masculinité.

- Connaissances des rôles de sexe :

Question 1a : Selon toi, est-ce qu'il existe des différences entre les filles et les garçons ?

Question 1b : Si oui lesquelles ?

Question 2a : Est-ce qu'il existe des choses réservées aux garçons ?

Question 2b : Si oui lesquelles ?

Question 3a : Est-ce qu'il existe des choses réservées aux filles ?

Question 3b : Si oui lesquelles ?

Question 4 : A ton avis, pourquoi il existe ces différences entre les filles et les garçons ?

- Sentiment d'appartenance à un groupe de sexe :

Question 5 : Est-ce que tu sais si tu es un garçon ou une fille ?

Question 6 : Comment tu sais que tu es un garçon / une fille ?

- Sentiment de sa féminité / masculinité :

Question 7 : Est-ce que tu aimes les choses de filles ?

Question 8 : Est-ce que tu aimes les choses de garçons ?

Question 9 : Qui sont tes amis à l'école ?

3.3. Résultats

- Connaissances des rôles de sexe :

Question 1a : Selon toi, est-ce qu'il existe des différences entre les filles et les garçons ?

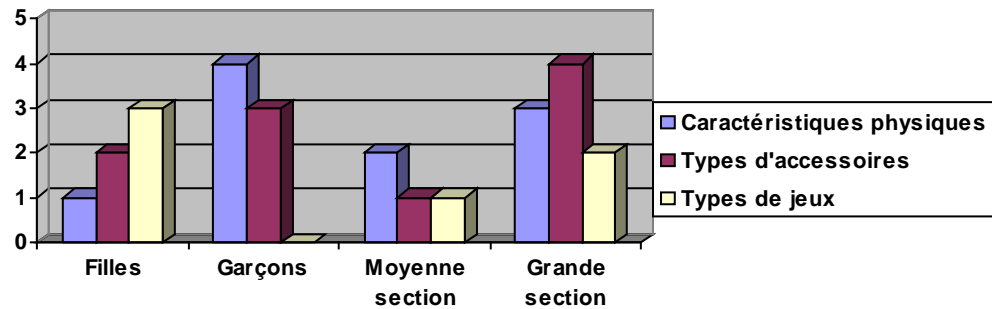
Question 1b : Si oui lesquelles ?

Bien que tous les enfants affirment l'existence de différences entre les filles et les garçons, aucun enfant ne fait référence à l'origine biologique des sexes, la plupart d'entre eux évoquent plutôt des explications liées à leur apparence et à leur façon d'être. Les éléments énoncés par les enfants, par ordre décroissant d'occurrences, sont les suivants :

Caractéristiques physiques : « Les garçons ont les cheveux courts et les filles longs », « ce n'est pas la même voix » ; citées par 5 enfants (1 fille et 4 garçons / 2 MS et 3 GS)

Types d'accessoires : « Elles mettent des jupes pas nous », « les chaussures » ; cités par 5 enfants (2 filles et 3 garçons / 1 MS et 4 GS)

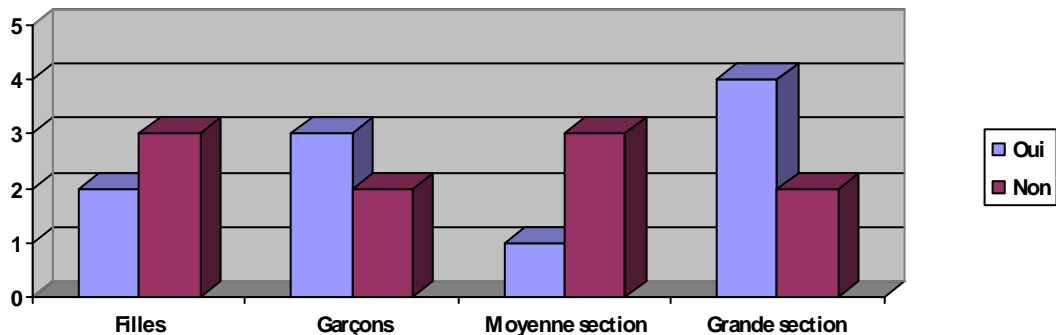
Types de jeux : « Les garçons ils jouent qu'au tracteur », « les filles elles jouent à la princesse » ; cités par 3 enfants (3 filles / 1 MS et 2 GS)



Question 2a : Est-ce qu'il existe des choses réservées aux garçons ?

Question 3a : Est-ce qu'il existe des choses réservées aux filles ?

La répartition des réponses des enfants est similaire pour ces deux questions. Cependant, si l'on regarde en fonction de l'âge ou du sexe, des différences apparaissent : 2 filles sur 5 répondent « oui » alors que 3 garçons sur 5 répondent « oui » (1 MS contre 4 GS répondent par l'affirmative).

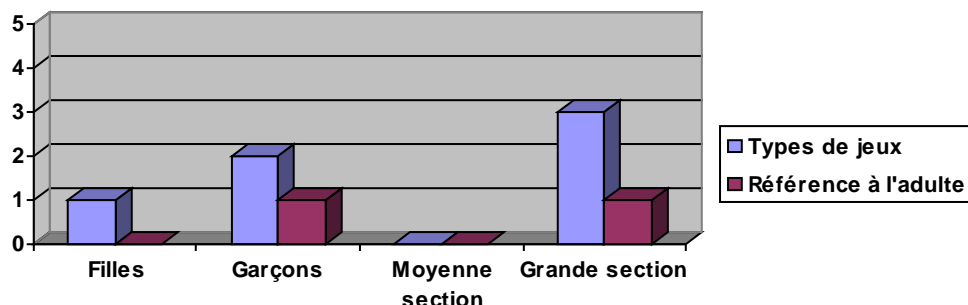


Questions 2b et 3b : Si oui lesquelles ?

De manière générale se dégagent deux tableaux très stéréotypés des filles et des garçons. Les filles sont décrites comme ayant des poupées et des poupons, elles portent des robes, des chapeaux et des bottes, font de la danse et jouent à la dinette et à « papa-maman ». Les garçons, quant à eux, sont décrits comme ayant des playmobiles, des voitures et des lego, ils portent des t-shirt Spiderman, font du foot et jouent aux chevaliers, à la course et à la bagarre.

Question 4 : A ton avis, pourquoi est-ce qu'il existe ces différences entre les filles et les garçons ?

Aucun enfant de moyenne section ne répond à cette question, alors que 4 enfants de grande section y répondent. 3 enfants (2 garçons et 1 fille) évoquent la raison de la ségrégation sexuée entre pairs « parce qu'en fait ils ne jouent pas ensemble, pas aux mêmes jeux », et 1 garçon fait référence à l'attente d'explication de la part des adultes pour comprendre ces différences (« la maîtresse ne nous a pas encore expliqué »).



- *Sentiment d'appartenance à un groupe de sexe :*

Question 5 : Tu penses que tu es un garçon ou une fille ?

Tous les enfants, indépendamment de leur âge ou de leur sexe, répondent correctement à cette question.

Question 6 : Comment tu sais que tu es un garçon / une fille ?

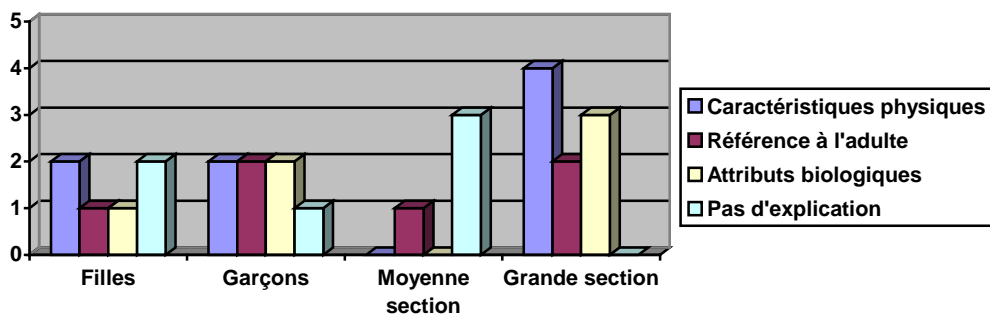
Bien que tous les enfants connaissent leur sexe d'appartenance, peu d'enfants font référence à l'origine biologique des sexes, la plupart d'entre eux évoquent plutôt des explications liées à leur façon d'être ou font référence au rôle des parents. Les éléments énoncés par les enfants, par ordre décroissant d'occurrences, sont les suivants :

Caractéristiques physiques : « je me mets qu'en garçon », « j'ai le visage d'une fille », « j'ai les cheveux courts » ; citées par 4 enfants (2 filles et 2 garçons / 4 GS)

Références à l'adulte : « parce que maman voulait un garçon », « maman elle me l'a dit », « papa a cherché un prénom de garçon » ; citées par 3 enfants (2 garçons et 1 fille / 1 MS et 2 GS)

Attributs biologiques : « je n'ai pas la même zigounette », « je me suis vu dans la glace » ; citées par 3 enfants (2 garçons et 1 filles / 3 GS)

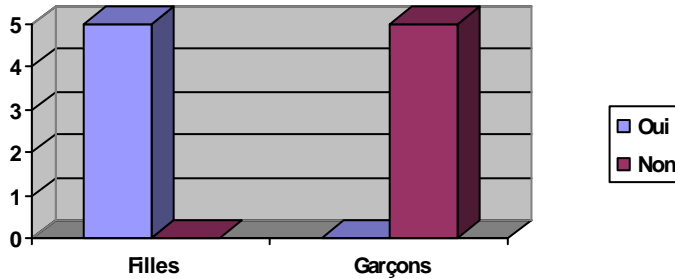
Pas d'explication : « Je ne sais pas » ; cité par 3 enfants (2 filles et 1 garçon / 3MS)



- *Sentiment de sa féminité / masculinité :*

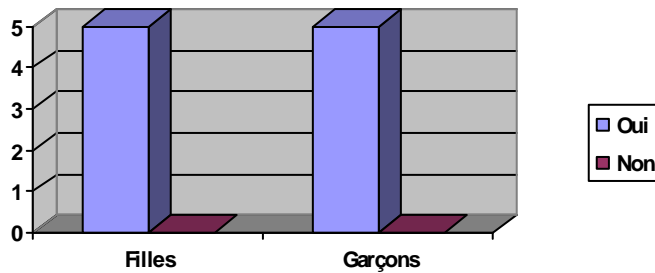
Question 7 : Est-ce que tu aimes les choses de filles ?

Cette question fait l'unanimité au sein de chacun des groupes de sexe, toutes les filles aiment les choses de filles, alors que tous les garçons disent ne pas aimer les choses de filles.



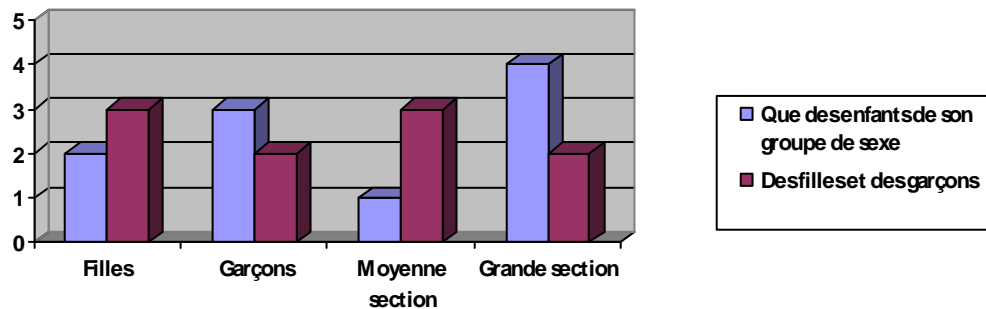
Question 8 : Est-ce que tu aimes les choses de garçons ?

Cette question est plus intéressante car on voit ici, contrairement à la précédente, que tous les garçons aiment les choses de garçons, mais aussi que toutes les filles déclarent aimer les choses des garçons.



Question 9 : Qui sont tes amis à l'école ?

Lorsque l'on questionne les enfants au sujet de leurs préférences amicales, il apparaît que les filles sont plus ouvertes que les garçons pour avoir des amis du sexe opposé (3 filles contre 2 garçons). Par ailleurs, les préférences amicales semblent être plus stéréotypées chez les enfants scolarisés en grande section que chez les enfants scolarisés en moyenne section.



3.4. Discussion

Bien qu'obtenus auprès d'un petit nombre d'enfants, ces résultats corroborent ceux issus de recherches antérieures. De manière générale ces résultats laissent apparaître que dès la moyenne section de maternelle tous les enfants, filles et garçons, évoquent spontanément la question des cultures différenciées tant sur le versant objectif (connaissance des rôles de sexe : attributs

physiques, accessoires et jeux) que sur le versant subjectif (adhésion aux rôles de sexe, et préférences enfantines). Au plan développemental, on peut observer que les enfants scolarisés en grande section de maternelle sont plus rigides vis-à-vis des différents rôles de sexe que ceux scolarisés en moyenne section. Ceci peut être mis en lien avec les travaux portant sur la constance de genre qui ont mis en lumière une phase de rigidité croissante de 4 ans à 7 ans. Par ailleurs, il est intéressant de noter que bien que certains enfants, deux garçons et une fille scolarisés en grande section de maternelle, évoquent spontanément la question des attributs biologiques pour expliquer leur appartenance à un sexe, ces enfants (surtout les garçons) ne se montrent pas moins rigides que les autres au plan de l'adhésion aux rôles de sexe. Ceci peut être expliqué par le fait qu'un temps de questionnement est nécessaire pour que les enfants dépassent cette conformité aux rôles de sexe. De plus, les filles se montrent moins rigides que les garçons vis-à-vis de ces différents rôles de sexe et de leurs préférences amicales, peut-être en raison d'une pression à la conformité exercée par l'entourage social moins importante (Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006²⁶). Il est intéressant de noter qu'une nouvelle fois apparaissent les effets délétères d'un principe d'égalité à sens unique, où seules les filles seraient soutenues pour s'ouvrir à la culture masculine.

Dans le cadre de cette étude, le rôle des adultes (« référence à l'adulte »), ainsi que la dynamique renforçatrice des groupes de pairs (préférences amicales), poussent les enfants à s'engager dans de nombreux rôles de sexe et à développer ainsi des cultures enfantines différenciées. De fait, l'influence de la socialisation de genre sur la construction identitaire du jeune enfant est très importante. Toutefois, l'environnement social servant de référence et de modèle à la construction identitaire des enfants est avant tout un environnement pluriel (Bronfenbrenner, 2005²⁷). En effet, le jeune enfant est placé dans une pluralité de milieux, présentant des attitudes, des rôles et des modèles contrastés et même parfois radicalement différents, et donc plus ou moins compatibles. L'environnement social ne se limitant pas au milieu familial, l'école maternelle et les pairs proposent un élargissement des relations sociales au-delà du seul milieu familial. Ainsi, en partageant leur vie entre le milieu familial et le milieu scolaire, les enfants sont confrontés à un autre monde de perceptions, de jeux et de relations interpersonnelles, mais aussi, et surtout, à un lieu d'apprentissage, avec des règles et des objectifs précis. De plus, la notion de groupe, et notamment de groupe de sexe, modifie la nature des identifications et des imitations des modèles adultes. Même si l'école a un objectif égalitaire et veut proposer un modèle unique à tous les enfants, les enfants découvrent à travers les processus de socialisation horizontale d'autres modèles familiaux marqués en outre par la variabilité socioculturelle des familles auxquelles appartiennent ces enfants. Le passage du groupe familial aux groupes constitués au sein de l'école a ici une fonction psychologique indéniable. Son rôle est symbolique et sa fonction est d'émanciper l'enfant des limites et des contraintes de la structure familiale, en construisant et en élaborant, dans la rencontre avec l'altérité du groupe de pairs et du milieu scolaire, une distance avec le groupe familial (Rochex, 2004²⁸). Progressivement, les enfants prennent alors conscience de l'existence d'un moi transversal à leurs différents milieux de vie et ressentent rapidement le besoin d'en maîtriser les différents aspects.

²⁶ 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 Novelle (éd.), *Filles, garçons: socialisation différenciée ?* (pp. 27-54). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

²⁷ Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In : U. Bronfenbrenner (éd.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage (2001 pour la 1ère édition).

²⁸ Rochex, J.Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, **10**, 93-106.

Conclusion

Les relations entre pairs forment un aspect primordial de l'expérience sociale, au travers desquelles les enfants constituent puis transforment leurs identités de filles ou de garçons, et plus largement des cultures enfantines différenciées. Plus ils passent de temps avec des enfants du même sexe, plus leurs comportements seront différenciés. Développant ainsi des styles d'interaction et de jeux de moins en moins attractifs pour le sexe opposé, filles et garçons sont amenés à moins interagir les uns avec les autres. Pour Tap (1985²⁹), les enfants du même sexe adoptent des représentations et des attitudes tranchées à l'égard des membres de l'autre sexe pour confirmer leur propre identité sexuée. Pour Maccoby (1990³⁰), ce sont les interactions sociales entre les enfants qui, à travers les processus de socialisation horizontale, renforcent le sentiment d'identité sexuée au sein de l'école, mais ces renforcements prodigués par le groupe de pairs sont à mettre en lien avec les stéréotypes véhiculés par l'école en elle-même, ainsi que par le milieu familial.

Le jeune enfant, confronté à une pluralité d'influences sociales proposant divers modèles d'imitation et de rôles de sexe et marqué par une rigidité croissante vis-à-vis des différents rôles de sexe, commence à donner du sens à ses diverses observations et à moduler ses comportements en fonction de leur adéquation aux divers stéréotypes de sexe (Kohlberg, 1966³¹ ; Slaby & Frey, 1975³²). Le jeune enfant a ici un rôle acteur dans sa construction identitaire ; sans les processus de personnalisation, l'acculturation laisserait un sujet morcelé marqué par l'incohérence des influences multiples, portées par la pluralité des milieux de vie et des autrui qu'il rencontre. Ceci témoigne de la pertinence d'un modèle de la socialisation active (Malrieu, 1973³³), parce que plurielle et conflictuelle et donc, en ce sens, de l'originalité et de l'intérêt d'une approche résolument psychosociale du développement du jeune enfant pour aborder le rapport à la culture des enfants (Mieyaa et al., 2010³⁴) : de quelle manière ils s'approprient cette culture, mais aussi comment ils la re-transforment progressivement au fil de leur construction identitaire. L'adhésion des enfants à ces cultures différenciées a de nombreuses implications sur leur devenir, en termes de représentations, de préférences, ou encore de comportements, que ce soit au sein du milieu familial ou au sein du milieu scolaire. Il paraît donc nécessaire de s'interroger sur la manière de faire évoluer les différents stéréotypes de sexe, ainsi que les représentations et les comportements des enfants, mais aussi des différents partenaires qu'ils rencontrent au fil de leur construction identitaire.

Citer cet article :

Yoan Mieyaa et Véronique Rouyer, « Genre, Identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/mieyaa_rouyer.pdf, Paris.

²⁹ Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat.

³⁰ Maccoby, E.E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, **83**, 16-26.

³¹ Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In : E.E. Maccoby (éd.), *The Development of Sex Differences* (pp. 82-173). Stanford: Stanford University Press.

³² Slaby, J.G., & Frey, K.S. (1975). Development of gender consistency and selective attention to same-sex models. *Child development*, **46**, 849-856.

³³ Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In : H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (éd.), *Traité de psychologie de l'enfant* (pp. 10-234). Paris: PUF.

³⁴ Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Le Blanc, A. (2010, soumis). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités fille-garçon : le rôle des processus d'acculturation et de personnalisation à l'école maternelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*.