

Socialisation différentielle des sexes : quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons ?

Anne Dafflon Nouvelle

Dès les premiers mois de leur vie, les enfants utilisent essentiellement deux catégories sociales pour comprendre le monde qui les entoure, le sexe et l'âge. Ainsi, bien avant d'être capable de le verbaliser, les enfants différencient les hommes et les femmes. Ce texte va passer en revue différents aspects liés au développement de l'enfant face à cette catégorie sociale. La construction de l'identité sexuée, l'acquisition des stéréotypes de genre, la socialisation différentielle des sexes et les représentations des adultes de l'origine de la différence des sexes seront autant de points abordés.

Construction de l'identité sexuée

A tous les stades de leur développement, les enfants construisent activement pour eux-mêmes ce que signifie être de sexe masculin ou être de sexe féminin. Il ne s'agit en aucun cas d'un simple apprentissage (Golombok & Fivush, 1994). Les enfants passent par plusieurs étapes avant de comprendre d'une part que le sexe est stable à travers le temps et les situations, d'autre part que le sexe est déterminé de manière biologique (Kohlberg, 1966). Ceci n'est intégré que vers 5-7 ans, auparavant, les enfants sont convaincus qu'être un garçon ou une fille est fonction de critères socio-culturels, comme avoir des cheveux courts ou longs, jouer à la poupée ou aux voitures, etc.

Au premier stade (identité de genre), alors âgé de 2 ans environ, l'enfant est capable d'indiquer de manière consistante le sexe des individus qu'il rencontre en se basant sur les caractéristiques physiques (coiffure, vêtements, etc). Ainsi, un enfant ayant intégré qu'une personne avec des cheveux longs est une femme et qu'une personne avec des cheveux courts est un homme va estimer qu'un homme avec des cheveux longs est une femme. Puis vers 3 ou 4 ans, durant le deuxième stade (stabilité de genre), l'enfant a compris que le sexe d'un individu est une donnée stable au cours du temps. Les petites filles deviendront des femmes et les petits garçons deviendront des hommes. Cependant, le sexe n'est pas encore une donnée stable par rapport aux situations. Ainsi, un individu engagé dans une activité typique du sexe opposé peut changer de sexe d'après l'enfant. Par exemple, un homme qui met une robe est une femme, mais il redevient un homme en adoptant une tenue vestimentaire masculine. Ce n'est que vers 5 – 7 ans que l'enfant passe au troisième stade (constance de genre) et qu'il a intégré que l'on est un garçon ou une fille en fonction d'un critère biologique, soit l'appareil génital, et que le sexe est une donnée immuable à la fois au cours du temps et indépendamment des situations.

Stéréotypes de genre : acquisition et impact sur le comportement

Les recherches portant sur les connaissances des enfants en matière de stéréotypes de genre montrent que ces derniers les acquièrent très rapidement dans leur développement (pour une revue, voir Huston, 1983 ; Le Maner, 1997 ; Ruble & Martin, 1998). Dès 20 mois, les enfants ont des jouets préférés typiques de leur propre sexe (Fein, Johnson, Kosson, Stork & Wasserman, 1975). Dès 2-3 ans, les enfants ont déjà des connaissances substantielles sur les activités, professions, comportements et apparences stéréotypiquement dévolus à chaque sexe (Blaske, 1984 ; Edelbrock & Sugawara, 1978;

Kuhn, Nash & Brucken, 1978; Short, 1991). Leurs connaissances relatives aux stéréotypes de genre augmentent considérablement avec l'âge, et plus spécifiquement à propos des attributs de leur propre sexe.

Au cours de leur développement, les enfants passent par différentes étapes de flexibilité et de rigidité face au respect des stéréotypes de genre. Entre 5 et 7 ans, la valeur accordée aux stéréotypes de genre est à son apogée chez les enfants. Ceux-ci estiment que des violations des rôles de sexe sont inacceptables, et au moins aussi incorrectes que des transgressions morales (Ruble & Stangor, 1986). Ce stade dans le développement des enfants est à lier au fait qu'ils n'ont pas encore atteint le stade de constance de genre. Comme ils pensent que leur sexe et celui d'autrui est déterminé par le contexte social (apparence, jouets, activités, ...), ils sont très attentifs au respect des conventions sociales des sexes, tant pour eux-mêmes que pour autrui (Dafflon Novelle, 2004a). Ensuite, de 7 à 12 ans, les enfants tiennent compte de la variabilité individuelle face à la convention des rôles de sexe et acceptent des chevauchements importants pour ce qui est considéré comme admissible pour chaque sexe en termes de comportements et d'apparences (Golombok & Fivush, 1994; O'Brien, 1992; Ruble & Stangor, 1986). En entrant dans l'adolescence, il y a un retour à une certaine rigidité par rapport aux rôles de sexe. Physiquement, le corps se transforme, l'identité sexuelle se construit (choix du sexe du partenaire sexuel). Les choix que les jeunes doivent faire pour leur futur sont très fortement ancrés sur les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que futur homme ou femme (O'Brien, 1992). Puis, à l'âge adulte, on note à nouveau une certaine flexibilité face au respect des stéréotypes de genre. Pour preuve, les choix professionnels des pionniers et pionnières sont beaucoup plus nombreux passés l'adolescence.

Socialisation différentielle des sexes : attentes et comportements différents des adultes face aux garçons et aux filles

Garçons et filles ne sont pas socialisés de la même manière, tant dans la sphère familiale (Bergonnier-Dupuy, 1999 ; Zaouche-Gaudron, 2002) que dans le contexte scolaire (Duru-Bellat, 1990 ; Mosconi, 1999 ; Zaidman, 1996). De même, les adultes ont des attentes et attributions différentes en fonction du sexe de l'enfant. Afin de distraire un bébé présenté comme une fille, les adultes non parents choisissent plutôt une poupée, alors que face au même bébé présenté comme un garçon, les participants choisissent plutôt un anneau en plastique (Seavey, Katz & Zalk, 1975). Par ailleurs, les individus n'attribuent pas les mêmes émotions à un bébé selon son sexe (Condry & Condry, 1976). Ainsi, confronté à un bébé qui pleure, s'il a été présenté comme un garçon, les participants estiment qu'il est en colère, en revanche, s'il a été présenté comme une fille, les participants estiment qu'il a peur. D'autres études mettent en évidence le processus d'étiquetage (Luria, 1978 ; Karraker, Vogel & Lake, 1995). Vingt-quatre heures après la naissance de leur premier enfant, les pères et les mères sont priés de décrire séparément leur nouveau-né comparables par rapport à leur poids, taille, score Apgar, terme de naissance, etc. Les parents n'emploient pas les mêmes mots pour décrire leur bébé selon qu'il est de sexe masculin ou de sexe féminin. Les garçons sont décrits comme grands, solides, avec des traits marqués, en revanche, les filles sont décrites comme belles, mignonnes, gentilles, douces, petites, avec des traits fins. Une étude similaire réalisée avec des adultes non parents face à la photographie d'un bébé âgé d'une semaine présenté soit comme une fille, soit comme un garçon, met en évidence que les participants ont également fourni une description stéréotypée du bébé, toutefois dans une moindre proportion comparativement au groupe des parents.

Le comportement différencié que les parents, et toute autre personne en lien avec le bébé, adoptent en fonction du sexe de l'enfant va influencer le développement de ce dernier. De manière générale, les adultes encouragent les enfants à se conformer au rôle de leur sexe et ils les découragent lorsqu'ils s'engagent dans des activités stéréotypiques du sexe opposé. Il est intéressant de relever que le renforcement différencié des parents envers leurs enfants des deux sexes est le plus marqué pendant la deuxième année de vie de l'enfant, et ce dans une large étendue de contextes (Golombok & Fivush, 1994) : choix de jouets dans une ludothèque, examen du contenu des chambres des enfants des deux sexes (Pomerleau, Bolduc, Malcuit & Cossette, 1990 ; Rheingold & Cook, 1975), émotions acceptées ou découragées (ne pleure pas, tu es un garçon), attente vis à vis de la propreté, relation de dépendance avec la fille, encouragement à l'indépendance pour le garçon (Block, 1983). Puis, au-delà de cet âge, les enfants vont de plus en plus se conformer eux-mêmes aux stéréotypes de genre au fur et à mesure que leurs connaissances en la matière vont s'affiner.

Dès 3 ans, les enfants sont conscients du comportement différentiel des adultes en fonction du sexe de l'enfant : les enfants sont capables de prédire que les adultes vont plutôt choisir un jouet féminin pour une petite fille et inversement, un jouet masculin pour un petit garçon (Muller & Goldberg, 1980).

Relations entre filles et garçons durant l'enfance

Chaque parent aura remarqué que dès que l'enfant est en âge de jouer en compagnie d'autres enfants, des frontières inter-sexes se mettent en place : les rencontres, les amitiés et les jeux inter-sexes spontanés se font rares (Hurtig, Hurtig & Paillard, 1971 ; Thorne, 1986). Ce phénomène, présent dans différentes cultures, s'observe très tôt dans le développement de l'enfant, à 2 ans chez la fille et à 3 ans chez le garçon. Puis, à 5 ans, les garçons montrent des préférences plus marquées que les filles pour des compagnons de même sexe. Cette rigidité dans le choix exclusif de camarades de même sexe se dissipe au moment de l'adolescence.

Maccoby (1990) précise que quelle que soit l'origine de cette forte volonté d'éviter l'autre sexe, il importe de souligner que, pour l'essentiel, elle ne saurait résulter de la pression des adultes, elle reposerait davantage sur le fait que les enfants de même sexe ont des styles de comportement plus compatibles dès le plus jeune âge. Les filles préférant des jeux plus calmes, elles coopèrent entre elles verbalement et se tournent plus vers les adultes en cas de nécessité. En revanche, les garçons, plus turbulents, préfèrent des jeux plus brutaux et instaurent une hiérarchie au sein de leur bande. Cependant, comme les filles sont découragées lorsqu'elles sont turbulentes, on peut se demander dans quelle mesure les styles de comportement différents adoptés par les filles et les garçons ne seraient pas aussi, de manière indirecte, dictés socialement.

Processus en jeu dans la reproduction des rôles de genre : le renforcement et la prise d'exemple

Plusieurs théories rendent compte de la construction de l'identité sexuée chez l'enfant et à part les théories d'orientation psychanalytique, toutes font la part belle à l'influence de l'environnement social dans lequel baigne l'enfant dès son plus jeune âge pour rendre compte de l'adoption par l'enfant des rôles sexués (Kohlberg, 1966 et Martin & Halverson, 1981, pour les théories d'orientation cognitive, Bandura, 1977 et Mischel, 1966, pour les théories d'orientation psychosociologique). Cependant, l'enfant ne se forge pas une

représentation du monde qui l'entoure simplement par l'observation directe de son cadre familial. Beaucoup de ses apprentissages sont médiatisés, que ce soit par la télévision (Signorielli, 1993), par le biais d'émissions, de dessins animés ou de publicités, par les jeux vidéo, par les jouets qui dans la plupart des cas évoquent la répartition stéréotypique des tâches dévolues aux hommes et aux femmes, par le biais de matériel pédagogique (Michel, 1986), manuels scolaires et jeux éducatifs sur ordinateur, ou encore par les livres écrits pour les enfants (Dafflon Novelle, 2002a, Dafflon Novelle, 2002b ; Ferrez & Dafflon Novelle, 2003). De nombreuses recherches ont permis de mettre en évidence que les matériaux mentionnés ci-dessus sont encore actuellement fortement empreints de sexisme et qu'ils ont une influence sur le développement des enfants, notamment des filles : le manque de modèles de référence (Dafflon Novelle, 2004b), la baisse de l'estime de soi (Ochman, 1996), la conformité aux rôles traditionnels des sexes (Ashton, 1983), le moindre choix pour l'orientation professionnelle (Ashby & Wittmaier, 1978 ; Flerx, Fidler & Rogers, 1976 ; Scott & Feldman-Summers, 1979) et la reproduction des stéréotypes de genre font partie des domaines concernés.

Deux processus jouent un rôle dans l'adoption par les enfants des comportements stéréotypiques de leur propre sexe. Premièrement, le renforcement consiste à encourager l'enfant lorsque son comportement est conforme à son sexe et à le décourager lorsqu'il est typique du sexe opposé. Ainsi, le comportement sera modifié en fonction de ses conséquences : il sera plutôt répété par l'enfant s'il a reçu un renforcement positif et plutôt abandonné s'il n'a reçu aucun encouragement ou un renforcement négatif. Vers 3-4 ans, la plupart des enfants ont déjà appris à éviter les activités du sexe opposé et leur attention est plutôt centrée vers les activités de leur propre sexe. Parallèlement, ils sont plus conscients de la stéréotypie sexuée des jouets de leur propre sexe que de ceux du sexe opposé. Toutefois, il faut relever que les enfants des deux sexes ne reçoivent pas le même feed-back de leurs parents lorsqu'ils adoptent un comportement contre-stéréotypique. Les garçons sont beaucoup plus découragés que les filles à entreprendre des comportements stéréotypiques du sexe opposé (Muller & Goldberg, 1980). La recherche de Hartup, Moore et Sager (1963) illustre bien cette différence. Deux jouets sont présentés à des enfants âgés de 3 à 8 ans : un jouet attrayant destiné au sexe opposé et un jouet neutre non attrayant. Les résultats montrent que les filles plus que les garçons choisissent le jouet attrayant contre-stéréotypique. De plus, l'évitement du jouet féminin par les garçons est plus marqué lorsqu'un adulte est présent, indiquant par là que l'enfant est conscient que l'adulte désapprouve qu'un garçon joue avec un jouet pour fille.

Le second processus est la prise d'exemple. Par l'observation, l'enfant apprend quels comportements sont considérés comme appropriés pour chacun des deux sexes, en notant quels comportements sont le plus souvent effectués par les hommes et rarement par les femmes pour les comportements typiquement masculins et vice-versa pour les comportements typiquement féminins. Puis, l'enfant imite les comportements qu'il a observés comme étant typiques de son propre sexe, et non simplement les comportements observés chez les individus de son propre sexe.

Représentation des adultes de l'origine de la différence des sexes

Une recherche que j'ai effectuée récemment sur les représentations que les adultes se font de l'origine de la différence des sexes met en lumière que ces représentations diffèrent selon que l'on ait des enfants ou non, et que ces enfants soient du même sexe ou non. Les adultes sans enfant placent l'origine de la différence des sexes sur un pôle socio-culturel : l'éducation, la famille, les médias, etc. seraient responsables des différences

dans le comportement et l'attitude des garçons et des filles. Les adultes ayant des enfants, et encore plus particulièrement ceux ayant des enfants des deux sexes, pensent que l'origine de la différence des sexes est biologique et n'est pas due à ces facteurs socio-culturels. A mon sens, l'interprétation de ce résultat repose sur le phénomène suivant. Les parents sont convaincus d'avoir élevé leurs enfants de la même manière et d'être les personnes ayant la plus grande influence sur leurs enfants. Cependant, indépendamment de l'éducation reçue, tous les enfants passent par un stade durant lequel ils sont très rigides face au respect des stéréotypes de genre. Les parents sont très déçus face au comportement de leurs propres enfants qui, vers 5 ans, deviennent des prototypes du « vrai petit garçon » et de la « vraie petite fille ». Par conséquent, ils se représentent la différence des sexes comme ayant une origine plus biologique que socio-culturelle. Cette transformation dans la représentation des parents pourrait avoir une influence sur le choix professionnel des jeunes. En effet, si les parents sont convaincus que l'origine de la différence entre garçons et filles est biologique, ils vont d'autant moins les encourager à entreprendre des choix professionnels qui ne soient pas typiques de leur propre sexe.

Choix professionnel : l'adolescence est-elle une bonne période ?

La question du choix de l'orientation scolaire et/ou professionnelle est importante à plusieurs titres si on l'analyse sous l'angle du genre. Tout d'abord, garçons et filles s'orientent ou sont orientés de manière radicalement différente, fortement influencés par les stéréotypes de genre : domaines à fortes composantes techniques et scientifiques pour les garçons, tandis que les filles sont plus nombreuses dans les filières littéraires, humaines et sociales (Baudelot & Establet, 1992). Notons également que les métiers choisis par les garçons sont beaucoup plus variés que ceux choisis par les filles. Ces deux options diamétralement opposées ne donnent pas les mêmes opportunités de progression dans une carrière professionnelle. Malgré les efforts entrepris ces dernières années pour favoriser l'accès des filles aux professions des domaines techniques, et malgré le fait que les filles aient des meilleurs résultats scolaires que les garçons, y compris dans les branches scientifiques, les récentes statistiques en matière d'orientation professionnelles mettent en évidence la relative immuabilité de cet état de fait. Quelles interprétations donner à ce phénomène ? Il semble qu'il soit dû à la conjonction de plusieurs facteurs déjà dénoncés ci-dessus.

Tout d'abord, l'orientation scolaire ou professionnelle se fait à l'adolescence, qui, en plus d'être une période de grand bouleversement chez les jeunes, correspond également à un moment où, même s'ils sont en révolte contre la société en général, ils n'en restent pas moins très conformistes dans leurs choix relativement aux stéréotypes de genre.

Deuxièmement, pour pouvoir se projeter dans un rôle professionnel, il est nécessaire d'avoir eu à sa disposition à un moment ou à un autre de son existence des modèles réels ou fictifs de personnes de son propre sexe exerçant cette profession. Or comme souligné plus haut, tant dans la réalité que dans la fiction (livres pour enfants, émissions télévisées, publicités, etc), les femmes sont représentées de manière très stéréotypées : insertions quasi-exclusivement familiales, activités domestiques et maternantes, rôles professionnels peu variés et très traditionnels. Il en résulte un manque d'exemples féminins valorisés et valorisants pour les filles. En effet, il est excessivement difficile pour un-e jeune de se projeter dans un univers professionnel habituellement réservé aux personnes du sexe opposé et pour se conforter dans son choix, il lui est nécessaire de disposer de modèles de son propre sexe.

Troisièmement, il serait très intéressant d'affiner les recherches du côté des parents. Face à leurs jeunes enfants, nous avons vu qu'ils ont une forte propension à les encourager à se conformer aux stéréotypes de genre. Qu'en est-il face à leurs adolescents ? Vont-ils soutenir leur progéniture si celle-ci souhaite faire un choix professionnel atypique ? Ou au contraire, vont-ils agir avec eux en les décourageant à s'engager dans une voie habituellement préférée par le sexe opposé ? On peut s'attendre à ce type de réaction puisque, comme expliqué plus haut, les parents, contrairement aux adultes sans enfants, ont une conception plutôt naturaliste de l'origine de la différence des sexes. Par ailleurs, il est également établi que le niveau socio-culturel des parents a une influence sur le respect des stéréotypes de genre, ce dernier étant plus marqué parmi les couches les moins favorisées de la population, lesquelles sont également celles dans lesquelles les enfants font moins d'études secondaires, donc font un choix professionnel plus jeune, soit au moment d'une plus forte rigidité face aux stéréotypes de genre.

Il semble ainsi qu'une conjonction de facteurs soient responsables du maintien des choix professionnels stéréotypés. Il n'en reste pas moins que l'ensemble des points évoqués ci-dessus atteste de l'utilité d'informer les différents acteurs concernés, parents, éducatrices de la prime enfance, enseignant-e-s, psychologues, des différentes étapes par lesquelles passent les enfants relativement à la construction de l'identité sexuée et l'acquisition des stéréotypes de genre. De même, il paraît important de rendre conscientes toutes personnes gravitant autour des enfants de la socialisation différentielle des filles et des garçons, laquelle péjore essentiellement la gente féminine. En effet, souvent les adultes ont l'impression d'agir de manière égalitaire envers les enfants des deux sexes, alors que leurs comportements sont en réalité nettement différenciés. En dernier lieu, il me semble primordial de multiplier les mesures visant à réduire les inégalités entre les sexes bien avant l'adolescence, soit dès les premières années de socialisation de l'enfant en institutions, pré-scolaires ou scolaires. Citons en exemple le cas d'un projet français, inspiré d'une action canadienne, proposant un répertoire d'activités visant la promotion dans le contexte scolaire de conduites non sexistes entre filles et garçons âgés de 5 à 8 ans (pour plus d'informations <http://www.lesptitsegaux.org/index.html>).

A mon sens, et je le déplore profondément, pendant bien des années encore, l'égalité aura de la peine à s'établir réellement sans passer par des campagnes d'information destinées tant au grand public qu'aux professionnels du monde l'enfance, de l'orientation scolaire et de la formation professionnelle.

Référence de ce texte : Dafflon Nouvelle, A. (2004). Socialisation différentielle des sexes : quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons ? In *Le genre en vue*, Conférence Suisse des déléguées à l'égalité, projet des places d'apprentissage 16+.

Bibliographie

- Ashby, M. S. & Wittmaier, B. C. (1978). Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology, 70*, 945-949.
- Ashton, E. (1983). Measures of play behavior : the influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles, 9*, 43-47.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris : Seuil.
- Bergonnier-Dupuy, G. (1999). Pratiques éducatives parentales auprès de jeunes enfants. In Y. Lemel & B. Roudet (Eds.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan.
- Blaske, D. M. (1984). Occupational sex-typing by kindergarten and fourth-grade children. *Psychological Reports, 54*, 795-801.
- Block, J.H. (1983). Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes: Some Conjectures. *Child Development, 54*, 1335-1354.
- Condry, J., & Condry, S. (1976). Sex differences : a study in the eye of the beholder. *Child Development, 47*, 812-819.
- Dafflon Nouvelle (2004a) Pourquoi les garçons ne jouent pas aux Barbies et les filles ne se déguisent pas en cow-boys ? Cinquième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française, Lausanne, Suisse.
- Dafflon Nouvelle, A. (2004b). Histoires inventées : Quels héros et héroïnes souhaitent les garçons et les filles ? *Archives de psychologie*. Sous presse
- Dafflon Nouvelle, A. (2002a). La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants. *Revue Suisse des Sciences de l'Education, 24* (2), 309-326.
- Dafflon Nouvelle, A. (2002b). Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone. *Swiss Journal of Psychology, 61*(2), 85-103.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan.
- Edelbrock, C., & Sugawara, A. I. (1978). Acquisition of sex-typed preferences in preschool-age children. *Developmental Psychology, 14*, 614-623.
- Fein, G., Johnson, D., Kosson, N., Stork, L., & Wasserman L. (1975). Sex stereotypes and preferences in the toy choices of 20-month-old boys and girls. *Developmental Psychology, 11*, 527-528.
- Ferrez, E. & Dafflon Nouvelle, A. (2003). Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 57*, 23-38.
- Flerx, V. C., Fidler, D. S., & Rogers, R. W. (1976). Sex Role Stereotypes : Developmental Aspects and Early Intervention. *Child Development, 47*, 998-1007.
- Golombok, S., & Fivush R. (1994). *Gender Development*. Cambridge : University Press.
- Hartup, W. W., Moore, S. G., & Sager G. (1963). Avoidance of inappropriate sex-typing by young children. *Journal of Consulting Psychology, 27*, 467-473.

- Huston, A. (1983). Sex Typing. In P.H. Mussen (Ed.), *Socialization, Personality and Social Development, Handbook of Child Psychology*. New York : Wiley, 4ème édition.
- Hurtig, M. C., Hurtig, M., & Paillard, M. (1971). Jeux et activités des enfants de 4 à 6 ans dans la cour de récréation. *Enfance*, 1-2, 79-143.
- Karraker, K. H., Vogel, D.A., & Lake, M.A. (1995). Parents' Gender-Stereotyped Perceptions of Newborns : The Eye of the Beholder Revisited. *Sex Roles*, 33(9/10), 687-701.
- Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Roles Concepts and Attitudes. In E.E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Kuhn, D., Nash, S. C., & Brucken, L. (1978). Sex role concepts of two- and three-year-olds. *Child Development*, 49, 445-451.
- Le Maner, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.
- Luria, Z. (1978). Genre et étiquetage : l'effet Pirandello. In E. Sullerot (Ed), *Le fait féminin*. Paris : Fayard.
- Maccoby, E. E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83, 16-26.
- Martin, C. L., & Halverson, C. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Michel, A. (1986). *Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*. Paris : Unesco.
- Mischel, W. (1966). A social learning view of sex differences in behavior. In E. E. Maccoby (Ed), *The development of sex differences*. Stanford : University Press.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In Y. Lemel & B. Roudet (Eds.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan.
- Muller, R., & Goldberg, S. (1980). Why William doesn't want a doll : preschoolers' expectations of adult behavior toward girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 259-269.
- O'Brien, M. (1992). Gender identity and sex roles. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds), *Handbook of social development : a lifespan perspective. Perspectives in developmental psychology*. New York : Plenum Press.
- Ochman, J. M. (1996). The effects of nongender-role stereotyped, same-sex role models in storybooks on the self-esteem of children in Grade Three. *Sex Roles*, 35, 711-736.
- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or blue : Environnemental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22, 359-367.
- Rheingold, H. L., & Cook, K. V. (1975). The contents of boys' and girls' rooms as index of parents' behavior. *Child Development*, 46, 459-463.
- Ruble, D.N., & Martin, C.L. (1998). Gender Development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology : Volume three : Social, emotional and personality development*. New York : Wiley.

- Ruble, D. N., & Stangor, C. (1986). Stalking the elusive schema : insights from developmental and social-psychological analyses of gender schemas. *Social Cognition*, 4, 227-261.
- Seavey, A. A., Katz, P. A., & Zalk, S. R. (1975). Baby X : the effect of gender labels on adult responses to infants. *Sex Roles*, 1, 103-109.
- Scott, K. P., & Feldman-Summers, S. (1979). Children's reactions to textbook stories in which females are portrayed in traditionally male roles. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 396-402.
- Short, G. (1991). Children's grasp of controversial issues. In M. Woodhead, P. Light & R. Carr (Eds), *Child Development in Social Context 3, Growing up in a Changing Society*. New York : Routledge.
- Signorielli, N. (1993). Television, the portrayal of women, and children's attitudes. In G. L. Berry and J. K. Asamen (Eds). *Children & television : Images in a changing sociocultural world*. London : Sage.
- Thorne, B. (1986). Girls and boys together ... but mostly appart : gender arrangements in elementary schools. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds), *Relationships and development*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Zaouche-Gaudron, C. (2002). *Le développement social de l'enfant (du bébé à l'enfant d'âge scolaire)*. Paris : Dunod.