

ESSENTIALISME ENFANTIN LIÉ AU GENRE ET PRISE EN COMPTE DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL : UNE ÉTUDE AUPRÈS D'ENFANTS DE CINQ À ONZE ANS

Manuel Tostain et Joëlle Lebreuilly
Université de Caen

L'objectif de cette recherche est de réexaminer l'âge à partir duquel les enfants deviennent sensibles au rôle joué par le contexte social dans la détermination des comportements et des traits sexuellement stéréotypés.

Différents travaux montrent que jusqu'à la préadolescence les enfants prennent peu ou pas en compte l'influence du contexte social sur les différences entre sexes (Martin & Parker, 1995; Smith & Russell, 1984; Ullian, 1976). Des recherches récentes de Gelman et Taylor mettent particulièrement en évidence ce phénomène (Gelman & Taylor, 2000; Taylor, 1996). La procédure utilisée par ces auteurs consiste à lire aux enfants des histoires dans lesquelles un bébé, garçon ou fille, est placé à sa naissance, soit dans un environnement exclusivement constitué de personnes de même sexe que lui (première condition), soit dans un environnement constitué uniquement de personnes de l'autre sexe que lui (seconde condition). Ensuite, les enfants doivent choisir dans une liste de comportements sexuellement stéréotypés, féminins et masculins, ceux qui caractériseraient le mieux ce garçon ou cette fille, une fois qu'il ou elle sera grand-e. La seconde condition opposant le sexe d'appartenance et l'environnement sexué a pour but de voir si les enfants prennent en compte l'influence du contexte social. Les résultats montrent que jusqu'à neuf ans, cette prise en considération n'est pas effective, les enfants choisissant dans cette seconde situation des comportements sexués en rapport avec le sexe de l'enfant-cible, et non pas en correspondance avec l'environnement sexué opposé. Ces auteurs expliquent ces résultats par l'essentialisme enfantin, c'est-à-dire une tendance générale des enfants à aller en deçà des apparences visibles, pour inférer des propriétés naturelles internes stables aux êtres vivants (Gelman, 2003). Appliqué aux différences entre sexes, les enfants présenteraient initialement un biais essentialiste de type biologique en considérant qu'il est dans la nature des hommes et des femmes de se comporter de manière spécifique. Ce ne serait que progressivement (à la préadolescence) que les enfants commenceraient réellement à prendre en compte les déterminants sociaux, puis par la suite recourraient à des explications personnelles ou psychologiques (les comportements et les goûts d'une personne relevant des expériences singulières

des individus, de leurs choix personnels). Carey (Astuti, Solomon & Carey, 2004; Carey, 1995; Johnson & Solomon, 1997) a un point de vue sensiblement différent. Pour elle, dans la filiation notamment des travaux de Piaget (1926) et de Kohlberg (1966), l'enfant au départ analyse le monde qui l'environne aussi bien, voire parfois davantage, en termes psychologiques (de désirs, de vouloirs) ou sociaux (ce qui se fait ou ne se fait pas) qu'en termes biologiques, essentialistes. Certains travaux consacrés à l'acquisition de la constance de genre, c'est-à-dire à la compréhension du caractère immuable de son sexe d'appartenance, vont dans le sens de cette interprétation de Carey (Bem, 1989; Lloyd & Stroyan, 1994; Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). Dans ces travaux, quand on présente deux photographies, l'une d'un garçon nu, l'autre de ce même garçon habillé en jupe (habit culturellement dévolu au féminin), on constate que certains enfants (jusqu'à sept ans), s'ils reconnaissent que l'enfant possède un pénis, déclarent néanmoins qu'il s'agit d'une fille. Autrement dit, ces enfants se laissent influencer par ce qui est immédiatement perceptible et associé à la dimension sociale (les vêtements selon les sexes), et ne prennent pas en compte la dimension biologique caractéristique de l'essentialisme évoqué par Gelman.

La prise en compte progressive par les enfants de l'influence de l'environnement social au niveau de la détermination des différences entre sexes se manifeste également au niveau de la flexibilité des rôles de sexe (Le Maner-Idrissi, 1997; Ruble & Martin, 1998). On constate en particulier qu'avec l'âge, les enfants deviennent plus tolérants vis-à-vis des transgressions des rôles de sexe. Différents auteurs avancent que cette tolérance plus grande provient du fait que les enfants prennent conscience de la relativité culturelle des rôles de sexe, et comprennent que ces rôles peuvent varier selon les contextes sociaux (Archer, 1984; Carter & Patterson, 1982; Stoddart & Turiel, 1985). Certains travaux précisent, à ce niveau, que les filles sont plus tolérantes ou plus favorables aux transgressions des rôles de sexe que les garçons (Archer, 1984; Tap, 1985). Néanmoins, d'autres recherches constatent peu ou pas de différences selon le sexe (Carter & Patterson, 1982; Smetana, 1986). D'autre part, différentes études mettent en évidence que la transgression des rôles de sexe est souvent mieux acceptée pour les filles que pour les garçons (Levy, Taylor & Gelman, 1995; Martin, 1990). Par exemple, on accepte mieux d'une petite fille qu'elle pratique des activités « masculines » comme jouer à la voiture que d'un garçon qu'il joue par exemple à la poupée. Pour expliquer ces différences liées au sexe, on avance généralement que les garçons étant traditionnellement plus valorisés que les filles, on est plus attentif à ce qu'ils adoptent des comportements et des attitudes en rapport avec leur groupe de sexe (Hort, Fagot & Leinbach, 1990).

Présentation générale de la recherche

L'objectif de notre recherche est de réexaminer l'importance de l'essentialisme biologique et notamment la difficulté de l'enfant à prendre en compte, jusqu'à un âge avancé, l'influence du contexte social au niveau des différences

entre sexes. Pour ce faire, nous avons repris le principe de la recherche déjà évoquée de Taylor (1996). Dans cette recherche, la prise en considération du contexte social n'était effective que vers neuf ans. Nous pensons néanmoins que certains facteurs ont pu jouer. D'abord, le caractère tardif de l'influence de l'environnement était peut-être dû au fait que l'on indiquait juste aux sujets que chaque environnement était constitué de personnes de même sexe. Cela était un peu abstrait et il n'est pas évident que tous les enfants aient pu réellement se représenter ce que cela pouvait signifier. En conséquence, afin de rendre plus explicite l'environnement unisexué, nous avons modifié le matériel de la recherche de Taylor, en indiquant, pour chaque environnement unisexué, des comportements sexués correspondants. Ensuite, dans cette recherche, les sujets ne pouvaient répondre que par « oui » ou par « non ». Nous avons souhaité, pour notre part, donner la possibilité de réponses intermédiaires (du type « un peu »; « peut-être »). Au niveau de la tâche proprement dite, dans la liste d'items à partir de laquelle les enfants devaient indiquer ce qui caractériserait le mieux l'enfant-cible, une fois que celui-ci serait grand, nous avons distingué activités et traits de personnalité. Les travaux avec les adultes montrent que ces deux dimensions font l'objet d'un traitement différent (Antill, 1987; Martin & Parker, 1995; Morales & Lopez-Saez, 2000). Ainsi, les individus ont tendance à considérer que si les activités (e.g. les métiers) sont en partie socialement déterminées, les traits de personnalité sont davantage liés aux singularités de chaque individu et donc, sont assez peu sensibles aux conditions d'environnement. Or, les travaux récents (Cain, Heyman & Walker, 1997; Leonova & Dubois, 2001) mettent en évidence que les enfants, très jeunes, dès quatre-cinq ans, commencent à considérer les traits un peu à la manière des adultes, en les envisageant comme des entités stables à travers le temps et les situations. Dans ce cadre, cette distinction entre traits et activités devrait nous permettre d'observer si les enfants envisagent ou non que l'influence de l'environnement est plus grande pour les activités que pour les traits. Nous avons fait trois hypothèses. Hypothèse principale 1: par rapport à la recherche de Taylor (1996) on constatera une prise en compte plus précoce des influences sociales sur les rôles de sexe; hypothèse complémentaire 2: l'influence de l'entourage sexué opposé sera plus importante pour les activités que pour les traits; hypothèse complémentaire 3: les travaux antérieurs mettant en évidence une tolérance moins grande à la transgression des rôles de sexe pour les garçons que pour les filles, on s'attend à ce que les cibles masculines soient davantage caractérisées par des métiers et des traits en correspondance avec leur sexe que les cibles féminines.

Méthode

Population

Quatre-vingt-onze enfants normalement scolarisés (milieu urbain): dix garçons et dix filles de grande section maternelle (âge moyen = 5; 4; étendue = 4; 11 à 5; 11), onze garçons et dix filles de CE1 (âge moyen = 7; 6; étendue = 7; 1

à 8; 2), dix garçons et dix filles de CM1 (âge moyen = 9; 7; étendue = 9; 1 à 9; 11 mois), 15 garçons et 15 filles de sixième (âge moyen = 11; 3 mois; étendue = 11; 0 à 11; 10).

Matériel

Quatre histoires étaient proposées. Les deux premières histoires (Condition 1, entourage de même sexe que la cible) décrivent un enfant-cible placé peu après sa naissance dans une île où il n'y a que des personnes du même sexe que lui et qui ont des activités socialement conformes à son sexe biologique. Histoire 1 (H1): «C'est une petite fille, Patricia, et peu de temps après sa naissance, elle va vivre avec sa tante (sa tata) sur une île où il n'y a que des filles et des femmes. Patricia y passe toute son enfance et y reste longtemps, longtemps, jusqu'à ce qu'elle devienne grande, qu'elle devienne adulte. Dans cette île où elle se plaît bien, les enfants jouent à la poupée et on aime faire des habits». Histoire 2 (H2): «C'est un petit garçon, Pierre, et peu de temps après sa naissance, il va vivre avec son oncle (son tonton) sur une île où il n'y a que des garçons et des hommes. Pierre y passe toute son enfance et y reste longtemps, longtemps, jusqu'à ce qu'il devienne grand, qu'il devienne adulte. Dans cette île où il se plaît bien, les enfants jouent à la bagarre et on aime faire des bateaux». Dans les Histoires 3 et 4 (Condition 2, entourage de sexe opposé à la cible) on reprenait respectivement l'Histoire 2 puis l'Histoire 1 en changeant uniquement le sexe (et le prénom) de l'enfant-cible. De ce fait, l'enfant-cible se trouvait dorénavant placé dans un environnement constitué uniquement de personnes de l'autre sexe (une fille nommée Julie dans un environnement masculin pour la troisième histoire (H3), un garçon nommé Victor dans un environnement féminin pour la quatrième histoire (H4)). On présentait ensuite quatre items¹ «féminins» et quatre items «masculins» qui correspondaient soit à des métiers, soit à des traits de personnalité: items «féminins»: assistant(e) maternel(le), coiffeur(se), affectueux(se), soigneux(se); items «masculins»: garagiste, couvreur(e), courageux(se); aventureux(se) (une définition des items était donnée).

Procédure

Les enfants étaient vus individuellement et la passation était orale. L'expérience se déroulait en deux sessions de 20 minutes environ. Trois semaines s'écoulaient entre chaque session. Lors de la première session, on présentait à la moitié des sujets, dans un ordre aléatoire, les deux premières histoires (enfant placé à la naissance dans un entourage de personnes de même sexe que

¹ Nous avons effectué une étude préalable auprès de 30 enfants de classes de CP (âge variant entre cinq ans et demi et sept ans), afin de sélectionner le matériel utilisé pour l'étude principale. Nous avons soumis aux enfants différents traits et activités sexuellement stéréotypés choisis à partir des recherches sur les enfants (Liben & Bigler, 2002; Miller & Budd, 1999). Nous avons sélectionné ceux qui étaient jugés par au moins 80% des enfants comme des dimensions «beaucoup plus pour les filles» ou «beaucoup plus pour les garçons».

lui, Condition 1), à l'autre moitié des sujets, les deux dernières histoires (enfant placé dans un entourage de personnes de sexe opposé à lui, Condition 2). Lors de la seconde session, les sujets entendaient les deux histoires non présentées lors de la première. A la fin de chaque histoire, on proposait dans un ordre aléatoire, les items métiers et traits, «masculins» et «féminins». Les sujets devaient indiquer, pour chaque métier, si l'enfant le choisirait plus tard, et pour chaque trait, s'il correspondrait à l'enfant. Les réponses possibles étaient «oui», «un peu» (traits) et «peut-être» (métiers), «non».

Codage

On a repris le principe de codage de l'étude de Taylor (1996) qui est basé sur le sexe du protagoniste de l'histoire. A été codée 0, une réponse «oui» pour un item «opposé» au sexe de l'enfant de l'histoire (e.g. garagiste pour Patricia) ou une réponse «non» pour un item «en correspondance» avec le sexe de l'enfant de l'histoire (e.g. assistante maternelle pour Patricia). Une réponse inverse: «oui» pour un item «en correspondance» avec le sexe de l'enfant de l'histoire ou «non» pour un item «opposé» au sexe de l'enfant de l'histoire, a été codée 1. Quant à la une réponse intermédiaire, elle a été codée 0,5. Nous avons ensuite procédé à des analyses de la variance.

Résultats

Des analyses de variance préliminaires montrent qu'il n'y a pas d'effets liés à l'ordre de passation des deux catégories d'histoires. De même, il n'y a pas de différences entre les deux items métiers «féminins» d'une part, et les deux items métiers «masculins» d'autre part, pour chaque histoire. Un constat identique est fait pour les traits. Nous avons donc regroupé, dans chaque catégorie (métiers ou traits), les deux items associés, en terme de stéréotypes, au même sexe. Les scores varieront entre 0 et 2. Les résultats sont basés sur l'analyse de la variance suivante: 4 (âge) × 2 (sexe des sujets) × 2 (entourage de même sexe que la cible *vs* entourage de sexe opposé à la cible) × 2 (sexe de l'enfant-cible de l'histoire) × 2 (items de type métiers *vs* traits), les trois derniers facteurs étant des mesures répétées. Compte tenu du principe de codage, des scores supérieurs à 1 (moyenne théorique), indiquent que les sujets ont donné davantage de réponses allant dans le sens du sexe de l'enfant-cible que de réponses «opposées» au sexe de l'enfant-cible. En revanche, des scores inférieurs à 1, indiquent que les sujets ont donné davantage de réponses «opposées» au sexe de l'enfant-cible. De ce fait, on devrait s'attendre, s'il y a une influence de l'environnement, à ce que les scores diminuent quand on passe de la Condition 1 (environnement avec des personnes de même sexe que l'enfant) à la Condition 2 (environnement avec des personnes de sexe opposé à l'enfant).

Les résultats montrent quatre effets principaux: (1) un effet de l'âge ($F_{1,77} = 3,07$; $p < .03$); (2) un effet de l'environnement ($F_{1,77} = 48,17$; $p < .00001$); (3) un effet du sexe de l'enfant de l'histoire ($F_{1,79} = 14,42$; $p < .0002$); (4) un effet du type d'items ($F_{1,77} = 14,10$; $p < .0003$). Il y a quatre effets d'interaction simple: (1) une interaction sexe de l'enfant-cible x type d'items ($F_{1,77} = 9,96$; $p < .002$); (2) une interaction âge des sujets x environnement ($F_{1,77} = 4,79$; $p < .004$); (3) une interaction âge des sujets x sexe de l'enfant-cible ($F_{3,77} = 6,21$; $p < .0006$); (4) une interaction âge des sujets x type d'items ($F_{3,77} = 3,48$; $p < .0019$) (voir Tableau I). Il n'y a pas d'effets du sexe des sujets ni d'effets d'interaction type d'items x environnement. Les comparaisons post-hoc (tests de Newman-Keuls) mettent en évidence qu'il y a *moins* de réponses allant dans le sens du sexe de l'enfant-cible: (1) avec l'âge (les réponses diminuent significativement entre cinq ans ($m = 1,47$) et neuf ans ($m = 1,24$, post-hoc: $p < .02$) et entre sept ans ($m = 1,31$) et onze ans ($m = 1,10$, post-hoc: $p < .04$); (2) en Condition 2 ($m = 0,97$) qu'en Condition 1 ($m = 1,60$); (3) quand l'enfant est de sexe féminin ($m = 1,23$) que lorsqu'il est de sexe masculin ($m = 1,34$); (4) pour les items traits ($m = 1,22$) que pour les items métiers ($m = 1,35$). L'analyse des effets d'interaction met en évidence les phénomènes suivants. D'abord, pour les cibles masculines, les réponses allant dans le sens du sexe de l'enfant-cible sont équivalentes pour les items métiers ($m = 1,35$) et pour les items traits ($m = 1,31$; post-hoc: $p < .67$ ns), mais pour les cibles féminines, ces réponses sont moins importantes pour les items traits ($m = 1,13$) que pour les items métiers ($m = 1,34$; post-hoc: $p < .001$). Ensuite, on remarque une séparation entre les enfants de cinq ans et ceux plus âgés. Ainsi, à cinq ans, les scores sont similaires pour la Condition 1 ($m = 1,48$, soit une moyenne de 74% de réponses allant dans le sens du sexe de l'enfant-cible) et la Condition 2 ($m = 1,47$, soit 73%; post-hoc: $p < .59$ ns). Par contre, à partir de sept ans, les enfants ont des scores beaucoup plus bas en Condition 2 (sept ans $m = 0,83$, soit 41%) qu'en Condition 1 (sept ans $m = 1,79$, soit 89%; post-hoc: $p < .00001$). Autrement dit, à partir de cet âge, les enfants tiennent compte de l'influence de l'entourage de sexe opposé, donnant davantage de réponses allant dans le sens de l'environnement sexué que de réponses en correspondance avec le sexe de l'enfant-cible. Par ailleurs, à cinq ans, les sujets donnent plus de réponses allant dans le sens du sexe de l'enfant-cible quand celui-ci est masculin ($m = 1,61$) que féminin ($m = 1,34$; post-hoc: $p < .01$), ou pour les items métiers ($m = 1,62$) que pour les items traits ($m = 1,33$; post-hoc: $p < .03$), ce qui n'est pas le cas des enfants plus âgés qui ne font pas ces différences (post-hoc non significatifs).

Discussion

L'objectif de notre étude était de réexaminer la généralité de l'essentialisme enfantin en mettant en évidence une capacité plus précoce des enfants à prendre en compte l'influence de l'environnement social sur les comportements et les traits sexuellement stéréotypés. Nos résultats montrent, confor-

Tableau I: Distribution des réponses en fonction du sexe de l'enfant-cible, de l'entourage, de l'âge et du type d'items (scores comprises entre 0 et 2).

		Condition 1. Entourage de même sexe que la cible		Condition 2. Entourage de sexe opposé à la cible					
		Cible féminine		Cible masculine					
		<i>m</i>	(<i>é.t.</i>)	<i>m</i>	(<i>é.t.</i>)	<i>m</i>	(<i>é.t.</i>)	<i>m</i>	(<i>é.t.</i>)
5 ans	Métiers	1,51	(0,39)	1,82	(0,31)	1,65	(0,32)	1,53	(0,42)
	Traits	1,10	(0,41)	1,50	(0,33)	1,12	(0,35)	1,60	(0,37)
7 ans	Métiers	1,87	(0,36)	1,84	(0,30)	0,90	(0,38)	0,72	(0,40)
	Traits	1,53	(0,40)	1,91	(0,28)	0,95	(0,40)	0,80	(0,35)
9 ans	Métiers	1,74	(0,28)	1,75	(0,39)	0,91	(0,35)	0,89	(0,33)
	Traits	1,37	(0,34)	1,64	(0,29)	0,77	(0,36)	0,86	(0,32)
11 ans	Métiers	1,46	(0,29)	1,53	(0,27)	0,72	(0,38)	0,76	(0,27)
	Traits	1,54	(0,29)	1,48	(0,30)	0,69	(0,36)	0,67	(0,35)

mément à notre première hypothèse, que dès sept ans, et non pas neuf ans, comme dans l'étude de Taylor (1996), cette prise en compte de l'influence du contexte social commence à se manifester. La caractérisation de l'environnement sexué, en rendant la tâche plus concrète, semble donc avoir joué un rôle facilitateur. Si notre recherche ne permet pas de trancher entre l'essentialisme biologique enfantin (Gelman, 2003) et la théorie alternative, plus psychologique et sociale de Carey (1995), on peut néanmoins s'interroger sur la généralité, ou du moins le caractère tardif de l'essentialisme enfantin. Si on se réfère à cette théorie, les enfants considèrent initialement les différences entre sexes comme immuables car biologiquement déterminées. Les conditions d'environnement sont donc censées ne pas influencer la caractérisation de l'enfant-cible. En conséquence, les enfants, quelles que soient ces conditions d'environnement, devraient, jusqu'à un âge avancé, attribuer des dimensions sexuellement stéréotypées en correspondance avec le sexe d'appartenance de l'enfant-cible. Nos résultats ne vont pas dans ce sens, puisqu'ils montrent que mêmes les jeunes enfants (sept ans) modulent les dimensions sexuellement stéréotypées en fonction de l'environnement social dans lequel le protagoniste se situe. Ainsi, si l'essentialisme biologique enfantin existe, notre recherche suggère, dans le domaine des différences entre sexes, qu'il est moins important ou, en tout cas, qu'il dure moins longtemps que ce qui est avancé habituellement.

Par ailleurs, nous avons fait l'hypothèse que l'influence de l'environnement de sexe opposé serait plus marquée pour les métiers que pour les traits (Hypothèse 2). Cette hypothèse n'est pas confirmée, les réponses basées sur le sexe de l'enfant-cible plutôt que sur l'environnement diminuent autant pour les items traits que pour les items métiers lorsque la condition environnement change. Ce résultat suggère, que malgré l'acquisition précoce des traits de personnalité (Leonova & Dubois, 2001; Yuill, 1997), les enfants ne confèrent peut-être pas aux traits une aussi grande stabilité que les adultes.

D'autre part, en nous basant sur le fait que la tolérance à la transgression des rôles de sexe est moins grande pour les garçons que pour les filles, nous avons fait l'hypothèse (Hypothèse 3), que la caractérisation des enfants-cibles masculins serait plus « conformiste » que la caractérisation des enfants-cibles féminins (en l'occurrence la masculinité des premiers serait plus importante que la féminité des secondes). Les résultats montrent qu'il y a davantage de réponses en correspondance avec le sexe de l'enfant-cible dans le cas des cibles masculines que dans le cas des cibles féminines. Autrement dit, il semble, en accord avec notre troisième hypothèse, que les sujets donnent des réponses plus conformes, en terme de stéréotypes de sexe, pour les protagonistes masculins que pour les protagonistes féminins. Toutefois, il faut préciser que ce résultat est principalement le fait des enfants de cinq ans. Cette conformité plus prononcée tient peut-être au fait, qu'à cet âge, l'établissement de l'identité sexuée est un enjeu important. Cela les amène peut-être à être spécialement sensibles aux discours sociaux qui insistent davantage sur le respect des rôles de sexe pour les garçons que pour les filles.

Pour la suite, il conviendra d'aborder les explications enfantines des différences entre sexes. D'une part, il serait intéressant de voir si la capacité de l'enfant à prendre en compte l'influence de l'environnement sexué s'associe ou non à une évolution des explications enfantines des différences entre sexes (par exemple est-ce que la prise en compte de l'environnement sexué est liée à une diminution des explications biologiques et à une sensibilité plus grande aux explications qui soulignent le rôle des influences sociales dans la genèse des différences entre sexes?). D'autre part, on peut imaginer qu'il y a, comme chez les adultes, des différences interindividuelles et sociales au niveau des explications des différences entre sexes. Par exemple, que certains enfants recourent davantage aux explications biologiques, tandis que d'autres enfants sont plus sensibles aux explications sociales (notamment dans le cas où les pratiques éducatives favorisent une flexibilité des rôles de sexe).

RÉSUMÉ

Une étude a été entreprise afin d'étudier la prise en compte par les enfants de l'influence de l'environnement social sur l'adhésion aux rôles de sexe. Dans ce cadre, on a repris le principe d'une recherche de Taylor (1996), en présentant à des enfants âgés de cinq à onze ans, des histoires dans lesquelles un enfant, garçon ou fille, était élevé dans un environnement constitué uniquement de personnes, soit de même sexe que lui, soit de sexe opposé. Ensuite, on proposait différents traits et métiers sexuellement stéréotypés, et les sujets devaient indiquer ceux qui seraient susceptibles de correspondre ou d'être choisis par cet enfant, lorsqu'il atteindrait l'âge adulte. Afin de rendre la tâche plus concrète, nous avons donné des indications sur les activités associées à ces environnements unisexués. Les résultats montrent que dès sept ans, les enfants prennent en compte l'influence de l'environnement sexué. On évoque en discussion la question de l'essentialisme enfantin.

SUMMARY

A study has been undertaken in order to examine to what extent children understand the influence that the social environment has on the way in which people undertake sex-roles. With this goal in mind, we chose to follow the technique used in a study carried out by Taylor (1996): we presented stories to five to eleven year olds, in which a child, boy or girl, was growing up in a special environment, composed entirely of people of his or her sex, or entirely of people of the opposite sex. Then, we offered a list of different sexually stereotyped traits and jobs and the children had to point out those which would best suit or would most likely be chosen by the child concerned once he would be an adult. In order to make this task more concrete, we gave various indications about the different activities associated with these unisex environments. The results show that from the age of seven children are aware of the influence of the sexual environment. The question of childhood essentialism is finally discussed.

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie Kinder dem Einfluss der sozialen Umgebung auf die Annahme sexueller Rollen Rechnung tragen. Mit diesem Ziel wurde das Prinzip der Untersuchung von Taylor (1996) gewählt. Fünf bis elfjährige Kindern wurden Geschichten vorgelegt, in denen ein Kind, Junge oder Mädchen, in einer besonderen Umgebung aufwuchs: sie war ganz von Personen seines Geschlechts oder von Personen des anderen Geschlechts zusammengesetzt. Anschließend wurde den Versuchspersonen eine Liste von sexuell stereotypischen Persönlichkeitszügen und Berufen vorgelegt und sie wurden aufgefordert, anzugeben, welche Züge und Berufe von den entsprechenden Kindern im erwachsenen Alter wohl ausgewählt werden. Um die Aufgabe konkreter zu gestalten, gaben wir Hinweise betreffend der in dieser unisexuellen Umgebung ausgeführten Aktivitäten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder ab sieben Jahren dem Einfluss der sexuellen Umgebung Rechnung tragen. In der Diskussion wird die Frage des kindlichen Essentialismus aufgeworfen.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANTILL, J.K. (1987). Parents' beliefs and values about sex roles, sex differences, and sexuality: Their sources and implications. In P. Shaver & C. Hendrick (Eds.), *Review of personality and social psychology*. Vol. 7: *Sex and gender*. (pp. 294-328). Newbury Park: Sage.
- ARCHER, C.J. (1984). Children's attitudes toward sex-role division in adult occupational roles. *Sex Roles*, 10, 1-10.
- ASTUTI, R., SOLOMON, G.E.A., & CAREY, S. (2004). Constraints on conceptual development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 69 (3), 1-135.
- BEM, S.L. (1989). Genital knowledge and gender constancy in preschool children. *Child Development*, 3, 649-662.

- CAIN, K.M., HEYMAN, G.D., & WALKER, M.E. (1997). Preschoolers' ability to make dispositional predictions within and across domains. *Social Development*, 6, 53-75.
- CAREY, S. (1995). On the origin of causal understanding. In D. Sperber, D. Premack & A.J. Premack (Eds.), *Causal cognition: A multidisciplinary debate* (pp. 268-302). Oxford: Clarendon Press.
- CARTER, D.B., & PATTERSON, C.J. (1982). Sex roles and social conventions: The development of children's conceptions of sex-role stereotypes. *Developmental Psychology*, 18, 812-824.
- GELMAN, S. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford: Oxford University Press.
- GELMAN, S.A., & TAYLOR, M.G. (2000). Gender essentialism in cognitive development. In P.H. Miller & E. Kofsky Scholnick (Eds.), *Toward a feminist developmental psychology* (pp. 169-190). New York/London: Routledge.
- HORT, B.E., FAGOT, B.I., & LEINBACH, M.D. (1990). Are people's notions of maleness more stereotypically framed than their notions of femaleness. *Sex Roles*, 23, 197-212.
- JOHNSON, S.C., & SOLOMON, G.E.A. (1997). Why dogs have puppies and cats have kittens: The role of birth in young children's understanding of biological origins. *Child Development*, 3, 404-419.
- KOHLBERG, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E.E. Maccoby & C.N. Jacklin (Eds.), *The psychology of sex differences* (pp. 82-175). Stanford: Stanford University Press.
- LE MANER-IDRISSI, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.
- LEONNOVA, T., & DUBOIS, N. (2001). L'étude de l'émergence, de la compréhension de la signification et de l'utilisation des traits de personnalité chez les jeunes enfants francophones. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 3, 21-54.
- LEVY, G.D., TAYLOR, M.G., & GELMAN, S.A. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66, 515-531.
- LIBEN, L.S., & BIGLER, R.S. (2002). The developmental course of gender differentiation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67 (2).
- LLOYD, B., & STROYAN, J. (1994). Preschool children's genital knowledge: Does Bem's report of a male deficit survive replication? *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 251-258.
- MARTIN, C.L. (1990). Attitudes and expectations about children with non-traditional and traditional gender roles. *Sex Roles*, 22, 151-165.
- MARTIN, C.L., & PARKER, S. (1995). Folk theories about gender and race differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 45-57.
- MARTIN, C.L., RUBLE, D.N., & SZKRYBALO, J. (2002). Cognitive theory of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128, 903-933.
- MILLER, L., & BUDD, J. (1999). The development of occupational sex-role stereotypes, occupational preferences and academic subject preferences in children at ages eight, twelve and sixteen. *Educational Psychology*, 19, 17-35.
- MORALES, J.F., & LOPEZ-SAEZ, M. (2000). Traits et rôles comme sources indépendantes des stéréotypes de genre. In J.L. Beauvois, R.V. Joulé & J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, tome 7* (pp. 267-288). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- PIAGET, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Félix Alcan.
- REID, G.M. (1995). Children's occupational sex-role stereotyping in 1994. *Psychological Reports*, 76, 1155-1165.

- RUBLE, D.N., & MARTIN, C.L. (1998). Gender development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3* (pp. 933-1016). New York: Wiley.
- SMETANA, J.G. (1986). Preschool children's conceptions of sex-role transgressions. *Child Development*, 57, 862-871.
- SMITH, J., & RUSSELL, G. (1984). Why do males and females differ? Children's beliefs about sex differences. *Sex Roles*, 11, 1111-1120.
- STODDART, T., & TURIEL, E. (1985). Children's concepts of cross-gender activities. *Child Development*, 56, 1241-1552.
- SZKRYBALO, J., & RUBLE, D.N. (1999). «God made me a girl»: Sex-category constancy judgments and explanation revisited. *Developmental Psychology*, 35, 392-402.
- TAP, P. (1985). *Masculin/féminin chez l'enfant*. Toulouse: Privat.
- TAYLOR, M.G. (1996). The development of children's belief about social and biological aspects of gender. *Child Development*, 67, 1555-1571.
- ULLIAN, D. (1976). The development of conception of masculinity and femininity. In B. Lloyd & J. Archer (Eds.), *Exploring sex differences* (pp. 25-47). London: Academic Press.
- YUILL, N. (1997). Children's understanding of traits. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition* (pp. 273-295). Hove: Psychology Press.

Adresse du premier auteur:
U.F.R. de Psychologie
Laboratoire de Psychologie Cognitive et Pathologique
Bureau SE 611
Université de Caen
F-14032 Caen Cedex (France)
E-mail: manuel.tostain@unicaen.fr