

L'impact du genre dans le choix de l'objet de représentation: La représentation de la danse chez les enfants de 11 ans

Dominique Cometti

Laboratoire ISOS
Faculté des Sciences du Sport
Université de Bourgogne
21000 Dijon. France
E-Mail: dominique.cometti@u-bourgogne.fr

Marie-Françoise Lacassagne

Laboratoire ISOS
Faculté des Sciences du Sport
Université de Bourgogne.
21000 Dijon. France
E-Mail: marie-francoise.lacassagne@u-bourgogne.fr

Le but de cette recherche est de montrer que lorsqu'un sujet s'exprime librement sur un objet support de représentation, il élabore des choix langagiers qui traduisent le rapport qu'il entretient avec le référent. 20 filles et 20 garçons de 11 ans appartenant à une même école, ont participé à un entretien non directif sur la danse. L'analyse discursive, centrée sur les manifestations langagières du référent noyau «danse», met en évidence que les garçons se focalisent davantage sur les différents styles alors que les filles évoquent avant tout la pratique de l'activité. La discussion porte sur l'intérêt de la prise en compte de ce rapport au monde dans les méthodes d'accès aux représentations sociales.

This study investigates the free expression of a subject with respect to an object represented. The choices of the subject express the relationship that he maintains with this referent. Twenty girls and twenty boys, eleven years old, from the same school, participated in a nondirective interview on dance. Discursive analysis, based on linguistic manifestations of the referent "dance", shows that boys focus more on different styles whereas girls mainly evoke participating in the activity. The discussion concerns the importance of considering this relationship with the world in methods attempting to access social representations.

Cadre Théorique

Aspects fonctionnels des représentations

D'un point de vue génétique la notion de représentation renvoie aux images mentales que construit l'enfant à partir notamment du processus d'intériorisation de l'imitation différée. Ces images peuvent être statiques, de mouvements ou anticipatrices et elles sont fonctionnelles à partir de 8 ans (Piaget & Inhelder, 1966). Les images mentales se construisent nécessairement dans un cadre social indispensable, par exemple, au processus même d'imitation. Le terme générique de représentation traduit alors inévitablement un fonctionnement cognitif mais aussi un processus de nature sociale.

Le concept de représentation sociale s'est beaucoup enrichi depuis la mise en évidence de sa pertinence par Moscovici (1961). Notamment a été précisé le rôle fondamental d'une représentation dans toute interaction car elle définit à la fois « ce qu'est la réalité pour le sujet et elle produit un système d'anticipations et d'attentes qui prédétermine la relation de l'individu à son environnement » (Abric, 1984, p.170). Outre cette fonction d'orientation non négligeable, dans le choix d'être ou non intéressé par un objet, une personne, ou une activité, la représentation influence également le fonctionnement même de la pensée. Le marquage social en est un aspect mettant en évidence l'effet organisateur d'une représentation dans l'évolution du mode opératoire de réflexion chez les enfants (Doise & Mugny, 1981; Giroto, Light & Cholburn, 1988).

Les représentations sont ainsi envisagées soit comme produits ou comme processus soumis à une double logique: la logique cognitive de développement et la logique sociale des interactions. Elles peuvent être définies comme des « constructions socio-cognitives régies par leurs règles propres » (Abric 1994, p.14).

Par cette remise au premier plan de ses caractéristiques fonctionnelles et sociales la représentation rejoint les problématiques relevant du champ de la catégorisation sociale initiée par Tajfel, il y a également 40 ans.

Catégorisation sociale et rapport à l'objet. Selon Doise (1990), les représentations sociales sont « des principes générateurs de prise de positions liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (p.125). En ce sens, elles dépendent des différentes relations qu'un sujet est susceptible d'entretenir avec l'objet support. Si l'objet a du sens par rapport aux appartenances catégorielles du sujet, il pourra renvoyer aux différents positionnements générés par la partition. Plusieurs mobilisations sont possibles. L'objet de représentation pourra être abordé comme un élément servant à l'affirmation de son propre groupe sans référence à d'autres groupes (Allport, 1935; Brewer, 1979). Il pourra également être perçu comme la marque distinctive de l'endogroupe, relativement à l'exogroupe. Il pourra enfin être envisagé comme un élément transcendant la partition. Par exemple, parler de la chasse pour un chasseur revient à parler de la pratique qui caractérise son groupe, alors que parler de la chasse pour un non chasseur revient à parler des pratiques discréditées d'un exo-groupe. Enfin, parler de la chasse pour un ethnologue non concerné par une partition ponctuelle revient à évoquer une réalité supra-ordonnante. Si la description des pratiques est essentielle au premier groupe dans sa définition identitaire, dans le second, c'est, selon Tajfel (1974), l'expression du rejet des autres qui est fondamentale. Quant à la troisième, c'est probablement l'expression des universaux qui est en jeu. En ce sens, ces trois points de vue mettent en exergue, à partir d'un même signifiant, un référent différent. Ce phénomène a déjà été repéré par Davidoff (2001) qui a, par exemple, montré, en faisant regrouper des pastilles de couleur

que la notion de «rouge» variait en extension selon que le sujet adoptait une stratégie de regroupement des couleurs de proche en proche, ou une stratégie basée sur les contrastes.

Ces différents types de rapport à l'objet doivent donc se retrouver dans l'expression du référent lorsqu'un sujet tente d'en faire émerger la représentation.

Les différents modes d'expression du référent. Indépendamment de l'aspect social, chaque sujet individuel participant à la restitution d'une représentation propre à son groupe, fait appel à ses représentations cognitives. Celles-ci évoluent au fil du développement. De concrètes et particulières chez l'enfant, elles deviennent progressivement, plus abstraites, plus générales et fonctionnellement souples (Kekenbosch, 1994), les notions de concret et d'abstrait semblant liées à la présence effective ou non du référent dans le monde réel. Une souprière est palpable alors qu'un postulat ou une notion comme la liberté ne l'est pas. Même si dans sa construction mentale le sujet intègre des éléments figuratifs qui permettent de mobiliser l'objet concret hors situation, ce dernier est a priori construit à partir d'une pratique, sinon réalisée, du moins potentiellement réalisable. Le sujet humain, dans son rapport à l'objet concret, est mentalement inséré dans la réalité telle qu'elle se présente. La construction de l'objet et sa mémorisation dépendent de sa pratique. L'objet abstrait, à l'inverse, est construit ex-nihilo, même si là encore, le sujet peut construire quelques symboles imageant, tels la balance de la justice. En ce sens, la notion abstraite est la trace pour le sujet d'un rapport à l'objet différent. Pour que ce dernier existe dans sa représentation, il doit, en l'associant à d'autres éléments, l'intégrer dans un monde virtuel. Impliqué dans une activité spéculative, le sujet construit un autre type de représentation. Si lors du développement de l'enfant, il s'opère dans un premier temps une centration quasi exclusive sur les objets concrets, puis dans un second temps un recours plus fréquent aux abstractions, le sujet adulte, selon ses insertions sociales, peut adopter les deux positions face à un même objet. Représentation concrète, représentation abstraite sont donc deux types de représentation complémentaires sous tendues par des rapports à l'objet différents. Selon Ghiglione (1985), il existe une troisième façon d'être socialement inséré. A côté de l'insertion dans la réalité, de celle dans un univers à élaborer, il existerait, ce qui rejoint la problématique de la catégorisation sociale, l'insertion dans des mondes à comparer, sinon à défendre. Cette troisième façon d'être au monde devrait, elle aussi, se retrouver au niveau de la représentation, dans des éléments particuliers, peut-être dans ceux considérés comme optionnels par les cognitivistes (Kekenbosch, 1994). Il ne sont activables que dans des fonctionnements mentaux différenciateurs. Nous postulons donc que pour parler d'un même objet, les choix paradigmatiques en terme d'éléments concrets, d'éléments abstraits et d'éléments optionnels sont les marques dans l'expression du référent du rapport à l'objet mis en place par le sujet.

En conséquence, si deux groupes sociaux occupent des positions tranchées par rapport à un objet social, il devrait être possible d'observer des différences dans l'expression du référent lors de la mobilisation spontanée de la représentation.

Contextualisation de l'étude. Il semble que «la danse» est un objet social qui, par ses différentes modalités de pratiques, introduit des différences de genre dans la représentation que les sujets peuvent en avoir. Pourtant, l'essor de la danse en tant que pratique socioculturelle a donné lieu à une multiplicité de lieux et de styles d'expression: de l'Opéra de Paris jusqu'aux boîtes de nuit en passant par les salles privées la pratique en milieu scolaire et les émissions télévisées, le public s'est largement diversifié et témoigne d'un type de pratique androgyne. L'évolution de la danse hip-hop en est un exemple, garçons et filles pratiquent maintenant ce style de danse qui semblait réservé aux garçons, car fortement acrobatique, jusque dans les années 90. Malgré cela l'image de la danseuse en tutu et pointe reste omniprésente. En effet, les garçons peuvent aimer la danse et même avouer danser

parfois seuls chez eux (Cometti, 2003), néanmoins les propriétés automatiques du stéréotype (Devine, 1989; Fazio, Jackson, Dunton & William, 1995) les amènent spontanément à penser: « la danse, c'est pour les filles », ce qu'attestent les enseignants d'Education Physique et Sportive (Collectifs d'Enseignants, 1995). Cette centration sur la différence de genre liée à l'objet varie selon les âges. La partition sexuelle ne se vit pas de la même façon au début et à la fin de l'adolescence. A 11 ans, elle paraît cependant saillante. Alors que de 8 à 10 ans, il n'y a pas de différences quant à la taille entre les deux sexes (Tanner, 1964), le décalage du pic pubertaire fait qu'à 11 ans les filles sont en moyenne nettement plus grandes que les garçons (Blimkie, 1989; Sempé & al., 1992). L'appartenance de genre semble donc renforcée par l'appartenance sexuelle.

Onze ans est également un âge charnière en ce qui concerne le développement des activités motrices dont relève la danse. Cadopi, Chatillon et Baldi (1995) ont, par exemple, montré que la qualité de reproduction des séquences de mouvement est nettement supérieure à cet âge qu'aux âges précédents. Il semble en effet se manifester à 11 ans un remaniement proprioceptif et cognitif permettant cette évolution. Dans ce contexte, les garçons et les filles devraient se positionner différemment par rapport à la danse et manifester ces points de vue différents lors de l'expression de leur représentation de cet objet. Les filles, incitées à parler d'un objet qui est le leur, et donc sans avoir à en mobiliser un autre, devraient laisser libre cours à leur vécu. Forte de l'évolution de leurs capacités motrices, elles devraient y faire référence et donc envisager la danse à travers les mouvements dont elles ont une expérience concrète. Les garçons, pour leur part, de par l'objet même qui renvoie à l'autre sexe, par la conscience de leur différence renforcée par leur stagnation physique relativement à l'autre groupe, devraient activer un fonctionnement mental différenciateur. Pour eux, la danse ne devrait pouvoir être abordée qu'à travers les éléments particuliers qui permettent de pointer l'acceptable relativement à l'inacceptable. Nous posons donc comme hypothèse que lors de l'expression d'une représentation de la danse, les filles feront davantage référence aux éléments concrets caractérisant cette activité, alors que les garçons, quant à eux, feront davantage référence aux éléments particuliers correspondant à un positionnement par rapport à cette activité. Le développement cognitif des garçons et des filles étant a priori comparable, et le concept ne semblant pas renvoyer à une situation sociale particulière de ces deux groupes nous ne posons pas d'autres hypothèses de différence concernant ce mode d'expression de la représentation.

Méthode

Participants

Les participants (20 garçons, 20 filles) sont des enfants de 11 ans, plus ou moins 6 mois. Ils suivent un cursus scolaire normal dans une école de quartier regroupant une population issue de catégories socio-professionnelles très différenciées.

Procédure

Les enfants ont été interviewés en fin d'année scolaire (juin 2001) dans la salle de documentation de leur école par un opérateur extérieur à l'école. Il leur a été demandé de parler librement de la danse en leur précisant que leur propos resteraient anonymes, le but de l'interview étant d'aider les professeurs d'éducation physique et sportive à connaître ce que les jeunes de leur âge pensaient en général de cette activité. Les relances non directives sur le contenu étaient standardisées selon le protocole déjà utilisé par Blanchet et Blanchet (1994).

Lorsque le sujet marquait une pause manifestant qu'il avait fini de s'exprimer, l'expérimentateur interagissait de façon pré-programmée: «et encore», «tu as d'autres choses à dire», «tu peux développer». Tous les entretiens ont été enregistrés puis retranscrit afin de procéder à une analyse de discours. Nous avons repéré les «référents noyaux» indicant la danse. La notion de «référent noyau» renvoie «à la recherche des termes autour desquels s'ordonnent les réalisations langagières» (Ghiglione, Matalon, & Bacri, 1985, p.35). Leur collecte a pour but de mesurer la répartition de trois formes différentes d'expression du référent.

Les deux premières catégories se réfèrent à la distinction de Vergnaud (1985) pour qui toute représentation comporte deux aspects à prendre en considération: les aspects symboliques ici représentés par la danse envisagée comme un concept et les aspects procéduraux qui correspondent à la danse envisagée en tant que pratique. Mais la danse produit également «des images sociales», elles mêmes reliées aux concepts (Moliner, 1989). Trois formes d'expression du référent et de leurs équivalents paradigmatiques, essentiellement pronominaux (pronoms personnels et démonstratifs) sont ainsi identifiés. Nous avons ensuite dénombré les qualificatifs associés au référent noyau «danse», après avoir distingué les adjectifs subjectifs (c'est à dire les adjectifs traduisant une prise de position du locuteur) des adjectifs objectifs dénotant le réel (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Mesures. Le premier indicateur, véritable support de la variable dépendante, est la fréquence pondérée par le nombre de référents noyaux total des différentes formes d'expression du référent noyau «danse». Nous retenons tout d'abord le concept de danse ou référent noyau général (RNG). Il s'agit du substantif «danse». Lorsque le sujet l'utilise, il a une idée de la danse en tant qu'abstraction et essaye de rendre compte de ses particularités. En ce sens, il se situe dans le cadre d'un univers à élaborer. En second lieu, nous repérons les éléments concrets constituant la danse envisagée en tant que pratique ou activité (RNC). Nous prenons donc en compte les éléments discursifs renvoyant au contenu de l'activité: «les mouvements», «les tours», «le grand écart», «les sauts». Le sujet fait alors appel à une réalité vécue, il se situe dans la réalité à affirmer. Enfin, nous repérons les danses précisément nommées comme «la moderne», «la classique», c'est à dire des types de danse particuliers (RNP). Il s'agit d'une ou de danses précises qui renvoient à des styles différents. Le sujet pense qu'une ou plusieurs de ces danses sont mieux que d'autres, se situant ainsi dans «des mondes à comparer».

En termes d'hypothèses opérationnelles, on s'attend donc à ce que les filles plus impliquées à cet âge dans la pratique de la danse que les garçons aient davantage de RNC que ces derniers qui, au vu de la nécessité de défendre leur identité devraient utiliser davantage de RNP que les filles. Postulant une égalité des deux sexes du point de vue du développement mental, nous ne postulons pas de différence en ce qui concerne la fréquence des RNG.

Le deuxième indicateur est la fréquence pondérée par le nombre d'adjectifs total des adjectifs subjectifs liés au référent noyau «danse». Les adjectifs servent à préciser par des jugements quantitatifs, qualitatifs, émotifs ou de valeur, les substantifs (Marquez, 1998). Ils se distribuent, selon Ghiglione et al. (1998) en deux grandes méta-catégories: les objectifs et les subjectifs. Les premiers attribuent ou non une propriété au référent (la danse est obligatoire) alors que les seconds énoncent un jugement de valeur positif et négatif sur le référent (la danse est facile). La fonction de cet indicateur est de renforcer la validation de l'hypothèse générale en ce qui concerne les garçons. En effet, si les garçons activent un fonctionnement mental différenciateur, au vu du savoir lié à la catégorisation sociale, ils devraient être centrés sur la valeur, les danses admises par leur endo-groupe devant être positivement valorisées contrairement à celles relevant de l'exo-groupe. On s'attend donc à ce que la fréquence des adjectifs subjectifs soit plus importante pour les garçons que pour les filles.

Résultats

Pour l'indicateur 1, support essentiel de la variable dépendante, les résultats sont traités par Anova selon le plan: $S_{20} < G2 > * RN3$, G renvoyant à la variable Genre avec ses deux modalités et RN au Référent Noyau « danse » avec ses trois modalités. Pour l'indicateur 2, la comparaison de moyenne est également traitée par Anova selon le plan $S_{20} < G2 >$.

Les différentes expressions du référent noyau «danse»

Tableau 1

Répartition des différentes expressions du référent noyau « danse » selon le genre

	Filles	Garçons
RNG (Concept)	0,322	0,300
RNP (Images)	0,256	0,404
RNC (Activité)	0,422	0,296

Note. Les fleches indiquent une difference significative

Il apparaît une interaction entre le genre et les modalités d'expression du référent noyau danse. Alors que filles et garçons mentionnent le concept de danse de la même façon, ils se réfèrent aux éléments particuliers et aux éléments concrets sur un mode opposé. Les filles citent significativement plus l'activité que les garçons ($F(1-38) = 11.21, p < .001$) alors que les garçons pour leur part se centrent sur les différents styles de danse et le font significativement plus que les filles ($F(1-38) = 9.51, p < .05$). L'hypothèse semble donc validée.

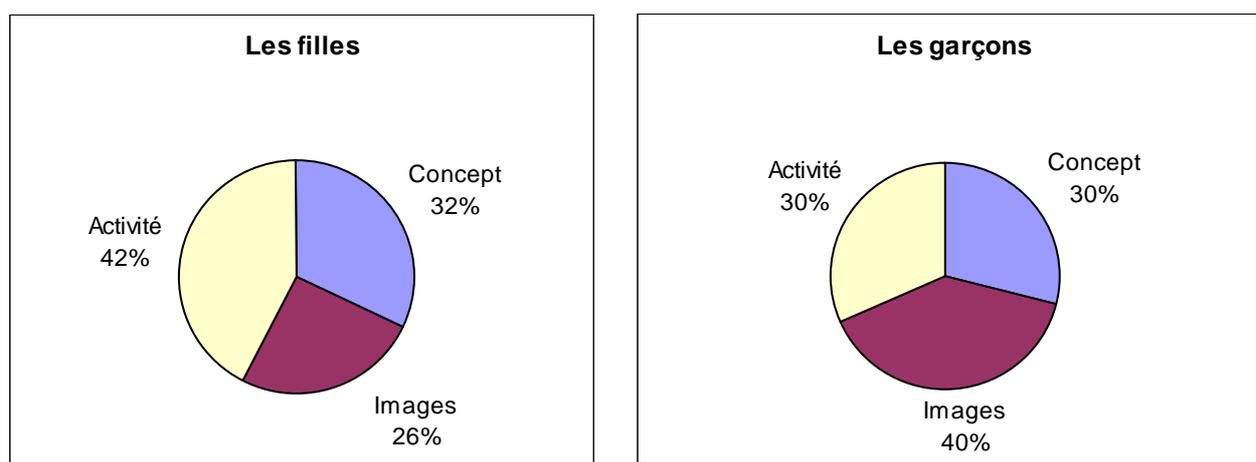


Schéma 1

Répartition des différentes expressions du référent noyau «danse» selon le genre.

Les adjectifs subjectifs

Les garçons utilisent plus d'adjectifs subjectifs que les filles et ceci de façon significative ($F(1-38) = 5.66, p < .05$). Là encore, les résultats vont dans le sens de l'hypothèse.

La centration diffère dans les deux groupes mettant en avant une focalisation différente sur l'objet de représentation. La place accordée à la pratique comme la place accordée aux différents styles de danse varie selon le genre des sujets et cette sélectivité discursive semble traduire un rapport différent à l'objet. Les filles, insérées dans la réalité évoquent leur vécu, alors que les garçons se posent davantage en évaluateur, comparant une danse à une autre.

Tableau 2

La différence d'utilisation des adjectifs subjectifs selon le genre

	Adjectifs subjectifs/ total des adjectifs
Filles	0.872
Garçons	0.979

Discussion

Cette étude avait pour but de sensibiliser à la non évidence de la composition du référent généralement posée a priori. Le fait que les garçons de 11 ans se différencient plus des filles que ces dernières ne le font à propos d'un référent à connotation féminine a permis de montrer que malgré une même consigne inductrice « parle moi de la danse » les sujets mobilisent des objets différents ou du moins des facettes du même objet relativement irréductibles l'une à l'autre. Ces facettes nous paraissent correspondre aux différents modes de rapports au monde qui traversent l'expression d'une représentation, même si le matériel n'était pas suffisant pour le montrer. L'âge des enfants, facilitant la saillance catégorielle des garçons, sans pour autant renforcer celle des filles, ne permet pas de tester les programmes cognitivo-discursifs dont certaines marques apparaissent chez les adultes. Cependant, la plus grande centration des garçons sur les « images de la danse » et les adjectifs subjectifs vont dans le sens de cette interprétation.

Différencier des styles de danse et les qualifier subjectivement comme le font les garçons, c'est aussi manipuler des stéréotypes de rôles: « la danse classique, c'est pour les filles », « le hip-hop c'est pour les garçons ». Poeschl (2003) n'hésite pas à montrer qu'une forte croyance dans l'existence de différences entre les sexes va de pair avec un plus grand conservatisme social et des positions inégalitaires à l'égard des groupes sexuels. Comme l'avait déjà constaté Tap (1985) cette partition de rôles s'observe même dès l'âge de 4 ans.

La logique sociale de la catégorisation domine dans cette étude. Même si les produits culturels influencent les formes sociales de pensées et de sensibilité (Jodelet, 2004), l'organisation même des représentations semble fortement dépendante de l'asymétrie sociale que constitue la différence garçons/filles. Cette étude nous semble de nature à rediscuter les constats de l'impact social des interactions environnementales en fonction de l'âge et du genre des sujets.

Références bibliographiques

- Abric, J.C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse de contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*, 37, 861-875.
- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp.798-844). Worcester, Mass: Clark University Press.
- Blanchet A., & Blanchet G. (1994). Interactional effect of the environment on interviews. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 49-53.
- Blimkie, C. (1989). Age and Sexe-Associated variation in strength during childhood. In T. A. Brady, B. R. Cahill & L. Bodnar (Eds), *Perspectives in Exercise and Science and Sport Medicine*. Benschmark Press: Indianapolis I.N.
- Brewer, M.B. (1979). In-group bias in the minimal inter-group situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 17, 475- 482.
- Cadopi, M., Chatillon, J.F., & Baldi, R. (1995). Representation and performance: reproduction of form and quality of movement in dance by eight- and eleven-year old. *British Journal of Psychology*, 86, 217-225.
- Collectifs d'Enseignants (1995). Les caractéristiques psychologiques et affectives, la motivation. In *Education Physique, Le guide de l'enseignant*, Tome 1. (pp.64). Paris: Eds revue EPS.
- Cometti, D. (2003). *Evolution langagière des représentations de la danse*. Thèse de doctorat, non publiée. Université de Bourgogne.
- Davidoff, J. (2001). Language and perceptual categorisation. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 382-387.
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Fazio, R., Jackson, J.R., Dunton, B.C., & William, C.J. (1995). Variability in automatic activation as an unobstructive measure of racial attitude: A bona fide pipeline. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1013-1027.
- Doise, W. (1990). Représentations et cognitions sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, & J. F. Richard (Eds), *Traité de psychologie cognitive 3* (pp.125). Paris: Dunod.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- Ghiglione, R. (1985). L'enfant paraît, un enfant disparaît, *Psychologie Française*, 30, 59-68.
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C., & Landré, A. (1998). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Giroto, V., Light, P., & Cholburn, C. (1988). Pragmatic schemas and conditional reasoning in children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40, 469-482.
- Guimelli, C., & Rouquette, M.L. (1992). Contribution du modèle des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45, 196-202.
- Jodelet, D. (2004). *Produits culturels musicaux et représentations sociales*. Actes de la VII^{ème} Conférence Internationale des Représentations Sociales (p.180), Guadalajara, Mexique.
- Kekenbosch, C. (1994). *La mémoire et le langage*. Paris: Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: A. Colin.
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 41, 759-762.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Marquez, E. (1998). Classification des adjectifs: étude exploratoire sur l'organisation sémantique-pragmatique des adjectifs. *Langages*, 129, 87-107.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Poeschl, G. (2003). Représentations des différences entre les sexes et jeux de pouvoir. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, 2, 77-86.
- Sempé, M., Pedron, G., & Roy-Pernot, M.P. (1992). *Auxologie, méthodes et séquences*. Lyon: Méditation.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65- 93.
- Tanner, J.A. (1964). *Education et Croissance*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Tap, P. (1985). *Masculin et Féminin chez l'enfant*. Toulouse: Privat.