



**HAL**  
open science

## La socialisation adelphique aux pratiques ludiques à 2 ans dans l'enquête ELFE

Abigail Bourguignon, Kevin Diter, Holly Hargis, Wilfried Lignier, Hélène Oehmichen, Julie Pagis, Julien Vitores

► **To cite this version:**

Abigail Bourguignon, Kevin Diter, Holly Hargis, Wilfried Lignier, Hélène Oehmichen, et al. La socialisation adelphique aux pratiques ludiques à 2 ans dans l'enquête ELFE. *Revue française de sociologie*, A paraître, 64 (4). hal-04377331

**HAL Id: hal-04377331**

**<https://hal.science/hal-04377331v1>**

Submitted on 7 Jan 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

## Telle sœur, tel frère ?

### La socialisation adelphique aux pratiques ludiques à 2 ans dans l'enquête ELFE

Abigail Bourguignon, Kevin Diter, Holly Hargis, Wilfried Lignier, Hélène Oehmichen, Julie Pagis, Julien Vitores

#### **Résumé :**

La sociologie a fait peu de place aux frères et sœurs dans la sociogenèse du genre. Fondé sur l'Enquête Longitudinale Française depuis l'Enfance, et en interrogeant d'abord les pratiques ludiques les plus liées à une position de genre (les poupées et les voitures), l'article montre que les frères et sœurs contribuent par un effet d'entraînement à la différenciation de genre. Cet effet n'est cependant pas indépendant de l'implication parentale. Cette implication reste, d'une part, déterminante pour des pratiques moins polarisées du point de vue du genre (comme le dessin ou les puzzles), qui distinguent de fait différemment les ainé-es des cadet-tes. D'autre part, pour que les effets d'entraînement entre enfants existent, il faut que les parents les laissent à leurs jeux. L'article interprète cette implication à géométrie variable en relation avec les stratégies de reproduction des parents : la reproduction de la position de classe, notamment par des jeux « éducatifs », semble concurrencer la reproduction du genre des enfants.

**Mots-clés :** Socialisation, Genre, Petite enfance, Frères et sœurs, Jeu, Méthodes quantitatives.

Sociology has long disregarded the role of siblings in the sociogenesis of gender. This article, based on data from the French Longitudinal Survey on Childhood, focusing on play activities (with dolls and cars) linked to gender positions, demonstrates that sisters and brothers contribute to gender differentiation through a sibling training effect. Parental involvement, however, still plays a large role in these sibling socialization routines. Firstly, parental implication remains decisive for activities that are less gender-polarized (such as drawing or doing puzzles), differentiating older and younger siblings. Secondly, in order for sibling training to take place, parents must leave children alone to play with their toys. The article interprets this variable involvement in relation to the parents' own strategies of reproduction : the reproduction of social class positions, notably achieved using "educational" games, seems to compete with parental strategies of gender reproduction.

**Keywords :** Socialization, Gender, Early childhood, Siblings, Play, Quantitative Methods.

## Introduction

Dans leurs analyses des processus de socialisation genrée, nombreuses sont les recherches en sciences sociales à mettre au jour le rôle majeur des parents, comme agents de socialisation, dans l'établissement de différenciations chez leurs enfants, et ce dès leur plus jeune âge (Belotti, 1973 ; Cromer, 2005 ; Fausto-Sterling, Garcia Coll et Lamarre, 2012), voire avant même la naissance (Pélage et al., 2016). Des travaux d'anthropologie ont par exemple montré que les façons parentales (maternelles, en particulier) d'interagir avec les bébés sont déjà différenciées, et vraisemblablement différenciantes, en fonction du sexe de l'enfant (Duranti, Ochs et Schieffelin, 2011 ; Ochs et Schieffelin, 1984). Cette attention portée aux interactions précoces entre adultes et enfants est nécessaire : elle permet de se départir d'une vision biologisante, essentialisante ou encore développementaliste du genre (Goffman, [1977] 2002 ; West et Zimmerman, [1987] 2009). Cependant, les enfants – même très jeunes – interagissent aussi avec leurs pairs. Sans forcément prendre la forme d'une véritable « culture des pairs » (Arléo et Delalande, 2011 ; James et Prout, 1990 ; Sirota, 2006), ces interactions peuvent donner lieu à des processus de socialisation distincts de la socialisation parentale.

C'est en particulier le rôle socialisateur des frères et sœurs de l'enfant que nous entendons explorer ici. Cette socialisation dite « adelphique »<sup>1</sup> reste peu étudiée par les sociologues (Court et Henri-Panabière, 2012 ; Fine, 2011), alors même qu'elle est susceptible d'entrer en jeu de manière précoce dans la production du genre. Ainsi que le suggérait Goffman, « tout se passe comme si la société plaçait un frère avec des sœurs pour que les femmes puissent dès le début apprendre quelle est leur place, et une sœur avec des frères pour que les hommes puissent apprendre quelle est leur place. Chaque sexe devient un dispositif de formation pour l'autre sexe » (Goffman, [1977] 2002). Plusieurs questions se posent alors pour préciser cette hypothèse : quelles formes prennent ces socialisations entre adelphe du point de vue du genre ? Lorsqu'un garçon interagit avec une sœur, lorsqu'une fille interagit avec un frère, quels en sont les effets sur les pratiques et les dispositions ? Quelle est l'intensité du pouvoir socialisateur des aîné·es sur la position de genre des cadet·tes par rapport aux parents – ou autrement dit, quelle est la place des aîné·es dans l'espace des agents

---

<sup>1</sup> Nous employons le terme adelphe pour désigner les personnes nées de mêmes parents, quel que soit leur genre (frère ou sœur). Si les travaux anglophones sur ces questions privilégient bien souvent l'usage du terme de *siblings* pour qualifier les frères et sœurs collectivement sans « coloration » de genre, en français, le terme d'« adelphe » est encore peu utilisé dans les recherches en sociologie, bien qu'il offre le même avantage que son homologue anglo-saxon et qu'il permette – par l'intermédiaire du mot « adelphie » – de nommer le collectif que forment les frère(s) et sœur(s).

de socialisation du genre ? Quant aux interactions avec les parents, sont-elles affectées par le nombre d'enfants et par leur rang – conjointement avec leur catégorie de sexe respective – dans un sens qui informerait la socialisation de genre ? De façon plus générale, *qui* produit le genre des jeunes enfants ?

Cette question de l'identité des interactant-es nous amène à préciser cette interrogation. En effet, on peut se demander si les enfants connaissent une socialisation de genre différente suivant leur rang de naissance ; si les aîné-es sont, tendanciellement, plus ou moins polarisé-es du point de vue du genre que les cadet-tes, c'est-à-dire s'ils-elles se distinguent plus ou moins sur le plan du genre en fonction de leur rang respectif<sup>2</sup>. De façon générale, la (re)production du genre est toujours concomitante de la (re)production d'autres rapports sociaux, y compris pour les premières années d'existence. En plus de socialiser un enfant de tel sexe ou de tel rang dans l'adelphie, les parents socialisent un enfant de telle origine de classe, de telle appartenance ethnoraciale, etc. L'intrication des rapports sociaux (Crenshaw, 2005 ; Kergoat, 2009) s'impose aussi à la perspective sociogénétique : la production du genre des enfants est indissociable de leur place dans la famille comme de la position de classe de celle-ci.

Pour traiter ces questions, nous nous appuyons dans cet article sur un matériau quantitatif : les données issues des questionnaires à deux ans de l'Enquête Longitudinale Française depuis l'Enfance (ELFE). Nous prenons comme indicateurs de position de genre plusieurs pratiques culturelles et ludiques auxquelles s'adonnent les enfants, à des fréquences différentes selon leur sexe. Ces données sont déclaratives : ce sont les parents<sup>3</sup> qui renseignent cette fréquence. Malgré les limites inhérentes à ce type de matériau (Jerolmack et Khan, 2014 ; Mercklé et Octobre, 2015), ces pratiques polarisent suffisamment les petites filles et les petits garçons pour renseigner sur la production précoce du genre. Des travaux de sociologie de l'enfance et de sociologie de l'éducation ont en effet souligné que les différenciations de genre dans les jeux enfantins opéraient de manière précoce et

---

<sup>2</sup> La question du caractère plus ou moins polarisé des positionnements de genre a récemment été posée par Emmanuel Beaubatie, qui propose de penser le genre comme un espace social qui recouvre « une diversité de positions de genre possibles » (Beaubatie, 2021). On trouve des réflexions similaires dans le travail de Mathieu Trachman qui, à partir de l'enquête Virage, s'efforce de « saisir les variations du genre, en particulier sous la forme d'échelles de masculinité et de féminité » (Trachman, 2022).

<sup>3</sup> Ce sont dans la plupart des cas les réponses des mères, y compris lorsqu'il s'agit des pratiques ou activités des pères ou de celles du/de la « conjoint-e de la mère » (n=12990 environ). Les (beaux-)pères (ou les conjointes des mères) ne répondent que lorsqu'ils-elles deviennent le-la parent-e « référent-e », c'est-à-dire quand les mères ne vivent pas avec l'enfant, ou alors de manière alternée (n=490 environ). Pour certain-es enfants, les deux parents ont donc pu répondre aux questions analysées ici (n=330 environ).

contribuaient à la reproduction de l'ordre du genre (Baerlocher, 2006 ; Brougère, 1999 ; Messner, 2000).

Après une revue des travaux sociologiques qui abordent le thème de l'adelphie, nous nous intéressons dans un deuxième temps à la variation des pratiques (statistiquement) plutôt féminines et plutôt masculines, en fonction du rang de naissance et de l'appartenance de classe. Nous montrons que les pratiques les plus clairement « genrées » en population générale (le fait de jouer à la poupée et aux petites voitures) distinguent les premier-es-né-es<sup>4</sup> des cadet-tes : ces dernier-ères apparaissent en effet moins polarisé-es du point de vue du genre. Dans un troisième temps, nous mettons en évidence les logiques d'*entraînement entre enfants* qui s'établissent entre frère(s) et sœur(s), et semblent expliquer la situation de genre distincte des cadet-tes. Un quatrième temps de l'analyse permet toutefois de ne pas trop autonomiser ces logiques de socialisation intra-adelphiques. Celles-ci demeurent en effet dépendantes de logiques d'*implication parentale*, qui déterminent entre autres la possibilité même que les enfants soient ou non laissés à leurs interactions entre adelphe-s.

## **1. Frères et sœurs : les parents pauvres de la socialisation familiale**

La famille est considérée comme l'une des instances majeures de socialisation. Elle joue en effet un rôle primordial dans la construction des goûts, des identités et des dispositions des individus (Darmon, 2016 ; Lahire, 2013, 2019 ; Lignier et Pagis, 2017) et constitue un facteur clé de la reproduction des inégalités de classe (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Lareau, 2003 ; Thin, 1998) et de genre (Bessière et Gollac, 2020). Toutefois, ce sont avant tout les pratiques, discours et injonctions des pères et des mères qui ont été scrutés, décrits et analysés. Les autres membres de la famille, et notamment les frères et sœurs avec qui les enfants vivent et partagent quotidiennement des activités et discussions, apparaissent comme les parents pauvres des études sur la socialisation enfantine. Leur poids, leur place et leur fonction dans la transmission de l'ordre inégal des choses ainsi que dans la formation des savoirs, savoir-être et savoir-faire ont été largement négligés par les chercheur-es, en particulier dans la littérature sociologique francophone (Court et Henri-Panabière, 2012)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Qui sont, à cet âge, quasiment seulement des enfants uniques ; les enfants enquêté-es qui ont déjà un petit frère ou une petite sœur sont minoritaires (environ 6 %).

<sup>5</sup> Monique Buisson (2003) et Agnès Fine (2011) expliquent cet écueil de trois manières : d'une part, en raison de problèmes méthodologiques associés à la définition variable des liens adelphiques et à leur difficile reconstitution ; d'autre part, en raison d'un risque de remise en cause des théories de la reproduction sociale lorsqu'on insiste sur les trajectoires différenciées des enfants d'une même fratrie ; et, enfin, en raison d'un

Pourtant, les rares enquêtes à avoir pris pour objet central les relations entre enfants au sein de la famille ont souligné l'intérêt d'étudier les compositions et configurations familiales, et de questionner leurs effets sur la construction des individus (Henri-Panabière et al., 2010 ; Octobre et Berthomier, 2021 ; Widmer, 1999). Tout d'abord, ces recherches ont mis en exergue que les frères et sœurs participaient pleinement à la sociogenèse des dispositions culturelles : en jouant un rôle d'initiation auprès de leurs cadet·tes et en leur faisant découvrir des activités ludiques qu'ils·elles pratiqueront ensemble ; en sanctionnant positivement ou négativement les goûts et dégoûts de leurs adelphe·s ; ou enfin, en reproduisant des conduites de leurs frères et sœurs aîné·es qu'ils·elles estiment ou jugent compétent·es dans un domaine de pratiques. Notons que ces transmissions ne sont toutefois pas automatiques : « Un goût, une disposition, un savoir, ne sont pas seulement appropriés parce qu'ils sont vus ou entendus, mais aussi parce qu'ils sont portés par une personne qui occupe une place reconnue aux yeux de celui qui tend à se les approprier » (Court et Henri-Panabière, 2012, p. 10). Autrement dit, tou·tes les adelphe·s ne sont pas légitimes aux yeux des enfants, et toutes leurs pratiques ne valent pas le coup d'être investies et réappropriées. Si les garçons s'identifient plus facilement à leurs (grands) frères et les filles plus facilement à leurs (grandes) sœurs, les unes et les autres auront davantage de légitimité auprès des cadet·tes.

D'autres (rares) travaux – davantage inscrits dans une perspective de genre<sup>6</sup> – prennent pour objet les configurations adelphiques. À partir d'entretiens rétrospectifs, certain·es mettent en évidence que l'investissement continu, et dès le plus jeune âge, dans des activités culturelles, ludiques ou sportives davantage associées à l'« autre » catégorie de sexe (ce qui participe alors d'une socialisation sexuée « inversée ») est lié à la configuration familiale dans laquelle les individus ont vécu ou vivent encore (Mennesson, 2007 ; Octobre, 2010). Être entouré·e uniquement de garçons quand on est une cadette, ou uniquement de filles quand on est un cadet, participe à la formation de goûts atypiques pour sa catégorie de sexe au sein d'une classe sociale donnée, notamment dans les familles nombreuses, dans la mesure où les cadet·tes sont plus souvent et plus durablement confronté·es pendant leur enfance aux activités de l'autre sexe que les enfants vivant dans des familles peu nombreuses

---

manque d'intérêt scientifique. Les relations entre frères et sœurs ne constituent pas un problème social qui interpelle les politiques familiales ou les services sociaux.

<sup>6</sup> Les études de genre, comme celles sur la socialisation en général, n'accordent pas ou peu de place au rôle des frères et sœurs et se concentrent largement sur les adultes, les pairs ou les institutions que les individus traversent au cours de leur vie. Laure Bereni et ses co-auteur·trices (2020) n'évoquent qu'à deux reprises les frères et sœurs : une première fois pour montrer que les filles/sœurs sont davantage sollicitées que les garçons/frères dans la réalisation du travail domestique ; une seconde fois pour souligner la diversité des canaux de socialisation de genre et souligner leur importance dans les « ratés » de celle-ci.

et/ou composées d'enfants des deux sexes. Certains travaux explorent plus avant le lien entre nombre de frères et sœurs, rang et inégalités de genre (et de classe) à l'âge adulte (Bessière, 2010 ; Bessière et Gollac, 2020 ; Gollac, 2013 ; Zarca, 1993). Ils révèlent la manière dont les logiques différenciées – du point de vue de la classe et du genre – de transmissions (économiques) intergénérationnelles contribuent au façonnement des inégalités entre frères et sœurs, et surtout entre aîné·es et cadet·tes de sexe différent. Ils montrent non seulement que les garçons ont plus de chances d'hériter des capitaux économiques et du patrimoine en raison d'une plus forte « valeur projective » (Zarca, 1993) accordée par les parents, mais ils soulignent également que les aîné·es sont plus susceptibles que les cadet·tes de recevoir les biens professionnels et immobiliers, surtout dans le cas où les premiers sont des garçons et les secondes des filles.

Un autre résultat important de ces recherches est de mettre en évidence que la socialisation entre adelphe·s s'articule étroitement à la socialisation parentale. Bien souvent, les aîné·es sont mobilisé·es comme des « relais » par les parents (Lahire, 1995 ; Vanhée et al., 2013) : ils·elles ont la charge de les suppléer, voire parfois de les remplacer. Dans les familles nombreuses de classes populaires par exemple, ce sont généralement les grands frères et (surtout) les grandes sœurs les plus diplômé·es qui s'occupent de diffuser et de rappeler les « bonnes » pratiques et les attendus (parentaux) en matière culturelle et scolaire (Beaud, 2018). En d'autres termes, les frères et sœurs agissent comme de véritables agents de renforcement de la socialisation parentale et contribuent à en légitimer le contenu.

La littérature anglo-saxonne est, depuis le milieu des années 1980, plus fournie quant au rôle des frères et sœurs dans la socialisation des enfants. De nombreuses recherches se sont intéressées, par exemple, à l'influence de la taille et de la composition sexuée des adelphe·s sur le développement des compétences cognitives, sociales et interpersonnelles des enfants (Downey et Condron, 2004 ; Kitzmann, Cohen et Lockwood, 2002). La plupart de ces enquêtes mesurent de manière quantitative l'effet de l'adelphie dans les différents domaines de la vie quotidienne des filles et des garçons, et notamment dans leur vie scolaire (Conley, 2000 ; Downey, 1995 ; Hauser et Kuo, 1998). Elles soulignent généralement qu'il ne fait pas bon avoir des adelphe·s, surtout pour les cadet·tes ; le fait d'être le·la dernier·e de la famille est négativement associé à la réussite scolaire et à la possibilité de connaître une mobilité sociale ascendante (Kessler, 1991 ; Lersch, 2019).

Cela s'expliquerait par une « dilution des ressources » (Downey, 1995 ; Guo et VanWey, 1999), qui épargnerait les aîné·es : d'une part, parce qu'ils·elles ont bénéficié d'un

*quality time* plus important avec leurs parents du fait d'un nombre moins élevé d'enfants lorsqu'ils-elles étaient tout-es-petit-es (Price, 2008) ; d'autre part, parce qu'ils-elles développent des savoirs, savoir-être et savoir-faire (*teaching skills*) en initiant leurs petit-es frères et sœurs aux pratiques ludiques.

Ces enquêtes présentent cependant plusieurs limites. Tout d'abord, elles présupposent souvent que la taille, le rang et la composition de la fratrie vont avoir les mêmes conséquences d'une région à l'autre de l'espace social. Elles posent ensuite des problèmes épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Les travaux quantitatifs s'avèrent généralement normatifs. Pour ne prendre qu'un exemple, la question du *quality time*, facteur essentiel dans l'explication des inégalités entre adelphe·s, ne désigne qu'une manière (parmi d'autres) de s'occuper des enfants, un type de parentalité qui est plus présent dans les zones les plus favorisées du monde social, et dont la promotion est socialement située (Martin, 2014). En outre, ces travaux se focalisent davantage sur les résultats de la socialisation et tendent à laisser dans l'ombre les processus à l'œuvre dans les différenciations entre enfants d'une même adelphie. Rien n'est dit ou presque des modalités concrètes de socialisation durant l'enfance, ni sur ce qui, en pratique, fait que les enfants, en fonction de leur sexe, de leur nombre d'adelphe·s et de leur rang de naissance, vont être plus ou moins pris·es en charge par les pères, les mères ou les aîné·es, ni enfin sur les effets de cette prise en charge différentielle sur la socialisation reçue.

## **2. Poupée ou voiture : une polarisation de genre moins marquée chez les cadet·tes**

### **2.1. Les pratiques culturelles enfantines comme laboratoire du genre**

Pour saisir le rôle que jouent la configuration familiale, le rang et la composition sexuée de l'adelphie dans l'acquisition de dispositions de genre dans l'enfance, plusieurs variables de l'enquête ELFE décrivant les pratiques culturelles des enfants de 2 ans ont été explorées (cf. Encadré 1).

#### **Encadré 1 : La vague 2 ans de l'Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance (ELFE)**

Les données de l'enquête ELFE

Pilotée par l'Institut national d'études démographiques (Ined) et l'Institut national de la santé et de



la recherche médicale (Inserm), l'Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance (ELFE) est la première enquête par cohorte d'enfants en France. Elle a débuté en 2011 auprès d'un peu plus de 18 000 nourrisson·nes, recruté·es dans 349 maternités choisies aléatoirement et stratifiées en France métropolitaine, et suivi·es depuis leur naissance jusqu'à leurs 20 ans. Les parents ont été interrogés, par questionnaire, de manière régulière – en maternité, aux deux mois de l'enfant, à un an, à 2 ans, à 3 ans et demi, puis à 5 ans et demi – dans le but de « mieux comprendre l'impact des différents facteurs familiaux, sociaux, environnementaux, scolaires, sanitaires ou nutritionnels » sur leur développement, leur santé et leur socialisation (« Protocole de l'enquête 2 ans Elfe », Plateforme RE-CO-NAI : octobre 2018).

### L'échantillon

La base de données exploitée ici comprend l'ensemble des enfants de la cohorte nationale pour lesquels la mère et/ou son·sa (ex-)conjoint·e ont répondu au questionnaire à deux ans. Cela représente un total de 13 277 enfants âgé·es de 23 à 28 mois (selon la vague d'enquête) en 2013, pour un âge moyen de 25 mois.

L'attrition n'altère que peu la représentativité de l'échantillon en termes de milieu social : elle concerne d'abord les parents qui n'ont pas renseigné leurs propriétés sociales. Parmi les autres parents, elle touche légèrement plus les non-diplômé·es et les classes populaires que les diplômé·es et les classes moyennes et supérieures. En revanche, elle est nettement plus prononcée quand l'enfant ELFE est le·la cadet·te de son adelphie que quand il ou elle est le·la premier·e-né·e. Cela concorde avec la thèse, par ailleurs largement étayée dans notre article, d'un moindre investissement symbolique et temporel des parents envers les cadet·tes. Ce faisant, il y a tout lieu de supposer que notre résultat d'une moindre implication parentale envers les cadet·tes (qui se fonde sur l'analyse de celles et ceux resté·es dans l'enquête donc) n'est pas invalide du fait de l'attrition. Au contraire, il est vraisemblablement sous-estimé, les parents les moins impliqué·es envers les cadet·tes étant probablement ceux qui ont le plus renoncé à répondre à l'enquête ELFE.

L'échantillon comprend 51 % de garçons et 49 % de filles. 93 % d'entre eux et elles vivent avec leurs deux parents, 5 % seulement avec leur mère, et les 2 % restant vivent dans des familles recomposées depuis leur naissance<sup>7</sup>. 38 % sont enfants uniques, 6 % sont déjà aîné·es, 35 % ont un·e adelphe plus âgé·e<sup>8</sup>, 15 % en ont deux et 5 % trois ou plus. Parmi celles et ceux qui ont un·e ou des adelphe·s plus âgé·e(s), 23 % sont exclusivement entouré·es de frères, 22 % exclusivement

<sup>7</sup> Il s'agit des configurations dans lesquelles l'enfant ELFE vit avec l'un·e de ses parents, qui lui-même ou elle-même vit en couple avec un autre adulte qui n'est pas l'autre parent de l'enfant ELFE.

<sup>8</sup> Ont été considéré·es comme adelphe·s de l'enfant ELFE tou·tes les autres enfants (frères et sœurs, demi-frères et demi-sœurs, avec ou sans lien de sang) déclaré·es comme vivant, la plupart du temps, dans le même foyer que l'enfant ELFE.

entouré·es de sœurs, 5 % vivent dans des adelphies mixtes dont l'aînée absolue est une sœur, et 5 % également vivent dans des adelphies mixtes dont l'aîné absolu est un frère. En termes de position de classe, 19 % des mères appartiennent aux classes supérieures, 35 % font partie des classes moyennes, et 46 % des classes populaires (incluant 18 % d'inactives). Les pères sont respectivement 29 %, 32 % et 39 % à appartenir aux classes supérieures, moyennes et populaires (incluant 7 % d'inactifs).

#### Les traitements statistiques et tests utilisés

Afin de souligner le rôle du rang et de la composition sexuée de l'adelphie sur les pratiques ludiques en termes de genre, deux méthodes ont été utilisées : des traitements bivariés, essentiellement des tris croisés, et des régressions logistiques stratifiées sur le rang et/ou le sexe.

Ces dernières ont principalement été adoptées pour saisir les *effets propres* de chaque configuration familiale (*i.e.* avoir uniquement des frères, avoir uniquement des sœurs, vivre dans des adelphies mixtes dont l'aîné·e absolu·e est un garçon ou une fille ; l'aîné·e le·la plus proche est un garçon ou une fille), ainsi que le poids inégal de l'implication des parents et des frères et/ou sœurs dans les activités ludiques « atypiques » des enfants<sup>9</sup>.

#### Construction des classes sociales

La variable classe sociale a été créée à partir des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents (ou beaux-parents) vivant sous le même toit que l'enfant ELFE. Afin de tenir compte de l'hétérogénéité des classes supérieures et de leurs styles de vie et d'éducation (Van Zanten, 2013), ainsi que de la diversité des classes populaires et de leurs conditions d'existence (Burnod et Chenu, 2001 ; Cayouette-Remblière, 2015), cinq modalités sont distinguées :

- les fractions économiques des classes supérieures qui rassemblent les chef·fes d'entreprise, les professions libérales, et les cadres administratifs, techniques et commerciaux d'entreprise ;
- les fractions intellectuelles des classes supérieures qui regroupent les professeur·es et professions scientifiques, les professions de l'information, des arts et des spectacles, ainsi que les cadres de la fonction publique ;
- les classes moyennes rassemblent, quant à elles, les professions intermédiaires de la santé, de l'éducation, de l'administration et du commerce, ainsi que les technicien·nes, et les artisan·es et commerçant·es ;
- les fractions qualifiées (ou stables) des classes populaires regroupent les employé·es

<sup>9</sup> Dans la suite du texte, toutes les différences d'effets mises en avant sont statistiquement significatives au seuil de 0,001 (sauf indication contraire).

qualifié·es ainsi que l'ensemble des ouvrier·es qualifié·es. Les agriculteurs/rices de petites, voire moyennes, exploitations ont été ajouté·es à cette classe.

- Enfin, les fractions non qualifiées (ou instables) des classes populaires rassemblent les employé·es non qualifié·es ainsi que les ouvrier·es non qualifié·es, dont les ouvrier·es agricoles.

La classe sociale de la famille est attribuée en fonction de la position sociale la plus élevée du parent ou du beau-parent vivant avec l'enfant – les positions sociales relatives des deux parents étant statistiquement non significatives sur les pratiques ludiques à deux ans. Pour les familles monoparentales, la classe sociale de la famille est celle du parent vivant avec l'enfant.

Le choix de se centrer sur un âge aussi jeune est cohérent avec les travaux suggérant que la production du genre commence dès les premières années de la vie humaine (Fausto-Sterling, Garcia Coll et Lamarre, 2012 ; Lignier, 2019 ; Pélage et al., 2016). Quant aux variables choisies, elles recouvrent différents domaines de la vie quotidienne des tout·es-petit·es. Il était demandé aux deux parents d'indiquer la fréquence à laquelle leur enfant joue aux poupées ; aux petites voitures ; avec des peluches ; à des jeux à empiler ; à des jeux d'eau ; à la balle ou au ballon ; à faire des puzzles, des dessins ou de la peinture (*cf.* Tableau 1). L'enquête permet par ailleurs de mesurer le niveau de participation respectif des pères, des mères, des frères et des sœurs à des jeux avec l'enfant.

**Tableau 1 : Principales questions concernant les activités ludiques/culturelles des enfants de 2 ans**

[Insérer tableau 1]

Sur un plan théorique, en utilisant les pratiques culturelles des enfants, nous estimons que la culture, les jeux et les loisirs constituent un laboratoire du genre important dans l'enfance. Il ne s'agit donc pas de considérer ces activités comme de simples révélateurs d'une segmentation genrée préexistante à de telles pratiques ludiques. Nous partons plutôt de l'hypothèse, également adoptée par d'autres travaux, que ces activités et les objets qui leur sont associés contribuent à *faire* le genre des enfants (Martin, 2005 ; Zegai, 2010).

Les variables retenues correspondent aussi à une intention de cibler des réalités concrètes, situées, susceptibles de constituer des vecteurs d'une socialisation de genre, dont nous posons que, comme toute socialisation, elle implique l'engagement récurrent des socialisé·es dans des pratiques spécifiques, mettant notamment en jeu le corps (Court, 2010 ;

Lahire, 2001). Nous avons délibérément laissé de côté, en revanche, des questions de l'enquête ELFE touchant aux « compétences » enfantines – telles que les capacités d'écriture, ou le fait d'apprendre ou de savoir parler, lire ou compter. Outre le fait que ces compétences précoces des enfants ont été abordées par d'autres travaux sociologiques ayant commencé à exploiter l'enquête ELFE (Berthomier et Octobre, 2018 ; Grobon, Panico et Solaz, 2019 ; Hargis et Pagis, 2020), les questions les concernant sont décontextualisées : on demande « simplement » aux parents d'estimer si leur enfant a ou n'a pas telle ou telle compétence. En un mot, nous nous sommes volontairement centré·es sur ce que les enfants font et non sur ce qu'ils·elles peuvent faire, convaincu·es que c'est dans la pratique ordinaire et incarnée que se réalise la socialisation.

## **2.2. Des pratiques culturelles enfantines déjà genrées**

Les premiers travaux issus de l'enquête ELFE ont montré qu'à l'âge d'un an, les « coffres à jouets » des enfants étaient déjà nettement genrés dans leur composition (Octobre, Berthomier et Facq, 2018), préfigurant ainsi des différences de pratiques entre filles et garçons. Cela se confirme à 2 ans, puisque les activités ludiques distinguent fortement les enfants selon leur sexe (*cf.* Tableau 2). À l'exception du cas des jeux d'eau, on observe une différence significative entre filles et garçons dans la fréquence de tous les jeux. Les premières jouent fréquemment à la poupée, à faire des dessins ou avec des peluches (respectivement 81 %, 73 % et 63 % des filles y jouent tous les jours ou souvent) ; tandis que les seconds, délaissant relativement ces pratiques, s'amuse plus souvent avec des petites voitures, jouent à la balle ou à des jeux à empiler (89 %, 76 % et 61 %). L'activité puzzle arrive en dernière position des pratiques ludiques des enfants des deux sexes : seul un tiers d'entre elles et eux y joue tous les jours ou souvent selon les parents.

Si les activités ludiques des enfants se conjuguent différemment au masculin et au féminin, toutes ne distinguent pas aussi fortement les pratiques des garçons et des filles. Certaines apparaissent plus polarisées que d'autres. C'est en particulier le cas des jeux avec les poupées et des jeux avec les petites voitures, pour lesquels les différences sont les plus saillantes : on note près de 60 points d'écart entre la part des filles et des garçons qui s'engagent quotidiennement ou presque dans ces deux activités, contre 10 à 20 points pour dessiner, jouer avec des peluches et jouer à la balle, et « seulement » 5 à 7 points pour les jeux à empiler et les puzzles.

Ces différences observées chez les jeunes enfants s'ordonnent déjà en suivant des oppositions structurales maintes fois mises en évidence par les sciences sociales à propos des adultes (pour une vue globale, cf. Bereni et al., 2020). C'est notamment le cas de l'opposition entre l'extérieur et l'intérieur, le public et le domestique (Bourdieu, 1998 ; Carsten, 1997 ; Héritier, 1996), qui se retrouve entre les jeux de voiture, typiques des garçons, et l'ensemble des jeux typiques des filles, dont les jeux de poupées. Cette opposition recoupe pour partie le contraste entre, d'une part, des activités qui engagent des compétences spatiales et motrices, une appétence pour la mobilité et le mouvement (les balles), et, d'autre part, des activités qui construisent des dispositions au calme, à la patience et à la dextérité (les dessins et les puzzles) (Guillaumin, 1992 ; Zaidman, 2007). On retrouve également ici en germe une série d'oppositions structurantes des rapports sociaux de sexe étudiées en sociologie du travail (Buscatto et Fusulier, 2013 ; Denave et Renard, 2019 ; Molinier, 2013), dans la mesure où les activités les plus pratiquées par les garçons tendent à cultiver un rapport à la technique, à la construction et à l'action sur les choses (telles que les petites voitures, les jeux à empiler, etc.), alors que les activités les plus pratiquées par les filles mettent en jeu des compétences relationnelles, verbales et de soin (*care*) apporté aux personnes (symbolisées par les poupées et peluches), ou encore un travail de l'apparence (les poupées pouvant également être vêtues et coiffées) (Brougère, 1993).

L'engagement différencié selon le sexe des enfants dans les activités ludiques se retrouve quelle que soit leur origine de classe (cf. Tableau 2). Les écarts de pratiques entre les garçons et les filles sont globalement similaires qu'ils-elles soient issues des classes populaires, des classes moyennes ou des classes supérieures, à l'exception de jouer avec des petites voitures et avec des poupées. Pour ces deux pratiques, les différences que l'on observe d'une classe sociale à l'autre restent cependant légères et ne correspondent pas, par ailleurs, au schéma souvent envisagé suivant lequel les écarts de genre sont dans l'ensemble plus marqués dans les classes populaires (Mardon, 2011 ; Passeron et Singly, 1984 ; Renard, 2019). Par exemple, dans le cas du jeu de poupée, les enfants issus des fractions intellectuelles des classes supérieures « ressemblent » davantage aux enfants issus des fractions non qualifiées des classes populaires (l'écart filles-garçons est similaire, de 61 points) qu'aux enfants issus des fractions économiques des classes supérieures (où l'écart filles-garçons est de 59 points). Par ailleurs, ce sont chez les « petits-moyens », c'est-à-dire dans les familles des classes moyennes et des fractions qualifiées des classes populaires, que l'écart sexué est le plus important et atteint son maximum, à savoir 65 points.

**Tableau 2 : Différences (en points de %) entre les pratiques ludiques des filles et des garçons selon leur classe sociale d'appartenance**

[Insérer Tableau 2]

\*\*\*signifie  $p < 0.001$  ; \*\*  $p < 0.01$  ; \*  $p < 0.05$  ; NS signifie non significatif (Tests du  $\chi^2$  de Pearson pour les différences garçons/filles sur les pratiques ludiques présentées dans le tableau ; puis tests de Wald à partir de régressions logistiques testant l'interaction entre sexe et classe sociale d'appartenance pour chacune des pratiques ludiques).

Base : Enquête ELFE, vague 2 ans.

Champ : Tou·tes les garçons et les filles âgé·es de 2 ans ( $n=12990$ ).

Lecture : 35 % des filles jouent tous les jours ou souvent aux puzzles, contre 30 % des garçons (différence statistiquement significative,  $p < 0,001$ ). Les filles sont donc, en proportion, 5 points de plus que les garçons à jouer à cette activité. Par ailleurs, les écarts sexués sur cette pratique ludique ne sont pas différents selon les classes sociales d'appartenance des enfants (la *p-value* de l'interaction classe\*sexe est statistiquement non significative).

Dans la suite de l'analyse, nous allons commencer par nous concentrer sur les pratiques enfantines les plus clairement associées à un sexe : le jeu avec les poupées et le jeu avec des petites voitures. Les enquêtes ethnographiques confirment l'importance de ces jeux dans l'expérience des enfants de cet âge, et en particulier dans la différenciation précoce des dispositions suivant le sexe (Berry, 2017 ; Garnier et al., 2016 ; Lignier, 2019). Par ailleurs, cibler prioritairement les pratiques les plus fortement associées à un sexe, au niveau de la population générale d'enfants, est une bonne manière de traquer les variations significatives de ces écarts de genre.

**2.3. Des différences garçons/filles moins marquées pour les cadet·tes ?**

Si la polarisation de genre des enfants qui jouent respectivement aux petites voitures ou à la poupée est semblable dans tous les milieux sociaux, elle diffère en revanche avec la configuration adelphique et avec la place qu'y occupe l'enfant. La polarisation de genre est nettement plus marquée parmi les premier·es·né·es que parmi les cadet·tes (*cf.* Tableau 3).

**Tableau 3 : Le fait de jouer à la poupée et aux petites voitures en fonction du sexe des enfants et de leur rang dans l'adelphie**

[Insérer Tableau 3]

\*\*\*signifie  $p < 0.001$  ; \*\*  $p < 0.01$  ; \*  $p < 0.05$  ; NS signifie non significatif (Tests de Wald pour l'effet de la variable sexe sur les différentes pratiques ludiques des enfants, ainsi que pour tester la différence de l'effet de la variable sexe entre premier·es·né·es et cadet·tes).

Base : Enquête ELFE, vague 2 ans.

Champ : Tou·tes les garçons et les filles âgé·es de 2 ans ( $n=12990$ ).

Lecture : 80 % des filles premières-nées jouent quasi quotidiennement à la poupée, contre 13 % des premiers-nés (différence statistiquement significative,  $p < 0,001$ ). L'écart filles-garçons passe de 67 points chez les premier·es·né·es à 59 points chez les cadet·tes (différence statistiquement significative,  $p < 0,001$ ).

En effet, que ce soit pour les jeux de poupées ou les jeux de voitures, l'écart sexué est plus grand de 8 points chez les premier-es-né-es que chez les cadet-tes. Concernant les jeux de poupée, la différence filles-garçons passe de 67 points entre les premier-es-né-es à 59 points entre les cadet-tes. Pour les jeux de voiture, cette différence passe de 61 points entre les premier-es-né-es à 53 points entre les cadet-tes.

Comment se réalise cette diminution de la polarisation de genre d'un rang à l'autre ? Il semblerait qu'un même mécanisme s'applique pour les jeux de poupées et les jeux de voitures : si les écarts filles-garçons se réduisent nettement parmi les cadet-tes, c'est parce que ces dernier-ères sont plus susceptibles que les premier-es-né-es d'avoir des pratiques ludiques atypiques en termes de genre. En effet, les garçons cadets sont près de deux fois plus nombreux que les garçons premiers-nés à jouer quasi quotidiennement aux poupées (24 % contre 13 %), alors que cette même activité évolue à peine avec le rang chez les filles (les cadettes sont 83 % à y jouer souvent ou tous les jours, contre 80 % des premières-nées). De même, 35 % des cadettes jouent quasi quotidiennement aux voitures, contre seulement 28 % des premières-nées, tandis que la fréquence de jeu des garçons ne change pas selon leur rang (les premiers-nés comme les cadets sont 89 % à y jouer souvent et tous les jours). Comprendre la variation de genre suivant le rang revient donc à appréhender les raisons d'une augmentation des pratiques de genre atypiques chez les cadet-tes.

### **3. La production du genre et l'effet d'entraînement entre enfants**

#### **3.1. Un entraînement de genre des cadet-tes par leurs aîné-es**

Dans la littérature sociologique sur les trajectoires et pratiques de genre atypiques des femmes qui s'engagent dans des domaines historiquement « masculins » (tels que le foot, la boxe ou les études d'ingénieurs), deux processus explicatifs ont généralement été identifiés : un phénomène de « garçon manquant », par lequel certaines filles (uniques ou n'ayant que des sœurs) se voient poussées et soutenues par l'implication de leurs pères dans ces pratiques, et un processus de socialisation par les frères au sein d'adelphies nombreuses (Ferrand, Imbert et Marry, 1999 ; Mennesson, 2007). Le premier phénomène n'est pas pertinent ici pour expliquer sur le plan statistique les variations de pratiques observées chez les cadet-tes<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Par exemple, comme on le voit dans le tableau 5, les filles cadettes qui n'ont que des grandes sœurs ne sont pas plus enclines que les filles premières-nées à jouer très fréquemment aux petites voitures (elles n'agissent donc pas spécialement en « garçon manquant »).

En revanche, la socialisation adelphique initiée par les aîné·es de l'autre sexe, que l'on appelle « diagonale »<sup>11</sup>, permet d'expliquer l'augmentation des pratiques atypiques dans la population des cadet·tes. Nous proposons de qualifier le processus sous-jacent à cette socialisation adelphique d'*effet d'entraînement* entre enfants. Dans la lignée des travaux qui affirment que les frères sont les « initiateurs » vis-à-vis de leurs sœurs pour les « loisirs réputés masculins » quand les sœurs sont les « initiatrices de leurs frères des loisirs réputés féminins » (Octobre, 2008, p. 104), nos résultats montrent que le processus d'entraînement des cadet·tes par les aîné·es contribue bel et bien à la production du genre.

**Tableau 4 : Jouer souvent/tous les jours à la poupée et aux petites voitures selon le sexe des enfants, la composition sexuée de l'adelphie et la fréquence de jeu avec les frères et les sœurs**

[Insérer Tableau 4]

\*\*\*signifie  $p < 0.001$  ; \*\*  $p < 0.01$  ; \*  $p < 0.05$  ; NS signifie non significatif.

**Tests du Chi<sup>2</sup> de Pearson** : pour les tris croisés entre jouer souvent/tous les jours (aux poupées/aux voitures) et, d'une part, la composition sexuée de l'adelphie, et, d'autre part, la fréquence de jeu avec les frères ou les sœurs. **Tests de Wald** : pour comparer l'importance des écarts filles-garçons selon la composition sexuée de l'adelphie et selon la fréquence de jeu avec les frères et les sœurs).

En rouge, les tests d'interaction entre l'effet de la variable sexe et l'effet de la composition sexuée de l'adelphie, puis entre l'effet de la variable sexe et celui de la fréquence de jeu avec les frères et les sœurs (Test de Wald).

Note : Dans 94 % des cas, les sœurs ou les frères dont il est question ici sont les aîné·es des enfants ELFE.

Base : Enquête ELFE, vague 2 ans.

Champ : Tou·tes les garçons et les filles âgé·es de 2 ans ( $n=12990$ ).

Lecture : 34 % des cadets qui n'ont que des sœurs jouent tous les jours ou souvent à la poupée, contre 13 % des premiers-nés (différence statistiquement significative,  $p < 0,001$ ). L'écart filles-garçons sur jouer souvent/tous les jours aux poupées passent de 67 points chez les premier·es-né·es à 52 points chez les enfants qui n'ont que des sœurs (différence statistiquement significative,  $p < 0,001$ ). Il existe un effet d'interaction entre le sexe et la composition sexuée de l'adelphie ( $p < 0,001$ ).

La lecture du tableau 4 permet de mettre en évidence cet effet d'entraînement. S'agissant de la pratique quasi quotidienne de la poupée, la polarisation de genre est moins marquée pour toutes les configurations dans lesquelles les enfants ont au moins une sœur aînée. Les écarts sexués passent ainsi de 68 points chez les cadet·tes qui n'ont que des frères à 58 points chez les cadet·tes qui ont des frères et sœurs et dont l'aînée est une fille, et diminuent jusqu'à 52 ou 53 points pour les cadet·tes qui n'ont respectivement que des sœurs ou qui ont des frères et des sœurs et dont l'aîné est un garçon. En d'autres termes, l'écart sexué baisse de 16 points entre les cadet·tes qui n'ont que des frères et celles et ceux qui n'ont que des sœurs. S'agissant des petites voitures, le constat est symétrique et similaire. Les différences garçons/filles se réduisent nettement dans les configurations où les enfants ont au moins un frère aîné : elles passent de 65 points parmi les cadet·tes qui n'ont que des sœurs à

<sup>11</sup> Nous préférons le terme « diagonal » à « horizontal » pour tenir compte de l'existence de différences de rang.



56 et 52 points parmi celles et ceux qui ont à la fois des frères et des sœurs. Et les différences sexuées atteignent leur plus bas niveau (43 points) dans les configurations adelphiques dans lesquelles il n'y a que des frères. Autrement dit, l'écart sexué concernant les jeux de voiture diminue de 22 points entre les cadet·tes qui n'ont que des sœurs et celles et ceux qui n'ont que des frères. Ces différents résultats soulignent que c'est davantage la présence d'un·e aîné·e de l'autre sexe (et ce qu'elle entraîne dans l'interaction entre frère et sœur), et non le statut de cadet·te en soi, qui produit une réduction des écarts genrés dans le fait de jouer souvent ou tous les jours aux voitures ou à la poupée.

Toutefois, la présence d'un ou d'une aîné·e de l'autre sexe ne suffit pas à ce que les cadet·tes s'engagent dans des activités ludiques atypiques en termes de genre. Si c'était le cas, ces activités pourraient simplement être la conséquence de la présence matérielle des jouets de l'aîné·e dans l'espace domestique. Or, l'inscription de ces pratiques dans le temps suppose en réalité un entraînement régulier : il faut que les grands frères et grandes sœurs jouent avec – ou du moins fassent jouer – les plus petit·es tous les jours ou presque à leurs activités (genrées) de prédilection pour que l'effet d'entraînement ait lieu ou soit efficace. Ainsi, parmi les cadettes ayant au moins un frère aîné<sup>12</sup>, celles qui jouent tous les jours avec lui (ou eux) ont quasiment deux fois plus de chances de s'adonner quasi quotidiennement aux petites voitures que celles qui ne jouent pas avec lui (ou eux), ou seulement de temps en temps (46 % contre 26 %, cf. Tableau 4). De même, les garçons cadets qui jouent tous les jours avec leur(s) sœur(s) aîné·es sont 3,5 fois plus nombreux à jouer très fréquemment à la poupée, comparés à ceux qui ne jouent jamais avec leur(s) sœur(s) (33 % contre 9 %).

**Tableau 5a : Régressions logistiques sur les pratiques ludiques atypiques en fonction de la composition sexuée de l'adelphie, de l'implication parentale, de la fréquence de jeu avec les adelphe et de la classe sociale d'appartenance [Garçons]**

[Insérer tableau 5a]

\*\*\*signifie  $p < 0.001$  ; \*\*  $p < 0.01$  ; \*  $p < 0.05$  ; NS signifie non significatif (Tests de Wald).  
NI signifie non inclus en raison de la colinéarité.

Base : Enquête ELFE, vague 2 ans.

Champ : Tous les garçons âgés de 2 ans ( $n=6114$ ).

Lecture : La proportion de garçons qui jouent quasi quotidiennement aux poupées est de 14 points plus élevée chez ceux qui jouent tous les jours avec leur(s) sœurs(s) par rapport à ceux qui ne jouent pas ou peu avec elle(s), et ce à autres variables contrôlées (différence significative au seuil de 0,001).

<sup>12</sup> Bien que la question posée porte sur la fréquence de jeu de l'enfant ELFE avec l'ensemble de ses frères et sœurs sans distinction de rang, dans 94 % des cas, il s'agit de ses aîné·es (l'enfant ELFE est donc le ou la benjamin·e de l'adelphie). C'est pourquoi nous parlons de fréquence de jeu avec des aîné·es (d'autant que dans les 6 % des cas restants, il est fort peu probable que les parents laissent l'enfant ELFE, de 2 ans, jouer avec son petit frère ou sa petite sœur qui a, au plus, 1 an).

Le passage à des analyses de régression montre que ce rôle d'entraînement des frères et sœurs persiste quels que soient la classe sociale et le niveau d'implication des pères et des mères dans les activités des enfants les plus jeunes. Les tableaux 5a et 5b soulignent que, pour les garçons comme pour les filles, le fait d'être entouré·e exclusivement d'adelphes de l'autre sexe et le fait de jouer tous les jours avec eux·elle(s) participent grandement à la pratique d'activités ludiques atypiques en termes de genre. Ainsi, à autres variables contrôlées, la proportion de garçons qui jouent quasi quotidiennement à la poupée augmente respectivement de 13 et 14 points lorsqu'ils sont uniquement entourés de sœurs et lorsqu'ils jouent tous les jours avec elle(s) (par rapport aux configurations où ils sont uniquement entourés de frères) (cf. Tableau 5a). De même, à autres variables contrôlées, les proportions de filles qui jouent tous les jours ou presque aux petites voitures sont bien plus élevées chez celles qui sont exclusivement entourées de frères que chez celles qui n'ont que des sœurs (+16 points de %, cf. Tableau 5b), mais aussi chez celles qui jouent quotidiennement avec leur(s) frère(s) par rapport à celles qui ne jouent jamais avec lui/eux (+ 11 points de %).

Ces régressions mettent surtout en évidence que l'effet d'entraînement par les frères et sœurs est plus important que l'implication parentale pour expliquer l'engagement des enfants dans des pratiques atypiques. À autres variables contrôlées, jouer tous les jours (plutôt que de ne jouer jamais) avec son père ou sa mère augmente « seulement » de 2 et 7 points la proportion des garçons à jouer quasi quotidiennement à la poupée, quand jouer tous les jours (plutôt que de ne jouer jamais) avec sa ou ses sœurs augmente cette même proportion de 14 points. En d'autres termes, l'effet de la fréquence de jeu avec les sœurs est environ deux fois plus élevé que celui des mères et six fois plus élevé que celui des pères, sur les pratiques atypiques des garçons.

**Tableau 5b : Régressions logistiques sur les pratiques ludiques atypiques en fonction de la composition sexuée de l'adelphie, de l'implication parentale, de la fréquence de jeu avec les adelphe(s) et de la classe sociale d'appartenance [Filles]**

**[Insérer tableau 5b]**

\*\*\*signifie  $p < 0.001$  ; \*\*  $p < 0.01$  ; \*  $p < 0.05$  ; NS signifie non significatif (Tests de Wald).  
NI signifie non inclus en raison de la colinéarité.

Base : Enquête ELFE, vague 2 ans.

Champ : Toutes les filles âgées de 2 ans (n=5921).

Lecture : La proportion de filles qui jouent quasi quotidiennement aux petites voitures est de 10 points plus élevée chez celles qui jouent tous les jours ou presque avec leur(s) frère(s) que chez celles qui ne jouent pas ou peu avec lui/eux, et ce à autres variables contrôlées (différence significative,  $p < 0,001$ ).

Cette tendance se retrouve également chez les filles (*cf.* Tableau 5b). Alors que la proportion de filles jouant tous les jours ou presque aux petites voitures augmente, à autres variables contrôlées, de 7 à 8 points quand leur père ou leur mère jouent quotidiennement avec elles, cette même proportion s'accroît de 11 points lorsque l'on compare celles qui jouent souvent avec leur(s) frère(s) avec celles qui ne jouent jamais ou presque avec lui (ou eux) (*cf.* Tableau 5b, colonne 2).

Si l'effet des parents est moins fort que celui des frères et sœurs, il n'est toutefois pas inexistant. Chez les garçons comme chez les filles, les mères semblent d'ailleurs plus que les pères favoriser les pratiques ludiques « atypiques » des enfants. Ainsi, jouer tous les jours avec sa mère augmente respectivement de 7 et 8 points la proportion des garçons et des filles jouant quasi quotidiennement à des jeux de l'autre sexe, quand jouer quotidiennement avec son père augmente ces mêmes proportions de 2 et 7 points. On constate également que les effets de la fréquence de jeu avec les parents sur les pratiques ludiques atypiques paraissent plus forts chez les filles que chez les garçons. Ce sont davantage les pères qui semblent inciter les premières (et moins les seconds) à avoir des activités atypiques<sup>13</sup>. Ce résultat fait écho aux travaux sur le caractère asymétrique des transgressions de l'ordre du genre qui soulignent que celles des filles sont généralement plus tolérées, voire valorisées (Court, 2007), quand celles des garçons sont davantage sanctionnées (Kane, 2006 ; Lemel et Roudet, 1999).

### **3.2. Des aîné·es plus entraînant·es que les autres**

Saisir plus précisément ces processus d'entraînement adelphique conduit à s'interroger sur les situations concrètes de jeux au cours desquelles les aîné·es entraînent les cadet·tes. Les aîné·es semblent ne pas avoir le même effet sur les cadet·tes selon leur rang (s'ils·elles sont l'aîné·e absolu·e, c'est-à-dire l'enfant le·la plus âgé·e de l'adelphie, ou l'aîné·e le·la plus proche), selon leur sexe et selon le sexe des cadet·tes.

On observe tout d'abord, à autres variables contrôlées, un effet significatif du fait que l'aîné·e le·la plus proche soit de sexe opposé sur la probabilité de jouer à un jeu atypique (+12 points pour les cadets, +15 points pour les cadettes – dans la colonne 1 des tableaux 5a et 5b). En particulier, le sexe de l'aîné·e le ou la plus proche en âge de l'enfant semble avoir plus d'influence que le sexe de l'aîné·e absolu·e. Dans le tableau 5a (*cf.* colonne 2), on

---

<sup>13</sup> Cela pourrait s'expliquer par le fait que les pères jouent davantage à des activités typiques de leur sexe avec leurs enfants (renforçant ainsi les pratiques atypiques de leurs filles), là où les mères jouent avec leurs enfants à des activités à la fois typiques et atypiques de leur sexe.

constate en effet que la probabilité pour un cadet de jouer à la poupée augmente nettement plus lorsque ce dernier se trouve dans une configuration où il a uniquement des sœurs ou lorsqu'il a un frère aîné absolu, mais des sœurs plus proches en âge, que lorsqu'il a une aînée absolue et des frères plus proches en âge (respectivement +13 points et +12 points, contre +6 points). Pour le dire autrement, dans les adelphies mixtes, l'influence de la présence d'une sœur d'âge proche est donc plus forte que celle d'une aînée absolue. L'entraînement semble d'abord se faire entre enfants qui se suivent dans les adelphies, plutôt qu'entre les aîné·es absolu·es et les cadet·tes.

Cette importance relative de l'aîné·e le·la plus proche par rapport à l'aîné·e absolu·e varie cependant avec le sexe de ces aîné·es. En effet, la présence d'une sœur aînée tend à féminiser les jeux des garçons quelle que soit la configuration de l'adelphie (cet effet étant simplement, comme on vient de le voir, renforcé par la proximité d'âge), là où la présence d'un frère n'entraîne pas mécaniquement une masculinisation des activités ludiques des filles. Les frères exercent une influence sur les pratiques de leurs cadettes uniquement dans les cas où il n'y a pas d'autre sœur dans l'adelphie. Dès lors qu'il y a au moins une autre sœur dans la configuration familiale, les frères n'affectent que très faiblement la propension des cadettes à jouer quasi quotidiennement aux petites voitures. On le voit dans la colonne 2 du tableau 5b, les cadettes ayant des frères aînés mais au moins une sœur ne jouent pas significativement plus aux voitures que les filles qui n'ont que des sœurs (respectivement +1 et +2 points), alors que l'écart est fort et significatif lorsqu'elles ne sont entourées que de frères (+16 points).

Ce rôle plus « entraînant » des filles aînées par rapport aux garçons aînés dans la production précoce du genre fait apparaître l'influence potentielle de ce qu'on pourrait appeler la tonalité de genre de l'adelphie : la présence de filles aînées semble donner davantage lieu à l'entraînement vers des pratiques réputées féminines, quand les garçons aînés ne produisent ce même effet d'entraînement vers des activités de leur genre qu'en l'absence totale de sœur dans l'adelphie. L'entraînement par les filles semble pouvoir se passer d'une proximité de rang : même lorsqu'il y a un aîné garçon plus proche en termes d'âge de l'enfant ELFE (comme dans le cas des cadet·tes qui ont à la fois des frères et des sœurs), les aînées filles réussissent à entraîner les cadets et à les faire jouer (avec elles) à leur jeu préféré. Une hypothèse expliquant ce phénomène serait que les sœurs prennent davantage en charge leur(s) cadet·te(s), ou du moins, jouent plus avec eux·elles. Cette hypothèse est étayée par des travaux ethnographiques, comme ceux d'Ann Williams, d'Eve Gregory et de leurs co-autrices (Gregory, Long et Volk, 2004 ; Gregory et Williams, 2000), ou encore ceux

rassemblés par Patricia Zukow, qui montrent que les filles ont un rôle de *caretaker* parfois aussi important que les mères (Zukow, 1989). Ce résultat renforce donc l'idée selon laquelle ce n'est pas simplement la présence des aîné·es dans l'adelphie, et de leurs jeux, qui joue un rôle primordial dans la construction du genre, mais bien les pratiques d'entraînement effectives entre aîné·es et cadet·tes. Cependant, ces effets d'entraînement entre adelphe·s doivent être pensés en relation avec l'engagement variable des parents dans différentes pratiques ludiques enfantines.

#### **4. Une production du genre différente quand les parents s'impliquent**

##### **4.1. Une autre relation genre/rang pour les pratiques moins genrées**

En mettant en évidence des effets d'entraînement entre enfants, les résultats précédents tendent à minimiser le rôle socialisateur classique (« vertical ») des parents dans l'explication des écarts de pratiques ludiques entre aîné·es et cadet·tes. Cela pourrait sembler étonnant, en particulier à propos d'enfants qui sont encore très jeunes, et *a priori* très dépendants des choix parentaux pour les activités qui leur sont rendues possibles et accessibles. Pour penser les rôles respectifs (et intriqués) de l'entraînement entre enfants et de l'implication parentale, il est intéressant de revenir aux pratiques culturelles enfantines que nous avons initialement laissées de côté.

Si chez les tout·es-petit·es jouer aux poupées ou aux petites voitures sont les activités qui distinguent le plus les comportements des filles et des garçons, les autres pratiques ludiques, certes genrées elles aussi, connaissent des écarts moins accusés. Faire des dessins ou des puzzles, jouer avec des peluches, à la balle ou encore à des jeux à empiler sont des activités inégalement pratiquées par les filles et les garçons, mais elles le sont incomparablement moins que jouer aux poupées ou aux petites voitures (*cf.* Tableau 2).

Ces pratiques ludiques se distinguent également des précédentes dans la mesure où le sens et l'importance des écarts sexués selon le rang dans l'adelphie ne sont pas les mêmes. En effet, à l'inverse de ce que l'on constatait pour les jeux de poupées et de voitures, les différences filles-garçons ne sont pas plus faibles chez les cadet·tes que chez les aîné·es ou les uniques. Au contraire, elles sont parfois plus grandes chez les premier·es que chez les second·es. C'est par exemple le cas pour la pratique « faire des puzzles » : les écarts sexués sont de 6 points chez les cadet·tes (30 % des cadettes en font quasiment quotidiennement contre 24 % des cadets : *cf.* Tableau 6 ci-dessous), alors qu'ils n'atteignent que 3 points chez

les premier·es-né·es (respectivement 40 % contre 37 %). Autrement dit, la relation entre polarisation de genre et place dans l'adelphie observée pour les pratiques les plus polarisées du point de vue du genre ne se confirme pas pour ces autres pratiques.

**Tableau 6 : Fréquence des pratiques ludiques et culturelles à 2 ans en fonction du rang et du sexe des enfants**

[Insérer tableau 6]

\*\*\*signifie  $p < 0.001$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*  $p < 0.05$ ; NS signifie non significatif (Tests de Wald; puis tests du  $\chi^2$  de Pearson pour les différences de fréquence de pratiques ludiques entre premier·es-né·es et cadet·tes).

Base: Enquête ELFE, vague 2 ans.

Champ: Tou·tes les garçons et les filles âgé·es de 2 ans ( $n=12990$ ).

Lecture: 45 % des cadets jouent tous les jours à faire semblant de faire la cuisine, contre 63 % des cadettes (différence statistiquement significative,  $p < 0,001$ ). De leur côté, les garçons premiers-nés sont 43 % à jouer à ce même jeu, contre 68 % des premières-nées (différence statistiquement significative,  $p < 0,001$ ). L'effet du genre est plus fort chez les premier·es-né·es que chez les cadet·tes (test de Wald,  $p < 0.001$ , effectué après avoir réalisé un modèle de régression logistique avec interaction entre sexe et rang dans l'adelphie). On remarque que les différences de fréquence de faire semblant de faire la cuisine entre premier·es-né·es et cadet·tes est significative chez les filles (68 % vs 63 %,  $p < 0,001$ ) mais pas chez les garçons (43 vs 45 %, NS).

Cela suggère que l'effet d'entraînement que l'on observait précédemment, suivant lequel le genre des cadet·tes se construisait au contact de leurs ainé·es, est ici inexistant ou tout du moins inopérant. Comment expliquer que cette socialisation adelphique ne joue pas ou différemment, ici ?

**4.2. Des pratiques encadrées par les parents, qui genrent autrement les enfants**

Les poupées et les petites voitures sont des jouets qui, une fois intégrés dans le « coffre à jouets » (Octobre, Berthomier et Facq, 2018), peuvent être obtenus et utilisés par les enfants en bas âge sans l'aide d'un·e adulte, qu'ils le fassent individuellement ou en groupe, notamment avec leurs frères et sœurs proches en âge. À l'inverse, à l'âge de deux ans, faire un dessin, un puzzle, un jeu à empiler ou jouer avec l'eau dans son bain requiert la plupart du temps une préparation du matériel nécessaire, un accompagnement pour l'accomplissement de ces pratiques ludiques et bien souvent la surveillance d'un·e adulte. Concrètement, faire un puzzle, peindre et dessiner sont des activités qui se font le plus souvent dans un cadre de « participation guidée » (Rogoff, 1990) : en effet, les jeunes enfants n'ont pas encore, ou uniquement partiellement, les compétences et savoir-faire pour accéder, utiliser, et manipuler correctement les feutres, pinces et pièces de puzzle. Ces activités, pratiquées *avec* et *à l'initiative* d'un·e adulte, et surtout d'un·e parent, sont donc susceptibles d'imposer un autre régime de production du genre respectif des aîné·es et des cadet·tes.

Les données de l'enquête ELFE (*cf.* Tableau 7 ci-dessous) permettent de confirmer que ce sont bien ici les mères et les pères (et non plus les frères et sœurs) qui suscitent ces pratiques. Les parents n'ont pas été interrogés sur la fréquence avec laquelle ils-elles jouaient aux différents types d'activités avec leur enfant, mais la fréquence de jeu (en général) avec l'enfant ELFE permet néanmoins de rendre compte de façon indirecte de cette corrélation. Plus les parents jouent fréquemment avec l'enfant ELFE, plus il a de chances de faire souvent ou tous les jours des dessins, des puzzles et des jeux à empiler.

**Tableau 7 : L'effet respectif de la fréquence de jeu avec les adelphe(s) et les parents sur les pratiques ludiques enfantines (dessins, puzzles et jeux à empiler)**

[Insérer tableau 7]

\*\*\*signifie  $p < 0.001$  ; \*\*  $p < 0.01$  ; \*  $p < 0.05$  ; NS signifie non significatif (Tests du  $\chi^2$  de Pearson).

Base : Enquête ELFE, vague 2 ans.

Champ : Tous les garçons et les filles âgés de 2 ans ( $n=12990$ ).

Lecture : 55 % des garçons qui jouent tous les jours avec leur(s) frère(s) font quasi quotidiennement de la peinture ou des dessins, contre 46 % de ceux qui ne jouent jamais avec lui/eux (différence statistique non significative).

Prenons le dessin pour exemple. Quand la mère joue tous les jours avec son enfant, la probabilité pour l'enfant ELFE de faire souvent ou tous les jours un dessin augmente de 21 points par rapport à celui qui ne joue jamais ou presque avec sa mère (les proportions passent de 54 % à 75 % pour les filles, et de 41 % à 62 % pour les garçons). À l'inverse, quand les sœurs et les frères jouent quotidiennement avec l'enfant ELFE, la probabilité qu'il ou elle fasse un dessin tous les jours ou presque n'augmente pas significativement : dans la configuration où elle augmente le plus (entre les garçons qui jouent tous les jours avec leurs frères et ceux qui ne jouent jamais avec eux), la différence n'est que de 9 points, et n'est pas statistiquement significative. Les autres différences en fonction de la fréquence des jeux avec les adelphe(s) oscillent entre 1 et 5 points. C'est donc bien l'implication des parents qui structure ces activités.

Il est nécessaire, pour prendre la mesure de ses effets sur le genre des enfants, de tenir compte de la signification sociale générale de ce type particulier d'implication parentale. Ce n'est pas seulement l'accompagnement dans la maîtrise pratique des objets et des choses matérielles (un crayon, de la peinture, une feuille, etc.) qui déclenche la participation des parents à ces pratiques : que cela soit ou non conscient, cette participation a un caractère *pédagogique*, historiquement, structurellement lié à des stratégies de reproduction de classe, transitant avant toute chose par l'institution scolaire (Chamboredon et Prévot, 1973). En

fonction des classes sociales et des relations différenciées à l'école qui leur sont caractéristiques, les parents s'impliquent de manière inégale dans ce type de jeux, volontiers qualifiés d'« éducatifs » (en général), alors qu'ils anticipent surtout la scolarisation (Lahire, 2019 ; Lareau, 2003 ; Vincent, 2001). Cette inégalité de classe, qui correspond spécialement aux jeux éducatifs, s'observe d'ailleurs dans nos données : alors qu'il n'y avait quasiment pas de différence entre enfants de 2 ans issus des différentes fractions de classe pour la fréquence de jeu aux voitures et aux poupées (avec des écarts entre fractions de classe inférieurs à 5 points, cf. Tableau 2), ces écarts atteignent environ 13 points pour le dessin et 18 points pour la pratique quotidienne des puzzles (à l'avantage des classes supérieures par rapport aux classes populaires).

Cette spécificité pédagogique, quasi scolaire, ne peut qu'informer le rapport que les parents ont aux activités ludiques entreprises avec leurs enfants. Les jeux à la poupée et aux petites voitures, dénués (ou presque) d'enjeux pédagogiques et scolaires, sont facilement laissés à l'initiative des enfants (et donc de l'adelphie) ; à l'inverse, la valeur reproductive, scolaire, évidente d'activités comme le puzzle ou le dessin est susceptible d'encourager une implication parentale plus prononcée. Il n'est donc pas étonnant, pour en revenir à notre énigme de la production du genre des pratiques ludiques enfantines, que ces dernières activités ne soient pas autant distinctives sur le plan du genre que les autres : à travers elles, c'est en effet l'horizon scolaire objectif, l'engagement de fait dans la construction d'un·e futur·e élève, qui a toutes les chances de soutenir l'action des parents ; ce qui, par une sorte de diversion (d'un aspect de l'ordre social vers l'autre), en vient pour ainsi dire « contrer » les dynamiques de socialisation adelphique de genre, s'exprimant à plein lorsqu'ils·elles ne s'impliquent pas. Pour les jeux « éducatifs » préscolaires, il n'y a *a priori* pas (ou moins) lieu, pour les parents, de distinguer filles et garçons, car ce n'est pas en premier lieu cette différence de genre que ces jeux soutiennent, c'est une différence de classe<sup>14</sup>.

#### **4.3. Quand l'implication parentale genre différemment les aîné·es et les cadet·tes**

Mais pourquoi alors les cadet·tes sont-ils·elles davantage différencié·es sur le plan du genre de ces pratiques, comparées aux premier·es-né·es ? Nous faisons ici l'hypothèse que la réponse se trouve au cœur des stratégies familiales de reproduction. Plusieurs enquêtes ont en

---

<sup>14</sup> Cette vérité sociale de jeux comme le puzzle ou le dessin n'exclut pas, néanmoins, qu'ils soient par ailleurs ajustés à l'ordre du genre. Concrètement, il y a manifestement des puzzles, des dessins pour filles et pour garçons (faire un puzzle *Reine des neiges* vs *Lego*, un dessin de fleur vs de voiture, etc.), et la socialisation à la dimension scolaire s'appuie facilement sur une socialisation masculine ou féminine (apprendre à se concentrer, à être patient·e, à être soigneux·se, à reconnaître des formes géométriques, etc.).



effet déjà montré que les positions occupées par les membres d'une famille ne sont pas les mêmes, et que les adelphe·s n'en tirent pas les mêmes bénéfices (Bessière et Gollac, 2020). De nombreux travaux en histoire, en anthropologie, en économie, en sociologie ou encore en psychologie (*cf.* partie 1) se sont attachés à montrer la place privilégiée qu'occupent les aîné·es sur ce plan. On sait aussi que les parents s'investissent plus auprès des premier·es-né·es que des cadet·tes, et que l'implication parentale dans ces activités scolaires est positivement liée à la réussite des enfants et à leur intérêt pour l'école (Lahire, 1992 ; Travis et Kohli, 1995 ; Vanhée et al., 2013). En ce qui nous concerne ici, les données de l'enquête ELFE montrent que les jeux nécessitant le plus d'implication parentale (le dessin, les puzzles ou encore les jeux à empiler) concernent davantage les premier·es-né·es.

On constate en effet (*cf.* Tableau 6, colonne 3) que les premier·es-né·es, qu'il s'agisse par ailleurs de garçons ou de filles, pratiquent plus fréquemment ces activités ludiques que les cadet·tes : les écarts de pratique selon le rang de naissance varient certes en fonction des activités (de 4 à 11 points de pourcentage) et du sexe de l'enfant, mais toujours en faveur des premier·es-né·es.

En d'autres termes, les aîné·es et les enfants uniques bénéficient davantage de temps d'implication parentale que les cadet·tes, comme le confirme l'écart très net de fréquence déclarée de jeu avec le père ainsi qu'avec la mère en fonction du rang de l'enfant ELFE (les pères déclarent jouer tous les jours avec 71 % de leurs premier·es-né·es contre 53 % de leurs cadet·tes, et ces chiffres sont respectivement de 81 et 67 % pour les mères). Ces résultats confirment que les parents ont plus de temps disponible quand ils ont un enfant que quand ils en ont plusieurs, et que les nouvelles naissances les conduisent à « en rabattre » en termes de disponibilité et de temps consacré aux enfants (Clément et al., 2019)<sup>15</sup>. Pour résumer, l'enquête ELFE montre qu'à deux ans déjà, les premier·es-né·es sont (en pratique) davantage investis d'enjeux de reproduction du capital culturel que les cadet·tes, *via* l'implication parentale dans des pratiques scolairement rentables. En la matière, les filles aînées sont certes légèrement avantagées par rapport aux garçons, ces pratiques étant dirigées plus souvent vers

---

<sup>15</sup> Au-delà des critiques qu'on peut formuler à leur égard, nos résultats rejoignent en cela les travaux s'intéressant au *quality time*, qui constatent que les parents consacrent, pendant une période donnée, la même quantité de temps à chacun de leurs enfants, mais qu'au fil des années et avec l'arrivée de nouvelles naissances, ils en accordent de moins en moins à chacun des enfants. Ainsi, les aîné·es reçoivent entre 20 et 30 minutes de plus de *quality time* par jour par leurs parents par rapport au second enfant de l'adelphe·e. Le *quality time* est un concept qui regroupe plusieurs activités : le temps passé avec l'enfant par la mère et le père à lire, jouer, faire les devoirs, mais aussi le temps consacré à l'enseignement, aux activités créatives, à l'alimentation, au sport, à aller au musée, aux pratiques religieuses, ou encore aux pratiques de *care* et de soin. C'est donc finalement l'aîné·e qui bénéficie de plus de temps avec les parents quand il s'agit de certaines activités (comme jouer, lire et recevoir des soins) et les cadet·tes qui en reçoivent moins (Price, 2008).

elles dès le très jeune âge, à l’instar de la lecture (Berthomier et Octobre, 2018 ; Hargis et Pagis, 2020 ; Sinigaglia-Amadio, 2014), mais ces pratiques restent néanmoins peu distinctives sur le plan du genre. Le sur-investissement relatif des parents auprès des aîné·es entraîne donc une réduction de l’écart genré de leurs pratiques

Dans le premier mouvement de notre analyse, consacré aux jeux de voitures et de poupées, nous étions arrivé·es à la conclusion que le genre des cadet·tes se construit au contact des aîné·es les plus proches, par un effet d’entraînement caractéristique de la socialisation adelphique. Mais là où l’on concluait, finalement, à l’absence (étonnante) de l’influence parentale sur la production du genre de ces pratiques enfantines là, on peut à ce stade de notre démonstration complexifier ce résultat. Après avoir montré l’effet de l’implication parentale auprès des aîné·es dans les pratiques scolairement rentables, on peut ici faire l’hypothèse qu’à l’inverse, une moindre implication parentale structure, en creux, les conditions dans lesquelles se produit le genre des cadet·tes. C’est ainsi parce que les parents leur consacrent moins de temps de jeu (éducatif) partagé que les cadet·tes jouent davantage que les aîné·es à des jeux non encadrés par les parents, tels les jeux de voitures et de poupées. 53 % des cadet·tes jouent ainsi souvent ou tous les jours aux voitures contre 46 % des aîné·es, et pour le jeu des poupées, ces chiffres sont respectivement de 63 % contre 59 %. Or, ces « jeux de cadet·tes », non associés à des enjeux de reproduction (de la classe), s’avèrent en revanche particulièrement distinctifs sur le plan du genre<sup>16</sup>. Les parents établissent donc bien des conditions spécifiques dans lesquelles est produit le genre des cadet·tes, par des logiques de « laisser faire » (plus fréquentes pour certaines pratiques telles que jouer à la poupée et aux petites voitures et/ou lorsque l’enfant est un·e cadet·te) qui les « abandonnent », pour ainsi dire, à l’influence de la socialisation « diagonale » des frères et sœurs.

## CONCLUSION

Nous nous demandions en introduction comment la socialisation adelphique entraine le jeu dans la production du genre, et à quel point les adelphe·s, par leur présence et par leurs interactions, étaient investi·es d’un pouvoir socialisateur entre eux – et notamment les aîné·es sur les cadet·tes. L’article a permis de mettre en évidence l’existence d’un effet d’entraînement des cadet·tes par leurs aîné·es, qui se déploie en particulier dans l’usage de jouets les plus polarisés du point de vue du genre (les poupées et les voitures). L’effet

---

<sup>16</sup> On peut penser que le caractère plus informel des jeux et pratiques enfantines non encadrées par des adultes, semblables en cela aux pratiques mises en place par les enfants eux-mêmes (Zotian, 2019) produit de plus grands écarts sexués, tant les enjeux de reproduction de l’ordre du genre repassent au premier plan dans ces cadres socialisateurs.

d'entraînement dans ces pratiques ludiques, en particulier par des aîné·es de l'autre sexe, a pour effet de réduire les écarts de genre entre cadet·tes. Cet effet est spécialement important lorsque l'enfant entraînant précède immédiatement l'enfant entraîné, et lorsqu'il s'agit d'une fille – les garçons plus âgés ayant moins d'effets sur ce que font leurs cadettes.

Cet effet ne s'observe pas pour d'autres pratiques, moins polarisées selon le sexe (les puzzles et les dessins par exemple). Cela s'explique par le fait qu'elles reposent plus fortement sur la disponibilité et l'implication des parents (qui mettent en place les jeux, aident à leur déroulement, soutiennent l'attention des petit·es, etc.). L'article montre ainsi que l'entraînement de genre entre adelphe·s et l'implication parentale sont constamment connectés, même quand cette dernière n'apparaît qu'en creux par son absence. D'une certaine manière, on peut dire que les frères et sœurs « s'entraînent au genre » entre eux *dès lors que* les parents, en ne prenant pas (ou moins) part à certains types de jeux, les renvoient à cet entraînement. À l'inverse, lorsque les parents s'engagent davantage, l'effet de la socialisation adelphe·s sur la pratique s'estompe. L'implication et la non-implication parentale apparaissent *in fine* déterminantes.

Ces différences entre pratiques ludiques, et ces articulations entre entraînement adelphe·s et implication parentale, doivent également être rapportées aux types de dispositions que ces pratiques façonnent et aux stratégies de reproduction dans lesquelles elles s'inscrivent. Or, les activités ludiques et éducatives dans lesquelles les parents s'impliquent le plus semblent plus fortement orientées vers un enjeu de reproduction spécifique, associé à la réussite scolaire. Ainsi, si les écarts de genre apparaissent moins marqués au sujet de ces pratiques ludiques, ce n'est pas tant parce que les parents seraient en toute généralité moins engagé·es dans la reproduction de l'ordre sexué (puisque leurs coffres à jouets sont fortement genrés par ailleurs, notamment au regard de l'opposition entre poupées et voitures) mais parce que, dans la pratique même de ces activités, un type de reproduction sociale (de classe) prime concrètement devant un autre (de genre).

L'intrication entre les différents objets des stratégies de reproduction permet de penser la consubstantialité des rapports sociaux dès leur genèse. Elle mériterait sans aucun doute d'être testée à propos d'autres caractéristiques que le rang dans l'adelphe·s, et sur d'autres pratiques que celles qui relèvent de la sphère ludique. Quoi qu'il en soit, d'autres travaux, en particulier ethnographiques, ont déjà suggéré que reproduction du genre et reproduction de classe sont intimement liées dans la socialisation des jeunes générations : qu'il s'agisse de montrer que les fils d'ouvriers sont conduits à se maintenir dans des

positions professionnelles subalternes parce qu'ils cherchent à rester de « vrais mecs » (Willis, 1978), de connecter l'engagement dans la féminité au désengagement voire à la transgression scolaire (Bettie, 2000), d'établir les liens entre quête de respectabilité populaire, socialisation hétérosexuelle et domination des femmes (Clair, 2012, 2017 ; Skeggs, [1997] 2015), ou encore, plus simplement, de mettre en relation les pratiques du corps, très genrées dès l'enfance, et les trajectoires scolaires (Court, 2010).

Sur un plan plus général, il semblerait également intéressant de creuser l'idée selon laquelle l'articulation des rapports de pouvoir – de genre et de classe, mais aussi de race, d'âge, etc. – puisse parfois prendre la forme d'une substitution des enjeux de reproduction les uns aux autres. L'analyse reviendrait alors à s'interroger sur l'existence de priorités manifestes, dans les différences que les agents sociaux produisent, lorsqu'ils-elles s'engageant dans telles ou telles pratiques, telles ou telles interactions (Mazouz, 2015 ; West et Fenstermaker, 1995) ; et de montrer comment cette priorité peut peser sur leur implication ou leur désimplication, que ce soit de façon consciente ou non. Notons que cette démarche supposerait de la part des sociologues de renoncer à une association *a priori* trop stricte entre des types d'activités sociales et des types d'enjeux de pouvoir. De même que les jeux d'enfants peuvent être, en fonction de leur nature précise et des propriétés des joueur-ses (dont le rang), des vecteurs de socialisation de genre ou de classe, les pratiques sociales ne sont jamais entièrement orientées, une fois pour toutes, vers une seule dimension de l'ordre social.

En suggérant ces pistes de recherche, cet article s'inscrit enfin dans le sillage des récentes propositions d'Emmanuel Beaubatie (2021) de concevoir le genre comme un espace social complexe (et non comme un rapport social strictement bi-catégoriel). Dans un tel espace, il semble que les premier-es-né-es n'occupent pas tout à fait les mêmes positions que leurs cadet-tes – de même qu'ils et elles n'occupent pas la même place dans l'espace des classes sociales (Gollac, 2013 ; Zarca, 1999). Théoriquement, cette notion d'espace social du genre invite à penser de manière intriquée la construction de différents rapports sociaux (en l'occurrence ici de sexe, d'âge et de classe). Sur le plan empirique, les données sur les activités ludiques des enfants à 2 ans ne permettent pas à ce stade de conclure aux effets socialisateurs durables des différences observées en fonction de la position des enfants dans leurs configurations adelphiques. Mais l'amplitude et la dimension longitudinale de l'enquête ELFE permettent d'imaginer que soient approfondies certaines de ces hypothèses, en étudiant

plus finement à l'avenir ce qui distingue les premier·es-né·es des cadet·tes dans différents domaines de la pratique et dans différents contextes de socialisation.

## Bibliographie

ARLEO, A., DELALANDE, J. (dirs.), 2011, *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (Le sens social), 464 p.

BAERLOCHER É., 2006, « Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre », dans *Filles-garçons, socialisation différenciée ?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (Vies sociales), p. 267- 286.

BEAUBATIE E., 2021, « Le genre pluriel. Approches et perspectives pour complexifier le modèle femme/homme en sciences sociales », *Cahiers du Genre*, 70, 1, p. 51- 74.

BEAUD S., 2018, *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*, Paris, La Découverte (L'envers des faits), 352 p.

BELOTTI E., 1973, *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des femmes, 210 p.

BERENI L., CHAUVIN S., JAUNAIT A., REVILLARD A., 2020, *Introduction aux études sur le genre*, 3e édition, Louvain-la-Neuve, De Boeck (Ouvertures politiques), 432 p.

BERRY V., 2017, « Que trouve-t-on dans une chambre d'enfant ? Un inventaire de la culture matérielle enfantine », dans BROUGERE G., DAUFRAGNE A. (dirs.), *Les Biens de l'enfant. Du monde marchand à l'espace familial*, Paris, Édition Nouveau Monde, p. 181- 232.

BERTHOMIER N., OCTOBRE S., 2018, « Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe », *Ministère de la Culture - DEPS*, 2, 2, p. 1- 20.

BESSIERE C., 2010, *De génération en génération. Arrangements de famille dans les entreprises viticoles de Cognac*, Paris, Raisons d'agir (Cours et travaux), 350 p.

BESSIERE C., GOLLAC S., 2020, *Le genre du capital. Comment la famille reproduit les inégalités*, Paris, La Découverte (L'envers des faits), 326 p.

BETTIE J., 2000, « Women without Class : Chicas, Cholas, Trash, and the Presence/Absence of Class Identity », *Signs : Journal of Women in Culture and Society*, 26, 1, p. 1- 35.

BOURDIEU P., 1998, *La domination masculine*, Paris, Éditions du Seuil (Liber), 134 p.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit (Le sens commun), 284 p.

BROUGERE G., 1993, « Le jeu à la poupée bébé et ses accessoires. Le rôle du jouet dans la structuration du jeu contemporain », *Ethnographica*, 9, 256, p. 175- 182.

BROUGERE G., 1999, « Les expériences ludiques des filles et des garçons », *Débats Jeunesses*, 4, 1, p. 199- 222.

BUISSON M., 2003, *La fratrie, creuset de paradoxes*, Paris, L'Harmattan, 161 p.

BURNOD G., CHENU A., 2001, « Employés qualifiés et non qualifiés : une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles », *Travail et Emploi*, 86, p. 87- 105.

BUSCATTO M., FUSULIER B., 2013, « Présentation. Les "masculinités" à l'épreuve des métiers "féminins" », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 44, 2, p. 1- 19.

- CARSTEN J., 1997, *The heat of the hearth : the process of kinship in a Malay fishing community*, Oxford, Clarendon Press, 314 p.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., 2015, « De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire) », *Sociologie*, 6, 4, p. 377- 400.
- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J., 1973, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 14, 3, p. 295- 335.
- CLAIR I., 2012, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, 60, 1, p. 67- 78.
- CLAIR I., 2017, « S'insulter entre filles. Ethnographie d'une pratique polysémique en milieu populaire et rural », *Terrains & travaux*, 31, 2, p. 179- 199.
- CLEMENT C., HAMELIN C., PAILLET A., PELAGE A., SAMUEL O., SCHÜTZ G., 2019, « "En rabattre" à l'arrivée du deuxième enfant : enquête sur les normes et les pratiques éducatives de parents diplômés », *Revue française des affaires sociales*, 4, p. 25- 48.
- CONLEY D., 2000, « Sibship Sex Composition : Effects on Educational Attainment », *Social Science Research*, 29, 3, p. 441- 457.
- COURT M., 2007, « La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance : quand les pratiques entrent en contradiction avec les représentations du travail d'embellissement du corps », *Sociétés & Représentations*, 24, 2, p. 97- 110.
- COURT M., 2010, *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute (Corps santé société), 241 p.
- COURT M., HENRI-PANABIÈRE G., 2012, « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, 179, p. 5- 16.
- CRENSHAW K.W., 2005, « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du Genre*, 39, 2, p. 51- 82.
- CROMER S., 2005, « Vies privées des filles et garçons : des socialisations toujours différentielles ? », dans MARUANI M. (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 192- 199.
- DARMON M., 2016, *La socialisation*, 3e édition, Paris, Armand Colin (128), 121 p.
- DENAVE S., RENARD F., 2019, « Des corps en apprentissage. Effets de classe et de genre dans les métiers de l'automobile et de la coiffure », *Nouvelles Questions Féministes*, 38, 2, p. 68- 84.
- DOWNEY D.B., 1995, « When Bigger Is Not Better : Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance », *American Sociological Review*, 60, 5, p. 746- 761.
- DOWNEY D.B., CONDRON D.J., 2004, « Playing Well with Others in Kindergarten : The Benefit of Siblings at Home », *Journal of Marriage and Family*, 66, 2, p. 333- 350.
- DURANTI, A., OCHS, E., SCHIEFFELIN, B.B. (dirs.), 2011, *The Handbook of Language Socialization*, Oxford, Wiley-Blackwell, 680 p.
- FAUSTO-STERLING A., GARCIA COLL C., LAMARRE M., 2012, « Sexing the baby : Part 1 – What do we really know about sex differentiation in the first three years of life ? », *Social Science & Medicine*, 74, 11, p. 1684- 1692.

FERRAND M., IMBERT F., MARRY C., 1999, *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan, 210 p.

FINE A., 2011, « Frères et sœurs en Europe dans la recherche en sciences sociales », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 2, 34, p. 167- 181.

GARNIER P., BROUGERE G., RAYNA S., RUPIN P., 2016, *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*, Toulouse, Érès, 360 p.

GOFFMAN E., 2002, *L'arrangement des sexes*, traduit par MAURY H., Paris, La Dispute (Le genre du monde), 116 p.

GOLLAC S., 2013, « Les ambiguïtés de l'aïnesse masculine. Transferts patrimoniaux et transmission du statut social de génération en génération », *Revue française de sociologie*, 54, 4, p. 709- 738.

GREGORY E., LONG S., VOLK D., 2004, *Many Pathways to Literacy : Young Children Learning with Siblings, Grandparents, Peers and Communities*, London, Routledge, 272 p.

GREGORY E., WILLIAMS A., 2000, *City literacies : learning to read across generations and cultures*, London, Routledge (Literacies), 232 p.

GROBON S., PANICO L., SOLAZ A., 2019, « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans », *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire*, 1, p. 2- 9.

GUILLAUMIN C., 1992, *Sexe, Race et Pratique du pouvoir, l'idée de Nature*, Paris, Côté-femmes, 241 p.

GUO G., VANWEY L.K., 1999, « Sibship Size and Intellectual Development : Is the Relationship Causal ? », *American Sociological Review*, 64, 2, p. 169- 187.

HARGIS H., PAGIS J., 2020, « La différenciation sociale du langage à 2 ans. Une approche variationniste des premiers mots à partir de l'enquête Elfe », *Revue des politiques sociales et familiales*, 136, 1, p. 9- 23.

HAUSER R.M., KUO H.-H.D., 1998, « Does the Gender Composition of Sibships Affect Women's Educational Attainment ? », *The Journal of Human Resources*, 33, 3, p. 644- 657.

HENRI-PANABIÈRE G., COURT M., FAURE S., MORIN D., VANHEE O., 2010, « La socialisation fraternelle. Le rôle des frères et sœurs dans les pratiques de loisirs d'enfants de 10 à 11 ans », Université Lyon 2, Ministère de la Culture et de la Communication - DEPS.

HERITIER F., 1996, *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 332 p.

JAMES A., PROUT A., 1990, *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press, 248 p.

JEROLMACK C., KHAN S., 2014, « Talk Is Cheap : Ethnography and the Attitudinal Fallacy », *Sociological Methods & Research*, 43, 2, p. 178- 209.

KANE E.W., 2006, « "No Way My Boys Are Going to Be Like That !" : Parents' Responses to Children's Gender Nonconformity », *Gender & Society*, 20, 2, p. 149- 176.

KERGOAT D., 2009, « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », dans DORLIN E. (dir.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 111- 125.



- KESSLER D., 1991, « Birth Order, Family Size, and Achievement : Family Structure and Wage Determination », *Journal of Labor Economics*, 9, 4, p. 413- 426.
- KITZMANN K.M., COHEN R., LOCKWOOD R.L., 2002, « Are Only Children Missing Out ? Comparison of the Peer-Related Social Competence of Only Children and Siblings », *Journal of Social and Personal Relationships*, 19, 3, p. 299- 316.
- LAHIRE B., 1992, « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire », *Sociétés Contemporaines*, 11, 1, p. 167- 187.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil/Gallimard (Hautes Études), 304 p.
- LAHIRE B., 2001, « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », dans BLÖSS T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, Presses Universitaires de France (Sociologie d'aujourd'hui), p. 9- 25.
- LAHIRE B., 2013, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte (Laboratoire des sciences sociales), 176 p.
- LAHIRE, B. (dir.), 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Éditions du Seuil, 1232 p.
- LAREAU A., 2003, *Unequal Childhoods : Class, Race and Family Life*, Berkeley, University of California Press, 343 p.
- LEMEL Y., ROUDET B., 1999, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan (Débats jeunesse), 328 p.
- LERSCH P.M., 2019, « Fewer Siblings, More Wealth ? Sibship Size and Wealth Attainment », *European Journal of Population*, 35, 5, p. 959- 986.
- LIGNIER W., 2019, *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Éditions du Seuil (Liber), 336 p.
- LIGNIER W., PAGIS J., 2017, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Éditions du Seuil (Liber), 320 p.
- MARDON A., 2011, « La génération Lolita. Stratégies de contrôle et de contournement », *Réseaux*, 168- 169, 4- 5, p. 111- 132.
- MARTIN C., 2014, « Être un bon parent » : une injonction contemporaine, Rennes, Presses de l'EHESP (Lien social et politiques), 248 p.
- MARTIN K.A., 2005, « William Wants A Doll. Can He Have One ? Feminists, Child Care Advisors, and Gender-Neutral Child Rearing », *Gender & Society*, 19, 4, p. 456- 479.
- MAZOUZ S., 2015, « Faire des différences. Ce que l'ethnographie nous apprend sur l'articulation des modes pluriels d'assignation », *Raisons politiques*, 58, 2, p. 75- 89.
- MENNESSON C., 2007, « Les sportives 'professionnelles' : travail du corps et division sexuée du travail », *Cahiers du Genre*, 42, 1, p. 19- 42.
- MERCKLE P., OCTOBRE S., 2015, « Les enquêtés mentent-ils ? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents », *Revue française de sociologie*, 56, 3, p. 561- 591.

MESSNER M.A., 2000, « Barbie Girls versus Sea Monsters : Children Constructing Gender », *Gender & Society*, 14, 6, p. 765- 784.

MOLINIER P., 2013, *Le travail du care*, Paris, La Dispute (Le genre du monde), 222 p.

OCHS E., SCHIEFFELIN B.B., 1984, « Language acquisition and socialization : Three developmental stories and their implications », dans LEVINE R., SHWEDER R. (dirs.), *Culture theory : Essays on Mind, Self, and Emotion*, New York, Cambridge University Press, p. 276- 320.

OCTOBRE S., 2008, « Loisirs culturels et construction du genre au sein de la famille », *Agora débats/jeunesses*, 47, 1, p. 98- 110.

OCTOBRE S., 2010, « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », *Cahiers du Genre*, 49, 2, p. 55- 76.

OCTOBRE S., BERTHOMIER N., 2021, « Une approche de la primo-socialisation culturelle par les climats familiaux durant les deux premières années de la vie des enfants de la cohorte ELFE », dans DUPUY A., MENNESSON C., KELLY-IRVING M., ZAOUCHE GAUDRON C. (dirs.), *Socialisation familiale des jeunes enfants*, Toulouse, Érès (Enfance, parentalité et institutions), p. 49- 61.

OCTOBRE S., BERTHOMIER N., FACQ F., 2018, « La primo-socialisation culturelle durant la première année de la vie à travers l'enquête ELFE », *Revue de l'OFCE*, 156, 2, p. 43- 76.

PASSERON J.-C., SINGLY F., 1984, « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, 34, 1, p. 48- 78.

PELAGE A., BRACHET S., BRUGEILLES C., PAILLET A., ROLLET C., SAMUEL O., 2016, « “Alors c’est quoi, une fille ou un garçon ?” Travail de préparation autour du genre pendant la grossesse », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, 214, p. 30- 45.

PRICE J., 2008, « Parent-Child Quality Time. Does Birth Order Matter ? », *The Journal of Human Resources*, 43, 1, p. 240- 265.

RENARD F., 2019, « Le clivage des sexes est plus marqué dans les milieux populaires », dans MASCLÉ O., MISSET S., POUILLAOUEC T. (dirs.), *La France d'en bas ? Idées reçues sur les classes populaires*, Paris, Le Cavalier Bleu (Idées reçues), p. 93- 97.

ROGOFF B., 1990, *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, New York, Oxford University Press, 272 p.

SINIGAGLIA-AMADIO, S. (dir.), 2014, *Enfance et Genre. De la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 292 p.

SIROTA, R. (dir.), 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (Le sens social), 328 p.

SKEGGS B., 2015, *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, traduit par POULY M.-P., Marseille, Éditions Agone (L'ordre des choses), 422 p.

THIN D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 290 p.

TRACHMAN M., 2022, « Très masculin, pas très féminine. Les variations sociales du genre », *Population & Sociétés*, 605, 10, p. 1- 4.

TRAVIS R., KOHLI V., 1995, « The Birth Order Factor : Ordinal Position, Social Strata, and Educational Achievement », *The Journal of Social Psychology*, 135, 4, p. 499- 507.

- VAN ZANTEN A., 2013, « La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires », dans *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte (Recherches), p. 278- 289.
- VANHEE O., BOIS G., HENRI-PANABIÈRE G., COURT M., BERTRAND J., 2013, « La fratrie comme ressource. Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses », *Revue des politiques sociales et familiales*, 111, 1, p. 5- 15.
- VINCENT S., 2001, *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute, 221 p.
- WEST C., FENSTERMAKER S., 1995, « Doing difference », *Gender & Society*, 9, 1, p. 8- 37.
- WEST C., ZIMMERMAN D.H., 2009, « Faire le genre », *Nouvelles Questions Féministes*, 28, 3, traduit par MALBOIS F., p. 34- 61.
- WIDMER E., 1999, *Les relations fraternelles des adolescents*, Paris, Presses Universitaires de France (Psychologie sociale), 252 p.
- WILLIS P., 1978, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 1, p. 50- 61.
- ZAIDMAN C., 2007, « Jeux de filles, jeux de garçons », *Les cahiers du CEDREF*, 15, p. 283- 292.
- ZARCA B., 1993, « L'héritage de l'indépendance professionnelle selon les lignées, le sexe et le rang dans la fratrie », *Population*, 48, 2, p. 275- 306.
- ZARCA B., 1999, « Le sens social des enfants », *Sociétés Contemporaines*, 36, 1, p. 67- 101.
- ZEGAÏ M., 2010, « La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation », *Cahiers du Genre*, 49, 2, p. 35- 54.
- ZOTIAN E., 2019, « Des jeunes enfants "socialisés" par leurs aînés. Pluralité, continuité et discontinuité dans la socialisation des jeunes enfants », dans DEPOILLY S., KAKPO S. (dirs.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes (Culture et Société), p. 299- 328.
- ZUKOW P.G., 1989, *Sibling Interaction Across Cultures : Theoretical and Methodological Issues*, New York, Springer New York, 207 p.