

UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO
Domaine ART, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
Mention COMMUNICATION, MÉDIA, MÉDIATION ET INNOVATION
POUR LE DÉVELOPPEMENT LOCAL (COMMIDEL)
Parcours COMMUNICATION ET DYNAMIQUE LOCALE (CODYL)



**Stéréotypes genrés véhiculés dans l'environnement
des jeux : cas du jeu symbolique, le *Kitantara*
chez les enfants en milieu urbain**

Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme Master II
en Communication et dynamique locale

Réalisé par Fanomezana Miora Danie RABODOVOLOLONIRINA VOLATIANA

Sous la direction de la Professeure Baholisoa Simone RALALAOHERIVONY

Antananarivo, 19 avril 2016

UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO
Domaine ART, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
Mention COMMUNICATION, MÉDIA, MÉDIATION ET INNOVATION
POUR LE DÉVELOPPEMENT LOCAL (COMMIDEL)
Parcours COMMUNICATION ET DYNAMIQUE LOCALE (CODYL)



**Stéréotypes genrés véhiculés dans l'environnement
des jeux : cas du jeu symbolique, le *Kitantara*
chez les enfants en milieu urbain**

Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme Master II
en Communication et dynamique locale

Réalisé par Fanomezana Miora Danie RABODOVOLOLONIRINA VOLATIANA

Sous la direction de la Professeure Baholisoa Simone RALALAOHERIVONY

Antananarivo, 19 avril 2016

FINTINA

Hita taratra eo amin'ny fifaneraseran'ny fiaraha-monina ireo hevi-draikitra momba ny lahy sy ny vavy. Voakasik'izany ny sehatry ny lalao ho an'ny zaza toy ny kitantara. Nosafidiana manokana ny kitantara noho izy mitaky ny fampiasana ny teny sy fiteny izay fitaovana manan-danja indrindra eo amin'ny kolontsaina. Ny teny sy fiteny rahateo koa dia fitaovana mampita ireo hevi-draikitra momba ny lahy sy ny vavy. Noho izany, ireo toro tanteriny dia miantraika eo amin'ny fifaneraseran'ny zaza amin'ny manodidina azy. Ny lalan-tsain'i Dan Sperber momba ny valam-piparitahan'ny hevitra sy ny lalan-tsain'i Henri Tajfel momba ny fihavahana eo amin'ny fiaraha-monina no entina hanatanterahana ny asam-pikarohana. Manampy amin'ny fahazoana ny fisehon'ny fiparitahan'ny hevi-draikitra eo amin'ny fiaraha-monina ny lalan-tsain'i Sperber, ary ny an'i Tajfel kosa manazava mahakasika ireo singa miantraika eo amin'ny fifandraisana amin'ny manodidina.

Teny toro : Serasera, fifandraisan'ny lahy sy ny vavy, lalao ifampizaran'ny lahy sy ny vavy, hevi-draikitra momba ny lahy sy ny vavy, fihavahana ara-piaraha-monina, fifandraisana ara-piaraha-monina.

RESUMÉ

Les stéréotypes genrés sont des composants culturels qui animent les relations sociales. Ils touchent les situations ludiques telles que le *kitantara* chez les enfants. Le choix du *kitantara* s'explique par ses propriétés à mobiliser le langage qui est le principal élément constitutif de la culture. À cause des informations à valeurs relationnelles véhiculées par ces stéréotypes, à travers principalement le langage, ils influencent les interactions entre les enfants et son entourage. Nous avons donc fait appel aux théories de l'épidémiologie des idées de Dan Sperber et de la théorie de l'identité sociale d'Henri Tajfel pour pouvoir donner un sens à ses rapports sociaux autour du genre adapter aux SIC. La première théorie consiste à comprendre les processus de diffusion des stéréotypes entre les groupes sociaux. La seconde théorie explique les facteurs d'influences dans les relations sociales engendrés par les informations relatives aux stéréotypes genrés. Plusieurs approches entres autres l'approche culturelle ou psychologique sont mobilisées pour appuyer les méthodes qui découlent des théories.

Mots clés : Communication, genre, jeu sexué, stéréotypes genrés, identité sociale, rapports sociaux.

ABSTRACT

Gendered stereotypes are cultural components that stimulate social relationships. They concern ludic situations such as the *kitantara* in the children world. The choice of *kitantara* is justified by its properties to mobilise language which is also the main component of the culture. As language brings information with relational values and gendered stereotypes, so it may influence interactions between the children and his surroundings. Thus, we choose Dan Sperber's theory of the epidemiology of the ideas and Henri Tajfel's theory of the social identity in order to understand the relationship between the children and their surroundings. The first theory consists in understanding the diffusion process of the stereotypes into social groups. The second one explains the factors of influences in the social relationship generated by information related to the gendered stereotypes. Several approaches, such as the cultural approach or the psychological approach are mobilized to support the methods rising from these theories.

Key words Communication, gender, gendered play, gendered stereotypes, social identity, social relationship.

REMERCIEMENTS

Ce présent mémoire est le fruit de la contribution et de la participation de plusieurs entités.

Nous remercions vivement la professeure Lucie Rabaovololona, Chef du département interdisciplinaire de formation professionnelle de nous avoir soutenus à travers les apports scientifiques au cours de la formation académique.

Nous tenons à exprimer nos remerciements à la professeure Baholisoa Ralalaoherivony pour son encadrement qui a assuré l'évolution de nos recherches.

Un remerciement également le corps enseignant ainsi que les doctorants du DIFP pour les cours et les échanges qui nous ont été fructueux.

Nous adressons nos reconnaissances aux membres du jury qui ont acceptés de bien vouloir évaluer notre travail de recherche. Nous n'oublions pas de remercier les personnels administratifs et techniques du département pour leurs appuis concernant des formalités requises dans l'élaboration de cet ouvrage.

Nous exprimons également nos gratitudeux aux responsables du Fokontany

Anjanahary II N Antananarivo pour son accord à effectuer des recherches dans le quartier ainsi que les personnes composantes de notre échantillon car ils ont permis la collecte des principales données.

Enfin, nos sincères reconnaissances à toutes les autres personnes et entités ayant contribué à la réalisation de cet ouvrage.

GLOSSAIRE

Malgache	Français	Anglais	Significations
valam-piparitahan'ny hevitra	Epidémiologie	epidemiology	<p>L'épidémiologie est « l'étude de la distribution et des déterminants des états de santé ou des événements de santé dans une population définie, et l'application de cette étude au contrôle des problèmes de santé. » (Université Ottawa, 2014)</p> <p>Dans notre cas, l'épidémiologie est l'étude de la transmission et de l'appropriation des stéréotypes entre les membres des groupes sociaux culturels.</p>
Fitovian'ny tombony omena ny lahy na ny vavy	Genre	Gender	Attribution des mêmes chances entre les individus en ne mettant pas en tête de l'échelle d'évaluation leur appartenance sexuelle.
Hevi-draikitra	Stéréotype	Stereotype	<p>« croyances partagées concernant des caractéristiques personnels d'un groupe de personne ». (Leyens)</p> <p>Il s'agit d'une croyance ou comportement ou caractéristique validés collectivement par les membres d'un groupe envers un autre groupe.</p>

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Liste des schémas

Schéma 1 : Schéma canonique de la communication de Roman Jakobson

Schéma 2 : Expression linguistique des jeux en malgache

Schéma 3 : Mécanisme de transmission des stéréotypes vu par l'épidémiologie des idées

Schéma 4 : Schéma sur l'effet de *Pygmalion*

Schéma 5 : Enfant *récepteur-acteur*

Liste des images

Image 1 : Garçon et fille emprisonnés dans les stéréotypes genrés

Image 2 : Egalité et justice

Image 3 : Lien entre l'égalité lors des jeux et la future profession des enfants

Liste des tableaux

Tableau 1 : Développement psychologique de l'enfant selon Jean Piaget et Henri Wallon

Tableau 2 : Typologie des jeux correspondants aux stades de développement de Jean Piaget

Tableau 3 : Catégories des jeux et des besoins cognitifs ou sociaux chez l'enfant

Tableau 4 : Education des filles à Madagascar du XVIème siècle au XXème

Tableau 5 : Synthèse des conventions de transcription VALIBEL et TCOF

Tableau 6 : Facteurs déclencheurs et véhicules de stéréotypes genrés dans le *kitantara*

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACCRONYMES

CDE	: Convention relatives aux droits de l'enfant
SIC	: Sciences de l'information et de la communication
ONU femmes	: Organisation des nations unies pour la femme
Valibel	: Variétés linguistiques du français en Belgique
TCOF	: Traitement de corpus oraux en français
Codyl	: Communication et dynamique locale

INTRODUCTION

« On ne naît pas femme, on le devient »¹. Qui, travaillant dans le domaine du genre n'a pas encore entendue cette expression voire même empruntée celle-ci dans ses travaux ? Exprimée, dans la seconde moitié du XXe siècle, par Simone De Beauvoir dans un contexte de mouvement féministe, sa signification est toujours d'actualité. Ainsi, nous nous permettons également de commencer ce travail de recherche par cette expression puisqu'elle permet de comprendre la raison et le fond de ce travail. Néanmoins, certains auteurs ou simples commentateurs proposent une autre reformulation : « On ne naît ni femme ni homme, on le devient. » Il s'agit, donc, d'une prise en compte à la fois de la situation des hommes et des femmes ou plus précisément, des filles et des garçons en même temps.

En général, les femmes présentent plus de vulnérabilité comparées aux hommes. Cela explique les nombreuses mobilisations en vue de l'amélioration de la situation de la femme en allant de l'international vers le national. Sur le plan international, les nations unies disposent par exemple d'une branche nommée ONU femmes. Sur le plan national, le ministère de la population présente son engagement à travers son appellation « Ministère de la population et de la promotion de la femme » et en consacrant une branche spécialisée dans le traitement des conditions de la femme. Des organismes non gouvernementaux à Madagascar s'intéressent aussi aux cas de celle-ci dans différents domaines. Alors, si en général, les recherches sont axées principalement vers les femmes et les filles, l'intérêt de ce travail s'explique par la proposition d'une étude simultanée des deux genres.

Des recherches en Master 1 ont montré que le monde des adultes surtout leur organisation quotidienne et professionnelle est prédéfini dès l'enfance. Cette organisation est en partie fondée sur les représentations genrées véhiculées à travers l'environnement des jeux. Plusieurs auteurs affirment la relation du jeu avec le monde des adultes. Il est une façon pour l'enfant de reproduire les activités de ces derniers.

¹ Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe I* : Les faits et les mythes. France : Gallimard, 2008, 317p

C'est-à-dire que les réalités dans le monde des grandes personnes sont retranscrites² dans les activités ludiques de l'enfant (Bereni, et al., 2008).

Le choix du jeu va de soi puisqu'il est question de l'enfant. L'accès aux loisirs figure parmi ses droits fondamentaux prononcés dans l'article 31 de la CDE (Convention relative aux droits de l'enfant)³. Les jeux l'accompagnent dans son développement et façonne sa manière de percevoir le monde entre autres dans la distinction du rôle social de l'homme et de la femme. Dès son plus jeune âge, il/elle est soumis aux choix d'activité ludique en fonction de son appartenance sexuelle. Ces choix sont animés par les stéréotypes genrés émergés lors de certains types de jeu.

Dans un sens commun, les jeux constituent une activité divertissante. Aussi, la plupart des types de jeux nécessitent une distinction entre une fille et un garçon sous prétexte de défendre leur identité respective et de les préparer à leurs rôles futurs. Les enjeux de cette catégorisation du point de vue des SIC (Sciences de l'information et de la communication) touchent deux dimensions. Elle assure la stabilité de l'organisation sociale en raison du respect et de la conservation des rôles assignés à chaque genre. Cependant, des facultés liées aux développements psychologiques, émotionnels, physiques de l'enfant sont lésées lors des relations sociales de l'enfant à cause des exigences résultant de la séparation.

Ce travail va donc nous ramener vers l'enfance pour comprendre comment certaines caractéristiques du jeu influent les relations entre les genres. D'où la question principale : quelles formes de communication à travers les jeux permettent de dépasser à la fois la séparation et même l'égalité entre les genres chez les enfants ? Autrement dit, comment certaines caractéristiques communicationnelles dans les jeux peuvent conduire à l'équité dès l'enfance ?

² L'enfant imite ou recrée des scénarios inspirés par des faits observés chez les adultes de son entourage.

³ Article 31 de la CDE : « Les États membres reconnaissent à l'enfant le droit au repos et le droit aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique » (Ministère de la Justice, 2009). Le gouvernement malgache a ratifié la CDE en mars 1991 pour montrer un pas vers un engagement dans le respect du droit de l'enfant sur le territoire malgache.

L'objectif est de comprendre les relations sociales genrées à travers les scénarios produits dans l'environnement des jeux symboliques (le *kitantara*) des enfants.

Pour cela nous allons emprunter des théories de la psychologie sociale. Il s'agit de la théorie de l'épidémiologie des idées par Dan Sperber et de la théorie de l'identité sociale d'Henri Tajfel. Ces théories consistent à comprendre les organisations sociales relatives au genre. Elles consistent également à comprendre comment les stéréotypes genrés sont manipulés par les groupes sociaux.

Partie I : Environnement prédéterminé au jeu chez l'enfant : récepteur-acteur

Au cours de la formation en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), le domaine du genre a attiré l'attention. C'est de là qu'est né le désir d'entamer des recherches dans ce domaine en l'orientant vers l'enfance.

Toutefois, puisque nous sommes dans les SIC, il importe d'abord d'avancer des précisions sur le concept de l'information et de la communication afin de dégager les courants de pensée dans lesquelles l'intégralité du travail sera cadrée.

1.1. Déconstruction terminologique : information et communication

1.1.1. Donnée vers information

Étymologiquement, information vient du mot latin *informare* qui signifie « donner forme ». Des explications sur le processus qui consiste à « donner forme » pour aboutir à l'information sont avancées. Une définition de Balmissé (2002) de la donnée permet de tirer une conception de l'information⁴. En effet, elle résulte de l'attribution de sens aux données rencontrées.

La donnée subit donc des modelages pour devenir une information. Ce processus est opéré par le destinataire bien que le destinataire peut y être influent également. C'est-à-dire que des indices et des caractéristiques concernant le destinataire sont susceptibles d'influencer le mode d'interprétation de son interlocuteur. De ce fait, l'information acquiert sa valeur chez le destinataire et non chez le destinataire. Dominique Wolton ajoute qu'« en un mot l'information, c'est le message » (Wolton, 2009). Le message met en lien le destinataire et le destinataire.

Que ce soit message ou information, la conception de Dominique Wolton et celle de Balmissé se rejoignent grâce à une compréhension à partir du schéma de la communication de Roman Jakobson. Leur conception consiste à l'interprétation d'une donnée sous l'influence de plusieurs paramètres : *réfèrent, situation, contexte, canal, code* (Baylon, et al., 2006).

⁴ « Dans son texte, Balmissé (2002) définit la donnée. Pour lui, la " [...] donnée est un élément brut, qui n'a pas encore été interprété, mis en contexte." »

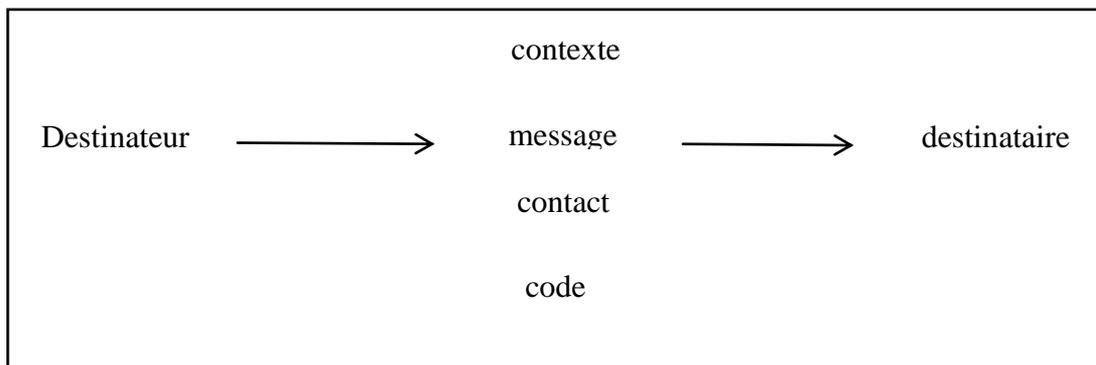
Pour Roman Jakobson, le contexte est composé par :

- la *situation* spatiotemporelle des communicants ;
- le *cotexte* constitué par les indices qui vont avec le message verbal ou non verbal et qui permettent de lui donner un sens ;
- le *réfèrent* qui est la représentation réelle concrète ou abstraite du message.

Le contexte contribue à la conception du *signifié* et le réfèrent c'est le *signifiant* lui-même. En effet, la donnée subit une interprétation dépendant du contexte où les participants de la communication se trouvent.

Voici le schéma de la communication proposé par ce même auteur :

Schéma 1 : Schéma canonique de la communication de Roman Jakobson



Source : Christian Baylon, Xavier Mignot, *La communication*. Armand Colin : 2006, p 75.

Le code est une des conditions qui assure la meilleure relation entre le destinateur et le destinataire. Autrement dit, plus les participants partagent le même code plus le maintien de la communication entre eux est garanti.

Cependant, ce schéma montre une relation linéaire. Christian Baylon et Xavier Mignot ne manquent pas à faire remarquer que l'auteur néglige l'aspect interactionnel entre les participants (Baylon, et al., 2006). En ce sens, leur rôle peut s'interchanger. Pour cela, en plus du contexte et du code, les participants nécessitent de rester en lien à travers le *contact*.

Celui-ci rassemble le *canal physique* et la *connexion psychologique* selon Jakobson (1960). Cela conduit à l'importance de la relation entre le destinataire et le destinataire. La relation ne se limite pas à un échange de messages ou d'informations mais repose également sur le *contact*.

L'auteur attire l'attention sur la valeur psychologique du contact en donnant le terme *connexion psychologique*. C'est-à-dire que la relation psychologique entre les individus conditionne la communication en plus de l'échange de message, par exemple : l'affectivité, l'empathie, l'attirance. D'où l'intérêt de définir la communication.

1.1.2. Communication-relation

Pour insister sur l'incomplétude de l'échange du message, Dominique Wolton soutient qu'« informer n'est pas communiquer » à travers l'intitulé et le contenu d'un de ses ouvrages. Il va au-delà de la transmission d'informations. L'ouvrage se concentre sur une dimension complémentaire voire même, qui précède la transmission. Il s'agit de la communication qu'il définit par la *relation* (Wolton, 2009).

Mais, pour revenir à l'information, Dominique Wolton propose trois types d'information : l'information nouvelle, l'information connaissance et l'information relationnelle. Nous nous intéressons au troisième type d'information puisqu'elle se rapproche le plus de l'une des préoccupations de notre recherche qui est la relation de l'enfant avec son entourage. Elle considère beaucoup plus la valeur relationnelle de l'information.

Ainsi, en définissant la communication en relation, l'information relationnelle devient un élément primordial dans le bon déroulement d'une situation de communication. D'ailleurs, cette relation ou cette communication est ce « qui nous pousse à se mettre en contact avec quelqu'un » toujours selon l'auteur. Cette conception renvoie à une définition de la communication répondant à un besoin vital pour chaque être humain vivant dans une société.

Dès le plus jeune âge, le besoin de communiquer ou de se mettre en relation avec les autres apparaît chez chaque enfant puisqu'il/elle est généralement accueillie dans une communauté biologique ou adoptive. C'est pourquoi nous avons avancé précédemment que la communication pouvait précéder l'information car elle est source de motivation à la cohabitation.

Une pensée, selon laquelle communiquer est en partie naturel, devient envisageable, puisque la définition laisse entendre que là où il y a une société⁵ il y aura toujours un besoin de communiquer.

En restant fidèle à l'esprit de Dominique Wolton, nous pouvons tirer que la relation implique une cohabitation ; la cohabitation implique la négociation, la négociation implique le respect des normes sociales. Cela permet de dire que la communication est le respect des normes de la société à laquelle nous appartenons. Cela conduit à un choix théorique recommandé par Alex Mucchielli. Il propose d'inscrire la conception de la communication dans un cadre théorique bien défini pour défendre chaque étape de la réflexion. Pour cette méthode, il soutient que « Le sens est en effet toujours sens de quelque chose dans ou par rapport à quelque chose » (Mucchielli, 2006). Notre choix porte donc sur la *communication-interaction* (*ibid.*).

1.1.3. Communication-interaction

Le choix de la *communication-interaction* s'explique par les principes⁶ évoqués dans l'interactionnisme :

- « Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que ces choses ont pour eux ;
- Ce sens est dérivé ou provient des interactions de chacun avec autrui ;
- C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié ».

Nous voulons comprendre comment évolue la relation de l'enfant avec son entourage. Il s'agit de la relation où l'enfant intègre le stade à partir duquel il/elle est capable de donner un sens aux comportements correspondants à son appartenance sexuelle dans sa communauté d'appartenance. La *communication-interaction* semble idéale pour cerner l'information et la communication dans notre cas. L'information résulte du sens qu'un enfant attribue à sa relation avec son entourage. Cette relation varie selon le type d'individu, par exemple selon la personne avec qui il/elle interagit : enfant avec parent, enfant avec un autre du même sexe ou l'inverse, etc.

⁵ La société est définie par institution dans la mesure où elle est régie par des normes selon Edmond Marc et Dominique Picard. Ainsi, toujours selon eux, la famille est une institution (Edmond, et al., 2004).

⁶ Ces principes ont été recueillis par Stéphane Martineau, Professeur titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, formé en anthropologie, en sociologie et sciences de l'éducation en 2014.

1.1.4. Enfant : récepteur-acteur

Nous pouvons affirmer que l'enfant est un *récepteur-acteur* comme Dominique Wolton (2009) l'avance. C'est-à-dire que ce/cette dernier(e) ne restera pas passif mais réagit face aux différentes informations qu'il aura reçues. En tant que *récepteur-acteur*, il/elle va engendrer des stéréotypes autour des comportements « normés » respectifs des hommes et des femmes (cf. 3.4.1.Enfant : de la réception des stéréotypes à l'action). Il/elle va devenir par la suite agent de perpétuation de ces stéréotypes.

Nous pouvons tirer que les sciences de l'information et de la communication permet d'étudier la relation humaine durant laquelle l'interaction consiste en un échange continu de données interprétées par un *récepteur-acteur*. Ce dernier étant sous l'influence de différents éléments constitutifs du contexte où il se trouve. Lorsqu'il s'agit des SIC, il faut tout de même, prendre en considération la mise en garde de Stefanie Averbek, une Professeure allemande en SIC, de ne pas tomber dans le piège d'une approche trop interactionniste et d'oublier le rôle de chaque individu dans une situation (Averbek-Lietz, et al., 2013). C'est en considérant ces deux angles que nous allons parcourir le travail afin de comprendre la relation et l'interaction de l'enfant avec son environnement social.

1.2. Développement personnel de l'enfant basé sur le besoin au loisir

Cette partie se veut de montrer l'évolution de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à 12 ans⁷. Son développement est plus ou moins acquis lorsqu'il/elle atteint ou se rapproche du niveau de réflexion de l'adulte. Pour cette raison, nous arrêtons notre étude du développement de l'enfant à 12 ans où le niveau est censé être acquis. En dessous de cet âge, l'enfant accumule le maximum de stéréotypes genrés que la société prédétermine à chaque individu selon son appartenance sexuelle. Aussi, durant cette période de sa vie, son évolution peut être mesurée. Pour cela, nous allons faire appel aux différents stades proposés par Jean Piaget.

⁷ Jean Piaget appelle le stade de 11 à 12 ans « période des opérations formelles ». Il est marqué par le développement intellectuel de l'enfant qui se rapproche de celui de l'adulte.

L'utilisation du terme « développement » est importante puisque la période de l'enfance constitue la base de la vie future d'un individu. Les étapes de son développement sont donc fondamentales pour lui assurer un meilleur avenir. D'un point de vue général, puisque les enfants sont aussi appelés *la génération future*, l'efficacité de l'évolution de la majorité des enfants d'une communauté assurerait le progrès de celle-ci.

Pour comprendre les conditions qui déterminent le développement de l'enfant, nous allons voir dans la première sous partie comment évolue ses réflexes sexués durant ses interactions sociales. La deuxième sous partie se concentre sur une approche culturelle de son éducation afin de comprendre comment les membres de la société utilisent l'éducation pour transmettre leurs valeurs culturelles à l'enfant. La culture peut varier d'une communauté à une autre et aussi d'une forme d'éducation à une autre. Autrement dit, grâce à l'approche culturelle, nous pouvons aborder différentes formes d'éducation entre autres l'éducation à travers le loisir qui figure parmi les principales préoccupations de cette recherche.

1.2.1. Développement relationnel sexué chez l'enfant

Le développement relationnel de l'enfant repose, en grande partie, sur la psychologie infantile. Nous allons donc aborder cette sous-partie à partir d'une approche psychologique. Charles Darwin (1809-1882) et William Preyer (1841-1897)⁸ sont parmi les premiers auteurs à avoir consacré au moins une de leurs publications sur le sujet. Leurs travaux portent sur l'observation et l'étude de leurs fils respectifs.

Toutefois, c'est à Jean Piaget (1896-1980)⁹, que reviennent les travaux appréciables en matière de psychologie infantile vers la moitié du XXe siècle. Des critiques émettent que ses travaux négligent le côté interactionniste de l'enfant avec son entourage.

Par conséquent, la compréhension de la psychologie infantile par Piaget doit être complétée par les recherches d'Henri Wallon (1879-1962)¹⁰.

⁸ Charles Darwin est un naturaliste britannique ayant publié un ouvrage intitulé *Esquisse biographique d'un petit enfant* en 1877 et William Preyer est un psychologue allemand ayant écrit *The mind of the child* en 1882. Les deux ouvrages soulèvent la question de l'innée, de l'acquis et puis, de l'acquis qui paraît innée au fur et à mesure du développement de l'enfant.

⁹ Jean Piaget, psychologue suisse qui s'est intéressé au développement de l'enfant.

Ce dernier témoigne une considération sur la relation sociale chez l'enfant lors de son développement psychologique.

La période sexiste chez l'enfant attire également l'attention dans cette sous-partie.

1.2.1.1. Facteurs intellectuels et émotionnels régulant la relation sociale de l'enfant

Comme il a été annoncé précédemment, la classification des stades de développement psychologique de l'enfant par Jean Piaget et Henri Wallon permet d'interpréter les comportements de l'enfant au cours de sa croissance.

Voici un tableau montrant une synthèse de leurs travaux :

¹⁰ Henri Wallon est un psychologue français ayant effectué des recherches sur la psychologie infantile à commencer par l'obtention d'une thèse de doctorat ès lettres sur *L'enfant turbulent*.

Tableau 1 : Développement psychologique de l'enfant selon Jean Piaget et Henri Wallon

Age	Jean Piaget		Henri Wallon	
	Stades	Capacité intellectuelle	Positionnement sociale et émotionnel	Stades
0 à 1 ans	Stades sensori-moteur	L'intelligence provient des perceptions sensorielles. <i>0 à 1 mois</i> : Actes de réflexe (la tété). <i>1 à 4 mois</i> : Gestes qui se concentrent sur l'enfant lui-même (suction de ses doigts) <i>4 à 9 mois</i> : Elargissement de son attention vers des objets externes à son corps. (jouets matériels)	L'enfant combine impulsivité et émotion. <i>0 à 3 mois</i> : désordre gestuel <i>3 à 6 mois</i> : Symbiose affective avec son entourage (avec sa mère par exemple)	Stade impulsif et émotionnel
1 à 3 ans		<i>9 à 18 mois</i> : Début de pensée symbolique (imitation)	<i>1 à 3 ans</i> : - Imitation selon la valeur affective que l'enfant attribue à son entourage. - Attribution de nom aux objets de l'environnement	Stade sensori-moteur
3 à 6 ans	Période préopératoire	- Interprétation de son environnement à partir de son propre point de vue. - Capacité de classification (couleur, forme, appartenance sexuelle, etc.)	- L'importance <i>du je, moi et mien</i> - Narcissisme - Rébellion (surtout vis-à-vis des adultes) = revendication de l'autonomie	Stade du personnalisme
6 à 12 ans	Stades des opérations concrètes	- Acquisition progressive de logique - Capacité d'abstraction	- « <i>Conscience du soi</i> » par rapport au monde extérieur - Capacité d'« <i>Autodiscipline</i> »	Stade catégoriel
12 ans et +	Stade des opérations formelles	- Amélioration de la logique et de la capacité d'abstraction proche de celles de l'adulte.	Puberté = changement corporel → réadaptation comportemental par rapport à son soi et aux regards d'autrui.	Stade de l'adolescence

Source : Auteure du présent mémoire, tableau inspiré à partir de N.Calvin, « Trois théories du développement », Avignon : 1998.

Jean Piaget relève trois stades, dont le stade sensori-moteur, le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles. Entre les deux premiers s'insère une période de transition qu'il appelle période préopératoire. Pour sa part, Henri Wallon dénote cinq stades : le stade impulsif et émotionnel, le stade sensori-moteur, le stade du personnalisme, le stade catégoriel et le stade de l'adolescence.

La fin du stade sensori-moteur, c'est-à-dire vers 3 ans, est caractérisée par le début d'acquisition du langage ou plus précisément de la langue. Elle contribue à l'enrichissement des références mentales par rapport à chaque objet concret dans son environnement (Dortier, 1989). Il/elle commence à retenir le nom des objets et des personnes de son entourage. A cela s'ajoute une capacité de classification et de catégorisation comme son appartenance sexuelle et celui des autres également (Le Maner-Idrissi, et al., 2006) (voir 2.1.1.2. Développement cognitif lié à la relation entre masculin et féminin). La faculté à donner un sens à sa relation avec autrui progresse donc à partir de cet âge.

Les idées des deux auteurs convergent sur l'apparition de la faculté d'imitation chez l'enfant. Jean Piaget se limite à définir cette capacité par la *pensée symbolique* tandis qu'Henri Wallon avance l'importance de la motivation à cette faculté. Ainsi, pour le second, l'imitation dépend de la valeur affective que l'enfant attribue à son entourage (Calvin, 1998). Plus la personne lui est proche, plus il lui est aisé de reproduire ses langages que ce soit verbaux ou non verbaux.

La période préopératoire de Piaget correspond au stade du personnalisme chez Wallon. Les réflexions et les comportements de l'enfant proviennent de son propre gré. Le sentiment de rébellion encourage la personnalisation des opinions et des agissements. La rébellion consiste à l'opposition, en particulier, à l'adulte (*ibib.*). L'enfant, donc, à cette période, ne se soucie pas du regard des autres sur sa personne.

Entre 6 à 12 ans, il/elle entame le stade catégoriel (Wallon) ou le stade des opérations concrètes (Piaget). Contrairement au stade précédent, ici, l'enfant considère les impressions de son entourage sur lui ou sur elle. Ses agissements sont conditionnés par ce qu'il/elle croit correspondre aux attentes de son entourage. Autrement dit, la valeur des normes sociales et des relations sociales prennent sens chez un individu à partir de ce stade. Cela explique la faculté de s'autodiscipliner.

Au souci des regards de l'entourage, l'enfant retient, s'adapte et respect au mieux les règles de conduite dans chaque communauté dans laquelle il/elle se trouve à un moment donné : comportement avec les membres de la famille ou les camarades de classe ou l'instituteur(trice), etc. Durant ce stade également, il/elle acquiert une capacité d'abstraction. Cette capacité lui assure un niveau de raisonnement de plus en plus logique.

En ce qui concerne le dernier stade de développement chez l'enfant (entre 12 à 16 ans) que Piaget appelle stade des opérations formelles et que Wallon appelle stade de l'adolescence, les comportements de l'enfant prennent en considération ses transformations corporelles dues à la puberté. Aussi, ses capacités de réflexion sont-ils comparables à ceux des adultes.

En conclusion, pour Jean Piaget, les comportements de l'enfant proviennent des connaissances qu'il/elle conçoit personnellement à travers les observations, les imitations et les expérimentations quotidiennes. Pour Henri Wallon, ses comportements se construisent à partir de l'attachement à autrui et à la conscience de soi dans un milieu social où il/elle appartient. Toutefois, chaque capacité acquise lors de chaque stade n'est pas figée c'est-à-dire que chacune peut se rencontrer dans d'autres stades en fonction de chaque situation d'interaction (Houdé, 2011).

1.2.1.2. Développement cognitif lié à la relation entre masculin et féminin

L'enfant se reconnaît garçon ou fille aux alentours de 3 ans où il/elle est aussi capable de catégoriser son entourage selon leur sexe. Avant cet âge, il/elle a déjà été soumis à des représentations et même des rôles prédisposés par sa société d'appartenance (Wharton, 2008). Parfois il devient presque un réflexe de demander à une femme enceinte ou à une femme venant d'accoucher s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. A partir de la connaissance du sexe de l'enfant, ce dernier va grandir dans un environnement montrant des indicateurs genrés, par exemple :

- Termes et comportements : les gens s'adressent avec douceur à une petite fille et s'expriment d'une façon légèrement agressive à un petit garçon ;
- Accessoires tels que les vêtements ou les jouets sont triés selon le sexe.

Ces éléments de catégorisation sont des signes facilement décodés grâce à l'acquisition du langage. La sémiotique permet donc à l'enfant de reconnaître son appartenance sexuelle et celui des autres. Par exemple, à partir d'un an, des personnes sont présentées à l'enfant : à chaque fois qu'il s'agisse d'une femme âgée (vers la soixantaine), on lui dit que c'est *Bebe*¹¹ et quand c'est un homme, c'est *Dadabe*¹². Plus tard, l'enfant va faire le rapport de ressemblance entre les signes et appeler sans erreur¹³ *dadabe* un homme âgé ou *bebe* une femme âgée. Ces signes peuvent se rapporter sur la voix de la personne, l'habillement, la coupe de cheveux, les traits du visage, etc.

La distinction entre les sexes s'étend sur le modelage des choix et des comportements selon son appartenance sexuelle. Les stéréotypes genrés chez l'enfant s'avèrent fortement renforcés vers six ans (Ferrand, 2004). Cela s'explique par l'intériorisation des rôles attribués à chaque sexe suivant la culture de la communauté d'appartenance. Le respect de ces rôles se traduit par la capacité de l'autodiscipline durant le stade catégoriel. Ainsi, dès que l'enfant est conscient de son appartenance sexuelle vers deux ans, il/elle contribue à la pérennisation des stéréotypes genrés à travers le contrôle de ses agissements et en respectant les différentes normes définies pour chaque sexe dans sa communauté (Le Maner-Idrissi, et al., 2006).

Il est à noter que les comportements de l'enfant relatifs à ces normes restent culturels et non biologiques. La morphologie et encore moins la capacité cérébrale ne sont pas facteurs de commandement des comportements appropriés à une fille ou à un garçon. Catherine Vidal le prouve lors d'une présentation en confirmant que « le cerveau n'a pas de sexe »¹⁴ (Vidal, 2011). La distinction entre le masculin et le féminin est alors une faculté acquise et non innée. L'enfant acquiert au fur et à mesure de sa croissance les signes relatifs à l'environnement quotidien de l'homme ou à la femme.

¹¹ *Bebe* signifie grand-mère.

¹² *Dadabe* signifie grand-père.

¹³ Des observations issues des souvenirs personnels et d'une petite enquête auprès d'une dizaine de personnes confirment que l'enfant, vers 2 ans où il/elle est capable de parler, distingue sans se tromper un homme âgé d'une femme âgée.

¹⁴ Le cerveau n'a pas de sexe dans la mesure où ses capacités concernent des activités non liées à la reproduction. Autrement dit, être femme ou homme n'influence pas les capacités du cerveau sauf pour les fonctions reproductives.

1.2.1.3. Apports du loisir au développement psychosocial de l'enfant

L'enfant, pour son développement, nécessite l'accomplissement de plusieurs besoins énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE). Ces besoins sont regroupés en cinq droits fondamentaux dont le droit à l'identité, le droit à la santé, le droit à l'éducation, le droit à la protection et le droit à la participation. La convention considère également l'importance du loisir pour son développement. Pour cela, l'article 31¹⁵ exige l'octroi d'activité ludique à l'enfant. Toutefois, le critère d'âge et la considération de l'égalité sont des conditions revendiquées par l'article.

Les chercheurs dans le domaine de la psychologie de l'enfant reconnaissent également l'importance du loisir¹⁶ dans le développement infantile. Pour Cécile Kindelberger et al., le développement fourni par cette activité concerne l'aspect cognitif et social (Kindelberger, 2007). En d'autres termes, le jeu contribue à la veille et la stimulation de l'intelligence de l'enfant. Il contribue aussi à l'intégration sociale de l'enfant. De ce fait, le jeu permet d'établir le contact et le lien social.

Avant de comprendre les différents besoins accomplis chez les enfants à chaque type de jeu, il importe d'abord de faire un rappel de la typologie des jeux selon les stades de développement de l'enfant. Pour cela, voici un tableau réalisé en master I montrant une typologie des jeux à partir de la combinaison des travaux de trois auteurs : Jean Piaget, Olivier Epron¹⁷ et Lawrence Kutner¹⁸.

¹⁵ CDE Article 31: "Les Etats membres reconnaissent à l'enfant le droit au repos et le droit aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique ; Les Etats parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son attention de moyens appropriés et culturels, dans des conditions d'égalité » (Ministère de la Justice, 2009).

¹⁶ Joffre Dumazedier propose une définition du loisir comme étant une occupation qui relève d'une initiative personnelle de l'individu et qui peut avoir une propriété permettant le développement de l'individu (Dumazedier, 1962).

¹⁷ Olivier EPRON est un ancien directeur de centre de loisirs dans la ville de la Courneuve en France et il a suivi une formation en jeunesse et sports à l'université Toulouse-le-Mirail.

¹⁸ Lawrence KUTNER est un pédopsychologue américain.

Tableau 2 : Typologie des jeux correspondants aux stades de développement de Jean Piaget

Age	0 à 2 ans	2 à 4 ans	4 à 7 ans	
Stades de développement	<i>Stade sensorimoteur</i> L'enfant effectue des gestes répétitifs.	<i>Stade préopératoire/pensée symbolique</i> L'enfant enregistre et reproduit les faits et gestes de son entourage.	<i>Stade préopératoire/pensée préopératoire</i> L'enfant manifeste davantage de niveaux de raisonnement.	
Type de jeux selon O. Epron	<i>Jeux sensorimoteurs</i> Ils consistent à mettre en mouvement une partie ou tout le corps de l'enfant.	<i>Jeux du « faire-semblant »</i> L'enfant s'amuse à imiter les gens autour de lui.	<i>Jeux de règles</i> Ils contraignent chaque enfant à suivre les règles du jeu effectué en collectivité.	<i>Jeux de fiction</i> L'enfant joue le rôle d'un personnage et imagine des scènes.
Type de jeux selon L. Kutner	<i>Jeux parallèles</i> Deux ou plusieurs enfants jouent côte à côte au même jeu, mais individuellement.	<i>Jeux symboliques</i> Pendant le jeu, l'enfant se donne une représentation symbolique des objets ou des jouets à sa disposition en faisant référence à d'autres objets.	<i>Jeux en coopération</i> Ils consistent à jouer en groupe en impliquant l'adoption des règles du jeu.	<i>Jeux imaginaires</i> Identique au jeu de fiction.
Exemple	*M : Hochet	M : Dinette (imitation des activités pendant la cuisine.)	M : Jeux de société	M : Épée (l'enfant joue le rôle d'un chevalier.)
	**I: Ramper	I: Danse (répétition d'une chorégraphie.)	I: Devinette	I: Police-voleur (chaque enfant choisit le rôle d'un policier ou d'un voleur)

*M : matériel ; **I : immatériel.

Source : Auteure du présent mémoire.

Ensuite voici un tableau montrant les besoins accomplis chez l'enfant à travers les catégories de jeux.

Tableau 3 : Catégories des jeux et des besoins cognitifs ou sociaux chez l'enfant

Stades de développement	Catégories des jeux	Besoins cognitifs ou sociaux accomplis
Stade sensori-moteur	Catégorie 1 : Jeu fonctionnel	Sentiment de joie + répétition des gestes issus des nouvelles fonctions découvertes
	Catégorie 2 : Jeu de fiction	Sentiment de plaisir + amélioration de la capacité d'imitation
Stade des opérations concrètes/ stade catégoriel et stades des opérations formelles/stades de l'adolescence	Catégorie 3 : Jeu d'acquisition	Sentiment de plaisir + stimulation de la créativité + ouverture aux pairs
	Catégorie 4 : Jeu de fabrication	

Source : Auteure du présent mémoire, Il s'agit de la synthèse des stades de développement de l'enfant par Jean Piaget et Henri Wallon avec les quatre catégories du jeu selon Buhler (Cartron, et al., 1995)

Les deux tableaux montrent comment évolue l'enfant à travers les différents types de jeux qu'il/elle peut rencontrer au cours de sa croissance. Durant le stade sensori-moteur, les besoins sociaux, principalement envers les pairs, ne sont pas encore primordiaux (Jeu parallèle (Kutner, 2013)).

Il/elle se trouve encore dans une étape de découverte de différentes fonctions de son corps (Jeu sensori-moteur (Epron, 2001)). Alors, l'enfant retient du jeu, le plaisir de répéter les nouveaux gestes découverts (catégorie 1 : jeu fonctionnel). Vers la fin de ce stade et grâce à l'acquisition du langage, l'enfant s'oriente vers les autres en développant ses capacités d'imitation (catégorie 2 : jeu de fiction). Cela lui permet d'affirmer son appartenance à la société dans laquelle il/elle se trouve.

Cela est traduit par les jeux du faire-semblant ou les jeux symboliques dans le premier tableau. La fréquence de sa fréquentation avec son entourage enrichit sa capacité d'imitation.

Enfin, la catégorie 3 avec le jeu d'acquisition et la catégorie 4 avec le jeu de fabrication correspondent aux deux derniers stades de développement des enfants à partir de 3 ans. L'enfant va au-delà de la répétition/imitation et présente des créativités lors des jeux. L'apparition des règles marque l'autodiscipline et le besoin de relation sociale chez l'enfant.

En somme, la principale condition pour l'activité ludique est la liberté. Elle est la base du plaisir afin de permettre l'épanouissement puis l'acquisition des compétences cognitives et sociales chez l'enfant. Aussi, une précision sur le contenu de la CDE article 31 est sollicité car il est mentionné que le loisir doit correspondre à l'âge de chaque enfant (stades de développement) et doit être un terrain où chacun d'entre eux doit être traité de façon égale entre autres du point de vue de l'appartenance sexuelle.

A part le besoin de loisir, l'enfant requiert un autre besoin fondamental. Il s'agit de l'éducation.

1.2.2. Education et loisir socle du lien social de l'enfant

En général, la réussite d'un individu repose sur la qualité de l'éducation qu'il a reçue au cours de sa vie. Les acteurs lui procurant cette éducation sont nombreux : l'entourage, les enseignants, les acteurs médiatiques, etc. Elle s'acquiert aussi par différents moyens. L'éducation peut être reçue via l'école ou encore le loisir.

La principale raison d'être de l'école (voir définition dans 1.2.2.1. Education en vue d'un consentement social) est l'enfant. Il/elle est appelé *Ambatonamelankafatra* ou la pierre sur laquelle le message a été déposé. L'enfant sera celui ou celle qui va recevoir, conserver et transmettre les connaissances et/ou les savoirs mais surtout la sagesse appris à l'école à sa descendance à son tour (Randriamiadanarivo, 1980).

Ce qui nous intéresse concerne les rôles de l'éducation à travers le loisir. Néanmoins, il importe d'abord de comprendre quelques conceptions de l'éducation d'un point de vue étranger et puis local et ses apports dans les relations sociales.

1.2.2.1. Education en vue d'un consentement social

Il est à préciser que nous nous concentrons sur l'éducation de l'enfant¹⁹. Elle est liée à la notion d'avenir. L'action d'éduquer repose sur une ambition de meilleur avenir tant pour un individu que pour une société définie. De l'avis d'Olivier Reboul, le terme *meilleur* est relatif car il dépend d'une société à une autre et même d'un individu à un autre (Careau, 2003). Un meilleur avenir chez une communauté ne peut pas forcément l'être chez une autre.

Martine Pretceille confirme que « Plus que jamais, le devoir de chacun est de “savoir qui il veut être”, et le devoir de l'école est de savoir quel individu elle peut, elle veut et elle doit former pour la société de demain.» (Pretceille, 2011). Cela renvoi entièrement le choix de la forme de l'éducation vers l'école qui dans notre cas n'est pas uniquement un établissement où les enfants sont regroupés pour être éduqués. Il s'agit plutôt de tous les environnements aptes à lui procurer toute forme d'éducation tels que la famille, le voisinage, les médias. L'auteure met en avant le choix personnel de l'individu pour son avenir. Elle insiste ensuite sur le rôle de l'école qui semble délaisser le désir personnel de l'individu. Or l'idéal est de converger les choix des deux partis. Dans les conditions où l'école néglige les intérêts personnels de l'individu, l'éducation montre un schéma linéaire à sens unique. Elle part des sources d'enseignements vers l'individu concerné (l'enfant), et pas dans le sens inverse. L'expression *enfant mal élevé* ou en malgache *zaza ratsy taiza* confirme cela. Elle écarte l'enfant des responsabilités de ses propres mauvais agissements et les renvois aux personnes responsables de son éducation.

En conséquence, la contrainte n'est pas exclue chez l'enfant. Il/elle doit obéir aux choix de l'école au détriment de ses désirs personnels. Or ses désirs peuvent être source de motivation dans ses activités relatives à son développement.

Olivier Reboul²⁰ ajoute que « L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal » (Kimmel, 2005).

¹⁹ L'âge de l'enfant en question est précisé précédemment. Il s'agit de l'enfant en dessous de 12 ans.

²⁰ Olivier Reboul (1925-1992) est un philosophe ayant été professeur à l'université des sciences humaines de Strasbourg.

L'éducation concerne donc, principalement l'enfant. Son contenu se rapporte aux éléments culturels présents dans l'environnement de l'individu. Ainsi, elle lui sert de porte d'entrée dans une communauté donnée. C'est-à-dire qu'il est accueilli dans un milieu disposant déjà de cultures prédéfinies. Son opposition à l'appropriation de ces cultures peut entraîner sa punition voire même sa marginalisation ou son expulsion de sa communauté. La conscience de ces conséquences balise ses choix dans ses agissements au sein de son groupe d'appartenance.

Nous pouvons par exemple prendre le cas de la socialisation²¹ ou plus exactement de la socialisation sexiste qui figure parmi la forme de culture éducative à laquelle l'enfant est forcément confrontée. Il/elle est contraint à se conformer aux règles définies par cette culture. Maria Anney, une sociologue canadienne, parvient jusqu'à dénoncer cette pratique de *briseuse de rêve* dans une vidéo montrant l'emprisonnement des enfants dans des stéréotypes genrés présents dans la société d'aujourd'hui (YWCA Montréal, 2013).

Ensuite, l'éducation dans le contexte malgache prend un sens dans le processus qui mène vers la quête de la sagesse. La personne possédant la sagesse s'appelle *olon-kendry* (Randriamiadanarivo, 1980). Pour l'auteur, Randriamiadanarivo, écrivain malgache né en 1916, cette personne dispose d'un savoir vivre exemplaire incluant les quatre valeurs suivantes :

- « la connaissance de l'être ;
- la raison de son existence ;
- le respect de ce qui est sacré ;
- la prévention des interdits. »

L'éducation consiste à guider l'enfant dans le sens de ces quatre valeurs. Cependant, elle repose non pas uniquement sur l'intellect mais plutôt sur le *fanahy*. Nous n'avons pas de traduction précise de *fanahy* mais les termes qui lui sont proches sont l'âme, l'intelligence, la conscience et la raison.

²¹ Maria Anney définit la socialisation et socialisation sexiste par « un processus par lequel l'individu intériorise les valeurs, les habitudes, tout ce qu'en général la société attend de lui mais quand on arrive à la socialisation sexiste, cela sera plus, ce que l'enfant va intérioriser du fait qu'il soit fille ou garçon.» (YWCA Montréal, 2013).

Selon Rahajarizafy, un philosophe malgache, le *fanahy* regroupe tous ces mots : c'est l'être immatériel qui ne meurt jamais, qui permet de réfléchir et de choisir entre ce qu'il faut ou ne pas faire (De Padoue Rahajarizafy). Le respect des normes sociales émane alors de celui-ci.

De ce fait, l'éducation façonne l'enfant ou plus précisément son *fanahy*. Ce dernier lui fait prendre conscience de son existence et de la raison de celle-ci, lui dicte les comportements convenables face à ce qui est sacré et aux interdits. Une personne éduquée est donc une personne qui possède ces valeurs avec ou sans diplôme. Elle est appelée *olona manam-panahy* ou bien une personne sage.

Même si l'éducation constitue un idéal dans une partie de la culture malgache, la valeur de l'augure ou le *vintana* la devance. Le *vintana* est défini dès la naissance. Autrement dit, son jour de naissance détermine si la personne est de bon ou de mauvais augure (Geeraerts, 1999). Elle risque d'être supprimée de la communauté si jamais les rituels servant à inverser le mauvais au bon augure ne marchent pas.

Au final, le profil de l'individu parfait ayant reçu de l'éducation, réunit à la fois un bon augure et un bon *fanahy*. En addition, l'éducation peut aussi varier selon l'appartenance sexuelle de l'enfant (Voir 2.2.2. Manifestation de la rencontre entre éducation sexuée et loisir sexué).

1.2.2.2. Eduction à travers les jeux pour établir et maintenir une relation

Les jeux occupaient déjà une place importante dans l'éducation depuis l'époque des *Ntaolo*²². D'ailleurs, un enfant refusant de jouer est considéré comme un autre individu appartenant au groupe des personnes plus âgées. Il s'agit des jeunes.

Le proverbe malgache *raha zaza tsy hilalao, meteza ho tanora*²³ confirme que se l'enfant ne présente plus le désir de jouer, il ou elle ferait mieux de passer directement à l'étape suivante de la vie de l'être humain. Autrement dit, dans le contexte malgache, le jeu et l'enfance sont inséparables. Les membres de la société lui procurent les outils nécessaires pour l'accomplissement de ces deux conditions.

²² *Ntaolo* ou ancêtres des Malgaches.

²³ Traduction libre : que l'enfant qui refuse de jouer accepte de devenir un jeune.

C'est aussi elle qui fait passer l'enfant dans l'étape suivante dans le cas où l'individu ne présente plus d'intérêt envers les conditions de son enfance.

Le jeu vient du mot latin *jocus* qui veut dire plaisanterie. Il consiste alors à des activités hors du sérieux. Si nous étendons un peu plus cette conception, le jeu consiste à *faire semblant*. D'ailleurs, l'appellation de la plupart des jeux en malgache se forme à partir d'une répétition qui marque le *faire semblant*. Cette répétition s'applique soit au terme soit au radical du mot. Par exemple *mpampianatra mpampianatra* (jouer à l'institutrice ; jeu souvent désigné aux filles), *mariazy mariazy* (simuler un mariage) ou *kivarivary* où le radical *vary* se répète ; il s'agit d'une sorte de dînette, *kiombiomy* (simulation des zébus) avec la répétition de *omby*.

Profitant de ce passage, nous allons aborder l'expression linguistique des jeux en malgache. Les radicaux des termes désignant une activité ludique concernent soit un objet soit une activité soit un personnage ou encore un animal. Ils sont précédés des préfixes *ki-* ou *tsi-*. Leur utilisation exige souvent une répétition. D'ailleurs, la traduction du terme *jeu* lui-même suit cette règle : *kilalao* ou *kilaolao* ou *tsilaolao* (Raolison Rajemisa, 2003).

Essayons de comprendre cette expression linguistique à partir du schéma suivant.

Les deux notions de la dernière question se rattachent car l'imagination prend inspiration depuis la réalité. Paul Harris, psychologue à l'université d'Harvard, souligne que l'imagination²⁴ signifie les « circonstances où il faut envisager des alternatives à la réalité » (Harris, 2011). Cette définition justifie les différentes appellations du jeu par Roger Caillois, comme *réalité seconde* par George Mead, un sociologue, comme *métaphores du vrai*.

Le désir et l'émotion deviennent des facteurs de stimulation de l'imagination traduite par la créativité. Le jeu constitue un terrain convenable et idéal pour former sa personnalité et confirmer progressivement son identité. Il dispose d'une valeur libératrice car il permet l'expression du soi (Winnicott, 2002).

L'enfant substitue les éléments absents dans son quotidien grâce à l'imaginaire. Lors des jeux, en particulier le *jeu du semblant* (Harris) ou le *jeu symbolique* (Piaget), l'enfant recrée des scènes du quotidien c'est-à-dire de la réalité et les reproduit dans un contexte fictif. Le langage représente un élément essentiel dans ce monde de la fiction où l'enfant recrée une situation (Harris, 2011). La reproduction des situations s'exprime en majeure partie grâce aux capacités de langages. Ces derniers étant nourris par l'imagination et la créativité commandée par l'extériorisation de la personnalité.

Harris s'oppose à Piaget et Freud qui défend l'idée que les émotions et les désirs influencent l'imagination. Notre cas nous incite à nous accorder avec les deux derniers auteurs puisque le jeu permet à l'enfant d'extérioriser des désirs et/ou des émotions qu'il/elle n'a pas pu ou n'a pas osé émettre devant son entourage.

Par exemple lors du stade du *personnalisme* (cf. Tableau 1 : Développement psychologique de l'enfant selon Jean Piaget et Henri Wallon) où la personne devient narcissique et rebelle, elle peut prendre plaisir à enfreindre les règlements imposés par les adultes ou ses aînés durant un jeu. Ses sentiments de rébellion peuvent s'extérioriser grâce aux jeux (entre autres les jeux du faire semblant) tels que le *kitantara* où l'enfant profite d'utiliser des langages non autorisés dans son quotidien comme *i tena*²⁵. Ainsi, l'individu exploite le caractère fictif du jeu pour s'opposer aux normes.

²⁴ Selon le même auteur, l'imagination apparaît vers l'âge de 18 mois.

²⁵ *I tena* est une expression vulgaire pour tutoyer une personne que l'on ne respecte pas.

Cependant, en dessous de 8 ans, l'enfant est conscient lors des jeux qu'il s'agit d'un semblant mais il/elle aura encore des difficultés à contrôler ses émotions (*ibid*). Cela explique pourquoi parfois il/elle confond la réalité à la fiction. C'est à dire qu'il/elle garde le souvenir des émotions lors d'un jeu même s'il/elle se situe déjà dans un contexte de la réalité. A cause d'une émotion rattachée à une situation créée lors d'un jeu défini, l'enfant va lier l'émotion avec cette situation. Par conséquent, une confusion entre réalité et fiction se forme. Le fait de s'inspirer de la réalité en imitant les comportements des personnes de leur entourage grâce aux jeux, accorde à ceci un caractère éducatif et évolutif. Le sociologue français Roger Caillois (1913-1978) rejoint cette idée en avançant que « Le jeu est une activité sérieuse, éducative, morale, pédagogique, qui contribue au développement affectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant [...] » (Gaussot, 2001). Il touche donc plusieurs dimensions. Chacune d'elles peut être facteur d'assimilation des représentations genrées. Par conséquent, la catégorisation des jeux selon le sexe risque d'influencer les différents types de développement annoncé par Roger Caillois. L'autorisation au libre choix ou l'imposition d'un type de jeu au lieu d'un autre à un enfant agit déjà sur sa manière de se développer : sa manière de penser, d'agir, d'interagir avec autrui.

Selon Foffre Dumazeidier, le loisir incluant le jeu doit réunir les fonctions suivantes avant d'être défini ainsi : une fonction de délasserment, une fonction de divertissement et une fonction de développement (Dumazedier, 1962). La dernière fonction confirme la nécessité de coexistence entre loisir et éducation. C'est-à-dire que les jeux ont pour principal rôle l'éducation.

Les ancêtres malgaches, les *Ntaolo*, ont déjà été conscients de cette valeur du jeu et l'a utilisé comme moyen afin d'éduquer sa descendance. Les cultures renfermant la sagesse sont transmises à travers celui-là. Brougère (1992) confirme cette propriété selon laquelle elle permet une « appropriation culturelle » chez l'enfant (Gaussot, 2001). Les valeurs culturelles sont relatives suivant chaque groupe. C'est ainsi que la plupart est catégorisée selon le sexe. Les garçons et les filles sont éduquées différemment car la culture définit des rôles respectifs à chaque sexe. Depuis l'époque des *Ntaolo*, ces rôles entre l'homme et la femme étaient déjà bien répartis. Ils sont encore reflétés dans les jeux d'antan et actuels.

Donc, le jeu est un outil divertissant destiné à préparer chaque enfant dans son rôle futur (préétabli par la société). C'est pourquoi, le *kivarivary* est assigné aux petites filles ; elles qui deviendront une mère de famille plus tard. Elles auront comme tâche de s'occuper du foyer entre autres de préparer chaque repas. Le *kiombiomby* est réservé aux petits garçons puisqu'ils sont destinés à s'occuper des bétails une fois plus âgés. La mentalité acquise par l'individu au cours de son développement marque l'ancrage des stéréotypes transmis à travers les jeux. Elles occupent à la fois le monde du *faire semblant*, mais elle est aussi observée dans le quotidien des adultes. A ce moment-là, l'enfant n'osera même plus concevoir agir à l'encontre de ces pratiques (Ferrand, 2004). L'ancrage persiste entre six à sept ans (*ibid*).

Pour conclure, la caractéristique fictive du jeu assure l'épanouissement et la libération de la personnalité de l'enfant pour la construction de son identité. Pour cela, dans un dessein éducatif, il/elle est contraint d'assimiler les valeurs proposées par son groupe d'appartenance au cours de son développement.

- D'où, le jeu a une propriété libératrice, compensatrice et constructrice de l'identité.

1.3. Genre lié à la construction de l'identité de l'enfant

Accéder à l'enfant sous l'angle du genre reflète la forme de celui-ci dans l'environnement des adultes. L'environnement genré de l'adulte peut alors être étudié et/ou anticipé à partir de celui de l'enfant. La notion de différences physiques ou symboliques est souvent soulevée dans les discours autour du genre.

Cette partie va amener quelques précisions sur le genre en tant que concept. Ensuite, toujours dans le cadre de l'enfance, elle présentera des illustrations sur quelques notions qui accentuent les discriminations genrées. Enfin, nous allons essayer de comprendre le fonctionnement de la socialisation différenciée chez l'enfant à travers une éducation dans le loisir. Il est à préciser que les démonstrations seront appuyées par des argumentaires étrangers et locaux.

1.3.1. Stéréotypes issus du sexe social

La curiosité scientifique sur le genre a commencé vers les années 1935 avec l'anthropologue américaine Margaret Mead. Elle portait sur les problématiques engendrées par la distinction entre le *sexe biologique* et le *sexe social*.

C'est dans cette optique que nous allons orienter cette sous partie. Elle attire l'attention sur la façon dont les interactions sociales accommodent les caractéristiques biologiques et les autres caractères assignées culturellement à l'homme et à la femme pour une organisation sociale sexuée, voire même sexiste.

1.3.1.1. Compréhension conceptuelle locale et étrangère du genre

L'origine du mot *genre* provient de l'anglais *gender*. Ce terme a été exprimé pour la première fois par le psychiatre néo-zélandais John Money en 1955. Depuis Margaret Mead à nos jours, plusieurs auteurs lui ont concédé une valeur conceptuelle. L'évolution (partage et/ou conservation) des idées sur le genre débutent par des appréhensions sur le corps ou plutôt sur le sexe (biologique). Celui de la femme attire davantage l'attention à cause de ses propriétés de reproduction (Sandrine Teixido, 2011). En 1980, Michel Foucault ouvre le débat sur la mise en relation des normes avec la sexualité. Ces deux notions sont d'ailleurs des éléments moteurs des stéréotypes genrés. Progressivement, donc, les idées sur le corps passent par une confusion entre nature et culture. Cela remonte depuis les luttes de Simone de Beauvoir dans les années 1950 vers les années 1990 avec Pierre Bourdieu à nos jours. Les médias et le monde du marketing y apportent également leurs empreintes. Ils servent de véhicule, de confirmation, de validation et d'accentuation des idées autour du genre depuis les débuts du XX^{ème} siècle à nos jours. Il s'agit surtout de la relation de pouvoir entre masculin et féminin. En général, le masculin est perçu comme possesseur du pouvoir dominante.

Toutefois, l'époque de la royauté à Madagascar, avec la succession de quelques reines de 1828 à 1896, démontre l'acceptation d'une femme dirigeante par le peuple. Cette période contredit les stéréotypes qui désignent que le pouvoir de diriger est réservé à l'homme (Ratsabotoetra, 2009). Les assignations de rôles spécifiques au masculin ou au féminin sont donc des règlements modifiables.

La compréhension de cette variabilité nécessite une analyse comparative entre les caractères et facultés naturelles avec les facultés correspondantes aux attentes socioculturelles chez l'homme et la femme. Le genre devient donc outil de détermination des formes de relation entre chaque individu du même sexe ou de sexe différent lors des situations de communications.

Une démonstration de Baholisoa Ralalaoherivony, professeure en linguistique à l'université d'Antananarivo, nous permet de franchir la porte de la compréhension conceptuelle du genre dans le contexte malgache. L'esprit de l'égalité est conservé dans la traduction du terme en malgache. En effet, parmi plusieurs propositions, *miralenta* qui signifie « même niveau », semble conquérir les utilisateurs du mot (Ralalaoherivony).

Même si les chercheurs en genre s'efforcent de prouver l'écart entre les différences naturelles et les différences sociales entre l'homme et la femme, Amy Wharton (2008) affirme qu'elles sont étroitement nouées. Les usagers ont tendance à confondre les rôles dus aux différences sexuelles avec les rôles définis par la société sans considérer l'appartenance sexuelle. Cette confusion s'explique par un concept que nous allons emprunter chez Bourdieu (1998). Il s'agit de l'*habitus*. Il est acquis graduellement à partir d'une répétition ou d'une évidence. Parfois, même sans répétition, nous avons tendance à accepter ou à agir selon une évidence. Cette dernière provient d'une logique résultant de « l'incorporation progressive des structures sociales » (Wagner, 2012) et de l'organisation sociale également.

Dans notre cas, l'enfant intériorise petit à petit les normes dictées par sa communauté en vue de l'organisation au sein de celle-ci. Au final, ces normes comme dans les répartitions des rôles assignés à chaque sexe deviennent presque naturelles et acceptées inconsciemment par l'enfant au cours de son développement. Cet état psychologique aura une influence sur les perceptions et les interactions sociales de l'individu. Ainsi, le genre est « ce qui différencie les hommes et les femmes dans leurs relations sociales » (Rakotoanosy, 2012). Cette différence ainsi que la répartition des rôles sociaux de l'homme et de la femme est à peine perçue comme non naturelle par les membres d'une société.

Amy Wharton ajoute qu'il est « continuellement produit et reproduit ». Nous pouvons tirer que ce dynamisme du genre dans une société donnée résulte d'une production sociale nourrie par la culture et véhiculée par la langue et le langage.

- Nous parlons de genre lorsqu'il est question d'une organisation sociale où les membres de la société font référence à notre appartenance sexuelle pour donner un sens et pour évaluer nos agissements surtout lors des interactions. Il est à noter que l'appartenance sexuelle leur sert uniquement d'outil de distinction pour organiser les rôles mais une observation rationnelle démontre que ni les caractères sexuels (biologiques) ni les facultés sexuelles ne sont mobilisés directement lors de ces agissements issus de la répartition des rôles sociaux.

1.3.1.2. Représentations : des stéréotypes aux stigmatisations

Le titre de cette sous-partie annonce une gradation entre les stéréotypes vers les stigmatisations. Cette gradation s'inscrit dans la manifestation des représentations sociales²⁶. En tant que *forme de connaissance* (Jodelet, 1989), ces représentations résultent d'une sorte de convention sociale. La convention n'est pas statique, elle varie selon les époques ou les milieux socioculturels (pays, groupes, professions, etc.). Autrement dit, chaque individu souhaitant intégrer un groupe nécessite de s'adapter et d'adhérer aux règlements définis par la convention conçue par les membres de sa communauté.

Dès notre connaissance du sexe d'un bébé, il/elle est prédestiné à se conformer à cette convention dès sa naissance. Sa communauté d'accueil se charge volontiers de lui transmettre petit à petit les comportements et la mentalité requis par la convention selon son appartenance sexuelle (Bourdieu, 1998).

²⁶ Pour Jodelet (1989), la représentation sociale concerne « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. [...] On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales [...], la diffusion de connaissances, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. » (Seca, 2005)

Pierre Bourdieu utilise les termes *rappel à l'ordre*²⁷ pour exprimer cette pratique. Moscovici (1976) affirme que les représentations sociales sont les facteurs d'influences dans nos actions et dans nos façons de voir le monde (*ibid.*). Cela nous conduit aux stéréotypes et aux stigmatisations. Il s'agit d'expliquer comment ces deux notions influencent les relations sociales, en particulier les interactions entre homme et femme. Mohamed Dorai, chercheur spécialiste des réfugiés, propose une définition du stéréotype par « un jugement qualitatif vis-à-vis d'une personne (ou groupe de personne), d'un objet ou d'un concept toujours en dehors d'une expérience personnelle. ». C'est-à-dire que le stéréotype est un état d'esprit qui nous conduit à catégoriser une personne ou un groupe selon des informations reçues. Ces informations ne sont pas forcément analysées mais acceptées instinctivement pour affirmer notre appartenance au groupe concepteur du jugement reçu. Cela autorise à proposer que le stéréotype est une forme de croyance sur l'appréhension d'autrui.

Par conséquent, à cause des stéréotypes, une catégorisation s'établit envers un groupe défini, par exemple envers les femmes : faire la lessive est une activité réservée aux femmes. Même le dictionnaire Antidote par exemple perpétue le stéréotype en définissant que *lavandière* veut dire « femme qui lave le linge par profession » et il écarte directement l'homme.

Aussi, une frustration peut être envisageable dans le cas où l'individu présente des intérêts personnels pour un objet ou une activité auquel son groupe a désigné être réservé au sexe opposé. Il va se trouver dans une position à laquelle ses intérêts sont soumis aux stéréotypes genrés. Dans le cas inverse où il doit assurer des capacités exigées pour les personnes du même sexe par les normes culturelles, le même sentiment peut surgir car il n'a pas forcément ces capacités. Simone de Beauvoir (1949) cite un exemple où la jeune fille devient *mère avant l'âge* à cause des rôles assignés à son égard dû à son sexe (De Beauvoir, 1976). Le petit garçon, lui, est épargné par cette condition mais est sûrement victime dans une autre assignation.

²⁷ Le *rappel à l'ordre* témoigne le dévouement de chaque membre d'une communauté à conserver ses normes culturelles. Il est à préciser que les valeurs de ces normes varient d'un groupe à un autre et d'une époque à un autre.

Tant l'homme que la femme sont concernés par ce genre de frustration. De toute manière, c'est la société²⁸, par une intervention verbale ou non verbale, qui se charge de la permission, de la validation ou de l'interdiction de chaque comportement. Même en l'absence de l'autre sexe dans le groupe, c'est-à-dire mêmes les femmes entre elles ou les hommes entre eux se suffisent pour en être l'agent de contrôle (Bourdieu, 1998).

Nous pouvons noter que les stéréotypes ne sont pas forcément négatifs mais peuvent également être positifs. Ils peuvent être moteur et facteurs de maintien de stabilité sociale d'un point de vue organisationnel. Par contre, la stigmatisation est une forme de stéréotype qui renvoie à des jugements négatifs et de rejet. Selon le sociologue américain Erving Goffman (1922-1982), elle concerne l'étiquetage d'une personne ou d'un groupe ayant des caractères sortant du *normal* (Dubar, 2015). Il s'agit d'un aspect *hors du commun* dans le sens socialement péjoratif du terme. La stigmatisation réduit la personne concernée à une position inférieure à celle de l'accusateur/accusatrice.

Dans un schéma de communication, le/la concerné(e) accepte la stigmatisation d'une façon à accepter d'être dominé. Simone de Beauvoir (1976) et Pierre Bourdieu (1998) démontrent chacun le processus dans lequel la femme devient la principale victime des stéréotypes et des stigmatisations genrées. Cela leur a valu la place d'un être inférieure – « deuxième sexe » dit Simone de Beauvoir – face à la suprématie masculine. Pierre Bourdieu explique comment la domination s'infiltré inaperçu dans la vie quotidienne. Il appelle ce processus « violence douce, symbolique, insensible, invisible ». Peu de gens est conscient que les deux genres peuvent subir cette forme de violence selon la situation dans laquelle ils se trouvent. C'est pourquoi la victime pourrait participer dans la réalisation de sa propre violence. L'homme est contraint ou garde volontiers sa posture de dominateur pendant que la femme est contrainte ou accepte volontiers à s'assujettir dans la vie sociale.

D'ailleurs, l'analyse des deux auteurs s'applique encore dans le contexte contemporain car malgré quelques changements de vision, nombreux jugements typiques et relatifs au masculin ou au féminin persistent encore.

²⁸Selon Lavelle (1957), la société agit sur nous de manière *visible* lorsqu'elle est perceptible et *invisible* lorsqu'elle intervient à travers la conscience. (Razanadrakoto, 2005)

1.3.2. Manifestation de la rencontre entre éducation sexuée et loisir sexué

Les principes sur l'éducation à Madagascar remontent depuis l'époque des *Vazimba*²⁹. Ils reposent sur une discrimination sexiste envers les enfants. Filles et garçons reçoivent séparément des instructions spécifiques.

La fille renvoie à la douceur et le garçon à la force physique. Un proverbe malgache traduit le rôle ultime de chaque genre lors du décès d'un des parents : *Miteraka zanaka lahy hilanja ary zanaka vavy hitomany*³⁰. La fille est vouée à pleurer et à évoquer sa tristesse tandis que le garçon semble ne pas avoir le droit de se libérer et d'évacuer sa peine. Il est soumis à utiliser sa force physique.

Les recherches centrées sur l'éducation des garçons à Madagascar sont quasiment absentes comparées à celles concentrées sur les filles. Cependant, nous pouvons dégager la forme de l'éducation différenciée à partir de celle fournie à ces dernières. Jacqueline Ravelomanana ayant effectué des recherches sur l'éducation des filles malgaches du XVIème siècle au XXème siècle, avance qu'elle repose sur quatre concepts : *fady* (tabous), *tsiny* (blâme), *tody* (malédiction) et *baraka* (honneur).

Voici un tableau présentant cette forme d'éducation des filles au cours des époques dans l'histoire de la Grande Iles.

Tableau 4 : Education des filles à Madagascar du XVIème siècle au XXème

Date	Epoque	Orientation générale de l'éducation
XVIè siècle	Vazimba	Nutrition de la famille
XVIIIè siècle	Royauté	Soumission aux rois car la femme est le symbole de la concentration du pouvoir
XIXè siècle	Missionnaires	« Art d'ignorer et de se taire »
XXè siècle	Colonisation	Ménage, infirmerie, couture, cuisine, culture de sentiment maternel

Source : Auteure du présent mémoire. Source inspiré des travaux de Jacqueline Ravelomanana

²⁹ Les *Vazimba* sont les ancêtres du peuple malgache avant l'époque de la royauté.

³⁰ Traduction libre : « Le fils portera (le cercueil) et la fille pleurera ».

Simone de Beauvoir (1976) et Jacqueline Ravelomanana (1995) désignent les mères et les nourrices comme premières responsables de cette forme de discrimination. Cela s'explique par le fait que, comparées aux autres membres de la famille, elles disposent d'une fréquence élevée de contact avec l'enfant depuis sa naissance. Elles initient la fillette aux travaux ménagers, à la coquetterie, aux rôles de future épouse, etc. et écartent les garçons dans ces tâches qui pourtant pourraient leur être utiles également (Ravelomanana Randrianjafinimanana, 1995).

Les instituteurs contribuent également à la persistance de cette discrimination à l'égard de leurs élèves. En 2011, deux chercheuses Noro Ravaozanany et Bénédicte Gastineau ont considérées, dans une partie de leurs études, ces comportements discriminatoires chez un échantillon d'instituteurs malgaches :

« La propension à reproduire des rôles stéréotypés dans le partage des tâches et des activités à l'école est frappante : les filles sont chargées du balayage et nettoyage des salles de classes et les garçons sont sollicités dès qu'il s'agit de déplacer les tables, ou de transporter des choses lourdes. Ces derniers sont aussi plus souvent désignés comme chef de classe car on les considère comme ayant une capacité "naturelle" à diriger, reflet de leur futur rôle social de chef de famille et d'autorité dans la communauté. Plusieurs enseignantes enquêtées ont même déclaré désigner des garçons timides comme chefs de classe pour les inciter à participer et pour leur donner de l'assurance. Or, rien n'est fait pour encourager les filles timides.

D'une manière générale, les jeunes filles sont peu encouragées à poursuivre leurs études. Les instituteurs, institutrices, surtout en zone rurale, expriment le fait que la jeune fille est avant tout vouée au mariage et que l'école ne doit pas s'y opposer [...] » (Ravaozanany, et al., 2011)

D'un côté, les garçons perçus comme turbulents et difficiles à corriger sont encouragés instinctivement à : premièrement, évoluer dans les études, surtout dans les matières scientifiques et deuxièmement à se préparer pour leur rôle futur en tant que chef de famille. D'un autre côté, les filles jugées sur leur douceur et leur sens de l'écoute sont encouragées dans ses futurs rôles de mère/épouse et moins encouragées à prospérer dans les études.

Le vecteur d'influence de la discrimination éducative par ces adultes se manifeste par le langage verbal ou non verbal. C'est par ces moyens que les membres de la société se partagent et transmettent à l'enfant les contenus de l'éducation sexuée adaptée à leur culture. Nous avons vu que les femmes sont les principaux agents de partage. Toutefois, l'homme y participe aussi à sa façon. D'ailleurs, les opinions des femmes sont parfois le reflet d'une influence masculine malgré l'absence de ce dernier. Il existe alors une efficacité de partage d'information entre les personnes d'un groupe social homme-homme, homme-femme, femme-homme ou adulte-enfant. En effet, même la présence morale et non physique suffit pour la rendre efficiente.

Les informations reçues lors d'une quelconque séance d'éducation sont enregistrées par l'enfant et réappliquées quand il/elle sera à son tour adulte, d'où la pérennité de cette pratique.

La différenciation de l'éducation de la fille et du garçon est-elle vraiment essentielle ?

1.3.3. Elargissement du fossé entre féminin et masculin

Puisque notre principale préoccupation à part la relation sociale de l'enfant concerne son développement, il importe de déterminer les spécificités intellectuelles et physiques chez les filles et les garçons. Une psychologue française, Catherine Vidal, expose que le « cerveau n'a pas de sexe » (Vidal, 2011). Autrement dit, chaque individu possède les *mêmes chances* de se développer intellectuellement. Elle rejette toutes les affirmations et les représentations qui généralisent que les garçons assimilent facilement les matières scientifiques ou que les filles sont plus aptes dans les filières littéraires.

Pierre Bourdieu (1998) réagit également à la confusion entre les capacités naturelles et celles acquises socialement. Il s'agit de la feinte du sixième sens maternelle. Il est perçu comme une capacité naturelle à la mère or il provient d'une faculté introduite progressivement chez la fille depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte par son entourage. Elle peut être acquise à la fois par l'homme et par la femme. Mais, la société a offert à la femme l'avantage sur le développement des compétences aux soins et à la préoccupation d'un enfant depuis l'enfance de la femme concernée. Ainsi, elle a pu développer plus d'aptitudes à anticiper les bonnes et mauvaises situations qui risqueraient d'arriver à son enfant.

Pourtant, en supposant que les deux genres reçoivent les mêmes opportunités dans le développement des réflexes concernant les soins des enfants³¹, alors, nous pourrions noter que ce type de sixième sens pourrait se développer chez chacun d'eux sans liaison avec leur appartenance sexuelle.

Ainsi, les capacités sexuées et sexistes acquises socialement tendent à se naturaliser et sont perçues comme une logique de comportement à adopter par chaque membre d'un groupe donné. L'ancrage de cette logique commence dès l'enfance grâce aux simulations des faits et gestes voire même des manières de penser des adultes. Il est à noter que ces manières de penser s'articulent dans la préservation de chaque rôle réservé respectivement à l'homme/masculin et à la femme/féminin. Or, la préservation de ces rôles qui tend à être naturelle a une répercussion sur la relation entre chaque individu. Les jeux en tant qu'outil de conservation de ces rôles permettent de partager les stéréotypes genrés chez les enfants depuis les adultes. Plus les stéréotypes sexistes qui catégorisent et séparent les hommes et les femmes sont privilégiés, moins les points communs entre eux seront perçus car ils (les stéréotypes) sont déjà « ancrés dans l'imaginaire collectif » (Ucciani, 2012). Ces stéréotypes encouragent les garçons et les filles à s'abriter dans leur monde respectif. Ils leur découragent à s'ouvrir avec l'autre. Dans le cas où la rencontre avec l'autre a lieu, un exercice de rapport de pouvoir se manifeste.

Pierre Bourdieu l'explique en énonçant *la domination masculine*. Aussi, le rapprochement nécessite-t-il des compromis afin d'ajuster les intérêts de chaque individu détenant déjà des stéréotypes sur l'univers de leur appartenance sexuelle et de celui du sexe opposé (Le Maner-Idrissi, et al., 2006). De ce fait, l'accentuation de l'écart entre les deux genres peut avoir des effets sur leurs interactions potentielles avec sa communauté. D'ailleurs, le renfermement de chaque individu dans leur monde masculin ou féminin se présente soit selon leur propre gré ou parfois c'est la société qui leur en contraint.

L'image suivant décrit l'emprisonnement de la fille ou du garçon dans des jeux qui leur sont assignés vigoureusement en fonction de leur appartenance sexuelle.

³¹ Cela peut commencer par des simulations à travers les jeux par exemple.

Image1 : Garçon et fille emprisonnés dans les stéréotypes genrés



Source : Y des femmes Montréal, « Qu'est-ce que la socialisation sexiste ? » YWCA Montréal, 2013.

Cette image montre une petite fille et un petit garçon condamnés à suivre les normes produites par la société : la fille enchaînée à une poupée est obligée à vivre dans la couleur rose tandis que le garçon enchaîné à un pistolet est obligé à vivre dans la couleur bleue. Leur expression faciale montre de la tristesse pour marquer l'absence d'épanouissement et du libre choix dans les jeux. Pourtant, ils font partie des instruments essentiels à leur développement.

Le principal souci pour l'enfant est la reconnaissance des pairs et de l'entourage en général (Ferrand, 2004). De ce fait, il/elle adhère au scénario. Ludovic Gaussoit (2011) reprend une citation de Tap (1985) dans son article pour confirmer la soumission de l'enfant aux jeux correspondants à son appartenance sexuelle, proposés par la société pour revendiquer son identité: « L'enfant se confirme (comme fille ou garçon) en se conformant » (Gaussoit, 2001).

Malgré l'écart déclenché et intensifié par les jeux, chaque enfant pourrait se découvrir et se rapprocher grâce aux jeux mêmes. Ils peuvent être des moyens favorables à l'amélioration de leurs interactions sociales. Ces interactions garantissent leur développement sur plusieurs dimensions (psychologique, émotionnelle, physique, etc.).

1.4. Construction de l'objet de recherche

La partie de la contextualisation est clôturée par la construction de l'objet de recherche. Elle consiste à dégager à partir des éléments contextuels évoqués précédemment les faits marquants qui méritent d'être étudiés dans le cadre des sciences de l'information et de la communication. La construction de l'objet de recherche se réfère à la problématique : Comment certaines caractéristiques communicationnelles autour des jeux permettent-elles de dépasser à la fois la séparation et même l'égalité entre les genres? Elle se réfère aussi aux hypothèses suivantes.

1.4.1. Hypothèses

Les nouveaux regards sur les discriminations genrées des enfants durant les jeux signalent une perturbation de l'organisation sociale. Les stéréotypes genrés (positifs ou négatifs) constituent des éléments conservés instinctivement par les groupes sociaux pour maintenir la stabilité. Les jeux disposent des propriétés communicationnelles qui permettent ce processus de conservation des stéréotypes considérés comme valeurs culturelles par les membres de la communauté. La langue et le langage sont les principaux outils de leur transmission et de leur ancrage dans l'environnement des jeux.

Néanmoins, les stéréotypes ne sont pas statiques, elle varie d'une société à une autre, et même dans le même groupe social, ils peuvent évoluer d'une époque à une autre³².

Cela encourage à envisager que les jeux, puisqu'ils sont les reflets de la réalité chez les enfants, sont des instruments efficaces permettant de modifier les stéréotypes genrés négatifs dès l'enfance pour améliorer leur relation et leur développements sociaux.

1.4.2. Trois objets de la recherche

Nous allons construire l'objet de recherche selon la définition de Jean Davallon qui avance que c'« est le phénomène, ou le fait, tel que le chercheur le construit pour pouvoir l'étudier » (Davallon, 2004).

³² Nous l'avons connu durant la période où Madagascar était gouverné par des femmes en tant que reines. On peut aussi parler de l'accessibilité, à nos jours, des femmes malgaches au *kabary* qui étaient réservées exclusivement aux hommes.

- Compte tenu de la problématique et des hypothèses évoquées, notre acteur principal est l'enfant de sexe masculin et féminin entre deux ans (acquisition du langage) à 12 ans (au-dessus duquel l'enfant présente une passivité à intérioriser les stéréotypes genrés).
- Puisque les jeux sont la représentation du réel, il nous faut choisir un qui permet d'étudier la perception de l'enfant de son environnement genré. D'où le choix du *kitantara*. Il s'agit d'un jeu ancien encore pratiqué par quelques enfants malgaches. Bien qu'il soit réservé aux filles, nous pouvons tirer profit de cette particularité pour enrichir notre étude en observant quelques garçons s'approprier de ce type de jeu.
- Il s'agit aussi de considérer tous les éléments communicationnels mobilisés lors du *kitantara* tels que les langages stéréotypés ou les significations des interactions fictives (improvisées, inventées, reproduites de la réalité) mises en scène dans les scénarios. Ces interactions sont mises en lien avec la réalité évidemment.

Pour plus de clarté, le *kitantara* ou *tamaboha* ou *vato miteny* ou pierre qui parle est un jeu variant du *tsindriandriana*. Ce dernier consiste à la petite fille, parfois avec l'aide de sa mère, de fabriquer une poupée à partir de l'assemblage de matières trouvées dans son environnement comme des feuilles, des bouts de tissu, des branches. En prenant soins de la poupée et en la faisant même parler, ce jeu fait partie des jeux traditionnels malgaches servant à initier la fillette dans son futur rôle de femme/mère/épouse (Ravelomanana Randrianjafinimanana, 1995).

Progressivement, la poupée est remplacée par des cailloux ramassés dans la cour. C'est sûrement ainsi que ce jeu continue à être réservé à la petite fille. Les cailloux ont juste pris la place de la poupée. De plus, l'enfant dispose de plus de personnages regroupés dans un scénario et prime les échanges verbaux simulés à travers les pierres. L'auteur du scénario peut jouer seul ou avoir des auditeurs attentifs à chaque séquence entre les pierres.

Conclusion partielle

Les stéréotypes genrés s'intensifient lorsque l'éducation sexuée rencontre un jeu qui nécessite une séparation et distinction entre masculin et féminin. Le jeu façonne le développement psychologique de l'enfant ainsi que la forme de sa relation avec autrui. Le jeu lui assure la revendication de son identité et l'affirmation de son appartenance dans un groupe social. Les empreintes de sa société telle que les stéréotypes genrés sont mobilisés à travers des éléments communicationnels contenus dans les jeux. Le langage verbal est le principal moyen de réception et d'appropriation de ces stéréotypes. Cela explique le choix du *kitantara*, un jeu nécessitant obligatoirement l'usage du langage verbal. Il présente également des démarches qui manifestent des stéréotypes genrés. Le *kitantara* affiche un reflet du réel à partir de l'imaginaire de son auteur. Les sens des relations entre les genres dans le monde des adultes sont donc observables à partir de chaque scénario.

Partie 2 : Cadre théorique et méthodologique de la recherche

2.1. Cadrage théorique

Ce cadrage théorique se concentre sur les manifestations des stéréotypes dans les relations sociales de l'enfant dans un environnement de jeu. Nous tenons à rappeler qu'il s'agit de l'enfant *récepteur-acteur*. Les types d'informations reçues par celui/celle-ci qui nous intéressent sont ceux relatifs aux stéréotypes genrés. Rappelons aussi que le stéréotype est le résultat d'une production et d'une reproduction socioculturelle (Légal, et al., 2015). En tant que *récepteur*, il importe d'étudier les processus de transmissions, mais surtout des réceptions des informations (stéréotypes) chez l'individu en question. Pour cela, la théorie de l'épidémiologie des idées développées par Dan Sperber nous est nécessaire.

Ensuite, en tant qu'*acteur*, l'enfant agit et réagit à la suite des informations (stéréotypes) reçues au cours des différentes situations de communication engendrées dans le jeu (le *Kitantara*). Selon Leyens³³, les stéréotypes « sont des croyances partagées concernant des caractéristiques personnels d'un groupe de personne ». Comme il a été dit précédemment, ils peuvent être négatifs et/ou positifs selon le groupe (*ibid*). Les stéréotypes induits non seulement à des idées et représentations mais à des pratiques culturelles également (Clairière, 2015). Afin de comprendre les processus de manipulation des stéréotypes enregistrés par l'individu, nous allons faire appel à la théorie de l'identité sociale ou de la catégorisation sociale par Henri Tajfel.

Nicolas Clairière avance qu'il existe deux courants de pensée de la culture. La première pensée l'estime comme une *entité monobloc* dont la transmission s'effectue des aînés vers les moins âgées. Le second la considère comme un ensemble de fragments de représentations qui peuvent se transmettre d'un individu à un pair, mais pas uniquement des adultes vers les jeunes (Clairière, 2015). Nos deux théories s'inscrivent dans le second courant de pensée parce qu'il s'agit d'étudier les stéréotypes (éléments culturels) qui se transmettent entre les différents niveaux d'individus.

³³ Il est né en 1942, professeur en psychologie sociale à l'université catholique de Louvain.

Les stéréotypes sont abordés au niveau des groupes ou plus précisément à la relation intra et intergroupe (Morchain, sd.). Chaque individu est alors considéré en tant que membre appartenant à un groupe défini. En d'autres termes, la relation d'un enfant avec autrui renvoie à lui/elle-même représentant son groupe avec un autre individu représentant le même groupe (ici, il s'agit d'une relation intragroupe) ou représentant un groupe extérieur (une relation extragroupe).

Les principaux groupes qui nous intéressent sont ceux des femmes et des hommes avec tous les stéréotypes afférents à chaque groupe respectif.

2.1.1. Théorie de l'épidémiologie des représentations par Dan Sperber

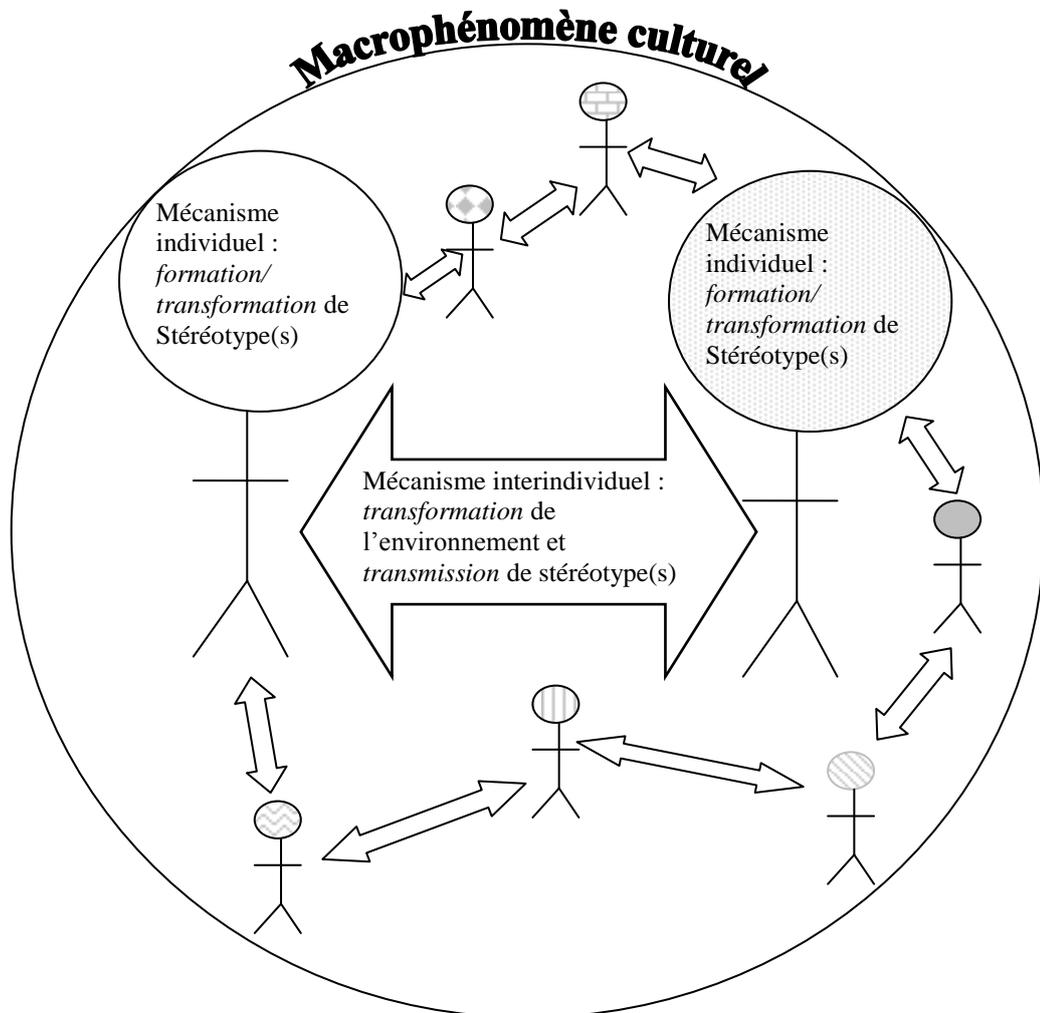
La théorie de l'épidémiologie des représentations est développée en 1996 par Dan Sperber, un anthropologue français spécialiste en science cognitive, né en 1942. Plusieurs appellations désignent la théorie. Nous pouvons parler de la théorie de l'épidémiologie des représentations ou de l'épidémiologie des idées ou encore de la théorie de la contagion des idées. La thèse de l'auteur explique la production et reproduction des idées qui circulent entre les individus pour constituer des points de repères culturels. Ces *idées* ou *représentations* sous-entendent les stéréotypes dans notre travail de recherche.

Empruntant le terme médical *épidémiologie*, l'auteur s'inspire de la biologie pour concevoir sa théorie. Les premières étapes de l'épidémiologie consistent à décrire les maladies qui se propagent et les états de santé, suivie d'une étude de l'évolution des maladies chez une population définie (Université Ottawa, 2014). Rapporter dans la théorie de Sperber et dans notre cas, les maladies sont substituées par les stéréotypes négatifs et les états de santé par les stéréotypes positifs. La population constitue le groupe d'individu concerné par chaque stéréotype. Il s'agit alors d'appréhender l'évolution ou précisément la transmission interindividuelle de ce dernier dans un groupe donné et depuis un groupe à un autre. L'objectif principal est donc de comprendre le processus de propagation des stéréotypes genrés. Si la contagion des maladies se fait par voie biologique, celle des stéréotypes se fait par voie psychologique (Dortier, 2003).

Sperber avance que « L'épidémiologie des représentations cherche à expliquer les macrophénomènes culturels par l'effet combiné de deux micromécanismes : des mécanismes individuels de formation et de transformation des représentations mentales, et des mécanismes interindividuels qui, par le biais de transformations de l'environnement, aboutissent à la transmission des représentations ». Elle permet donc, d'aborder les stéréotypes qui sont des phénomènes sociaux à travers la transmission des représentations durant les relations interindividuelles.

Allons adapter ce processus dans notre étude à partir du schéma suivant.

Schéma 3 : Mécanisme de transmission des stéréotypes vu par l'épidémiologie des idées



Source : Auteure du présent mémoire.

Reçues par un individu, les informations liées à un stéréotype subissent un filtrage et un traitement. Cependant, ces actions dépendent du contenu de l'information. Plus il rejoint et confirme un stéréotype donné, plus l'individu (son cerveau) l'accepte et le partage par la suite (Wason, 1977). La transmission s'accompagne de la modification de l'environnement. Il concerne nombreuses dimensions telles que le langage, le comportement, la façon de s'habiller, la forme de relation avec autrui, etc.

La modification s'opère d'une façon collective. Cela encourage à la préservation d'un stéréotype car le changement commun de l'ensemble des membres du groupe témoigne une validation sociale.

Pendant la phase de formation et transformation, Dan Sperber propose deux types de représentations : la représentation mentale et la représentation publique.

2.1.1.1. Représentation mentale

Les représentations mentales sont les représentations individuelles telles que les croyances, les intentions et les préférences. Par exemple la bénédiction des ancêtres ou des aînées (le *tsodrano*) est une forme de représentation mentale relative à la croyance. Autre exemple : la préférence de la couleur rose car elle renvoie à la féminité. Les stéréotypes genrés font partie de ces représentations vues qu'ils peuvent découler des croyances, entraîner des intentions et dicter nos préférences et nos interactions.

2.1.1.2. Représentation publique

Les représentations publiques sont des formes de représentations en forme de signal, énoncé, texte et image. Ce sont des formes perceptibles des représentations mentales.

Dans le schéma de communication, les représentations publiques constituent une forme de code. La similarité des codes rattache les participants à la situation de communication. Il permet à chaque sujet de transmettre des représentations mentales (individuelles) à travers des outils perceptibles, par les participants, au moins via deux organes de sens (l'ouïe et la vue).

La représentation publique est donc outil pour rendre accessible la représentation mentale du destinataire. C'est-à-dire qu'une fois intériorisée, la représentation publique devient une représentation mentale et retransformée en représentation publique à chaque intention de la partager et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les membres d'un groupe l'aient reçue (Jacob, 1996). De ce fait, nous pouvons parler de processus de contagion des représentations qui se présente sous forme de stéréotypes genrés.

Cependant, le processus de transmission affecte la signification attribuée à chaque représentation. Une modification peut s'expliquer à partir du jeu du « téléphone arabe ». La signification d'un stéréotype par exemple, est susceptible de varier au fur et à mesure qu'il passe d'un individu à un autre (Clairière, 2015). Elle pourrait aussi être légère ou radical selon la circonstance et les prédispositions de l'individu à recevoir chaque information liée à chaque stéréotype déjà intériorisé.

2.1.2. Mesure des stéréotypes

Sperber définit la culture comme « l'ensemble des représentations » où s'entrecroisent quatre propriétés : qualitative, quantitative, récurrentes et temporelle (Homosémiotikus, 3).

Alors, la conservation de chaque stéréotype, modifié ou transformé, repose sur une valeur qualitative et quantitative vis-à-vis des agents de conservation et de propagation. D'une part, la qualité dépend de l'acceptation de l'idée suivant une évaluation personnelle du *récepteur-acteur*. D'une autre part, plus un stéréotype défini présente un succès chez les membres d'un groupe qui s'en sont partagé, plus il acquiert une valeur quantitative ; encore mieux si les personnes du groupe externe le valide également.

Une tendance conformiste découle de cette référence quantitative car l'agent tend à s'approprier des idées adoptées par la majorité des membres du groupe. En d'autres termes, le principe du grand nombre avec une fréquence d'apparition influencent sur la conservation d'un stéréotype puisqu'il sous-entend une validation sociale. La pérennité et la récurrence importent aussi dans la valeur et l'efficacité de la propagation d'un stéréotype.

Elles confirment la validation d'une idée valorisée par le temps pour la première et par les membres de groupe pour la seconde (Sperber 1996). Nous pouvons dire que le *kitantara* contribue à la qualité et à la conservation des stéréotypes puisqu'en exprimant des énoncés stéréotypés, l'individu manifeste son acceptation de celui-ci ou du moins il exprime ses appréciations.

Ensuite, la diffusion est favorisée dans le cas où la présence d'un ou plusieurs auditeurs a lieu. Les auditeurs ayant accepté le stéréotype évoqué dans le *kitantara* le diffuse à leur tour dans une autre situation. Le processus reprend dans le champ de la valorisation quantitatif du stéréotype (Clairière, 2015).

2.1.3. Facteurs de propagation des stéréotypes

La propagation des représentations résulte sur le succès de celui-ci dans un groupe social défini. Celle des stéréotypes rejoint également la propagation des représentations. Elle relève des trois facteurs suivants.

- *modularité de l'esprit* : chaque individu possède sa manière d'interpréter une représentation ;
- *facteurs psychologiques* : plus la représentation attire, est facile à comprendre et à mémoriser plus elle aura du succès auprès de chaque membre d'un groupe. Ces étapes forment l'accessibilité de l'esprit à une représentation donnée ;
- *facteurs écologiques* : ils reposent sur la compatibilité des représentations à l'ensemble des valeurs culturelles des sujets, comme les croyances, normes sociales, autorité du destinataire.

Tout comme certaines maladies, les stéréotypes peuvent se transmettre d'un individu à un autre et d'une génération à une autre. Dans une situation de communication, ils sont transmis et interprétés différemment en fonction des facteurs ci-dessus. Par conséquent, ils conditionnent le dynamisme des stéréotypes dans un groupe mais aussi les regards qu'un sujet porte sur un autre groupe.

Cette vision sur la représentation de l'autre groupe nous conduit à la théorie suivante : la théorie de l'identité avec la catégorisation sociale.

2.2. Théorie de l'identité sociale

La théorie de l'identité sociale a été développée, dans les années 1970, par le psychologue social britannique Henri Tajfel (1919-1982). Le principal objet de la théorie concerne les comportements lors des relations sociales intergroupes.

L'auteur propose une appellation de chaque type de groupe en fonction de la position où l'on se trouve : *endogroupe* pour le groupe auquel un individu concerné appartient ; *exogroupe* pour désigner le groupe externe au nôtre.

Il répertorie les comportements sociaux à partir de deux continua de système de croyances : croyance en la mobilité sociale et croyance au changement social.

2.2.1. Continua de croyance

2.2.1.1. Continuum de croyance en la mobilité sociale

Elle prédispose l'individu à quitter son groupe pour aller dans un autre grâce à l'adaptation à une ou plusieurs valeurs de l'autre groupe. Cette décision répond au désir d'acquérir un statut plus élevé au sein de la société.

Elle est caractérisée par une perception des *frontières* entre groupe comme étant *perméables*.

Exemple : L'expression malgache *hampiakarina ho vady* ou traduit littéralement « soulever en épousant ». Elle fait référence aux femmes qui acquièrent une valorisation de classe sociale suite au mariage. Elle encourage les femmes à croire que le mariage est un frontière perméable qui leur permettent de passer d'un statut de simple femme à une femme respectueuse et prestigieuse.

- Le sujet adopte un comportement individuel c'est-à-dire qui s'explique par une initiative personnelle à agir face à l'exogroupe. Il manifeste une variabilité de comportements envers les membres de l'exogroupe.

2.2.1.2. Continuum de croyance au changement social

Contrairement à la croyance en la mobilité sociale, cette deuxième forme de croyance perçoit une *imperméabilité* des frontières entre les groupes sociaux. Ici, l'amélioration s'effectue intragroupe.

Elle nécessite des actions collectives entre tous les membres du groupe.

- Le sujet adopte un comportement intergroupe c'est-à-dire un comportement collectif et uniforme entre les membres d'un même groupe social vis-à-vis de l'exogroupe.

Ce continuum permet de comprendre les processus de rejet ou d'appropriation des stéréotypes (Licata, 2007). L'individu fait appel à des jugements avant d'entamer ces continua. Ces jugements se manifestent par la phase de catégorisation sociale.

2.3. La catégorisation sociale

Selon Tajfel (1996), la catégorisation sociale est « un système d'orientation qui crée et définit la place particulière d'un individu dans la société ». Elle permet d'assigner des stéréotypes sur chaque groupe social. Il est à noter que l'auteur définit le groupe social en « une collection d'individu qui se perçoit comme membres de la même catégorie sociale, partage quelques engagements émotionnels dans cette définition commune d'eux-mêmes et atteignent un certain degré de consensus à propos de l'évaluation de leur groupe et de leur appartenance à celui-ci » (Licata, 2007). Nous retenons trois mots clés dans cette définition : même catégorie sociale, engagement émotionnel et consensus. Ils induisent à une solidarité entre les membres d'un groupe social et à se démarquer des autres.

Nous éprouvons un besoin de catégoriser les personnes de notre entourage en fonction de chaque situation de communication pour pouvoir donner un sens et gérer l'interaction. Dans le fond, la catégorisation sociale est une forme de revendication de soi (Shadron, sd.). Elle tend à mettre en évidence les aspects communs négatifs de l'autre groupe contre une valorisation voire une survalorisation des aspects communs positifs de notre propre groupe. Une tendance à l'homogénéisation est donc notée. La catégorisation sociale aboutit à deux effets que l'on peut expliquer par l'effet *Pygmalion* et l'effet résultant de la théorie du bouc émissaire.

2.3.1. L'effet *Pygmalion*

L'effet *Pygmalion* est un processus créé par Rosenthal et Jacobson en 1968. Selon Robert Rosenthal et Leonore Jacobson, on agit en fonction de ce que les autres attendent de nous (Stephane Desbrosses, 2007).

La base de cette modèle de pensée est liée aux rituels d'interaction dans une situation d'interaction sociale (Goffman, 1974). Les attentes des autres sur nous sont souvent dictées par les normes sociales. Puisque les deux partis disposent des mêmes références en normes sociales, notre respect (d'une façon inconsciente) vis-à-vis de ces attentes résulte d'une logique de processus d'interaction. Les profils des acteurs participant à la situation concernent un profil de manipulateur et de manipulé. Le profil s'alterne au fur et à mesure de leur rôle dans le processus d'interaction. Nous pouvons tirer dans la relation sociale que le manipulateur est la société ou le groupe en général tandis que le manipulé est chaque individu y appartenant. Par conséquent, chaque personne se laisse inconsciemment manipuler par son interlocuteur qui dispose d'une attente comportementale prédéfinie par ce dernier (Stephane Desbrosses, 2007).

Les stéréotypes constituent les principaux facteurs à l'effet *Pygmalion* car ils contiennent des informations permettant à chacun de prendre une décision sur le comportement à adopter. Le schéma suivant explique ce processus.

Schéma 4 : Schéma sur l'effet de *Pygmalion*



Source : Badr Hakam, "*Pygmalion*", Culturayons.
[http://culturayon.blogspot.com/2013/03/effet-Pygmalion_25.html]

L'acteur principal induit son interlocuteur à un comportement selon ses attentes. Cependant, ses attentes sont dictées par les stéréotypes qu'il a vis-à-vis de sa personne (en tant que représentant de l'*endogroupe*) et vis-à-vis de l'autre (en tant que représentant de l'*exogroupe*).

Suite aux influences de l'acteur principal, l'interlocuteur agit conformément et inconsciemment dans le sens des attentes du premier. Lorsque l'effet *Pygmalion* s'utilise à tort, celui ou celle qui le subi devient victime de la situation et porte le statut de bouc émissaire.

2.3.2. La théorie du bouc émissaire

Nous avons besoin de cette théorie réalisée par le philosophe français René Girard (1925-2015) car elle démontre les conséquences des effets des stéréotypes négatifs que l'on assigne à un groupe social. Ces effets peuvent atteindre l'individu ou la totalité des membres du groupe. Elle repose sur une oppression envers un individu ou un groupe en se basant sur ses faiblesses et ses défauts (Girard, 1986). Il s'agit d'une forme d'exclusion et de violence (directe ou symbolique) ségrégationniste nourrit par des stéréotypes envers un individu ou un groupe. Il peut aboutir à des problèmes sur différentes dimensions chez la victime par exemple : psychologiques, physiques ou morales. Aussi, l'auteur ajoute-t-il la réticence du concerné à développer ses capacités positives en vue de son développement personnel et social.

Nous pouvons évoquer ici les conséquences des stéréotypes sur les femmes qui sont désignées comme des êtres à faible capacité intellectuelle scientifique par rapport aux hommes. Dans un groupe où ce stéréotype est accepté et partagé, la femme perdrait ses motivations à évoluer intellectuellement à faire des activités généralement réservées aux hommes (exemple : l'électricité ou la mécanique). En même temps, son entourage continue à la dénigrer et à la rabaisser au point de créer des sentiments de frustration chez elle.

Après avoir vue le processus de catégorisation sociale, nous allons exposer un autre point dans la théorie de l'identité sociale. Cela concerne une autre forme de catégorisation sociale avec une propriété individuelle que John Turner, un psychologue britannique, appelle *autocatégorisation* et la catégorisation d'autrui.

2.3.3. Autocatégorisation

Elle consiste à une autoaffirmation d'appartenance à un groupe social donnée. Turner démontre qu'il existe des stimuli qui nous servent de références pour nous situer dans un groupe et nous démarquer d'un autre (*ibid*).

Exemple :

- stimulus professionnel : Pilote (groupe social A) différent d'informaticien (groupe social B) ;
- stimulus appartenance sexuelle : homme (groupe social A) différent de femme (groupe social B).

L'autoaffirmation se présente sur l'acceptation des conditions suivantes : une acceptation personnelle à l'appartenance au groupe et une acceptation des stéréotypes propres au groupe, une mémorisation facilitée par les stimuli des stéréotypes pour cadrer nos comportements (Chaurand, 2014). Cela rejoint les principes de la théorie de l'épidémiologie des idées car elle favorise la pérennisation d'un stéréotype.

L'autocatégoriesation se base sur une quête de revendication de l'identité de soi (*ibid*). Notre appartenance à une catégorie garantit une assurance personnelle. Elle s'explique par un sentiment de sécurité dans le sens où les membres d'un groupe manifestent une solidarité en vue de la protection de ses valeurs catégorielles.

Les principes de la théorie de l'identité par Tajfel éclairent sur la complémentarité de ladite théorie avec celle de l'épidémiologie des représentations. Chaque type de stéréotypes créés soient des fossés soient des liens sociaux selon les situations en cours.

Voici ces principes de l'identité sociale recueillis par Laurent Licata, docteur en sciences psychologiques à Bruxelles en 2007 :

- « Les individus cherchent à atteindre ou à maintenir une identité sociale positive ;
- Une identité sociale positive est basée en grande partie sur des comparaisons favorables qui peuvent être établies entre l'*endogroupe* et des *exogroupes* pertinents : l'*endogroupe* doit être perçu comme positivement différencié par rapport aux *exogroupes* pertinents ;
- Lorsque l'identité sociale est insatisfaisante, les individus essaieront de quitter leur groupe actuel et de rejoindre un groupe positivement évalué et/ou de rendre leur groupe actuel plus favorablement distinct. »

Ainsi ces principes expliquent les facteurs de conservation des stéréotypes conditionnés par la relation sociale. Aussi, la complémentarité entre ces deux théories s'explique-t-elle par leur approche macro et micro groupe. La théorie de l'épidémiologie des représentations affiche une approche individualiste de la relation tandis que la théorie de l'identité adopte une approche collective de la relation entre les groupes sociaux. C'est-à-dire que la première explique les processus psychologiques individuels tandis que la seconde explique les processus psychologiques sociaux intergroupes (*ibid*).

2.4. Méthodes adoptées

2.4.1. Montage contextuel

Les méthodes adoptées pour le montage de la partie contextuelle de ce travail de recherche ont fait appel à plusieurs démarches. D'abord, un retour aux concepts fondamentaux de notre domaine de travail qui est les Sciences de l'information et de la communication a été nécessaire afin de rester fidèle à notre discipline durant le reste du travail. Ensuite, cette étape nous a garantie l'orientation, vers les SIC, des différents éléments contextuels malgré qu'ils soient issus des approches des autres disciplines telles que l'approche psychologique, l'approche historique ou encore l'approche anthropologique.

Enfin, à la suite des éléments contextuels, les éléments constituant l'objet de la recherche ont pu être définis. Autrement dit, la contextualisation nous a donné un aperçu de nos conditions d'accessibilité à l'objet de recherche.

2.4.2. Choix du terrain

C'est l'objet de recherche qui a conduit au choix de notre terrain de recueil des données. D'ailleurs, il a aussi influencé sur le choix de la période d'investigation. Ainsi, puisque l'objet exige l'existence d'une interaction entre l'enfant (garçon et/ou filles) avec son entourage et aussi l'existence d'une situation ludique à travers le *kitantara* pour pouvoir recueillir des données relatives aux stéréotypes genrés en milieu urbain, alors nous avons choisi un milieu où ces événements ont lieu.

Notre choix porte sur des lieux de rencontre entre les enfants, c'est-à-dire dans les trois grandes cours dans le Fokontany Anjanahary II N secteur Nord. Le choix de la cour répond à la définition du lieu par Isabelle Paillart. Elle la définit comme « identitaire, relationnelle et historique » (Paillart, 1993). Ces trois qualifications rejoignent les préoccupations de nos recherches car elles sont liées aux processus d'exploitation des stéréotypes (transmission, traitement, appropriation). Ce terrain permet aussi de recueillir des éléments qui vont constituer une partie de notre corpus.

2.4.3. Méthode de recueil de données sur terrain

L'observation ou travail de terrain est un outil incontournable dans la phase de recueil de données en sciences sociales (Campenhoudt, et al., 2011). Les données recueillies forment les *matériaux concrets* analysables à partir des outils d'analyses choisis par le chercheur. Campenhoudt et Quivy proposent des exemples parmi ces *matériaux concrets* : observations directes sur les lieux de présence des personnes ressources, données statistiques, réponses issues des questionnaires, propos issus des entretiens, documents physiques ou électroniques.

Nous avons fait appel à trois méthodes techniques pour le recueil de données lors de la période des recherches sur terrain.

2.4.3.1. Observations

Le choix de l'observation comme méthode de recueil de données provient de son utilité évoquée par les deux auteurs ci-dessus : Test des hypothèses, confrontation à la réalité, détachement à la routine du quotidien et découverte d'un univers se rapportant à l'objet de recherche. Les observations sont accompagnées d'une mémorisation de certaines données pertinentes à la recherche (Olivesi, 2007).

2.4.3.1.1. Observation directe

Les observations directes consistent à saisir des opportunités où des données relatives à notre objet de recherche sont susceptibles d'apparaître. Cela exige une disponibilité à toute heure de la journée à chaque fois qu'un enfant joue au *kintantara*. Elle a fourni des scénarios créés spontanément par l'enfant durant le jeu.

A part cela, une sensibilité en permanence aux discours genrés des individus constituant notre échantillonnage était nécessaire. Celle-ci a permis de recueillir des propos spontanés constituant des stéréotypes genrés des adultes envers des enfants en situation ludique.

2.4.3.1.2. Observation indirecte

Pour obtenir des informations sur l'influence des adultes chez les enfants en relation avec les stéréotypes genrés, nous avons eu recours à un questionnaire sur un échantillon composé d'hommes et de femmes habitants du terrain d'investigation durant le mois de décembre 2015. De ce fait, nous avons pu approcher une centaine d'adultes dont les nombres d'homme et de femme sont égaux.

Le profilage de ces personnes ressources répond aux critères suivants :

- âge (au-dessus de dix-huit ans, âge légal d'un adulte) ;
- un individu représente un foyer ;
- leur disposition à donner leur avis sur leur représentation de l'éducation genrée de l'enfant.

Aussi, une centaine d'enfant en dessous de douze ans ont aussi été approchés en vue d'un recueil sur l'aspect des stéréotypes genrés présents dans leur environnement ludique.

2.4.3.2. Enregistrement vidéo remplacé par l'audio

Au début, nous avons tenté de réaliser des enregistrements vidéo des enfants en train de jouer au *kitantara*. Le choix de l'enregistrement vidéo s'explique par l'intérêt à disposer par la suite des informations à la fois audio et visuelles qui enrichiront les résultats d'analyse.

Pourtant, nous avons senti que la présence d'un appareil photo/caméra a influencé la quantité et la qualité des données susceptibles d'être recueillies : soit l'enfant refuse soit il/elle perd sa spontanéité dans le contenu du *kitantara*. Par conséquent, cela réduit les chances de collecter des propos stéréotypés genrés.

Nous avons dû changer de stratégie de manière à établir la confiance avec les personnes observées : Stéphane Olivesi conseille d'adopter « des comportements compatibles avec le fonctionnement habituel du groupe. » (Olivesi, 2007)

D'où, nous avons réajusté notre outil d'investigation en utilisant l'enregistreur d'un téléphone portable. Cette méthode est accompagnée d'une observation directe c'est-à-dire que le sujet n'est pas conscient de notre intention pour ne pas influencer ses comportements (Campenhoudt, et al., 2011). Autrement dit, nous avons procédé à une discrétion en dissimulant parfois notre présence ainsi que l'enregistreur.

2.4.3.3. Provocation de situation à observer

Nous avons aussi dû avoir recours à une provocation de situation durant laquelle les garçons sont sollicités à jouer au *kitantara*.

Ce jeu est réservé uniquement aux filles mais pour vérifier l'hypothèse sur l'existence des mêmes aptitudes chez les filles et chez les garçons à jouer à n'importe quel jeu, il nous a fallu avoir quelques scénarios du *kitantara* produits par quelques garçons qui représentent les autres individus de leur appartenance sexuelle. Nous avons réussi à avoir cinq scénarios dont trois sont exploitables. Toutefois, notre avantage porte sur la rencontre d'une double source de données : les scénarios du garçon et les propos discriminatoires évoqués spontanément par les personnes de l'entourage remarquant la non appropriation de la situation en cours.

2.4.4. Construction du corpus

Benoît Habert définit le corpus par « une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques et extralinguistiques explicites pour servir d'échantillon d'emplois déterminés d'une langue » (Geyken, 2008). Cette définition propose à la fois une explication du corpus et une méthodologie de son élaboration.

Dans notre travail, la sélection et l'organisation des données langagières consistent à répertorier les énoncés relatifs aux stéréotypes genrés présents dans l'environnement des jeux. Pour cela, ces énoncés seront classifiés par types d'acteur : enfant masculin et féminin, adulte masculin et féminin.

Les critères linguistiques et extralinguistiques constituent les outils d'analyse langagière verbale, non verbale et para verbale.

Même si l'enfant constitue notre principal acteur, il nous a fallu considérer les adultes de son entourage pour comprendre les formes et la signification des relations dans l'environnement du kitantara. La diversité des acteurs nécessaires à la vérification de nos hypothèses et l'étude de notre objet de recherche nous invite donc à adopter plusieurs corpus. Chaque type d'acteur ayant sa spécificité, les types d'approche doivent être aussi différents (Lise Jacquez, 2013). Cela s'explique par les différentes méthodes de recueil de données avancées précédemment. Cela est également utile pour pouvoir inscrire les données et réaliser l'étude de l'objet selon les méthodes d'analyse procurées par les deux théories que nous avons choisies.

Temporairement, le corpus est élaboré durant une période de festivité (le Noël et la fin de l'année) qui engendre une opportunité à l'accès des enfants aux situations ludiques. Par conséquent, la durée de recueil de données s'étale à partir du mois de novembre 2015 jusqu'au mois de janvier 2016. Il est à noter que la grande partie des données récoltées sont issues de la période des vacances de fins d'année où les enfants sont disposés à jouer à longueur de journée et que les adultes de leur entourage se trouvent aussi dans le contexte où le jeu acquiert une notoriété.

Puisque notre corpus résulte des énoncés verbaux en malgache, nous sommes tenus de les transcrire et ensuite de les traduire dans notre langue de travail qui est le français.

2.4.4.1. Méthode de transcription

La transcription des énoncés verbaux nécessite l'adaptation à une convention y afférente. Plusieurs chercheurs et centres de recherche proposent leur propre convention. Cependant, les conventions rencontrées ont été élaborées dans un contexte de langage étranger (français ou anglais) et non dans un contexte malgache. Afin de monter au mieux un corpus qui rend fidèle aux informations contenues dans les énoncés, nous allons combiner deux conventions de transcription.

Il s'agit de la convention Valibel (Variétés linguistiques du français en Belgique) et la convention TCOF (Traitement de corpus oraux en français).

Nous avons procédé à la combinaison des deux conventions pour pouvoir sélectionner les symboles utiles à notre transcription et assurer la qualité de la traduction. Aussi, dans un souci d'esthétique et de compréhensibilité, nous allons choisir la plus grande partie des symboles dans le tableau de Valibel et le compléter par quelques marques venant de la convention TCOF.

Une liste des onomatopées malgaches sera proposée également.

Voici un tableau synthétisant ces deux conventions que nous allons adapter dans la transcription de notre corpus.

Tableau 5 : Synthèse des conventions de transcription VALIBEL et TCOF

Marque	Signifié	Exemple
/	pause brève	Corpus 2, séquence 2 <i>fa inona koa no ataon'ity aty?/</i> (Que fais-tu encore ici?)
//	pause longue	Corpus 1, séquence 11 <i>Tonga dia dix millions fotsiny omena e?//</i> (Donne directement dix-millions.)
(silence) (rire),	commentaires paraverbaux de type : toux, rire, chuchotement, etc.	Corpus 1, séquence 6 <i>(mitomany) very hoy aho ilay vola//</i> (pleure) J'ai dit que j'ai perdu l'argent.
(x)	passage incompréhensible d'une syllabe	Corpus 1, séquence 11 <i>Mandritry ny dix jours izany ohatr'inona ny (x)?//</i> Cela fait combien pour dix jours ?
(xx)	passage incompréhensible de plusieurs syllabes	Corpus 1, séquence 3 <i>Baina a Baina a (xx) Andriamanitro enao o/ tsy hoe masera izy e/ efa ohatra an'izao foana ny paozin'io fa/ tsy tia rendrarendra ohatra anareo izy e//</i> Mon vieux ? Oh mon dieu ! Ce n'est pas une bonne sœur mais elle s'habille tout le temps comme cela sauf qu'elle n'est pas frivole comme vous.

cou/	amorce de morphème	Corpus 2, séquence 3
cou/ -pure	amorce achevée sans reprise antérieure	<i>Tsy mi:sy/ ila:ko an'iny in/in/in:tsony/ Izaho tsy mila afa-tsy vazaha/</i> Je n'ai plus besoin de lui ! je n'ai besoin que d'un étranger.
?	question de forme déclarative à contour intonatif montant	Corpus 1, Séquence 11 <i>Mama : Dia ny goûtér anampiano anazy koa ?/ herinandro fotsiny//</i> Maman : Et l'argent de poche en addition ? juste pour une semaine.
###	Passage enregistré non transcrit	Corpus 1, séquence 8 <i>Vao novidian'ny bainy iny/ ### Tena hampakariko ho vadiko iny ra manaiky ahy//</i> Son père vient de lui acheter cela. Je vais demander cette fille en mariage si elle m'accepte.

Source : Auteure du présent mémoire à partir de la combinaison de :

- Anne DISTER et Anne Catherine SIMON, « La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé », Centre de recherche VALIBEL – UCLouvain ;
- Virginie André, Christophe Benzitoun, Emmanuelle Canut, et al. « Conventions de transcription en vue d'un alignement texte-son avec TRANSCRIBER. TCOF : traitement de corpus oraux en français ». Nancy – université.

Voici la liste des onomatopées rencontrées dans notre corpus :

- *Shhh ou tsss* : marque l'énervement.
- *An an an* : marque le refus, équivalent de *non*.
- *Oay* : marque la surprise.
- *Pa pa pa pa* : son imitant celui qu'on entend lorsque l'on tire avec une arme.
- *Euh* : pause réflexion.

2.4.4.2. Méthode de traduction du corpus

La transcription ne contient pas des symboles de ponctuations car ils risquent de modifier le sens chez le lecteur (Dister, et al.). Cependant, la traduction se caractérise par la rencontre entre langues et cultures (Jeon, et al., 2006).

De ce fait, afin de considérer la dimension culturelle de la traduction et aussi pour la rendre explicite, nous allons quand même utiliser des ponctuations lors de la traduction.

Partie 3 : Analyse du corpus

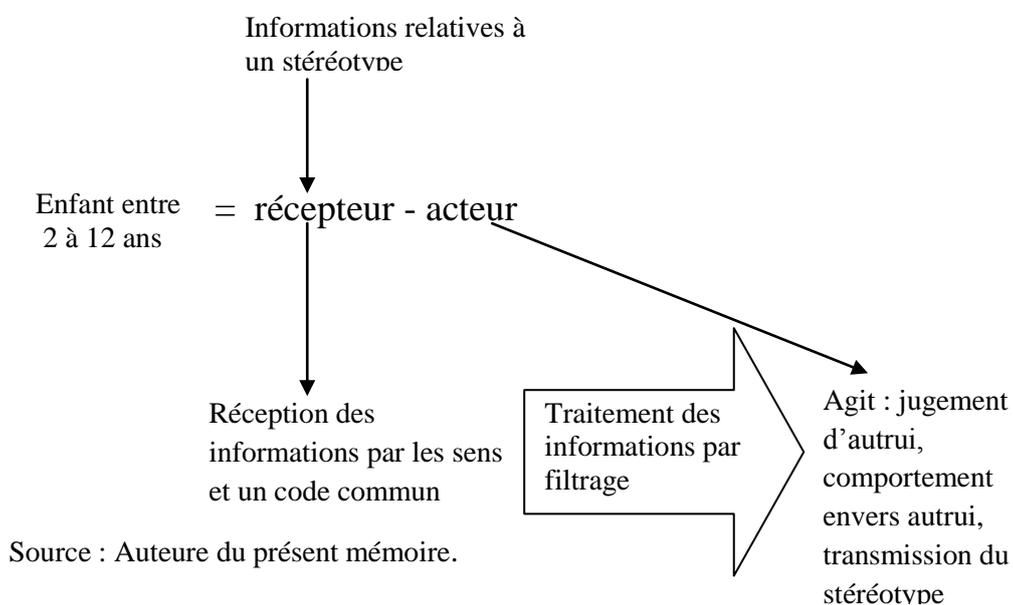
Cette partie consiste à mobiliser les outils fournis par la théorie de l'épidémiologie des représentations et de la théorie de l'identité sociale. Elles nous permettent de vérifier nos hypothèses de départ et de comprendre les réalités autour des stéréotypes genrés dans l'environnement du *kitantara* sous le regard des SIC.

Nous allons parcourir cette partie à travers l'explication de la qualification de notre acteur central, l'enfant, en *récepteur-acteur*. Ensuite nous allons proposer une classification des stéréotypes recueillis dans le corpus. Après nous allons essayer de comprendre les formes de relation relatives à l'environnement des jeux sexués et enfin voir les enjeux de l'appropriation des stéréotypes genrés dans le développement et les relations sociales de l'enfant.

3.1. Enfant : de la réception des stéréotypes à l'action

Tout de suite, voici un schéma permettant de définir l'enfant comme étant un *récepteur-acteur*.

Schéma 5 : Enfant *récepteur-acteur*



Du point de vue de l'épidémiologie, nous pouvons supposer que l'enfant est un agent vulnérable à une maladie (remplacer par les stéréotypes genrés positifs et/ou négatifs). Il ou elle s'approprie d'un stéréotype en recevant une ou des information(s) y afférente(s).

Il faut d'abord que les informations reçues soient valables pour l'ensemble des individus constituant un groupe. Quand ceci est vérifié, l'enfant enregistre l'information et s'en approprie pour constituer le stéréotype déjà existant chez les autres membres du groupe à travers l'ajustement de ses comportements et ses relations avec autrui.

L'individu adhère aux significations partagées par les autres membres du groupe. Cela attribue au stéréotype concerné une valeur socialement validée. Il est alors question non pas d'une *réalité-vérité* mais du produit d'un *sens commun* dans son groupe d'appartenance selon l'École de Palo Alto (Mucchielli, et al., 1998). Ces *sens communs* ou *sens partagés* d'un stéréotype reposent sur les quatre conditions évoquées précédemment : la qualité, la quantité, la récurrence et le temps. En addition, selon Tajfel, le stéréotype a une fonction de justification car il permet à l'enfant la confirmation des comportements et des visions de son entourage sur la relation entre les genres (Shadron, 2006). L'individu se retrouve aussi dans l'appropriation d'un stéréotype puisqu'il ou elle fournit des éléments sur son identité et sur celui des autres (principe de la théorie de l'identité sociale).

En somme, chaque facteur susceptible de diffuser des stéréotypes genrés relevés dans l'environnement du *kitantara* suivant dispose d'un statut de validation sociale dans le groupe d'appartenance de l'échantillon.

3.2. Classification des stéréotypes liés au genre dans l'environnement du *kitantara*

Tableau 6 : Facteurs déclencheurs et véhicules de stéréotypes genrés dans le *kitantara*

Facteurs	liés au masculin	liés au féminin
Nom	<p><i>Tovo</i> (jeune, elle renvoie à la force) <i>Setra</i> (brutal) <i>Blaky</i> (provenant de Black en anglais est un surnom considéré comme raciste. Il pourrait faire référence à des jeunes délinquants)</p>	<p><i>Ravaka</i> (bijou) <i>Haingo</i> (ornement) <i>Bella</i> (renvoie à la beauté) Hortense (la fleur renvoie à la joie et sourire)</p>
Appellation	<p><i>Dada</i> (papa) <i>Ialahy</i> (toi) <i>Rangahy</i> (homme ou monsieur) <i>Bandy</i> (jeune homme) <i>Baina</i> (père dans un langage familier) <i>Lesy</i> (tutoiement entre hommes)</p>	<p><i>Mama, neny</i> (maman) <i>Ndry, aky</i> (tutoiement entre femme) <i>Ramatoa</i> (Femme ou dame) <i>Ikala</i> (fille) <i>Sipa</i> (jeune fille en langage familier) <i>Itena</i> (toi : souvent entre filles) <i>Anabavy</i> (sœur) <i>Masera</i> (une religieuse)</p>
Caractères et manière de vivre	<p>Corpus 1 et/ou 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'auteur(e) prend une voix assez agressive quand il s'agit d'un personnage masculin. - « Blaky : <i>Raha iny no tratrako tonga dia tafiriko ny basy/ pa pa pa pa/ aleo maty any//</i> 	<p>Corpus 1 et/ou 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'auteur(e) adoucit parfois sa voix quand il s'agit d'un personnage féminin. - <i>Mitanondrika, malahelo, mitomany</i> <p>La tristesse, les pleurs sont des sentiments renvoyés aux</p>

	<p>(Blaky (garçon) : Si je l'attrape, je lui tirerais dessus avec une arme à feu. Pa pa pa pa ! Je me fous s'il meurt !)</p> <p>Ce passage montre l'agressivité et la brutalité qui sont des mentalités renvoyées aux hommes. Ils tiennent les pierres du kitantara avec une légère rigidité</p> <p>Corpus 3 Rigueur <i>Mafy</i> (fort) Bagarreur <i>Mahery setra</i> (turbulent) <i>Maditra</i> (têtu) Calme <i>Tsy misotro toaka sy tsy mifoka sigara</i> (ne bois pas et ne fume pas) <i>Be mokon-doha</i> (entêté) <i>Mahery setra</i> (turbulent) <i>Sahisahy</i> (courageux) <i>Mavitrika</i> (dynamique) <i>Maditra</i> (têtu) <i>Jiolahim-boto</i> (délinquant) <i>Misetrasetra</i> (turbulent) <i>Migafy</i> (gaffeur)</p>	<p>femmes.</p> <p>- Elles tiennent les pierres avec souplesses des mains.</p> <p>Corpus 3 Fragile <i>Malefaka</i> (douce) <i>Manaja</i> (respectueuse) <i>Malemy fihetsika</i> (tendre) <i>Tsy miteny ratsy</i> (évite les mots grossiers) <i>Matotra noho ny lahy</i> (plus mature que les garçons) <i>Maontina</i> (respectable) Fidèle Jejojejo (coquette) <i>Mipetrapetraka</i> (calme) <i>Mihanta</i> (capricieuse) Tendre <i>Tsotra</i> (simple) <i>Pelika</i> (active) Mirouler « r » <i>Sariaka</i> (souriante) <i>Matahotahotra</i> (peureuse) <i>Milamina</i> (ordonnée) <i>Be resaka</i> (bavarde)</p>
--	---	---

<p>Instruments accessoires</p>	<p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Blaky : Raha iny no tratrako tonga dia tafiriko ny basy/ pa pa pa pa/ aleo maty any// » (Si je l'attrape, je lui tirerais dessus avec une arme à feu. Pa pa pa pa ! Je me fous s'il meurt !) <p>Le pistolet et les armes sont des instruments destinés en général aux hommes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « Vola : [...] izy daholo no miantoka ny kaly sy ny akanjo dia hividy kiraro talon be indray/ omeko an'i Ikala Peta (la bonne) daholo ny ahy taloha ». (Il m'achètera à manger et tous mes vêtements et j'achèterais de nouvelles chaussures à talon/ Je donnerais à Peta (la bonne) mes anciennes chaussures). <p>Chaussure à talon, des vêtements, etc. : les accessoires de mode rappelle principalement la femme.</p>
<p>Rôle/Fonction/métier</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mpanao sinto-mahery (voleur à la tire) <p>Ce « métier » prend référence aux hommes en général.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « Sandra : Izay fa maika hiasa aho e:?! hanao lasary vetivetika aloha e:// (Bon, je vais travailler mais avant je vais préparer des crudités.) - « Dada : O ry ramatoa ity a/ mandehana ianao mahandro sakafo fa io zaza kely io foana no baikobaikonao eo e:// » (Papa : « chère! Va préparer à manger maintenant. Tu ordonnes toujours cet enfant de le faire ! <p>Les activités ménagères sont attribuées aux femmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vola (<i>Makorelina</i>) (Vola est une travailleuse de sexe). <p>Ce travail prend références directement aux femmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Nasandratra : <i>Andraso kely aloha hantsaka vetivety fa sao bedy eo izaho//</i> (Attends un instant je vais chercher de l'eau parce que je

		<p>risque d'être grondée.) Dans la culture malgache, la fille est chargée de chercher l'eau. Ce rôle est d'ailleurs mentionné dans un proverbe.</p>
Capacités	<p>- « Mendrika : <i>Hain-dry nga ny code an'io?</i> Haingo : <i>An an an/ Tsy haiko/</i> Mendrika : <i>Andao antsoina i Mathieu fa iny izao mahay//</i>» (Mendrika : Tu sais comment débloquent ça ? Haingo : Non, je ne sais pas. Mendrika : Attend on va appeler Mathieu. Il saura sûrement l'ouvrir.) Cela induit à penser que les capacités techniques et technologiques sont prédestinées hommes.</p> <p>- « Vola : (crie) i tena ve kaondrana e ? raha iny (lehilahy be vola be) no azontsika tonga dia lasa baomba be isika/ izy daholo no miantoka ny kaly sy ny akanjo dia hividy kiraro talon be indray/ omeko an'i Ikala Peta (la bonne) daholo ny ahy taloha// » (Vola : Mais tu es folle ? Si je sortirais avec lui (un homme riche), je deviendrais une bombe. Il m'achètera à manger et tous mes vêtements et j'achèterais de nouvelles</p>	<p>- « Mpitantara : I Nasandratra (vehivavy) ito izany hoy aho/ tsy mahay mathématique mihitsy » (Auteure : Nasandratra (une fille) est nulle en mathématique.) Ce passage confirme les stéréotypes qui indiquent que les femmes ne sont pas destinées à maîtriser les matières scientifiques.</p>

	<p>chaussures à talon/ Je donnerais à Peta (la bonne) mes anciennes chaussures.)</p> <p>L'homme est sensé toujours avoir beaucoup d'argent. Un proverbe malgache le confirme « Ny vola no maha Rangahy » (C'est l'argent qui définit un homme).</p>	
Loisirs	<p>Balançoire</p> <p>Barbie</p> <p><i>Borety</i></p> <p>Ce matin</p> <p>Dinêtte</p> <p><i>Dokotera dokotera</i></p> <p>Élastique</p> <p><i>Fanenjika</i></p> <p><i>Kasikasy kapoaka</i></p> <p><i>Katro</i></p> <p><i>Mamaky boky</i> (lecture)</p> <p><i>Sabaka</i> (marelle)</p> <p><i>Saribakoly</i> (poupée)</p> <p>Scrabble</p> <p><i>Tantara</i></p> <p>Trotinette</p> <p><i>Tsibato</i></p> <p><i>Tsikonona</i></p> <p><i>Vary amin'ny vovoka</i></p>	<p>Automobile</p> <p><i>Baolina</i> (ballon)</p> <p>Basket</p> <p><i>Basy</i> (pistolet)</p> <p>Bicyclette</p> <p>Échec</p> <p><i>Fanenjika</i></p> <p><i>Fanorona</i></p> <p>Jeu vidéo</p> <p><i>Kanety</i> (bille)</p> <p>Manao spider-man spider-man</p> <p>Moto</p> <p>Ordinateur</p> <p>Rugby rugby</p> <p><i>Sabaka</i> (marelle)</p>

La deuxième ligne de ce tableau autorise à avancer que les noms sont porteurs de stéréotypes générés qu'il s'agisse de l'attribution d'un surnom ou d'un nom permanent. Les noms sont porteurs de sens liés aux attentes sociales envers l'individu. Il peut influencer sur la qualité de l'interaction interindividuelle car la signification du nom que l'on porte est susceptible d'influencer le comportement et les attentes de l'interlocuteur envers nous (cf. 3.4.4.3. Enjeux de l'effet *Pygmalion* dans développement social de l'enfant). En tout cas, c'est ce qui pousse souvent l'auditeur/trice d'un scénario à demander à l'auteur(e) le nom d'un personnage. La réponse lui fournit des informations sur le sexe du personnage et parfois du caractère potentiel de celui-ci :

Exemple : corpus 1, séquence 2

Mpihaino : *Fa iza no anaran'ity? Dia ity//* (**Auditrice** : Comment s'appelle celui-ci? Et celui-ci ?)

Mpitantara : *Ity Kanto a dia ity Mikaya* (**Auteure** : Celle-là s'appelle Kanto et celle-ci s'appelle Mikaya)

La ligne de l'appellation présente la nécessité de distinguer le masculin du féminin. Les manières de s'appeler entre le genre permettent de clarifier leur différence mais risque aussi d'accentuer l'écart de leur groupe respectif dans la relation sociale. L'on peut donc noter un renforcement de l'*endogroupe* et le rejet de l'*exogroupe* : renforcement univers des femmes et désintérêt pour l'univers des hommes ou inversement.

À commencer par les caractères stéréotypés en passant par les tendances aux choix des jeux et des instruments et accessoires au quotidien jusqu'aux rôles ou fonctions ou métiers, il existe une logique concernant le contenu de notre corpus.

En effet, par *mécanisme individuel*, l'enfant assimile les attributions stéréotypées existantes dans son environnement social. Cette assimilation apparaît dans la vie quotidienne ou elle peut aussi transparaître dans les scénarios du *kitantara* par l'attribution des différentes caractéristiques véhicule de stéréotypes (cf tableau sur les facteurs déclencheurs et véhicules de stéréotypes générés dans le *kitantara*).

Par processus de *mécanisme interindividuel*, l'enfant avec les autres membres du groupe social va modifier collectivement leur environnement en fonction des comportements dictés par les stéréotypes existant dans le groupe. De ce fait, le *kitantara* trouve sa place dans ce processus car ses propriétés laissent transparaître des manipulations/transformations d'un environnement fictif inspiré du réel et de renforcer les stéréotypes genrés chez l'enfant avant de les transmettre à l'autre (auditeur(s)).

Ainsi, notre corpus annonce que tant les filles et les garçons écoutés et approchés ainsi que les hommes et les femmes approchés s'accordent sur l'idée que les femmes doivent avoir des caractères doux ou aussi occuper un rôle autour de la cuisine par rapport aux hommes qui sont censés être plus ou moins agressifs et avoir des fonctions dans le domaine scientifique. Cet accord résulte de l'efficacité du double mécanisme : individuel et interindividuel lors du traitement des informations relatives à un stéréotype dans le groupe défini. Dans ce cas, tant le groupe masculin que le groupe féminin contribuent ensemble à la perpétuation des stéréotypes genrés. Cela conduit à rendre les stéréotypes genrés partagés en une des formes constitutives de l'identité culturelle d'un groupe social selon des conditions d'accessibilité de chaque stéréotype (Fabrice Clément, sd.).

3.3. Représentation publique et pérennité d'un stéréotype genré

La représentation publique assure la transmission des stéréotypes à travers des moyens accessibles à notre interlocuteur. Elles sont des formes de support contenant des messages (stéréotypes genrés). Le *kitantara* lui-même est une situation qui véhicule une représentation publique (= énoncé). Les langages verbaux, non verbaux et para verbaux mobilisés lors du *kitantara* sont porteurs de stéréotypes. D'ailleurs, le langage constitue l'*outil relationnel* de base. (Olivesi, 2007). Ainsi, ils permettent la transmission de ce dernier dans la mesure où ces langages sont accessibles ou plus précisément compréhensibles par le *récepteur-acteur*. La transmission et la réception s'effectuent en répondant aux trois conditions d'accessibilité : attirance, compréhensibilité et mémorabilité. Un stéréotype genré, une fois reçu par le *récepteur-acteur* subi d'abord un processus d'interprétation qui résulte soit sur la conservation soit sur le rejet selon le niveau d'accessibilité pour s'individu. Dans le cas où il a été accepté, l'individu se charge de le transmettre aux autres, d'une façon consciente ou inconsciente jusqu'à ce que le reste du groupe soit tout contaminé.

Il a été remarqué que lors des observations et dans le corpus, il n'y a aucune séquence qui raconte un homme en train de pleurer. Cet état émotionnel est assigné à la femme. Cela confirme l'apparition des adjectifs y afférents dans la désignation de la femme par les personnes approchées : fragile, douce, peureuse (corpus 3).

La représentation publique peut également se présenter à partir des formes physiques. Il faut juste que les formes soient interprétables par le *récepteur-acteur*. Dans ces conditions, elles peuvent induire à des stéréotypes genrés. Exemple issu d'une observation directe, l'auteure d'un scénario lors d'un *kitantara* utilise les formes des cailloux en fonction de chaque personnage : la plus grosse pierre du groupe se retrouve souvent attribuer le rôle du père. La grosseur renvoie des stéréotypes sur les pères de famille : grand, fort, supérieur dans l'échelle hiérarchique familiale. Les personnages portant le rôle de la mère sont souvent des pierres douces et moins grandes que celui du père. Cela pour adhérer aux stéréotypes assignés au groupe des femmes : tendre, ordonnée, fragile. Rien que la forme physique des pierres choisies pour chaque personnage du *kitantara* permet déjà de confirmer la thèse de Bourdieu sur la *domination masculine* dans la relation entre les groupes sociaux masculins et féminins.

3.3.1. Interactions liées aux stéréotypes genrés

3.3.1.1. Revendication identitaire dans la relation *endogroupe* et *exogroupe*

La revendication identitaire est à la fois une assurance personnelle, puis une protection et reconnaissance sociale. Il s'agit de s'appuyer sur la culture comme point de repère sur notre identité sociale (Caune, 2006). Elle permet alors de déterminer notre place parmi le membre de l'*endogroupe* mais aussi de se démarquer de l'autre appartenant à l'*exogroupe*. Pour cela, il nous est contraint d'adapter nos comportements aux normes culturelles exigées par l'*endogroupe*. Goffman rejoint cette idée en avançant qu'elle nous garantit une place sociale (Le Breton, 2004). Les stéréotypes genrés engendrent justement des conduites que chaque membre du groupe concerné est tenu de respecter. Nous pouvons noter dans la séquence 10 du corpus 1, des propos qui confirment la préservation de l'identité :

« *Maman'i Frank : Aleo aloha izaho handeha hody fa **sao bedin'ny vadiko** eo e://*
Mère de Frank: Je dois rentrer si non mon mari va me le reprocher. »

La mère de Frank appartient au « groupe des femmes mariées ». Le stimulus de catégorisation est l'état matrimonial qui différencie les personnes mariées des célibataires, des veufs, etc. Elle est donc tenue de rentrer chez elle et de suivre les revendications de son mari car c'est le comportement idéal pour une femme mariée.

Deux stéréotypes genrés sont tirés à partir de ces propos :

- un époux est autoritaire vis-à-vis de sa femme ;
- une femme doit être obéissante vis-à-vis de son époux.

Du point de vue relationnel, même si le mari est absent durant l'évènement, son influence est quand même retenue par sa femme.

Ainsi, les acteurs d'influence pour trouver et préserver notre identité ne sont pas uniquement ceux qui appartiennent au même groupe (groupe des femmes mariées) que nous mais ceux de l'*exogroupe* (groupe des hommes mariés) également.

L'intervention externe s'explique par une valeur relationnelle entre les individus. Cette valeur résulte de la *connexion psychologique* (Cf. 1.1. Données vers information) qui lie les acteurs (Jakobson, 1960). Le contraire nous vaut une marginalisation et une expulsion et passer dans un groupe stigmatisé. Par exemple supposons que la femme mariée ne rentre pas chez elle avant le lendemain. Son entourage pourrait la catégoriser dans le groupe des prostitués. Or, ces dernières sont des groupes stigmatisés auxquels des stéréotypes négatifs déterminent leur sort social.

Toujours pour confirmer l'influence des stéréotypes genrés dans nos comportements, le corpus 5 nous en donne un aperçu. Il montre un écart de préférences des jeux chez les enfants. Pour les filles, ce sont des jeux non violents et en relation avec le rôle d'une mère tandis que pour les garçons, ils sont plus violents et se rattachent aux sports. En tout cas, chaque groupe social semble déjà disposé d'un point de repère qui leur permet la catégorisation. En effet, les catégories sont des manières pour pouvoir donner un sens à la réalité (Olivesi, 2007). Les stéréotypes genrés traduisent les outils de catégorisation traduisant la signification que l'on attribue à l'environnement masculin et féminin.

Chaque identité est parfois liée à des stéréotypes du moment qu'elle concerne des traits de ressemblance entre des individus qui vont former désormais un groupe (Schadron, 2006).

En somme la théorie de l'identité sociale étudie les phénomènes de différenciation entre des groupes sociaux. La différenciation basée sur les stéréotypes genrés influence sur les initiatives comportementales des individus. Dans tous les cas, elle repose sur la revendication permanente du soi et la recherche de la valorisation permanente du soi. Nous pouvons dire que nous changeons d'identité autant de fois que nous changeons de groupe social (Goffman, sd.). Autrement dit, il nous convient de choisir les groupes auxquels des stéréotypes positifs sont attribués.

Cela nous dirige vers la possibilité de changer de groupe ou d'emmener des changements dans son propre groupe.

3.3.1.2. Croyance à la perméabilité ou l'imperméabilité des frontières entre les groupes

Cette partie s'inscrit dans la confirmation de la nature humaine qui cherchera toujours à valoriser son être face aux appréciations d'autrui. L'individu procède à quitter son ancien groupe et à rejoindre un autre (Continuum de croyance en la mobilité sociale) ou procède à améliorer les conditions existantes dans son propre groupe (Continuum de croyance en changement social) tel que la modification des stéréotypes négatifs.

Mobilité sociale

Lorsqu'un individu ne se sent pas épanoui dans son groupe ou découvre un meilleur environnement que le sien dans un autre, alors, il ou elle essaiera de faire partie de l'autre après avoir perçu que les frontières entre son groupe actuel et le nouveau est perméable. Le phénomène de l'ascension sociale des femmes figure parmi les manifestations de ce processus.

Par exemple :

- Dans la séquence 8 du corpus 1, le personnage (un jeune homme) utilise l'expression malgache *hampiakarina ho vady* ou traduit littéralement soulever grâce au mariage pour exprimer son désir de se marier avec une jeune fille qu'il a aperçue dans la rue. L'expression veut dire que lorsqu'une femme se marie, elle monte dans l'échelle sociale. C'est-à-dire que le fait pour un homme de prendre une femme en mariage permet à la dernière de quitter le groupe des femmes célibataires pour faire partie du groupe des femmes mariées.

L'expression porte à croire que l'appartenance au second groupe est mieux perçue culturellement que le premier. Le mariage constitue donc la frontière – perméable – entre les deux groupes.

- Dans la séquence 3 du corpus 2, une femme ivrogne désire se marier avec un *vazaha* ou un étranger. Même si elle n'explique pas, dans le contexte culturel malgache, le *vazaha* représente la richesse. C'est cette notion de richesse qui induit la personne en quête d'un prestige social à vouloir sortir avec un *vazaha*. Pour cette étape de mobilité sociale, la frontière perméable concerne le passage possible en tant que femme malgache simple vers la transformation en femme « *vadim-bazaha* ». Cette dernière reçoit à la fois un stéréotype positif (femme devient riche) que négatif (prostituée). Mais, elle considère davantage la richesse contre une image de femme facile pour l'encourager à entrer dans le statut de « *vadim-bazaha* ».
- Autrement dit, l'intégration dans un groupe social stéréotypé dépend de notre estimation et évaluation entre les stéréotypes positifs et négatifs. Donc, dans le cas où quantitativement les stéréotypes négatifs remportent comparés aux positifs, alors on éprouve une réticence à intégrer un groupe. Dans le cas contraire, c'est ce qui nous encourage à franchir la frontière pour rejoindre les membres de l'autre groupe.

Changement social

Le processus de changement social invite un des membres d'un groupe à mobiliser les autres dans l'amélioration de leurs conditions dans différentes dimensions. Les frontières sont perçues imperméables. De ce fait, les croyances estiment que les améliorations proviennent de la mobilisation collective des membres du groupe et non de l'extérieur.

Par exemple dans le corpus 3, quelques personnes affirment que le fait de voir une fille ou un garçon jouer à des jeux inappropriés à leur sexe ne dérange pas du tout. Ces gens-là disposent de la croyance au changement social car malgré le refus de certains à cette situation, eux sont d'accord sur le fait qu'il y ait changement dans l'organisation des jeux chez les enfants.

Le changement social n'est pas forcément des modifications palpables mais ils peuvent toucher uniquement les opinions (Watzlawick, et al., 1975). Cela dit, les modifications collectives de nos stéréotypes peuvent amener à un changement social.

Les principes de la théorie de l'identité sociale justifient le fond des deux continua de croyance. Chacun est en quête permanente d'une identité meilleure que ce soit par rapport à l'*endogroupe* ou à l'*exogroupe* et pour cela il/elle n'hésitera pas à quitter ou améliorer son groupe.

3.3.1.3. Enjeux de l'effet *Pygmalion* dans développement social de l'enfant

La nomination des individus dans les scénarios et même dans la vie réelle traduit les croyances chez le groupe social concerné. Elle peut traduire les attentes de celui qui a attribué le nom à une personne ou à un groupe (Conein, 2005). Le recours à l'effet *Pygmalion* confirme la force de la croyance lors de la nomination de chaque individu ou groupe. Ce qui nous intéresse est alors la manifestation de la nomination suivant les groupes sociaux spécifiques à l'homme et à la femme.

L'effet *Pygmalion* démontre l'efficacité du pouvoir et de l'influence de la nomination chez un individu ou un groupe. La nomination est donc un outil utilisé par les membres de la société pour lui garantir la réalisation de ses attentes envers un individu ou un groupe désigné. Sur le plan culturel, ses attentes sont généralement positives. Les noms dans les scénarios (corpus 1 et 2) ou parfois aussi l'on s'inspire des caractères assignés à chaque sexe (corpus 3) pour donner un nom.

Exemple :

Nom féminin	Nom masculin
Bella => beauté, coquetterie ;	Setra => brutal ;
Ravaka => bijoux, coquetterie.	Tovo => jeune, force.

Bella et Ravaka sont des traits de caractères stéréotypés assignés aux femmes à travers la coquetterie, les ornements etc. Les stéréotypes sur la démonstration de force sont reliés aux hommes.

Cependant, l'effet *Pygmalion* peut être positif ou négatif. Parfois, même sans le vouloir, la tendance d'un garçon à devenir efféminé peut provenir de ce type d'effet. Son développement psychologique pousse l'enfant à vouloir découvrir et connaître son environnement. Les jeux *masculins* et *féminins* font parties de cet environnement. Les propos recueillis avancent que les garçons jouant aux jeux de filles risquent de devenir efféminés. De ce fait, à chaque fois que l'enfant s'implique dans un jeu de fille, son entourage lui répète tout le temps que cela appartient aux filles. Par instinct de curiosité et de rébellion, il va quand même essayer d'apprécier davantage l'univers des filles et risque de devenir efféminé pour de vrai. Dans ce cas, l'enfant entre dans le camp du bouc émissaire. Il va subir les critiques et les dénigrements de son groupe. Cela aura une répercussion dans le développement psychologique et social de l'enfant.

3.4. Apport de la recherche en SIC

3.4.1. Valeur relationnelle de l'information/stéréotype

Nous allons emprunter la théorie de la communication de Dominique Wolton pour expliquer les apports de notre présente recherche en SIC. Cette théorie avance l'existence d'une valeur relationnelle de l'information.

En effet, la circulation des stéréotypes genrés à travers leur réception et leur transmission influence sur la distribution des rôles entre les genres. Ces stéréotypes sont les causes des jeux de pouvoir entre les sexes dans différents domaines. Ils sont aussi source de démonstration de capacités vis-à-vis du sexe opposé. Par exemple, les stéréotypes sur les *kitantara* désignés aux petites filles réduisent les chances des garçons de développer leurs sens de créativité et d'imagination de scénario. D'ailleurs, cela est remarqué sur la durée des scénarios de nos sujets. Les filles ont tendance à raconter un scénario plus longtemps que les garçons : en moyenne 18 minutes pour les filles par rapport à une moyenne de 5 minutes pour les garçons.

3.4.2. Égalité vers équité

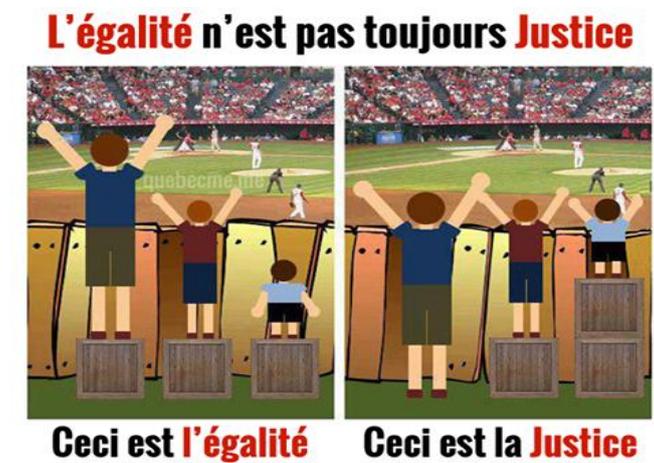
Cette recherche a été stimulée par l'existence d'une discrimination sexiste lors des situations ludiques chez les enfants. Nous n'allons pas affirmer que la discrimination est favorable ou défavorable pour l'enfant et son groupe d'appartenance.

Nous avons pu comprendre que c'est chaque membre de la société même qui s'engage à établir ces discriminations en vue de préserver l'identité positive de son groupe et de

l'enfant qui lui est proche. Cependant, nous avons aussi pu comprendre qu'il y a une possibilité d'améliorer la façon d'entrevoir la situation ludique pour donner les mêmes chances à chaque enfant. Cela s'inscrit dans un souci de développement personnel de ces derniers dans son environnement social.

L'approche en SIC nous permet d'être prudents en ce qui concerne les luttes dans le domaine du genre. Le titre de cette sous partie annonce cette mise en garde : égalité vers équité. Les schémas suivants sont proposés pour mieux comprendre la nuance entre les deux notions.

Image 2 : Egalité et justice



Source : <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSr6tbmrWE992FTmLRKczbc6XK3mUpRf-FYAR2WaxeLK1E5E4li> [consulté le 12 février 2015]

Nous allons interpréter ce schéma sous l'angle de notre objet de recherche. L'essentiel n'est pas de donner à chaque enfant le même type de jeu pour qu'il ou elle puisse se sentir valoriser et avoir les mêmes avantages. Mais il faut prendre en compte différents paramètres pour que chacun d'eux obtienne les mêmes chances de profiter des avantages de chaque jeu. C'est ainsi que nous parlons de justice ou plus précisément d'équité.

Puisque chaque enfant en dessous de l'âge de puberté présente encore les mêmes capacités et éprouve les mêmes niveaux de curiosité, alors ils devront pouvoir accéder à chaque jeu en dépit de leur appartenance sexuelle.

Les paramètres à considérer devront plutôt être leur âge, leur stade de développement, le milieu et les moyens des gens disposés à leur offrir chaque type de jeu. Dans ce cas, chaque enfant jouira d'une équité lors des situations ludiques qui pourront être leur source de motivation dans un type de métier futur. Empruntons encore une autre image pour confirmer cela.

Image 3 : Lien entre l'égalité lors des jeux et la future profession des enfants



Source :

https://www.google.mg/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.lettoysbetoys.org.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F03%2FEqualplay-580x463.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.lettoysbetoys.org.uk%2FEqual-play%2F&docid=YtzVMAy7W6Hh9M&tbnid=frUJq3Hs2_rcCM%3A&w=580&h=463&ved=0ahUKEwjGwJiQx4jMAhVJyRQKHxkxCNgQMwgaKAAwAA&iact=mrc&uact=8 [consulté le 20 avril 2015]

Donc, l'équité dans le monde du travail commence par l'équité lors des jeux chez les enfants. Il s'agit de considérer les phénomènes de domination, de pouvoir et de discrimination dès les jeux durant l'enfance. Ces trois phénomènes sont les principales préoccupations de la recherche en genre (Vidal, 2015).

Cependant, Isabelle Guérin, docteur en économie, avance que le développement de la situation entre les genres passe par une déconstruction des rapports sociaux (Verschuur, et al., 2015). D'où la nécessité de se concentrer dans les sens des rapports entre les genres pour arriver à l'équité.

3.4.3. Approche intragroupe et extragroupe

Nous choisissons une approche intragroupe car il est question de décrire les pratiques communicationnelles entre les membres d'un groupe défini. Les méthodes utilisées dans l'analyse des données de notre travail ont permis de dégager comment se présentent la forme de communication entre l'individu (d'un même groupe) lorsqu'il se transmet des informations/stéréotypes genrés. De plus, toutes les catégories de personnes composantes du groupe social sont des acteurs qui contribuent au processus d'échange d'information.

Chaque information relative à un stéréotype impacte sur nos choix de conduite et notre relation avec le monde extérieur.

Nous avons pu voir que la valeur d'un stéréotype (positive ou négative) encourage une personne à aller vers l'autre ou à le fuir : la positivité ou négativité d'un stéréotype est relative ; elles dépendent des références, du vécu, etc. de chaque individu. Cette valeur influe sur son développement personnel également.

3.5. Sensibilité au développement local

Nous abordons la notion de développement local car le travail s'inscrit également dans le parcours de communication et dynamique locale (Codyl). La réflexion d'Isabelle Paillart sur la différenciation de lieu et de l'espace contribue à la compréhension de la relation entre communication et dynamique locale. Elle affirme que le local ou lieu induit à la *stabilité* tandis que l'espace induit à la *mobilité* (Paillart, 1993).

De ce fait, la Codyl consiste à la rencontre entre stabilité et mobilité. Un groupe social doit disposer de ces deux propriétés pour assurer son développement. Ces deux notions déterminent la qualité de l'organisation sociale.

Les deux théories choisies pour le cadrage de ce travail traduisent la stabilité et la mobilité d'un groupe social. La théorie de l'épidémiologie des représentations par Dan Sperber assure la stabilité pendant que la théorie de l'identité sociale par Henri Tajfel assure la mobilité. Pour le premier cas, la préservation du sens d'un stéréotype lors du partage de celui-ci entre les membres d'un groupe garantit le maintien de l'organisation sociale et l'unité entre les membres d'un groupe. Une sorte de convention symbolique découle du stéréotype en question. Cela explique son influence sur le maintien de la stabilité sociale.

La deuxième théorie exploite le continuum de croyance au changement social. La quête d'une identité sociale positive collective encourage à adopter ce type de croyance. Que ce soit par la croyance en mobilité sociale ou au changement social, il existe une initiative personnelle qui pourrait s'étendre vers une mobilisation collective et sociale. Cette initiative s'articule dans la quête d'un environnement meilleur dans son propre groupe ou dans un autre groupe (Conein, 2005).

Par conséquent, la mobilisation sociale implique automatiquement l'entrée dans un processus de développement local. Il est confirmé par la solidarité en vue d'une évolution collective au sein d'un groupe social défini.

3.6. Interprétation du réel par le fictif

La nature de ce travail de recherche se caractérise par l'étude des scénarios fictifs dans le *kitantara* pour comprendre les relations existantes dans la réalité. L'intérêt de ce travail repose aussi sur la valeur du choix des acteurs principaux. Les enfants qui vont constituer la génération future permet de comprendre l'évolution des formes de relation sociale à venir. En d'autres termes, les comportements sexistes qu'ils engendrent actuellement et que l'ont peu lire dans leur scénarios dans le *kitantara* joue deux fonctions :

- Un effet miroir qui reflète les caractéristiques de sa société car ces comportements sont inspirés dans leur propre environnement ;
- Un effet de projection sur l'avenir vu qu'ils permettent l'anticipation de la forme de relation future.

3.7. Perspective

Il existerait une possibilité de combinaison entre la stabilité et la mobilisation sociale suite à l'adaptation des deux théories dans notre recherche :

- Epidémiologie des idées induit à une stabilité grâce à la cohésion suite à la validation collective d'un stéréotype ou plusieurs stéréotypes.
- Identité sociale conduit à la mobilité ou changement social pour un développement individuel ou collectif.

Conclusion partielle

Grâce aux théories de l'épidémiologie des idées et de l'identité sociale, nous pouvons tirer que les stéréotypes³⁴ sont des moyens permettant de comprendre les modes de relations entre les genres. Leur manipulation révèle une identité culturelle d'un groupe sociale.

Les enfants participent aussi à la perpétuation des stéréotypes (genrés) positifs ou négatifs. De plus, l'avantage chez les enfants est qu'ils les manipulent à la fois dans leur univers réel (le quotidien) que dans l'univers fictifs (dans les jeux : *kitantara*).

L'approche genre a montré les facteurs d'engagement des groupes sociaux masculins et féminins dans leur rapport *endogroupe* et *exogroupe* (Verschuur, et al., 2015).

³⁴ Ils sont principalement véhiculés par le langage qui constitue le premier composant culturel (Caune, 2006). D'où la possibilité de définir l'identité liée aux stéréotypes genrés à partir du langage autour du genre.

Conclusion générale

Les jeux véhiculent les stéréotypes genrés. Ils ne se manifestent pas uniquement par les discours mais aussi par d'autres signes et pratiques genrés liée à un jeu défini (Mona Zegaï, 2013). Ainsi, même si le *kitantara* est exclusivement verbal, certaines propriétés non verbales telles que la taille des pierres ou les rôles des personnages suffisent pour mobiliser les stéréotypes genrés.

Puisque nous sommes en permanence en quête d'une reconnaissance et d'une valorisation sociale, le jeu devient notre principale carte d'identité durant l'enfance. Notre sexe sera défini à partir du type de jeu auquel nous jouons. Cela détermine aussi notre communication avec notre entourage. Il permet l'intégration ou l'expulsion sociale. C'est donc le sens attribué aux informations liées aux stéréotypes genrés qui influencent sur notre relation sociale. Ils engendrent des valeurs relationnelles basées sur la connexion psychologique, émotionnelle, proxémique, etc.

À partir du *kitantara*, nous avons pu comprendre la façon dont les enfants s'approprient des stéréotypes genrés. Ils les transposent dans les scénarios (fictifs) mais le plus important c'est qu'ils se sont inspirés du réel et les reproduiront dans leurs réalités quotidiennes et futures également.

Donc, nous pouvons avoir une vision à long terme des stéréotypes genrés relatifs à notre terrain grâce à l'approche des enfants. Il s'agit d'aller au-delà de l'égalité pour arriver à l'équité entre les genres. L'égalité nécessite la présence des deux genres tandis que même si un groupe n'est formé que d'individus du même genre, nous pouvons appliquer l'équité. Ainsi, nous avons pu répondre à la problématique grâce aux théories de l'épidémiologie des idées et de l'identité sociale qui nous ont fournies des outils intéressants pour aller vers l'amélioration de la relation sociale en se concentrant sur des possibilités de changements autour des stéréotypes genrés positifs et négatifs. Ces changements peuvent concerner l'individu uniquement ou l'ensemble du groupe.

A l'issu de ce travail, nous pouvons tirer que chaque genre subi une violence douce (Bourdieu, 1998) ou brutale. L'homme est valorisé dans un domaine assigné à son appartenance sexuelle et il en est de même pour la femme.

La violence se manifeste lorsque la femme ou l'homme souhaite se développer dans un domaine qui ne lui est pas été assigné. Le pire est s'il ou elle avait des capacités prometteuses dans le domaine concerné mais n'a pas pu les mettre en pratique. La répercussion pourrait s'étendre depuis le développement personnel de l'individu vers celui de sa communauté jusqu'à celui de son pays.

A l'issu de ce travail qui lie le jeu à la réalité, nous souhaitons ouvrir une porte à travers la question : comment un acteur mobilise les informations liées aux stéréotypes genrés pour traverser les frontières entre groupes en vue d'une mobilité et/ou d'un changement social?

Ressources : bibliographie, médiagraphie et webographie

Bibliographie

Ouvrages généraux

- Baylon Christian et Mignot Xavier, *La communication*. Paris : Armand Colin, 2006.
- Bereni Laure et al., *Introduction au Gender Studies*. Bruxelles : De Boeck, 2008.
- Bourdieu Pierre, *La domination masculine*. Paris : éditions du Seuil, 1998.
- Braunstein Jean-François, *Rousseau : Discours sur l'origine de l'inégalité*. Fernand Nathan, 1981.
- Campenhoudt Luc Van et Quivy Raymond, *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod, 2011.
- Cartron Annick et Winnykamen Fayda, *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris : Armand Colin, 1995.
- Caune Jean, *Culture et communication*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2006.
- Christine Verschuur, et al., *Sous le développement, le genre*. Marseille : IRD, 2015.
- Conein Bernard, *Les sens sociaux*. Paris : Economica, 2005.
- De Beauvoir Simone, *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard, 1976.
- De Padoue Rahajarizafy Antoine, *Filozofia Malagasy: ny fanahy no olona*. Antananarivo : Ambozontany.
- Dumazedier Joffre, *Vers une civilisation du loisir?*. Paris : Points, 1962. - p. 28.
- Edmond Marc et Picard Dominique, *L'école de Palo Alto*. Paris : Retz, 2004.
- Ferrand Michèle, *Féminin Masculin*. Paris : La Découverte, 2004.
- Fleury, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris : Armand Colin, 2008.
- Goffman Erving, *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de minuit, 1974.

- Jacob Odile, *La contagion des idées. Théories naturalistes de la culture*. Paris : Horizons philosophiques, 1996.
- Le Breton David, *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Quadrige, PUF, 2004.
- Mucchielli Alex, Corbalan Jean-Antoine et Ferrandez Valérie, *Théorie des processus de la communication*. Paris : Armand Colin, 1998.
- Mucchielli Alex, *Les sciences de l'information et de la communication*. Paris : Hachette, 2006. - 4^e : p. 90.
- Olivesi Stéphane, *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2007.
- Paillart Isabelle, *Les territoires de la communication*. Grenoble : PUG, 1993.
- Pretceille Martine, *L'éducation interculturelle*. Paris : Presse Universitaires de France, 2011.
- Randriamiadanarivo, *Ny sekolin'ny Ntaolo*. Imarivolanitra : Antso, 1980.
- Raolison Rajemisa Regis, *Rakibolana Malagasy*. Antananarivo : Ambozontany, 2003.
- Ravelomanana Randrianjafinimanana Jacqueline, *Histoires de l'éducation des eunes filles malgaches du XVI^e au milieu du XX^e siècle*. Antananarivo : Antso Imarivolanitra, 1995.
- Seca Jean-Marie, *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin, 2005.
- Vidal Catherine, *Le cerveau a-t-il un sexe?*. Paris : Institut Pasteur, 2011.
- Vidal Laurent, « Sous le genre, le social », *Sous le développement, le genre / Vershuur Christine, Guérin Isabelle et Guétat-Bernard Hélène*. Marseille : IRD, 2015.
- Watzlawick Paul, Weakland John et Fisch Richard, *Changements, Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil, 1975.
- Wharton Amy, *The sociology of gender*. Malden : Blackwell, 2008.
- Winnicott Donald Woods, *Jeu et réalité:l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 2002.
- Wolton Dominique, *Informer n'est pas communiquer*. Paris : CNRS éditions, 2009.
- Légal Jean-Baptiste et Délouée Sylvain, *Stéréotypes, préjugés et discriminations*. Paris : Dunod, 2015.

Thèses, rapports et conférences

- Calvin N. « Trois théories du développement ». Avignon : Université d'avignon, 1998.
- Geeraerts Bernard « Développement cognitif de l'enfant malgache ». Mémoire en vue de l'obtention du DEA. - Saint Denis : Université de La Réunion, 1999.
- Girard René « Le Bouc émissaire » [Pdf]. - [s.l.] : Le livre de poche, 1986.
- Rakotoanosy Monique « La notion de genre ». Antananarivo : Université d'Antananarivo, 2012.
- Ratsabotoetra Andriamialy « La promotion féminine par l'école à Tananarive de 1930 à 1958 » Antananarivo : Département Histoire, FLSH, Université d'Antananarivo, 2009.
- Razanadrakoto Lucien « Quartiers urbains à Madagascar: l'apparence et le quotidien » Thèse de doctorat, mention Anthropologie urbaine et sociologie comparée. - Antananarivo : Faculté DEGS, Université d'Antananarivo, 2005.
- Ministère de la Justice « Instruments internationaux et législation nationale, Droits de l'enfant ». Antananarivo : UNICEF, 2009.

Articles

- Averbeck-Lietz Stefanie, Bonnet Fabien et Bonnet Jacques « Le discours épistémologique des Sciences de l'Information et de la Communication » // rfsic.revues.org. - Revue française des sciences de l'information et de la communication, 1 Janvier 2013. - 5 Décembre 2015. - <http://rfsic.revues.org/823>.
- Careau Francis « Les valeurs et le sacré dans l'éducation d'aujourd'hui » // [erudit.org](http://id.erudit.org/iderudit/801240ar). - 2003. - 15 Décembre 2015. - <http://id.erudit.org/iderudit/801240ar>.
- Careau Francis « Les valeurs et le sacré dans l'éducation d'aujourd'hui » // [erudit.org](http://id.erudit.org/iderudit/801240ar). - 2003. - 15 Décembre 2015. - <http://id.erudit.org/iderudit/801240ar>.
- Chaurand Nadine « Stéréotypisation. Catégorisation sociale » // [Archivesouvertes.fr](http://www.hal.archives-ouvertes.fr/). - 27 Mars 2014. - 6 Février 2016. - <http://www.hal.archives-ouvertes.fr/>.
- Dorai Mohamed « Qu'est-ce-qu'un stéréotype? » // [Persée](http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1988_num_41_3_2154). - 1988. - 5 Janvier 2016. - http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1988_num_41_3_2154.
- Dortier Jean François « La Contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture ». - 1 Septembre 2003. - 8 Février 2016. -

http://www.scienceshumaines.com/la-contagion-des-idees-theorie-naturaliste-de-la-culture_fr_12961.html.

- Dortier Jean-François « Le débat Piaget/Chomsky » // Sciences humaines. - 1989. - p. N°96.
- Epron Olivier « Les différentes formes de jeux » // *Enfant Animations Education*. - Avril 2001. - 18 Novembre 2013. - <https://translate.google.mg/translate?hl=en&sl=en&tl=fr&u=http%3A%2F%2Fwww.animation.free.fr%2Fpage46.htm>.
- Gaussoit Ludovic « Le jeu de l'enfant et la construction social de la réalité » // *Le carnet PSY*. - 2001. - Cazaubon. - 62.
- Geyken Alexander « Quelques problèmes observés dans l'élaboration de dictionnaires à partir de corpus » // *Cairn.info*. - Mars 2008. - 10 Janvier 2016. - www.cairn.info/revue-langages-2008-3-page-77.htm. .
- Harris Paul « Imaginer pour grandir » // *Revue Sciences Humaines*. - 15 Juin 2011. - 20 Décembre 2015. - http://www.scienceshumaines.com/imaginer-pour-grandir-entretien-avec-paul-l-harris_fr_13621.html.
- Harris Paul « Imaginer pour grandir » // *Revue Sciences Humaines*. - 15 Juin 2011. - 20 Décembre 2015. - http://www.scienceshumaines.com/imaginer-pour-grandir-entretien-avec-paul-l-harris_fr_13621.html.
- Harris Paul « L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif » // *Revue française de pédagogie*. - Octobre, Novembre 2007. - 161. - pp. 126-127.
- Houdé Olivier « L'intelligence avance de façon biscornue » // *Sciences Humaines*. - 15 Juin 2011.
- Houdé Olivier « L'intelligence avance de façon biscornue » // *Sciences Humaines*. - 15 Juin 2011.
- Jeon Mi-Yeon et Brisset Annie « La notion de culture dans les manuels de traduction Domaines allemand, anglais, coréen et français » // *érudit*. - Juin 2006. - 8 Janvier 2016. - <https://www.erudit.org/revue/meta/2006/v51/n2/013264ar.html>.
- Kimmel Alain « Olivier Reboul, La Philosophie de l'éducation ». - *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 Avril 2005. - 25 Novembre 2015. - <http://ries.revues.org//1820>.
- Lise Jacquez « Le corpus : ancrages théoriques et méthodologiques », Appel à contribution, *Calenda*, 1 mars 2013. – 15 mai 2016. - <http://calenda.org/240271>

- Le Maner-Idrissi et Renault Laëticia « Développement du “ schéma de genre ” : une asymétrie entre filles et garçons ? » // *Enfance*. - Mars 2006. - Vol. 58. - pp. 251-565.
- Licata Laurent « La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'autocatégorisation: : le Soi, le groupe et le changement social. » // *Revue électronique de psychologie sociale*. - 2007. - 6 Février 2016. - <http://RePS.psychologie-sociale.org>.
- Martineau Stéphane « Propos sur le monde: Penser avec la philosophie, les sciences humaines et sociales ». 17 Juin 2014. - 20 Novembre 2015. - <http://proposurlemonde.blogspot.com/2014/06/quelques-principes-de-linteractionnisme.html>.
- Morchain Pascal « Stéréotypes, stéréotypisation, et valeurs »// AFPS, "préjugés et stéréotypes". - Rennes : Université de Haute-Bretagne Rennes 2 - LAUREPS-CRPCC .
- Ralalaoherivony Baholisoa « Comment parler en "miralenta" sans terminologie systématisée » [Pdf]. - Antananarivo : CIRAM-FLSH Université d'Antananarivo, Madagascar.
- Ravaozanany Noro et Gastineau Bénédicte « Genre et scolarisation à Madagascar » // *Revue.org*. - Université de Provence - Département des Sciences de l'éducation, 10 Octobre 2011. - 6 Novembre 2015. - <http://questionsvives.revues.org/710>.
- Sandrine Teixido, Héloïse Lhérété et Martine Fournier « Les gender studies pour les nul(-le)s » // *Sciences Humaines* – 01 septembre 2011. – 5 mai 2016 - http://www.scienceshumaines.com/les-gender-studies-pour-les-nul-le-s_fr_27748.html.
- Shadron George « De la naissance des stéréotypes à leur internalisation » [Pdf]. - Nice : Université de Nice.
- Stephane Desbrosses Rosenthal et Jacobson (1968) « L'effet *Pygmalion* : je pense, donc tu es »// *Psychoweb*. - 21 Décembre 2007. - 8 Février 2016. - <http://www.psychoweb.fr/articles/psychologie-sociale/223-rosenthal-et-jacobson-1968-l-effet-Pygmalion-je-pense-donc.html>. le 21-12-2007
- Ucciani Sylvie « La transmission des stéréotypes de sexe ». 3 Juillet 2012. - 23 Novembre 2015. - <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766917>.
- Université Ottawa « La société, l'individu et la médecine »// *Epidémiologie: définition de base*. - 24 Septembre 2014. - 5 Février 2016. - http://www.med.uottawa.ca/sim/data/Epidemiology_f.htm.

- Wagner Anne-Catherine « Les cent mots de la sociologie » // *Habitus*. - 1 Mars 2012. - 18 Décembre 2015. - <https://sociologie.revues.org/1200?lang=en>.

Zegai Mona, « Genre et jouets : l'avis d'une sociologue », *mademoizelle*. 19 Septembre 2013. - 8 Avril 2016. - <http://www.madmoizelle.com/genre-jouets-sociologue-200758>

Médiagraphie

- Cathérine Vidal, « Le cerveau n'a pas de sexe » [Vidéo]. - Paris : TDEX, 2011
- YWCA Montréal, Y des femmes Montréal « Qu'est-ce-que la socialisation sexiste? » [Vidéo]. - Montréal : Y des femmes de Montréal, 2013.

TABLE DES MATIERES

FINTINA	I
RESUMÉ	II
ABSTRACT.....	III
REMERCIEMENTS.....	IV
GLOSSAIRE	V
LISTE DES ILLUSTRATIONS	VI
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACCRONYMES.....	VII
INTRODUCTION	1
Partie I : Environnement prédéterminé au jeu chez l'enfant : récepteur-acteur	4
1.1. Déconstruction terminologique : information et communication	4
1.1.1. Donnée vers information	4
1.1.2. Communication-relation.....	6
1.1.3. Communication-interaction.....	7
1.1.4. Enfant : récepteur-acteur	8
1.2. Développement personnel de l'enfant basé sur le besoin au loisir.....	8
1.2.1. Développement relationnel sexué chez l'enfant	9
1.2.1.1. Facteurs intellectuels et émotionnels régulant la relation sociale de l'enfant	10
1.2.1.2. Développement cognitif lié à la relation entre masculin et féminin	13
1.2.1.3. Apports du loisir au développement psychosocial de l'enfant.....	15
1.2.2. Education et loisir socle du lien social de l'enfant	18
1.2.2.1. Education en vue d'un consentement social	19
1.2.2.2. Education à travers les jeux pour établir et maintenir une relation	21
1.3. Genre lié à la construction de l'identité de l'enfant	26
1.3.1. Stéréotypes issus du sexe social.....	27
1.3.1.1. Compréhension conceptuelle locale et étrangère du genre	27
1.3.1.2. Représentations : des stéréotypes aux stigmatisations	29
1.3.2. Manifestation de la rencontre entre éducation sexuée et loisir sexué.....	32
1.3.3. Elargissement du fossé entre féminin et masculin	34
1.4. Construction de l'objet de recherche	37

1.4.1.	Hypothèses	37
1.4.2.	Trois objets de la recherche	37
	Partie 2 : Cadre théorique et méthodologique de la recherche	40
2.1.	Cadrage théorique.....	40
2.1.1.	Théorie de l'épidémiologie des représentations par Dan Sperber	41
2.1.1.1.	Représentation mentale	43
2.1.1.2.	Représentation publique	43
2.1.2.	Mesure des stéréotypes	44
2.1.3.	Facteurs de propagation des stéréotypes.....	45
2.2.	Théorie de l'identité sociale	46
2.2.1.	Continua de croyance.....	46
2.2.1.1.	Continuum de croyance en la mobilité sociale.....	46
2.2.1.2.	Continuum de croyance au changement social	46
2.3.	La catégorisation sociale.....	47
2.3.1.	L'effet <i>Pygmalion</i>	47
2.3.2.	La théorie du bouc émissaire.....	49
2.3.3.	Autocatégorisation	49
2.4.	Méthodes adoptées	51
2.4.1.	Montage contextuel.....	51
2.4.2.	Choix du terrain	51
2.4.3.	Méthode de recueil de données sur terrain	52
2.4.3.1.	Observations.....	52
2.4.3.2.	Enregistrement vidéo remplacé par l'audio	53
2.4.3.3.	Provocation de situation à observer	54
2.4.4.	Construction du corpus	54
2.4.4.1.	Méthode de transcription.....	55
2.4.4.2.	Méthode de traduction du corpus	58

3.1.	Enfant : de la réception des stéréotypes à l'action	59
3.2.	Classification des stéréotypes liés au genre dans l'environnement du <i>kitantara</i>	60
3.3.	Représentation publique et pérennité d'un stéréotype genré.....	67
3.3.1.	Interactions liées aux stéréotypes genrés	68
3.3.1.1.	Revendication identitaire dans la relation <i>endogroupe</i> et l' <i>exogroupe</i>	68
3.3.1.2.	Croyance à la perméabilité ou l'imperméabilité des frontières entre les groupes	70
3.3.1.3.	Enjeux de l' <i>effet Pygmalion</i> dans développement social de l'enfant.....	72
3.4.	Apport de la recherche en SIC.....	73
3.4.1.	Valeur relationnelle de l'information/stéréotype	73
3.4.2.	Égalité vers équité.....	73
3.4.3.	Approche intragroupe et extragroupe	76
3.5.	Sensibilité au développement local.....	76
3.6.	Interprétation du réel par le fictif	77
3.7.	Perspective	77
	Ressources : bibliographie, médiagraphie et webographie.....	81
	TABLE DES MATIERES	87

ANNEXES

Notre corpus présente les propos et les idées recueillis grâce aux différentes méthodes de collectes de données appliquées sur les sites d'intervention.

Nous avons sélectionné les propos en tirant des extraits de chaque *kitantara*. Ils sont répertoriés par séquence de façon à avoir des propos exploitables en vue de notre objet de recherche.

Corpus 1

Ce corpus présente les énoncés exploitables évoqués dans des *kitantara* réalisés par treize filles entre deux à douze ans.

Les personnages sont nommés selon les appellations attribuées par l'auteur(e). Et nous avons mentionné les acteurs autres que les personnages en gras pour éviter la confusion. Il s'agit de l'auteur(e) et de l'auditeur(e).

Séquences 1

<p>Neny : O ry rangahy ity a/ f'anga ianao tsy handeha hiasa no alaozanao m/matory maraina eo e?//</p> <p>Dada : Sssh/ Ka izaho ange ramatoa ity ka mihidy antrano// misy zavatra andrasako e//</p> <p>Dada : Tsy hainao mihitsy ny zavatra andrasako fa/ an an an e:/ handahe iasa aho izany raha izay no tianao e// an an an/ handeha hiasa mihitsiny aho e?</p> <p>Neny : Odry?/ Handeha hiasa? Nga enao mbola nandro/ nga ianao efa nisakafo maraina ? Nga enao mbola niakanjo ?/ Izany izao izy daholo ? nga enao mbola nanomana ny zavatra ataonao any ampiasananao any ?</p> <p>Dada : Ianao ity koa be sermonina ohatran'ny inona//</p> <p>Neny : Maninona? (crie)</p> <p>Dada : An an an hoy aho e:/ efa ao ve aloha ny ranomafanako fa handeha anao douche aho aloha e//</p>	<p>Maman : Mon chère Monsieur, ne vas-tu pas aller au travail pour que tu sois encore au lit jusqu'à present?</p> <p>Papa : Sssh, ma chère dame, si je suis encore à la maison c'est parce que j'attends encore un truc.</p> <p>Papa : Tu ne sais pas ce que j'attends. Mais bon, je vais aller au travail si c'est ce que tu veux vraiment !</p> <p>Maman : Hein ! Tu vas travailler ? Tu n'as pas encore pris ta douche, ni manger, ni t'habiller. Tout ça ! Est-ce-que tu as déjà préparé ton programme au travail ?</p> <p>Papa : Tu es vraiment une râleuse.</p> <p>Maman : Comment ? (crie)</p> <p>Papa : Je n'ai rien dis ! est-ce-que mon eau chaude est prête parceque je vais me doucher.</p>
--	---

Mpitantara : Ity hono a: anabavin'ilay rangahy ity fa ratsy saina be//	Auteure : Elle, c'est la soeur de cet homme mais elle est méchante.
---	--

Séquence 2

Mpihaino : Fa iza no anaran'ity? Dia ity//	Auditrice : Comment s'appelle celui-ci? Et celui-ci ?
Mpitantara : Ity Kanto a dia ity Mikaya	Auteure : Celle là s'appelle Kanto et celle-ci s'appelle Mikaya
Dada: Aleo konikoa rangahy ianao hiakatra birao any fa ianao konikoa mahay be a/ amin'izay mba mihemotremotra kely fa i Kanto zandrinao tsy rarahinao mihitsy amin'ilay/amin'ilay fianaranao/	Papa : Tant mieux si tu es convoquée au bureau. Come ça tu regresse un peu en classe. Tu ne te soucis jamais de ta petite sœur Kanto à cause de tes études.
Mikaya: Sssh/ Ka izy ary rehefa ampianarina dia hoy izy hoe/ izaho aky tsy azo ampianarina izany fa mbola misy rendez-vous:/ mbola misy rendez-vous ataoko any avelany a:ny e//	Mikaya : Sssh ! mais à chaque fois que je lui propose d'étudier ensemble, elle dit qu'elle ne peut pas car elle a encore un rendez-vous.

Scéquence 3

Hortense : Oay! Iza konikoa iny masera be vava be anareo iny ry Baina a?//	Hortense: Eh ! Mon vieux, qui est-ce cette « bonne sœur » à la grande gueule.
Dada : Baina a Baina a (xx) Andriamanitro enao o/ tsy hoe masera izy e/ efa ohatra an'izao foana ny paozin'io fa/ tsy tia rendrarendra ohatra anareo izy e//	Papa : Mon vieux ? Oh mon dieu ! Ce n'est pas une bonne sœur amis elle s'habille tout le temps comme cela sauf qu'elle n'est pas frivole comme vous.
Hortense : inona koa aky no mampitanondrinondrika an'i ndry ity ?//	Hortense : As-tu un problème pour que tu a l'air triste ?

Voahangy : Tsy misy na inona na inona aky a, malahelo fotsiny//	Voahangy : Il n'y a rien/ je suis un peu triste/ c'est tout//
---	---

Séquence 4

Mpitantara : I Nasandratra (vehivavy) ito izany hoy aho/ tsy mahay mathématique mihitsy	Auteure : Nasandratra (une fille) est nulle en mathématique.
Bella : Nasandratra a : tairo amizay rangahy handeha hilalao isika ka:// Nasandratra : Andraso kely aloha hantsaka vetivety fa sao bedy eo izaho//	Bella : Allez, Nasandratra, on va jouer maintenant. Nasandratra : Attends un instant je vais chercher de l'eau parce que je risque d'être grondée.

Séquence 5

Sandra: Andray aky/ Ity ny an'ndry fa aza miteniteny dia andao hitsangana dia ny lâlana amin'izay no zorina e// Ity ny goûter dia mandehana amin'izay mandeha mianatra e// Fa tsy sipasipa ry Ikala ratsy ity a. Izay fa maika hiasa aho e:~/ hanao lasary vetivetika aloha e://	Sandra : Ah non! Tiens pour toi et ne dis plus rien. Allons poursuivre la route.Tiens ton goûter et vas à l'école maintenant. Et ne perds pas du temps avec des histoires d'amour ma cocotte. Bon, je vais travailler mais avant je vais préparer des crudité.
--	--

Séquence 6

Vola (Makorelina) : Iza no niteny an'ity an'izany? // Izaho aloha dia tsy mampirevy an'i Tena amin'ity e (crie) // Zandriny : Tsy misy niteny ahy an'izany fa omeo fotsiny aho//	Vola (Travailleuse de sexe) : Qui te l'a dit ? Je ne te donnerais jamais des sous pour t'amuser. Petite sœur de Vola : Personne mais donne moi des sous un point c'est tout.
---	---

Vola : (mitomany) very hoy aho ilay vola//	Vola: J'ai dis que j'ai perdu l'argent.
Vola : (crie) i tena ve kaondrana e ? raha iny (lehilahy be vola be) no azontsika tonga dia lasa baomba be isika/ izy daholo no miantoka ny kaly sy ny akanjo dia hividy (DEPENSAIRE) kiraro talon be indray/ omeko an'i Ikala Peta (la bonne) daholo ny ahy taloha.	Vola : Mais tu es folle ? Si je sortirais avec lui, je deviendrais une bombe. Il m'achètera à manger et tous mes vêtements et j'achèterais de nouvelles chaussures à talon/ Je donnerais à Peta (la bonne) mes anciennes chaussures.

Séquence 7

Mpanao sinto-mahery : Kaiza izy izany ry joky a:/ Mbô taizo môly kely any e://	Voleur à la tire: Salut mon frère! Donne moi un peu de drogue/
--	--

Séquence 8

Setra : O ry ilay ity a://	Setra: Eh mec!
Namany : Ahoana ilay ity?//	Son camarade: Oui mec!
Setra: iny ilay ity ilay sipa mipetraka any Ivato iny a/	Setra : Voilà la meuf qui habite à Ivato.
Namany: Ary tao mahay mitondra tômôbile?//	Son camarade : Wow ! elle sait conduire un voiture !
Setra: Vao novidian'ny bainy iny/ ### Tena hampakariko ho vadiko iny ra manaiky ahy//	Setra : Son père vient de lui acheter cela. Je vais demander cette fille en mariage si elle m'accepte.

Séquence 9

<p>Bandy : Bonjour//</p> <p>Ravaka : Bonjour ialahy//</p> <p>Mpilhaino : Fa anga iny lehilahy?//</p> <p>Ravaka : Tafiaraka ny samy mpisotro toaka a:/</p> <p>Bandy : Zay izany mihitsy e:/</p>	<p>Jeune homme : Bonjour//</p> <p>Ravaka : Bonjour toi.</p> <p>Auditrice: C'est un homme?</p> <p>Ravaka : Les soulards se réunit dit donc !</p> <p>Jeune homme : exactement !</p>
---	--

Séquence 10

<p>Maman'i Frank : Aleo aloha izaho handeha hody fa sao bedin'ny vadiko eo e://</p> <p>Mama : Izay indray ndry a:/ mijanona aky dia rariva mody a/</p> <p>Maman'i Frank: An an an/ tsy maintsy any aho matory e/ izay fa lasa aho//</p>	<p>Mère de Frank: Je dois rentrer si non mon mari va me le reprocher.</p> <p>Maman : Te revoilà encore ! reste encore un peu et te rentrera ce soir.</p> <p>Mère de Frank : Non, je dois dormir là-bas. Bon, j'y vais.</p>
---	--

Séquence 11

<p>Dada : Ohatr'inona ary izany écolage (an'ny zanaka) sy ny rehetra rehetra izany e?//</p> <p>Mama : Euh: un million avy izany ny an'izy telo ampiarahako/ Dia inona koa?//</p> <p>Mama : Ie// dia: goûter cinq cent lam (teny argot ny hoe « mille ») isan'andro/</p>	<p>Papa : Combien est ce fameux écolage des enfants et les autres besoins ?</p> <p>Maman : Euh ! je donne un million aux trois et quoi d'autres ?</p> <p>Maman : Oui, et leur argent de poche c'est cinq cent mille par jour.</p>
---	---

<p>Dada : mandritry ny dix jours izany ohatr'inona ny (x)?//</p> <p>Mama : tonga dia dix millions fotsiny omena e?//</p> <p>Dada : un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix/ izay/ izay no un million/ iny ny dix millions manko e/ izay aloha fa handeha ary aho e :</p> <p>Mama : Dia ny goûter anampiano anazy koa ?/ herinandro fotsiny//</p> <p>Dada : dix millions konikoa omeko anao e/ anao irery izany/ izay/ tsy mila mangatangataka aty amiko intsony mandrapa/ handeha.</p> <p>Mama : merci:// (sady douce be ou aigue kely)</p>	<p>Papa : Cela donne combien pour dix jours ?</p> <p>Maman : Donne directement dix-millions.</p> <p>Papa : Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf dix. Voilà un million. Enfin... dix million je veux dire. Je te laisse, je dois partir.</p> <p>Maman : Et l'argent de poche en addition ? juste pour une semaine.</p> <p>Papa : Je te donne dix millions aussi. Pour toi uniquement et je ne veux plus que tu m'en demande à nouveau jusqu'à mon départ.</p> <p>Maman : merci ! (une voix douce et aigue)</p>
--	---

Séquence 12

<p>Dada : O ry ramatoa ity a/ mandehana ianao mahandro sakafo fa io zaza kely io foana no baikobaikonao eo e://</p> <p>Mama : Inona koa anefa no hirarahiano an'izany na hahandro aho na tsy hahandro e?// ###</p>	<p>Papa : Ma chère! Vas preparer à manger maintenant. Tu ordonnes toujours cet enfant de le faire !</p> <p>Maman : De quoi tu te mêles que je cuisine ou pas?</p>
--	---

<p>Dada : Fa inona lesy no nanirahan'ny Nenin'ialahy an'ialahy teo a?//</p> <p>Tovo : Izaho ry Dada tena/tena reraka mihitsy aho a//</p> <p>Dada : tena reraka fa maninona ?//</p> <p>Tovo : Izahay ve ry Dada mokomoko manao an'io asa rehetra rehetra i: o e/</p> <p>Dada : Ao fa efa teneniko ny mamanan'ialahy mba tsy haniraka an'ialahy intsony/ tena vehivavy kamo velona mihitsy//</p>	<p>Papa: Qu'est-ce-que ta mere t'a demandé de faire ?</p> <p>Tovo : Papa, je suis vraiment fatigué.</p> <p>Papa : Pourquoi fatigué ?</p> <p>Tovo : Tu n' imagine pas à quel point je me tue à faire toutes les tâches à la maison !</p> <p>Papa : T'inquiètes, je vais dire à ta mère de ne plus te donner des ordres. Elle est vraiment une fainéante celle-là.</p>
--	--

Séquence 13

<p>Haingo : Ato (coffre) aky misy vola bobaka be dia andao Alain-Tsika sy ndry a/###</p> <p>Mendrika : Hain-dry nga ny code an'io?//</p> <p>Haingo : An an an/ Tsy haiko//</p> <p>Mendrika : andao antsoina i Mathieu fa iny izao mahay.</p>	<p>Haingo : Il y a beaucoup d'argent dans ce coffre. Allez ! Nous allons le prendre.</p> <p>Mendrika : Tu sais comment débloquent ça ?</p> <p>Haingo : Non, je ne sais pas.</p> <p>Mendrika : Attends on va appeler Mathieu. Il saura sûrement l'ouvrir.</p>
--	--

Corpus 2

Ce corpus est moins riche que le précédent. Cela s'explique par un problème d'accessibilité des garçons au *kitantara*. En effet, ce jeu traditionnel malgache est réservé depuis ses débuts aux filles uniquement. Nous avons quand même réussi à réunir trois séquences réalisées par trois garçons.

Séquence 1

<p>Blaky : Raha iny no tratrako tonga dia tafiriko ny basy/ pa pa pa pa/ aleo maty any//</p>	<p>Blaky (garçon) : Si je l'attrape, je lui tirerais dessus avec une arme à feu. Pa pa pa pa ! Je me fous s'il meurt !</p>
<p>Blaky : Dada a, fa inona hoy aho no nahafaty an'i mama e?//</p> <p>Dada : Narary lesy izy a:/ ### Ary mandehana amin'izay ialahy manao raharaha fa tsy mody be resaka eo//</p>	<p>Blaky : Papa, pourquoi maman est morte ?</p> <p>Papa : Elle était malade. ### Maintenant, va faire les corvées au lieu de m'embêter avec tes questions !</p>

Séquence 2

<p>Rafidy : fa inona koa no ataon'ity aty?//</p> <p>Erica : (kely feo sy milangolango) izaho aky mba omena vola deux milliards handoavako ny hofantranoko/</p> <p>Rafidy : Allez i Tena mandeha any fa tsy misy ilaivana an'i Tena//</p> <p>Erica : (mitomany)</p>	<p>Rafidy: Qu'est-ce que tu fais encore ici?</p> <p>Erica : (avec une voix douce et pleine de charme) J'ai besoin de deux milliards pour payer mon loyer s'il te plaît.</p> <p>Rafidy : Va-t'en ! T'es vraiment bonne à rien.</p> <p>Erica : (en pleure)</p>
--	--

Séquence 3

<p>Sipa mpisotro toaka be : za: izany te hanambady amin'izay://</p>	<p>Fille ivrogne : Je veux me remarier maintenant!</p>
<p>Namany : Fa lasa aiza ny vadin-dry?</p>	<p>Son amie : Mais où est passé ton mari ?</p>
<p>Sipa mpisotro toaka be: tsy mi:sy/ ila:ko an'iny in/in/in:tsony/ Izaho tsy mila afa-tsy vazaha/</p>	<p>Fille ivrogne : Je n'ai plus besoin de lui ! je veux me marier avec un Européen.</p>

Corpus 3

Ce corpus regroupe les énoncés exploitables évoqués par les hommes et femmes adultes lors du sondage sur leurs perceptions relatives aux stéréotypes genrés dans l'environnement du jeu des enfants en milieu urbain. Le tableau suivant contient des séries de questions posées auprès des personnes ressources. Les questions ouvertes ont été adoptées pour recueillir les propres mots et/ou propos de ces personnes.

Questions	Réponses des hommes	Réponses des femmes
<p><i>Inona no tokony ho toetry ny vehivavy raha mbola kely?</i></p> <p>Quelles sont les caractères propres aux petites filles?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fragile - <i>Malefaka</i> (douce) - <i>Manaja</i> (respectueuse) - <i>Malemy fihetsika</i> (tendre) - <i>Tsy miteny ratsy</i> (évite les mots grossiers) - <i>Matotra noho ny lahy</i> (plus mature que les garçons) - <i>Maontina</i> (respectable) - Fidèle 	<ul style="list-style-type: none"> - Jejojejo (coquette) - <i>Mipetrapetraka</i> (calme) - <i>Mihanta</i> (capricieuse) - Tendre - <i>Tsotra</i> (simple) - <i>Pelika</i> - Mirouler « r » - <i>Sariaka</i> (souriante) - <i>Matahotahotra</i> (peureuse) - <i>Milamina</i> (ordonnée) - <i>Be resaka</i> (bavarde)
<p><i>Inona no tokony ho toetry ny lehilahy raha mbola kely?</i></p> <p>Quelles sont les caractères propres aux petits garçons?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rigueur - <i>Mafy</i> (fort) - Bagarreur - <i>Mahery setra</i> (turbulent) - <i>Maditra</i> (tête) - Calme - <i>Tsy misotro toaka sy tsy mifoka sigara</i> (ne bois pas et ne fume pas) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mahery setra</i> (turbulent) - <i>Sahisahy</i> (courageux) - <i>Mavitrika</i> (dynamique) - <i>Maditra</i> (tête) - <i>Jiolahim-boto</i> - <i>Misetrasetra</i> (turbulent) - <i>Migafy</i> (gaffeur)

	- <i>Be mokon-doha</i> (entêté)	
<p><i>Inona no ao an-tsainao raha mahita lahy kely milalao kilalaom-behivavy?</i></p> <p>Qu'est-ce qui vous viens tout de suite en tête lorsque vous voyez un petit garçon jouer à un jouet de fille ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tsy mety</i> (inadéquat) - <i>Tsy maninona</i> (pas de souci) - <i>Miankina amin'ny fitiavany</i> (dépend de ses goûts) - <i>Ho pelaka rehefa lehibe</i> (deviendra efféminé une fois adulte) - <i>Lasa mitovy amin'ny toetram-bavy</i> (acquiert des caractères de fille) - <i>Samy mitazona ny efa natokana ho azy</i> (chacun garde ses rôles respectifs) - <i>Lasa Photo femme</i> (devient une "photo femme") 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tsy maninona</i> (pas de souci) - <i>Lasa pelaka rehefa lehibe</i> (deviendra efféminé une fois adulte) - <i>Simba ny ho aviny</i> (son avenir est détruit) - <i>Sarim-bavy</i> (travestie) - <i>Mahafinaritra</i> (amusant)
<p><i>Inona no ao an-tsainao raha mahita vavy kely milalao kilalaon-dehilahy?</i></p> <p>Qu'est-ce qui vous viens tout de suite en tête lorsque vous voyez une petite fille jouer à un jouet de garçon ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tsy maninona</i> (pas de souci) - <i>Miankina amin'ny fitiavany</i> (dépend de ses goûts) - <i>Lasa mitovy amin'ny toetran-dahy</i> (adopte des caractères masculines) - <i>Samy mitazona ny efa natokana ho azy</i> (chacun garde ses rôles respectifs) - <i>Lasa degany</i> (devient tubulante) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lasa mahery setra</i> (devient brutale) - <i>Lasa sarin-dahy</i> (devient un garçon manqué) - <i>Tsy maninona</i> (pas de souci) - <i>Simba ny ho aviny</i> (son avenir est détruit) - <i>Tomban-dahy</i> (adopte des caractères masculins)

Corpus 4

Ce corpus regroupe les tendances de préférences des jeux et des camarades chez les garçons et les filles moins de douze ans lors du sondage sur leurs perceptions relatives aux stéréotypes genrés dans l'environnement du jeu des enfants en milieu urbain.

Pour le cas des enfants, nous avons opté à la fois sur une question ouverte et une fermée. Celle ouverte consiste à connaître les différents jeux qui attirent les enfants en milieu urbain. La question fermée consiste à relever les relations sociales entre l'enfant en fonction de leur appartenance sexuelle. Ils sont entre 4 ans à 12 ans car leur capacité langagière est bien développée à partir de 4 ans.

Questions	Réponses des filles (par orde alphabétique)	Réponses des garçons (par orde alphabétique)
<p><i>Inona ny kilalao tena tian-ndry/ialahy?</i></p> <p>À quoi préfères-tu jouer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Balançoire - Barbie - <i>Borety</i> - Ce matin - Dinette - <i>Dokotera dokotera</i> - Élastique - <i>Fanenjika</i> - <i>Kasikasy kapoaka</i> - <i>Katro</i> - <i>Mamaky boky</i> (lecture) - <i>Sabaka</i> (marelle) - <i>Saribakoly</i> (poupée) - Scrabble - <i>Tantara</i> - Trotinette - <i>Tsibato</i> - <i>Tsikonona</i> - <i>Vary amin'ny vovoka</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Automobile - <i>Baolina</i> (ballon) - Basket - <i>Basy</i> (pistolet) - Bicyclette - Échec - <i>Fanenjika</i> - <i>Fanorona</i> - Jeu vidéo - <i>Kanety</i> (bille) - Manao spider-man spider-man - Moto - Ordinateur - Rugby rugby - <i>Sabaka</i> (marelle)
<p><i>Iza no tena naman'ilahy/ndry, lehilahy sa vehivavy?</i></p> <p>Tes camarades sont plutôt des filles ou des garçons ?</p>	<p>Un seul sur tout l'ensemble préfère jouer avec un garçon</p>	<p>Aucun ne préfère jouer avec une fille</p>

Corpus 5

Ce corpus présente les réactions spontanées et quelques énoncés spontanés évoqués par des hommes et femmes sur leurs perceptions relatives aux stéréotypes genrés durant des situations où un garçon ou une fille joue au *kitantara* : ce jeu estimé idéal pour les filles et inapproprié pour les garçons.

Situations	Hommes	Femmes	Réaction de l'enfant
Garçon en train de jouer au <i>kitantara</i>	Des propos désignant l'enfant de <i>sarim-bavy</i> ou <i>pelaka</i> (efféminé).	Des propos désignant l'enfant de <i>sarim-bavy</i> ou <i>pelaka</i> (efféminé).	Les garçons concernés ont du continuer le jeu vu que nous leur avons sollicités mais se sont empressés de finir rapidement leur scénario.
Filles en train de jouer au <i>kitantara</i>	Absence de réaction	Absence de réaction de critique mais encourage plutôt : Un mère en voyant un groupe de fille en train de jouer aux <i>kitantara</i> s'est approchée avec sourire et a montré un intérêt au jeu en posant quelques questions sur le rôle de quelques personnages.	Poursuit son jeu

Auteur : Fanomezana Miora Danie RABODOVOLOLONIRINA VOLATIANA
Née le : 05 décembre 1990 à CENHOSOA Antananarivo (101)
Adresse : Lot II N 187 WT Soavinandriana, Antananarivo (101)
Contact : 261 34 79 506 23
d.rabodovololona@gmail .com
Thème : Genre et enfance
Titre : « Stéréotypes genrés véhiculés dans l'environnement des jeux : cas du jeu symbolique le *Kitantara* chez les enfants en milieu urbain »
Mention : Communication, media, médiation et innovation pour le développement local (Commidel)
Parcours : Communication et dynamique locale (Codyl)
Nombre de pages : 87
Nombre des tableaux : 6
Nombre de schémas : 5
Nombre d'image : 3

Résumé

Les membres de la communauté s'assurent de transmettre aux enfants, les *Ambatonamelankafatra*, les valeurs et les normes constituantes de la société. Les stéréotypes genrés faisant partie de celles-ci leur sont partagés grâce aux jeux, leurs principales activités. Cette étude présente alors la compréhension de la relation sociale autour des stéréotypes genrés. Il s'agit d'une mise en lien entre la fiction lors des jeux, en particulier le *kitantara*, et la réalité vécue par l'enfant en milieu urbain. L'étude fait appel à la théorie de l'épidémiologie des idées de Dan Sperber et de la théorie de l'identité sociale d'Henri Tajfel pour pouvoir donner un sens adapté aux SIC, à ses rapports sociaux autour du genre.

Mots clés : Communication, genre, jeu sexué, stéréotypes genrés, identité sociale, rapports sociaux.

Mémoire encadré par la Professeure Baholisoa Simone RALALAOHERIVONY