

L'environnement physique au sein de la famille

Les faire-part de naissance et les timbres postaux annoncent déjà la couleur (et le sexe de l'enfant). Si la naissance d'un premier enfant est un événement connoté positivement, les parents expriment davantage de fierté pour un garçon et de joie pour une fille dans les avis de naissance publiés dans les journaux (Gonzalez et Koestner, 2005). En retour, les cartes de félicitations sont elles aussi marquées par le genre : les couleurs, les activités représentées

sur les cartes, et les messages inscrits dépendent du genre de l'enfant (voir Karraker *et al.*, 1995).

Dès la naissance de l'enfant (et même avant lorsqu'ils ont connaissance du sexe de leur fœtus), les parents créent un environnement spécifique pour chaque sexe, par l'intermédiaire notamment de la décoration de la chambre, de l'habillement et des jouets (Brougère, 2003 ; Fisher, 2006 ; O'Brien et Huston, 1985 ; Pomerleau *et al.*, 1990 ; Rheingold et Cook, 1975 ; Shakin *et al.*, 1985). Par exemple, l'étude de Pomerleau *et al.*, menée auprès d'une population d'enfants âgés de 5, 13 et 25 mois, indique que les chambres des enfants sont plus souvent peintes en jaune pour les filles et en bleu pour les garçons, et que malgré l'uniformisation croissante des vêtements pour enfants, il existe toujours une différenciation au niveau des couleurs. Si filles et garçons ont autant de jouets, ils n'ont pas le même type de jouets : les garçons ont à leur disposition plus d'équipement de sport, d'outils, de petites voitures, tandis que les filles ont plus de poupées, de personnages de fiction, de meubles d'enfant et de jouets de manipulation.

Les différences dans le parc des jouets des filles et des garçons relèvent d'une réalité sociohistorique ancienne (Baerlocher, 2006 ; Manson, 1998, 2002), et sont toujours manifestes aujourd'hui (Nelson, 2005 ; Vincent, 2001). Dans les premières années, ce sont principalement les adultes (parents ou non) qui encouragent le jeu sexué, en sélectionnant les jouets en fonction de leurs propres représentations, et ce avant même que l'enfant ne puisse exprimer ses préférences. Les demandes des enfants, alors peu nombreuses (environ 20 %), vont devenir plus importantes (50 % à 5 ans). C'est entre 3 et 5 ans que l'enfant reçoit le plus de jouets, et ce au moment de Noël et pour son anniversaire ; ces jouets sont donc fortement marqués par le statut de cadeau (Brougère, 2003). Si les jouets de premier âge, qualifiés d'éveil, semblent moins soumis au stéréotypage (Campenni, 1999), ceux destinés aux enfants plus âgés sont marqués par le masculin et le féminin. Les jouets de filles et les jouets de garçons ne possèdent pas les mêmes caractéristiques (Blakemore et Centers, 2005 ; Fisher-Thompson, 1990 ; Miller, 1987). Les jouets des garçons sont plus nombreux et plus diversifiés (liés à des thèmes comme l'agression, le mouvement ou la mécanique), ils offrent davantage de possibilités inventives, encouragent l'activité et la manipulation, et fournissent ainsi plus de *feedback* par rapport au monde physique. Au contraire, les jouets des filles sont plus limités en nombre, réduits au domaine des activités maternelles et domestiques ; ils encouragent davantage l'imitation et fournissent moins d'opportunités de variation et d'innovation (Block, 1983 ; Tap, 1985). Les jouets féminins sont perçus par les adultes et les enfants âgés de 8 à 11 ans comme étant plus stéréotypés que les jouets masculins (Campenni, 1999 ; Vincent, 2001), ce qui explique peut-être la plus grande latitude laissée aux filles pour jouer avec des jouets de l'autre sexe. Le choix des jouets n'est pas anodin : d'une part, à cause des caractéristiques différentes des jouets, qui

n'offrent pas les mêmes possibilités de jeu à l'enfant ni la même complexité (par exemple, en termes d'habiletés de représentation symbolique, cf. Cherney *et al.*, 2003), et d'autre part, parce que ces caractéristiques vont avoir une influence sur le jeu de l'enfant, et sur les interactions ludiques entre l'enfant et ses partenaires de jeu. En effet, les différences de fonctionnalité relevées entre les jouets de garçons et les jouets de filles correspondent aux différences relevées dans les comportements féminins et masculins : émotivité, douceur, compréhension et créativité pour les premières ; agressivité, activité, dominance et compétition pour les seconds (Campenni, 1999).

Nous allons à présent examiner la façon dont le sexe de l'enfant médiatise les interactions parents-enfant.

Les interactions parents-enfant¹

Des différences de comportement chez les parents ont pu être relevées dès les premiers jours suivant la naissance. Par exemple, Lézine, Robin et Cortial (1975) montrent, lors des situations de repas, des différences d'adaptation de la mère au rythme de succion de l'enfant : les mères de filles interviennent plus durant la prise du biberon de leur fille, et respectent moins le rythme de celle-ci, alors que les mères de garçons s'adaptent mieux au rythme de leur enfant, laissant par exemple les garçons s'arrêter lorsqu'ils le souhaitent. Par ailleurs, des nourrissons de sexe masculin âgés de trois semaines semblent éveiller et stimuler l'intérêt de leur mère plus que les nourrissons de sexe féminin ; par contre, les parents s'investissent plus dans le comportement social de leurs filles (Moss, 1974).

Dès les premiers jours de vie (et durant la première année), les mères manifestent une plus grande variété et une plus grande intensité dans l'expression faciale de l'émotion avec les filles (Malatesta *et al.*, 1989). Dans les premiers mois de vie, les garçons reçoivent de la part de leur mère plus de stimulation proximale (bercer, porter) et les filles reçoivent plus de stimulation distale (parler et regarder). Mais à partir de 6 mois, la stimulation proximale envers les garçons décroît (Lewis et Weinraub, 1974). Enfin, d'autres études mentionnées par Block (1983) indiquent que les parents semblent réagir plus attentivement aux vocalisations de leur garçon qu'à celles de leur fille. En outre, les mères pensent que dès l'âge de 1 mois, leurs enfants peuvent exprimer, à travers les expressions vocales et faciales, des émotions (intérêt, joie, colère, surprise, peur et tristesse, voir Bornstein, 2002). Les émotions de l'enfant vont ainsi constituer les premiers échanges avec ses parents. L'intonation de la voix, les sourires et autres froncements de sourcils sont autant

de réactions affectives auxquelles l'enfant préverbal va être sensible, et qui peuvent orienter son comportement (Bussey et Bandura, 1999). De plus, les expressions émotionnelles des filles et des garçons vont être encouragées différemment par les parents (Garner *et al.*, 1997). Ainsi, les émotions vont être parmi les premiers vecteurs de la socialisation différenciée, avec les interactions ludiques et langagières.

Les interactions ludiques

Durant la petite enfance, c'est sur cette dimension que la différence de traitement par les parents entre filles et garçons est la plus marquée (Lytton et Romney, 1991). Les résultats des nombreux travaux sont cohérents et indiquent que durant les deux premières années, les parents tendent à orienter l'interaction ludique avec leur enfant en sélectionnant davantage de jouets conformes à son sexe d'appartenance, et ce de façon plus prononcée pour les garçons (Caldera *et al.*, 1989 ; Eisenberg *et al.*, 1985 ; Roopnarine, 1986). En dépit de la tendance actuelle des adultes, parents et non parents, à assigner des jouets traditionnellement considérés comme masculins ou féminins à la catégorie neutre (Campenni, 1999 ; Wood *et al.*, 2002), lors des interactions avec les garçons, les parents passent la majeure partie du temps à jouer avec des jouets masculins, tandis qu'avec les filles, ils se montrent plus flexibles (Idle *et al.*, 1993).

Les parents encouragent aussi les enfants à jouer avec des jeux stéréotypés en leur donnant plus de réponses et de renforcements positifs lorsqu'ils s'engagent dans des activités et des jeux conformes à leur sexe d'appartenance, et de réponses négatives lorsqu'ils adoptent des comportements et des activités de l'autre sexe, en particulier pour les garçons (Caldera *et al.*, 1989 ; Caldera et Sciaraffa, 1998 ; Fagot, 1974, 1978 ; Fagot et Hagan, 1991 ; Fling et Manosevitz, 1972 ; Langlois et Downs, 1980 ; Roopnarine, 1986). Les parents et les enfants initient différents jeux en présence du même type de jouets (poupées et clown) : les parents dirigent l'attention des filles vers les poupées, et celle des garçons vers le clown ; le jeu avec les poupées se centre sur les soins et le repas. Les mères qui ont des filles initient plus ce type de jeu que celles qui ont des garçons (Caldera et Sciaraffa, 1998).

Les parents ont des jeux de bataille (*rough-and-tumble play*) avec les garçons, et leur fournissent plus de stimulations physiques qu'aux filles (Laflamme *et al.*, 2002 ; Paquette *et al.*, 2003). Les conduites exploratoires, la dépense physique et les activités motrices sont privilégiées par les parents avec leur garçon, tandis qu'elles sont obliérées pour les filles au profit d'incitations à la proximité (Fagot, 1978 ; Lewis et Weinraub, 1974). Avec leur fils, les mères déclarent renforcer davantage la prise d'autonomie, et les pères disent renforcer les jeux et les activités conformes à son sexe d'appartenance (Rogé et Ionescu, 1996). Les mères de filles sont plus promptes à réagir et à intervenir lorsque leur enfant a un comportement susceptible d'entraîner des risques de blessure. Les filles reçoivent plus d'attention et

1. Compte tenu du nombre considérable de travaux menés dans ce domaine, nous ne développerons ici que quelques aspects, et renvoyons le lecteur aux dernières synthèses disponibles (Leaper, 2002 ; McHale *et al.*, 2003 ; Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006).

sont mieux informées sur le danger, alors que les garçons sont plus encouragés à la prise de risque (Morrongiello et Dawber, 2000). Les parents fournissent spontanément plus de soutien physique aux filles dans les activités de jeu, alors qu'ils encouragent davantage les garçons à réaliser ces mêmes activités sans aide (voir Morrongiello et Hogg, 2004). Autrement dit, les parents socialisent différemment la prise de risque chez les filles et les garçons.

Des patterns de jeu différents émergent aussi en fonction du sexe du parent : l'activité ludique est l'un des domaines où les pères s'engagent le plus. Le style ludique est différent chez le père et la mère : celui du père est plus physique, il inclut des jeux de grosse motricité et des interactions non médiatisées par les objets (Clarke-Stewart, 1978 ; MacDonald et Parke, 1986 ; Power et Parke, 1983). Les pères de garçons s'engagent plus dans des jeux physiques et moteurs avec leur enfant que les pères de filles, et encouragent plus le jeu actif chez les garçons que chez les filles (Granié *et al.*, 1996 ; Jacklin *et al.*, 1984 ; Lindsey *et al.*, 1997 ; McDonald et Parke, 1986). Les mères s'engagent plus dans des jeux de faire-semblant avec les enfants que les pères, et encouragent plus ce type de jeu chez les filles que chez les garçons (Langlois et Downs, 1980 ; voir Lindsey *et al.*, 1997). De plus, les pères utilisent davantage les jouets de façon non conventionnelle : ils se montrent plus taquins, et adoptent un comportement qui va à l'encontre des attentes de l'enfant et de son activité (Caldera et Sciaraffa, 1998 ; Labrell, 1995). Les pères favorisent plus l'autonomisation de l'enfant que la mère : ils répondent plus souvent de manière négative aux demandes de l'enfant relatives à la résolution de la tâche, et font des démonstrations qui correspondent à des manipulations réversibles (Labrell, 1995). Enfin, les pères font aussi plus de différences que la mère dans le jeu en fonction du sexe de l'enfant (Jacklin *et al.*, 1984 ; Langlois et Downs, 1980), en particulier lorsqu'ils ont une orientation de rôle de sexe traditionnelle (Bradley et Gobbart, 1989).

L'enfant va lui-même manifester très tôt des préférences pour les activités et jeux sexués, amenant les parents à moins intervenir dans ce domaine (Fagot et Hagan, 1991 ; Lytton et Romney, 1991). Dans les interactions, l'enfant va ainsi contribuer à l'orientation et au déroulement des interactions ludiques avec ses parents, maintenant de cette façon des patterns d'interaction différenciés en fonction du sexe de l'enfant et du sexe du parent (Jacklin *et al.*, 1984 ; Lindsey *et al.*, 1997). Ces interactions ludiques contribuent aux expériences de socialisation différenciée des filles et des garçons. En effet, les jouets masculins et les jouets féminins amènent à des patterns interactifs différents entre les parents et l'enfant sur un plan comportemental et verbal : les jouets masculins sont associés à des niveaux de questions et d'apprentissage relativement bas et à une faible proximité entre les parents et l'enfant, alors que les jouets féminins favorisent la proximité physique et les interactions verbales (Caldera *et al.*, 1989 ; O'Brien et Nagle, 1987). De cette façon, les jouets masculins et féminins contribuent au développement d'habiletés cognitives différentes chez

les enfants, les premiers étant liés au développement d'habiletés spatiales, et les seconds à celui des habiletés verbales (Serbin et Connor, 1979).

Les interactions langagières

Les interactions langagières entre parents et enfants vont différer du point de vue de la fréquence, et de la façon dont les parents s'adressent à l'enfant. Les parents tendent à utiliser davantage le langage affiliatif avec les filles et un langage de type instrumental avec les garçons (Block, 1983 ; Fagot, 1974 ; Fagot et Leinbach, 1987 ; Frankel et Rollins, 1983 ; Leaper *et al.*, 1998 ; Stoneman et Brody, 1981). De plus, les parents utilisent une plus grande proportion d'explications lorsqu'ils parlent à leur fils (Krupey et Uzgiris, 1985 ; O'Brien et Nagle, 1987). Les mères de filles parlent plus, et utilisent une proportion plus élevée de questions que les mères de garçons. Celles-ci commentent plus l'activité de leurs enfants, requièrent plus souvent leur attention et se montrent plus directives (voir O'Brien et Nagle, 1987 ; Clearfield et Nelson, 2006). Les garçons âgés de 12 mois reçoivent plus de commentaires négatifs envers leur tentatives de communication que les filles, et les mères donnent plus d'instructions aux filles âgées de 18 mois lorsqu'elles essaient de communiquer (Fagot et Hagan, 1991). Ainsi, les modes de communication des parents diffèrent selon le sexe de l'enfant, les filles recevant des stimulations plus importantes et plus diversifiées.

Si le langage des pères est similaire à celui des mères d'un point de vue structurel, stylistique et prosodique (Frankel et Rollins, 1983 ; Golinkoff et Ames, 1979 ; voir O'Brien et Nagle, 1987), il existe toutefois des différences entre langage paternel et maternel. Par exemple, dans les situations triadiques (père, mère, et enfant âgé de 19 et 24 mois), les pères parlent moins fréquemment et moins longuement que les mères (Golinkoff et Ames, 1979 ; Stoneman et Brody, 1981). Les pères utilisent plus de pronoms et de questions introduites par des pronoms interrogatifs (qui, que, quoi, où, quand et pourquoi), et ils communiquent davantage que les mères par l'intermédiaire d'objets (O'Brien et Nagle, 1987 ; Rogé et Ionescu, 1996). Les pères vocalisent moins, et font moins de demandes aux enfants que les mères (Laflamme *et al.*, 2002) ; ils utilisent aussi davantage un langage de type instrumental que les mères (Leaper et Gleason, 1996).

Ces différences sont toutefois modulées par le contexte de l'interaction, l'activité et le type de jouet. Par exemple, le jeu avec les poupées est un contexte propice à l'apprentissage actif du langage par les enfants (Caldera *et al.*, 1989 ; Golinkoff et Ames, 1979 ; Leaper, 2000 ; Leaper et Gleason, 1996 ; Leaper *et al.*, 1995 ; O'Brien et Nagle, 1987). De cette façon, les parents fournissent aux filles et aux garçons des opportunités d'apprentissage de la langue différentes. C'est surtout dans les premières années que de telles différences apparaissent dans le comportement langagier des parents, en particulier dans celui des mères. Or, c'est une période particulièrement importante pour

l'apprentissage du langage, et c'est aussi dans ce même temps que s'élaborent les connaissances relatives au genre et à l'identité sexuée des enfants (Leaper *et al.*, 1998).

Outre les interactions ludiques et langagières, de nombreux travaux ont mis en évidence des différences dans d'autres domaines de la socialisation. Par exemple, lors de la réalisation d'une tâche, les parents tentent d'apprendre à leur fils des stratégies générales de résolution de problèmes, ils sont plus directs, et ils approuvent ou désapprouvent plus leurs fils. Les parents interagissent de façon plus coopérative et concrète avec leurs filles, et leur donnent plus de retour sur leur performance (Frankel et Rollins, 1984). Lorsqu'il s'agit de résoudre un problème, les pères n'adoptent pas le même comportement envers leurs fils et leurs filles : ils se montrent plus exigeants d'un point de vue cognitif envers les premiers et insistent sur la nécessité de parvenir à une solution ; au contraire, ils prodiguent encouragements, aide et soutien affectif à ces dernières. De leur côté, les mères répondent de façon positive aux demandes d'aide de leurs filles, et de façon négative à celles de leurs garçons (voir Block, 1983). Autrement dit, les parents semblent prédisposer de façon différentielle la résolution de problèmes chez leurs enfants. De cette façon, pour Block (1983), les filles grandissent dans un environnement plus structuré, plus prévisible et moins étendu que celui des garçons.

Ainsi, au travers de ces interactions, les parents transmettent à leurs enfants des mandats socioculturels relatifs à la masculinité et la féminité, mandats qu'ils ont eux-mêmes intériorisés (Birns, 1976). Cette transmission contribue au maintien des stéréotypes de sexe, d'autant plus qu'elle se fait aussi de façon indirecte par les modèles que les parents offrent à leurs enfants et par les messages qu'ils leur donnent.

Les parents, des modèles de rôles de sexe

L'environnement familial de l'enfant est composé de différents partenaires (père, mère, frère/sœur). La présence ou l'absence d'un ou de plusieurs partenaires constitue en elle-même un premier facteur pouvant influencer les processus de socialisation de l'enfant. Ainsi, des études rendent compte de la possible influence du type de structure familiale (monoparentale/biparentale) sur les expériences de socialisation et l'apprentissage des rôles de sexe par l'enfant (Stevens *et al.*, 2002 ; Stevenson et Black, 1988), ou encore de l'influence qu'exerce la composition sexuée de la fratrie (Espiau, 2003 ; McHale *et al.*, 2003). Mais la présence des deux parents et d'une fratrie (mixte ou unisexuée) ne signifie pas que l'enfant ait accès de façon automatique à des modèles de rôles de sexe masculins et féminins.

Au-delà du type de structure familiale et du sexe des partenaires en présence, les modèles de rôles de sexe dont sont porteurs les partenaires de l'enfant sont essentiels, car ils peuvent plus ou moins correspondre aux sté-

réotypes du masculin et du féminin. En effet, d'un point de vue quantitatif et qualitatif, les parents ne s'impliquent pas de la même façon avec leur enfant. De fait, l'enfant vit des expériences de socialisation différentes lorsqu'il est avec son père ou sa mère, et au travers de celles-ci, il apprend les rôles de sexe. Si les mères s'impliquent beaucoup avec leurs enfants, de nombreux travaux indiquent que les pères passent plus de temps avec leur fils (Bronstein, 1988 ; Rouyer *et al.*, 2006). L'engagement des pères, plus ou moins important, offre des expériences différentes aux jeunes enfants. Le père est un agent de socialisation différenciée, notamment au niveau de l'engagement physique, de l'attribution et de la sélection de jouets conformes au sexe d'appartenance de l'enfant, et des réponses données au jeu contre-stéréotypé, en particulier celui des garçons (Lytton et Romney, 1991 ; Siegal, 1987). Par contre, le père semble moins différenciateur dans le domaine du langage quotidien et de l'affection. Il faut toutefois nuancer ces résultats en raison de la plus grande variabilité des comportements des pères dans l'implication éducative, ce qui peut en partie expliquer les différences de résultats selon les études (Fagot, 1995). De leur côté, les mères tendent à parler plus, elles utilisent plus de langage de soutien et de langage négatif, et moins de langage directif et informatif que les pères. Les mères tendent aussi à parler plus et à utiliser plus de langage de soutien avec les filles qu'avec les garçons (Leaper *et al.*, 1998). Par ailleurs, l'enfant apprend aussi les rôles de sexe en observant la dyade conjugale et parentale formée par ses propres parents, sur des dimensions telles que le partage des rôles éducatifs et des tâches domestiques (McHale *et al.*, 2003).

Le langage est l'un des vecteurs par lesquels les parents transmettent à l'enfant de manière explicite ou implicite des informations sur les stéréotypes de rôles de sexe (Gelman *et al.*, 2004 ; McHale *et al.*, 2003), et ce de différentes façons : par le rejet ou la valorisation des stéréotypes de sexe, par des comparaisons entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons, par les étiquettes de genre sur les objets, les activités et les personnes que l'adulte donne à l'enfant, etc. (Gelman *et al.*, 2004). De même, lorsque les parents parlent à leurs enfants de leur propre enfance, ils n'en soulignent pas les mêmes aspects en fonction du sexe de ceux-ci : les mères ont plus tendance à raconter des histoires de colère à leurs fils et des histoires de tristesse à leurs filles (voir Fivush, 2000) ; les pères racontent des histoires avec des thèmes d'autonomie plus forts que les mères, et les garçons entendent plus ce type d'histoire que les filles (Fiese et Skillman, 2000). Une autre illustration de cette transmission implicite des normes relatives aux rôles de sexe est mise en évidence dans les activités de lecture : les livres d'images et leurs interprétations par les parents peuvent représenter une source importante d'information sur les rôles de sexe pour les jeunes enfants (De Loache *et al.*, 1987). De même, au travers de discussions sur un livre imagé décrivant des activités stéréotypées et contre-stéréotypées, l'étude de Gelman *et al.* (2004) montre

que les mères expriment de manière implicite des croyances sur le genre de différentes façons (référence à des catégories de genre, étiquetage de genre, comparaison entre les sexes). Ces messages maternels participent à la construction par l'enfant de ses croyances sur le genre.

En conclusion, le milieu familial, en tant que milieu sexué et sexuant, offre aux filles et aux garçons des expériences de socialisation différenciées. Soulignons toutefois la grande variabilité interindividuelle : les différents partenaires de l'enfant ont des représentations, des attentes et des comportements plus ou moins marqués par la différence des sexes. De plus, il existe des périodes de transition dans le développement de l'enfant, au cours desquelles les pressions de socialisation différenciée sont plus importantes, en fonction des caractéristiques de cette période et des attentes de rôles de sexe qui y sont associées. En effet, les différents progrès dans le développement du jeune enfant (croissance physique, début de la locomotion, développement du langage, désir d'autonomie, etc.) vont avoir une influence sur la nature et la qualité des relations entre les parents et l'enfant (Fagot et Hagan, 1991 ; Fagot et Kavanagh, 1993 ; Laflamme *et al.*, 2002 ; Lamb et Lewis, 2005 ; Leaper *et al.*, 1998). L'enfant ne va pas solliciter ses parents de la même façon, et les soins parentaux vont avoir une proportion moindre dans les relations parents-enfant au profit d'autres situations interactives qui vont enrichir les relations. C'est notamment dans ce contexte familial que l'enfant se développe en tant qu'individu sexué.

