

Processus théoriques de la construction de l'identité sexuée

Plusieurs orientations théoriques tendent de rendre compte de la construction de l'identité sexuée et des connaissances relatives aux rôles socialement dévolus à chaque sexe : les théories d'orientation cognitive (Bem, 1981 ; Kohlberg, 1996 ; Martin & Halverson, 1981) et celles renvoyant à la notion d'apprentissage social (Bandura, 1971 ; Mischel, 1966) sont présentées dans ce chapitre. L'historique des théories d'orientation psychanalytique est proposé par Goguikian Ratcliff dans cet ouvrage (chapitre 12). Le but de cet inventaire n'est pas de démontrer qui a tort ou qui a raison, mais d'identifier les processus à l'œuvre dans cette construction identitaire, selon qu'ils soulignent l'activité propre de l'enfant ou l'activité de l'adulte sur l'enfant.

À l'origine, Kohlberg (1966) pensait que les enfants s'identifieraient à leur propre sexe, préféreraient avoir des contacts avec des enfants de leur propre sexe, allaient acquérir des connaissances relatives aux objets et activités culturellement dévolus à leur propre groupe de sexe et s'engageraient dans des activités typiques de leur propre sexe une fois le stade de constance de genre atteint. Actuellement, des recherches empiriques ont confirmé l'existence

des trois stades proposés par Kohlberg (1966), en soulignant toutefois que les âges auxquels les enfants atteignent chaque stade peuvent varier, et il a été démontré que bien avant d'atteindre le stade de la constance de genre, les enfants utilisent le sexe comme moyen d'appréhender et organiser leur environnement (pour une revue, voir Golombok & Fivush, 1994).

Les théories du schème de genre (Bem, 1981 ; Martin & Halverson, 1981) posent qu'il s'agit d'une manière de découper et organiser le monde selon le sexe, en accordant ainsi une attention sélective à des aspects particuliers de l'environnement. Les enfants observent et imitent les individus de leur propre sexe afin d'apprendre toutes les variétés du comportement approprié à leur propre sexe. Ainsi les enfants élaborent un schème de genre plus complet à propos de leur propre sexe qu'à propos du sexe opposé. Effectivement, les enfants sont plus conscients de la stéréotypie sexuée des jouets de leur propre sexe que de ceux du sexe opposé (Masters & Wilkinson, 1976 ; Muller & Goldberg, 1980). En ce sens, le schème de genre sert de filtre pour faciliter l'acquisition des comportements et des attitudes stéréotypés.

La théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1971 ; Mischel, 1966) propose deux processus : le renforcement et la prise d'exemple, le premier renvoyant davantage à l'activité de l'adulte sur l'enfant, le second faisant référence à l'activité propre de l'enfant à travers son observation de l'environnement. Le renforcement consiste à encourager l'enfant lorsque son comportement est conforme à son sexe et à le décourager lorsqu'il est typique du sexe opposé. Ainsi, le comportement sera modifié en fonction de ses conséquences : il sera plutôt répété par l'enfant s'il a reçu un renforcement positif et plutôt abandonné s'il n'a reçu aucun encouragement ou un renforcement négatif. Vers 3-4 ans, la plupart des enfants ont déjà appris à éviter les activités du sexe opposé et leur attention est plutôt centrée vers les activités de leur propre sexe (Connor & Serbin, 1977). Toutefois, il faut relever que les enfants des deux sexes ne reçoivent pas le même feed-back de leurs parents lorsqu'ils adoptent un comportement contre-stéréotypique (Rouyer & Zaouche-Gaudron, présent ouvrage, chapitre 2). Les garçons

sont beaucoup plus découragés que les filles à entreprendre des comportements stéréotypiques du sexe opposé, ce que les enfants ont déjà intégré dès 3 ans, comme le souligne la recherche menée par Hartup, Moore et Sager (1963). Deux jouets sont présentés à des enfants âgés de 3 à 8 ans : un jouet attrayant destiné au sexe opposé et un jouet mixte non attrayant. Les résultats montrent que les filles plus que les garçons choisissent le jouet attrayant contre-stéréotypique. L'évitement du jouet féminin par les garçons est plus marqué lorsque l'expérimentateur est présent, indiquant par là que l'enfant est conscient que l'adulte désapprouve qu'un garçon joue avec un jouet pour fille. Par ailleurs, il est intéressant de relever que le renforcement différencié des parents envers leurs enfants des deux sexes est le plus marqué pendant la deuxième année de vie des enfants, puis, au-delà de cet âge, les enfants vont de plus en plus se conformer eux-mêmes aux stéréotypes de genre au fur et à mesure que leurs connaissances en la matière vont s'affiner, comme le pose le processus de la prise d'exemple. Par l'observation, les enfants apprennent quels comportements sont considérés comme appropriés pour chacun des deux sexes, en comptant quels comportements sont le plus souvent effectués par les femmes et rarement par les hommes pour les comportements typiquement féminins et vice-versa pour les comportements typiquement masculins. Puis, les enfants imitent les comportements qu'ils ont observés comme étant typiques de leur propre sexe, et non simplement les comportements observés chez les individus de leur propre sexe.

Cependant, les enfants ne se forgent pas une représentation de ce qui relève de chaque sexe simplement par l'observation des personnes qui constituent leur environnement familial, sinon comment expliquer que très jeunes déjà, les enfants possèdent des connaissances relatives *au sexe* des professions. Les connaissances acquises par les enfants le sont souvent par le biais de médiateurs, auxquels ils ont accès dès leur plus jeune âge et qui leur offrent des représentations sexuées du monde dans lequel ils vivent : jouets, publicités, livres, télévision, manuels scolaires, etc. Ce phénomène renvoie à une analyse complémentaire du processus proposé à

travers la prise d'exemple. En effet, relativement à l'apprentissage des rôles dévolus par la société à chaque sexe, les enfants font en quelque sorte des statistiques et comparent le nombre de fois qu'ils voient des hommes et des femmes engagés dans des actions similaires pour déterminer si l'activité est plutôt masculine, plutôt féminine ou plutôt neutre. Ce processus est explicité avec le cas des tâches domestiques. Même si dans le contexte familial les parents se partagent les tâches, comme, dans les matériaux donnant une représentation de la réalité, les femmes sont plus souvent représentées dans les activités ménagères que les hommes (Baerlocher, présent ouvrage, chapitre 14; Dafflon Novelle, présent ouvrage, chapitre 16), les enfants vont étiqueter ces activités comme typiquement féminines. La recherche menée par Drabman *et al.* (1981) illustre bien ce mécanisme de reconstruction de la réalité sociale à travers une distorsion mnémonique. Un petit film présentant un enfant dans une visite de contrôle dans un cabinet médical dans lequel une femme joue le rôle du médecin et un homme le rôle de l'infirmier est présenté à des enfants. Au cours du film, les prénoms respectifs du médecin et de l'infirmier sont mentionnés un nombre équivalent de fois. La projection du film achevée, la tâche des participants est de retrouver comment s'appelaient le médecin et l'infirmier d'après une liste de prénoms masculins (comprenant le prénom de l'infirmier) et féminins (comprenant le prénom du médecin). L'expérimentation se déroulant en anglais, les questions ne donnaient aucun indice aux enfants sur le sexe du médecin et sur celui de l'infirmier. Les résultats montrent que les enfants attribuent le prénom de l'infirmier au médecin et le prénom du médecin à l'infirmier. Ce résultat a également été obtenu avec des participants qui avaient dans la réalité une femme pédiatre, ce qui met bien en évidence le poids de la représentation médiatisée de la réalité dans la manière dont les enfants intègrent les rôles des sexes. En effet, dans les livres proposés aux enfants, médecin est un rôle professionnel quasi exclusivement associé au sexe masculin (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002).

En résumé, deux éléments sont essentiellement à prendre en considération pour rendre compte de la construction de l'identité

sexuée chez l'enfant et de l'acquisition de ses connaissances relatives à ce qui est socialement et culturellement dévolus à chaque sexe : l'activité de l'adulte sur l'enfant et l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué. Ces deux aspects sont analysés dans cet ouvrage à l'aide d'une approche multidimensionnelle et interdisciplinaire.



Dafflon Nouvelle Anne (2006). *Identité sexuée : construction et processus*. In Dafflon Nouvelle Anne (dir). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.