

Identité sexuée : construction et processus

Anne Dafflon Nouvelle

Pourquoi un livre sur la socialisation différenciée des sexes ?

Dans les représentations de tout un chacun, il ne fait aucun doute que, durant des siècles, filles et garçons ont été élevés de manière différente, tandis qu'actuellement, de nombreuses personnes imaginent que les enfants des deux sexes sont socialisés de manière similaire et égalitaire. Ces représentations correspondent-elles à la réalité ? Rien n'est moins sûr, et apporter une réponse à cette question est précisément le but de cet ouvrage. Tant à travers les différentes institutions responsables de la prise en charge des enfants (comme la famille, les espaces de vie enfantine et les établissements scolaires), que selon les divers objets et activités proposés aux enfants (comme les jouets, les habits et les sports), ainsi qu'en fonction des supports proposant des représentations sexuées du monde de l'enfance (comme la publicité, l'art et la littérature enfantine), il apparaîtra, au fil des différentes contributions proposées dans cet ouvrage, combien filles et garçons, à l'aube du XXI^e siècle sont en réalité socialisés de manière bien différente. Par ailleurs, la dimension historique présente dans cet ouvrage permettra de rendre compte de l'évolution de la socialisation différenciée des filles et des garçons à travers ces diverses disciplines.

Ce chapitre introductif passera en revue les éléments essentiels à la compréhension de la notion de construction de l'identité sexuée, puis détaillera les principales étapes du développement de l'enfant en lien avec l'acquisition des connaissances relatives aux rôles et attributs socialement et culturellement dévolus à chaque sexe. Il prendra fin avec une brève présentation des différents chapitres proposés dans cet ouvrage.

Il est toutefois important de commencer par quelques précisions langagières. Le sexe d'une personne a des composantes biologiques à travers des différences chromosomiques, hormonales et anatomiques. Avec l'avènement des études genre, le terme genre a été utilisé pour désigner la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin. Cependant, la dichotomie terminologique entre *sexe* et *genre* ne résout pas pour autant le problème de savoir quels sont les comportements biologiquement déterminés et ceux ayant une origine psychologique ou culturelle. Ainsi, dans cet ouvrage, les mots sexe et genre seront souvent utilisés par les différents contributeurs et contributeurs dans une relative indifférenciation à travers des expressions comme rapports de genre ou rapports sociaux entre les sexes.

À l'opposé, les mots *sexué* et *sexuel*, ainsi que leurs dérivés, ayant été utilisés dans des usages variés et parfois opposés, il est important d'apporter quelques précisions terminologiques à leur propos. Dans ce livre, le mot sexuel et ses dérivés seront exclusivement utilisés pour renvoyer à ce qui touche, directement ou indirectement, à la sexualité. Par conséquent, par opposition, le mot sexué et ses dérivés n'évoqueront pas ici une thématique en lien avec la sexualité, mais seront davantage utilisés en lien avec la dimension plus sociale de la différence entre les sexes.

Comme le terme *identité sexuée* reviendra souvent dans cet ouvrage, il importe de lui apporter une définition. Généralement associé au mot construction, il fait référence aux différentes étapes à travers lesquelles passent un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille de sa culture. En français, ce terme a notamment été adopté par Chiland (1995), Hurtig (1982), Goguikian Ratcliff

(2002), Le Camus, Labrelle et Zaouche-Gaudron (1997) et Le Maner (1997) pour privilégier l'étude du processus de sexuation à l'œuvre dès la naissance, alors qu'en anglais, les auteurs parlent plutôt de *gender identity*¹.

Construction de l'identité sexuée

Il faut tout d'abord souligner que le sexe est, avec l'âge, les deux premières catégories sociales utilisées par les enfants pour comprendre le monde qui les entoure. Elles sont même considérées comme étant les attributs que les enfants utilisent en tout premier pour différencier les humains (Lewis & Feiring, 1979). Âgés de quelques mois, donc bien avant d'être en mesure de verbaliser cette distinction, les bébés sont déjà capables de distinguer des individus de sexe différent (Maccoby, 1990, d'après les études de Fagan & Shepherd, 1982 et Fagan & Singer, 1979) et des individus d'âge différents (Fogel, 1979). En outre, à tous les stades de leur développement, les enfants construisent activement pour eux-mêmes ce que signifie être de sexe masculin ou être de sexe féminin ; il ne s'agit en aucun cas d'un simple apprentissage (Golombok & Fivush, 1994).

Les enfants passent par plusieurs étapes avant de comprendre, d'une part que le sexe est stable à travers le temps et les situations, d'autre part que le sexe est déterminé de manière biologique. Ceci n'est intégré que vers 5-7 ans ; auparavant, les enfants sont convaincus qu'être un garçon ou une fille est fonction de critères socioculturels, comme avoir des cheveux courts ou longs, jouer à la poupée ou aux petites voitures, etc. Les trois étapes de cette construction identitaire proposées par Kohlberg (1966) sont brièvement détaillées ci-après.

1. Il faut cependant souligner que d'autres auteurs ont adopté des traductions différentes, parfois sous un angle plus spécifiquement psychanalytique : *gender identity* a souvent été traduit en français par *identité sexuelle* ou *psychosexuelle*. Ces traductions ne seront pas utilisées dans le présent ouvrage.

Au premier stade, appelé identité de genre, alors âgés de 2 ans environ, les enfants sont capables d'indiquer de manière consistante le sexe des individus qu'ils rencontrent en se basant sur des caractéristiques socioculturelles, comme la coiffure, les vêtements, etc. Puis vers 3 ou 4 ans, durant le deuxième stade, appelé stabilité de genre, les enfants comprennent que le sexe d'un individu est une donnée stable au cours du temps. Les filles deviendront des femmes et les garçons deviendront des hommes. En effet, durant le premier stade, les enfants ne font pas encore le lien entre les quatre catégories sociales : garçons, filles, hommes et femmes. Cependant, si durant cette deuxième étape, les enfants font le lien entre les personnes de même sexe à différents âges de la vie, ils n'ont pas encore intégré que le sexe est une donnée stable par rapport aux situations : une personne qui adopte les attributs du sexe opposé peut changer de sexe d'après eux. Par exemple, face à un homme en robe, les enfants estimeront qu'il s'agit d'une femme, mais face au même homme en tenue vestimentaire masculine, les enfants vont estimer qu'il s'agit d'un homme. Ce n'est que vers 5-7 ans que les enfants passent au troisième stade appelé constance de genre : ils ont alors intégré que l'on est un garçon ou une fille en fonction d'un critère biologique stable, l'appareil génital, et que le sexe est une donnée immuable à la fois au cours du temps et indépendamment des situations. Il est important de souligner que les enfants vont progressivement atteindre le stade de constance de genre. Pour eux-mêmes tout d'abord, les enfants comprennent que même en adoptant le comportement socialement dévolu à des enfants du sexe opposé, ils restent néanmoins un enfant de leur propre sexe. Puis, ce même constat va se faire à propos des autres membres de leur entourage : si leurs petits camarades se déguisent en personne du sexe opposé, ils ne changeront pas pour autant de sexe aux yeux des enfants. Cependant, le stade de constance de genre est totalement atteint lorsque les enfants adoptent le même raisonnement pour des personnes qui leur sont totalement inconnues.

Par conséquent, le développement de cette construction identitaire met en évidence le fait que les indices socioculturels rattachés

à chaque sexe sont très importants pour les enfants, tout au moins durant leurs premières années de vie, puisqu'ils imaginent que leur propre sexe et celui des autres est déterminé en fonction de ces critères que la société a culturellement dévolu à l'un ou l'autre sexe. Il est dès lors important d'examiner quand et comment les enfants acquièrent des connaissances à propos de ces indices sexués au cours de leur développement.

Acquisition des connaissances sur les rôles des sexes

Les recherches portant sur les connaissances des enfants en matière de rôles et objets sexués montrent que ces derniers les acquièrent très rapidement dans leur développement (pour une revue, voir Huston, 1983 ; Le Maner, 1997 ; Ruble & Martin, 1998). Dès 20 mois, les enfants ont des jouets préférés typiques de leur propre sexe. Dès 2-3 ans, les enfants ont déjà des connaissances substantielles sur les activités, professions, comportements et apparences stéréotypiquement dévolus à chaque sexe. Blaske (1984) montre qu'à cet âge, des enfants associent à des professions stéréotypées significativement plus de prénoms correspondant au sexe des personnes qui habituellement exercent cette profession que des prénoms correspondant au sexe des personnes qui n'exercent que rarement cette profession. Ainsi, des prénoms masculins sont plus souvent associés aux métiers de charpentiers ou de médecins, et des prénoms féminins sont plus souvent associés aux professions d'infirmiers ou d'enseignants² auprès de jeunes élèves. En outre, les enfants savent, par exemple, que pompier ou policier sont des professions majoritairement exercées par la gente masculine, et ceci, même s'ils n'ont jamais vu en vrai un pompier ou un policier dans l'exercice de leur fonction. De même, vers 2-

-
2. Il convient de préciser que dans cet ouvrage l'écriture épïcène n'a pas été adoptée afin de ne pas alourdir le texte, malgré le choix initial fait par certains auteurs. Ainsi, les mots au pluriel renvoient tant au féminin qu'au masculin, comme par exemple dans le cas des professions : le mot *charpentiers* renvoie aux *charpentières* et aux *charpentiers*, le mot *infirmiers* fait référence aussi bien aux *infirmières* qu'aux *infirmiers*, etc.

3 ans, les enfants ont adopté la plupart des activités et attributs de leur propre sexe : jouets, habits, accessoires, comportements, activités, émotions, etc. Par ailleurs, dès 3 ans, les enfants sont conscients du comportement différencié des adultes en fonction du sexe de l'enfant (Muller & Goldberg, 1980). Les enfants sont capables de prédire que les adultes vont plutôt choisir un jouet féminin pour une petite fille et inversement, un jouet masculin pour un petit garçon. Cette conscience que les adultes se comportent différemment envers des enfants de sexes différents augmente nettement entre 3 et 5 ans.

Flexibilité et rigidité face au respect des rôles des sexes

Au cours de leur développement, les enfants passent par différentes étapes de flexibilité et de rigidité face au respect des rôles dévolus à chaque sexe. Entre 5 et 7 ans, la valeur accordée au respect des activités sexuées est à son apogée chez les enfants. Ceux-ci estiment que des violations des rôles de sexe sont inacceptables, et au moins aussi incorrectes que des transgressions morales (Ruble & Stangor, 1986). Ce stade dans le développement des enfants est à lier au fait qu'ils n'ont pas encore atteint le stade de constance de genre. Comme ils pensent que leur sexe et celui d'autrui est déterminé par le contexte social (apparence, jouets, activités, etc.), ils sont très attentifs au respect des conventions sociales des sexes, tant pour eux-mêmes que pour autrui, afin de ne pas tricher et de se présenter aux autres comme des enfants de leur groupe de sexe (Dafflon Nouvelle, 2004). Ensuite, de 7 à 12 ans, les enfants tiennent compte de la variabilité individuelle face à la convention des rôles de sexe et acceptent des chevauchements importants pour ce qui est considéré comme admissible pour chaque sexe en termes de comportements et d'apparences (Golombok & Fivush, 1994 ; O'Brien, 1992 ; Ruble & Stangor, 1986). La recherche de Martin (1989) illustre bien l'évolution de cette flexibilité. Des élèves âgés de 4 à 10 ans écoutent une histoire à propos d'un enfant, qui, selon les conditions expérimentales, aime

jouer avec un jouet stéréotypique de son sexe ou avec un jouet contre-stéréotypique de son sexe. Dans la moitié des cas, l'enfant est un garçon et dans l'autre moitié des cas, il s'agit d'une fille. Puis les élèves doivent choisir parmi une liste de jeux ceux qui plairaient à l'enfant présenté dans l'histoire. À tous les âges, les élèves se basent sur le sexe de la cible pour choisir les jeux préférés. Tandis que les plus jeunes n'utilisent que cette information, les plus âgés tiennent aussi compte du fait que l'enfant présenté aime les jouets contre-stéréotypiques pour indiquer quels autres jouets lui plairaient.

En entrant dans l'adolescence, il y a un retour à une certaine rigidité par rapport aux rôles de sexe. Physiquement, le corps se transforme, l'identité sexuelle se construit (choix du sexe du partenaire sexuel). Les choix que les jeunes doivent faire pour leur futur sont très fortement ancrés sur les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que futur homme ou future femme (O'Brien, 1992). Il faut du reste relever que les jeunes qui font un choix professionnel habituel du sexe opposé sont très souvent l'objet de raillerie en lien avec leur identité sexuelle, comme si le fait d'exercer une profession habituellement choisie par le sexe opposé signifiait également adopter les préférences sexuelles des personnes exerçant fréquemment cette profession (Thiébaud, 2004). Puis, à l'âge adulte, on note à nouveau une certaine flexibilité face au respect des rôles dévolus à chaque sexe. Pour preuve, les choix professionnels des pionniers et pionnières sont beaucoup plus nombreux passés l'adolescence.

Mais comment peut-on expliquer la construction de l'identité sexuée et l'acquisition par les enfants de connaissances sur les rôles dévolus à chaque sexe ? Trois aspects sont à prendre en considération : l'activité de l'enfant, le biologique et le social. Cependant, il est très difficile, voire impossible, d'évaluer de manière isolée ces trois composantes, lesquelles entretiennent entre elles de fortes relations interdépendantes.

Il a déjà été souligné plus haut que les enfants prennent une part active dans la construction de leur identité sexuée, et les aspects

biologiques ne seront pas outre mesure développés ici, sinon pour souligner que le fait de se sentir fille ou garçon dépend en grande partie du sexe qui est assigné à l'enfant à sa naissance. D'un point de vue biologique, la formule chromosomique XY ou XX détermine le sexe de la personne. Durant les premières semaines in-utérines, le fœtus XX ou XY suit le même développement anatomique, puis sous l'influence des hormones, l'appareil génital interne et externe va se développer différemment (pour une revue, voir Le Maner, 1997). Cependant, lors d'anomalies hormonales durant le développement du fœtus, il peut arriver qu'un enfant naisse avec un appareil génital externe qui ne corresponde pas à sa carte chromosomique. Un bébé avec des chromosomes correspondant au sexe féminin peut ainsi naître avec des organes génitaux pouvant prendre l'apparence d'organes génitaux masculins et être identifié à sa naissance comme un garçon, tandis qu'un nouveau-né d'un sexe chromosomique masculin peut avoir des organes génitaux masculins atrophiés ressemblant au sexe féminin et être considéré au moment de sa naissance comme une fille. Actuellement, en cas de doute sur le sexe biologique d'un nouveau-né, des analyses sont effectuées afin d'éviter d'attribuer de manière incorrecte un sexe à l'enfant. Cependant, il y a encore quelques décennies, il est arrivé que le sexe assigné au nouveau-né ne corresponde pas au sexe chromosomique de l'enfant. Money, Hampson et Hampson (1957) ont suivi le développement de 105 enfants pour lesquels il y a eu une contradiction entre le sexe chromosomique et le sexe d'assignation à la naissance : 100 ont développé une identité sexuée conforme au sexe identifié et attribué à la naissance, ce qui souligne le poids de l'aspect social dans cette construction identitaire. En outre, les travaux de Stoller sur les transsexuels (Goguikian Ratcliff, présent ouvrage, chapitre 12), ainsi que la revue de littérature de Bradley et Zucker (1997) sur les potentiels déterminants des troubles de l'identité sexuée vont dans le même sens puisqu'ils soulignent que l'assignation par la mère d'un sexe à son bébé est l'un des probables facteurs responsables de troubles de l'identité sexuée, lorsque le sexe biologique du bébé ne correspond pas au sexe du bébé idéalisé et projeté par la mère : « Même si le désir

en lui-même est insuffisant pour influencer le développement de troubles de l'identité sexuée, des évidences provenant de notre expérience clinique suggèrent que, pour certaines mères ayant un garçon souffrant de troubles de l'identité sexuée, leur incapacité à contrer leur déception de ne pas avoir une fille peut avoir un impact sur la manière dont elles ont consécutivement interagi avec leurs fils » (Bradley & Zucker, 1997, p. 877).

Ainsi, si les adultes sont responsables de l'assignation d'un sexe à l'enfant au moment de sa naissance, lequel correspond dans la très grande majorité des cas au sexe chromosomique, comment rendre compte que les enfants vont ensuite se construire comme des garçons ou des filles ?

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 Nouvelle, 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.

Socialisation différenciée: analyse à travers les institutions, les objets et les représentations

Les chapitres proposés dans cet ouvrage sont regroupés en trois parties thématiques. La première partie concernera plus particulièrement la manière dont les adultes agissent de façon différenciée envers les enfants des deux sexes au sein de plusieurs institutions : à l'intérieur du cadre familial (Véronique Rouyer & Chantal Zauouche-Gaudron, chapitre 2), durant les années passées en institutions de la petite enfance (Chantal Renevey Fry, chapitre 3; Eliane Ferrez, chapitre 4; Dominique Golay, chapitre 5), puis sur les bancs de l'école (Martine Chaponnière, chapitre 6). Un chapitre s'intéressera aux politiques éducatives choisies par les autorités en fonction des orientations religieuses protestantes ou catholiques (Anne-Françoise Praz, chapitre 7), l'éventail des institutions proposées aux mineurs et mineures délinquants sera discuté (Martine Ruchat, chapitre 8; Noémie Helle, chapitre 9), les soins accordés aux enfants des deux sexes seront détaillés (Joëlle Droux, chapitre 10; Mariama Kaba, chapitre 11) et cette première partie s'achèvera avec un chapitre traitant de la psychanalyse et de la psychologie clinique actuelle (Betty Goguikian Ratcliff, chapitre 12).

La seconde partie de cet ouvrage traitera plus spécifiquement des objets et des activités proposés aux enfants dès leur naissance. En effet, les chapitres suivants mettent particulièrement bien en évidence que les habits destinés aux filles et aux garçons ne sont pas identiques (Elizabeth Fischer, chapitre 13), que les enfants des deux sexes ne jouent pas avec les mêmes jouets (Elodie Baerlocher,

chapitre 14) et que les filles et les garçons vont s'épanouir dans des activités sportives bien distinctes (Annick Davisse, chapitre 15).

La troisième partie de cet ouvrage abordera plus spécifiquement le thème des représentations véhiculées à propos des deux sexes. De nombreux matériaux véhiculent des représentations relativement aux rôles dévolus aux filles et aux garçons ; c'est le cas dans les albums illustrés pour enfants et la presse enfantine (Anne Dafflon Novelle, chapitre 16), dans la publicité (Fabio Lorenzi-Cioldi, chapitre 17) et dans l'art (Rachel Noël, chapitre 18). Par ailleurs, il est important de souligner que dans le cas des livres pour enfants tout au moins, au-delà de véhiculer des représentations à propos du masculin et du féminin, il s'agit également d'objets qui vont accompagner les filles et les garçons durant leur enfance.

Pour chaque thématique abordée, une approche historique permettra de rendre compte de son évolution à travers le temps : les enfants sont-ils actuellement plus ou moins différenciés selon leur sexe ? En plus d'apporter une réponse à cette question, le dernier chapitre de cet ouvrage sera consacré à la synthèse des différentes thématiques proposées et permettra de mettre en lumière les implications et les paradoxes engendrés par cette socialisation différenciée (Anne Dafflon Novelle, chapitre 19).

Filles-garçons : regards croisés

Cet ouvrage présente un croisement des genres entre recherches historiques – où les sources sont décortiquées, analysées, revisités sous l'angle du genre – et recherches expérimentales contemporaines – lesquelles sont plus souvent élaborées afin d'essayer de comprendre comment garçons et filles sont pensés, projetés, traités, différemment.

Mais ce livre propose aussi des regards croisés entre les disciplines (sociologie, psychologie, pédagogie, histoire, droit, médecine), des regards croisés entre les époques (de l'Ancien régime à main-

tenant), des regards croisés entre les institutions de socialisation (institutions familiales, préscolaires, scolaires, carcérales), des regards croisés entre les agents périphériques de la socialisation (habits, jouets, activités sportives, livres pour enfants) et, pour terminer, des regards croisés entre les représentations données des enfants des deux sexes (livres pour enfants, publicité, art).

Par ailleurs, cet ouvrage croise également des sources de diverses provenances à l'intérieur du monde occidental. Ainsi, si la plupart des chapitres font la synthèse d'études provenant de sources internationales, certains sont néanmoins plus spécifiquement centrés sur certains pays comme la France ou la Suisse, ou encore sur certains cantons suisses. En effet, le fédéralisme suisse autorisant une grande autonomie aux gouvernements cantonaux, cette particularité a notamment été utilisée pour évaluer l'influence de l'orientation religieuse catholique ou protestante dans les pratiques éducatives des filles et des garçons.

De tels croisements promettent la perspective d'une description aussi étendue que possible de la socialisation différenciée des filles et des garçons au fil des temps: d'avant à maintenant, de bébé à adulte. Évolution parallèle? Évolution interdépendante? Le chapitre de conclusion de ce livre avec sa synthèse minutieuse permettra de saisir les multiples évolutions, souvent paradoxales, dans la manière dont la société a façonné, et continue de modeler de manière différenciée, les filles et les garçons.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Blaske, D. M. (1984). Occupational sex-typing by kindergarten and fourth-grade children. *Psychological Reports*, 54, 795-801.
- Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57, 261-292.
- Chiland, C. (1995). La naissance de l'identité sexuée. In S. Lebovici, R. Diatkine et M. Soulé (Eds.) *Traité de psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. Paris: PUF.
- Connor, J. M. & Serbin, L. A. (1977). Behavioral based masculine-and feminine-activity-preference scales for preschoolers: correlates with other classroom behaviors and cognitive tests. *Child Development*, 48, 1411-1416.
- Dafflon Novelle, A. (2004). *Pourquoi les garçons ne jouent pas aux Barbies et les filles ne se déguisent pas en cow-boys ?* Cinquième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française, Lausanne, Suisse.
- Drabman, R. S., Robertson, S. J., Patterson, J. N., Jarvie, G. J., Hammer, D. & Cordua, G. (1981). Children's perceptions of media-portrayed sex roles. *Sex Roles*, 7, 379-389.
- Fogel, A. (1979). Peer vs mother directed behavior in 1 to 3 month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 2, 47-54.
- Hartup, W. W., Moore, S. G. & Sager G. (1963). Avoidance of inappropriate sex-typing by young children. *Journal of Consulting Psychology*, 27, 467-473.
- Hurtig, M.-C. (1982). L'élaboration socialisée de la différence des sexes. *Enfance*, 4, 283-302.

- Huston, A. (1983). Sex typing. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4: Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed), *The Development of Sex Differences*. Stanford: University Press.
- Goguikian Ratcliff, B. (2002). *Le développement de l'identité sexuée: du lien familial au lien social*. Berne: Peter Lang.
- Golombok, S. & Fivush R. (1994). *Gender Development*. Cambridge: University Press.
- Le Camus, J., Labrelle, F. & Zaouche-Gaudron, C. (1997). *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*. Paris: Nathan.
- Le Maner, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.
- Lewis, M. & Feiring, C. (1979). The child's social network: social object, social functions, and their relationship. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds), *The Child and its Family*. New York: Plenum Press.
- Maccoby, E. E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83, 16-26.
- Martin, C. L. (1989). Children's use of gender-related information in making social judgements. *Developmental Psychology*, 25, 80-88.
- Martin, C. L. & Halverson, C. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Masters, J. C. & Wilkinson, A. (1976). Consensual and discriminative stereotyping of sex-type judgments by parents and children. *Child Development*, 47, 208-217.
- Mischel, W. (1966). A social learning view of sex differences in behavior. In E. E. Maccoby (Ed), *The development of sex differences*. Stanford: University Press.
- Money, J., Hampson, J. G. & Hampson, J. L. (1957). Imprinting and the establishment of gender role. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 77, 333-336.

- Muller, R. & Goldberg, S. (1980). Why William doesn't want a doll: preschoolers' expectations of adult behavior toward girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 259-269.
- O'Brien, M. (1992). Gender identity and sex roles. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds), *Handbook of social development: a lifespan perspective. Perspectives in developmental psychology*. New York: Plenum Press.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume three: Social, emotional and personality development*. New York: Wiley.
- Ruble, D. N. & Stangor, C. (1986). Stalking the elusive schema: insights from developmental and social-psychological analyses of gender schemas. *Social Cognition*, 4, 227-261.
- Thiébaud, J. (2004). *L'intégration professionnelle de pionniers et de pionnières: une approche comparative*. Mémoire de recherche pour le diplôme d'études supérieures, conseil en orientation et management de compétences. Université de Lausanne.