HAL open science

La socialisation familiale différentielle des enfants, garçons et filles : une synthèse de la littérature européenne et anglo-saxonne

Marie Duru-Bellat

▶ To cite this version:

Marie Duru-Bellat. La socialisation familiale différentielle des enfants, garçons et filles : une synthèse de la littérature européenne et anglo-saxonne. Carrefours de l'éducation, 1997, 3, pp.93–107. hal-03207879

HAL Id: hal-03207879
https://hal.science/hal-03207879

Submitted on 3 Jun 2021

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

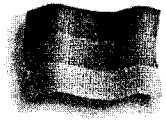
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

Abstract

This paper sums up research concerning how parents'educational practices differ, whether consciously or unconsciously, according to the child's sex. It successively presents findings about parents'values and educational models, real parental practices, patterns of children's everyday life and parental involvement in schooling. Beyond its descriptive value, this research leads us to investigate the effects of these forms of parental behaviour upon children, both boys and girls, with regard to their intellectual development, self-awareness or academic achievement. They thus play a part in the understanding of the reproduction of gender-models and, more broadly, of socialization processes.

Zusammenfassung



Der folgende Beitrag stellt eine Zusammenfassung der Forschungen dar, die Unterschiede in der Erziehungsweise ihrer weiblichen oder männlichen Kinder bei Eltern an den Tag legen. Diese Praktiken werden meist bewußt oder unbewußt eingesetzt. Es werden zuerst die Ergebnisse aufgegriffen, die sich auf Erziehungswerte und Vorbilder, die von den Eltern geäußert werden, beziehen. Dann werden die effektiven Erziehungspraktiken, die Gestaltung des Alltagslebens der Kinder erwähnt, endlich die angewandten Hilfsstrategien in Sachen Schulbesuch beschrieben. Über den Darstellungswert hinweg, sind die vorhandenen Untersuchungen einen Anlaß dazu, über die Auswirkungen der Erziehungspraktiken auf die Kinder beider Geschlechter in Sachen geistiger Entwicklung, Schulerfolg und Selbstvorstellung nachzudenken. So tragen sie zum Verständnis der Reproduktion von Musterschemen bei beiden Geschlechtern und weiterhin zum Verständnis der Soziali

▲ **Marie Duru-Bellat**

Sociologue, professeur à l'université de Bourgogne
IREDU-CNRS, faculté des sciences Mirande.

La socialisation familiale différentielle des enfants, garçons et filles : Une synthèse de la littérature européenne et anglo-saxonne

Ce texte présente une synthèse des recherches concernant les différences de pratiques éducatives que les parents mettent en œuvre, consciemment ou inconsciemment, avec leurs enfants, garçons et filles. Sont abordés successivement les résultats concernant les valeurs et les modèles éducatifs déclarés par les parents, les pratiques éducatives effectives, l'organisation de la vie quotidienne des enfants, puis les pratiques d'accompagnement de la scolarité. Au-delà de leur valeur descriptive, les travaux existants amènent à s'interroger sur les effets de ces pratiques parentales sur les enfants, garçons et filles, en termes de développement intellectuel, d'image de soi ou de réussite scolaire. Ils participent ainsi à la compréhension de la reproduction des modèles de sexe, et, plus largement, des processus de socialisation.

L'observation et l'analyse des pratiques éducatives parentales sont pratiquées depuis longtemps par les chercheurs en sciences sociales, depuis les historiens de la famille jusqu'aux psychologues cliniciens. Beaucoup plus rares sont les travaux qui se sont focalisés sur les différences de pratiques éducatives en fonction du sexe de l'enfant, notamment dans le contexte français. Les recherches existantes (très majoritairement anglo-saxonnes) laissent pourtant entrevoir qu'il y a là une piste féconde pour comprendre les processus de socialisation.

Il existe par contre des modèles théoriques de la socialisation par sexe (M.-C. Hurtig, 1982), qui mettent en exergue l'aspect complexe et multiforme des processus en jeu. Certes, les parents sont à la fois des agents d'inculcation explicite, et des modèles auxquels l'enfant tend à s'identifier, mais on souligne de plus en plus, depuis les années quatre-vingt, que l'enfant est loin d'être passif dans ce processus : l'héritage n'exclut pas le tri et la mise en œuvre sélective, en fonction des contextes où l'enfant puis l'adulte vont évoluer. En outre, cette socialisation de sexe se fait au travers d'interactions sociales dépassant le cadre de la famille (et de la relation mère-enfant privilégiée jusqu'alors dans les recherches) ; en particulier, l'influence des médias, des pairs (*cf.* T. Rapoport, 1991), de l'école (*cf.* M. Duru-Bellat, 1994 et 1995 a), des frères et sœurs (etc.) ne peut être négligée. On souligne également de plus en plus que les différenciations entre les sexes vont se manifester de manière plus ou moins forte selon les significations et les caractéristiques sociales des situations d'interaction, à tel point qu'on a pu parler de « facteurs situationnels de variation des différences inter-sexes » (F. Lorenzi-Cioldi, 1988). D'où l'intérêt d'une approche de la socialisation par sexe ouverte aux apports de la psychologie sociale et de la sociologie.

Cette revue de travaux, nécessairement sélective, se centrera sur la question de savoir si les parents mettent en œuvre, consciemment ou non, des pratiques pédagogiques différentes avec leurs fils et avec leurs filles. Seront abordés successivement les valeurs et les modèles éducatifs déclarés par les parents, les pratiques éducatives effectives (ou déclarées), l'organisation de la vie quotidienne des enfants, puis les pratiques d'accompagnement de la scolarité. Par rapport à l'objectif avant tout descriptif de cette synthèse, deux remarques s'imposent : tout d'abord, il est clair que la perspective retenue amène à mettre en avant les différences entre les sexes plus que les similitudes ; par ailleurs, les déclarations parentales sont vraisemblablement biaisées par la norme d'égalité prévalente dans les pays occidentaux – il apparaît « désirable socialement » de ne pas faire de différence entre garçons et filles. Toujours est-il qu'au-delà de leur intérêt intrinsèque, ces travaux amènent à se poser la question des effets de ces pratiques sur les enfants, garçons et filles, en termes de développement intellectuel, d'image de soi ou de réussite scolaire.

Des modèles éducatifs unisexes ?

Concrètement, la notion de modèle éducatif correspond aux qualités que l'on souhaite développer chez son enfant. Dans les enquêtes récentes, ces différences (au vu des déclarations parentales) s'avèrent d'ampleur limitée. Néanmoins, les parents valoriseraient un peu plus la sensibilité quand il s'agit d'une fille, et l'accommodation quand il s'agit d'un garçon (J. Kellershals et C. Montandon, 1991). Même si l'opposition n'est pas tranchée, on privilégierait des objectifs d'ordre expressif (sensibilité et coopération) pour les filles et d'ordre instrumental (autorégulation et accommodation) chez les garçons. À partir d'une enquête récente de l'INSEE, on a également pu montrer que les parents valorisent davantage pour leurs fils le dynamisme, l'ambition ou le sens de l'effort, et pour leurs filles le sens de la famille, le charme ou le sens moral, l'instrumentalité s'opposant ainsi à l'image implicite de la future mère (M. Duru-Bellat et J.-P. Jarousse, 1995).

Pourtant, le niveau d'aspiration que les parents manifestent quant aux études et à la vie professionnelle futures de leur enfant, garçon ou fille, s'avère très similaire. Ils sont même plus nombreux à envisager un bac pour leur fille que pour leur fils, quand l'enfant est encore en primaire (83 % contre 76 %, l'écart se resserrant un peu quand l'enfant est dans le secondaire). Il semble que les parents aient plus ou moins conscience que les garçons pourront de fait s'insérer dans la vie active même avec une formation courte (souvent, par là même, professionnelle), tandis que les filles, qui accèdent plus souvent à des emplois tertiaires, auraient davantage besoin d'instruction. Les préférences parentales concernant les séries de baccalauréat confortent cette tendance, puisqu'on envisage beaucoup plus souvent un baccalauréat technique pour son fils que pour sa fille (45,6 % contre 30 %), ou encore, un baccalauréat scientifique C ou D (70 % contre 45 %).

Si l'on examine plus finement les propos des parents, sur le type de formations qui apparaissent souhaitables, ou sur le caractère plus ou moins important des diverses disciplines scolaires, pour leur fille ou leur fils (A. Kelly, 1982), on note, de prime abord, relativement peu de différences, les parents estimant par exemple que les mathématiques sont aussi importantes pour l'un et l'autre sexe, de même que la physique, ou la technologie. Pourtant, à l'appui de leurs réponses, les parents tiennent des propos beaucoup plus conventionnels : ainsi, si les disciplines techniques sont valorisées pour les filles, c'est plus pour les « débrouiller » ou à titre de culture générale que dans une perspective de formation professionnelle. C'est dire que ces réponses superficiellement égalitaires n'excluent pas une vision différente de la formation.

D'autres travaux (J. Parsons et al., 1982 ; C. Tocci et G. Engelhard, 1991) montrent que même quand les enfants garçons et filles réussissent également en mathématiques, les parents mettent davantage en avant l'importance du travail que leur fille a dû réaliser pour réussir, comme si cette discipline était, « malgré tout », plus difficile pour elle (ou plus « naturelle » pour leur fils). En ce qui concerne les

professions jugées désirables pour les enfants (A. Percheron, 1985), elles reproduisent la forte segmentation du marché du travail, et très peu de métiers sont cités comme convenant aussi bien aux garçons qu'aux filles (si ce n'est médecin ou certaines professions de la gestion ou de l'informatique). Les raisons invoquées à l'appui de ces préférences sont à nouveau très révélatrices : on valorise davantage la sécurité de l'emploi et les perspectives de carrière pour les garçons, le caractère « intéressant » d'un travail choisi pour les filles, ce qui sous-entend que l'exercice d'une profession renvoie chez les premiers à une nécessité vitale, chez les secondes à une possibilité d'« épanouissement ». On s'attend à ce que le garçon soit réaliste et fasse des choix professionnels qui lui permettront effectivement de gagner sa vie, alors que l'on autorise de fait les filles à rester davantage dans le vague et à s'orienter en fonction de leurs goûts (A. Langevin, 1994). Concrètement, au niveau de l'orientation, la contrainte (ou du moins la norme) d'une filière scientifique va peser plus fortement sur les garçons, alors qu'on acceptera de voir une fille bonne élève « choisir » une autre filière au nom de ses préférences (Duru-Bellat, 1995 b). Tout se passe donc comme si les parents étaient prêts à plus de « renoncements » quand il s'agit de la carrière scolaire puis sociale de leur fille, même si les ambitions initiales sont globalement comparables pour les enfants des deux sexes. D'ailleurs, en cas de difficultés économiques dans la famille (baisse de revenus notamment), ce sont les filles qui revoient à la baisse leurs aspirations éducatives, comme s'il apparaissait normal, aux jeunes comme à leurs parents, dans un contexte difficile, de faire passer en priorité la carrière du garçon (N. Galambos et R. Silbereisen, 1987).

Au total, les discours parentaux apparaissent donc marqués par une certaine ambivalence. Si l'on défend résolument l'égalité des sexes – filles et garçons doivent recevoir la même formation, ils ont, les uns comme les autres, à envisager une carrière professionnelle, etc. –, certaines convictions profondes affleurent, qui risquent de rendre difficile la concrétisation de cet idéal d'égalité. En particulier, il semble évident que les femmes auront à faire passer leur investissement professionnel après leurs responsabilités familiales.

Dès la prime enfance, une accumulation de différenciations fines...

Dès la prime enfance, les parents développent des attentes différenciées selon le sexe de l'enfant, qui les amènent à interpréter ses comportements et à moduler leurs interactions avec lui en conséquence, non sans effet, on peut en faire l'hypothèse, sur son propre développement. Dès les premières heures de sa vie (E. Belotti, 1973 ; L. Hoffman, 1986 ; C. Safilios-Rotschild, 1986), les comportements de l'enfant sont « lus » en référence à son sexe. Par exemple, les pleurs d'un nourrisson sont interprétés en termes de colère si le bébé est présenté comme un garçon, en termes de peur s'il est présenté comme une fille. Le sexe de l'enfant va donc constituer un « médiateur cognitif important dans l'élaboration des représentations de l'adulte dans la mesure où il facilite l'interprétation des événements, leur évaluation et leur anticipation, indispensables à toute régulation du comportement » (A.-M. Fontaine, 1991), et ce d'autant plus que les comportements du bébé sont souvent difficiles à déchiffrer.

Les interactions effectives avec l'enfant vont traduire ces stéréotypes, qu'il s'agisse du volume des interactions en général, ou de leur nature (interactions verbales, stimulation du comportement moteur, jeux partagés). Globalement, les comportements de stimulation plus nombreux avec les bébés de sexe masculin (J. Block, 1983), ne serait-ce que parce que la mère semble plus sensible à leurs réactions (quand il s'agit de les nourrir par exemple). De manière générale, les parents, mais plus spécialement les pères, semblent accorder plus d'attention à leurs bébés garçons (L. Hoffman, 1986 ; H. Moss, 1974). Certains auteurs (M. Lamb, 1977) soutiennent que le père développe une relation privilégiée avec son fils (leur parlant plus par exemple), les garçons adressant par ailleurs à leur père davantage de signes d'affection ; pour d'autres (T. Power, 1981), l'existence de comportements paternels spécifiques selon le sexe de l'enfant reste à établir.

Par contre, les travaux convergent en ce qui concerne les stimulations verbales, qui s'avèrent adressées préférentiellement aux filles : dès trois mois, les mères leur parlent plus et reprennent davantage les sons qu'elles émettent, les bébés filles semblant d'ailleurs « répondre » davantage (babillement, gazouillis...). La « conversation » serait un élément central de la relation qui lie la mère à sa fille, et il semble même que les garçons recevraient plus de « commentaires négatifs » (critiques, restrictions) que les filles quand ils cherchent à communiquer, au moins entre 12 et 18 mois (B. Fagot et R. Hagan, 1991).

Si l'on stimule donc le « comportement social » davantage chez les filles que chez les garçons, ces derniers seraient par contre plus stimulés sur le plan moteur (H. Lytton et D. Romney, 1991) : on les manipule avec plus de vigueur, on les aide plus volontiers à s'asseoir ou à marcher. Les pères leur réservent les jeux les plus « physiques », tels que jeter l'enfant en l'air, ou se rouler par terre avec lui (P. Bronstein, 1988 ; K. Mc Donald et R. Parke, 1986). Les filles semblent être considérées comme des êtres fragiles, alors que les bébés garçons sont perçus comme plus robustes ; à nouveau, il s'agit bien là d'une représentation, congruente avec les stéréotypes du masculin et du féminin, car dans la réalité il semble plutôt que les filles soient plus matures sur le plan physiologique et plus résistantes à la maladie et aux traumatismes (L. Hoffman, 1986). Toujours est-il que cette inégale fréquence des jeux physiques n'est pas sans effet : quand les filles sont exposées à de fréquents contacts et jeux physiques, notamment avec leurs pères, alors elles seraient plus confiantes et plus fortes, dans leurs rapports avec les autres (K. Mc Donald et R. Parke, 1984).

Une autre facette de la socialisation parentale relativement bien explorée, c'est la tendance à encourager l'exploration et l'accomplissement personnel, ou au contraire à restreindre les velléités d'indépendance. Les parents s'attachent à pro-

téger plus longtemps les filles, et les encouragent davantage à rester physiquement près d'eux, alors qu'ils poussent de manière plus précoce les garçons à prendre de la distance et à découvrir seuls l'espace environnant. Ainsi, les parents laissent plus souvent leurs garçons de 1 à 2 ans jouer seuls, et, quand ils demandent de l'aide, ils se voient plus souvent répondre « débrouille-toi » (B. Fagot, 1978). Autre exemple, on laisse plus souvent les garçons se rendre à l'école maternelle seuls, tandis que les filles du même âge sont plus souvent accompagnées d'un adulte (B. Kniveton, 1986). Est-ce le fruit de cette tendance à laisser aux garçons plus d'occasions d'explorer l'espace environnant, toujours est-il que dès 8-10 ans, les garçons sont plus aptes à se repérer dans leur quartier avec une carte, ce qui ne serait pas sans conséquence en termes d'« aptitude spatiale » (D. Boardman, 1990).

En ce qui concerne le développement intellectuel, on connaît, de manière générale, l'importance des expériences qui amènent l'enfant à découvrir comment l'environnement réagit à ses actions. Sur ce point, le fait que les garçons soient davantage poussés à se confronter à l'environnement physique favoriserait chez eux des démarches d'analyse des situations, d'inférence des mécanismes sous jacents, des réactions actives pour surmonter les problèmes (J. Block, 1983), même si les méta-analyses récentes montrent que ces différences ne sont pas massives (H. Lytton et D. Romney, 1991). Certes, les filles sont davantage poussées à l'exploration du monde social et relationnel, mais celui-ci apparaît beaucoup moins manipulable, et cette orientation est beaucoup moins fructueuse en ce qui concerne le sentiment de maîtrise des situations et d'efficacité personnelle (L. Hoffman, 1986 ; J. Block, 1983).

Dans la même perspective, la théorie piagétienne laisse prévoir que les situations d'exploration, susceptibles de produire des écarts (des « perturbations ») entre les attentes de l'enfant et la réalité constituent un vecteur privilégié de l'élaboration de nouvelles structures cognitives et plus largement du développement intellectuel. Or, les pratiques éducatives des parents seraient plus rigides envers les filles et plus « souplement structurées » (pour reprendre l'expression de J. Lautrey, 1980) envers les garçons, dans des domaines aussi variés que la propreté, l'alimentation, l'ordre, la tenue à table, la fréquentation des camarades, cet environnement « souplement structuré » constituant de fait un environnement plus favorable au développement cognitif de l'enfant (F. Vouillot, 1986). D'après d'autres chercheurs, plus que de réelles différences de structuration (en l'occurrence une plus grande rigidité à l'encontre des filles), il s'agirait de différences dans l'autonomie concédée à l'enfant, (en l'occurrence moindre pour les filles) (A.-M. Fontaine, 1991). Une enquête récente portant sur des adolescents (M. Bozon et C. Villeneuve-Gokalp, 1994) montre effectivement que les sorties et les déplacements des filles font l'objet d'un contrôle plus strict que pour les garçons, notamment dans les milieux populaires, les parents se déclarant plus inquiets par rapport aux dangers extérieurs en ce qui concerne leurs filles.

La régulation des comportements de l'enfant à travers les punitions et les récompenses converge avec cette tendance générale à encourager davantage l'autonomie chez les garçons. Ces derniers sont moins réprimés, voire encouragés, dans leur manifestation d'agressivité ou d'affirmation de soi (B. Fagot et R. Hagan, 1991). Néanmoins, cette plus forte tolérance vaut surtout dans les manifestations d'agressivité dirigées contre les pairs, tandis que les pères toléreraient moins l'agression dirigée contre eux quand elle émane de leurs fils que quand elle émane de leurs filles (J. Block, 1978). On observe aussi que les comportements agressifs, ou d'affirmation de soi des filles attirent moins l'attention des parents (B. Fagot et al., 1985), constat qui renvoie à nouveau à la notion d'« effet d'attente » : les comportements des jeunes enfants sont souvent ambigus (pousser un camarade peut traduire une intention agressive ou simplement une perte d'équilibre...), et des attentes stéréotypées sont alors utiles pour interpréter les comportements ; en l'occurrence, ceux émanant des jeunes garçons seront « sur-interprétés » dans un sens agressif.

De la part des pères comme des mères, on observe des pressions plus fortes par rapport à la réussite et à la compétition vis-à-vis des garçons ; en particulier, les parents leur renvoient plus souvent des évaluations positives de leur comportement ou de leurs productions (J.-P. Pourtois et H. Desmet, 1993). Mais les garçons sont aussi plus souvent punis, avec en particulier plus de sévérité et de punitions physiques de la part des pères, qui tolèrent également moins les conduites déviantes par rapport au stéréotype masculin traditionnel (J. Block, 1983). Enfin, par les punitions plus fréquentes qu'ils reçoivent de leurs parents, les garçons peuvent acquérir progressivement la conviction que l'affection de leurs parents dépend de leurs succès dans les tâches qu'ils ont à réaliser. À l'inverse, les filles, moins souvent punies, quel que soit leur comportement, auraient plus de mal à élaborer des critères personnels d'évaluation et d'estime de soi ; la perception de ce manque d'exigence de la part des adultes risquerait de forger, chez les filles, un « moi » plus faible, avec pour conséquence une quête plus marquée de l'approbation d'autrui, ou un « besoin d'affiliation » très fort vis-à-vis des adultes.

Toujours est-il qu'on observe davantage de chaleur et de proximité physique, plus de confiance, entre les parents et leurs filles ; tandis que les pères (en particulier) ont une relation relativement tendue avec leurs fils, vu l'accent mis sur la réussite de leurs entreprises, ils vivent avec leurs filles une relation davantage focalisée sur la dimension protectrice, ludique, affective, où l'expression des émotions est davantage encouragée (J. Block, 1978).

Soulignons que ces « pressions » à la conformité aux modèles de sexe – expressivité et dépendance pour les filles, autonomie et maîtrise pour les garçons – émanent des deux parents. Il semble néanmoins que les pères exercent légèrement plus de pressions pour une conformité aux rôles de sexe que les mères (H. Lytton et D. Romney, 1991 ; J. Block, 1983) ; par exemple, les pères sont particulièrement réticents à encourager leurs fils à jouer avec des jeux féminins (comme la pou-

pée ou la dînette). Par ailleurs, les filles « garçons manqués » sont mieux tolérées par les parents que les garçons « efféminés ».

Notons pour clore cette partie que c'est à la période de la petite enfance (de la naissance à 5 ans) que ces différences d'interaction parents-enfants en fonction du sexe ont été le plus largement étudiées. Elles seraient effectivement plus fortes à cette période de la vie, avec pression à la conformité aux rôles de sexe particulièrement marquée autour de 18 mois 2 ans (B. Fagot et R. Hagan, 1991). Il semble qu'ensuite les parents aient moins besoin de mettre en œuvre des pratiques différenciatrices en fonction du sexe, mais, de fait très peu de recherches ont été réalisées sur les enfants de plus de 5 ans. Toujours est-il que plus tard, les camarades, l'école et les médias vont prendre le relais de cette socialisation différenciée.

En outre, il est probable que dans le temps les interactions entre parents et enfants consolident mutuellement les stéréotypes de sexes, comme le montrent les études longitudinales. Ainsi, on remarque qu'avec les enfants les plus « jeunes » (13-14 mois), les éducateurs répondent aux comportements de manière stéréotypée (remarquant, chez les filles, les conduites communicatives et ignorant leurs conduites agressives), alors même qu'il n'existe pas encore de différenciations nettes dans les comportements des filles et des garçons ; mais ces différenciations vont être observées, chez ces mêmes enfants, douze mois plus tard (B. Fagot et al., 1985), comme si les renforcements sélectifs des éducateurs avaient produit leur effet, et fonctionné comme une prédiction autoréalisatrice...

La vie quotidienne : Structure et contenus des différentes activités

Au-delà de ces différences dans les interactions entre parents et enfants, c'est dans la vie quotidienne de la famille que mille et un « détails » vont faire la différence. Les journées des garçons et des filles ne deviennent véritablement différentes qu'à partir de l'adolescence, en ce qui concerne le volume des différentes activités, en grandes masses horaires. À 15-17 ans, les jeunes filles allouent 2 h 35 par jour au travail domestique, contre 1 h 48 pour les garçons, alors que le temps de travail scolaire est sensiblement le même, avec pour conséquence davantage de temps libre chez les garçons – 4 h 57 contre 4 h 23 chez les filles – (INSEE, 1987). Les loisirs des jeunes filles se caractérisent par un poids plus fort des activités d'« intérieur » et des relations familiales, comme s'il s'agissait d'apprendre ainsi leur rôle d'« animation » (voire de prise en charge) du réseau familial élargi, des plus jeunes aux plus âgés (O. Galland et P. Garrigues, 1989 ; R. Boyer, 1991). À l'inverse, les garçons allouent une part beaucoup plus importante de leur temps aux contacts avec d'autres jeunes, ceci leur étant facilité par la possession plus fréquente de moyens de transport personnel et par des ressources financières plus importantes. Au total, en fin d'adolescence, les jeunes femmes apparaissent soumises, par rapport aux jeunes hommes, à un « contrôle beaucoup plus strict de tout ce qui les amène hors du foyer parental » (Bozon, 1990), cette inquiétude parentale ayant pour conséquence de rendre parfois « difficile de conquérir une autonomie personnelle en continuant à habiter chez leurs parents ».

En deçà de cette répartition globale du temps et des activités, l'examen de ce que recouvre précisément tel ou tel « poste » de ces budgets-temps est intéressant. Dans les grands « postes » (télévision, lecture, jeux...), qui, avant l'adolescence, occupent des volumes identiques, les différences qualitatives peuvent être très marquées. Par exemple, les lectures des garçons sont beaucoup plus variées (se partageant entre les documentaires scientifiques, techniques, sportifs) que celles des filles, qui ne lisent pratiquement que des romans. Notons que ces loisirs (télévision, lecture) amènent les enfants à se confronter à des contenus culturels très marqués par le sexisme, sans qu'on observe une évolution marquante ces dernières années (L. Hoffman, 1986 ; S. Peterson et M. Lach, 1990).

Par ailleurs, les jeux proposés et pratiqués constituent un des domaines où les différences selon le sexe de l'enfant sont les plus systématiques et les plus marquées. Elles sont en outre très précoces, puisque c'est dès l'âge de 1 à 2 ans que l'enfant se voit offrir des jeux censés conformes à son sexe (N. Eisenberg et al., 1985). Dans l'ensemble, les pratiques parentales reflètent le caractère anticipateur et utilitaire du jeu chez les filles : les outils du travail ménager sont présents en force dans les jouets « pour filles », qui présentent rarement l'aspect « gratuit » des jeux dits pour garçons (bien que camions ou jeux de construction ne soient pas sans rapport avec le monde du travail). Les jeux sont aussi inégalement variés : les jeux offerts aux filles sont limités en nombre, tandis que ceux offerts aux garçons sont à la fois plus nombreux et davantage susceptibles d'activités diversifiées ; ils sont liés au mouvement, à la mécanique, à l'aventure, à l'agression (etc.), alors que les jouets des filles se réduisent au domaine maternel ou domestique (P. Tap, 1985). Les jeux sont par ailleurs inégalement stimulants intellectuellement ; les garçons reçoivent des jeux offrant plus de possibilités inventives, de manipulation, et permettant de recevoir des feed back explicites du monde extérieur. Au contraire, les filles reçoivent des jouets qui encouragent l'imitation, permettent de jouer à proximité des parents, fournissent moins de possibilités de variantes et d'innovations (J. Block, 1983). On peut alors s'interroger sur la relation existant entre les « aptitudes spatiales » des garçons ou encore leurs succès en physique et ces jeux de construction, ou encore les jeux électroniques qu'on leur offre préférentiellement (L. Culley, 1988).

De manière plus générale, les jeux amènent inégalement à occuper l'espace physique. Dès leur plus jeune âge, les enfants construisent leur corps à travers des jeux physiques différents : les garçons apprennent à utiliser leurs pieds et leurs jambes, tandis que les filles « ne font pratiquement jamais intervenir leurs pieds comme moyen de propulsion » (C. Guillaumin, 1992). Les garçons apprennent également à se mouvoir dans un espace plus vaste que les filles, avec des jeux comme la planche à roulette, tandis que ces dernières font des jeux plus statiques comme la corde à sauter ou les balles, comme s'il s'agissait d'acquérir cette « contenance réservée » attendue des femmes adultes.

Enfin, jouer c'est aussi s'intégrer dans un groupe de pairs, au sein desquels toute une « sous-culture » est à l'œuvre, avec ses normes et ses valeurs. Les groupes de filles se caractérisent par des jeux où la compétition n'est pas valorisée, l'organisation des règles moins élaborée, dispensées qu'elles sont de se préparer à jouer un rôle dominant, « battant » et organisateur, dans leur vie d'adulte ; le langage utilisé pendant ces activités ludiques reflète d'ailleurs bien ces différences, avec des discours visant plus à la collaboration et à l'affiliation chez les filles, et au contrôle et à l'influence directe chez les garçons (C. Leaper, 1991).

Au total, la différenciation progressive de l'utilisation du temps, le jeu et plus largement la sociabilité entre les pairs, les contacts quotidiens avec ces « instances » extérieures que sont l'école ou les médias, constituent des vecteurs cruciaux d'apprentissage des rôles sociaux, même si ces différences entre les sexes restent modulées par le milieu social (R. Boyer, 1991 ; G. Moreau, 1992).

L'aide au travail scolaire et le suivi de la scolarité

Les pratiques concrètes mises en œuvre par les parents pour suivre et soutenir la scolarité de leur enfant, garçon ou fille, sont variées, depuis le suivi des devoirs à faire, jusqu'à la mise en œuvre de loisirs parascolaires ou « éducatifs », en passant par le contrôle des exercices réalisés, les relations avec l'école et les enseignants ou les conversations sur l'école entre parents et enfants... Une autre manière de caractériser ces pratiques consiste à en évaluer la tonalité souple, non directive et diffuse, ou au contraire directe, relativement autoritaire et plus ponctuelle, distinction sans doute importante quand on se centre sur les différences entre les sexes.

Premier constat, les conversations sur l'école entre parents et collégiens, fréquentes dans tous les milieux sociaux, le sont un peu plus pour les filles que pour les garçons (J.-P. Terrail, 1992). En particulier, les mères qui ont elles-mêmes fait des études se montrent particulièrement attentives à la scolarité de leur fille, alors que les moins diplômées s'intéressent autant à la scolarité de leur fils qu'à celle de leur fille ; ceci produit au total un climat d'écoute particulièrement favorable aux filles dans les familles de cadres. Ce qui apparaît plus typique des comportements parentaux à l'égard des garçons, c'est le contrôle exercé à leur encontre (on contrôle par exemple plus souvent leur cahier de texte). De même, aussi bien chez le père que chez la mère, on contrôle plus souvent le travail du garçon, même si l'enfant ne demande rien (C. Gissot et al., 1994) ; réciproquement, on laisse à la fille plus d'autonomie, n'intervenant qu'à sa demande. Au total, les parents consacrent plus de temps à aider leur fils, la différence étant d'1,4 heures en primaire et de près d'une heure au niveau collège, l'écart s'annulant au-delà. Tout se passe comme si les familles redoublaient d'efforts, dès le primaire pour aider leurs fils à rattraper leurs échecs précoces, plus fréquents que chez les filles, vu l'enjeu que représente leur formation.

Revenons un instant sur ce constat d'un contrôle de la scolarité plus « serré » à l'encontre des garçons. Cette tendance des parents à laisser davantage d'autonomie aux filles tranche avec les comportements dont semblent faire preuve les parents envers elles pendant la petite enfance, marqués, on l'a vu, par un contrôle plus strict ; soit que ce contrôle aux plus jeunes âges ait produit ses effets et que les filles puissent maintenant être laissées plus libres, soit qu'il ne touche pas la sphère scolaire, se concentrant surtout sur les relations avec l'extérieur, sachant que les études portant sur les adolescents confortent plutôt cette dernière thèse. Toujours est-il que les garçons s'en « sortent » moins bien (au niveau scolaire) quand ils sont peu contrôlés, alors que l'autonomie réussit bien aux filles (A. Crouter et al., 1993)

Un certain nombre d'auteurs font l'hypothèse que ce constat renvoie à l'existence d'attentes contradictoires envers les garçons, en particulier dans les milieux populaires : en l'absence d'un contrôle strict, ces garçons se sentiraient autorisés à mettre en œuvre des comportements peu adaptés à la réussite scolaire (comportements d'affirmation de soi, voire agressifs ou déviants), considérés comme faisant partie du comportement masculin « normal ». Mais les filles aussi sont l'objet d'attentes contradictoires, et certains chercheurs (N. Galambos et R. Silbereisen, 1987) interprètent en ce sens le fait que même si les filles réussissent bien à l'école, leur niveau d'aspiration (scolaire et professionnelle) s'avère très sensible aux aléas extérieurs (en cas de difficultés économiques dans la famille, par exemple, comme nous l'avons évoqué précédemment). Ceci refléterait la contradiction qu'elles vivent à l'adolescence entre la pression générale à la réussite et l'investissement personnel d'une part, et la pression à la conformité au rôle féminin de l'autre, qui requiert de faire passer en avant d'autres comportements antinomiques (la dépendance, une ambition modérée, la séduction, etc.).

À nouveau, il est clair que les pratiques parentales s'articulent avec l'influence diffuse de tout un contexte culturel.

Conclusions

Quelques remarques générales s'imposent pour conclure. Tout d'abord, si on observe un nombre important de « petites différences » dans l'éducation des garçons et des filles, différences qui peuvent paraître insignifiantes prises isolément mais dont le cumul est susceptible d'effets significatifs, l'efficacité spécifique de ces pratiques différenciées reste néanmoins difficile à évaluer. Ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que ces pratiques parentales s'inscrivent dans tout un arrière plan culturel, et s'articulent avec les influences plus ou moins diffuses d'autres instances de socialisation, notamment l'école, les médias, le groupe des pairs. Par ailleurs, il est difficile de faire la part entre l'efficacité spécifique de pratiques particulières et la vision d'une certaine division du travail entre les sexes que proposent au jour le jour les parents. En d'autres termes, le poids des modèles n'est-il pas aussi important que celui de l'inculcation ? Enfin, l'éducation parentale n'est pas un processus à sens unique, et il est probable que très tôt se développe entre les parents et leur enfant, garçon ou fille, une dynamique qui amène les parents

à s'adapter en retour au comportement « sexe typé » que celui-ci ou celle-ci manifeste.

Par ailleurs, même si la loi du genre amène à mettre en exergue les tendances moyennes, il serait faux de conclure à l'existence de deux univers de socialisation, bien tranchés et stables, et donc à un déterminisme massif, tant de nombreux facteurs affectent la socialisation sexuée qui prend place dans la famille. C'est le cas de la proximité affective entre parents et enfants ; on observe par exemple que des relations pères-filles étroites, où le père encourage sa fille à l'indépendance, sont associées à une réussite en mathématiques significativement meilleure (M.-C. Ostermeyer et al., 1988). Intervient également l'histoire personnelle des parents ; ainsi, les mères pousseront plus ou moins leur fille à investir dans leurs études et leur vie professionnelle selon la place que ces dernières ont prises dans leur propre vie, ou encore selon qu'elles ont eu à un moment de leur histoire à s'assumer seules (F. Battagliola, 1985 et 1994).

Autre facteur contingent, la composition sexuelle de la fratrie, les frontières traditionnelles des rôles de sexe se trouvant brouillées quand la composition de la fratrie ne permet pas de faire des différenciations. Réciproquement, « du fait que l'appartenance à une fratrie mixte rend plus pertinente la différenciation cognitive du masculin et du féminin, elle rend les sujets plus perméables aux stéréotypes sociaux relatifs à la différence des sexes » (A.-M. de la Haye, 1986). Cette question reste néanmoins discutée (C. Brody et L. Carr Steelman, 1985), et certains auteurs pensent au contraire que des enfants élevés dans des fratries mixtes développent, grâce aux contacts quotidiens, des représentations moins rigides de l'autre sexe.

De manière constante, sans que nous ayons pu le développer ici, la situation familiale concrète, qu'il s'agisse du fait que la mère soit ou non active ou de l'appartenance sociale, introduit des modulations sensibles dans la socialisation par sexe. Avec des constats qui interdisent tout simplisme. Par exemple, si on observe des modèles de socialisation moins stéréotypés chez les parents instruits (avec une plus forte valorisation, pour les filles, de qualités « masculines » comme l'ambition ou le dynamisme), cette tendance reste discrète (M. Duru-Bellat et J.-P. Jarousse, 1995). Ou encore, on sait par ailleurs que si dans certains domaines, le clivage prédominant entre les jeunes passe bien par le sexe, dans d'autres, il passe plutôt par l'appartenance sociale : ainsi, certaines attitudes (c'est le cas du rapport à la politique par exemple) sont plus marquées en fonction de cette variable qu'en fonction du sexe (J.-C.. Passeron et F. de Singly, 1984). C'est dire que selon les domaines, les filles peuvent ou non se ressembler entre elles plus que les jeunes d'un même milieu social.

On ne saurait donc « réifier » l'influence du sexe dans la socialisation : non seulement cette influence s'articule avec d'autres caractéristiques du jeune, mais elle est aussi datée. On sait par exemple combien le développement de l'activité maternelle est susceptible d'affecter la socialisation des filles et des garçons. Les pratiques éducatives parentales, et leur différenciation en fonction du sexe, sont donc

marquées par les situations concrètes où évoluent les familles, plus sans doute que par des principes idéologiques forts ; on observe par exemple que lorsqu'il n'y a que des fils dans la famille, les nécessités du « management familial » amènent à les solliciter pour les tâches domestiques, quelles que soient les représentations que l'on ait sur les rôles masculins et féminins. Si cet effacement des principes par rapport aux situations concrètes et aux contraintes peut paraître d'une certaine manière attristante, soulignons, pour conclure, qu'il est aussi le gage de transformations possibles, et d'ailleurs déjà à l'œuvre.

Bibliographie

Ashton E., 1983, « Measures of play behaviour : the influence of sex-role stereotyped children's books », *Sex Roles*, 9, 59-67.

Baruch G.K., Barnett R.C., 1986, « Fathers'Participation in Family Work and Children's Sex-Role Attitudes », *Child Development*, vol. 57, 1210-1223.

Battagliola F., 1985, « Familles et devenir des filles », in Valabrègue (*op. cit.*).

Battagliola F., 1994, « Filles de milieu populaire en ascension sociale », in *Jeunesses populaires*, C. Baudelot et G. Mauger (eds), Paris, L'Harmattan.

Belotti E.G., 1975, *Du côté des petites filles*, Paris, Éd. des femmes.

Block J.H., 1978, « Another look at sex differentiation in the socialization behaviours of mothers and fathers », *The Psychology of Women*, Sherman J.A. et Denmark F.L. (eds), NY : Psychological Dimensions.

Block J.H., 1983, « Differential premises arising from differential socialization of the sexes : some conjectures », *Child Development*, 54, 1335-1354.

Boardman D., 1990, « Graphicacy Revisited : Mapping Abilities and Gender Differences », *Educationnal Review*, vol.42, n° 1, 57-64.

Boyer R., 1991, « Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens », *Revue française de pédagogie*, n° 94, 13-18.

Bozon M., 1990, « Les loisirs forment la jeunesse », *Données sociales*, INSEE.

Bozon M., Villeneuve-Gokalp C., 1994, « Les enjeux des relations entre générations à la fin de l'adolescence », *Population*, n° 6, 1527-1556.

Brody C.J., Carr Steelman L., 1985, « Sibling Structure and Parental Sex-Typing of Children's Household Tasks », *Journal of Marriage and the Family*, May, 265-273.

Bronstein P., 1988, « Father-Child Interaction : Implications for Gender-Role Socialization », in *Fatherhood Today*, P. Bronstein et C. Pape Cowan (eds), NY, John Wiley and Sons.

Crouter A.C., McHale S.M., 1993, « Gender as an Organizing Feature in Parent-Child Relationships », *Journal of Social Issues*, 49, n° 3, 161-174.

Culley L., 1988, « Girls, Boys and Computers », *Educational Studies*, 14, n° 1, 3-8.

Duru-Bellat M., 1990, *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.

Duru-Bellat M., 1994, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitude ? », *Revue française de pédagogie*, n° 109, 111-141.

Duru-Bellat M., 1995, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2 La fabrication scolaire des différences entre les sexes », *Revue française de pédagogie*, n° 110, 75-110.

Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., 1995, « Masculin et Féminin dans les modèles éducatifs parentaux », IREDU, texte ronéo (à paraître dans *Économie et statistiques*).

Eisenberg N., Wolchik S.A., Hernandez R., Pasternack J.-F., 1985, « Parental Socialization of Young Children's Play », *Child Development*, 56, 1506-1513.

Evans E.D. (*et al.*), 1991, « Content Analysis of Contemporary Teen Magazines for Adolescent Females », *Youth and Society*, 23, n° 1, 99-120.

Fagot B.I., 1978, « The Influence of Sex of Child on Parental Reactions to Toddler Children », *Child Development*, n° 49, 459-465.

Fagot B.I., Hagan R., 1985, « Differential Reactions to Assertive and Communicative Acts of Toddler Boys and Girls », *Child Development*, 56, 1499-1505.

Fagot B.I., Hagan R., 1991, « Observations of Parent reactions to Sex-Stereotyped Behaviours : Age and Sex Effects », *Child Development*, 62, 617-628.

Fontaine A.-M., 1991, « Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale ? », *Enfance*, 45, n° 1-2, 111-126.

Galambos N., Silbereisen R., 1987, « Income Change, Parental Life Outlook, and Adolescent Expectations for Job Success », *Journal of Mariage and the Family*, 49, 141-149.

Galland O., Garrigues P., 1989, « La vie quotidienne des jeunes du lycée au mariage », *Économie et statistiques*, n° 223, 15-23.

Gissot C., Héran F., Manon N., 1994, *Les efforts éducatifs des familles*, INSEE, série « Consommation-Modes de vie » n° 62-63.

Guillaumin C., 1992, « Le corps construit », in *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côté-Femmes.

Haye (de la) A.-M., 1986, « Mixité de la fratrie et valorisation différentielle des sexes », *Enfance*, n° 1, 75-90.

Hoffman L., 1986, « Les changements dans les rôles familiaux, la socialisation et les différences entre les sexes », in Hurtig et Pichevin (eds).

Hoffman L., 1989, « Effects of Maternal Employment in the Two-Parent Family », *American Psychologist*, 44, n° 2, 283-292.

Hurtig M.-C., 1982, « L'élaboration socialisée de la différence des sexes », *Enfance*, sept-oct., 283-302.

Hurtig M.-C., Pichevin M.-F., 1986, *La différence des sexes. Questions de psychologie*, Paris, Tiercé-Sciences.

INSEE, 1987, « les emplois du temps en France, Premiers résultats », n° 100.

Kellerhals J., Montandon C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé.

Kelly A. (et al.), 1982, « Gender Roles at Home and Schools », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, n° 3, 281-295.

Kniveton B.H., 1986, « An Investigation of Parental Protectiveness of Young Children Travelling to School », *British Journal of Sociology of Education*, vol.7, n° 3, 287-292.

Lamb M.E., 1977, « Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life », *Child Development*, 48, pp.167-181.

Langevin A., 1985, « Socialisation sexuée des parcours de vie, approches comparatives des frères et sœurs. Questions de méthode », *Cahier de l'APRE*, n° 2, 45-62.

Langevin A., 1994, « Frères et sœurs et socialisation familiale des rapports à l'emploi », in *Jeunesses populaires*, C. Baudelot et G. Mauger (eds), Paris, L'Harmattan.

Lautrey J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.

Lautrey J., 1989, « Structuration de l'environnement familial et développement cognitif : quoi de neuf ? », *Bulletin de psychologie*, XLII, n° 388, 47-56.

Leaper C., 1991, « Influence and Involvement in Children's Discourse : Age, Gender, and Partner Effects », *Child Development*, 62, 797-811.

Lorenzi-Cioldi F., 1988, *Individus dominants-individus dominés*, Grenoble, PUF.

Lytton H., Romney D.M., 1991, « Parents'Differential Socialization of Boys and Girls : A Meta-Analysis », *Psychological Bulletin*, 109, n° 2, 267-296.

Mac Donald K., Parke R.D., 1986, « Parent-Child Physical Play : The Effects of Sex and Age of Children and Parents », *Sex Roles*, 15, n° 7/8, pp 367-378.

Marjoribanks K., 1987, « Gender/Social Class, Family Environnements and Adolescents'Aspirations », *Australian Journal of Education*, 31, n° 1, 43-54.

Moreau G., 1992, « Du neuf sur du vieux : la jeunesse populaire face aux transformations récentes de la « vie à deux » », *Les sciences de l'éducation*, n° 3-4, 41-55.

Moss H.A., 1974, « Early sex differences and mother-infant interaction », R.C.Friedman *et al.* (eds), *Sex Differences in Behaviour*, NY, Wiley.

OCDE, 1986, *L'enseignement au féminin*, Paris.

Ostermeyer M.C., Trew K., Turner I.F., 1988, « Father-Daugher Emotional Relationships and Mathematical Attainment in Primary Schools », *Research in Education*, n° 40, 1-9.

Parke R.D., Leary S.E., 1976, « Father-Mother-Newborn Interaction in the Newborn Period : Some Findings, Some Observations and Some Unresolved Issues », in *The Developing Individual in a Changing World*, K. Riegel et J. Meacham (eds), La Hague, Mouton (vol.2).

Parsons J., Adler T, Kaczala C., 1982, « Socialization of achievement attitudes and beliefs : parental influences », *Child Development*, 53, 310-321.

Passeron J.-C.., Singly (de) F., 1984, « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de Science politique*, vol. 34, n° 1, 48-78.

Percheron A., 1985, « Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitude entre parents et enfants », *Revue française de Science politique*, vol. 35, n° 4, 840-891.

Peterson S.B., Lach M.A., 1990, « Gender Stereotypes in Children's Books : Their Prevalence and Influence on Cognitive and Affective Development », *Gender and Education*, 2, n° 2, 185-197.

Pourtois J.-P., Desmet H., 1993, *Prédire, comprendre, la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.

Powell B., Steelman L.C., 1989, « The Liability of Having Brothers : Paying for College and the Sex Composition of the Family », *Sociology of Education*, 62, 134-147.

Power T.G., 1981, « Sex-typing in Infancy : The Role of Father », *Infant Mental Health Journal*, 2, n° 4, pp.226-240.

Rapoport T., 1991, « Gender-Differential Patterns of Adolescent Socialization in Three Arenas », *Journal of Youth and Adolescence*, 20, n° 1, 31-51.

Safilios-Rothschild C., 1986, « Les différences selon le sexe dans la socialisation et l'éducation des jeunes enfants et leurs conséquences sur le choix des études et des résultats », in *OCDE*, 1986.

Tap P., 1985, *Masculin et féminin chez l'enfant*, Privat, Toulouse.

Terrail J.-P., 1992, « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire », *Éducation et Formation*, n° 30.

Tocci C.M., Engelhard G., 1991, « Achievement, Parental Support and Gender Differences in Attitudes Toward Mathematics », *The Journal of Educational Research*, vol.84, n° 5.

Valabrègue C., (ed), 1985, *Fille ou garçons, éducation sans préjugés*, Magnard.

Vouillot F., 1986, « Structuration des pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant », *Enfance*, 39, n° 4, 351-366.