

Année académique 2020-2021

MASTER DE SPÉCIALISATION EN ÉTUDES DE GENRE

Akay

Tuline

La sensibilisation à l'éducation genrée dans la petite enfance.

Quelle place et forme dans la formation des professionnel-le-s du secteur ?



Promotrice du mémoire : Isabelle Roskam, Université Libre de Bruxelles

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel et que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance. Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement constitue un plagiat et que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat comme prévu dans le *Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain* au Chapitre 4, Section 7, article 107 à 114.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude.

Nom, Prénom : Akay, Tuline.

Date : 16 août 2021.

Signature de l'étudiante :

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Tuline Akay', written over a horizontal line.

Je tiens à exprimer mes remerciements à tou-te-s les enseignant-e-s, professeur-e-s et intervenant-e-s de ce master pour les précieuses heures passées à m'éduquer en leur compagnie, et particulièrement à ma promotrice, Isabelle Roskam, pour avoir accepté de prendre en charge ce mémoire malgré une année particulièrement mouvementée de mon côté.

Je souhaite également remercier l'A.S.B.L. Youplaboum, qui m'a permis de m'organiser pour suivre ce master en parallèle de mon travail et laissé effectuer mes recherches sur le terrain, ainsi que mes collègues, pour leur bienveillance. Je remercie également l'Université des femmes de Bruxelles pour leur chaleureux accueil, leur aide précieuse et leur merveilleuse bibliothèque remplie de trésors.

J'ajouterai à cela une reconnaissance infinie pour ma mère et ma sœur, ma parraine et mes amies Adeline, Tillie, et Émilie, ainsi tou-te-s celles et ceux qui m'ont écouté patiemment des heures, et même des années, durant au sujet de ce travail, qui l'ont relu et qui m'ont permis de mettre de l'ordre dans mes idées lorsque j'en avais besoin.

Un immense merci également à mon compagnon, Maxime Vanlaere pour son soutien inconditionnel, ses encouragements, ses relectures et ses conseils : sans lui ce mémoire n'existerait pas.

Table des matières

La sensibilisation à l' <i>éducation genrée</i> dans la petite enfance : Quelle place et forme dans la formation des professionnelles du secteur ?.....	4
Introduction	4
Question de recherche	5
Méthodologie	7
Chapitre 1 – Quand et comment l'enfant apprend-il vraiment ?.....	10
1.1. Récapitulatif historique de la question du genre dans l'éducation.....	10
1.2. Le développement cognitif dans la petite enfance	12
1.3. L' <i>éducation genrée</i> durant le parcours scolaire	20
Chapitre 2 - Traitement différentiel selon les sexes avant trois ans : mythe ou réalité problématique ?.....	27
2.1. La construction des stéréotypes de genre commence au berceau	27
2.2. L'impact des stéréotypes sur le développement de l'enfant.....	36
Chapitre 3 - L'égalité chez les tout·e·s petit·e·s : Comment on fait ?.....	38
3.1. Une formation de sensibilisation à l' <i>éducation genrée</i> : et si on essayait ?.....	39
Conclusion.....	51
Les mères sur le marché du travail : qui va garder les enfants ?.....	51
Les professionnelles du secteur du <i>care</i> : qui peut effectuer ce travail ?.....	53
Les jeunes enfants face à l'éducation genrée : qui va les en protéger ?.....	55
Bibliographie.....	56
Annexes	64
1. Fiches d'observations.....	64
2. Questionnaire	87
3. Tri sexué du matériel pour enfants	91
4. Fiches d'illustration des stéréotypes	92

La sensibilisation à l'éducation genrée dans la petite enfance : Quelle place et forme dans la formation des professionnelles¹ du secteur ?

Introduction

La thématique de l'éducation, et plus précisément la question du genre dans l'éducation a depuis longtemps fait partie de mes thèmes de prédilection. Au cours de ma formation en Auxiliaire de l'enfance², de mes différents stages en crèche, des multiples groupes de travail auxquels j'ai participé et des douze années durant lesquelles j'ai travaillé dans le milieu de la petite enfance, j'ai constaté qu'un travail progressif sur la mixité sociale, la multiculturalité, l'accueil d'enfants porteurs de handicap au sein de milieux d'accueil standards, avait lieu. En ont découlé de nombreuses légères avancées qui permettent aux enfants comme aux parents de se sentir accueillis et respectés dans leur crèche au quotidien. Les discriminations sont combattues à grand renfort de tolérance, d'ouverture d'esprit et d'acceptation de l'autre, c'est-à-dire de prescrits moraux, sans pour autant mettre en place de politiques concrètes, ancrées dans le travail au quotidien.

En effet, avoir des préjugés et traiter délibérément quelqu'un – en l'occurrence un enfant – différemment, le discriminer donc, selon sa couleur de peau, sa religion, son milieu social ou son handicap est contraire à la loi, depuis la signature en 1989 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant³ par la Belgique. Toutefois, l'on peut se douter que ces discriminations, dues aux stéréotypes et préjugés intégrés par les adultes qui travaillent dans les milieux d'accueil, continueront d'exister tant que ces préjugés resteront inconscients. Dès lors que nous ne nous rendons pas compte de nos propres biais, de la manière dont nous les transmettons, ni de l'impact que nos actions et comportements ont sur le public auprès duquel nous travaillons, comment pourrions-nous les modifier, voire les faire disparaître ?

Or il existe un type de discrimination qui continue, bien qu'il soit également condamné par la loi et la Convention Universelle des Droits de l'Enfant, d'avoir de beaux jours devant lui. Il s'agit de la discrimination genrée, celle faite en fonction du sexe de l'enfant. De très nombreux gestes du quotidien, qui ne sont pas illégaux, et le plus souvent

¹ Dans ce travail, je féminiserai grammaticalement les noms de métiers des professionnelles de la petite enfance puisque les travailleuses de ce secteur sont à 98,5 pourcents des femmes (voir WILLEMART V., *Ça commence au berceau, le rôle des puéricultrices dans la socialisation sexuée*, p. 27).

² À l'institut Edmond Machtens. Mon Travail de fin d'études s'intitule *Princesses et Pirates : le rôle des stéréotypes sexistes dans l'éducation des enfants de 0 à 3 ans en crèche*.

³ Convention Internationale des Droits de l'Enfant, articles 2 à 30.

inconscients ou involontaires, se révèlent malgré tout symptomatiques d'un traitement différentiel selon les sexes. Nous savons aujourd'hui que les discriminations, qu'elles soient infligées intentionnellement ou non, entraînent des conséquences psychologiques et sociales pour les enfants qui en sont, ou en ont été, l'objet. Nous savons que les inégalités qui divisent notre société moderne se créent principalement à l'école, et s'ancrent profondément chez les enfants. Le développement de leur estime d'eux-mêmes est pourtant indispensable à leur équilibre, à la formation et au développement de leurs aspirations personnelles.

Or l'estime de soi, la confiance dans ses propres capacités et la curiosité envers l'autre découlent directement du regard que posent sur le nourrisson, puis sur l'enfant, les personnes investies de la responsabilité de son éducation : parents, familiaux, professionnelles de la petite enfance, et enseignant·e·s. C'est la raison pour laquelle nous sommes formé·e·s, lors de quelque cursus que ce soit visant à travailler dans le secteur de la petite enfance et de l'éducation, à poser sur chacun des enfants qui seront un jour sous notre responsabilité un regard bienveillant et encourageant. Malgré cela, dans ma pratique j'ai constaté que la différence de traitement entre les petites filles et les petits garçons parfois clairement non intentionnelle, reste très présente. Elle se cache dans une infinité de détails, dont il faut prendre conscience avant de pouvoir les modifier. De plus en plus de chercheur·se·s (sociologues, pédagogues, neuroscientifiques) se sont penché·e·s sur la question de l'éducation genrée, transmise aux enfants dès l'école maternelle. Le long *continuum* de l'impact des stéréotypes de genre sur les performances sportives des enfants en primaire, sur leurs résultats scolaires en humanité, sur le choix de leurs études universitaires et/ou de leurs carrières entre désormais dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation.

Question de recherche

Une étape de ce *continuum* qui m'apparaît comme cruciale reste délaissée et donc invisibilisée par les chercheurs : celle de la petite enfance. En effet le terme "éducation", généralement utilisé pour parler de la transmission d'adulte à enfant en âge d'aller à l'école pour y *apprendre* les différentes matières qui constituent nos cursus scolaires, ne s'applique pas à cette tranche d'âge. Celle-ci n'est pas considérée comme une période de l'enfance durant laquelle des apprentissages se font déjà. Le ministère de l'Éducation n'est d'ailleurs pas en charge des politiques publiques concernant cette tranche d'âge, c'est le ou la ministre de la Petite Enfance. Pour l'Office de la Naissance et de l'Enfance, il s'agit d'*accueillir* et

d'*accompagner* les enfants dans leur épanouissement jusqu'à ce qu'ils entrent à l'école où ils recevront une "véritable éducation"⁴. Pourtant de nombreux·ses professionnel·le·s, sociologues, et pédagogues considèrent que l'enfant est en apprentissage constant dès l'instant de sa naissance et que durant ses trois premières années de vie se jouent de nombreux enjeux importants, parmi lesquels, et non des moindres, l'acquisition de leur identité et de leur identité sexuée. Les sociologues qui étudient les tout jeunes enfants parlent parfois de « socialisation sexuée » mais plus récemment, c'est l'expression « éducation genrée » qui s'est imposée chez les chercheurs et chercheuses qui travaillent avec des enfants en âge d'aller à l'école. Étant donné les récentes avancées scientifiques, particulièrement en neurosciences, qui démontrent bien la capacité des tout jeunes enfants d'apprendre constamment, parler de leur *éducation* et plus encore de leur *éducation genrée*, comme pour les enfants plus âgés, est un choix militant. C'est le parti pris que je prendrai dans ce travail, tout en essayant d'en démontrer le sens et l'intérêt dans la lutte pour l'égalité hommes/femmes. En effet, il me semble indispensable, pour venir à bout des stéréotypes de genre, de leur transmission et de leur impact sur la vie des citoyen·ne·s de demain, de les attaquer à la racine, dès le berceau. Si le rôle des parents est incontournable dans la vie de l'enfant, c'est celui sur lequel il est le plus difficile d'avoir une réelle incidence. Néanmoins le milieu d'accueil et les professionnelles qui prennent soin de l'enfant en journée ont également un rôle important à jouer, particulièrement durant l'apprentissage de la socialisation. Or toute professionnelle de la petite enfance en Belgique francophone, qu'elle soit auxiliaire de l'enfance, accueillante ou puéricultrice, passe par une formation chapeauté par l'Office de la Naissance et de l'Enfance⁵. Il me paraît donc primordial de proposer à la formation continue des professionnelles en crèche un travail sur les discriminations de genre dont sont victimes les enfants, ainsi que d'ajouter à la formation que reçoit toute nouvelle professionnelle un module à ce sujet. En l'état actuel des choses, au cours d'un programme type, il ne sera vaguement abordé qu'à deux reprises : la première pour démontrer rapidement que les besoins physiologiques des filles et des garçons sont les mêmes, et la deuxième lorsqu'il est question de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et de la maltraitance, afin que les accueillantes sachent qu'il est indispensable de signaler toute suspicion ou constatation de

⁴ Voir site web de l'O.N.E., section « Missions de l'accueil » (<https://www.one.be/public/cest-quoi-lone/nos-missions/missions-de-laccueil/?L=0>).

⁵ Ou par Kind en Gezin en Flandre et pour les crèches néerlandophones de Bruxelles.

mutilations génitales⁶ et sexuelles. C'est loin d'être suffisant pour nous permettre de prendre conscience de nos propres biais, stéréotypes et préjugés, de reconnaître leur impact en termes de discriminations et d'effectuer le travail sur soi nécessaire à leur effacement. Le but de ce travail sera donc de répondre aux questions suivantes : Pourquoi est-il nécessaire de former et de sensibiliser les professionnelles de la petite enfance au sujet de l'éducation genrée ? Et quelle forme cette formation pourrait-elle prendre ?

À l'issue de cette recherche nous tâcherons de proposer une forme envisageable de module de sensibilisation à l'éducation genrée et aux discriminations qu'elle entraîne et d'en démontrer à la fois l'intérêt et l'importance capitale.

Il me faut également préciser que je me concentrerai dans ce travail sur la formation des professionnelles en Belgique francophone, c'est-à-dire qui dépendent de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Toutefois le modèle proposé à l'issue de cette recherche peut bien entendu être traduit et reste valable pour tout organisme qui forme des professionnelles de la petite enfance.

Méthodologie

Pour en arriver, au chapitre trois, à cette proposition concrète d'un module de formation, accompagné d'exemples d'initiatives existantes et des conclusions d'essais réalisés sur mon lieu de travail, je commencerai dans le premier chapitre par un récapitulatif historique de la question du genre dans l'éducation (chapitre 1.1.). J'analyserai ensuite le fonctionnement du processus de socialisation des enfants de moins de trois ans et les étapes de leur développement cognitif afin d'expliquer quand et comment les stéréotypes de genre s'impriment dans l'inconscient des tout jeunes enfants (chapitre 1.2.). Je poursuivrai en analysant la manière dont l'éducation genrée se transmet à l'école ; en mettant en évidence les mécanismes d'imitation ou de socialisation qui se retrouvent déjà avant cette période (chapitre 1.3.). Dans le deuxième chapitre, je mettrai en lien les concepts relevés précédemment pour démontrer l'existence de cette éducation genrée dès la naissance de l'enfant et la forme qu'elle peut prendre, à la fois au sein du foyer et dans les milieux d'accueil de la petite enfance (chapitre 2.1.). Je tenterai également de définir les modalités et les effets de ces inégalités, ainsi que le processus de constitution précoce de celles-ci (chapitre 2.2.). Enfin je

⁶ Voir les modules de cours de la communauté française. Pour exemple, le programme des cours de l'institut Machtens.

terminerai par une proposition concrète de module de sensibilisation, pour laquelle les concepts sociologiques étudiés au préalable serviront de fondement théorique (chapitre 3.1).

Pour finir, il me faut préciser que le sujet des inégalités dans l'enfance ne se résume bien entendu pas aux discriminations de genre et qu'une réflexion croisée, dans une optique intersectionnelle, avec les inégalités socio-culturelles mériterait de faire l'objet d'une étude bien plus approfondie que ce qu'il m'est possible de réaliser dans ce travail. La question de la classe sociale, plus particulièrement, reste aujourd'hui encore l'un des facteurs principaux d'inégalité entre les enfants⁷ et il ne serait certainement pas inutile d'approfondir ce volet de ma recherche. Il me semble également important d'énoncer le fait que mon lieu de travail actuel, au sein duquel j'ai pu réaliser des observations et mener un certain nombre d'expériences, ne constitue pas un échantillon représentatif des travailleuses ni du public des crèches bruxelloises, puisqu'il s'agit d'un Centre d'Éveil et de Créativité, certes agréé par l'O.N.E. mais qui dépend du ministère de la Culture. De ce fait, il existe parmi mes collègues une parité hommes-femmes, favorisée par la diversité des types de diplômes autorisés pour y travailler, ainsi qu'un public déjà sensibilisé à la question de l'éducation des jeunes enfants. En effet, les parents qui souhaitent y inscrire leurs enfants font le choix en conscience d'un endroit atypique, à mille lieues d'une crèche traditionnelle. De plus, le prix de l'inscription y est élevé si on le compare à celui des crèches subventionnées par l'O.N.E., ce qui entraîne *de facto* que le public y est de classe sociale supérieure. La proportion de parents de genre masculin qui s'impliquent dans la vie quotidienne de leurs tout jeunes enfants y est également plus élevée que dans les autres crèches où j'ai pu travailler ou réaliser des observations. Je suis donc bien consciente que les observations que j'ai pu réaliser sont à interpréter avec prudence, et à croiser avec celles que j'ai réalisées dans d'autres lieux. Cependant, s'il me semblait, en entamant ce travail (et ce master), que les discriminations sexistes n'avaient ni culture ni classe sociale, il m'a bien fallu revenir sur ce dernier point. La classe sociale, si elle n'efface pas les discriminations, a une incidence certaine sur la manière dont celles-ci s'expriment, de même que sur le type de discriminations qui sont en jeu. Par ce travail, je souhaite participer à un changement dans le traitement des jeunes enfants, ainsi qu'à l'ouverture du champ des possibles pour les petites filles et petits garçons qui grandissent dans des carcans encore bien trop cloisonnés. Or s'il est bien une chose à laquelle les enfants

⁷ Voir par exemple le travail faramineux de collecte de données et d'études de cas concrets rassemblés par Bernard Lahire dans *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Dix-sept sociologues ayant étudiés durant plusieurs années (de 2014 à 2018), les effets et conséquences de l'appartenance à différentes classes sociales sur le parcours de 35 enfants au sein du système d'éducation nationale français.

de classe sociale inférieure n'ont pas accès, c'est l'imaginaire d'un avenir différent⁸. Cela donne un privilège évident dans les possibilités d'émancipation et de refus des normes que de simplement savoir que cela nous est possible. Par ailleurs, étant désormais entendu que la négligence est apparentée à de la maltraitance⁹, et que la distinction entre pauvreté et négligence semble parfois mince pour les professionnelles qui accueillent les enfants concernés, il me paraît d'autant plus important d'être attentif à cette discrimination sociale qui portée à son paroxysme peut mener à des dérives injustifiées¹⁰. C'est pourquoi je réitère ici l'idée que cet aspect des inégalités entre enfants mériterait d'être approfondi par la suite et qu'étant donné la classe sociale de la majorité du public que j'ai observé j'y serai particulièrement attentive. Paradoxalement, j'ai pu tirer avantage de cette sensibilité à la question déjà présente pour réaliser ce master en parallèle avec mon travail, réaliser un certain nombre d'observations, sur mon lieu de travail et dans d'autres crèches, demander à mes collègues de répondre à des questionnaires, proposer des ateliers d'observation des enfants... toutes opportunités qui m'ont permis de démontrer que, bien que l'on soit sensible à la question, cela ne suffit pas à effacer les différences de traitement et les discriminations ! Une formation de sensibilisation à *l'éducation genrée* serait donc bien utile à tous et toutes, que l'on s'y sente déjà prédisposé ou pas...

⁸ LAHIRE B., *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*.

⁹ KORCZAK J., *Le droit de l'enfant au respect* suivi de *La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*.

¹⁰ Voir l'exemple de l'Angleterre qui, après une affaire de maltraitance particulièrement tragique s'est dotée dans son *corpus* juridique d'une possibilité de retirer un enfant à ses parents sur simple suspicion de maltraitance et non plus seulement avec preuve. Il s'agit d'une modification que de nombreux·ses professionnel·le·s de l'éducation ont accueilli avec gratitude car leur travail lorsqu'il s'agit de protéger des enfants victimes de maltraitance est souvent ralenti par ce besoin de preuves, le rendant parfois inutile. Toutefois les répercussions de cette modification vont aussi loin que d'encourager les services sociaux à retirer des enfants à leurs parents trop pauvres, plutôt que de leur offrir une aide, par exemple. À ce sujet voir : ROSENCZVEIG J-P., *Le scandale des « enfants volés » de Grande Bretagne*. Qui relate l'affaire médiatique ayant accompagné la sortie d'un documentaire à ce sujet.

Chapitre 1 – Quand et comment l’enfant apprend-il vraiment ?

Dans ce chapitre, je commencerai par exposer l’historique de l’accessibilité à l’éducation pour filles, de la mixité à l’école et de la création des premières crèches, considérées comme des modes de garde et non des lieux d’éducation (sous-chapitre 1.1.). Je m’attarderai ensuite sur le développement cognitif des jeunes enfants, sur la manière dont ils intègrent les informations et apprentissages ainsi que sur le fonctionnement des connexions neuronales qui se créent dans leur cerveau avant leurs trois ans (sous-chapitres 1.2.1. à 1.2.5.). Je terminerai par exposer le fonctionnement de l’éducation genrée à partir de l’école maternelle, en m’appuyant sur différentes notions théoriques prédéfinies (sous-chapitre 1.3.1.) mais principalement sur le concept sociologique des *curricula* formel et latent, c’est-à-dire un programme éducatif officiel et un programme sous-jacent, parfois inconscient, transmis aux enfants durant leurs années d’école (sous-chapitre 1.3.2.). Je m’attarderai quelque peu sur la notion de consentement ainsi que sur l’importance de l’éducation sexuelle (sous-chapitre 1.3.3.) afin d’arriver au constat que, malgré le fait qu’il n’existe pas de programme éducatif officiel, de *curriculum* formel, pour les enfants de moins de trois ans, il existe malgré tout un programme sous-jacent, forgé par les stéréotypes de genre, que nous leur transmettons même involontairement.

1.1. Récapitulatif historique de la question du genre dans l’éducation

Depuis la création de l’école, le rôle attribué à celle-ci a beaucoup varié, de même que les raisons pour lesquelles les parents jugeaient utile d’y envoyer leurs enfants. Toutefois il est un des objectifs de l’éducation qui a toujours fait consensus : préparer les enfants à devenir des adultes. L’éducation a donc toujours été pensée en fonction des rôles que filles et garçons devaient tenir dans la société. Ces rôles sociaux, ou « rôles de genre », étant historiquement différents, les modèles éducatifs utilisés avec les uns différaient en toute logique de ceux utilisés avec les autres¹¹. Je ne remonterai pas ici jusqu’aux époques durant lesquelles les petites filles n’étaient pas encore autorisées à aller à l’école, mais je souhaite tout de même retracer rapidement l’évolution de la mixité au sein des écoles et la création de ce qui deviendra plus tard la « crèche » dans le système français et belge.

Durant longtemps, l’école ne prenait en charge les enfants qu’à partir de 6 ans, dans les écoles « élémentaires » qui deviendront par la suite les écoles « primaires ». Avant cela les

¹¹ BEAUVALET-BOUTOUYRIE S., BERTHIAUD E., *Le rose et le bleu, la fabrique du féminin et du masculin*, p. 121

enfants, qu'ils soient filles ou garçons, restent à la maison auprès de leur mère. C'est en 1826 qu'ouvre la première salle dans laquelle les femmes du peuple peuvent venir déposer les enfants de 2 à 6 ans, si elles ont besoin d'aller travailler. Les enfants sont alors pris en charge durant toute la journée par des dames patronnesses et des philanthropes issus de la bourgeoisie. La création de ces lieux révèle une évolution des mentalités et une nouvelle approche de l'éducation¹².

Les philosophes eux-mêmes s'intéressent à ces jeunes enfants et qualifieront la période qui va des 3 aux 6 ans de « seconde enfance »¹³. Ils constatent qu'à cet âge les enfants peuvent déjà « apprendre » des choses et qu'il convient de les former plutôt que de les « garder ». Les lieux d'apprentissages de cette tranche d'âge deviendront plus tard les écoles « maternelles ». Les salles où étaient accueillis jusque-là les enfants de 2 à 6 ans, vont alors devenir spécialisées dans l'accueil des enfants du sevrage jusqu'à leurs 3 ans. Ces salles deviendront par la suite l'équivalent des crèches. Les premières datent de 1844 à Paris et 1845 à Bruxelles¹⁴. La mixité se généralise à partir des années 50. Avant cela il était possible de trouver des filles et garçons dans les mêmes classes, principalement par soucis d'économie, particulièrement dans les écoles de villages. Ailleurs, les deux sexes étaient le plus souvent séparés, au sein même de la classe, par des cloisons¹⁵. En 1957, le ministère de l'éducation institue la mixité obligatoire en maternelles et primaires puis à tous les degrés de l'enseignement et en 1982 le rôle de cette mixité est défini théoriquement dans une circulaire de l'état : il s'agit d'assurer la pleine égalité des chances, de lutter contre les préjugés sexistes et de faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes.

Le XXI^{ème} siècle est celui qui connaît, en très peu d'années, le plus gros changement du point de vue des rôles, en tous cas des métiers, attribués traditionnellement aux hommes et aux femmes selon leur sexe¹⁶. Pourtant les inégalités persistent en matière d'éducation. C'était le constat en 2013 lorsque le ministère de l'Éducation français, sous l'impulsion de la Ministre Najat Vallaud-Belkacem, a publié les « ABCD de l'égalité » dans le but de réduire les inégalités de traitement, de réussite scolaire, d'orientation et de carrière entre filles et

¹² MANNI L., *Les crèches... Le produit d'une histoire longue de 150 ans déjà*, Analyses de l'IHOES, 2015.

¹³ BEAUVALET-BOUTOUYRIE S., BERTHIAUD E., *Op. cit.*, p. 154.

¹⁴ MANNI L., *op. cit.*, p. 3.

¹⁵ BEAUVALET-BOUTOUYRIE S., BERTHIAUD E., *Op. cit.*, p. 162.

¹⁶ EPIPHANE D., « Les femmes dans les filières et les métiers « masculins » : des paroles et des actes », dans *Travail, genre et sociétés*, n° 36/2, 2016, pp. 161-166.

garçons qui étaient encore indéniables¹⁷. Nous avons pu nous étonner de la levée de boucliers qu'a provoqué cette publication, l'expérience s'étant d'ailleurs arrêtée relativement rapidement, sous l'influence des lobbies traditionnalistes, persuadés que par une éducation plus égalitaire, l'on allait finir par nier les différences hommes-femmes pour finalement détruire le modèle hétérosexuel de la famille. Malgré cet échec d'une politique trop visiblement en faveur de l'égalité homme-femme, les petites initiatives ne manquent pas et, étant donné que le droit à la non-discrimination est contenu dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant¹⁸, la justice ne peut généralement que donner raison, en cas de litige, aux écoles et lieux d'accueil qui tentent malgré tout de se diriger vers plus d'égalité et moins de discrimination.

En Belgique, la non-discrimination fait également partie des valeurs de la Communauté Française comme de l'O.N.E. C'est la raison pour laquelle, inclure ces questions dans le programme de formation des professionnelles du secteur paraît aujourd'hui nécessaire ; d'autant plus lorsque l'on constate les réelles répercussions de nos stéréotypes et préjugés dans la vie quotidienne des tout-petits. Par ailleurs, si les chercheurs·ses s'accordent à reconnaître dès l'arrivée des enfants à l'école la présence de stéréotypes de genre déjà ancrés dans leur inconscient, n'est-il pas logique de se demander comment ces stéréotypes ont pu être intégrés par ceux-ci s'ils ne reçoivent pas d'éducation avant d'y entrer ?

1.2. Le développement cognitif dans la petite enfance

Et pourtant, cette distinction entre « l'éducation » à l'école et le « gardiennage » avant cela reste omniprésente, que ce soit dans la représentation que l'on se fait de l'un et l'autre travail, dans les termes utilisés pour définir ces métiers, mais également dans leur valorisation du point de vue social et salarial. Dans ce sous-chapitre, j'essayerai de démontrer l'importance de cette période dans le développement de l'enfant, ainsi que les différentes manières dont les apprentissages précoces qu'il y fait vont influencer son développement futur, en ce compris, l'apprentissage des stéréotypes de genre.

1.2.1. La plasticité cérébrale

Le petit être humain vient au monde avec une immaturité cérébrale rare parmi les mammifères qui naissent généralement avec les capacités minimales nécessaires à leur survie.

¹⁷ BEAUVALET-BOUTOUYRIE S., BERTHIAUD E., *Op. cit.*, p. 175.

¹⁸ Article 2, 28 et 29 : KORCZAK J., *Le droit de l'enfant au respect suivi de La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*, p. 58 et 71.

Cette immaturité entraîne une grande plasticité cérébrale, c'est-à-dire qu'elle lui donne la possibilité d'apprendre de son environnement. L'humain naît donc avec d'immenses potentialités que son environnement lui permettra de développer, et ses expériences les plus importantes viendront de ses interactions avec les personnes qui l'entourent¹⁹.

Selon les récentes recherches en neurosciences, l'architecture du cerveau, qui débute sa construction à la naissance, devient de plus en plus difficile à modifier plus l'enfant avance en âge. Les dégâts causés aux connexions neuronales de l'enfant par son environnement peuvent finir par devenir irréparables. D'autant que, si la plasticité cérébrale du nourrisson, c'est-à-dire la capacité de son cerveau à prendre connaissance de nouvelles informations, s'y adapter et les enregistrer, est immense, elle s'affaiblit malheureusement au fur et à mesure que l'enfant grandit. Durant les premiers mois de vie de l'enfant, des milliards de neurones se transmettent des signaux électriques pour communiquer entre eux. Les connexions formées deviennent alors des circuits qui seront renforcés par un usage répété et ce sont l'environnement immédiat et les interactions que vit le nouveau-né avec celui-ci qui définiront les circuits les plus utilisés²⁰. Les connexions les plus utilisées deviendront plus solides tandis que celles qui le sont moins vont s'éroder jusqu'à disparaître. Il est donc fondamental de nourrir l'intelligence de l'enfant durant cette période. En effet, durant ces premières années, chaque expérience va se fixer dans les fibres de son cerveau en connectant entre eux des neurones²¹. Ces milliards de connexions qui se créent chaque jour sont le résultat de cette première période d'exploration pour l'enfant qui s'intéresse alors à tout ce qui l'entoure. Durant cette période, il lui suffit de vivre et d'explorer son environnement pour *apprendre*, ce qu'il fait donc constamment. Ensuite se met en route le processus d'*élagage synaptique*, le fait que les connexions synaptiques les moins fréquemment utilisées par l'enfant disparaissent tandis que les plus utilisées se renforcent.

Ce qu'on appelle la plasticité cérébrale est ce « processus continu et dynamique de création, de renforcement et d'élimination de connexions synaptiques en fonction des

¹⁹ À ce sujet, voir la vidéo *Brain Hero* qui résume en trois minutes les recherches à ce sujet menées par le Center on the Developing Child de l'université Harvard. Le centre de recherche s'engage depuis plusieurs années à démontrer à quel point un plus grand investissement dans l'éducation des jeunes enfants réglerait nombre de problèmes sociaux. <https://developingchild.harvard.edu/resources/brain-hero/>

²⁰ À ce sujet, toute la section sur l'architecture du cerveau, du même centre d'étude, explique ces développements de manière limpide. <https://developingchild.harvard.edu/resources/three-core-concepts-in-early-development/>

²¹ ALVAREZ C., *Les lois naturelles de l'enfant*, p. 43.

expériences les plus fréquentes »²² de l'enfant. Cette plasticité n'a toutefois qu'un temps et commence à diminuer progressivement aux environs des cinq ans de l'enfant puis très rapidement à l'adolescence. Nous en gardons néanmoins un peu à l'âge adulte et notre cerveau continue de produire de nouvelles connexions, d'en renforcer des anciennes et d'en dissoudre d'autres qui nous sont inutiles. Retenons toutefois que le cerveau ne trie pas les connexions selon la qualité de l'expérience vécue qui la renforce mais bien selon la répétition en quantité de l'expérience. Une connexion dont on prendrait conscience à l'âge adulte et qui nous paraîtrait contraire à nos envies (une réaction réflexe à un certain type de situation par exemple) serait très difficile à défaire tant que la même expérience serait répétée, confirmant le cerveau dans le renforcement de ce circuit. C'est la raison pour laquelle les apprentissages précoces sont ceux dont il est le plus difficile de se détacher, car ils sont le fruit d'expériences vécues à une période cruciale du développement du cerveau et qu'ils ont souvent eu le temps de bien se renforcer.

1.2.2. L'apprentissage par l'environnement

Comme nous l'avons expliqué précédemment, l'enfant apprend par ses interactions avec son environnement. Cela signifie que chaque adulte qui vit ou participe activement à la vie de l'enfant dans ses premiers mois influence les connexions synaptiques que crée celui-ci. Les premiers mouvements et bruits émis par l'enfant servent à attirer l'attention de l'adulte et provoquer chez lui une réponse. Ces interactions réciproques²³ lui permettront de faire des liens entre l'action qu'il réalise et la réaction qui s'en suit. Le « renforcement positif » équivaut aux réactions positives et encourageantes (un rire, un sourire, une caresse, un encouragement que l'enfant qui ne parle pas encore comprend malgré tout grâce au ton de la voix et au langage corporel...) qui suivent une expérience de l'enfant. Les adultes qui l'accompagnent dans ces premiers mois et années de vie doivent donc être attentifs à leur comportement autour de lui. Par ailleurs, le tout jeune enfant apprend également par imitation

²² *Ibidem*, p. 46.

²³ Appelé « serve and return interaction » par les chercheurs anglophones du Center on the Developing Child de l'université Harvard depuis 2005. Ce type d'interaction est aujourd'hui considéré comme fondamental dans la formation du cerveau de l'enfant ainsi que ses capacités d'apprentissage.

Par ailleurs, cela demande une grande implication émotionnelle de la part des professionnelles qui travaillent avec les jeunes enfants, qui devraient être mieux soutenues dans ce processus. Sans doute qu'un nombre plus réduit d'enfants par puéricultrices, ainsi qu'un nombre plus restreint d'heures de travail et une prise en charge psychologique des travailleuses leur permettrait de fournir cet investissement sans s'épuiser au point de ne plus pouvoir le faire correctement ou suffisamment avec tous les enfants dont elles prennent soin. Sur ce point, voir WRIGHT T., *An introduction to serve and return in early childhood education*, ECE, The education Hub, <https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-serve-and-return-in-early-childhood-education/>

(avec ses pairs) ou plutôt par identification (avec l'adulte)²⁴, ce qui ne veut pas dire qu'il observe le comportement des adultes et essaye de le reproduire, mais plutôt que les comportements qu'il observe s'ancrent dans son cerveau comme manière de fonctionner²⁵. Pour la professionnelle qui passe jusqu'à dix heures par jour avec les enfants dont elle a la charge, adopter un comportement exemplaire (des valeurs qu'on souhaite leur transmettre) est donc indispensable. D'autant que mettre en place des conditions environnementales favorables aux apprentissages cognitifs fait tout autant partie de son travail que de leur proposer un environnement matériel sécurisant pour les apprentissages moteurs²⁶.

1.2.3. *La socialisation ou transmission des savoirs entre pairs*

La transmission des apprentissages réalisés par les enfants durant leurs trois premières années se fait presque autant entre eux qu'en provenance des adultes dès lors qu'ils entrent dans un milieu d'accueil collectif et passent du temps au contact de leurs pairs. Cet état de fait apparaît comme évident lorsque j'observe les enfants entre deux et trois ans sur mon lieu de travail, qui met particulièrement l'accent sur la notion de collectivité²⁷. Les enfants y apprennent à trouver une place dans un groupe et par là, à créer des liens entre eux, à communiquer efficacement, à poser leurs limites ainsi qu'à respecter celles des autres.

De fait, la socialisation en groupe, si elle permet à l'enfant les apprentissages nécessaires à sa vie future en société, entraîne un certain nombre d'effets et de phénomènes qui lui sont inhérents. Entre autres, « la réactualisation dans l'espace de la classe des rapports sociaux qui lui préexistent et la dépassent certes, mais contribuent à en organiser le quotidien »²⁸. C'est l'effet que constatent généralement les enseignant·e·s en école maternelle, où le groupe-classe forme une cellule fermée, avec sa dynamique intrinsèque propre. Dynamique qui reproduit souvent les rapports sociaux externes à l'école ou au milieu d'accueil, entre autres le fait d'adopter plus facilement les caractéristiques et comportements partagés par ceux que l'on considère comme ses pairs que ceux des autres²⁹. Mais pour peu que les conditions soient favorables, l'enfant est capable bien plus tôt de développer les

²⁴ BELOTTI E. G., *Du côté des petites filles*, p. 68.

²⁵ ALVAREZ C., *Op. Cit.*, p. 47.

²⁶ ALVAREZ C., *Op. Cit.*, p. 55.

²⁷ <http://www.youplaboum.be/qui-sommes-nous/#pedagogie> voir onglet « Objectifs pédagogiques » qui regroupe sous le titre « Socialisation » l'objectif d'apprendre à vivre en communauté, en collectivité.

²⁸ LE PREVOST M. (dir.) et al., *Genre & pratique enseignante : Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires ?*, p. 83.

²⁹ BOISSON-COHEN M., & WISNIA-WEILL V., *La socialisation des jeunes enfants : pour plus d'implication des pères et plus de mixité dans les métiers de la petite enfance*, p. 200.

capacités cognitives nécessaires à la vie et l'apprentissage en groupe. Or à la grande frustration de ces mêmes enseignant·e·s, les habitudes, qu'elles soient langagières ou comportementales, se transmettent d'autant plus vite entre les enfants qu'elles proviennent de l'un des leurs plutôt que des adultes³⁰. C'est un constat que j'ai pu faire également avec les différents groupes d'enfants dont j'ai eu la responsabilité, avec toutefois la différence qu'ils arrivent à peine en collectivité et ont donc encore l'habitude d'emmagasiner les comportements de l'adulte. Dans ces groupes, je constate que les enfants qui arrivent au début de l'année et m'observent les consoler, ramasser leur doudou pour le leur tendre ou leur faire un câlin quand ils ont du chagrin, vont mettre un certain temps à enregistrer ces comportements tandis qu'une fois qu'ils les reproduiront eux-mêmes avec les nouveaux arrivants, ceux-ci vont immédiatement adopter ces comportements par mimétisme avec leurs pairs. Ils sont mieux à même de s'approprier un comportement, une habitude, un mot, lorsqu'il provient d'un pair auquel s'identifier aisément. Ils vont également apprendre à mieux gérer les conflits entre eux car lorsqu'ils sont confrontés à un camarade en détresse, il s'agit généralement d'une situation qu'ils ont déjà vécue et peuvent comprendre à leur propre échelle³¹. Ils développent ainsi, au contact de leurs pairs, leur capacité d'empathie à un niveau bien plus élevé qu'envers les adultes. Toutefois il existe un aspect négatif à cette transmission entre pairs si efficace. En effet, si elle fonctionne pour les habitudes et comportements que l'on espère voir croître chez les enfants, elle l'est également pour les stéréotypes et discriminations desquels les enfants sont témoins au quotidien.

1.2.4. La période d'opposition

Aux environs de deux ans, l'enfant va passer par une phase que les pédagogues appellent l'*opposition*. L'enfant dira « non » à tout bout de champ, ce refus de l'autorité de l'adulte lui permettant alors d'affirmer sa personnalité en tant qu'individu. Durant cette phase, qui peut être difficile à vivre pour les adultes qui entourent l'enfant³², les réactions aux oppositions de l'enfant seront cruciales. En effet, non seulement nous leur permettons de fixer des limites mais nous leur enseignons également comment réagir face à la frustration, la colère ou la contrariété. Or les fonctions cognitives de l'enfant l'obligent à passer par différentes étapes pour qu'il comprenne les limites qu'on lui impose³³, dont celle de justement tester cette

³⁰ ALVAREZ C., *Op. Cit.*, p. 54.

³¹ ALVAREZ C., *Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler*, pp. 110-111.

³² Particulièrement les professionnelles qui passent leurs journées avec parfois une dizaine d'enfants qui traversent cette phase en même temps !

³³ ALVAREZ C., *Les lois naturelles de l'enfant*, p. 68.

limite. La manière dont nous réagissons face aux « crises » d'opposition des enfants dépend de nombreux facteurs : l'état de fatigue, le temps que l'on a devant soi, le lieu où l'on se trouve... mais aussi le type de limite qui est testée par l'enfant. En effet, selon que l'enfant se mette en danger ou pas, notre réaction va varier. Toutefois il est important que les limites posées par l'adulte pour la sécurité de l'enfant soient non-négociables car si l'enfant a besoin de tester, il a également besoin d'apprendre que certaines choses sont interdites.

C'est en navigant sur les différences entre les limites qui ne sont pas négociables et celles qui le sont qu'il va comprendre la différence entre ce qui est dangereux et ce qui ne l'est pas. Et une fois qu'il se sentira en sécurité, parce qu'il aura bien ancré en lui que l'adulte ne négocie pas avec sa sécurité, il s'autorisera à explorer le monde qui l'entoure plus loin, plus longtemps et sans peur. C'est également en observant l'adulte dire « non » que l'enfant apprend à mettre ses propres limites, à exprimer ses propres besoins. Il est donc indispensable que l'adulte puisse également montrer à l'enfant qu'il reconnaît ses besoins, entend ses limites, et les respecte ou les négocie s'il y voit un danger. Dans mon travail, il m'arrive souvent d'avoir à négocier avec de tout jeunes enfants et j'ai déjà constaté que si je parle avec eux et leur explique les règles, parfois plusieurs fois, ils sont bien plus susceptibles par la suite de faire de même quand c'est à leur tour de m'imposer leurs limites. Parfois il s'agit des deux en même temps. Par exemple, j'impose la règle selon laquelle dans les escaliers les enfants doivent avoir les mains libres pour se tenir à la rampe et ne pas avoir de tétine pour pouvoir m'appeler si besoin. Je leur présente et considère cette règle comme non négociable. C'est ainsi qu'un matin, j'ai avec moi un petit garçon qui a beaucoup de mal avec le fait de sortir d'un espace pour aller dans un autre et refuse de lâcher son doudou. En refusant ma proposition, il m'exprime son besoin de garder avec lui son objet de transition pour se rassurer. Une réponse spontanée pourrait être de simplement lui prendre son doudou des mains et de le forcer à monter l'escalier avant de lui rendre, confirmant ainsi le caractère non-négociable de la règle « escalier ». Néanmoins il me semble qu'en faisant cela, je lui transmets plusieurs choses potentiellement problématiques. Premièrement, mon autorité sur lui semble totale et difficilement contestable. Deuxièmement, le refus de l'enfant ne semble rien signifier pour moi. Pour peu que ce type d'expériences soient courantes (ce qui peut être le cas avec des enfants si jeunes), cette connexion synaptique sera établie dans son cerveau et il sera bien plus difficile de la remodeler par la suite. Dans ma pratique, j'ai donc choisi de limiter cette réaction et de préférer des règles aménageables, même lorsqu'elles sont non négociables. Il a fallu un certain temps pour que nous tombions d'accord sur une solution qui

respecte à la fois la règle que je fixe, et son besoin. Mais l'enfant a finalement compris pourquoi il avait besoin de ses mains. Lorsque je lui ai proposé de ranger son doudou dans son t-shirt pour qu'il soit tout contre lui, mais sans l'encombrer, il a accepté sans difficulté.

Plusieurs collègues avec lesquels j'ai déjà travaillé semblent penser qu'il s'agit de temps perdu que d'agir de cette façon, et certes, cela prend du temps. Néanmoins, il me semble que la leçon que tire l'enfant de cette interaction est cruciale. Il apprend qu'il est en droit d'exprimer ses limites et que même les adultes devraient les respecter, sauf cas exceptionnels. La question qui sous-tend, selon moi, ce type d'échanges est celle du consentement. En effet, le fait de proposer des choses sans les imposer, en offrant aux enfants plusieurs possibilités et en acceptant leurs refus comme légitimes, les prépare pour le reste de leur vie à savoir poser des limites et à respecter celles des autres. Une fois qu'ils maîtrisent le langage, ils apprennent d'ailleurs rapidement à demander aux autres enfants la permission de les approcher, de jouer avec eux, de partager un livre... Comme expliqué précédemment quant à l'empathie, les enfants qui reconnaissent la frustration qu'ils ressentent quand on leur arrache un jouet par exemple sont plus susceptibles de ne pas réagir de la même manière lorsqu'ils sont confrontés à la situation inverse. Toutefois, pour qu'ils puissent comprendre à quoi la frustration est due, ils ont besoin d'un adulte pour décomposer avec eux les événements et voir à quel endroit de l'interaction leur consentement ou celui de l'autre enfant, n'a pas été respecté. Par ailleurs, il me semble utile de préciser ici déjà que le consentement des petits garçons est plus souvent requis que celui des petites filles à qui l'on va plus vite donner des ordres, en tous cas dès qu'il s'agira de ranger leurs affaires ou de nettoyer leur désordre, de même qu'on les touchera ou les prendra plus dans les bras sans leur demander leur avis³⁴. De plus, la question de genre intervient aussi dans l'interprétation et la réaction aux refus des très jeunes enfants. Ainsi, le refus des garçons est généralement mieux accepté et l'on va considérer qu'« il a du caractère » et qu'« il sait ce qu'il veut » là où l'on dira d'une petite fille qu'elle est « capricieuse » ou qu'elle « n'est pas sage »³⁵.

1.2.5. *L'identité sexuée*

« La notion d'identité sexuée recouvre le sentiment d'appartenir à un sexe et l'appropriation des caractéristiques définies culturellement qui lui sont reliées »³⁶. À sa

³⁴ BELOTTI E. G., *Du côté des petites filles*, p. 27.

³⁵ HANCEWICZ A., SPINELLI M., *Éduquer sans préjugés. Pour une éducation non sexiste des filles et des garçons.*, p. 146.

³⁶ LE MANER-IDRISSI G., *L'identité sexuée*, p. 17.

naissance, le bébé n'est pas encore capable de percevoir son sexe. Ce sont donc ses parents qui vont l'éduquer en fonction de celui-ci. Dans la plupart des cas, la seule chose que savent les parents avant la naissance est le sexe du bébé. Or on sait que les parents, parfois non intentionnellement, définissent un programme d'éducation en fonction de ce sexe³⁷, de même que toutes les personnes qui interagissent avec l'enfant durant ses premiers mois de vie. Ceux-ci ont donc un rôle prépondérant dans la formation de l'identité sexuée de l'enfant et dans la transmission des « caractéristiques » qui sont culturellement associées au sexe auquel il appartient³⁸. Dès la naissance, l'environnement du nourrisson est très sexué (habits, linge, doudous, papiers peints de la chambre, emballages cadeaux, tutes, jouets, littérature, langes, peluches...). Il va donc acquérir une identité sexuée qui est en très grande partie le fruit des conduites parentales et environnementales. Elle sera ensuite définie par les attentes parentales, puis sociales³⁹. On considère généralement qu'aux alentours de dix-huit mois, l'identité sexuée des enfants est acquise. Dès celle-ci bien intégrée, les enfants commencent à organiser leur comportement en fonction de leur genre et à trois ans ils sont en possession d'un ensemble de connaissances sur leur catégorie sociale, ainsi que sur les comportements, rôles et caractéristiques qui y sont associés. Cette période de l'acquisition de l'identité sexuée correspond à celle où l'enfant fréquente la crèche (s'il y va)⁴⁰. De plus, cette période est également celle pendant laquelle se forme la personnalité de l'enfant. Son genre sera donc une composante fondatrice de sa personnalité puisqu'il les acquiert au même moment⁴¹.

Ce sont toutes ces raisons⁴² qui m'ont convaincue que tout travail visant à offrir aux enfants une plus grande égalité dans la suite de leur vie et de leurs rapports les uns aux autres se doit de commencer dès la naissance et pas seulement à leur entrée à l'école. Par ailleurs, les nombreux travaux que j'utiliserai dans la partie suivante du travail, et qui démontrent l'existence précoce des stéréotypes de genre chez les enfants dès la maternelle, me confortent dans l'idée qu'il faut en chercher les racines plus tôt si l'on espère les en détacher un jour.

³⁷ Voir les outils et conclusions produits par « l'Ecole du Genre » : http://www.ecoledugenre.com/#Page_Episode_1

³⁸ MURCIER N., *La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant*, Atelier transnational thématique jeux, jouets, activités « à quoi joues-tu ? ».

³⁹ CHILAND C., *Le sexe mène le monde*, p. 1.

⁴⁰ LE MANER-IDRISSI G., *Op. Cit.*, p. 10.

⁴¹ BAUDELLOT C., ESTABLET R., *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, p. 45.

⁴² Bien que la liste des apprentissages précoces des enfants présentée ici soit loin d'être exhaustive et qu'il y en a sans doute de nombreux autres qui pourraient être mis en lien avec la transmission des « rôles de genre » chez les enfants comme l'apprentissage de l'autonomie, du langage, etc.

1.3. L'éducation genrée durant le parcours scolaire

Dans ce sous-chapitre, après avoir défini les notions théoriques de stéréotypes, préjugés et discrimination, nous étudierons les différents concepts dégagés par les sociologues et chercheur·euse·s en études de genre qui attestent la présence de ceux-ci, créant par leur impact une *éducation genrée*, durant le parcours scolaire des enfants, depuis l'école maternelle jusqu'aux études supérieures. Les concepts que nous dégagerons ici nous permettront de comprendre comment l'*éducation genrée* se poursuit et se renforce au fur et à mesure de la vie de l'enfant, mais également de comprendre ses modalités de transmission ainsi que les répercussions qu'elle peut avoir sur la vie d'adulte des enfants une fois sortis du système scolaire.

1.3.1 Notions théoriques

1.3.1.1. Stéréotypes

« Les stéréotypes sont des croyances partagées par les membres d'un groupe ou d'une catégorie sociale. »⁴³ Il s'agit de modèles importants car ils sont omniprésents et permettent au cerveau humain de trier les informations qu'il reçoit. Les stéréotypes nous permettent de créer des liens rapides entre deux informations pour les trier plus rapidement, ce qui nous est très utile dans la vie quotidienne⁴⁴. Toutefois, dans le cas où ils sont sexistes, ils jouent un rôle important dans le maintien des inégalités hommes/femmes et ont des conséquences directes qui sont nombreuses : attribution des rôles et des fonctions, orientations scolaires et professionnelles, aménagement et animation de l'espace, offre d'objets et de services, information, participation citoyenne⁴⁵... En effet, les stéréotypes ont dans la société une dimension à la fois descriptive et prescriptive et jouent ainsi un rôle d'incitation à se conformer à ceux-ci⁴⁶.

1.3.1.2. Préjugés

« Les préjugés sont des jugements prématurés, positifs ou négatifs, sur une personne ou un groupe, fondés sur une croyance (stéréotype) imposée par le milieu ou l'éducation, qui peut résister à l'information. »⁴⁷ Il s'agit donc de se faire une opinion concrète, sans fondement scientifique, sur des individus ou catégories (Homme/femme par exemple), que

⁴³ LIENARD C., «Les stéréotypes sexistes, outils de discrimination des femmes», p. 1.

⁴⁴ ROY S., « La Menace du Stéréotype ».

⁴⁵ *Idem*, pp. 3-7.

⁴⁶ CEMEA, *Pour une éducation à l'égalité des genres*, p. 9.

⁴⁷ *Idem*, p. 3.

l'on ne remet pas en question, même face à un démenti scientifique. Les préjugés peuvent être considérés comme la part comportementale du stéréotype. Typiquement, les préjugés sur les différences entre les filles et les garçons résistent à toutes les études scientifiques et sociales, ce qui prouve à quel point ils ont été intégrés par la majorité des gens. Dans la plupart des cas, les préjugés consistent en une attitude évaluative négative, qui se traduit par le rejet de celui, ou ceux, qui en sont la cible, généralement un groupe social différent de celui auquel on appartient⁴⁸.

1.3.1.3. Discrimination

« La discrimination est l'action de séparer, de distinguer des individus ou des groupes selon des critères sociaux particuliers. Elle peut être positive ou négative. Ce terme est, néanmoins, le plus souvent utilisé pour désigner les formes de distinctions négatives. Les situations de discrimination sont situées dans des rapports de pouvoir et de domination et plus récemment, le concept de discrimination a été employé pour désigner les rapports inégalitaires entre les sexes. »⁴⁹ Il s'agit de la « manifestation en actes d'un système donnant du crédit aux stéréotypes sexués »⁵⁰ ou à tout autre type de stéréotypes (racistes, classistes, validistes, etc.).

1.3.1.4. La menace des stéréotypes

Le poids des stéréotypes est en soi normatif, c'est ce qu'on qualifie souvent de « menace des stéréotypes ». Il s'agit, pour les personnes qui en sont l'objet, d'un phénomène inconscient qui entraîne une forme de confirmation des stéréotypes dans leur propre chef. Ce phénomène a été étudié, particulièrement au sujet des différences de réussite scolaire entre les personnes racisées et les personnes blanches, et également entre les filles et les garçons⁵¹. Il en découle que les groupes de personnes auxquels sont accolés des stéréotypes dépréciatifs (du type « les femmes n'ont pas le sens de l'orientation » ou « les femmes sont mauvaises en mathématiques »⁵²) ont tendance à se conformer à ces stéréotypes lorsqu'ils sont confrontés à une expérience qui implique les capacités qui leur sont déniées par celui-ci. Pour être affecté par la *menace de stéréotype* il faut avoir déjà enregistré, consciemment ou non, le stéréotype

⁴⁸ WILLEMART V., *Ça commence au berçeau, le rôle des puéricultrices dans la socialisation sexuée*, p. 36.

⁴⁹ Le Robert, *Dictionnaire de sociologie*.

⁵⁰ CEMEA, *Pour une éducation à l'égalité des genres*, p. 10.

⁵¹ SHENOUDA C. K., DANOVITCH J. H., *Effects of gender stereotypes and stereotype threat on children's performance on a spatial task*, p. 55.

⁵² Des petites filles confrontées à un exercice de géométrie ont obtenu de bien meilleurs résultats lorsque celui-ci est présenté comme un test de mémoire ou un exercice artistique que lorsqu'on le présente comme un test de mathématiques. Voir à ce sujet: HUGUET, P., RÉGNER, I., *Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances*.

en question. Or les études les plus récentes sur la *menace de stéréotype* en décrivent les effets sur des enfants aussi jeunes que quatre ans⁵³.

On pourrait donc résumer en disant que la discrimination découle des préjugés (parfois confirmés par la menace du stéréotype), qui eux-mêmes découlent des stéréotypes. C'est donc la discrimination qui entraîne les différences entre filles et garçons et non les différences qui entraînent la discrimination.

1.3.2. *Curriculum latent et curriculum formel*

Au cours de leur parcours scolaire, les enfants sont supposés étudier un programme officiel de cours, prévu par le ministère de l'Éducation, comprenant les différentes matières sur lesquelles ils seront examinés lors d'épreuves orales ou écrites. Toutefois, en parallèle de ce programme officiel, il existe ce qu'on appelle en sciences sociales un *curriculum* caché ou latent⁵⁴. Il s'agit de tous ces apprentissages (rôles, représentations, valeurs, savoirs, compétences, etc.) qu'acquièrent les étudiants *autour* de leurs apprentissages officiels⁵⁵. Généralement, il s'agit d'une manière de se représenter le monde et les rapports sociaux externes à l'institution scolaire mais que les enfants sont invités à reproduire au sein de celle-ci. Nous nous intéresserons ici aux représentations genrées qui sont transmises, le plus souvent inconsciemment, par les enseignants·e·s au travers de leurs supports pédagogiques et manuels scolaires non neutres. Le sujet du *curriculum* caché est toutefois sensible car les instances officielles ont tendance à tenir un discours selon lequel l'école est le lieu où l'on enseigne des notions théoriques objectives et non du contenu chargé de symboliques et de biais directement hérités du système socio-politique⁵⁶. C'est selon moi faire abstraction complète du fait que lorsque l'on produit un discours, la personne qui le reçoit n'en tire pas que le contenu mais tire également des informations de la forme, des exemples utilisés, de la manière de présenter et représenter ce contenu. Prenons l'exemple des manuels scolaires. Une étude menée par le CEMEA⁵⁷ sur 15 manuels scolaires francophones d'étude de la langue française utilisés en école primaire démontre bien la persistance dans ce type de supports pédagogiques des stéréotypes de genre. Le sexisme qui se dégage de ces manuels ne fait pourtant pas partie du *curriculum* formel imposé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, il va

⁵³ SHENOUDA C. K., DANOVITCH J. H., *Effects of gender stereotypes and stereotype threat on children's performance on a spatial task*, p. 57.

⁵⁴ PERRENOUD P., *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, p. 62.

⁵⁵Voir not. : <http://svt-egalite.fr/index.php/mecanismes/le-curriculum-cache>

⁵⁶ *Idem*.

⁵⁷ Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

même totalement à son encontre en présentant une vision rétrograde des rôles de genre dans la société, vision que les élèves vont inconsciemment enregistrer comme exacte⁵⁸. Il n'existe pas du *curriculum* formel pour les enfants en bas âge, pourtant ils font des apprentissages importants durant cette période. On peut imaginer qu'une étude portant, par exemple, sur les représentations des rôles de genre dans la littérature pour enfants donnerait les mêmes résultats que celle sur les manuels scolaires : sous couvert de raconter l'histoire d'une famille d'ours, on y trouvera une représentation de la maman portant un tablier et lavant la vaisselle tandis que le papa ours, lui, lit son journal en fumant la pipe⁵⁹. Par ailleurs, différentes études combinent l'analyse des albums illustrés et celle des manuels scolaires qui fonctionnent de manière similaire dans la transmission de messages sous-jacents au récit ou au contenu théorique⁶⁰. En outre, si l'on accepte le postulat selon lequel les enfants qui arrivent à l'école primaire ont déjà une certaine conscience des stéréotypes de genre, on est forcé d'en déduire que ceux-ci leur ont été transmis antérieurement, sans doute par des vecteurs du même type que celui du *curriculum* caché à l'école. Or, étant donné le besoin pour l'enfant, en pleine construction identitaire, de trouver dans son environnement des modèles d'identification dans lesquels se projeter, il est indispensable de lui en fournir une multitude afin de lui offrir un cadre de référence varié⁶¹.

1.3.3. *Éducation sexuelle et éducation au consentement*

Le thème de la sexualité chez les enfants a toujours été sensible et mériterait d'être abordé en profondeur et avec prudence. Je ne m'attarderai pas ici sur le contenu à donner à un éventuel cours d'éducation sexuelle, de nombreux·ses chercheurs·ses se penchent déjà sur la question⁶². Compte tenu des débats agitant régulièrement les milieux politiques, pédagogiques et scientifiques au sujet de ce que doit être l'éducation sexuelle à l'école, menant aux plus folles suppositions de la part des parents d'élèves, il est parfois difficile de s'y retrouver⁶³.

⁵⁸ CEMEAction, *Manuels scolaires et stéréotypes sexués : éclairages sur la situation en 2012, étude exploratoire*, p. 111.

⁵⁹ Voir à ce sujet, la très complète étude réalisée sur 537 albums jeunesse illustrés : BRUGEILLES C., CROMER I., CROMER S., *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre*.

⁶⁰ ANGELOT H., BIJOT É., BILLOT P., QUILLIVIC M., SCHLIER A., *Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums*, p. 113.

⁶¹ CEMEAction, *Manuels scolaires et stéréotypes sexués : éclairages sur la situation en 2012, étude exploratoire*, p. 115.

⁶² LE MAT A., *Éducation sexuelle* dans RENNES J., *Encyclopédie critique du genre*, p. 266.

⁶³ Pour exemple, cet article de 2018 qui indique que la ministre à l'égalité française, Marlène Schiappa a dû démentir les rumeurs selon lesquelles on apprendrait désormais aux enfants de quatre ans à se masturber en classe : https://www.liberation.fr/checknews/2018/08/30/est-il-vrai-que-l-oms-impose-des-cours-d-education-sexuelle-avant-4-ans_1675450/

Parmi les recherches récentes à ce sujet, il est toutefois une notion qui arrive régulièrement en première place des lacunes à combler en l'incluant dans les programmes : celle du consentement⁶⁴. Comme expliqué précédemment, celle-ci englobe bien plus de domaines qu'uniquement celui de la sexualité⁶⁵. Toutefois, c'est dans ce cadre qu'elle est le plus souvent évoquée. À juste titre puisque le summum du non-respect du consentement d'autrui, dans une lecture genrée, est le viol ; lui-même n'étant que l'aboutissement d'un *continuum* de violences sexuelles infligées en écrasante majorité aux femmes par des hommes⁶⁶.

La question du rapport au consentement et au corps, des autres comme du sien, continuant visiblement d'être problématique pour les adultes, il apparaît nécessaire de se pencher dessus avec les futurs adultes pour tenter de comprendre à quels moments naissent les difficultés. Si ces deux sujets – corps et consentement – sont ici liés, ce n'est pas pour autant une fatalité, la notion de consentement s'appliquant aussi bien au domaine de la politique qu'à celui de la sexualité. Toutefois, chez les enfants, il paraît s'appliquer plus particulièrement au domaine du respect de leur intégrité physique et psychologique. Par ailleurs, si l'on considère le consentement comme un contrat entre deux personnes considérées comme égales dans le choix proposé, il nous faut considérer le cas des enfants en interactions avec des adultes comme un cas à part de celui des interactions entre pairs. Car on se trouve alors dans une situation où le consentement ne peut être ni libre, étant donné le *pouvoir* qu'ont les adultes sur les enfants, ni éclairé, étant donné le fait que les enfants ne sont pas encore en possessions de

⁶⁴ CHAMPAGNE L., *Le consentement chez l'enfant : Clés de compréhension*.

⁶⁵ Je me base ici sur la notion de consentement comme établie par Nicole-Claude Mathieu dans son texte fondateur « L'anatomie politique », au chapitre « Quand céder n'est pas consentir » pp. 131-225. Elle y déroule avec une logique imparable les raisons pour lesquels, dans un système global de domination, la notion de consentement veut que les deux parties impliquées soient à égalité pour prendre des décisions. Or s'il existe un rapport de domination, de hiérarchie, de pouvoir ou de force entre les deux parties, ce n'est pas le cas. Dès lors, la partie dominée, n'ayant pas accès aux mêmes informations, aux mêmes ressources ni aux mêmes valeurs, ne peut que céder et non consentir à son oppression. Si l'on reporte cette théorie à un cas concret des rapports hommes-femmes, on ne peut que constater qu'un certain nombre de pré requis sont nécessaire à ce que l'on considère le consentement d'une femme à un mariage ou un acte sexuel par exemple comme valide. Selon cette définition du consentement, pour dire oui, il faut avoir la possibilité de dire non, c'est-à-dire savoir qu'on peut dire non, d'avoir une autre option valable, de ne pas être influencé ou forcé (physiquement, verbalement ou par pression sociale), et de connaître toutes les conséquences qui découlent du fait de dire oui ou de dire non. Or cette notion s'applique à toute forme de pression subie et ces pressions extérieures sont le résultat d'un continuum historique de violences envers les femmes. Des violences qui peuvent être de différentes formes : administratives, économiques, sociales, psychologiques, physiques, sexuelles, gynécologiques, et participent toutes du maintien des femmes dans ce système patriarcal où leur consentement n'est que rarement l'équivalent de celui des hommes : un consentement libre et éclairé. Voir MATHIEU N-C., *L'anatomie politique, catégorisations et idéologies du sexe*.

⁶⁶ SIMON S., « Violences faites aux femmes : définitions, principaux chiffres et politiques publiques de lutte », dans *Les Tribunes de la santé*, pp. 93-98.

tous les moyens intellectuels et/ou informatifs pour savoir exactement à quoi ils s'engagent en consentant à quelque chose⁶⁷.

Néanmoins, il est malgré tout absolument indispensable d'ajouter à nos parcours scolaires une sensibilisation à cette question pour les enfants, et plus jeunes ils y seront confrontés, plus efficace cela sera. À commencer par leur inculquer, dès le plus jeune âge, la conviction profonde que leur corps leur appartient et que nul n'est autorisé à y toucher sans qu'ils ne soient totalement en accord avec ce qu'il se passe. Un cours d'éducation sexuelle continu durant la scolarité, constitué d'un contenu variant en fonction de l'âge de l'enfant⁶⁸, ne peut mener qu'à une plus grande égalité dans les rapports entre les sexes, qu'il s'agisse de sexualité ou non. En effet, cette notion de consentement n'est pas enregistrée par les individus de la même manière selon leur genre. Qu'il s'agisse de négocier un meilleur salaire au lieu de se sentir obligée d'accepter ce que l'on nous propose⁶⁹, ou de rester au sein d'une relation abusive avec un conjoint violent parce que l'on se sent acculée⁷⁰, le principe est le même. Un principe dont les récentes études réalisées par l'association *Nous Toutes* démontrent bien l'étendue de la subtilité. Lorsqu'il s'agit de parler de viol, les statistiques donnent régulièrement des résultats approchant les trente-cinq pourcents de femmes victimes⁷¹. Pourtant, lorsque l'on pose aux femmes des questions formulées différemment, sur les pressions et le non-respect de leur consentement avec pour finalité un rapport hétérosexuel, il s'agit de neuf femmes sur dix qui répondent avoir déjà vécu ces situations et cinquante-trois pourcent avoir subi des viols⁷². Cette enquête, parue en mars 2020 et réalisée sur les réseaux

⁶⁷ Le consentement obtenu par la contrainte ou fruit d'un rapport de force, implicite ou explicite, est, pour Geneviève Fraisse, un consentement « vicié », tout l'inverse d'un consentement libre. Par ailleurs, un consentement éclairé implique un même niveau de conscience de la part des deux parties, ce qui n'est pas le cas non plus entre un adulte et un enfant. Pour plus de considérations à ce sujet, l'ouvrage *Du consentement* de Geneviève Fraisse constitue une référence absolue.

⁶⁸ Différents·es chercheurs·ses ont déjà établi des documents qui récapitulent ce que sont capables de comprendre les enfants et à quel âge à destination des professionnel·le·s de santé. Pourquoi ne pas nous en servir pour établir des programmes d'éducation sexuelle adaptés.

Voir par exemple le site <https://www.aboutkidshealth.ca/fr/Article?contentid=716&language=French>

⁶⁹ Comme le dit bien Anne-Marie Rocco dans *Les différences entre les hommes et les femmes quant il s'agit de négocier son salaire*, les résultats d'études en économie montrent à quel point les comportements face à un employeur diffèrent selon le sexe de l'employé·e.

Pour tous les chiffres, voir l'article https://www.challenges.fr/femmes/les-differences-de-comportement-entre-les-hommes-et-les-femmes-quand-il-s-agit-de-negocier-son-salaire_684361

⁷⁰ SIMON S., « Violences faites aux femmes : définitions, principaux chiffres et politiques publiques de lutte », *op.cit.*

⁷¹ Selon les statistiques fournies par l'ONU femmes, actualisées chaque année : <https://www.unwomen.org/fr/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>

⁷² Pour les chiffres relatés dans un article de France-info voir : https://www.francetvinfo.fr/societe/violences-faites-aux-femmes/nous-toutes/neuf-femmes-sur-dix-disent-avoir-subi-une-pression-pour-avoir-un-rapport-sexuel-selon-une-enquete-du-collectif-noustoutes_3848757.html ou les réseaux sociaux de Nous Toutes.

sociaux, n'a sans doute pas valeur de sondage et a probablement été remplie en grande partie par des personnes déjà sensibilisées. Toutefois, elle nous permet de replacer cette question de consentement au centre de nos préoccupations, comme elle devrait être au centre des cours d'éducation sexuelle dispensés à l'école. En outre, elle nous permet également de repenser la manière dont nous abordons le sujet du consentement de façon différenciée selon le sexe de notre interlocuteur·rice. En effet, si les filles sont aujourd'hui abondamment mises en garde contre les grossesses précoces et les violences sexuelles, les garçons semblent absents de la discussion⁷³. Pourtant, il paraît évident que, pour pouvoir respecter le consentement de l'autre, il faut déjà savoir ce que cela veut dire, mais aussi être capable de s'interroger sur son propre consentement. Pour ce faire, nul doute que les adolescent·e·s profiteraient mieux d'un cours d'éducation sexuelle où le sujet ne serait pas cantonné à la prévention des maladies et des grossesses, mais aborderait également le consentement ainsi que le plaisir partagé. D'autant plus si le sujet du consentement n'attendait pas l'adolescence pour être abordé avec eux·elles⁷⁴. En l'occurrence, il s'agirait sans doute plutôt d'un cours, qui pourrait commencer dès l'école maternelle⁷⁵, d'éducation à la santé sexuelle, définie par l'Organisation Mondiale de la Santé comme « Un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social en relation avec la sexualité, et non pas simplement l'absence de maladies, de dysfonctionnements ou d'infirmités »⁷⁶.

Une autre piste pour cette éducation sexuelle précoce si nécessaire, adaptée à l'âge du public ciblé, serait d'utiliser le plus tôt possible un vocabulaire adéquat pour parler du corps des enfants. En effet, un enfant qui connaît et respecte son propre corps sera non seulement plus susceptible de poser ses propres limites de manière claire mais également de nommer ses difficultés, de poser des questions ou de raconter ses expériences avec précision⁷⁷. Ainsi, bien entendu, que d'aborder avec lui, dès la crèche, la notion de consentement avec des mots et exemples de situations qu'il est capable de comprendre à son échelle. Plus tôt elle sera intégrée, mieux la notion de consentement sera ancrée dans le cerveau de l'enfant, de l'adolescent puis de l'adulte.

⁷³ BLANC A., *Tu seras un homme féministe mon fils*, p. 158.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 163.

⁷⁵ HANCEWICZ A., SPINELLI M., *Éduquer sans préjugés*, p. 266.

⁷⁶ Définition complète sur le site de l'OMS : <https://www.euro.who.int/fr/health-topics/Life-stages/sexual-and-reproductive-health/news/news/2011/06/sexual-health-throughout-life/definition>

⁷⁷ HANCEWICZ A., SPINELLI M., *Éduquer sans préjugés*, p. 270.

Chapitre 2 - Traitement différentiel selon les sexes avant trois ans : mythe ou réalité problématique ?

Dans ce chapitre, j'illustrerai par des exemples et études sociologiques et scientifiques, la manière dont les stéréotypes de genre se construisent dès la naissance d'un petit être humain (sous-chapitre 2.1.1.), ainsi que les modalités selon lesquelles ils se transmettent et se perpétuent, que ce soit avant ou après la naissance de l'enfant (sous-chapitre 2.1.2.). Ce faisant, j'essaierai de démontrer l'existence d'une *éducation genrée*, c'est-à-dire qui combine la présence de stéréotypes de genre, de préjugés à l'égard des enfants ainsi que de discriminations, même involontaires, selon leur sexe, avant l'entrée à l'école maternelle. Je terminerai en établissant un lien entre ces stéréotypes qui façonnent l'environnement du jeune enfant et les répercussions éventuelles sur son comportement et son identité future (sous-chapitre 2.2.).

2.1. La construction des stéréotypes de genre commence au berceau

Les inégalités entre hommes et femmes qui restent bien présentes dans la société actuelle, particulièrement dans le monde du travail (inégalité des salaires, discrimination à l'embauche, congés parentaux différents, harcèlement sexuel, etc.), s'inscrivent en réalité dans la continuité de ce qui est déjà acquis par les filles et les garçons à l'école. Si l'on résume les nombreuses études sociologiques et statistiques qui foisonnent à ce sujet, tout en restant prudent quant aux interprétations à faire à partir de ces données, on peut avoir une idée générale de la manière dont les stéréotypes de genre sont intégrés par les enfants, vers quel âge, et quelles en sont les répercussions.

2.1.1. L'origine de l'apprentissage des stéréotypes

Pour la sociologue Elena G. Belotti, l'origine de la différence, et de la discrimination, entre les sexes n'est pas à trouver dans une quelconque inclination naturelle ou différence biologique.

Pour elle : « Aucune preuve ne permet de soutenir l'hypothèse selon laquelle les comportements différenciés pour les deux sexes sont innés ; à cet égard, l'hypothèse contraire – qui considère que ces comportements sont le fruit de conditionnements sociaux et culturels auxquels les enfants sont soumis dès la naissance – reste tout aussi valable. Mais si la biologie et la psychologie ne sont pas en mesure de nous dire ce qui est inné et ce qui est acquis,

l'anthropologie nous a donné des réponses précises qui viennent à l'appui de cette dernière hypothèse. Personne n'a le pouvoir de modifier d'éventuelles causes biologiques innées (en admettant qu'elles existent), mais il est possible de modifier les causes sociales et culturelles qui seraient à l'origine des différences entre les sexes ; mais avant d'essayer de les changer, il faut les connaître⁷⁸ ».

Pour connaître l'origine de ces différences, il faut donc observer les nourrissons, ainsi que le contexte dans lequel ils naissent et grandissent. Depuis plusieurs dizaines d'années, différents chercheurs ont mené des études sur la manière dont les jeunes êtres humains emmagasinent les informations fournies par leur environnement. Plusieurs orientations de recherche se dégagent.

Certains étudient les bébés et observent leur comportement, d'autres étudient le comportement des adultes envers ces bébés et leurs réactions. Un peu comme si les résultats de ces deux types d'études étaient indépendants et non interconnectés. De la même manière, dans les sciences de l'éducation, deux courants théoriques se distinguent dans leur façon d'appréhender l'apprentissage par les enfants des stéréotypes sexués. Les théories cognitives, qui développent la thèse que les comportements différenciés selon les sexes des enfants sont dus à une tendance à catégoriser les humains en fonction du genre et ensuite à une tendance à se conformer aux caractéristiques appartenant à leur propre groupe, se développent en force depuis les années septante⁷⁹. Les théories de l'apprentissage social, héritières d'une pensée constructiviste, forment quant à elles l'hypothèse selon laquelle les comportements différenciés sont le fruit d'une exposition constante à des modèles stéréotypés et de la relation de contingence entre stimuli et réponses à ceux-ci.

Différentes études viennent appuyer ces deux thèses avec des résultats frappants quant à la précocité de l'apprentissage des stéréotypes sexués. Sans entrer dans le débat entre les tenants de l'hypothèse qui veut que la tendance à catégoriser les humains selon leur genre précède la confrontation aux stéréotypes et ceux qui défendent l'inverse, que les stéréotypes construisent ces catégories distinctes pour l'enfant, on peut toutefois remarquer qu'elles s'accordent généralement pour définir aux alentours de vingt-quatre mois le moment où

⁷⁸ BELOTTI E., G., *Du côté des petites filles*, p. 11.

⁷⁹ POULIN-DUBOIS D., SERBIN L., « La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant », p. 286.

l'enfant maîtrise les catégories de genre et possède des connaissances implicites sur les activités, métaphores et objets associés à chacune de ces catégories⁸⁰. L'enfant acquiert en même temps son « identité sexuée », c'est-à-dire le sentiment d'appartenir à un sexe et l'appropriation des caractéristiques définies culturellement qui lui sont reliées⁸¹. Ces associations s'observent principalement sur base d'images ou de jouets classifiés comme masculins, féminins ou neutres, que l'enfant associe avec une personne de sexe masculin ou féminin. On constate généralement que les filles apprennent plus vite à associer les images et objets à la personne dont le sexe correspond au stéréotype utilisé⁸², tandis que les garçons sont eux plus rapidement susceptibles de se conformer fermement à leur propre catégorie et de ne jouer qu'avec les jeux qui leur sont destinés⁸³. Cela étant probablement dû à la rigidité des stéréotypes masculins⁸⁴, ainsi qu'à leur valeur métaphorique positive, au contraire des stéréotypes féminins. L'enfant va donc acquérir très tôt une identité sexuée, définie par les attentes parentales, puis sociales⁸⁵. Partant de ce constat, il s'agit donc d'interroger « dans quelle mesure les rites sociaux, la famille, l'école et la culture contribuent à ce que les garçons et les filles intériorisent des manières d'être et de penser attribuées à chaque genre⁸⁶ » au point de se les approprier entièrement.

2.1.2. La transmission et reproduction des stéréotypes : un cycle sans fin ?

Penchons-nous à présent sur la manière dont les enfants sont assignés à une catégorie ou à une autre. Dans cet apprentissage des stéréotypes de genre, toutes les personnes qui interagissent avec l'enfant durant ses premiers mois de vie jouent un rôle prépondérant, de même que dans la formation de son identité sexuée et dans la transmission des caractéristiques culturellement associées au sexe auquel il appartient⁸⁷. Toutefois, s'il ne s'agissait que de diviser le monde en catégories, de repérer les caractéristiques de ces catégories, puis de s'y conformer en fonction de la catégorie à laquelle on se sent appartenir – en réalisant un véritable choix conscient, libre et éclairé – l'ampleur du problème ne serait évidemment pas la même. La difficulté réside ici dans l'aspect péjoratif associé à l'une de ces

⁸⁰ *Ibidem*, p. 289.

⁸¹ LE MANER-IDRISSI G., *L'identité sexuée* p. 17.

⁸² LE MANER-IDRISSI G., RENAULT L., « Développement du “ schéma de genre ” : une asymétrie entre filles et garçons? », p. 262.

⁸³ CHERNEY I. D., HARPER H. J., WINTER J. A., « Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme “ jouets de garçons ” et “ jouets de filles ” », p. 269.

⁸⁴ POULIN-DUBOIS D., SERBIN L., *Op. Cit.*, p. 287.

⁸⁵ CHILAND C., *Le sexe mène le monde*, p. 1.

⁸⁶ CARNINO G., *Pour en finir avec le sexisme*, p. 13.

⁸⁷ MURCIER N., *op. cit.*, p. 1.

catégories par rapport à l'autre⁸⁸, une hiérarchisation⁸⁹ qui se traduit par le rejet de celles et ceux qui en font partie, et se met en place très tôt⁹⁰. Or ces catégories de genre sont omniprésentes, que l'on s'y conforme ou non, et le fait d'appartenir à une catégorie ou à l'autre entraîne des répercussions sur tous les aspects de la vie quotidienne.

2.1.2.1. Avant la naissance

Avant même qu'il soit né, cette question impacte déjà le futur, fantasmé par ses parents, du petit être humain. Le nombre de parents qui souhaitent connaître le sexe de leur bébé est en constante augmentation depuis la démocratisation de l'échographie. Ils étaient quatre-vingts pourcents en 2007, nonante pourcents en 2014 et ceux qui ne souhaitaient pas avoir cette information se comptaient sur les doigts d'une main en 2016⁹¹. Dès l'instant où les parents ont connaissance du sexe de leur futur bébé, ils se projettent dans l'avenir et préparent sa venue avec en tête les codes sociaux associés à son sexe. Il n'est d'ailleurs nul besoin de statistiques pour constater les différences évidentes que l'on trouve dans les magasins spécialisés dans les articles pour bébés. L'accent est constamment mis sur les choses qui différencient les petits garçons des petites filles. Posés dans l'ignorance du sexe de l'enfant à venir, les choix des gens, en matière de cadeaux par exemple, ont tendance à se porter vers des couleurs neutres, des couleurs qui conviendront dans les deux situations. On constate également que, si le bleu peut être envisagé pour les filles, le rose, lui, ne l'est pas du tout pour les garçons⁹². La peur de « masculiniser » les filles est beaucoup moins présente que celle de « féminiser » les garçons, mettant ainsi en place un système de hiérarchisation insidieux : les enfants comprennent vite que, pour une fille, être comme un garçon est moins grave, bien que l'on tente malgré tout de l'éviter, parce qu'il s'agit d'un modèle désirable⁹³. À l'inverse, pour un garçon, être ou se comporter comme une fille serait une dégradation de sa nature virile. Dans notre système de représentation symbolique commun, la discrimination, qui s'appliquera par la suite aux enfants, est déjà bien présente. Elle entraîne un ensemble de projections, de la part des parents, mais aussi de toutes les personnes qui seront impliquées dans l'éducation de l'enfant, qui prédéfinissent la manière dont l'enfant sera traité, les attentes qu'on aura envers lui après sa naissance. De même, la hiérarchisation en sus de la simple différenciation entre les sexes se met en place. Le fait d'attribuer à l'enfant qui n'est pas

⁸⁸ HÉRITIER F., *Le féminin et le masculin*, p. 24. Voir le chapitre sur la valence différentielle des sexes.

⁸⁹ CEMEA, *Pour une éducation à l'égalité des genres*, p. 10.

⁹⁰ WILLEMART V., « Ça commence au berceau : Le rôle des puéricultrices dans la socialisation sexuée », p. 36.

⁹¹ DAMON A-B., *op. cit.*, p. 16.

⁹² BELOTTI G. E., *Du côté des petites filles*, p. 35.

⁹³ BLANC A., *Tu seras un homme féministe mon fils*, pp. 71-74.

encore né des caractéristiques « typiques » de l'un ou l'autre sexe participe de ce processus de projection du parent sur l'enfant. Le grand jeu des attentes différenciées selon les sexes commence à ce moment-là et ne s'arrêtera ensuite plus jamais⁹⁴.

2.1.2.2. Après la naissance

Différentes études sociologiques ont montré que les attentes des adultes envers les enfants varient selon le sexe de ceux-ci (l'« effet Pirandello »⁹⁵), et il a également été démontré que les capacités des enfants varient selon les attentes qu'ont envers eux les personnes chargées de leur éducation (l'« effet Pygmalion »⁹⁶). Mis côte à côte, ces deux mécanismes d'influence sociale semblent bien démontrer que les différences de capacités, qui se manifestent très tôt chez les jeunes filles et garçons, découlent d'une éducation différenciée, et non de leur sexe biologique⁹⁷.

Ce qu'on appelle l'« effet Pirandello » a été démontré par la chercheuse Zella Luria dans une expérience en maternité. Il s'agissait, vingt-quatre heures après l'accouchement, de demander à des parents leurs impressions sur le nouveau-né. Tous les bébés avaient en moyenne la même taille et le même poids et tous étaient « normaux » et nés à terme. Or pour parler des bébés de sexe féminins, les parents utilisaient des mots comme : mignonne, jolie, belle, gentille, douce, petite, menue, fragile, distraite, avec des traits fins. Tandis que pour les bébés de sexe masculin le vocabulaire utilisé était plutôt : grand, solide, éveillé, fort, costaud, coordonné, les traits marqués. Lorsque l'expérience a été déplacée vers un groupe de personnes non concernées par le bébé en question, les résultats étaient similaires. Pourtant dans la deuxième partie de l'expérience, les deux groupes de personnes avaient reçu la même photo, simplement la chercheuse avait étiqueté le bébé comme féminin pour le premier groupe et masculin pour le deuxième. Il est donc démontré par cette expérience que le regard de l'adulte sur l'enfant est porteur d'attentes spécifiques et est influencé par le sexe attribué à cet enfant⁹⁸.

⁹⁴ BELOTTI G. E., *Du côté des petites filles*, p. 24.

⁹⁵ LURIA Z., « Genre et étiquetage : l'effet Pirandello », p. 237.

⁹⁶ LE PREVOST M., *Genre & pratique enseignante : Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires ?*, p. 8.

⁹⁷ WILLEMART V., *op. cit.*, pp. 40-45.

⁹⁸ Fédération des Services Maternels et Infantiles de Vie Féminine : *Pour une éducation non sexiste dès la petite enfance*, p. 17, accessible en ligne : http://www.viefeminine.be/IMG/pdf/pdf_outil_pedagogique_education_non_sexiste.pdf

D'autres expériences du même type ont abouti à des conclusions similaires. Par exemple, en montrant à un échantillon de personnes la photo d'un bébé en pleurs, et en leur demandant de deviner la raison des pleurs du bébé⁹⁹. Dans cette expérience, on constate également que les réponses varient selon le sexe supposé du bébé. Lorsqu'on annonce le bébé comme étant une fille, les gens ont plutôt des réponses liées à la peur, tandis que lorsqu'on annonce le bébé comme étant un garçon, les réponses tournent autour de la colère. Ces projections émises par les adultes vont influencer leur comportement envers les enfants, qui seront ensuite poussés à se conformer à cette image d'eux qu'on leur transmet. Il s'agit de « l'effet Pygmalion ». Ce dernier a principalement été démontré par des études réalisées en maternelle et à l'école primaire et secondaire. Toutefois, il y a des études réalisées sur des enfants plus jeunes qui montrent que certains mécanismes de l'effet Pygmalion sont déjà bien présents dans le comportement des puéricultrices et dans la réaction des enfants à ces comportements. Le regard de l'adulte, professionnel, parent ou inconnu, sur le nourrisson est donc bien influencé par l'étiquetage masculin/féminin. Ces préjugés vont ensuite se répercuter sur leur attitude, de même que leurs attentes envers les jeunes enfants qui vont ensuite répondre aux attentes de l'adulte.

Différentes étapes de la socialisation de l'enfant seront impactées de façon très visible par ces attentes différenciées. Pour Elena G. Bellotti, l'essentiel de cet apprentissage se fait au moment de l'acquisition de l'autonomie, c'est-à-dire la capacité de faire soi-même les choses comme manger ou s'habiller et la capacité de demander de l'aide à un tiers lorsque l'on en a besoin, qui est précoce chez les filles. Plus rapidement qu'aux garçons, il leur sera par exemple demandé de ranger derrière elles après avoir joué, de participer à leur hauteur aux tâches ménagères, de se débrouiller toutes seules. Cette injonction à l'autonomie pour les filles porte en elle-même une contradiction profonde : les filles sont invitées à être le plus vite possible autonomes, mais pas trop indépendantes. C'est-à-dire qu'elles comprennent qu'elles ne doivent dépendre de personne en ce qui concerne les petites actions du quotidien, mais doivent dépendre des autres pour ce qui est des grandes décisions importantes, telles que la réalisation de soi¹⁰⁰. Les garçons, quant à eux, reçoivent plus généralement un discours implicite inverse, qui leur enseigne qu'ils ont le droit de faire des choix importants pour se réaliser eux-mêmes, tout en utilisant ce que d'autres (filles/femmes/mères) mettent à leur

⁹⁹ J'ai réalisé le test avec un certain nombre de mes collègues avant qu'ils ne soient au courant du sujet de ce travail et les résultats concordent. Malheureusement, une fois qu'ils ont été mis au courant de l'objet de ma recherche, ils ont été très attentifs à leurs propres réactions et je n'ai plus obtenu les mêmes réponses.

¹⁰⁰ BELOTTI G. E., *Du côté des petites filles*, p. 44.

disposition. L'autre moment clef, à la fois dans le développement de l'enfant mais également dans son apprentissage des stéréotypes de genre, est celui de l'acquisition de la propreté, qui à la fois participe et découle de l'acquisition de l'autonomie. Ici aussi l'exigence, en termes de rapidité d'apprentissage et d'indulgence face aux accidents, diffère selon le sexe de l'enfant.

Outre ces deux étapes du développement du jeune enfant, de très nombreuses facettes de son évolution, pour ne pas dire toutes, seront également impactées. On pourrait prendre pour exemple ses capacités motrices. Une étude demandant à des parents de régler un plan incliné en fonction des capacités de leur enfant à le descendre à quatre pattes démontre que l'on sous-estime systématiquement les petites filles et qu'on estime correctement ou surestime les petits garçons. Ces résultats sont parlants d'un point de vue symbolique. En outre, on sait que le comportement des adultes s'adapte à leur perception des capacités des enfants. Ils vont donc constamment encourager les garçons à faire ce dont ils sont capables ou plus. Ce dernier comportement peut avoir deux conséquences : la plus fréquente sera que les garçons développeront très vite la confiance en eux nécessaire à l'exploration du monde qui les entoure ; l'autre possibilité est qu'ils n'arriveront pas forcément à réaliser ce que l'on attend d'eux, ce qui provoquera l'effet inverse, un sentiment d'incapacité et de frustration. Quant aux filles, elles seront moins stimulées, toujours retenues, de peur qu'elles se blessent. Elles apprendront donc moins à explorer sans crainte leur environnement et petit à petit, ces différenciations provoqueront un ralentissement de leurs apprentissages moteurs par rapport à ceux des garçons. Ce ralentissement est déjà remarquable chez les enfants de cinq ans¹⁰¹ mais se manifestera principalement à l'adolescence. Sans même parler des accoutrements « typiques » des toutes jeunes filles, qui ne sont absolument pas faits pour se mouvoir facilement et en liberté.

Sur le plan des interactions affectives également, différentes études ont mis en évidence des différences dans la façon dont les hommes et les femmes s'adressent aux nourrissons. Les hommes s'adressent à eux normalement en baissant le volume de leur voix et en utilisant un vocabulaire moins fourni, tandis que les femmes ont plus tendance à parler en « langage bébé », avec une voix plus aigüe et mélodieuse¹⁰². Du point de vue des sujets de conversation, on constate également des différences. On a généralement tendance à parler plus aux filles de leurs émotions, de leur physique, et aux garçons de leurs capacités, et cela,

¹⁰¹ LE PREVOST M., *op. cit.*, p. 18.

¹⁰² DAMON A-B., *op. cit.*, p. 20.

de manière plus concrète et chiffrée¹⁰³. Les chercheurs nous donnent les comparaisons suivantes : pour montrer des lapins dans un champ, on dira à une fille « Regarde les mignons petits lapins ! » tandis qu'à un garçon on dira « Regarde les trois lapins ! ». Ou encore devant une construction, à la fille on dira « Quelle belle tour ! » et au garçon « Bravo tu as réussi une tour de dix blocs ! », etc. On va ramener plus souvent les discussions avec les filles à leurs émotions ; à l'inverse les sujets abordés avec les garçons vont plutôt être ramenés à des choses très pragmatiques comme les chiffres et les sciences¹⁰⁴. Les conséquences de ces comportements, généralement inconscients, de l'adulte envers l'enfant vont mener à ce que, à l'âge de deux ans, septante-cinq pourcents des enfants savent différencier une fille d'un garçon sur des photos (ils ont intégré les « attributs » des uns et des autres), et ils sont nonante pourcents à pouvoir le faire à trois ans. Lorsqu'on leur parle d'eux-mêmes, soixante-huit pourcents des enfants de deux ans savent s'ils sont des filles ou des garçons et nonante-trois pourcents des enfants de plus de trois ans. On constate aussi que, lorsque l'on propose des coloriages à ces enfants, septante-cinq pourcents des garçons choisiront des images de voitures et de joueurs de football, tandis que soixante-sept pourcents des filles choisiront des images de petits chats et de danseuses¹⁰⁵. L'identité sexuée des enfants est, pour la plupart des enfants, acquise entre deux et trois ans. À partir de ce moment-là, ils vont avoir tendance à se regrouper avec des enfants du même genre qu'eux, et adopter un comportement conforme à ce que l'on attend de leur genre¹⁰⁶. On pourrait espérer que la situation ait évolué depuis la parution, en 1974 de l'ouvrage de Belotti, malheureusement, comme elle le constatait elle-même dans un entretien de 2014, son livre reste tristement d'actualité¹⁰⁷.

Si le focus des féministes, au moment de la parution du fameux *Du côté des petites filles* est braqué sur l'éducation des jeunes filles et sur leur « transformation » en femmes, il s'est déplacé plus récemment vers l'éducation des jeunes garçons. Si la formule de Beauvoir a fait des émules, il en est qui l'ont adaptée afin de parler de cette autre catégorie, celle des hommes. On trouve par exemple dans *Le mythe de la virilité, un piège pour les deux sexes* une analyse visant à la reprendre en ces termes « on ne naît pas homme, on le devient » pour finir par emprunter une version qui paraît plus juste, « on ne naît pas viril, on le devient », à

¹⁰³ FIVUSH R., BROTHMAN M.A., BUCKNER J-P., GOODMAN S.H., «Gender Differences in Parent-Child Emotion Narratives» dans *Sex Roles* 42(3-4), pp. 233-253.

¹⁰⁴ DAMON A-B., *Op. cit.*, p. 21.

¹⁰⁵ BOYATIZIS C.J., EADES J., «Gender Differences in Pre-schoolers' and Kindergartners' Artistic Production and Preferences» dans *Sex Roles* 41, 1999, pp. 627-638.

¹⁰⁶ DAMON A-B., *op. cit.*, pp. 22-23.

¹⁰⁷ BELOTTI E. G., *Du côté des petites filles*, p. 27.

Arnaud Baubérot¹⁰⁸. Dans une sorte d'analyse par étapes, on constate que les professionnel·le·s de l'éducation, au vu des inégalités qui se maintiennent, se sont penché.e.s d'abord sur la catégorie Fille/Femme, afin de comprendre comment la société la forme à rentrer dans son moule assigné, avant de finalement se tourner vers la catégorie Garçon/Homme pour se poser la même question. De la même manière, aux USA, face au racisme persistant dans la société, les sociologues ouvrent dans les universités des sections de recherche en *black studies* avant de, finalement, des années après, se lancer dans les *white studies*. Encore une fois, c'est d'abord la catégorie minorisée qui est considérée comme objet d'étude (souvent par celle-ci elle-même, comme les sociologues féminines qui se penchent sur la question du genre ou les personnes racisées qui créent les *black studies*), avant de tourner le regard vers la catégorie qui ne se considère pas comme objet mais uniquement comme sujet.

Dans le cas qui nous occupe, il est assez intéressant de noter que les féministes, après avoir posé la question de l'éducation des filles, se posent désormais celle de l'éducation des garçons¹⁰⁹. En effet, faire entrer les garçons dans le moule de la masculinité hégémonique demande tout autant de travail que faire entrer les filles dans celui de la féminité. En outre, ces deux types d'éducation ne peuvent s'étudier sans les considérer comme un ensemble, chaque voie se construisant en miroir de l'autre¹¹⁰. De même que les petites filles s'identifient à leur mère et voient celle-ci comme un modèle à suivre, les petits garçons, eux, s'identifient à leur père, mais seulement après avoir été « séparés » de leur mère, avec laquelle ils partagent également au début de leur vie une période fusionnelle. Sans doute, est-ce là une rupture douloureuse, qui marque un nouveau chapitre dans la vie de tous ces petits garçons auxquels on demande dès lors d'être « forts ». L'engrenage est donc lancé et ses effets se feront sentir pour le reste de la vie de tous ces enfants, qui reproduiront probablement ces comportements, intériorisés comme naturels, à l'âge adulte.

Avant même de parler des professionnelles du secteur de la petite enfance, il nous semble indispensable de s'attarder quelque peu sur le rôle de la parentalité dans l'apprentissage de ces stéréotypes. En effet, on sait que l'imitation est l'un des moyens les plus efficaces pour les enfants d'intégrer des choses. Ils apprennent à connaître le monde qui

¹⁰⁸ GAZALÉ O., *Le mythe de la virilité. Un piège pour les deux sexes*, p. 244.

¹⁰⁹ Voir par exemple, dans des styles littéraires très différents, le livre de la sociologue Aurélie Blanc, *Tu seras un homme féministe, mon fils*, celui de la philosophe Olivia Gazalé *Le mythe de la virilité, un piège pour les deux sexes*, ou encore le manuel de parentalité féministe de Pihla Hintikka et Élisabeth Rigoulet *Fille-garçon, même éducation*.

¹¹⁰ BEAUVALET-BOUTOUYRIE S., BERTHIAUD E., *op. cit.*, p. 3.

les entoure en l'observant, puis en reproduisant ce qu'ils observent. La place que prennent les parents dans ces observations est primordiale, particulièrement durant les premières années de la vie. Or on sait que, pour parler des répercussions concrètes des inégalités au quotidien, la parentalité reste l'écueil contre lequel se brisent les velléités de répartition égalitaire des tâches au sein du couple. Pour paraphraser la journaliste Titiou Lecoq dans *Libérées !* : « Peu importe combien de fois je répéterai à mon fils qu'il doit prendre part aux tâches ménagères, tant qu'il ne verra pas son père passer l'aspirateur, cela n'aura aucun impact ! »¹¹¹. En effet, dans une société dont les modèles de parentalité restent attachés à la répartition des tâches, du travail, des rôles par genre, comment grandir autrement qu'en intériorisant ces modèles ? Ensuite, sortant du noyau familial, ces modèles restent les mêmes, à l'échelle de la société dans sa globalité et l'enfant les intègre donc comme ceux sur lesquels se fonde le monde dans lequel il évolue.

2.2. L'impact des stéréotypes sur le développement de l'enfant

Les conséquences de cette omniprésente discrimination de genre ont été citées précédemment. Il s'agit ici simplement de rappeler les répercussions visibles et quotidiennes de ces variations comportementales des personnes qui gravitent autour du tout petit enfant. À partir de trois ans, les enfants, filles et garçons, vont privilégier l'utilisation de jouets, habits, et comportements associés culturellement au genre auquel ils s'identifient¹¹². Du point de vue des aspirations personnelles, on constate déjà un intérêt plus poussé des petites filles pour tous les métiers en rapport avec le soin (docteur, vétérinaire, institutrice, maman...) tandis que les petits garçons se posent moins de limites (archéologue, explorateur, inventeur, aviateur, sportif...) ¹¹³. Lors des jeux, on constate d'ailleurs que les filles passent plus vite du « jeu » à la véritable « tâche à réaliser » (par exemple, le rangement lorsqu'elles jouent au papa et à la maman) et ont, de ce fait, en moyenne une heure de temps libre en moins que les garçons¹¹⁴. Il est utile de rappeler que le fait de ne pas se sentir en adéquation avec ce qui est socialement attendu peut créer chez l'enfant un sentiment de mal-être. C'est d'ailleurs le cas pour les adultes également. Et ce sentiment prend souvent racine dans la toute petite enfance. Les injonctions à la féminité, comme à la masculinité, sont omniprésentes dès avant la naissance. Elles ont donc le temps d'être appropriées par toutes et tous, filles et garçons. Or la proportion

¹¹¹ LECOQ T., *Libérées ! Le combat féministe se gagne devant le panier à linge sale*.

¹¹² DAMON A-B., *Toutes les princesses n'aiment pas le rose*, pp. 22-23.

¹¹³ LE MANER-IDRISSI G., *L'identité sexuée*, p. 7.

¹¹⁴ Fédération des Services Maternels et Infantiles de Vie Féminine, *Pour une éducation non sexiste dès la petite enfance*, p. 5.

de gens qui correspondent exactement aux modèles promus par la société est très faible¹¹⁵. Du point de vue du parcours scolaire et de l'orientation professionnelle, nous avons vu plus haut qu'ils étaient en grande partie déterminés par le genre de l'individu. Sur le plan affectif également les stéréotypes de genre font des ravages. Et si l'on analyse la répartition des tâches ménagères et domestiques entre les hommes et les femmes, on est très vite ramenés aux jolies dinettes et aspirateurs miniatures offerts aux petites filles quand les petits garçons reçoivent des jumelles et des petites voitures¹¹⁶.

Quand on s'intéresse au temps passé en moyenne par les hommes et les femmes avec leurs enfants, les chiffres sont encore plus accablants. Les femmes passent avec leur enfant en moyenne trente-six heures par semaine contre quatre pour les hommes¹¹⁷. Le milieu professionnel de la petite enfance est en grande majorité féminin. Comme le dit bien Elena Belotti « la seule personne que l'on juge apte à s'occuper d'enfants de cet âge est la femme, précisément parce qu'elle est femme, ce qui implique des dons « naturels » de douceur, de patience, de compréhension et de calme. On pense également que sa situation de mère réelle ou potentielle va lui dicter d'« instinct » le comportement le mieux adapté à chaque circonstance. »¹¹⁸. Dans les milieux de garde, on constate d'ailleurs que les pères sont généralement considérés comme incapables de s'occuper de leur enfant, de s'intéresser à leur santé ou à leur éducation¹¹⁹. Les parents, comme les professionnelles, se conforment en cela aux stéréotypes de genre qui leur ont eux-mêmes été inculqués durant l'enfance. Les conséquences d'une éducation genrée sont donc importantes sur le long terme et il est grand temps de se pencher sur la question.

¹¹⁵ Voir le site web : www.ducotedesfilles.org

¹¹⁶ BELOTTI G. E., *Du côté des petites filles*, p. 12.

¹¹⁷ Fédération des Services Maternels et Infantiles de Vie Féminine, *Pour une éducation non sexiste dès la petite enfance*, p. 14.

¹¹⁸ BELOTTI G. E., *Du côté des petites filles*, p. 135.

¹¹⁹ BLOSS T., ODENA S., « Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux, quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal » p. 77.

Chapitre 3 - L'égalité chez les tout·e·s petit·e·s : Comment on fait ?

Dans ce dernier chapitre, je proposerai des exemples de formations concrètes, qu'il serait sans doute possible de mettre en place sans trop de difficultés, pour peu que la volonté politique soit présente. La première est une formation du type *formation continue*, qui serait donc à mettre en place dans les milieux d'accueil déjà existants, avec les professionnelles, sur le terrain (sous-chapitre 3.1.1.). La seconde s'apparente plutôt à un module théorique à ajouter à la formation de base des nouvelles professionnelles (sous-chapitre 3.1.2.). Au cours de mes recherches, j'ai découvert un organisme de formation français, *Artemisia*, qui aborde le même type de problématiques que celles développées dans ma première proposition. Malheureusement leur programme, *Égalicrèche*, n'est pas obligatoire et seules les crèches qui en font la demande peuvent y participer. Il semble qu'elles aient été plutôt rares depuis la création du programme¹²⁰. Par ailleurs, il n'en existe pas encore en Belgique, bien que certains organismes de formation me semblent être de parfaits endroits pour développer ce type d'accompagnement¹²¹. En effet, l'attrait pour ce type de questionnement est de plus en plus présent dans le milieu militant, ainsi que dans le milieu des professionnels de l'éducation. Malgré cela, l'intérêt politique reste quant à lui moindre, or c'est bien sur les politiques publiques que l'on aimerait pouvoir compter pour mettre en place ce type d'objectifs ambitieux (auxquels ils sont par ailleurs déjà formellement engagés). Toutefois, les organismes privés pourraient lancer le mouvement, comme ils l'ont déjà fait pour des sujets tels que les *douces violences*, qui se retrouvent aujourd'hui dans les programmes de cours officiels, généralement sous le nom de *Violences éducatives ordinaires*¹²². Lors des premières formations que j'ai suivies à ce sujet il y a une dizaine d'années, personne n'aurait imaginé que ce thème deviendrait partie prenante du programme officiel. Ce fut également le cas du concept d'*éducation positive* qui fait aujourd'hui l'objet de nombre d'études scientifiques et que l'on retrouve également, si pas sous cette appellation, du moins en principe, dans la formation de base des professionnelles de la petite enfance¹²³. D'autant plus qu'ayant en tête

¹²⁰ 6 crèches de départ pour le projet pilote, une dizaine depuis 2013 : <https://www.artemisia-egalite.com/diagnostics-formations-accompagnements-sur-mesures>

¹²¹ Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance : https://www.badje.be/pages/projets_formation.html

¹²² Au point que la France adopte en 2018 une controversée loi « anti-fessée » qui n'est malheureusement pas encore adoptée en Belgique. Toutefois la sensibilisation aux « douces violences » fait malgré tout partie de nos programmes de formation également. Au sujet des débats sur la loi voir : https://www.levif.be/actualite/belgique/loi-anti-fessee-la-belgique-mauvaise-eleve-en-la-matiere/article-normal-1218947.html?cookie_check=1629038275

¹²³ GUEGUEN C., *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau.*

les répercussions concrètes de ces stéréotypes de genre et préjugés dans la construction de la *psychè* des enfants, de leur estime d'eux-mêmes et de leur caractère, ainsi que les conséquences dramatiques qui en découlent dans la formation de leur système de référence pour penser le monde qui les entoure, on ne peut qu'appeler de nos vœux une révolution de ces systèmes éducatifs. Pour parvenir à une éradication de ces stéréotypes dans le quotidien des enfants, il me paraît donc indispensable d'aborder la question avec les professionnelles du secteur ainsi qu'avec les organismes de formation de ces actrices de terrain. Je souhaite ici, à la fois démontrer le fait qu'il est possible de constater la présence, à un niveau plus ou moins conscient, de ces stéréotypes chez toutes les personnes impliquées dans l'éducation des jeunes enfants, et à la fois réfléchir aux moyens de mobiliser cette question, dans la formation et dans la pratique des professionnelles du secteur.

3.1. Une formation de sensibilisation à l'*éducation genrée* : et si on essayait ?

Les questions de discriminations, généralement sociales, raciales et/ou validistes, ont été travaillées au sein des organismes de formation et des institutions en charge de l'accueil de la petite enfance. Nombre de mes collègues et moi-même avons suivi des formations, afin de réfléchir collectivement aux solutions à mettre en place sur nos lieux de travail. Un certain nombre d'étapes apparaissent nécessaires avant de pouvoir passer aux transformations concrètes de la pratique. Il est important de créer pour les professionnelles qui le souhaitent un espace *safe* afin de pouvoir échanger sans se sentir jugées. L'étape préliminaire de la prise de conscience de ses propres stéréotypes et automatismes est très délicate ; toutefois elle peut être facilitée par la conscience que nous fonctionnons par catégorisation et que nous avons donc tous et toutes des stéréotypes en tête. Il s'agit de pouvoir répondre en toute confiance aux questions posées avant d'être amené à prendre du recul sur sa pratique et à entendre en quoi certains comportements sont discriminants et comment ils découlent de différentes conceptions stéréotypées des genres. Ensuite seulement, il est possible de débusquer toutes ces habitudes et gestes du quotidien qui révèlent ces conceptions genrées. Enfin, c'est à ce moment que l'on va pouvoir essayer de déconstruire ces mécanisme et schémas de pensée et trouver des alternatives à mettre en place.

3.1.1. Module envisageable dans le cadre de la formation continue des professionnelles¹²⁴

Les différentes étapes, pour accompagner cette prise de conscience et réflexion, seront à réaliser en groupe de professionnelles du secteur (de préférence des équipes au complet, sous forme de journées pédagogiques), accompagnées d'un·e formateur·rice. Différents moments dédiés à l'observation seront mis en place au cours du processus de formation, il me paraît toutefois important de préciser que seul·e le·la formateur·rice observera le comportement des professionnelles et que celles-ci observeront exclusivement les enfants, éventuellement leur propre comportement, mais en aucun cas celui de leurs collègues. Ceci permettra d'effectuer un travail sur soi, parfois difficile, dans un environnement bienveillant.

3.1.1.1. Au préalable

- *A) Observation* : Le milieu d'accueil qui souhaitera être sensibilisé au sujet des discriminations de genre accueillera le·la formateur·rice au sein de son équipe pour un temps d'observation, en amont de la première journée de formation. Ce temps d'observation peut durer quelques semaines, le temps pour l'équipe d'être à l'aise en sa présence. Le·la formateur·rice observera le comportement des différents membres de l'équipe envers les enfants et en prendra note afin d'utiliser ces exemples comme mises en situation lors de la formation. Il sera peut-être préférable que les membres de l'équipe ne soient pas informés par avance du sujet de la formation car cela risquera de fausser les comportements. Le·la formateur·rice sera muni de plusieurs fiches d'observations (voir annexe 1.1) contenant différents éléments auxquels être attentif.

- *B) Questionnaire* : Un questionnaire (voir annexe 2.1) sera distribué aux participantes à la formation par l'observateur·rice. Celui-ci est composé d'un certain nombre de questions sous forme de « tests » ou de mises en situation. Les tests seront, par exemples, celui utilisé par la chercheuse Zella Luria¹²⁵, celui de l'interprétation des pleurs d'un bébé, et d'autres du même type. Les mises en situation permettront de mobiliser le vocabulaire utilisé pour décrire des comportements donnés¹²⁶ ou pour complimenter les enfants, par exemple¹²⁷. Il me paraît

¹²⁴ Dans le chapitre qui suit, j'ai hésité longuement sur la formulation au conditionnel ou au futur. J'ai constaté en le rédigeant que mon premier réflex est d'écrire au futur car dans mon esprit ce type de formations sera donné dans un avenir que j'espère proche. Par ailleurs il me fallait me contenir et écrire au conditionnel me demandait un effort renouvelé à chaque verbe. J'ai donc opté pour l'option de rédiger tout ce chapitre au futur, afin qu'il corresponde à la réalité que je souhaite voir advenir.

¹²⁵ LURIA Z., *op. cit.*, p. 237.

¹²⁶ J'ai réalisé six essais avec mes collègues en décrivant le comportement d'un enfant qui entrainerait le groupe de ses pairs à faire une bêtise. Le terme associé à ce comportement les trois fois où l'enfant était présenté comme

intéressant d'inclure l'une ou l'autre question sur les rôles de genre des adultes afin de pouvoir amorcer une réflexion sur la continuité de ces stéréotypes et de leurs manifestations quotidiennes bien après l'entrée dans l'âge adulte¹²⁸. Ce questionnaire sera étudié et les résultats interprétés par le·la formateur·rice afin de pouvoir rendre compte des résultats au groupe.

- C) *Entretiens individuels* : Entre le moment de l'envoi du questionnaire et celui de la formation en groupe, des entretiens individuels avec les participantes permettront d'aborder le sujet des discriminations en douceur. Pour avoir participé à de nombreuses formations sur ma propre pratique, je sais qu'il est souvent difficile de prendre conscience, puis de reconnaître ses propres préjugés, de distinguer ses propres mécanismes. D'autant plus que les questions relatives à l'enfance ont la capacité de réveiller chez l'adulte des émotions fortes, parfois profondément enfouies. L'entretien individuel me semble indispensable à la création d'un espace *safe* pour chaque participante. L'entretien sera l'endroit où réfléchir ensemble sur sa pratique mais aussi sur l'intérêt de faire cette formation, sur les raisons qui ont poussé la participante à choisir ce métier et sur les situations de discrimination personnellement vécues, dans l'enfance en particulier, mais peut-être aussi par la suite, par la participante elle-même. Le·la formateur·rice sera muni d'un questionnaire semi-dirigé pour l'entretien (voir annexe 2.2) dans lequel il y aura la possibilité de prendre note de situations ou d'anecdotes qui lui serviront au cours de la formation. À l'issue de l'entretien, le·la formatrice peut demander à la participante de se souvenir d'une situation de discrimination sexiste (vécue ou inventée) envers un enfant de s'écrire une lettre à elle-même du point de vue de l'enfant qui exprime son ressenti dans cette situation. Il·elle les gardera précieusement pour en faire éventuellement un jeu lors de la journée pédagogique.

3.1.1.2. Première journée pédagogique

- A) *Table ronde* : Le groupe sera rassemblé autour d'une table où il sera possible de voir tout le monde. Le·la formateur·rice fera un rapide retour sur les résultats du questionnaire avant d'expliquer au groupe les différentes études sociologiques liées aux questions ainsi que leurs résultats généraux, une manière d'affirmer que ces stéréotypes sont bien ancrés chez la plupart des gens et que le ou la formateur·rice ne porte pas de jugement sur ces résultats. Si

une fille était «peste» alors que sur les trois fois où il était présenté comme un garçon il s'est agi deux fois de « meneur » et une fois de «leader charismatique».

¹²⁷ Typiquement «jolie», «mignonne» pour parler des filles, «costaud», «malin» pour parler des garçons.

¹²⁸ Voir questionnaire, annexe 1.

le·la formateur·rice sent que l'ambiance le permet, il·elle proposera alors aux participantes de piocher au hasard une lettre écrite par l'une de ses collègues du point de vue d'un enfant qui vit une discrimination sexiste. Les participantes vérifieront qu'elles n'ont pas pioché la lettre qu'elles ont-elles-mêmes écrite lors de leur entretien individuel puis la liront tout haut. L'objectif de cet exercice est de démontrer l'importance et la violence que peuvent revêtir certains mots et gestes adressés même involontairement, à des enfants trop jeunes pour les comprendre ou réagir. Il s'agit généralement d'un moment plein d'émotions et il n'est peut-être pas nécessaire de le faire avec chaque groupe de participantes. Toutefois c'est une méthode de formation qui a largement fait ses preuves en matière de prise de conscience de l'impact de la discrimination ou de la violence que peuvent revêtir certains gestes pour des enfants qui ne peuvent pas réagir¹²⁹. La parole sera ensuite donnée au groupe pour partager des expériences ou donner des exemples, le·la formateur·rice étant médiateur·rice de la discussion. À priori l'idée sera que le·la formateur·rice ait déjà récolté des anecdotes et exemples au cours des entretiens individuels. Le but ici sera de détailler les différentes discriminations que les participantes peuvent identifier, par exemple : les jouets, l'espace, le verbal, les pleurs...

- *B) Réflexion de groupe* : Le·la formateur·rice proposera alors de petits « jeux » pour donner aux professionnelles l'occasion de pousser la réflexion sur les différents types de discriminations qu'elles ont au préalable identifiés et définis (voir annexe 3). Par exemple, si l'on se penche sur le cas des jouets, le·la formateur·rice proposera de trier des images de jouets selon qu'ils sont adaptés à des filles, des garçons ou mixtes mais aussi selon le type de compétences qu'ils permettent de développer chez l'enfant (psychomotricité/motricité fine/affectif/intellectuel). Ce type d'exercice permettra de mettre en évidence que les jouets traditionnellement associés aux garçons sont ceux qui favorisent plutôt le développement intellectuel et moteur et ceux associés aux filles plutôt le développement affectif et la motricité fine. Le·la formateur·rice pourra également proposer de trier des livres pour enfants selon que le personnage principal est un personnage féminin ou masculin et ensuite répartir en piles les histoires dans lesquelles le personnage vit une aventure en extérieur et/ou qui implique une activité physique et celles où l'histoire se passe à l'intérieur et/ou implique une

¹²⁹ Notamment en matière de *douces violences*, voir les techniques de formations proposées par le docteur Catherine Gueguen dans son ouvrage GUEGUEN C., *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau.* et d'autres.

épreuve émotionnelle. Ces jeux permettront de montrer que la différence de traitement entre filles et garçons entraîne des répercussions concrètes sur le développement de l'enfant.

- *C) Groupes de travail* : Les participantes seront ensuite réparties en groupes selon les thématiques sur lesquelles elles vont travailler. L'objectif sera de cerner, par petits groupes, les répercussions pratiques des discriminations évoquées plus tôt et de trouver des alternatives dans la pratique quotidienne.

- *D) Mise en commun* : Les différents groupes se rassembleront autour de la table ronde pour partager leurs solutions et astuces avec les autres. On terminera en donnant à chacune une circulaire reprenant les études, leurs résultats, ce qu'il y a à gagner en avançant vers une éducation moins genrée et une liste de livres pour enfants, qui brouillent les codes ou racontent une histoire différente, à lire avec les enfants dont les professionnelles ont la charge.

3.1.1.3. Suivi

- *A) Observation participante* : Quelques jours après la formation, le-la formateur-riche se rendra dans la crèche participante pour organiser avec les professionnelles cinq ateliers avec les enfants, qui leur permettront à leur tour d'observer le comportement des enfants. La première étape sera d'observer dans un environnement dont l'espace de jeux n'est pas organisé au préalable comment se répartissent les enfants, quels jeux attirent leur attention en premier, comment ils se disposent d'eux-mêmes dans l'espace. Ensuite, on réalisera plusieurs observations plus dirigées. La deuxième étape consistera à emmener un groupe mixte d'enfants dans un espace dont tous les jeux considérés traditionnellement comme « féminins » ont été retirés. La troisième, à les mener dans un espace dont les jeux traditionnellement « masculins » ont été retirés. Il s'agira à nouveau d'observer le comportement des enfants qui est souvent assez différent selon la situation. Lors des observations de ce type que j'ai déjà pu réaliser, je constate régulièrement que dans un espace rempli de jouets « masculins », les petites filles sont aux anges et vont jouer avec les jeux et avec les garçons, sans que cela ait l'air de poser un problème¹³⁰. L'observation intéressante survient plutôt dans la troisième étape. Car, en effet, les petits garçons entourés de filles et de jouets « féminins » vont plutôt s'en désintéresser et jouer entre eux, à quelque chose de plus physique, pour lequel ils n'ont pas besoin de jouets¹³¹. Excepté dans le cas où les garçons sont beaucoup moins nombreux

¹³⁰ CAFFARI-VIALON, R., *Pour que les enfants jouent. Une pédagogie du jeu pour les institutions de la petite enfance*, p. 162.

¹³¹ BAUDELLOT C., & ESTABLET R., *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, p. 45.

que les filles, alors la dynamique de groupe l'emporte et ils s'essayeront à jouer à la poupée ou à la dinette sans trop se faire prier. C'est encore plus frappant lors de la quatrième étape d'observation, durant laquelle on emmènera dans l'espace avec les jouets « féminins » un groupe de garçons uniquement, puis inversement pour la dernière. Ils ne rencontrent alors aucune difficulté à s'approprier les jeux et, pour les plus âgés, à s'amuser à plusieurs avec les poussettes, les poupées, etc. Souvent, lors d'observations de ce type, les professionnelles vont faire un rapprochement avec les modèles qui entourent les enfants et qu'ils imitent malgré eux. C'est-à-dire qu'au plus ils sont témoins d'une diversité d'activités réalisées par des adultes d'un sexe ou l'autre, au plus ils seront enclins à reproduire ces gestes. Par exemple, les petits garçons qui ne voient autour d'eux que des femmes prendre soin des enfants et faire à manger se sentiront peu légitime à s'approprier les jeux symboliques associés à ces activités (poupées et dinette), d'autant plus si des fillettes se trouvent autour d'eux. On peut toutefois également constater durant ces différentes observations qu'ils sont attirés par ces jeux pour peu qu'on leur en laisse l'occasion. Tandis que les filles, qui ont de plus en plus de modèles de femmes réalisant des activités « masculines » se sentent plus à l'aise avec les jeux symboliques liés à celles-ci (voitures, jeux de construction, etc.). Les professionnelles se réuniront après les cinq étapes d'observation pour mettre en commun leurs observations consignées dans des fiches (voir annexe 1.2) et réfléchir à comment le temps et l'espace peuvent être organisés, ou les activités dirigées, pour favoriser, par l'accès à tous les jeux différents, le développement global de chaque enfant.

3.1.1.4. Deuxième journée/demi-journée pédagogique

-A) *Analyse des observations* : Lors de l'observation en cinq étapes, le·la formateur·rice aura pris soin de filmer les différents groupes afin de pouvoir analyser les vidéos et sélectionner les moments les plus intéressants afin de les visionner avec les participantes. En effet, lorsque l'on se trouve en observation avec un groupe, nombre de détails peuvent nous échapper. Il est donc intéressant de pouvoir observer les mêmes scènes avec un point de vue différent. Toutefois, avant de regarder les vidéos, le·la formateur·rice commencera par une mise en commun des notes prises sur le vif lors de l'observation. Les participantes pourront alors comparer leurs points de vue et le·la formateur·rice, qui aura également participé à l'observation, pourra éventuellement poser des questions pour aiguiller la conversation. Une fois la mise en commun terminée, le·la formateur·rice lance la vidéo et peut attirer l'attention des participantes sur les moments, les postures ou les actions qui lui semblent intéressantes. On en discutera ensuite ensemble.

- *B) Réflexivité* : Lors des observations précédant la première journée pédagogique, le·la formateur·rice aura également filmé des situations où les professionnelles sont en interaction avec les enfants. Sans doute sera-t-il plus agréable pour les participantes d'utiliser, pour les analyser, des images provenant d'autres crèches mais il me semble nécessaire de se remettre en question régulièrement dans sa pratique. Comme cette formation est censée avoir réussi à créer un environnement sécurisant affectivement, le moment est idéal. Dans ce cas-ci, le·la formatrice aura sélectionné les images correspondant le mieux à des situations types afin de les regarder avec les participantes. Qu'il s'agisse de réagir moins vite à un pleur de petite fille, de ne pas complimenter les enfants sur les mêmes choses, de déduire d'un pull mis à l'envers que c'est le père qui a habillé l'enfant, d'accorder plus d'attention aux garçons qui parlent, de demander uniquement aux petites filles de ranger ou de ne pas demander à une petite fille la permission avant de la prendre dans ses bras, on trouve très facilement des situations qui dénotent la présence de stéréotypes de genre. Il sera important d'appuyer sur ce fait, particulièrement auprès des personnes qui se trouvent dans les images. Il ne s'agit pas de les pointer du doigt en les accusant de sexisme. Il s'agit de démontrer que même si chacune de ces actions paraît insignifiante à son échelle, c'est la répétition constante, à une étape cruciale du développement de l'enfant, qui est l'enjeu de la perpétuation du sexisme. Ces situations pourront être analysées par les participantes puis remises en lien avec le stéréotype de genre qui sous-tend ce comportement, ainsi qu'avec les études sociologiques et scientifiques qui s'y rapportent. Dans le cas où le·la formateur·rice n'a pas suffisamment d'images dans la crèche participant à la formation, il·elle pourra en utiliser qui proviennent d'autres crèches ou des « fiches stéréotypes » (voir annexe 3). Le·la formateur·rice aura en effet pris soin de préparer les documents à l'avance et de vérifier que les sujets qu'il·elle souhaite aborder y sont présentés. Pour préparer la transition au sujet de clôture de la journée de formation, le·la formateur·rice s'assurera donc que dans les images et fiches soit représentée une situation dans laquelle un adulte fait quelque chose qu'un enfant refuse (lui attacher les cheveux par exemple, ou lui faire des bisous pour jouer alors que l'enfant dit « non », ou encore prendre dans ses bras un enfant qui exprime son désaccord avec ce geste) afin de pouvoir introduire la question du consentement. Toutefois, dans l'intérêt de tous·tes, il·elle proposera peut-être de faire une pause avant de s'attaquer à celle-ci.

- *C) Consentement* : La journée de formation se terminera donc sur un sujet difficile mais très important, celui du consentement. Il sera préférable de l'aborder en fin de journée car les participantes auront déjà déconstruit de nombreuses idées reçues et se sentiront, grâce au

dispositif conçu à cet effet, suffisamment en sécurité émotionnelle pour aborder ce point. La première précision à faire pour toutes est que le sujet du consentement est loin d'être exclusivement lié à la sexualité. Le-la formateur-riche pourra insister là-dessus en rappelant que, même si l'on parle souvent de consentement à un acte sexuel, on peut (et on devrait) consentir à tout geste, proposition, demande, ou autre, qui nous est adressé. Quant à l'apprentissage du « droit de dire non » à quelque chose que l'on ne souhaite pas faire, il est fondamental et commence très tôt (monter dans la voiture de quelqu'un qui a trop bu, embrasser son oncle qui sent mauvais, sourire à une personne qui nous a fait du mal : les exemples sans lien à la sexualité sont nombreux pour étayer ce propos !). Il sera donc important d'aborder ce sujet avec les participantes, car elles auront certainement déjà assisté à des gestes qui ne respectent pas le consentement d'un enfant, si elles ne les ont pas déjà accomplis elles-mêmes. Or le sujet du consentement chez les enfants est délicat, car ce consentement ne peut être ni libre, ni éclairé¹³², d'autant plus que l'enfant est sous la responsabilité de l'adulte. Mais le-la formateur-riche essaiera de définir avec les participantes quelles sont les choses pour lesquelles l'intérêt de l'enfant passe avant sa volonté propre et quelles sont celles qui ne le mettent d'aucune façon en danger. Il-elle demandera ensuite aux participantes de donner des exemples et mises en situation à discuter ensemble, ou en proposer si elles n'ont pas immédiatement d'idées. Par exemple, un enfant qui refuse que l'on change son linge alors qu'il est rempli, faut-il passer outre son consentement ? Un enfant qui arrive le matin et ne veut pas faire de bisous pour dire bonjour à la puéricultrice, peut-on passer outre son consentement ? Un enfant a du mal à s'endormir à la sieste mais refuse que la puéricultrice le prenne dans ses bras, comment réagit-on pour l'aider mais respecter son consentement ? Qu'est-on en train de transmettre à un enfant qui nous dit « non » (verbalement ou pas) mais que l'on n'écoute pas ? Il s'agit pourtant d'un apprentissage essentiel pour les enfants que celui de pouvoir dire « non », particulièrement lors de la période d'opposition, qui a lieu vers deux ans. C'est justement à ce moment que l'enfant apprend à négocier les limites que lui posent les adultes qui l'entourent mais également à poser les siennes. Dès lors, c'est également le bon moment pour lui apprendre qu'il a non seulement le droit de poser ses limites, dans la mesure où elles ont du sens et sont raisonnables, mais également que c'est l'adulte qui ne les respecte pas qui est en tort. Par ailleurs, les enfants sont parfaitement capables, dès cet âge, et ce même s'ils ne parlent pas encore, de comprendre

¹³² Pour rappel de la définition du consentement sur laquelle nous nous basons dans ce travail, voir la note de bas de page 65 qui tire une définition du chapitre V « quand céder n'est pas consentir » de l'ouvrage suivant : MATHIEU N-C., *L'anatomie politique, catégorisations et idéologies du sexe*, pp.131-225.

une notion telle que celle de consentement. Pour ma part, j'ai réalisé différentes expériences en crèche, avec les groupes d'enfants sous ma responsabilité, et constaté que, pour reprendre l'exemple de dire bonjour, si l'on propose plusieurs options à l'enfant (faire un bisou, faire un signe de la main, faire un câlin, faire une tape dans la main ou faire une caresse sur la tête) et qu'on les lui répète régulièrement, il viendra de lui-même avec celle qui lui convient le mieux selon son humeur du jour. Or si l'on se réfère à la définition du consentement libre et éclairé, cela suppose que l'enfant ait plusieurs possibilités afin que lorsqu'il en choisisse une cela soit un véritable choix conscient et non un choix par défaut. C'est ce que j'ai constaté en mettant en place ce type de rituels sur mon lieu de travail. Les enfants sont bien plus enthousiasmés par la perspective de dire bonjour de la manière de leur choix aux adultes en arrivant que lorsque ce sont les adultes qui leur imposent leur façon de faire. Par la suite, j'ai appliqué la même méthode avec des groupes d'enfants plus jeunes, n'ayant pas encore fait l'apprentissage de la parole, mais en associant un geste à chaque proposition (ouvrir les bras pour un câlin, tendre la joue pour un bisou, etc..) et le résultat est le même. Au début c'est moi qui fais la proposition et ils l'acceptent ou la refusent, puis avec les temps c'est d'eux-mêmes que les enfants viennent proposer ce qui leur convient. En outre, à force de voir les adultes agir de cette façon, ils apprennent par mimétisme. J'ai donc pu voir des groupes d'enfants d'à peine deux ans, ne parlant pas encore, se proposer l'un l'autre des câlins lorsqu'ils avaient du chagrin ou s'étaient fait mal et des plus âgés demander à leurs amis s'ils pouvaient leur faire des bisous sur leurs bobos pour les reconforter. Et ces situations ne sont que des exemples parmi d'autres. D'autant qu'en apprenant à poser leurs limites, ils apprennent surtout à les connaître et à respecter celles des autres. Ils font preuve d'empathie et intègrent des fonctionnements cognitifs qui les marqueront durablement. C'est toujours pour moi une grande joie que d'être témoin de ces comportements qui me paraissent être les fondements d'une socialisation positive, bienveillante et plus égalitaire. Sans doute que des vidéos de ce type de situation pourront ici être utilisées à bon escient pour démontrer aux professionnelles participant à la formation la faisabilité de ce projet, ainsi que les bienfaits pour les enfants comme pour les adultes qui en ont la charge. Elles permettront également de terminer la journée sur une note positive et porteuse d'espoir.

- *D) Entretiens individuels* : Après un certain laps de temps, sans doute quelques mois, les participantes auront à nouveau un entretien individuel afin d'évaluer les outils qui ont été discutés à la formation, d'analyser les changements ou l'absence de changements dans leur

pratique, de soulever les difficultés rencontrées, au quotidien, avec les enfants, les parents ou avec les collègues.

3.1.2. *Module envisageable dans le cadre de la formation initiale des professionnelles*

3.1.2.1. *Module de formation théorique ex cathedra*

Dans le cadre de cette formation initiale, il faudra tenir compte du fait que les étudiantes ne sont pas encore actrices sur le terrain. Elles seront sur le terrain pour différentes périodes de stages (d'observation – d'insertion – d'intégration) mais il s'agira alors plus d'observer la pratique des professionnelles et de présenter l'une ou l'autre activité dirigée que de vraiment prendre part au travail ou de mener des initiatives personnelles. Toutefois, ces périodes de stages pourront être mises à profit pour réaliser des observations, comme je l'exposerai plus loin. Pour commencer, il s'agira de voir dans quel module de formation cet apprentissage s'inclura le mieux pour faire sens. Les différents programmes de formation, qu'il s'agisse d'une formation en promotion sociale pour les personnes en recherche d'emploi ou d'une option lors du troisième degré des études secondaires accompagnées d'une septième année professionnelle, proposent une grille d'apprentissages relativement similaire¹³³. Dans les différents cas de figures évoqués, plusieurs périodes de cours sur la psychologie de développement de l'enfant font partie du programme et il me semble que c'est parmi celles-ci que ce module de formation trouvera le mieux sa place. Dans le cadre de la formation initiale, ce module sera étalé sur plusieurs jours et plusieurs périodes de cours.

- *A) Théorie* : Il s'agira d'inclure dans la partie théorique plusieurs expériences à réaliser en classe, peut-être en utilisant le même type de questionnaire que celui utilisé dans la formation continue, qui sera distribué en classe plutôt que transmis aux professionnelles en amont de la journée pédagogique¹³⁴. Les élèves répondront individuellement à celui-ci et les résultats seront discutés au cours suivant, selon qu'ils correspondent ou non aux statistiques. Cette discussion aura pour but de démontrer l'enjeu important que représente la prise en considération des stéréotypes de genre dans la pratique professionnelle, ainsi que, comme dans le type de formation précédente, de rassurer les participantes quant au fait que nous

¹³³ S'ajoute à ces deux possibilités pour travailler avec les tout jeunes enfants la formation *accueillante à domicile* dont le programme est sensiblement le même, ainsi que, depuis janvier 2020 et la dernière réforme de l'O.N.E., la formation d'*éducateur en promotion sociale*, ainsi que l'option *agent d'éducation* en cinquième et sixième secondaires en technique de qualification. Ces dernières formations incluent également dans leurs programmes des modules dans lesquels une sensibilisation à l'éducation genrée pourrait s'insérer, que ce soit sur le développement psychoaffectif ou la socialisation des enfants.

¹³⁴ Voir annexe 2.1. et point 3.1.1.1.

ayons tous et toutes ces stéréotypes ancrés en nous et que les reconnaître est le premier pas vers les modifier. Ce moment pourra également être propice pour aborder d'autres stéréotypes liés à d'autres types de discriminations : socio-économiques, racistes, validistes...

- *B) Observations* : Le·la formateur·rice sera muni·e de vidéos, enregistrées lors de séquences d'observation, à la fois des professionnelles en interaction avec les enfants mais aussi de l'observation en cinq étapes, réalisées en crèche. De cette manière les étudiantes pourront essayer de remplir les fiches d'observation¹³⁵ et d'ajouter leurs remarques avant d'en discuter ensemble.

- *C) Table ronde* : Le·la formatrice utilisera les mêmes jeux¹³⁶ (tri des jouets, tri des livres pour enfants, etc.) que dans la formation précédente pour lancer la discussion avec les étudiantes sur les différents stades et types de développements qui sont favorisés chez les enfants selon leur sexe : moteur, intellectuel, psycho-affectif ou psychomotricité fine.

- *D) Groupes de travail* : Le·la formatrice divisera ensuite la classe en petits groupes qui travailleront chacun sur un thème tiré au sort. Chaque groupe recevra une fiche comprenant un descriptif de situation (illustré de préférence) et devra tenter de discerner les discriminations éventuelles qui s'y retrouvent. Ensuite, ils essayeront de faire correspondre les discriminations qu'ils repèrent avec les stéréotypes de genre dont elles découlent¹³⁷. Enfin, chaque groupe tentera de faire des propositions concrètes pour éviter de reproduire ces situations dans le travail, avant de les mettre en commun avec les autres groupes.

- *E) Consentement* : Pour travailler avec les étudiantes en puériculture sur la notion de consentement, il me paraît important, comme pour les professionnelles, de bien dissocier consentement et sexualité comme deux sujets différents. Ensuite, le·la formateur·rice utilisera une ou deux vidéos filmées dans différentes crèches afin de montrer les mêmes situations que celles définies pour la formation continue. Il·elle utilisera alors les fiches-stéréotypes appropriées pour faire la démonstration théorique de l'importance du concept, même (et surtout) chez des enfants si jeunes et demandera alors aux étudiantes de proposer des alternatives envisageables pour éviter de passer outre le consentement des enfants. Il·elle pourra citer des exemples de pratiques qui fonctionnent et si possible montrer des vidéos d'enfants avec lesquels ces pratiques ont été mises en place. Ici également il s'agit d'une

¹³⁵ Voir annexe 1.1. et 1.2. ainsi que les sous-chapitres 3.1.1.1. et 3.1.1.3.

¹³⁶ Voir annexe 3.1. et 3.2. ainsi que le sous-chapitre 3.1.1.2.

¹³⁷ Voir annexe 4. ainsi que le sous-chapitre 3.1.1.2

façon positive de clore ce sujet tout en démontrant les bénéfices d'être attentives à ces questions.

3.1.2.2. Module de formation pratique

Le·la formateur·rice fournira aux étudiantes les fiches d'observation des interactions entre professionnelles et enfants¹³⁸ afin qu'elles puissent les remplir parmi les autres fiches d'observation durant leurs heures de stages. Il leur sera également demandé de rédiger un commentaire à ce sujet, en analysant les observations réalisées, dans leur rapport de stage. Celles qui souhaitent approfondir le sujet pourront également recevoir les fiches d'observation des interactions des enfants entre pairs et avec leur environnement afin de mener une étude plus approfondie sur la socialisation différenciée en crèche¹³⁹.

3.1.3. Les ressources nécessaires

Dans les deux modules de formation présentés dans ce travail, certaines formules devront certainement être adaptées après avoir été expérimentées. Il m'apparaît également qu'il s'agit d'une assez lourde charge de travail, que ce soit en termes de contenu à fournir, en termes du nombre d'heures que ces formations impliquent, pour les professionnelles comme pour le·la formateur·rice ou l'organisme de formation, ainsi qu'en termes de matériel à disposition. Toutefois, il me semble qu'il s'agit d'un enjeu suffisamment important que pour que l'on y consacre les ressources nécessaires.

¹³⁸ Voir annexe 1.1. ainsi que le sous-chapitre 3.1.1.1.

¹³⁹ Voir annexe 1.2. ainsi que le sous-chapitre 3.1.1.3.

Conclusion

Avant de conclure, j'aimerais illustrer les trois aspects qui démontrent à quel point l'éducation des tout jeunes enfants est un enjeu crucial dans la lutte pour l'égalité hommes/femmes. Durant ce travail j'ai démontré l'importance, pour le développement de l'enfant, du fait que les adultes qui le prennent en charge dans l'apprentissage de son identité et de sa socialisation, soient sensibilisés au sujet des stéréotypes de genre, des discriminations sexistes et de l'éducation genrée. Toutefois, il y a deux autres niveaux auxquels cette question de l'accueil des jeunes enfants est également déterminante. Malheureusement, il me serait impossible ici d'en faire une analyse suffisamment approfondie et nous nous bornerons donc à une analyse succincte de ces sujets. Néanmoins, je ne pouvais pas conclure sans au moins les citer. Le premier concerne les parents, et, plus particulièrement, les mères. Le deuxième concerne les professionnelles de la petite enfance, et, par extension, tout le secteur de travail du *care*.

Les mères sur le marché du travail : qui va garder les enfants ?

Les statistiques sur le nombre de places disponibles en crèche à Bruxelles sont désespérantes pour les parents¹⁴⁰. Les listes d'attentes ouvrent parfois près de deux ans avant une quelconque entrée en collectivité. Cela signifie que, pour une mère qui souhaiterait (ou devrait, dans la plupart des cas) reprendre le travail dès la fin de son congé de maternité de trois mois, il est presque nécessaire d'inscrire son enfant en crèche avant même sa conception. Malgré les nouvelles places en milieux d'accueil qui s'ouvrent, le nombre d'enfants à accueillir augmente également. À l'heure qu'il est, à Bruxelles, seuls quatre enfants sur dix qui en ont besoin ont une place dans l'un des modes de garde proposés¹⁴¹. Et cela sans tenir compte du fait que les crèches étant restées ouvertes durant le confinement de 2020, avec un nombre d'enfants réduits et une compensation par enfant par jour loin d'être suffisante, six crèches bruxelloises non subventionnées ont fait faillite et fermé au cours de l'année, ainsi que deux accueillantes conventionnées, tandis que plusieurs autres milieux d'accueil ont dû licencier du personnel faute de moyens suffisants¹⁴².

¹⁴⁰ Dans son plan Cigogne, l'O.N.E. n'a retenu pour la région de Bruxelles-capitale que 3 projets (équivalent à 91 nouvelles places en crèches) ouverts en 2018. Dans le rapport d'activité de 2019, le dernier en date, il n'apparaît pas de nouveaux projets pour les années qui viennent. Voir : [rapport-activite-chiffres-2019.pdf \(one.be\)](#).

¹⁴¹ THEVENON O., *Pourquoi réformer la politique d'accueil de la petite enfance en France? Comparaison avec les politiques d'autres pays de l'OCDE.*, p. 2.

¹⁴² Voir le Rapport d'activité 2019 de l'ONE ([rapport-activite-chiffres-2019.pdf \(one.be\)](#)).

Or une diminution de personnel implique moins de place pour les enfants. L'O.N.E. affirme que le nombre de places perdues en 2020 (104) est inférieur aux nombres de places créés par l'ouverture de nouveaux milieux d'accueil (148). Toutefois, au regard de la couverture globale, de 39,6 pourcents pour Bruxelles capitale¹⁴³, on se rend bien compte que même si le taux d'enfants de moins de trois ans dans la population diminue chaque année, le nombre de place en crèches reste insuffisant¹⁴⁴. Par ailleurs, on connaît, par simple déduction logique, l'importance, pour promouvoir l'égalité homme-femme, de multiplier les possibilités de garde des jeunes enfants. Étant donné le fait que l'égalité salariale n'est pas encore acquise, dans un couple hétérosexuel, la femme gagne toujours moins que l'homme, ou travaille à temps partiel ou dans un secteur moins bien rémunéré, etc. Or lors de l'arrivée d'un enfant, si le couple ne peut pas trouver de mode de garde (que ce soit parce qu'il n'en existe pas suffisamment, parce que les horaires ne sont pas adaptés ou parce que le prix est trop élevé), c'est la personne qui contribue le moins au ménage, par un revenu moindre, qui va généralement abandonner son travail pour prendre en charge l'enfant à la maison. Puisqu'encore aujourd'hui cette personne est le plus souvent la femme, c'est donc elle qui va envisager une pause dans sa carrière¹⁴⁵. Or l'existence d'un double standard¹⁴⁶ quant à la prise des congés parentaux et l'impact sur les carrières des parents n'est plus à démontrer¹⁴⁷. C'est une des raisons pour lesquelles les enjeux liés à la petite enfance doivent aujourd'hui être pris en compte par toute politique publique visant à améliorer l'égalité homme/femme, mais également pour favoriser l'insertion sociale des personnes minorisées et/ou précaires. La question de la conciliation de la vie familiale et professionnelle, est loin de n'être un problème que pour les concernées. En effet, étant entendu que dans la majorité des cas, ce sont les femmes qui modulent leurs horaires pour prendre en charge leurs enfants, la généralisation qui accompagne cet état de fait va mener les employeurs à déduire du sexe et de l'âge d'une future potentielle employée qu'elle va forcément vouloir moduler ses horaires, prendre des jours d'absence quand ses enfants seront malades, etc. Il en déduira même, si la femme a moins de trente ans, qu'elle aura

¹⁴³ Il est un peu meilleur hors de Bruxelles, en moyenne de 51,5 pourcents en Wallonie. *Ibidem*, p. 31.

¹⁴⁴ Quand bien même les objectifs fixés par l'Europe à Barcelone étaient d'arriver à 33 pourcents, ces objectifs n'étaient pas suffisamment ambitieux. Sans jeter la pierre à l'O.N.E. qui fait certainement de son mieux, il s'agit plutôt ici de critiquer la répartition budgétaire du gouvernement qui n'a jamais alloué au secteur de la petite enfance un budget à la hauteur de ses besoins. Voir : [rapport-activite-chiffres-2019.pdf \(one.be\)](#) p. 31.

¹⁴⁵ HINTIKKA P., RIGOULET E., (2020), *Fille-Garçon, même éducation. Guide pour une parentalité féministe de 0 à 3 ans*, p. 92.

¹⁴⁶ Voir dans cet articles les chiffres selon lesquels ce sont en majorité les femmes qui prennent les congés parentaux et les répercussions que cela a sur leur carrière et sur leur vie de famille : HENCHOZ C., *Les politiques de conciliation famille-travail et l'égalité*.

¹⁴⁷ PÉRIVIER H., *Accueil des jeunes enfants : enjeux et perspectives*, p.120.

forcément un enfant dans les années à venir et partira en congé de maternité. De cette généralisation découleront alors de nombreuses discriminations (particulièrement à l'embauche) qui rejailliront sur toutes les femmes, qu'elles aient, ou souhaitent, des enfants ou non¹⁴⁸.

Les professionnelles du secteur du *care* : qui peut effectuer ce travail ?

Plus l'enfant est jeune, plus la professionnelle devrait être formée¹⁴⁹. En effet, plus l'enfant dont elle s'occupe est jeune et plus la communication est compliquée. Par ailleurs, comme démontré dans ce travail, lorsque l'on « fait des dégâts » chez un enfant tout petit, l'impact s'ancre en lui inconsciemment et pour très longtemps. Il n'est pas encore en capacité de comprendre pourquoi l'adulte agit de la manière dont il agit, ni de donner du sens à ce qui lui arrive. Il va en revanche emmagasiner les émotions, les réactions, les systèmes de défenses ou les liens entre des actions et des réactions d'adultes sans vraiment les comprendre. Il intégrera par exemple, si c'est un garçon, que lorsqu'il joue au ballon il reçoit des adultes qui l'entourent un renforcement positif (sous forme de sourires, de compliments, d'encouragements...) mais que lorsqu'il joue à la poupée, la réaction est très différente. La connexion neuronale qui se crée à cet instant restera présente dans son cerveau, possiblement à vie si l'on tient compte du fait qu'il est autrement plus difficile de « désapprendre » quelque chose d'ancré que d'apprendre quelque chose de nouveau¹⁵⁰. Il ne s'agit là que d'un exemple parmi les centaines d'expériences que vivent chaque jour les enfants durant la période sensible de leur petite enfance. C'est pour moi l'une des raisons principales qui me poussent à souhaiter une meilleure formation des professionnelles.

Nonobstant les raisons théoriques qui me font espérer voir la formation en puériculture devenir dans les années qui viennent un bachelier universitaire, comme c'est le cas pour les instituteurs·rices en maternelles, j'ai malgré tout une réticence à imaginer, le cas échéant, les très nombreuses femmes qui se forment à ces métiers en promotion sociale, se retrouver avec une énième possibilité en moins de travailler. En effet, il peut paraître un peu paradoxal de vouloir faire avancer l'égalité homme-femme par une solution qui rendrait l'accès aux études et au travail encore plus difficile à une partie de la population féminine déjà précarisée,

¹⁴⁸ Idem.

¹⁴⁹ D'une revalorisation générale des métiers du *care* découlerait certainement une augmentation du nombre d'hommes qui choisiraient ces filières, donnant par là une perspective différente aux enfants sur l'aspect *genré* de ces métiers.

¹⁵⁰ ALVAREZ C., *Les lois naturelles de l'enfant*, pp. 57-58.

généralement par l'origine socio-culturelle et le manque de qualifications scolaires¹⁵¹. Toutefois, si l'éducation était véritablement accessible¹⁵² et gratuite en Belgique, comme elle devrait l'être pour promouvoir une véritable égalité des chances, cet obstacle n'en serait plus un. Sans doute tous les secteurs du travail du *care* en seraient-ils bénéfiquement impactés. Par ailleurs, les personnes souhaitant alors étudier ou se former pour travailler dans ce secteur le feraient sans doute bien plus librement, par choix et non par manque d'option ou essentialisation des compétences nécessaires à ce type de travail. On a toutefois vu plus paradoxal puisque ces filières du travail du *care* représentent l'externalisation d'une partie du travail ménager (prendre soin des enfants, des personnes âgées, des personnes handicapées, du ménage, de la cuisine, des courses...) autrefois réalisé par les femmes au foyer qui, depuis leur entrée sur le marché du travail, souhaitent négocier une meilleure répartition d'une partie de ces tâches. En l'absence d'une réelle collectivisation des tâches du *care* et d'une réelle démocratisation de leur répartition et de leur accès dans la société, ces tâches sont donc reportées sur une catégorie de travailleuses encore plus précaires¹⁵³. Par ailleurs, l'essentialisation des compétences nécessaires¹⁵⁴ à la réalisation de ce type de travail en fait automatiquement une filière féminine car qui mieux qu'une femme pour prendre soin de son prochain ?

Il me semble donc que la question de l'omniprésence des femmes dans les filières des métiers du soin serait également intéressante à approfondir, à la fois comme vecteur de la transmission et reproduction des stéréotypes de genre, mais aussi comme conséquence de ces rôles genrés qui nous sont imposés depuis le plus jeune âge¹⁵⁵. Comme nous le voyons, cette

¹⁵¹ Voir le rapport « *Equity in Education* » de l'OCDE de 2018, indiquant que la Belgique reste en queue de classement du point de vue des inégalités dans l'accès à l'éducation. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264073234-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264073234-en>

¹⁵² La non-« accessibilité » de l'enseignement est constituée d'un ensemble de facteurs dont l'aspect financier n'est que la partie visible de l'iceberg. Les enjeux de classes sociales, de maîtrise de la langue, d'accès à du matériel informatique, d'aide parentale, de temps pour maîtriser ses apprentissages, d'espace calme pour travailler, d'équivalence des diplômes... sont autant de difficultés qui peuvent intervenir au cours d'un parcours scolaire. Sans compter les différentes discriminations et mécanismes psychologiques étudiés au cours de ce travail, pouvant rendre une carrière académique difficile.

¹⁵³ HANCEWICZ A., SPINELLI M., *Op. Cit.*, p. 82.

¹⁵⁴ Il suffit de voir que les premières nourrices et gardes d'enfants étaient forcément mères elles-mêmes pour comprendre la logique de confier ses enfants à une femme qui « s'y connaît déjà ». Toutefois la puériculture est aujourd'hui un métier qui demande des compétences techniques très précises mais reste malgré cela vu comme une simple extension de la maternité. À ce sujet mais également celui de la question des classes sociales et des discriminations raciales dans le milieu de la petite enfance, voir CARTIER M., LECHIEN M-H., MEURET-CAMPFORT E., *Introduction. Hiérarchies et conflictualités dans l'accueil des petits enfants*.

¹⁵⁵ HANCEWICZ A., SPINELLI M., (2021), *Op. Cit.*, p. 83.

question implique une réflexion sociétale bien plus large, dont la recherche saura certainement s'emparer à l'avenir.

Les jeunes enfants face à l'éducation genrée : qui va les en protéger ?

Dans ce travail, j'ai cherché à répondre à deux questions. Pourquoi est-il nécessaire de former et sensibiliser les professionnelles de la petite enfance au sujet de l'éducation genrée ? Et quelle forme cette formation pourrait-elle prendre ? Pour en arriver là, il m'a fallu à la fois démontrer le caractère crucial pour le développement de l'enfant de la période sensible de la petite enfance (sous-chapitre 1.2.) mais également expliciter les modalités que prend l'éducation genrée dont l'école pourvoit les enfants, souvent involontairement (sous-chapitre 1.3.). Il m'a également fallu étudier la façon dont cette éducation genrée peut s'insinuer jusqu'au moindre geste anodin posé sur l'enfant par les adultes de son entourage, et en particulier les professionnelles, afin de trouver des solutions pour s'en défaire (chapitre 2.). J'ai ensuite réfléchi aux différentes options de formations qui permettraient de sensibiliser en douceur mais sans équivoque les professionnelles quant à l'existence de leurs propres biais et stéréotypes de genre, de la manière dont ils se répercutent sur leurs actions et de leur impact sur les enfants. Le but de leur formation étant ensuite d'éviter un maximum de reproduire les comportements et actes qu'elles auront analysés auparavant et de mettre en place des outils au sein de leur lieu de travail, en compagnie de leurs collègues, pour ce faire (chapitre 3.).

Au terme de cette recherche, je suis convaincue que ce type de formation devrait être au programme officiel du cursus des professionnelles de la petite enfance, bien qu'il ne s'agisse pas d'un remède miracle au danger de la discrimination genrée. Par ailleurs, il ne s'agit pas non plus du seul type de discrimination qui mériterait une exploration plus approfondie. Rappelons qu'une approche intersectionnelle serait ici non seulement appropriée mais nécessaire pour envisager cette problématique sous tous les angles. Mais de nombreux volets de la lutte doivent être investis en parallèle. Or, la question de la formation des professionnelles en charge de l'éducation dans la petite enfance en recouvre plusieurs. Il s'agit à mon sens d'un outil dont nous devons absolument nous emparer. Si, comme le dit bell hooks, « éduquer les femmes est un objectif féministe »¹⁵⁶, alors éduquer les femmes qui éduqueront les femmes de demain l'est peut-être encore davantage !

¹⁵⁶ HOOKS b., *De la marge au centre. Théorie féministe*, p. 209. Dans ce chapitre de son livre, bell hooks parle en l'occurrence plutôt de l'alphabétisation des femmes de classes populaires et de l'accessibilité des théories

Bibliographie

Actes de colloques

- BONNÉRY S., *Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse*, Colloque International Enfance et Cultures, Paris, 2010.
- MURCIER N., *La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant*, Acte du colloque « Atelier transnational sur la thématique des jeux, jouets, activités : à quoi joues-tu ? », Bruxelles, 2005.

Articles de revues

- BLOSS T., ODENA S., « Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux, quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal » dans *Recherches et prévisions, dossier petite enfance*, n° 80, 2005.
- BOZON M., « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », Dans *Agora débats/jeunesses*, vol. 1, n°60, 2012, pp.121-134. Accessible en ligne, <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-1-page-121.htm> (consulté le 1er aout 2021)
- BOYATIZIS C.J., EADES J., «Gender Differences in Pre-schoolers' and Kindergartners' Artistic Production and Preferences» dans *Sex Roles*, n° 41, pp. 627-638, 1999.
- BRUGEILLES C., CROMER I., CROMER S., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », dans *Population*, 57/2, 2002.
- CARTIER M., LECHIEN M-H., MEURET-CAMPFORT E., *Introduction. Hiérarchies et conflictualités dans l'accueil des petits enfants*, dans « Sociétés contemporaines », n° 95/3, pp. 5-28. Accessible en ligne <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2014-3-page-5.htm> (consulté le 7 aout 2021)
- CHERNEY I. D., HARPER H. J., WINTER J. A., « Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme “ jouets de garçons ” et “ jouets de filles ” » dans *Enfance*, Vol. 58/3, pp 266 – 282, Presses Universitaires de France, 2006.

féministes à toutes et pas seulement à la portion aisée et éduquée des femmes de la planète. Toutefois il me semble que cette affirmation rejoint ce que j'ai également essayé de dire dans ce travail.

- COLLIN F., DE VILAINE A-M., *La même et les différences*. Les Cahiers du GRIF, n°28, 1983, accessible en ligne http://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1983_num_28_1_1394 (consulté le 2 aout 2021).
- DANOVITCH J., SHENOUDA C., « Effects Of Gender Stereotypes And Stereotype Threat On Children's Performance On A Spatial Task », dans *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, n°27/3, pp. 53-77, 2014.
- EPIPHANE D., « Les femmes dans les filières et les métiers « masculins » : des paroles et des actes », dans *Travail, genre et sociétés*, n° 36/2, 2016, pp. 161-166. Accessible en ligne <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2016-2-page-161.htm> (consulté le 3 aout 2021).
- FIVUSH R., BROTHMAN M.A., BUCKNER J-P., GOODMAN S.H., «Gender Differences in Parent-Child Emotion Narratives» dans *Sex Roles*, n° 42(3-4), pp. 233-253.
- HENCHOZ C., « Les politiques de conciliation famille-travail et l'égalité », dans *Recherches sociologiques et anthropologiques* 42-2, 2011, en ligne <http://journals.openedition.org/rsa/739> (consulté le 7 aout 2021)
- HUGUET P., REGNER I. « Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances » dans *Journal of Educational Psychology*, n°99, pp. 545-560, 2007. Accessible en ligne https://www.researchgate.net/publication/228875502_Stereotype_Threat_Among_School_Girls_in_Quasi-Ordinary_Classroom_Circumstances (consulté le 3 juillet 2021).
- LE MANER-IDRISSI G., RENAULT L., « Développement du “ schéma de genre ” : une asymétrie entre filles et garçons? », dans *Enfance*, Vol. 58/3, pp. 251-265, Presses Universitaires de France, 2006.
- MANNI L., *Les crèches... Le produit d'une histoire longue de 150 ans déjà*, Analyses de l'IHOES, 2015. Accessible en ligne http://www.ihoes.be/PDF/L_Manni-Creches_histoire.pdf (consulté le 4 aout 2021)
- MAULINI O., « Entre Curriculum Formel Et Curriculum Caché. Quelle Morale L'école Enseigne-T-Elle En Réalité ? », dans *Éducation Et Sociétés*, n°42/2, 2018, pp. 51-68. Accessible en ligne <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2018-2-page-51.htm> (consulté le 6 aout 2021)

- Olivier THEVENON O., « Pourquoi réformer la politique d'accueil de la petite enfance en France ? Comparaison avec les politiques d'autres pays de l'OCDE », dans *Revue d'économie politique*, vol. 121/5, pp. 667 à 712, 2011.
- PÉRIVIER H., *Accueil des jeunes enfants : enjeux et perspectives*, dans « Regards » n° 48/2, pp. 119 à 129, 2015.
- ROSENCZVEIG J.-P., « Le scandale des « enfants volés » de Grande-Bretagne » dans *Journal du droit des jeunes*, n° 310, pp. 10-11. Accessible en ligne <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2011-10-page-10.htm> (consulté le 7 août 2021)
- SIMON S., « Violences faites aux femmes : définitions, principaux chiffres et politiques publiques de lutte », dans *Les Tribunes de la santé*, n° 44/3, 2014, pp. 93-98. Accessible en ligne <https://www.cairn.info/revue-les-tribunes-de-la-sante-1-2014-3-page-93.htm> (consulté le 11 août 2021).

Encyclopédies et outils de recherche

- RENNES J. (dir.), *Encyclopédie critique du genre*, Éd. La découverte, Paris, 2016.
 - LE MAT A., « Education sexuelle », dans RENNES J., *Encyclopédie critique du genre*, éd. La Découverte, pp. 265-274.
- *Dictionnaire de Sociologie*, éd Le Robert et Seuil, 1999.

Presse

- BELGA, Loi anti-fessée: la Belgique, mauvaise élève en la matière, *Le Vif*, 20 novembre 2019. Accessible en ligne https://www.levif.be/actualite/belgique/loi-anti-fessee-la-belgique-mauvaise-eleve-en-la-matiere/article-normal-1218947.html?cookie_check=1629038275 (consulté le 6 août 2021)
- X., « Neuf femmes sur dix disent avoir subi une pression pour avoir un rapport sexuel, selon une enquête du collectif #NousToutes », *France Info*, 13 mars 2020, article en ligne https://www.francetvinfo.fr/societe/violences-faites-aux-femmes/nous-toutes/neuf-femmes-sur-dix-disent-avoir-subie-une-pression-pour-avoir-un-rapport-sexuel-selon-une-enquete-du-collectif-noustoutes_3848757.html (consulté le 8 juillet 2021)
- ROCCO A.-M., « Jusqu'à quel point les femmes négocient-elles moins bien leur salaire que les hommes ? », dans *Challenges*, 12 novembre 2019, en ligne <https://www.challenges.fr/femmes/les-differences-de-comportement-entre-les->

[hommes-et-les-femmes-quand-il-s-agit-de-negocier-son-salaire_684361](#) (consulté le 13 aout 2021)

Travaux et essais

- ALVAREZ C., *Les lois naturelles de l'enfant*, Éditions des Arènes, Paris, 2016.
- ALVAREZ C., *Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler*, Éditions des Arènes, Paris, 2019.
- ANGELOT H., BIJOT É., BILLOT P., QUILLIVIC M., SCHLIER A., *Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums*, éd. IUT Dijon, 2008
Accessible en ligne
http://www.adequations.org/IMG/pdf/le_sexisme_dans_les_albums_de_jeunesse_no163_decembre_2008.pdf (consulté le 13 aout 2021).
- BAUDELLOT, C., & ESTABLET, R., *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, éd. Nathan, 2007.
- BEAUVALET-BOUTOUYRIE S., BERTHIAUD E., *Le rose et le bleu, la fabrique du féminin et du masculin*, éd. Belin, Paris, 2016.
- BELLAN L., *Petit traité d'éducation féministe*, éd. Leduc, Paris, 2021.
- BELOTTI E. G., *Du côté des petites filles*, éd. Des femmes, Paris, 1974.
- BELOTTI E. G., *Du côté des petites filles, quarante ans après...* dans HAUWELLE F. et al., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, ERES « Enfance & parentalité », pp. 23-28, Paris, 2014.
- BERENI L., CHAUVIN S., JAUNAIT A., REVILLARD A., *Introduction aux études sur le genre*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2012.
- BLANC A., *Tu seras un homme –féministe– mon fils ! Manuel d'éducation antisexiste pour des garçons libres et heureux*, éd. Hachette, Paris, 2018.
- BOISSON-COHEN M., & WISNIA-WEILL V. *La socialisation des jeunes enfants : pour plus d'implication des pères et plus de mixité dans les métiers de la petite enfance*, 2014. Accessible en ligne :
https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf (consulté le 13 aout 2021).
- BRAEUNER, J., « Égalité, Genre Et Différences Sexuées », dans PAUMELLE F. et al., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, éd. Érès, 2014, pp. 49-66.

- CAFFARI-VIALON, R., *Pour que les enfants jouent. Une pédagogie du jeu pour les institutions de la petite enfance*, éd. Loisirs et Pédagogie, 2017.
- CARNINO G., *Pour en finir avec le sexisme*, éd. L'échappée, Paris, 2005.
- CEMEA, *Pour une éducation à l'égalité des genres. Guide de survie en milieu sexiste – Tome 1*, Bruxelles, 2016.
- CEMEACTION, *Manuels scolaires et stéréotypes sexués : éclairage sur la situation en 2012. Étude exploratoire*, Éd. Resp. Geoffroy Carly, Bruxelles, 2012.
- CHAMPAGNE L., *Le consentement chez l'enfant : Clés de compréhension*, CERE, Article en ligne http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/6_consentement_des_enfants.pdf (consulté le 14 aout 2021).
- CHILAND C., *Le sexe mène le monde*, Éd. Calamann-Levy, Paris, 1999.
- DAFFLON NOVELLE A., *Socialisation différentielle des sexes : quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons ?*, accessible en ligne <http://a-quoi-joues-tu.egalitere.com/fr/pdf/textesref/SocialDifferentielSexes.pdf> (consulté le 2 aout 2021).
- DAMON A-B., (2016), *Toutes les princesses n'aiment pas le rose*, éd. Enrick B., Paris.
- DE BEAUVOIR S., *Le deuxième sexe*, deux tomes, éd. Gallimard, Paris, 1949.
- ENGELS F., *L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*, Éditions Du Progrès, Moscou, 1954 (première édition en 1884).
- FANIEL A., *L'identité sexuée et la socialisation différenciée chez les tout-petits*, CERE Asbl, 2015. Accessible en ligne http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/8_identite_sexuee_def.pdf (consulté le 3 aout 2021)
- FRAISSE G., *Du consentement*, Seuil, Paris, 2017.
- FRAISSE G., *Le privilège de Simone de Beauvoir*, Gallimard, Paris, 2018.
- GAZALÉ O., *Le mythe de la virilité. Un piège pour les deux sexes*, éd. Robert Lafont, Paris, 2017.
- GUEGUEN C., *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, éd. Pocket, 2015.
- HANCEWICZ A., SPINELLI M., *Éduquer sans préjugés. Pour une éducation non-sexiste des filles et des garçons*, éd. JC Lattès, Paris, 2021.
- HÉRITIER F., *Masculin/Féminin I. La pensée de la différence*. Odile Jacob, Paris, 1996.

- HINTIKKA P., RIGOULET E., *Fille-Garçon, même éducation. Guide pour une parentalité féministe de 0 à 3 ans*, éd. Marabout, 2020.
- HOFFMANS-GOSSET M-A., *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, éd. Chronique Sociale, Lyon, 1994.
- HOOKS, B., *De la marge au centre*, éd. Cambourakis, Paris, 2017.
- KORCZAK J., *Le droit de l'enfant au respect* suivi de *La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*, éd. Fabert, Paris, 2009.
- LAHIRE B., *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants.*, Seuil, Paris, 2019.
- LE MANER-IDRISSI G., *L'identité sexuée*, Éd. Dunod, Paris, 1997.
- LE PREVOST M. (dir.) et al., *Genre & pratique enseignante : Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires ?*, éd. Cahiers de l'Université des Femmes, 2009. Accessible en ligne http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=102e8606b5d931a5f8790572ac58578b175409a6&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Genre_et_pratique_enseignante.pdf (consulté le 12 aout 2021).
- LECOQ T., *Libérées ! Le combat féministe se gagne devant le panier à linge sale*, Fayard, Paris, 2017.
- LURIA Z., « Genre et étiquetage : l'effet Pirandello » dans SULLEROT E. (dir.), *Le fait féminin*, éd. France Loisirs, Paris, 1978.
- MATHIEU N.-C., « L'anatomie Politique, Catégorisations et idéologies du sexe », éd. Côté-femmes, 1991.
- PERRENOUD P., « Curriculum : le formel, le réel, le caché » dans HOUSSAYE J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76
- PETROVIC C., « Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre », dans HAUWELLE F. et al., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, éd. Érès, 2014, pp. 29-48.
- POULIN-DUBOIS D., SERBIN L., « La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant », dans *Enfance*, Vol. 58/3, pp. 283-292, Presses Universitaires de France, 2006.

- ROY S., « La Menace du Stéréotype », 2015, article en ligne <http://svt-egalite.fr/index.php/mecanismes/la-menace-du-stereotype> (consulté le 8 juin 2021).
- WILLEMART V., « Ça commence au berceau : Le rôle des puéricultrices dans la socialisation sexuée » dans *Les cahiers de l'UF*, Université des femmes, Bruxelles, 2010.

Webographie

- Boîte à outils sur l'approche du genre par le personnel éducatif http://www.ecoledugendre.com/#Page_Episode_1 (consulté le 11 août 2021).
- Brochure OMS, « Éducation sexuelle: ce que les enfants doivent savoir et à quel moment » <https://www.aboutkidshealth.ca/fr/Article?contentid=716&language=French> (consulté le 17 mai 2021)
- Centre d'étude sur l'enfant en développement de l'université d'Harvard (Center on the Developing Child) <https://developingchild.harvard.edu/> (consulté le 20 juillet 2021).
- Charte de l'office de la Naissance et de l'Enfance <http://www.one.be/presentation/nos-valeurs/> (consulté le 20 juillet 2021).
- Charte des valeurs et modes pédagogiques de Youplaboum asbl <http://www.youplaboum.be/qui-sommes-nous/#pedagogie> (consulté le 5 juillet 2021).
- Etudes et analyses de l'Université des Femmes, en particulier LIENARD C. <http://www.universitedesfemmes.be/se-documenter/telechargement-des-etudes-et-analyses/product/62-les-stereotypes-sexistes-outils-de-discriminations-des-femmes> (consulté le 8 août 2021).
- Fédération des Services Maternels et Infantiles de Vie Féminine : *Pour une éducation non sexiste dès la petite enfance*, Accessible en ligne http://www.viefeminine.be/IMG/pdf/pdf_outil_pedagogique_education_non_sexiste.pdf (consulté le 6 août 2021)
- Filière de formation pour professionnelles de la petite enfance axée sur les questions d'égalité H/F (<https://www.artemis-egalite.com/>) (consulté le 20 mai 2021).

- Présentation de la formation de l'IFAPME pour devenir accueillante d'enfants <https://www.ifapme.be/formations/coordination-et-encadrement/accueillante-denfants> (consulté le 18 mai 2021).
- Programme d'études pour la formation en puériculture en Fédération Wallonie Bruxelles (<http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/235-2003-249.pdf>) (consulté le 26 juillet 2021).
- Programme de formation en coordination et encadrement accueillant(e) d'enfants de l'EFP <https://www.efp.be/efp/themes/pdfGenerator/generatePdfGlobal.php?id=507> (consulté le 15 juin 2021).
- Site web de l'OMS, section sur le rapport à la sexualité à différents âges : <https://www.euro.who.int/fr/health-topics/Life-stages/sexual-and-reproductive-health/news/news/2011/06/sexual-health-throughout-life/definition> (consulté le 6 aout 2021)
- Site web de l'ONU, « Quelques faits et chiffres : la violence à l'égard des femmes et des filles », <https://www.unwomen.org/fr/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures> (consulté le 10 aout 2021)

Annexes

1. Fiches d'observations

1.1. Interactions professionnelles/enfants

Dans le cadre de notre recherche sur la question du rapport au genre chez les professionnelles de la petite enfance, nous nous sommes notamment penchés sur la différence de traitement des pleurs chez les petits garçons et les petites filles, sur les différentes manières de les saluer, sur les types de compliments réservés aux unes et aux autres...

Nous avons donc produit un tableau servant de guide à une observation dirigée (1.1.1.) et nous l'avons appliqué à différents moments (1.1.2. et 1.1.3.) de notre activité professionnelle, principalement lors du moment d'accueil où s'effectue la passation entre les parents et les puéricultrices, mais également lors des jeux libres ou des activités dirigées.

1.1.1. Tableau d'observation

Nom de l'enfant	Sexe de l'enfant	Raison des pleurs	Durée de l'interaction

Nom de l'enfant	Sexe de l'enfant	Type de salutation	Durée de l'interaction
		Physique/Orale	

Nom de l'enfant	Sexe de l'enfant	Type de compliment	Mots utilisés
		Physique/Capacité	

1.1.2. Mise en pratique à Youplaboum

La plupart des observations que j'ai pu réaliser l'ont été à Youplaboum car, s'agissant de mon lieu de travail, je pouvais rester après mes heures ou arriver plus tôt pour me mettre en

posture d’observatrice n’intervenant pas (ou presque pas) dans le déroulé des évènements, ce qui n’aurait pas été possible si j’avais été là pour travailler. Pour me faciliter la tâche, n’ayant pas un temps infini à ma disposition, j’ai choisi 12 enfants dont je savais qu’ils étaient là régulièrement après le confinement et n’ai observé que ceux-là. Les observations ont pour la plupart été réalisées dans le courant du mois de mai 2020 et les noms des enfants ont été modifiés.

- Youplaboum : mardi 19 mai au matin, entre 8h et 9h30 (moment d’accueil).

Nom de l’enfant	Sexe de l’enfant	Raison des pleurs	Durée de l’interaction
Balthazar	Garçon	Départ du parent	Environ 5 minutes
Mathias	Garçon	Fatigue	Environ 7 minutes
Ninon	Fille	Départ du parent	Environ 8 minutes
Manon	Fille	Besoin de change	Environ 5 minutes
Clément	Garçon	Jouet arraché	Environ 7 minutes
Charline	Fille	Chute	Environ 10 minutes
Lou	Fille	Départ du parent	Environ 5 minutes
Charlie	Garçon	Faim	Environ 6 minutes
Violette	Fille	Jouet arraché	Environ 7 minutes
Lior	Fille	Fatigue	Environ 8 minutes
Mattis	Garçon	Départ du parent	Environ 8 minutes
Martin	Garçon	Besoin de change	Environ 6 minutes

Une présentation sous forme de graphique (Figure 1) des données semble en premier lieu écraser les différences observables. Cependant, si on tient compte du fait que les événements « pleurs » s’égrènent pendant de longues secondes, encore plus longues que la perception de l’enfant est différente de la nôtre à cet égard, on réalise mieux la pesanteur de ces événements. Ainsi les différences, même de l’ordre de quelques secondes, prennent un caractère plus notable.

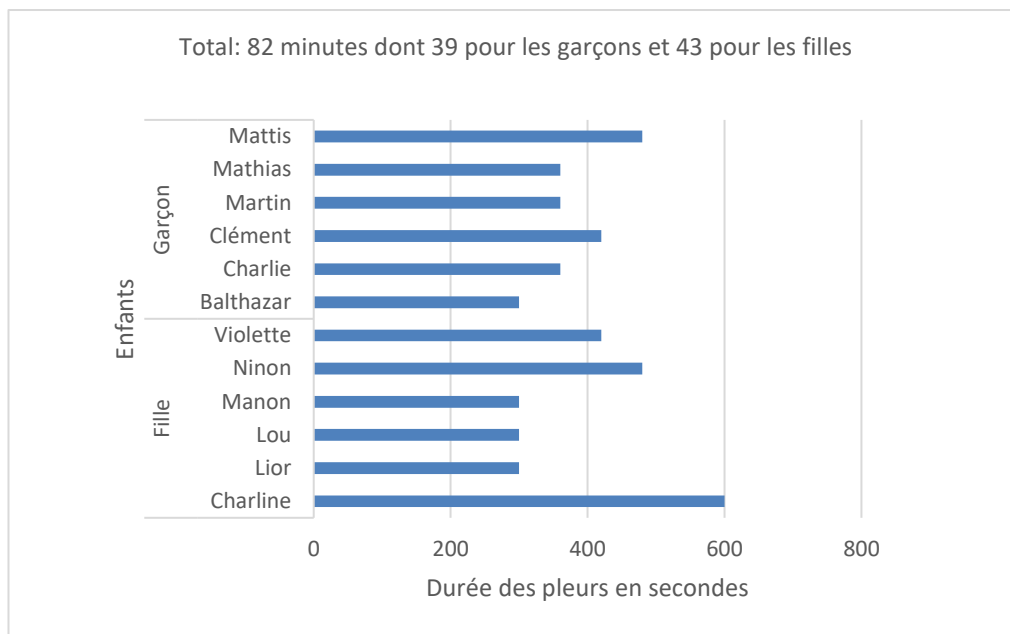


Figure 1- Durée des pleurs garçon/fille à Youplaboum

- Youplaboum : lundi 25 et mardi 26 mai au matin, entre 8h et 9h30 (moment d'accueil).

Nom de l'enfant	Sexe de l'enfant	Type de salutation	Durée de l'interaction
Balthazar	Garçon	Physique (câlin)	2 minutes
Mathias	Garçon	Physique (tape dans la main)	10 secondes
Ninon	Fille	Orale (bonjour verbal et question sur l'humeur du jour)	2 minutes
Manon	Fille	Orale + physique (bonjour verbal et bisou non sollicité par l'enfant)	4 minutes
Clément	Garçon	Physique (il « s'envole » des bras de sa maman vers ceux de l'animatrice)	3 minutes
Charline	Fille	Orale (« bonjour mistinguette »)	1 minute
Lou	Fille	Orale (elle s'approche de l'animatrice qui lui dit	1 minute

		« coucou toi ! »)	
Charlie	Garçon	Physique (il traverse la salle en courant pour se jeter dans les bras de l'animatrice qui le soulève)	5 minutes
Violette	Fille	Physique + Orale (elle pleure donc l'animatrice la prend dans ses bras, lui demande si elle a du chagrin et la console)	7 minutes
Lior	Fille	Physique (La maman la dépose dans les bras de l'animatrice pour lui dire au revoir par la fenêtre. Lior s'agite pour pouvoir se mettre sur l'appui de fenêtre mais l'animatrice la garde dans ses bras jusqu'à ce que sa maman soit partie)	8 minutes
Mattis	Garçon	Orale (« Bonjour Mattis »)	1 minute
Martin	Garçon	Physique (l'animateur le soulève pour le déposer sur l'appui de fenêtre pour qu'il fasse signe à sa maman qui s'en va)	5 minutes

Dans cette observation, différentes discriminations sont en jeu. Tout d'abord celle étudiée dans le premier tableau, qui veut que l'on passe plus de temps à consoler les filles que les garçons (c'est particulièrement clair lorsqu'on observe la Figure 2). Ensuite le fait que les adultes entretiennent des interactions plus physiques et ludiques avec les garçons tandis qu'ils auront plutôt tendance à s'adresser verbalement aux filles ou à les toucher plus doucement. Enfin on observera également que les adultes auront plus tendance à initier d'eux-mêmes un contact physique avec les filles, que celles-ci le sollicitent ou non, ainsi qu'à ne pas toujours respecter leur consentement lorsqu'elles l'expriment, en gigotant pour sortir des bras d'un adulte par exemple.

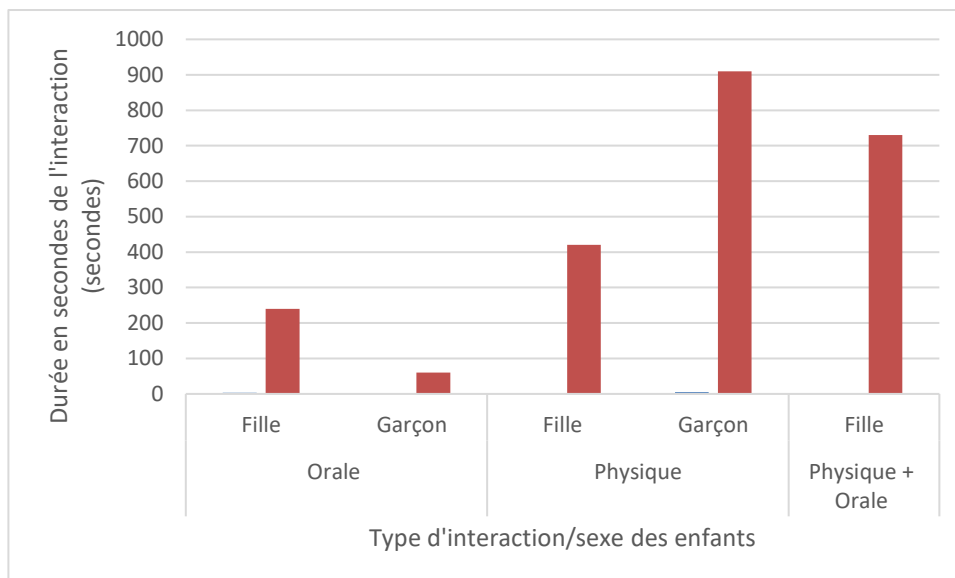


Figure 2 – Type et durée d'interaction selon le sexe de l'enfant

- Youplaboum : jeudi 28 mai, au cours des moments libres.

Nom de l'enfant	Sexe de l'enfant	Type de compliment	Mots utilisés
Balthazar	Garçon	Capacité	« le plus fort »
Mathias	Garçon	Capacité	« tu as réussi »
Ninon	Fille	Physique	« tu as coupé tes cheveux ? c'est très joli »
Manon	Fille	Physique	« j'aime beaucoup ton pull aujourd'hui, il est stylé »
Clément	Garçon	Capacité	« comme il est malin »
Charline	Fille	Capacité	« tu es bien sage »
Lou	Fille	Physique	« waouw la belle jupe à strass »
Charlie	Garçon	Physique	« pour être grand comme papa »
Violette	Fille	Capacité	« Tu promènes ta poupée comme maman ? c'est mignon »
Lior	Fille	Physique	« quelle jolie robe »
Mattis	Garçon	Capacité	« quelle grande tour tu as réussi à construire »
Martin	Garçon	Capacité	« qu'est-ce que tu cours vite »

Dans ce tableau-ci, on peut constater que les compliments adressés aux enfants par les adultes sont genrés dans le choix de ce que l'on va mettre en valeur chez l'enfant : ses capacités ou son physique. Par ailleurs on peut déjà distinguer dans ce seul tableau ou sa traduction graphique (Figure 3) ce qui est une constante dans l'enfance : lorsque les garçons sont malgré tout complimentés pour leur physique, ce sera pour des qualités considérées comme « viriles » (ici : le fait d'être grand) Tandis que lorsque les filles sont complimentées pour leurs capacités, ce sera pour des compétences jugées « féminines » telles que la douceur (ici : le fait d'être sage).

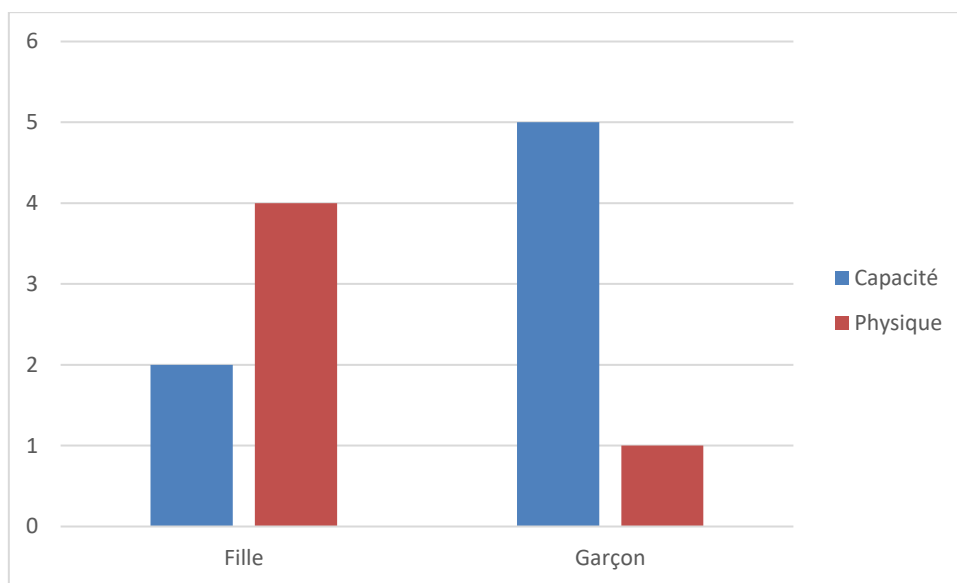


Figure 3- Type de compliments selon le sexe de l'enfant

1.1.3. Mise en pratique à la Maison de la famille

Je n'ai eu l'occasion que d'une observation à la maison de la famille lors d'un remplacement d'une puéricultrice ayant attrapé le Covid mais j'en ai profité pour remplir la première partie de la même fiche d'observation qu'à Youplaboum. Les résultats vont d'ailleurs dans le même sens, bien que l'écart soit moindre. Les noms des enfants ont également été modifiés

- Maison de la famille : mardi 2 juin au matin, entre 8h et 9h30 (moment d'accueil).

Nom de l'enfant	Sexe de l'enfant	Raison des pleurs	Durée de l'interaction
Alya	Fille	Besoin de change	Environ 5 minutes
Marcel	Garçon	Fatigue	Environ 3 minutes
Maina	Fille	Départ du parent	Environ 10 minutes
Aaron	Garçon	Besoin de change	Environ 5 minutes
Nour	Fille	Jouet arraché	Environ 7 minutes
Nathan	Garçon	Départ du parent	Environ 10 minutes
Ethan	Garçon	Départ du parent	Environ 5 minutes
Julia	Fille	Faim	Environ 7 minutes
Vivan	Garçon	Fatigue	Environ 6 minutes
Halima	Fille	Départ du parent	Environ 10 minutes

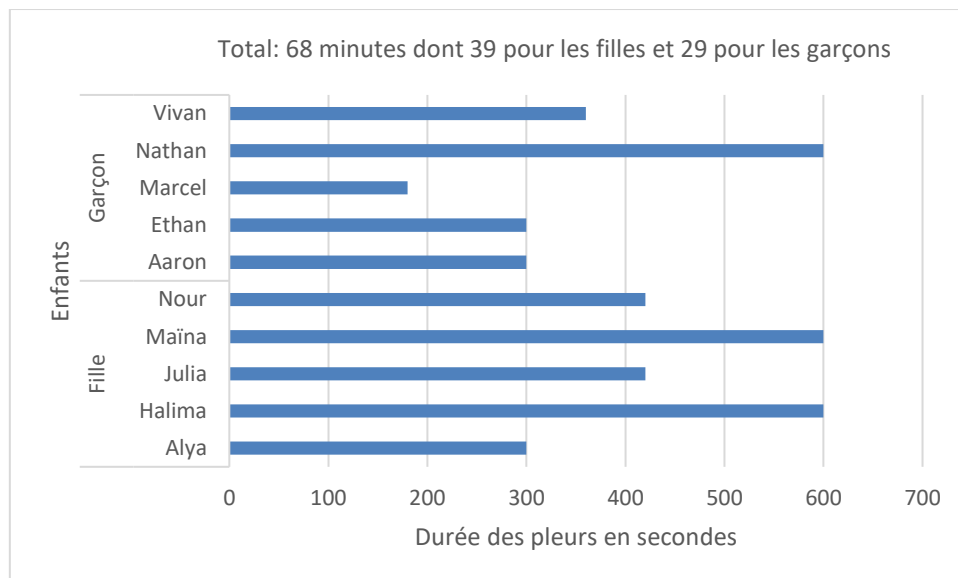


Figure 4- Durée des pleurs garçon/fille à la Maison de la famille

1.2. Interactions entre pairs : enfants/enfants et enfants/environnement

Il s'agit ici de la fiche d'observation semi-dirigée en cinq étapes qui correspond aux différents aménagements (mixte, « masculin » et « féminin ») dans lesquels vont être observés les groupes d'enfants mixtes et non mixtes. Chaque fiche correspond à une étape de l'observation. Pour ma part je n'ai eu l'occasion de réaliser cette observation en entier qu'une seule fois et le résultat, quoi qu'intéressant, est certainement quelque peu faussé par le fait qu'à Youplaboum nous prenons déjà soin de ne pas trier les jeux et d'organiser les espaces et les activités de façon à ce que tous les enfants aient accès à tous les types de jeux.

Les exemples décrits dans les différents tableaux sont issus de mes fiches d'observations réalisées à la main et illisibles pour quelqu'un d'autre que moi. J'en ai toutefois extrait l'une ou l'autre observation afin de donner à voir le genre d'interactions typiques auxquelles j'ai pu assister. J'ai sélectionné les exemples les plus frappants quand je pouvais, mais j'aurais sans doute pu en ajouter bien d'autre.

1.2.1. Environnement mixte & groupe mixte

Sexe de l'enfant	Type de jouet sélectionné	Sexe de/des pairs approchés	Etat d'esprit (Description)	Commentaire (Interprétation)
Masculin (A.)	« Masculin » : petite voiture	Masculins : ils sont plusieurs à s'être dirigés vers le bac contenant les voitures.	Habitude : L'enfant s'approche immédiatement des jeux avec lesquels il a l'habitude de jouer, n'hésite pas vraiment. Il se tourne aussi vers les enfants avec lesquels il a l'habitude de jouer.	Malgré le fait que tous les types de jeux sont présents dans l'espace (dinette, poupées, voitures, blocs, déguisements...) A. va tout de suite aller ramasser la voiture avec laquelle il aime jouer et se tourner vers ses copains garçons puisqu'ils ont réagi de la même façon.
Féminin (L.)	« Féminin » : poupées	Féminins : les fillettes se sont dirigées à	Habitude : Il n'y a pas non plus d'hésitation ici, la petite sait même quelle est sa poupée	Comme pour les garçons avec les voitures, les petites vont se rassembler à cinq ou six autour du bac à poupées,

		plusieurs vers les poupées.	préférée et essaie de l'attraper avant qu'une autre fille s'en empare.	en choisir et ensuite s'en occuper, les promener dans la pièce, leur changer le linge pour jouer... je peux même voir L. observer les animatrices qui interagissent avec les enfants et imiter ses gestes.
Féminin (M.)	« Féminin » : dînette	Féminins et masculins : elle essaye de jouer avec tous les enfants qui passent à proximité.	Imitation : Elle aussi observe les animatrices et reproduit leurs gestes. Au départ elle ramasse un petit bol et une petite cuillère et fait goûter sa « soupe » aux adultes qui rentrent dans son jeu en disant « c'est bon ». Ensuite elle se tourne vers les garçons qui jouent avec les voitures et sont juste à côté d'elle. Elle leur tend la cuillère et un garçon fait mine de goûter la soupe mais un autre décide de rouler sa voiture dans le bol de la petite et le fait tomber à terre. Elle le ramasse et va tenter sa chance près des petites filles qui jouent avec les poupées. Là les	La situation est intéressante ici car il y a quand même une proposition de mixité par la petite M. avec un jeu symbolique qui concerne à priori tous les enfants : la dînette. Or la dînette continue malgré tout d'être associée aux jeux « féminins ». Pourquoi ? Imitation des adultes chez qui on voit plus souvent les femmes cuisiner ? Pareil dans le milieu d'accueil où ce sont les puéricultrices qui donnent à manger aux enfants ? En tous cas il est intéressant ici de voir que le premier garçon avec qui M. essaye de jouer a amorcé un mouvement pour entrer dans le jeu mais été stoppé par le groupe. On assiste ici sans doute à la mise en place du phénomène de <i>pression</i>

			<p>petites goutent la soupe et lui propose de la faire goûter à tous les bébés. Le jeu se transforme et on arrive finalement à un mélange dinette-poupées.</p>	<p>sociale qui jouera un grand rôle dans la socialisation différenciée ensuite. Il serait sûrement intéressant d'observer le jeu si les garçons étaient moins nombreux que les filles au milieu de ces jouets étiquetés comme féminins.</p>
--	--	--	--	--

1.2.2. Environnement « masculin » & groupe mixte

Sexe de l'enfant	Type de jouet sélectionné	Sexe de/des pairs approchés	Etat d'esprit (Description)	Commentaire (Interprétation)
Féminin (V.)	« Masculin » : petite voiture	Masculin et féminin	<p>Hésitation + Enthousiasme : observe l'environnement avant de se diriger vers les jeux quand un groupe de garçons y vont.</p>	<p>Je peux voir qu'elle hésite un peu parce qu'elle reste d'abord immobile en regardant les jeux proposés et les autres enfants. Finalement une fois qu'une partie du groupe des garçons se précipite vers le bac des voitures et qu'il n'en reste plus beaucoup, elle va en choisir une elle aussi. V. s'intègre très facilement au groupe et fait rouler sa voiture avec les autres. D'autres fillettes vont les rejoindre par après et les enfants jouent ensemble avec beaucoup de plaisir même si le fait qu'il n'y ait pas assez de voitures pour tous provoque</p>

				<p>quelques frictions. Lorsque V. se retrouve sans voiture parce qu'un garçon lui a pris celle avec laquelle elle jouait, ils se la disputent et se mettent à pleurer. La puéricultrice qui n'a pas vu le début de la scène les sépare et donne la voiture au garçon alors que c'est V. qui jouait avec. Elle se met alors en colère et on lui demande de se calmer à l'écart et de revenir dans le groupe quand elle sera prête à jouer. Il s'agit d'une injustice ainsi que d'un de ces moments où les stéréotypes de genre influencent le comportement de l'adulte qui va par réflex tendre la voiture au garçon et trouver la colère (pourtant justifiée) de la petite fille dérangeante.</p>
Féminin (R.)	« Masculin » : coussins de psychomotricité	Masculin et féminin	Enthousiasme : Elle se précipite vers les coussins pour construire une tour et la casser en se jetant dessus.	Il n'y a pas d'hésitation ici. R. sait qu'elle aime jouer avec ce type d'installation et elle sait qu'elle peut y arriver. Au fur et à mesure que sa tour s'agrandit, d'autres enfants viennent participer à son jeu. La première fille qui s'approche le fait pour casser la tour et elles se mettent

				<p>ensuite à la reconstruire ensemble. Un garçon vient les aider pour construire la tour et attire immédiatement l'attention d'une puéricultrice pour lui montrer la tour avec fierté. Celle-ci le complimente sur la hauteur de la tour sans faire de commentaire aux deux fillettes qui l'ont construite avec lui. Ensuite le petit garçon prend de l'élan pour se jeter sur la tour de coussins et le faire tomber en riant. Cela énerve R. qui le tape. La puéricultrice se fâche en lui disant que puisque le petit a participé à la construction, il peut aussi participer à la destruction de la tour. R. s'éloigne pour aller chercher d'autres coussins et recommencer une tour de son côté.</p>
Masculin (N.)	« Masculin » : vélo	Masculin	Habitude : pas d'hésitation pour N. Il sait à quoi il a envie de jouer et connaît bien les options. Il se précipite sur un vélo, s'installe dessus et se met à rouler.	Ce sont des jeux avec lesquels il a l'habitude de jouer. Il choisit donc son vélo de prédilection et se met à rouler avec au milieu des autres, sans vraiment se soucier d'où il va. Il renverse les coussins et éparpille les voitures. Il fait

				<p>même tomber un autre garçon qui joue à côté de lui mais comme celui-ci ne pleure pas, N. ne s'arrête pas pour autant.</p> <p>Aucun adulte présent dans la pièce ne fait de commentaire et N ; peut donc occuper l'espace comme il l'entend, sans se soucier des autres.</p>
--	--	--	--	---

1.2.3. Environnement « féminin » & groupe mixte

Sexe de l'enfant	Type de jouet sélectionné	Sexe de/des pairs approchés	Etat d'esprit (Description)	Commentaire (Interprétation)
Masculin (S.)	« Féminin » poupée	Féminin	<p>Hésitation + Imitation : S. a longuement hésité avant d'aller chercher une poupée. Il a d'abord exploré toute la pièce pour voir s'il y avait autre chose. C'est seulement quand une petite fille lui a tendu une poupée qu'il est allé jouer avec.</p>	<p>S. est resté immobile à regarder autour de lui pendant un moment puis il s'est dirigé vers l'endroit où sont normalement rangées les petites voitures. En voyant qu'elles n'étaient pas là il a fait le tour de la pièce, est passé par le coin dinette et s'est arrêté à côté du groupe d'enfants qui jouaient avec les poupées. Il reste là et regarde simplement puis se tourne vers une puéricultrice comme pour lui demander une autorisation. La puéricultrice l'encourage. Une petite se tourne vers lui et lui tend une</p>

			<p>poupée. Il la prend et s'assied avec les autres et imite tous les gestes que fait la petite avec sa poupée. Les deux puéricultrices présentes s'attendrissent devant la scène. Pourtant ici il me semble que l'on peut déjà voir la petite fille prendre sur elle la charge émotionnelle et faire preuve d'empathie envers S. Elle va donc lui montrer comment s'occuper de sa poupée et lui va imiter ses gestes le temps de les maîtriser. Il montrera ensuite fièrement aux puéricultrices qu'i arrive à mettre un pyjama à sa poupée et celles-ci le féliciteront. Bien sûr, il est important de le féliciter et de lui apporter un renforcement positif pour ce qu'il accomplit. Mais je ne peux m'empêcher de remarquer que le garçon reçoit des félicitations lorsqu'il accomplit quelque chose que la petite fille à côté de lui accomplit également et tout le monde trouve cela naturel. Par ailleurs je trouve que le</p>
--	--	--	--

				<p>besoin de réassurance de S. avant d'oser jouer à la poupée est symptomatique du fait que les garçons ne reçoivent pas de renforcement positif, ni sans doute de modèle, pour les jeux symboliques qui demandent de faire preuve de douceur et d'empathie.</p>
Féminin (R.)	« Féminin » dinette	Masculin et féminin	Habitude : R. se précipite vers la dinette et distribue des jouets autour d'elle sans faire de distinction entre filles et garçons.	<p>Elle emmène d'elle-même le matériel de dinette près d'une petite table et installe tout comme pour un repas. Elle commence à « cuisiner » et fait goûter son plat à tous ceux qui passent : adultes, enfants, filles, garçons... Elle amène des assiettes, des tasses, des couverts aux autres enfants qui viennent voir ce qu'il se passe et à B., un petit garçon qui joue avec elle. Elle propose presque immédiatement à celui-ci de jouer « au papa et à la maman » et lui prépare « un petit café ». Elle imite sans doute ce qu'elle entend chez elle et hors de la crèche en s'identifiant au rôle de maman et en plaçant B. dans le rôle de papa. Elle</p>

				fait donc déjà bien la différence entre les filles et les garçons, qui deviendront les femmes et les hommes, mais aussi entre les rôles de genre qui leur sont associés.
Masculin (B.)	« Féminin » dINETTE	Féminin	Enthousiasme + perplexité : À peine arrivé dans l'espace il se retrouve avec une cuillère en bouche, embarqué dans le jeu de R. Il va lui aussi se mettre à faire à manger et à faire goûter ses plats aux fillettes qui l'entourent. Par contre, il ne s'approche pas trop des garçons, même ceux qui jouent aussi à la dinette.	B. regarde un peu autour de lui en arrivant mais comme il se trouve juste à côté de R. elle l'entraîne dans son jeu sans qu'il ait vraiment le choix. Toutefois il est très enthousiaste et accepte toutes ses propositions. Finalement il va s'asseoir à la petite table et jouer à vider-remplir les assiettes et verres devant lui et mettre les plats au four. Il se laisse guider dans le jeu par R. qui a l'air de savoir mieux que lui mais il va tout de même prendre des initiatives et faire entrer d'autres fillettes dans le jeu. On peut voir qu'il s'amuse beaucoup et que même si R. dirige les opérations, il se sent suffisamment à l'aise pour ne pas toujours faire ce qu'elle dit. Malheureusement il n'ose pas vraiment faire l'inverse ou des propositions par lui-même. Il aurait sans doute

				<p>besoin d'avoir plus l'habitude de ce type de jeux pour se sentir vraiment en confiance et faire lui-même des propositions.</p>
--	--	--	--	--

1.2.4. Environnement « masculin » & groupe féminin

Sexe de l'enfant	Type de jouet sélectionné	Sexe de/des pairs approchés	Etat d'esprit (Description)	Commentaire (Interprétation)
Féminin (C.)	« Masculin » : vélo	Féminin	Enthousiasme	<p>C. ne prend même pas le temps d'observer autour d'elle, elle se précipite sur un vélo comme si quelqu'un allait essayer d'arriver avant elle. Elle s'assied dessus et roule le plus vite qu'elle peut à travers la pièce. Elle attire l'attention d'une puéricultrice qui la félicite pour sa vitesse et on voit sur son visage qu'elle est très fière. Elle se cogne avec une autre fillette à vélo et ça devient leur nouveau jeu. C. tombe du vélo après un accrochage un peu trop gros et la puéricultrice la gronde en lui disant « voilà ce qui arrive quand on veut aller trop vite ». C. va ensuite aller chercher une petite voiture et jouer plus calmement au sol. On peut</p>

				<p>voir ici que pour une fois que les vélos n'étaient pas accaparés par les garçons, elle a voulu en profiter mais s'est fait réprimander lorsqu'elle jouait avec trop d'enthousiasme. Elle finira par jouer « sagement » à un jeu plus calme. On sous-estime ici ses capacités et au lieu de la laisser remonter immédiatement sur son vélo on lui rappelle « gentiment » quelle est sa véritable place : au calme.</p>
Féminin (L.)	« Masculin » : balles de tennis	Féminin	Enthousiasme	<p>Après avoir pris connaissance des différentes options qui se trouvent dans la salle, L. se dirige vers une caisse remplie de balles de tennis. Elle en prend deux, une dans chaque main, et se place au centre de l'espace avant de les lancer en l'air. Elle se rend compte qu'elles rebondissent et éclate de rire avant d'aller en chercher d'autres et de les envoyer dans tous les sens. Elle va ensuite les rattraper puis les remettre dans la caisse avant de recommencer. Une autre petite fille s'approche pour prendre une balle et la</p>

				<p>lancer. Elles rient en envoyant les balles partout puis en grimpant pour aller les récupérer. Plusieurs fois la balle se retrouve sur une étagère ou un module de jeu et la puéricultrice intervient en voyant L. grimper pour la récupérer. Elle attrape la balle et la tend à L. qui la renvoie au même endroit et essaye à nouveau d'aller la récupérer. La puéricultrice s'agace un peu et demande à L. de plutôt faire rouler les balles au sol. D'autres petites les rejoignent et se lancent les balles entre elles. Elles jouent ainsi un long moment. Dans cette interaction il n'y pas vraiment de problème mais je me fais toutefois la réflexion que la puéricultrice sous-estime la capacité de L. d'aller récupérer sa balle toute seule et, en l'empêchant d'essayer, elle l'empêche également de développer ses capacités psychomotrices.</p>
--	--	--	--	---

1.2.5. Environnement « féminin » & groupe masculin

Sexe de l'enfant	Type de jouet sélectionné	Sexe de/des pairs approchés	Etat d'esprit (Description)	Commentaire (Interprétation)
Masculin (Y.)	« Féminin » : poupées	Masculin	Hésitation	<p>Lorsque le groupe entre dans l'espace, il y a un petit moment de flottement pendant que les garçons observent les différents jeux. Y. va finalement aller chercher une poupée qu'il déposera dans une poussette pour la promener dans la pièce. D'autres garçons feront pareil et le jeu va se transformer très vite en course de poussettes. Ils vont finir par jouer à se rentrer dedans avec leurs poussettes et c'est seulement quand la puéricultrice leur demandera d'arrêter parce qu'ils « font mal à leurs bébés en les cognant » qu'ils essayeront plutôt de trouver un jeu plus calme. Y. va alors observer la puéricultrice et se mettre à imiter ses gestes avec la poupée pour la prendre dans ses bras puis la bercer en chantonnant. Il a toutefois vraiment besoin de la</p>

				<p>validation de l'adulte qui le félicite pour sa douceur. Il regarde souvent la puéricultrice avec un air interrogateur et ne termine son mouvement que lorsque celle-ci l'encourage du regard ou de la voix. Mais une fois qu'il est un peu plus confiant, T. montrera même à ses copains comment mettre le bonnet sur la tête de la poupée ou comment lui donner le biberon. Les 3 ou 4 petits garçons qui jouaient à la poupée vont alors se rassembler autour de la puéricultrice pour qu'elle leur fasse des propositions (faire un câlin à la poupée, lui chanter une chanson, lui faire une doudoune sur la tête...) qu'ils suivront avec enthousiasme.</p>
Masculin (C.)	« Féminin » : déguisement de princesse	Masculin	Perplexité + Enthousiasme	<p>Dans un coin de la pièce se trouve une grande boîte avec des déguisements, des tissus à paillettes, des sacs à mains et des chapeaux. Après avoir regardé les autres jeux qui n'ont pas l'air de le tenter, C. va se diriger vers la boîte et en sortir tout ce qu'il peut. Il</p>

				<p>va commencer par essayer tous les déguisements différents avant de jeter son dévolu sur une robe de princesse bleue et dorée avec des manches bouffantes et une grande jupe qui tourne. Il n'arrive pas à l'enfiler tout seul et se dirige vers une animatrice pour lui demander de l'aide. Elle lui demande s'il est sûr de vouloir mettre la robe et pas plutôt un chapeau. Il acquiesce. Elle l'aide à enfiler la robe. Un autre garçon s'approche et choisit une robe rose avec des ailes de fées et s'approche également de la puéricultrice pour qu'elle l'aide à l'enfiler. Cette fois elle ne fait aucun commentaire et l'aide simplement. Les deux garçons sont très fiers et tournent sur eux-mêmes pour montrer leurs costumes aux autres enfants. La puéricultrice leur sourit en leur disant qu'ils sont beaux. Dans cette interaction on peut voir que l'hésitation initiale de la puéricultrice à enfiler une robe de princesse à un</p>
--	--	--	--	---

				<p>garçon est un réflex lié certainement aux stéréotypes de genre qu'elle a intégré. Toutefois elle s'est reprise assez vite et la deuxième fois n'a pas réagi. Elle les a par ailleurs complimentés sur leur physique, ce qui est généralement plutôt réservé aux petites filles.</p>
--	--	--	--	---

2. Questionnaire

2.1. Questionnaire à remplir par les professionnelles avant les entretiens

Le questionnaire existe en deux versions mais avec les mêmes questions et images. Chaque professionnelle n'en reçoit qu'un avec l'une ou l'autre version et c'est en comparant les réponses que l'on pourra voir si elles correspondent aux statistiques. Ce questionnaire devra bien sûr être enrichi par la pratique et mériterait certainement des modifications. Il s'agit par ailleurs d'une liste non-exhaustive de mises en situations envisageables. Il serait évidemment plus pratique de réaliser des illustrations pour les différentes mises en situations.

2.1.1. Version A

- Pourquoi penses-tu que cette petite fille pleure ?



- Mise en situation : il te reste deux feuilles avec des images à colorier devant toi, une avec un bus et une avec un petit chat. Laquelle donnes-tu à un petit garçon qui n'en a pas encore ?
- Mise en situation : Tu racontes une histoire à une petite fille et elle te montre une image avec trois petits lapins. Comment lui décris-tu l'image ?
- Mise en situation : un petit garçon a joué toute la journée très calmement. Son parent vient le chercher et te demande comment s'est passée la journée. Comment décris-tu le comportement de l'enfant ?
- Mise en situation : une petite fille court vers toi pour te montrer sa nouvelle coupe de cheveux : comment la complimentes-tu ?
- Mise en situation : un enfant joue avec ses copains. Il décide de grimper sur une table alors que c'est interdit, entraîne les autres enfants avec lui et les aide à monter sur la table. Comment décrirais-tu ce comportement ?
- Mise en situation : une petite fille essaie de grimper sur un tobogan un peu trop

grand pour elle à côté de toi, comment réagis-tu ?

- Comment décrirais-tu ce petit garçon qui vient de naître ?



2.1.2. Version B

- Pourquoi penses-tu que ce petit garçon pleure ?



- Mise en situation : il te reste deux feuilles avec des images à colorier devant toi, une avec un bus et une avec un petit chat. Laquelle donnes-tu à une petite fille qui n'en a pas encore ?
- Mise en situation : Tu racontes une histoire à un petit garçon et il te montre une image avec trois petits lapins. Comment lui décris-tu l'image ?
- Mise en situation : une petite fille a joué toute la journée très calmement. Son parent vient la chercher et te demande comment s'est passée la journée. Comment décris-tu le comportement de l'enfant ?
- Mise en situation : un petit garçon court vers toi pour te montrer sa nouvelle coupe de cheveux : comment le/la complimentes-tu ?
- Mise en situation : une petite fille joue avec ses copines. Elle décide de grimper sur une table alors que c'est interdit, entraîne les autres enfants avec elle et les

aide à monter sur la table. Comment décrirais-tu ce comportement ?

- Mise en situation : un enfant essaie de grimper sur un tobogan un peu trop grand pour lui à côté de toi, comment réagis-tu ?
- Comment décrirais-tu cette petite fille qui vient de naître ?



2.2. Questionnaire à remplir par le-la formateur·rice durant les entretiens

Le questionnaire n'a pas vocation à être lu tel quel mais plutôt à donner des pistes pour que le-la formatrice puisse aiguiller la conversation dans le cas où la participante ne serait pas très loquace. Pour ma part lorsque j'ai informellement réalisé quelques entretiens de ce type j'ai constaté que mes collègues en arrivaient généralement d'elles-mêmes à me raconter les anecdotes de leur enfance ainsi que les situations qu'elles avaient vécues ou auxquelles elles avaient assisté dans leur travail. Durant les nombreuses formations auxquelles j'ai participé j'ai également remarqué qu'il suffit souvent que le-la formateur·rice donne un exemple de son propre vécu pour que les langues se délient, de préférence un exemple de situation dans laquelle il-elle n'a pas réagi de façon idéale, ce qui permet aux participantes de ne pas se sentir jugées. Le-la formateur·rice peut donc ici, pour peu qu'il-elle ait l'expérience du travail en crèche, partager un peu de son vécu pour inciter la participante à se confier. Il-elle peut également la rassurer en lui disant que le but n'est pas d'utiliser ce qu'elle racontera contre elle mais bien de noter les anecdotes pour pouvoir les utiliser en journée pédagogique.

- Qu'est-ce qui vous a poussée à faire ce métier ? Comment avez-vous fait ce choix ?
- Depuis combien de temps le pratiquez-vous ? Avez-vous déjà suivi une formation de sensibilisation aux discriminations quelles qu'elles soient ?
- Quand vous étiez enfant, avez-vous souvenir de situations où l'on vous a empêché de faire ce que vous vouliez parce que vous étiez une fille ? Vous souvenez-vous de

moments où l'on vous a traité différemment des garçons de votre entourage ?

- Pensez-vous que vous vous comportez de la même manière avec tous les enfants sous votre responsabilité ? Avez-vous parfois l'impression de traiter différemment les filles et les garçons dans votre pratique ? Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? Pouvez-vous me donner des exemples de situation où cela n'a pas été le cas (par vous ou l'une de vos collègues) ?
- Que pensez-vous du discours selon lequel il existe de la discrimination chez les enfants tout petits et que cette discrimination est grave ?
- Anecdotes pratiques à retenir pour la journée pédagogique.

À l'issue de l'entretien, le-la formatrice peut demander à la participante de se souvenir d'une situation de discrimination sexiste (vécue ou inventée) envers un enfant de s'écrire une lettre à elle-même du point de vue de l'enfant qui exprime son ressenti dans cette situation. Il-elle les gardera précieusement pour en faire éventuellement un jeu lors de la journée pédagogique. Chaque participante piochera une lettre au hasard (pas la sienne) et la lira tout haut. Il s'agit généralement d'un moment plein d'émotions et il n'est peut-être pas nécessaire de le faire avec chaque groupe de participantes. Toutefois c'est une méthode de formation qui a largement fait ses preuves en matière de prise de conscience de l'impact de la discrimination ou de la violence que peuvent revêtir certains gestes pour des enfants qui ne peuvent pas réagir.

3. Tri sexué du matériel pour enfants

3.1. Jouets « pour filles » ou « pour garçons » : quelles compétences de leur développement favorisent-ils ?

Pour ce jeu le·la formateur·rice apporte un tableau aimanté sur lequel sont dessinée les deux colonnes « masculin » et « féminin ». Il·elle a également des images représentant différents jouets et jeux qu'il·elle va demander aux participantes de placer dans les deux catégories. Une fois tous les jouets classés, le·la formateur·rice va ajouter des rangées pour les quatre axes de développement de l'enfant et proposer aux participantes de répartir les jouets également selon l'axe qu'ils favorisent. Le résultat au tableau est généralement très parlant et le·la formateur·rice n'aura donc aucune difficulté à faire prendre conscience aux participantes de l'inégalité qui est en jeu ici.

	« Masculin »	« Féminin »
Cognitif	Ex : puzzle à formes	
Psychomoteur	Ex : vélos, voitures	
Motricité fine		Ex : perles à enfiler
Psychoaffectif		Ex : poupées

3.2. Littérature pour enfants et personnages masculins ou féminins : qu'apprend-on aux enfants sur leurs possibilités ?

Pour ce jeu le·la formateur·rice aura pris soin d'emmener une sélection de livres pour enfants de moins de trois ans qui sera disposée sur la table. Il·elle placera des feuilles indiquant les mots « personnage principal masculin » et « personnage principal féminin » à une certaine distance l'une de l'autre afin que les participantes puissent classer les livres en deux colonnes, peut-être trois s'il y a quelques livres avec des animaux au prénom mixte. Ensuite le·la formateur·rice et les participantes analyseront ensemble les différents types d'aventures vécues par les personnages ainsi que les différents axes de développement mis en valeurs dans ces histoires selon le sexe de l'enfant.

Personnage principal masculin	Personnage principal féminin
Est le héros de l'aventure	Est quand même aidée par un perso. masculin
À l'extérieur	À l'intérieur

Perso. développe compétences physiques	Perso. Développe compétences émotionnelles
Etc.	Etc.

Après ce jeu le·la formateur·rice prendra le temps de montrer aux participantes d'autres livres, dont la ligne éditoriale est plus inclusive ou non-binaire¹⁵⁷, qu'il·elle aura pris soin d'apporter.

4. Fiches d'illustration des stéréotypes

Je proposerai ici deux fiches complétées – celle sur le consentement (4.1) ainsi qu'un autre exemple (4.2) - afin d'expliquer leur fonctionnement ainsi que différentes propositions de stéréotypes pour lesquels il serait intéressant de réaliser ces fiches à utiliser en formation (4.2 à 4.10). Toutefois cette liste n'est pas exhaustive et il reviendra à l'organisme de la formation de la compléter. Par ailleurs, j'ose espérer que la liste s'allongera au fur et à mesure des propositions fournies par les futures participantes à la formation.

4.1. Stéréotype : Les garçons parlent quand c'est important >< Les filles parlent pour ne rien dire

- RECTO

Illustration :

À réaliser.

Représente une puéricultrice entourée d'enfants qui jouent et lui parlent. Les bulles avec les voix des garçons sont en gras et passent au-dessus des bulles avec les voix des filles, par exemple.

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Elle écoute avec plus d'attention les garçons, les laisse interrompre les filles quand ils veulent raconter quelque chose, ne répond pas aux sollicitations des petites filles qui souhaitent lui parler.

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

¹⁵⁷ Possibilité de s'inspirer de ce document ressource contenant une série de livres non sexistes pour enfants classés par thèmes : http://www.adequations.org/IMG/pdf/Livret_litterature_de_jeunesse_non_sexiste.pdf

La petite fille comprend que sa parole n'est pas valide ni importante, tandis que le garçon, lui, enregistre que sa parole est importante et mérite d'être entendue et écoutée.

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?

Les récents concepts (dans leurs dénominations anglophones, néologismes limpides !) de *maninterrupting* et de *mansplanning* sont des exemples de plus en plus reconnaissables et quantifiables de cette confiance dans leur propre parole que semblent ressentir les hommes dans la société. Le fait est que les femmes se font couper la parole en moyenne trois fois plus fréquemment que les hommes, que ce soit en réunion, dans des débats politiques, à la télévision, à la radio ou en privé¹⁵⁸. Le phénomène de *mansplaining* pourrait également tirer ses origines dans ce type de stéréotypes qui renforce le sentiment que la parole et l'opinion de l'homme est plus intéressante que celles des femmes qui l'entourent.

4.2. Stéréotype : Les filles aiment les poupées >< Les garçons aiment les voitures

- RECTO

Illustration :

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?

4.3. Stéréotype : Les garçons ne savent pas ranger convenablement >< Les filles sont plus serviables

- RECTO

Illustration :

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?

¹⁵⁸ Différentes études le démontrent, ainsi que des applications qui permettent de compter les interruptions lors de débats politiques ou sur des plateaux télévisés par exemple. Voir l'article *Maninterruption : Quand les hommes coupent la parole aux femmes* qui référence un certain nombre de ces études : <https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/maninterruption-quand-les-hommes-coupent-la-parole-aux-femmes-888369.html>

4.4. *Stéréotype : Les filles pleurnichent pour un rien >< Les garçons pleurent pour de bonnes raisons*

- RECTO

Illustration :

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?

4.5. *Stéréotype : Les garçons sont responsables >< Les filles sont frivoles*

- RECTO

Illustration :

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?

4.6. *Stéréotype : Les filles sont fragiles >< Les garçons sont forts*

- RECTO

Illustration :

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?

4.7. *Stéréotype : Les garçons aiment les activités physiques, le sport >< Les filles aiment les activités calmes, la lecture*

- RECTO

Illustration :

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?

4.8. *Stéréotype : Les filles sont multitâches >< Les garçons sont monotâches*

- RECTO

Illustration :

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?

4.9. Stéréotype : Les garçons sont méchants avec les filles qu'ils aiment bien >< Les filles sont gentilles avec les garçons qu'elles aiment bien

- RECTO

Illustration :

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?

4.10. Stéréotype : Les filles sont toujours d'accord pour les câlins >< Les garçons n'ont pas besoin de câlins

- RECTO

Illustration :

- VERSO

Quel comportement de la professionnelle véhicule ce stéréotype ?

Que comprend et enregistre inconsciemment l'enfant ?

Quel sont les manifestations possibles de ces stéréotypes par la suite ?