

Genre et stéréotypes : où en est-on aujourd'hui ?

Les cahiers du travail social n°104 ■ © IRTS de Franche-Comté ■ Octobre 2023

Ce numéro est coordonné par **Patrice PIERRAT**, Cadre pédagogique
et **Marc LECOULTRE**, Documentaliste, IRTS de Franche-Comté.

Marc **LECOULTRE**
Éditorial

03-07

Lexique

09-12

Kévin **DITER**
*« Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout ! »
La socialisation des garçons aux sentiments amoureux*

13-30

Éline **De GASPARI**
*Intégrer les connaissances pour des actions sociales sensibles :
articuler le genre, handicap et au-delà*

31-41

Benoît **ROCHE**
Genre, éducation, école 43-55

Sylvie **PULIDORI**
Genre ? Genre quoi ? Stéréotypes de genre ? Une question ? Vraiment ? 57-67

Marius **VALLORANI**, Amandine **SUÑER**, Emmanuelle **WEISLO**
Comment les personnes LGBTQIA+ permettent de penser l'inclusivité en travail social ? 69-79

Marie-Françoise **BELLAMY**, David **HELBECQUE**
Les chemins de l'égalité filles/garçons 81-95

Sylvie **CROMER**
Un exemple d'outil pour une éducation égalitaire dès la prime enfance, l'exposition « Des Elles, des Ils » 97-105

Sylvie **RAYNA**
Égalité, genre en petites enfances : un aperçu 107-117

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Marc **LECOULTRE**

Documentaliste, IRTS de Franche-Comté

Si le genre a longtemps pu être considéré, parmi les sciences humaines et en France notamment, comme le « parent pauvre » de ces disciplines, il convient de souligner ces dernières années un vif regain d'intérêt pour une notion qui, pour complexe et délicate qu'elle puisse être, reste un levier privilégié dès lors qu'il s'agit d'étudier les rapports entre les hommes et les femmes dans une société donnée.

Qu'ils ou elles soient sociologues, psycho-sociologues ou philosophes, nombreux.ses sont les chercheur.se.s à avoir emboîté le pas des « gender studies » anglo-saxonnes qui questionnent de longue date l'identité sexuée, son acquisition et son évolution dès les premières années de la vie.

Une des hypothèses à ce « silence assourdissant » qui a longtemps prévalu tient peut-être au fait qu'il semble difficile d'évoquer le genre, entendu comme « *[la distinction des] hommes et [des] femmes, non seulement sur la base de caractéristiques physiques en général dépourvues d'ambiguïtés, mais en proposant comme "normale" une définition [...] de ce qui est propre aux femmes – la féminité – et aux hommes – la masculinité* » (Duru-Bellat, 2017, p. 7)¹ de façon dépassionnée.

Les manifestations en 2013 autour du projet de loi dite du « mariage pour tous » et les différentes polémiques suscitées en 2014 par le programme pédagogique « les ABCD de l'égalité » en attestent : pour nombre de nos concitoyens, le genre est « indépassable », il est à l'essence même de nos modes de vie, et ne peut (ne doit) à ce titre en aucun cas être questionné.

Pour autant, il n'est à l'heure actuelle plus grand monde, dans les sciences humaines comme dans les sciences dures, pour ne pas admettre

1. Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Les Presses de SciencePo

que le genre n'est pas inné, qu'il ne « coule pas de source », mais qu'il dépend en grande partie d'une construction, d'une socialisation et d'une éducation. Si certaines particularités physiques (au demeurant parfois « ambiguës ») font que l'on naît garçon ou fille, c'est bel et bien à partir de la naissance et au contact de nos pairs que nous le devenons réellement.

Certes, il n'est pas question ici de nier l'existence d'un « *sexe chromosomique, anatomique et hormonal* » (Olano, 2023, p. 34)², mais de se demander à l'instar de Marie Duru-Bellat (2007, op. cit.) pourquoi ces quelques différences d'ordre biologique (finalement très minoritaires par rapport au « patrimoine » commun aux deux sexes) ont un tel impact sur la vie psychologique et sociale des individus.

Comme évoqué précédemment, le genre, entendu comme un ensemble de comportements et d'attitudes attendus par la société selon que l'on est né fille ou garçon, est avant tout affaire d'apprentissage. Les parents, mais également les professionnels de l'éducation et de la petite enfance, en sont souvent (et parfois malgré eux) les premiers « promoteurs ». Au risque de paraître légèrement caricatural, on peut cependant avancer que des valeurs telles que la force physique, l'esprit de compétition, l'exploration restent (désespérément) de l'ordre du masculin, alors que du côté des filles, ce sont plus globalement la douceur, l'empathie, le souci des autres qui sont érigés au rang de « vertus ».

Ces stéréotypes, entendus comme des « *croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements* » (Duru-Bellat, 2017, p. 24) ont décidément la peau dure. Récemment, le rapport annuel du Haut Conseil à l'Égalité entre les hommes et les femmes sur l'état des lieux du sexisme en France paraît sans appel : un grand nombre d'hommes (et de femmes), tous âges confondus, semblent avoir intégré la plupart des clichés énoncés ci-dessus comme des normes propres à notre société.

Comment dès lors être en capacité de faire bouger les lignes ? Ne serait-il pas tentant de conclure finalement qu'il existe en effet des caractéristiques masculines et des caractéristiques féminines, et que les unes viendraient « naturellement » compléter les autres ?

Ce serait oublier un peu vite que si complémentarité il y a, c'est bien souvent aux dépens des femmes qu'elle s'effectue. À quoi bon, comme le préconisent souvent les magazines féminins, prendre soin de son apparence, veiller à « garder la ligne », si ce n'est pour répondre au regard des hommes ? L'habileté supposée du genre féminin à prendre soin de l'autre ne permet-il pas

2. Olano, M. (2023, février). L'identité sexuelle : de la biologie à la culture. *Sciences humaines*, 355, p. 34.

finalement de cantonner les femmes à des emplois (de l'éducation, du soin ou de l'accompagnement) qui, bien qu'indispensables, sont généralement très peu valorisés ?

Concernant le genre, nous pourrions à l'envi multiplier les exemples de cette « domination symbolique » (Duru-Bellat, op. cit., p. 218) qui prend ses racines dès l'enfance, dessinant trop souvent un « continuum de violences » (Buisson & Wetzels, 2022)³ dans de nombreux domaines de la vie quotidienne des femmes.

Alors comment lutter ? Depuis quelques années, nous assistons à une « déconstruction » du genre. Qu'elles soient transgenres, non-binaires, agenres ou bigenres, de nombreuses personnes revendiquent le droit de ne plus être définies comme spécifiquement homme ou femme. De la même manière, le mouvement LGBTQIA+ (voir lexique p.10) plaide pour la reconnaissance et la liberté de choisir son orientation sexuelle, en dehors de toute norme imposée.

Cette remise en cause du genre, médiatisée entre autre par nombre de films et de documentaires, a le mérite de lever le voile sur les rapports asymétriques qui persistent entre ce qui relève du masculin et ce qui relève du féminin, entre l'hétérosexualité érigée comme modèle et les autres formes de sexualité.

Une société « agenrée » est-elle envisageable, et si oui, comment peut-elle advenir ? C'est à ces questions que les contributions de ce numéro, qu'elles soient issues de recherches formelles ou fassent part de retours d'expérience, vont tenter d'apporter des éclaircissements.

Dans un premier article, Kévin Diter, Docteur en sociologie, interroge l'avènement du sentiment amoureux chez les élèves de classes allant du CE1 au CM2. Pour une majorité de garçons, les discussions autour de l'amour restent quasi-exclusivement l'apanage des filles, et comme le note l'auteur, leurs pairs, mais également les adultes qui les entourent, savent au besoin le leur rappeler de façon plus ou moins explicite. Cependant, quelques individus (de sexe masculin) osent s'y aventurer, et c'est une étude des classes sociales qui permet alors de comprendre ces comportements « atypiques ».

Dans le texte qui suit, Éline De Gaspari, professeure associée à la Haute École de Travail Social de Valais-Wallis, aborde la notion du genre dans un champ où elle est très peu interrogée : celui du handicap. S'intéressant notamment à la sexualité des femmes ayant une trisomie 21, elle convoque les notions d'intersectionnalité et de consubstantialité pour comprendre les répercussions que peuvent avoir sur leur vie quotidienne le fait d'être handicapées et de sexe féminin.

3. Buisson, C & Wetzels, J. (2022). *Les violences sexistes et sexuelles*. Que sais-je ?

Le troisième article, proposé par Benoît Roche, cadre pédagogique à l'IRTS de Franche-Comté, interroge le poids du genre dans l'éducation. Si filles et garçons, en France notamment, peuvent actuellement prétendre aux mêmes parcours scolaires, l'auteur, à travers une approche historique et littéraire, nous rappelle qu'il n'en fut pas toujours le cas, et que des inégalités persistent dès les premières années à l'école primaire.

Sylvie Pulidori, en tant que formatrice, intervient quant à elle dans les crèches et les Relais Petite Enfance pour éveiller les professionnel.le.s à la question du genre et des stéréotypes qui y sont liés. Si elle reconnaît volontiers des avancées tant dans la prise de conscience des un.e.s et des autres que des textes législatifs, elle relève cependant un certain nombre de freins, dont les manques de moyens et de temps ne sont pas les moindres.

C'est précisément parce qu'ils ont réussi à s'en donner les moyens que Marius Vallorani, étudiant en filière Assistant de Service Social, Amandine Suñer, attachée de recherches et doctorante, et Emmanuelle Weislo, formatrice, ont conçu à l'IRTS Paca-Corse un espace de réflexion autour des questions LGBTQIA+ appelé le « Social Lab ». De journées d'étude en proposition de formations, cette équipe a su rassembler étudiant.e.s comme professionnel.le.s autour de ces problématiques émergentes pour le travail social.

C'est également d'expérience dont il sera question dans l'article suivant, rédigé par Marie-Françoise Bellamy, formatrice et consultante, et David Helbecque, Éducateur de Jeunes Enfants. Épaulés par une équipe suédoise, ils ont réussi à initier un projet d'envergure à la crèche Bourdarias en Seine-Saint-Denis, et nous proposent au travers de cette aventure quelques pistes de réflexions propres à faire évoluer les pratiques en établissement d'accueil du jeune enfant.

Faire bouger les lignes, c'est également le but de l'exposition « Des Elles, des Ils », proposée pour la première fois au Forum des sciences de Villeneuve d'Ascq en 2011. Sylvie Cromer, sociologue, nous fait part d'une partie des résultats de son travail d'enquête issu de l'observation des ateliers proposés principalement à des enfants de l'école primaire. Elle souligne ainsi toute l'importance de développer des outils « innovants » pour penser la question du genre dès les premières années de la vie de l'enfant.

C'est ensuite à une revue de littérature et à une ouverture sur les pratiques des autres pays européens (et au-delà) que nous convie Sylvie Rayna, chercheuse associée à EXPERICE-Université Sorbonne Paris Nord. Si les publications se sont faites plus nombreuses ces dernières années, si les connaissances s'accumulent et

que les cadres législatifs évoluent, l'auteure nous rappelle que nous ne sommes qu'au début d'un processus et que le chemin vers un changement effectif est encore long.

Nous tenons à remercier Nasséra Salem, cadre pédagogique, pour l'organisation de la journée d'étude intitulée « Lutte contre les stéréotypes de genre : cela commence dès le plus jeune âge » qui s'est tenue en mars 2023 à l'IRTS de Franche-Comté, à l'origine de ce numéro des Cahiers du travail social.

Bonne lecture !

Genre

« Le genre masculin et féminin est un ensemble de comportements, rôles, statuts et droits qu'une société attribue aux individus en fonction de leur sexe biologique. »

Olano, M, (2023, février). L'identité sexuelle : de la biologie à la culture. *Sciences Humaines*, 355, p. 35.

« Le concept de genre a été utilisé en sciences sociales pour définir les identités, les rôles (tâches et fonctions), les valeurs, les représentations ou les attributs symboliques, féminins et masculins, comme les produits d'une socialisation des individus et non comme les effets d'une « nature ». Cette distinction entre le sexe et le genre a ainsi permis de rompre la relation de causalité communément supposée entre les corps sexués, et plus largement l'ordre « naturel » ou biologique, d'une part, et les rapports sociaux inégaux entre femmes et hommes, d'autre part. »

Dorlin, E. (2018). *Sexe, genre et sexualités*. Puf, pp. 35-39.

Identité de Genre

« L'identité de genre définit la conviction d'une personne d'appartenir au genre féminin, masculin ou autre, qui peut correspondre ou non au sexe d'assignation à la naissance, et/ou aux caractères sexuels primaires et secondaires. L'identité de genre est par ailleurs reconnue comme différente et indépendante de l'orientation sexuelle. Si les identités de genre peuvent être binaires, et se développer en appui des stéréotypes socio-culturellement partagés et situés, elles peuvent également être non binaires et s'affranchir de ces stéréotypes de genre. »

Jurek, J., Souiller, L., & Medjkane, F. (2022). L'identité de genre, entre faits naturels et faits construits, une approche intégrative et développementale. *Med Sci*, 38, 808-815.

« L'anthropologue Irène Théry soutient que ce qui est masculin ou féminin n'existe pas en soi dans les psychologies mais résultent des distinctions entre ce qui est attendu des hommes et des femmes, de par leur statut, dans le contexte d'une relation cadrée socialement, opposant ainsi à une conception identitaire du genre une conception relationnelle. Il existe des relations où le sexe des personnes n'a pas d'importance ; en d'autres termes, où il est possible d'agir indépendamment de toute référence aux distinctions de sexe (...). Irène Théry s'inscrit ainsi dans le prolongement des analyses de Marcel Mauss, qui notait qu'agir de manière masculine ou féminine n'a rien à voir avec le fait d'exprimer une supposée « identité intérieure ». Penser ainsi, c'est prendre l'effet pour la cause : c'est parce qu'hommes et femmes agissent dans la vie sociale en suivant les normes qui leur imposent de se distinguer selon telles ou telles modalités que ces comportements quotidiens développent chez eux toute une « psychologie », soit des qualités et des affects que l'on va agréger pour définir la masculinité et la féminité. »

Duru-Bellat, M. (2017). Le genre entre identité et système de domination. Dans *La tyrannie du genre*. Les Presses de Sciences Po, pp.184-185.

LGBTQIA+

« Cet acronyme désigne l'ensemble des personnes non strictement hétérosexuelles et cisgenres. Il regroupe les lesbiennes (L), les gays (G), les bis (B), les trans (T), les queers (Q), les personnes intersexes (I), les personnes asexuelles (A). Le « + » permet d'inclure les autres identités de genre et orientations sexuelles qui n'appartiendraient pas aux catégories précitées. »

Buisson, C & Wetzels, J. (2022). *Les violences sexistes et sexuelles*. Que sais-je ?, p. 5.

Cisgenre, transgenre

Une personne est dite « cisgenre » lorsque « le genre assigné à la naissance correspond à l'identité de genre. »

Buisson, C & Wetzels, J. (2022). *Les violences sexistes et sexuelles*. Que sais-je ?, p. 6.

Une personne est dite « transgenre » lorsque « le genre assigné à la naissance ne correspond pas à l'identité de genre ».

Buisson, C & Wetzels, J. (2022). *Les violences sexistes et sexuelles*. Que sais-je ?, p. 6.

« Apparu dans les années 90, [le mot transgenre] témoigne de la volonté de démedicaliser le transsexualisme. Alors que le transsexuel se conforme aux techniques médicales, le transgenre les refuse et dénonce l'obligation de mettre en adéquation le sexe biologique et le genre. Le transgendérisme milite pour la reconnaissance des alternatives au genre binaire, masculin ou féminin. »

Navarre, M. (2023, février). Petit lexique queer. *Sciences humaines*, 355, p. 39.

Intersexe, non-binaire

Une personne est dite « intersexe » lorsque elle est « née avec des caractéristiques sexuelles ne correspondant pas aux définitions et catégorisations binaires du féminin et du masculin. »

Buisson, C & Wetzels, J. (2022). *Les violences sexistes et sexuelles*. Que sais-je ?, p. 6.

Une personne non-binaire « ne s'identifie ni comme homme ni comme femme (aucun des deux, un peu des deux ou entre les deux). »

Buisson, C & Wetzels, J. (2022). *Les violences sexistes et sexuelles*. Que sais-je ?, p. 6.

« [Non-binaire] est un terme générique utilisé dans les sciences sociales pour désigner toutes les personnes qui ne se reconnaissent pas dans le genre masculin ou féminin. Il existe de multiples formes de non-binarité : *gender fluid* (personnes dont le genre évolue au cours du temps), *agenre* (personne qui ne se sent ni homme ni femme), *bigenre* (personne qui se sent les deux à la fois), *demi-genre* (personne qui se reconnaît à la fois dans un genre binaire et dans un genre neutre), *pangenre* (personne qui considère les êtres au-delà de leur genre). »

Navarre, M. (2023, février). Petit lexique queer. *Sciences humaines*, 355, p. 39.

Intersectionnalité

« Terme forgé par la féministe afro-américaine Kimberlé Crenshaw à la fin des années 1980 pour désigner la situation de personnes qui vivent en même temps plusieurs formes de discrimination ou de domination (genre, classe, « race »...).

Navarre, M. (2023, février). Petit lexique queer. *Sciences humaines*, 355, p. 39.

« Le genre ne fonctionne jamais seul pour expliquer les expériences et trajectoires d'un-e individu-e donné-e. (...) Le genre croise d'autres rapports sociaux : la classe sociale, l'âge, l'origine nationale, le handicap, la sexualité,

la « race »... Une approche intersectionnelle [peut être] nécessaire afin de saisir les manières complexes dont les individu-e-s s'orientent au cours de leur vie. »

Buscatto, M. (2019). *Sociologies du genre*. Armand Colin, p. 207.

Consubstantialité

Selon Danièle Kergoat, la consubstantialité, « c'est l'entrecroisement dynamique complexe des rapports sociaux, chacun imprimant sa marque sur les autres ; ils se modulent les uns les autres et se construisent de manière réciproque. Comme le dit Roland Pfefferkorn (2007), "ces rapports sont mêlés de façon inextricable, ils interagissent les uns les autres et structurent ensemble la totalité du champ social". »

Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. Dans E. Dorlin (dir.). *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination* (pp. 119-120). PUF.

Nous remercions Benoît ROCHE pour ses suggestions précieuses ayant permis la construction de ce lexique.

« Je l'aime,
un peu, beaucoup,
à la folie... pas du tout ! »*

La socialisation des garçons aux sentiments amoureux

Kévin DITER

Maître de Conférences en Sociologie, Chercheur au CLERSE
(UMR 8019), Université de Lille

*« De toute façon, moi j'aime pas l'amour ! » « L'amour, c'est nul !
L'amour, c'est un truc de filles ! » « Avoir une amoureuse, pfff, ça sert
à rien, c'est pas marrant ! » (Le jour de la Saint-Valentin, à midi, après
une remarque du directeur sur leur éventuelle amoureuse)*

Ces phrases ne sont en rien surprenantes pour qui est déjà entré dans une cour de récréation ou pour qui a déjà questionné en public des enfants sur leurs sentiments amoureux¹. Sortant, le plus souvent, de la bouche des garçons, ces sentences sont généralement interprétées comme une manœuvre, plus ou moins efficace, visant à se prémunir de la curiosité intrusive des adultes, ou comme une tactique permettant d'éviter une thématique qui les incommode et les ennueie profondément, puisqu'elle concerne surtout les filles. En effet, la plupart des enquêtes sur les cultures et sur les sociabilités enfantines mettent en évidence que, tout comme les jouets et les vêtements, les sentiments ont un sexe et que l'amour se conjugue essentiellement au féminin (Holland et Eisenhart, 1990 ; Martin, 1996 ; Monnot, 2009). Dès leur entrée à l'école primaire, les filles et les garçons se distinguent déjà nettement dans les manières qu'ils ont d'aborder

* Cet article a déjà fait l'objet d'une publication en 2015 dans le volume 27, numéro 2 de terrains & travaux, disponible sur "Cairn.info". Pour plus d'informations sur la revue, vous pouvez consulter son site internet : <https://tt.hypotheses.org/>

1. Je tiens vivement à remercier ici Muriel Darmon, Nathalie Bajos, les coordinateur-e-s et examinateur-e-s anonymes de ce dossier pour leur relecture attentive et leurs conseils avisés. Elles et ils ont grandement participé à l'amélioration de ce texte.

ce type de sentiment, ainsi que dans les façons qu'ils ont de le gérer et de l'investir. Si les premières sont très loquaces et mettent souvent l'amour en scène à travers leurs jeux, et notamment à travers l'effeuillage des marguerites, les seconds sont en revanche très réservés en la matière (Ruel, 2009). Ils ne manifestent d'ordinaire pas la moindre attention ou appétence pour tout ce qui pourrait avoir trait, de près ou de loin, à cette « culture des sentiments » (Pasquier, 1999). Quand, toutefois, ils en viennent à aborder la question des relations amoureuses, ils mobilisent des registres discursifs significativement différents de ceux des filles. Aux thématiques de l'intimité, des émotions et de la romance, ils substituent celles de l'indépendance et de la sexualité, avec un usage plus fréquent de mots crus et de gros mots (Thorne et Luria, 1986). Leur participation à des activités ludiques basées sur des histoires d'amour ou sur la démonstration et l'usage d'émotions est, quant à elle, très rare. Ils préfèrent les jeux compétitifs fondés sur l'*agôn* ou les jeux humoristiques dans la mesure où ils peuvent y mettre en avant leurs compétences intellectuelles, physiques et techniques (Thorne, 1993 ; Zaidman, 2007).

Si toutes ces recherches témoignent de l'existence, dès le plus jeune âge, de rapports sexuellement différenciés aux sentiments amoureux, elles ne donnent en revanche pas ou peu d'informations quant à la façon dont se construit cette division sexuelle du goût pour l'amour chez les enfants. Se focalisant sur le sexe féminin des sentiments et des personnes qui le mobilisent, elles ne se préoccupent bien souvent pas de rendre compte des processus par lesquels les garçons apprennent et incorporent progressivement ce désintérêt voire ce dégoût relatif pour les choses de l'amour. Les recherches qui se sont malgré tout penchées sur la question ont souligné ou plutôt évoqué, sans pouvoir toujours le démontrer, le rôle important des groupes de pairs (Eder *et al.*, 1995 ; Giordano, Longmore, Manning, 2006). La mise à l'index de la sentimentalité par les garçons proviendrait en grande partie de la volonté ou de la nécessité qu'ils ont de respecter les normes de genre produites par leurs groupes de sociabilité (masculine). En gardant une distance physique et symbolique vis-à-vis de l'amour et en rejetant toute pratique ou disposition définie et perçue comme féminine dans leur communauté de pairs, ils se prémuniraient du risque d'être associés aux filles et ce faisant du danger de voir leur « identité masculine » et leur « virilité » être mises à mal, reléguées ou déniées – soit autant de choses susceptibles de leur faire perdre la face et leur place au sein de leur groupe de pairs (Pasquier, 2010 ; Ruel, 2009).

Aussi intéressantes soient-elles, ces enquêtes offrent une vision partielle des modalités de socialisation à l'amour des garçons, ainsi que de la diversité des dispositions affectives qui en découle. Elles font majoritairement l'impasse sur ce qui *en pratique* favorise l'intériorisation et l'actualisation des rapports distants des garçons à l'aspect affectif et démonstratif des sentiments amoureux et sur ce qui participe plus généralement à l'incorporation des manières d'aimer masculines.

À aucun moment ne sont précisées les différentes circonstances et injonctions qui feraient comprendre et apprendre aux garçons qu'afficher un goût pour l'amour ou pour les émotions les placerait résolument « du côté des petites filles » (Belotti, 1974) et constituerait dès lors un coût pour leur identité masculine. En invoquant exclusivement le poids des pairs et des normes et valeurs qu'ils véhiculent, ces études passent ensuite sous silence la pluralité des lieux et des instances de socialisation auxquels les garçons sont quotidiennement confrontés, y compris au sein de l'école. Ce faisant, elles invisibilisent la multiplicité des injonctions potentiellement contradictoires auxquelles ces derniers font face ainsi que les différentes manières dont ils s'approprient ces prescriptions (Lahire, 2013). En d'autres termes, en se concentrant uniquement sur les « cultures enfantines »², ces recherches rendent certes les enfants actifs et acteurs de leur socialisation affective et amoureuse, mais elles les isolent théoriquement du monde social des adultes et de ses contraintes (Lignier, 2007). Tout se passe comme si les règles, les valeurs et les activités recommandées et/ou proscrites à l'intérieur des groupes de pairs ne devaient rien ou presque aux personnes qui leur sont extérieures, et notamment à celles qui les entourent et les encadrent en permanence, que ce soit pour les surveiller ou pour les éduquer. Enfin, bien qu'elles s'en défendent, ces études ont tendance à présenter les cultures enfantines et leurs normes (de genre) comme homogènes et identiques pour tous les membres d'un groupe (d'âge et de sexe) donné. L'ordre sexué du monde et des sentiments semble s'imposer de la même manière et avec la même intensité dans toutes les communautés de pairs, quelles que soient les propriétés sociales des garçons qui les composent, et plus précisément quel que soit leur milieu social d'appartenance. Or, depuis les travaux pionniers de Connell (1995), ne cesse d'être souligné le fait qu'il n'existe pas *une mais des masculinités*, dont les formes et expressions varient selon les contextes sociaux et culturels et dont la définition légitime est un enjeu de lutte et de pouvoir entre les différents groupes sociaux.

L'objectif de cet article est de compléter ces analyses en mettant en évidence les dispositifs, les techniques et les pratiques par lesquels les garçons intériorisent progressivement des dispositions sexuellement et socialement différenciées à aimer. Plus précisément, il se propose de réaliser une sociogenèse des « règles des sentiments »³ amoureux ainsi que des obligations qu'elles portent, à savoir tenir son rang, sa classe et son genre en se tenant à distance des intérêts, des goûts et des compétences assignés aux autres catégories, et notamment à l'autre catégorie de sexe.

2. Les cultures enfantines sont généralement définies comme « l'ensemble des connaissances, des savoirs, des compétences et des comportements qu'un enfant doit acquérir et maîtriser pour faire partie de son groupe de pairs » (Delalande, 2006).

3. Il s'agit d'un concept d'Arlie Hochschild (1979) renvoyant à l'ensemble des normes et des conventions qui édictent les bonnes manières d'exprimer et de gérer ses émotions en fonction d'une situation. Ces règles varient historiquement, culturellement et selon le genre et le milieu social d'appartenance.

Pour cela, deux types de matériaux complémentaires ont été mobilisés : des observations et des entretiens. Les notes de terrain proviennent d'une enquête ethnographique qui s'est déroulée sur neuf mois dans une école primaire et un centre de loisirs parisiens, à raison de deux à trois jours par semaine en moyenne. Situés au cœur d'un quartier en voie de gentrification, les établissements scolaires et périscolaires étudiés sont socialement mixtes, même si les fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures y sont largement surreprésentées. Plus d'un enfant sur deux a l'un de ses parents qui occupe une position de cadre ou de profession intermédiaire. À côté de ces observations, des entretiens semi-directifs ont été réalisés. Au total, quinze familles ont pris le temps de participer à l'enquête. Les entretiens se sont déroulés en plusieurs temps. Ce sont tout d'abord les enfants, dix filles et dix garçons âgés de six à dix ans, qui ont répondu à mes questions. Puis, la semaine suivante ou celle d'après, ce sont les parents qui ont été rencontrés. La plupart des entretiens ont été menés, après la sortie de l'école, auprès de la mère seulement⁴. Toutefois, quatre ont été conduits auprès des deux parents, généralement pendant le week-end ou les vacances scolaires. Ces derniers répondaient généralement tour à tour à mes questions, en complétant, nuanciant ou contredisant les propos de l'autre parent. Dix-neuf parents ont donc été interviewés au final. La surreprésentation des fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures s'accroît lors de ces entretiens. Les trois quarts des enfants interviewés ont un parent qui appartient à la catégorie cadres, professions libérales ou intermédiaires, le quart restant étant des enfants d'employés de la fonction publique.

Malgré leurs biais de sélection, ces deux méthodes présentent l'avantage de pouvoir appréhender les comportements affectifs et amoureux des garçons, la façon dont ils investissent (ou non) ces sentiments et le sens et la place qu'ils leur attribuent. Elles offrent également la possibilité de saisir l'ensemble des acteurs qui participent à la structuration de leurs représentations et de leurs goûts en la matière, ainsi que leur rôle et leur poids respectifs. En donnant accès au cadre scolaire et au cadre familial, l'enquête ethnographique et les entretiens permettent ainsi de rendre compte de la manière dont les pairs, le personnel éducatif et les parents participent conjointement et de manière différente à la construction, à l'activation et à la cristallisation des diverses dispositions des garçons à aimer.

À partir de ces données, nous retraçons tout d'abord les principaux mécanismes

par lesquels les garçons se voient continuellement rappeler le caractère féminin de l'amour et des émotions, ainsi que le danger qu'ils encourent à s'y intéresser de trop près et surtout de la plus mauvaise des manières, à savoir comme les filles

4. Cela ne signifie pas pour autant que je n'aie aucune information sur les pères dans la mesure où j'ai pu les rencontrer à plusieurs reprises, durant une sortie scolaire, une fête d'école, ou à la sortie des classes, et discuter de mon sujet avec eux de manière informelle.

le feraient. Puis, nous soulignons que ces rappels à l'ordre du genre et au sexe des sentiments ne s'imposent pas aux enfants avec la même force selon leur milieu social, du fait d'une éducation sentimentale socialement différenciée.

Le sexe féminin du sentiment amoureux et ses multiples rappels à l'ordre (du genre)

Le fait que le sentiment amoureux soit un sujet davantage abordé par les filles que par les garçons ne suffit pas à en faire une prédisposition spécifiquement féminine, à l'encontre de laquelle les garçons doivent nécessairement se construire pour signifier leur allégeance à leurs groupes de pairs et à leur sexe. Cela nécessite également que de nombreuses instances et cadres de socialisation travaillent continuellement à légitimer et à naturaliser le goût ou le dégoût sexué pour l'amour auprès des enfants des deux sexes, et ce dès leur plus jeune âge, avant même qu'ils n'adoptent ces comportements genrés. La réussite de cette vaste entreprise d'inculcation de normes différenciées tient précisément au fait que les situations et agents socialisateurs n'ont de cesse de produire des rappels à l'ordre du genre. Pour ce qui est des sentiments amoureux, ces rappels recouvrent plusieurs formes. Ils proviennent d'abord de la culture matérielle des enfants.

La ritualisation de la féminité de l'amour et de ses expressions

Si les garçons mettent à distance voire à l'index le sentiment amoureux, c'est tout d'abord parce qu'ils perçoivent quotidiennement et de manière diffuse son caractère féminin, à travers les différents « objets de l'enfance » qui sont mobilisés et mis en scène au sein de la cour de récréation. Le sexe des sentiments amoureux ressort principalement et de manière particulièrement flagrante dans les vêtements, parures, colliers et autres bracelets consacrés, de façon explicite ou suggérée, à l'amour, dans la mesure où l'ensemble de ces appareils reste l'apanage exclusif des filles. Contrairement à ces dernières, aucun des garçons rencontrés ne porte ni n'a porté des habits ou des accessoires sur lesquels étaient inscrits des termes tels que « All you need is love », « I love U », ou « j[e t]'aime ». Aucun, non plus, n'a apporté d'affaires ornées de motifs de cœurs (transpercés ou non par une flèche) ou sur lesquels était illustrée une situation romantique entre un héros et une princesse. Ils se moquent bien souvent de tous ces appareils, les laissant volontiers, selon leurs dires, aux filles et aux « bébés [cadum] ». Ils leur préfèrent très largement des tenues et instruments plus sobres et fonctionnels pour jouer au foot ou faire des activités physiques et sportives. Quand ils revêtent des habits à motifs, ces derniers représentent souvent des super-héros, des ninjas

ou des stars du sport qu'ils admirent. Cette organisation précoce du marquage au corps des sentiments amoureux indique sans cesse aux garçons le sexe invariablement féminin (et surtout non masculin) des sentiments amoureux. En s'imprimant exclusivement sur et dans le corps des filles par l'intermédiaire des vêtements et des bijoux, l'amour acquiert symboliquement et en pratique le sexe de ces dernières et se voit maintenu à distance par les garçons.

Au-delà des habits et des parures, les jouets, séries ou livres utilisés par les enfants lors des périodes récréatives participent à l'assignation sexuée des sentiments amoureux. D'une part, la plupart des produits culturels qui ont trait à la « culture des sentiments », c'est-à-dire à la gestion des sociabilités affectives et amoureuses, sont perçus, étiquetés et classés du côté des filles et de la féminité avant même d'être appropriés par ces dernières (Pasquier, 2010 ; Vincent, 2001 ; Zégaï, 2010)⁵. D'autre part, en plus de ritualiser la féminité (Goffman, 1977) des sentiments amoureux dans leurs contenus en associant stéréotypiquement les femmes à l'amour, ces jouets, livres et séries constituent surtout pour les filles des supports à la reproduction et à la mise en scène d'histoires sentimentales dans le cadre de leurs discussions et activités ludiques. Lors de nos observations, les objets les plus fréquemment utilisés comme base pour leurs jeux d'imagination et pour leurs conversations autour de l'amour sont des livres, des journaux intimes et des cartes à jouer ou à collectionner, consacrés à des films ou à des séries sentimentales en vogue, telles que *Violetta*⁶. À partir de ces différents accessoires, les filles retracent, à l'aide de leurs camarades du même sexe, les apprentissages et les tribulations professionnelles et affectives de leur héroïne préférée et les reproduisent dans leurs discussions ou dans leurs jeux. Elles profitent par exemple de la description d'un épisode soulignant la difficulté de la relation amoureuse de l'héroïne pour discuter, à l'instar des autres personnages principaux, de leur amoureux et des sentiments (malheureusement non réciproques) qu'elles éprouvent pour lui ou

eux. Mais ces objets leur servent surtout d'appui pour réaliser des chorégraphies et retravailler les scénarii des histoires (d'amour) qu'elles présentent de temps à autre en fin de récréation aux plus jeunes et aux garçons de leur classe – qui refusent systématiquement l'invitation sous prétexte qu'ils en ont marre d'entendre parler de *Violetta* et de ses chansons « merdiques » (sic)⁷. En reprenant et en jouant ainsi dans la cour les contenus des séries sentimentales dont les personnages principaux sont des jeunes filles, et dont l'intrigue essentielle met en scène des relations affectives et amoureuses, les filles ritualisent à leur tour

5. Et ce, dans la mesure où les sphères intimes, intérieures et domestiques sont intrinsèquement reliées à la féminité dans la cosmologie du monde social (Bourdieu, 1998).

6. Il s'agit d'une série argentine très populaire produite par les studios Disney depuis 2012 et importée en France sur les chaînes de la TNT à partir de 2013. Elle raconte les péripéties amoureuses et amicales d'une jeune fille timide et talentueuse, *Violetta Castillo*, orpheline de mère, qui est inscrite sans l'accord de son père surprotecteur dans une prestigieuse école d'art de sa ville natale, Buenos Aires, pour y poursuivre son rêve : devenir, comme sa défunte mère, une chanteuse professionnelle célèbre. On y suit, épisode par épisode, l'héroïne qui brave l'ensemble des obstacles qui se présentent sur le dur chemin du succès, à l'aide et parfois contre ses ami-e-s.

7. Ils ont d'ailleurs à plusieurs reprises manifesté leur dégoût quant à cette série.

la ritualisation du caractère féminin des sentiments qu'opèrent ces productions culturelles. De ce fait elles renforcent aux yeux de tous, y compris des garçons, le lien femmes (filles) / amour et son caractère naturel.

Les pairs : des gardiens vigilants du sexe de l'amour et des normes de genre

Cette mise à l'écart du sentiment amoureux par les garçons s'explique également par les multiples injonctions, moqueries, critiques voire insultes auxquels ils font face lorsqu'ils ne tiennent pas leur rôle et leur rang, et font preuve de mauvais goût en matière de sentiment amoureux en adoptant celui de leurs pairs féminins. Ces remontrances explicites, directes et plus ou moins violentes selon les cas, ne procèdent pas seulement de leur groupe de pairs homosociable, comme on pourrait s'y attendre, mais sont généralement le fait de leurs camarades des deux sexes. Les filles interpellent elles aussi les garçons qui s'avisent de mettre en cause les visions et divisions sexuées des sentiments amoureux et de leurs pratiques en reprenant leurs manières (féminines) d'aimer. En veillant ainsi au respect des sentiments amoureux et de leur sexe, l'entourage enfantin des garçons fait figure de véritable gardien des normes amoureuses, des bonnes façons de gérer ses sentiments quand on est un garçon ou une fille, et apparaît par la même occasion comme l'un des gardiens de l'ordre du genre.

Les rappels à l'ordre sexué des sentiments et du monde ne se produisent pas dans n'importe quelles circonstances et à n'importe quel moment. Ils font généralement suite à une transgression manifeste et ostensible des « règles des sentiments » enjointes aux garçons. Cela se produit lorsque ces derniers s'investissent dans une discussion sur l'amour sans y mettre la distance adéquate et attendue par l'utilisation de l'humour ou de moqueries, lorsqu'ils reprennent des termes que les filles pourraient employer, ou encore lorsqu'ils mettent en scène l'amour dans leurs jeux ou discours et montrent qu'ils y accordent plus d'importance qu'ils ne le devraient. C'est le cas par exemple de Florian, un garçon de CE1 qualifié de « fleur bleue » puis de « bébé » qui, à l'occasion de la Saint-Valentin, vient à parler de l'amour et de ses déboires trop sérieusement, avec peu de recul ou d'ironie, en s'attardant sur l'aspect émotif du sentiment, à l'instar de ce que pourraient faire les filles.

Note de terrain du 14/02/2014 : Alexandre et Florian sont en train de discuter du cadeau « surprise » qu'une de leurs camarades a reçu pour la Saint-Valentin. Alors qu'ils s'interrogeaient sur la liste des potentiels amoureux, Florian change de sujet et commence à préciser qu'il aurait bien aimé lui aussi pouvoir offrir

un cadeau à sa chérie, pour lui prouver qu'il l'aimait, mais malheureusement cette dernière ne voulait pas (parce qu'elle ne l'aimait pas en retour). Alors qu'il était en train de s'attrister sur son sort, d'en éprouver une sorte d'injustice depuis quelques minutes, Jérémie, un CM1, qui passait par là, s'arrête près des deux CE1, éclate de rire puis commence à se moquer de Florian : « Hahahaha, tu as une amoureuse et en plus tu peux même pas lui offrir un cadeau ! Comme c'est grave... Qu'est-ce que tu vas faire ? Tu vas pas pleurer quand même. C'est trop triste (ton sarcastique). C'est bon, arrête de faire le bébé un peu ! T'es un bébé ou quoi ? (puis l'imitant) Haaaaa, elle m'aime pas, olalala, c'est dur. Pfff, n'importe quoi. On dirait qu'il va pleurer pour ça... N'importe quoi vraiment. Pire que les filles. C'est pas possible... » Une fois son intervention terminée, il retourne tranquillement à son activité sans écouter la réponse ni les protestations de Florian, lequel vient s'en plaindre auprès de Thomas (un animateur) et de moi (nous étions à proximité). Jérémie justifie son comportement et ses propos par le fait que Florian est un peu trop « fleur bleue » et qu'il n'arrête pas de se plaindre pour un oui ou pour un non, comme les bébés, chose que conteste Florian, en le qualifiant de menteur. Après avoir demandé à Jérémie de s'excuser, de ne pas provoquer ses camarades, Thomas le laisse partir puis rassure Florian en lui disant qu'il n'y avait rien de grave, qu'il pouvait retourner jouer.

Ce type de rappel à l'ordre se fait souvent dans le même sens : des plus âgés vers les plus jeunes. D'une part, parce que l'inverse est difficilement possible et pensable dans la mesure où les plus « petits » ne dominent pas l'échange et risquent, pour reprendre leurs termes, de se « faire taper dessus » si jamais ils vexent leurs interlocuteurs. D'autre part, parce que ce sont généralement eux qui s'écartent le plus des dispositions masculines à aimer attendues et prescrites du fait de leur plus faible intériorisation des règles des sentiments. Par ailleurs, une même situation ne donne pas forcément lieu aux mêmes injonctions, remarques ou moqueries. Une transgression produite devant des personnes extérieures au groupe, c'est-à-dire publiquement, est beaucoup plus coûteuse et donc sanctionnée que si elle est produite dans le cadre d'un entre-soi, à condition toutefois que la transgression ne soit pas totalement intolérable ou inconcevable - comme le fait d'apprécier Violetta, de l'affirmer ou encore de participer avec les filles à la mise en scène de l'une de ses histoires.

Un rappel à l'ordre implicite : la valorisation sexuellement différenciée des discussions autour de l'amour

À côté des communautés de pairs, les professeur-e-s et animateur-e-s jouent un rôle important dans la sexuation des sentiments amoureux et dans la constitution

des dispositions masculines à aimer. Si, à l'instar des enfants, il leur arrive de critiquer ouvertement un garçon qui n'aurait pas respecté les règles des sentiments en dévoilant un goût trop prononcé pour les choses émotionnelles de l'amour, leur rappel à l'ordre du genre et au sexe de l'amour est généralement plus indirect et implicite.

En ne donnant pas tort aux enfants qui, par leurs railleries, veillent au respect des normes sentimentales, et en ne les punissant pas pour leurs comportements parfois insultants – comme dans le cas de la note de terrain précédente, les professionnel-le-s de l'enfance reconnaissent tacitement la légitimité des paroles proférées et confortent insensiblement la validité des prescriptions et des proscriptions qui les sous-tendent. Mais la place et le poids des adultes dans la socialisation primaire à l'amour ne se résument pas à cela. Ils sont notables, aussi et surtout, dans la production d'une valorisation sexuellement différenciée des discussions enfantines autour des sentiments amoureux. En sanctionnant positivement ou négativement un même comportement et une même discussion en fonction du sexe de l'enfant, les divers éducateur-e-s produisent un renforcement différentiel (Lemel et Roudet, 1999) des intérêts et des goûts pour l'amour, et participent ainsi à la mise à distance des sentiments par les garçons et à leur exclusion de la sphère intérieure. Quand il s'agit d'amour et de sentiments, les professionnel-le-s de l'enfance semblent solliciter de manière différente les filles et les garçons. Ils tendent à réserver leurs questions et commentaires aux premières et à se désintéresser quelque peu des états d'âme des seconds. Certaines de leurs interventions paraissent si fortement associées à une catégorie de sexe qu'elles semblent leur être difficilement transposables à l'autre. C'est le cas par exemple des questions « classiques » comme : « Tu as un amoureux ? », « Comment il s'appelle ? », « Il est dans ta classe ? » qui sont surtout adressées aux filles. Quand les professeur-e-s et animateur-e-s viennent à les poser aux garçons, ils le font sur un registre plus détaché, et sans réellement attendre de réponses précises, mais plutôt des exclamations du type « C'est même pas vrai ! », « Pfff, n'importe quoi ! », ou toute autre dérobade signalant un refus de discuter de cette thématique. En l'absence totale de réponses, les adultes prennent rarement la peine de répéter leurs remarques ou de reformuler leurs questions, contrairement à ce qu'ils font avec les filles. Leurs échanges paraissent d'ailleurs bien plus courts avec les garçons – quelques phrases contre quelques minutes avec les filles. Les garçons sont donc moins encouragés à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et envers qui, et voient ainsi leur conversation s'achever plus rapidement. D'autre part, ce n'est quasiment qu'avec les garçons qu'ont pu être observées des scènes où les échanges sur les sentiments amoureux se transforment en supports de taquineries et de railleries ou en un moyen efficace permettant aux adultes de les « remettre à leur place » en leur faisant perdre la face. Cet usage

sanction du thème de l'amour semble surtout intervenir lorsque les garçons se comportent « mal » avec les filles, en les embêtant ou en se moquant directement d'elles, de leurs conversations et de leurs activités.

Note de terrain du 12/03/2014 : Alors que je suis en train de discuter avec deux animateurs de ma thèse et des entretiens que je compte mener auprès des enfants, Jessica (CE1), qui nous écoute, intervient et précise qu'elle aimerait bien parler avec moi de ses copines et de Cyril, « le garçon [qu'elle] aime ». Mathias (CM2), qui était à côté de nous, commence à se moquer de Jessica et à la taquiner sur le fait qu'elle ait un amoureux et que l'amoureux en question soit Cyril. Thomas et Solène, les deux animateurs, coupent Mathias dans ces remarques qui commencent à devenir désobligeantes et le questionnent ironiquement sur ces amours. « T'es jaloux, c'est ça ? Tu te moques d'elle parce que t'as pas d'amoureuse ? » « Non pas du tout ! c'est... » « Ha bon, t'as une amoureuxse ? » « Non !... » « C'est pas ce qu'on m'a dit. » Mathias, surpris de cette dernière remarque, demande qui leur a dit cela. Ils ne répondent pas et continuent à lui faire croire que des enfants de l'école sont venus les voir pour leur dire qu'entre lui et Sandrine il se passe quelque chose et que c'est sans doute le début d'un grand amour. Ils se questionnent sur la manière dont cela s'est passé et lui demandent, toujours sur un ton ironique, si ça se passe bien avec elle. Cela énerve et vexé Mathias, ce qui fait rire Jessica, ses copines et les animateurs. Ce dernier quitte alors la conversation et se dirige vers Sandrine. Il commence à se disputer avec elle, s'énerve et lui donne un coup de pied. Thomas intervient rapidement et punit Mathias immédiatement pour le reste de la récréation.

Enfin, les professeur-e-s et animateur-e-s paraissent porter des jugements plus sévères et plus négatifs à l'encontre des garçons qui gèrent « maladroitement » leurs sentiments amoureux, en leur donnant une trop grande importance ou une importance jugée inappropriée pour leur âge et par rapport à ce qu'exigerait la situation. Ils critiquent et sanctionnent davantage ce qui leur apparaît être un surinvestissement émotionnel : lorsque, par exemple, les garçons s'agacent et s'énervent d'avoir reçu des déclarations d'amour importunes et inconformes, ou lorsqu'ils sont tristes et se plaignent « avec insistance » de leur situation amoureuse ou de leur amoureuxse. Ils prennent également moins de temps pour les reconforter en cas de chagrins ou de pleurs et leur demandent de se ressaisir plus rapidement, en les conviant généralement à ne « pas se comporter comme des bébés ». En valorisant ainsi la parole, les propos et les comportements des filles vis-à-vis des sentiments et en dévalorisant dans le même temps ceux des garçons, les professeur-e-s et animateur-e-s tendent à consacrer l'amour comme un domaine essentiellement féminin dans lequel les garçons n'ont pas ou peu de place.

La classe sociale du sentiment amoureux

La capacité à mettre en mots ses sentiments et à se sentir autorisé à le faire ne distingue pas seulement les filles des garçons. Elle semble également diviser les enfants selon le niveau de diplôme de leurs parents et selon leur milieu social d'appartenance. Ainsi, à mesure que le volume de capital économique et culturel du père et surtout celui de la mère augmente, le champ du possible et du pensable des garçons paraît s'élargir et se diversifier, du fait d'une éducation sentimentale de moins en moins sexuée, tant au niveau de son administration que de son contenu. Pour les garçons issus des familles les plus dotées, les choses de l'amour ne relèveraient alors pas ou plus exclusivement de l'univers féminin, et pourraient constituer un sujet de discussion tout à fait envisageable voire légitime. Pour poursuivre la métaphore précédente, si les sentiments ont bel et bien un sexe, ils semblent également avoir une classe sociale. C'est ce que nous allons voir à travers la restitution de deux cas, celui de Julien (huit ans) et celui d'Arthur (huit ans).

Parler d'amour : un goût de classe... supérieure

Julien est le deuxième enfant d'une fratrie composée de deux filles et d'un garçon. Son père est cadre supérieur dans la fonction publique et sa mère, issue d'une famille bourgeoise, occupe un poste de chef d'équipe au sein d'une organisation multinationale. Tous deux ont suivi des études supérieures longues et sont titulaires d'un bac+5 professionnalisant (DESS). Compte tenu du nombre relativement important de livres et de magazines en cours de lecture éparpillés dans la salle de séjour et le couloir de leur domicile le jour de l'entretien, ils semblent également accorder un grand intérêt à la culture légitime et aux questions d'actualité.

À l'instar de sa grande sœur, Julien affiche un certain goût pour les discussions autour de l'amour et pour ce sentiment. Il « avoue », selon ses propres termes, en parler de temps en temps dans le cadre familial et avec ses meilleurs copains « sans que ça [le] gêne ». Quand il aborde ce sujet, le plus souvent c'est pour parler de son amoureuse, Clara, ou pour solliciter des conseils. Le dernier en date, pris auprès de son père et de sa sœur, concernait la manière d'écrire et de transmettre une lettre d'amour à celle qu'il aimait. Son attrait pour le sujet ne se donne pas seulement à voir dans le cadre familial ou privé. Il se retrouve également au sein de l'enceinte scolaire, et ce malgré les risques de moqueries et de dévaluation encourus. Ainsi a-t-il, à plusieurs reprises, bravé en toute connaissance de cause l'ordre du genre et fait montre de son intérêt pour les choses de l'amour en acceptant par exemple de passer du temps seul

avec son amoureuse, dans la cour de récréation, au su et au vu de tous, alors même que certains de ses camarades plus âgés chantaient et répétaient à l'envie « Oh, les amoureux ! Oh, les amoureux ! ». Cette mise à distance des injonctions ne semble pas toujours possible, notamment quand les moqueries se font trop pressantes de la part de ses camarades les plus proches et qu'il ne reçoit aucun soutien d'une personne qu'il trouve légitime, comme un animateur, un professeur ou un enfant plus âgé. Dans ces circonstances, pour éviter les vexations, Julien préfère tenir secrètes ses amours et en parler dans un cadre plus accueillant, à l'intérieur du giron familial ou en petit groupe d'amis. « [Est-ce que vous parlez de vos amoureuses avec tes copains, à l'école ?] Non !... Enfin... un peu, oui, mais pas trop non plus... [...] Parce que, la dernière fois, pendant la sortie, tous les autres n'arrêtaient pas de se moquer [du fait qu'il ait une amoureuse]... et ça m'a énervé et puis après j'ai été méchant avec Clara, je l'ai fait pleurer... C'était pas gentil, c'était pas bien. [...] Donc pour pas que les autres m'embêtent et que ça m'énerve, j'en parle pas trop ». Par la suite, il précise toutefois qu'il continue à en discuter « un peu », « mais pas quand y a du monde » et seulement avec certains de ses copains. Il aborde ce sujet « publiquement », c'est-à-dire en dehors de son groupe d'amis proches, lorsque les encadrants initient directement la conversation ou lorsqu'ils parlent d'amoureux ou d'amoureuses avec d'autres enfants que lui, souvent plus âgés et moins susceptibles de l'embêter sur cette question.

Arthur, quant à lui, est le second garçon d'une fratrie exclusivement masculine. Son père est cadre informatique dans une banque et sa mère, secrétaire. Ils possèdent respectivement un bac+5 en science et un bac+2 en secrétariat/gestion. Comme son grand frère, il affiche un désintérêt certain voire une aversion pour les choses de l'amour. Il affirme ne jamais se préoccuper de ce thème car « c'est un truc de fille, [...] et moi, je suis pas une fille, donc voilà ! ». Quand je lui demande s'il a déjà eu une amoureuse, il me répond sans ambages : « non jamais... [...] Les filles c'est nul, c'est pas drôle, on rigole pas avec elles ». Puis poursuit en me précisant que si certaines ont déjà été amoureuses de lui, lui n'a jamais voulu parce qu'« elles étaient pas belles ». Dans le cadre scolaire, Arthur ne montre guère plus de curiosité et d'attrait en la matière. Il fait tout pour éviter les contacts trop rapprochés avec les filles, et notamment avec celles qui, par le passé, lui ont déclaré leur flamme. Dès que l'une d'elles s'approche de trop près, et en dehors du cadre d'un jeu ou d'une activité scolaire, il fuit pour éviter tout ragot ou tout risque de mésinterprétation de la situation. Et si, dans une conversation rapide, elle prend la peine de lui rappeler ses sentiments, il réaffirme vivement leur non-réciprocité et l'évite dans une plus grande mesure. Les discussions autour de l'amour dans la cour de récréation

semblent également l'ennuyer profondément, sauf lorsqu'il s'agit d'une histoire entre deux enfants qu'il connaît ou quand il s'agit de se moquer d'amoureux⁸.

Au-delà de leur différence affichée au sujet de l'amour, les deux garçons se distinguent également par leur capacité à mettre leurs sentiments en mots. La durée de l'entretien d'Arthur est en effet bien plus courte que celle de Julien – une demi-heure en moins environ, et le recours au « bah... heu » et au « je ne sais pas », bien plus fréquente.

Cette différence d'intérêt et d'aisance à s'exprimer sur cette thématique semble augmenter en fonction du volume de capitaux détenu par les parents, et notamment par la mère. Non seulement la famille de Julien est davantage dotée en capital économique que celle d'Arthur, mais elle dispose d'un capital culturel relativement plus large. Si les pères ont un niveau d'études équivalent, la mère de Julien est en revanche davantage diplômée et dispose d'un plus grand capital hérité – elle a grandi dans une famille qu'elle qualifie elle-même de « noble » au sein de laquelle les règles de convenance, de bienséance et de bon goût (y compris culturel) étaient très importantes et où son goût pour la culture légitime s'est développé.

La redéfinition du sentiment amoureux : quand l'amour perd son sexe

À la lumière de ces deux cas, on peut faire l'hypothèse que les règles des sentiments et les normes de genre auxquelles elles sont associées recouvrent des définitions et des formes différentes selon les milieux sociaux. Alors que les sentiments et leurs expressions paraissent principalement perçus et présentés comme des dispositions féminines dans les univers familiaux des classes populaires et des classes moyennes, ils semblent changer quelque peu de signification pour les familles des classes supérieures – et notamment pour celles qui possèdent un niveau de diplôme élevé. Moins assignés à un genre spécifique, les sentiments amoureux y sont plutôt considérés comme un élément indispensable au bien-être psychique des enfants et à leur développement cognitif et émotionnel. Cette perte relative du sexe des sentiments paraît plus fréquente à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale. Cela s'explique par une répartition du travail d'éducation sentimentale moins inégale entre les parents dans ces milieux sociaux, mais aussi par les définitions différentes qu'ils donnent à la masculinité et à la féminité, et donc aux sentiments⁹.

8. Comme en témoigne Julien qui en a fait les frais. Avec deux autres garçons, enfants d'employés, connus et souvent punis pour leur goût pour ce type de taquineries, Arthur a passé toute une journée à se moquer de son camarade parce qu'il restait trop avec Clara et a, ce faisant, contribué à déclencher une « bagarre » entre son camarade et l'un des autres enfants.

9. Ces deux éléments sont liés dans la mesure où les normes de genre jouent sur la distribution des tâches ménagères et des tâches de soins des enfants dans le couple (Rault, Letrait, 2009) et où, à l'inverse, les rôles plus ou moins sexués des pères et des mères viennent renforcer les visions légitimes de la masculinité et de la féminité en vigueur au sein de la famille.

Dans les familles de classes supérieures et notamment dans celles où les mères occupent un statut social élevé, l'éducation émotionnelle des enfants, à savoir la manière d'apprendre aux enfants à gérer et à bien gérer leurs émotions, semble en effet plus égalitaire. Contrairement aux autres catégories sociales, ce travail paraît moins faire partie intégrante de la définition du « métier de mère » (Gojard, 2010). La gestion émotionnelle et affective des enfants ne relève pas exclusivement des compétences et des attributions maternelles. Les pères semblent y prendre part également et être plus fréquemment invités à s'en occuper. Non seulement parce qu'en tant que « parent à part entière », ils se doivent de participer à part égale à l'éducation de leur enfant, mais surtout parce que les mères déclarent avoir moins de temps à y consacrer en raison de leur emploi du temps chargé. Au-delà de cette raison prosaïque, dans ces familles où les deux parents sont fortement dotés en capitaux économique et culturel, il apparaît plus souvent « normal » voire « indispensable » aux membres du couple que les pères s'investissent dans la vie émotionnelle de leur fils. D'une part, parce que s'intéresser au développement affectif et psychologique des enfants paraît dans ces foyers relever pleinement du rôle de père et, d'autre part, parce que c'est un des domaines dans lesquels les hommes sont considérés comme étant aussi, voire plus compétents que les femmes du fait de leurs expériences d'ancien garçon. Autrement dit, la thématique des sentiments tend à davantage perdre son sexe dans ces régions de l'espace social. Les émotions, et notamment l'amour, sont moins attribués symboliquement et en pratique aux filles et aux mères, et concernent de façon plus légitime les pères et les fils. C'est ce que nous allons montrer à partir des entretiens effectués auprès des parents de Julien et d'Arthur.

L'intérêt du premier pour les sentiments amoureux et la relative aisance avec laquelle il en parle tient d'abord à l'importance que ses deux parents accordent au thème de l'affect. L'un comme l'autre, me précise sa mère, pensent que, « même à cet âge (huit ans), l'amour a de l'importance », que c'est « quelque chose qui peut faire souffrir ou rendre heureux » et qu'il est donc nécessaire de prendre en compte « pour le bon développement des enfants ». S'ils ne posent pas directement de questions à ce sujet à Julien pour ne pas être « invasifs », ils prennent toujours soin de répondre à toutes ses interrogations et veillent à l'inciter à parler quand il a « quelque chose sur le cœur ». En procédant ainsi, ils mettent en cause le caractère sexué des sentiments et rendent possible, si ce n'est légitime, sa curiosité pour l'amour et ses expressions. Cette relative neutralisation du sexe féminin des émotions passe également par la façon dont se déroule l'éducation sentimentale des enfants au sein de la famille. En étant l'interlocuteur privilégié des histoires de cœur et d'amour de Julien et de ses sœurs, le père montre en pratique que les sentiments ne sont pas réservés aux femmes puisque, lui-même, en tant qu'homme, s'y intéresse et y intéresse tous ses enfants, y compris son

fil. L'investissement des pères n'est pas chose courante. Elle s'explique ici par le fait que la mère de Julien ait peu de temps pour « se poser et discuter tranquillement avec ses enfants » du fait de ses obligations professionnelles et domestiques. Elle laisse ainsi au soin de son mari de s'occuper des discussions les plus intimes et de répondre aux questions sentimentales qui demandent le plus de temps. Cette partition plutôt égalitaire de l'éducation des enfants est certes due aux problèmes de disponibilité de la mère, mais elle est aussi souhaitée et revendiquée. Si certaines activités domestiques restent encore sexuées, comme la gestion de l'emploi du temps familial et les travaux domestiques, les deux parents, aux dires de la mère, considèrent qu'il est important pour les enfants et pour leur couple que le père et la mère s'impliquent tous deux dans l'éducation des enfants, y compris dans leur éducation affective. « Chacun de nous a quelque chose à apporter. Y a pas vraiment de domaine réservé. On peut répondre aussi bien l'un que l'autre aux questions [sur l'amour] de Marie ou de Julien. Je suis pas plus compétente que mon mari. L'amour, ça l connaît aussi [rires]. [Qui s'en charge ?] Ça dépend aussi de nos disponibilités, de qui est à la maison avec les enfants quand ils se posent ce genre de questions. »

Pour les parents d'Arthur, si l'amour est « essentiel dans la vie », il ne concerne pas ou peu les enfants qui, d'une manière générale, ne connaissent que des « amourettes », ou des « petits amours d'un jour ou deux, peut-être d'une semaine, mais pas plus ». La mère précise ainsi : « Je ne pense pas que les enfants sachent *vraiment* ce qu'est l'amour. Pour le savoir, il faut l'avoir *vraiment* connu. [...] Ce n'est pas de leur âge. Ils sont un peu jeunes, ils auront tout le temps de s'y intéresser plus tard. Pour le moment, c'est les copains et parfois les copines. Et pour ce qui est de l'amour, on verra plus tard ! ». Au fil de l'entretien avec la mère, le sentiment amoureux acquiert progressivement un sexe, en plus d'avoir un âge. Bien que, selon elle, l'amour tienne une place équivalente pour les individus des deux sexes, il reste un sujet somme toute davantage investi et abordé par les femmes, et qui ne trouve pas autant d'écho dans « les discours et les gestes quotidiens » des hommes. Si « le caractère » des gens explique en partie cette différence d'intérêt, elle renvoie surtout à une question de « timidité masculine » et de différence de nature, qui semble être davantage psychologique que biologique. Ainsi, quand je lui demande par exemple ce qui pourrait expliquer la différence d'intérêt pour ce sujet entre les garçons et les filles, elle me répond en riant : « Moi, je suis une fille, je peux pas très bien vous dire pourquoi ils n'aiment pas en parler. J'ai pas été garçon quand j'étais petite, donc je peux pas savoir *ce qui se passe dans leur tête* [...]. C'est sans doute la timidité masculine. Les hommes ne parlent pas vraiment de ce qu'ils ressentent, ça ne les intéresse pas, c'est pas dans leur *nature* ». Cet état de fait semble d'ailleurs se vérifier à chaque fois qu'elle essaie de questionner l'un de ses garçons sur ce qu'ils ressentent. Elle n'essuie que des refus et me dit,

avec un léger ton de regret, qu'en cela ils sont « les dignes fils de leur père ». La gestion de l'affect des enfants a toujours été à la charge de la mère d'Arthur, et ce depuis la maternelle – période où ses enfants étaient plus loquaces sur ce thème. Le père n'y a pas ou peu participé, en raison d'une moins forte disponibilité, d'un moindre intérêt et « parce que ce n'est pas tellement son fort ». Cette division sexuée de l'éducation sentimentale et de l'intérêt parental pour les sentiments confirme à Arthur et à ses frères le sexe résolument féminin de l'amour et légitime leur mise à l'index de cette thématique en raison de leur statut de garçon.

Conclusion

Cette enquête tend à montrer que les dispositions à aimer sont à la fois sexuellement et socialement différenciées. Les garçons apprennent, dès leur plus jeune âge, à distinguer le caractère sexué du sentiment amoureux et à s'en distinguer – plus ou moins fortement selon leur milieu social d'appartenance. Ils intériorisent, à travers de multiples rappels à l'ordre du genre, l'idée qu'adopter un objet ou un comportement féminin reviendrait à adopter le sexe de cet objet ou de ce comportement et risquerait de mettre à mal leur identité masculine, et donc leur réputation ou leur rang. Cet apprentissage du sexe et des règles des sentiments ne passe pas seulement par la culture matérielle des enfants ou par les injonctions ou moqueries de leurs pairs. Il s'effectue aussi et surtout de façon implicite à travers les interactions et les échanges ordinaires que les garçons ont avec des adultes, dont ceux avec leurs professeur-e-s et animateur-e-s. En questionnant moins les garçons sur leurs relations amoureuses, en les incitant moins à en parler et en valorisant moins leur prise de parole à ce sujet, les professionnel-le-s de l'enfance renforcent indirectement mais efficacement la conviction des garçons selon laquelle ils se doivent de garder une distance physique et symbolique vis-à-vis de l'amour, et participent de ce fait pleinement à la constitution de leurs dispositions à aimer.

Ce rapport distant des garçons à l'amour ne se retrouve pas pour autant dans toutes les régions de l'espace social. Ceux dont les deux parents sont fortement dotés en capitaux économique et culturel semblent davantage se sentir autorisés et légitimes à discuter de ce qu'ils ressentent et envers qui, et précisent d'ailleurs le faire plus fréquemment. Et ce, en raison d'une éducation sentimentale familiale moins sexuée et dans laquelle les pères sont davantage investis.

En analysant à la fois les garçons dans leur cadre scolaire et familial, ce travail permet de souligner la multiplicité des instances de socialisations affectives, et notamment le rôle important et conjugué des parents, des encadrants,

et des pairs dans la constitution des dispositions sentimentales masculines. Il souligne également la manière dont les différentes prescriptions et injonctions s'articulent, se renforcent et parfois s'opposent, ainsi que la façon dont les garçons se les approprient. Plus généralement, il fait ressortir l'entrelacement complexe des effets du milieu social et du genre dans les processus de socialisation, ainsi que la nécessité de les penser conjointement pour comprendre pourquoi et comment les enfants, et ici les garçons, deviennent ce qu'ils sont. Enfin une dernière chose intéressante ressort de ce travail : l'expression des sentiments amoureux constitue essentiellement un marqueur de genre, alors qu'elle varie également selon l'origine sociale des garçons. Ceux qui abordent le plus souvent cette thématique ne sont en effet jamais perçus comme des enfants de classes supérieures, des enfants de bourgeois, ou d'intellectuels -ce qu'ils sont par ailleurs le plus souvent, mais sont plutôt catégorisés comme des filles, des « bébés » ou des « tapettes ». Cette sexualisation d'un goût ou d'une pratique socialement différencié-e qui renvoie en partie à des rapports sociaux de classe est surprenante et mériterait de faire l'objet de discussions plus approfondies. En ayant à l'esprit l'imbrication constante du genre et de la classe dans la formation des dispositions affectives, il serait intéressant de comprendre précisément ce qui incite les enfants et les adultes à percevoir et à interpréter en termes de genre ou de sexualité des différences de positions sociales, à la manière de ce qu'a fait Chauncey (1995) pour l'homosexualité.

Références bibliographiques

- Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*. Édition des femmes.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Polity Press, Allen & Unwin, University of California Press.
- Chauncey, G. (1995). *Gay New York : Gender, Urban Culture, and the Making of the Gay Male World*. Basic Books.
- Delalande, J. (2006). Le concept heuristique de culture enfantine. Dans R. Sirota (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (pp. 267-274). Presses Universitaires de Rennes.
- Eder, D., Evans, C., Parker, S. (1995). *School Talk : Gender and Adolescent Culture*. Rutgers University Press.
- Giordano, P., Longmore, M., Manning, W. (2006). Gender and the Meanings of Adolescent Romantic Relationships : A Focus on Boys, *American Sociological Review*, 71, 260-287.
- Goffman, E. (1977). La ritualisation de la féminité, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 34-50.
- Gojard, S. (2010). *Le métier de mère*. La Dispute.
- Hochschild, A. R. (2002). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale, *Travailler*, 9, 19-49.
- Holland, D., Eisenhart, M. (1990). *Educated in Romance : Women, Achievement, and College Culture*. University of Chicago Press.

- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. La Découverte.
- Lemel, Y., Roudet, B. (dirs.) (1999). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*. L'Harmattan.
- Lignier, W. (2007). L'autonomie enfantine à l'épreuve des « surdoués » Contribution ethnographique à une approche sociale de l'enfance, *L'Homme et la société*, 165-166, 205-221.
- Martin, K A. (1996). *Puberty, Sexuality, and the Self : Boys and Girls at Adolescence*, Routledge.
- Monnot, C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Édition Autrement.
- Pasquier, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Pasquier, D. (2010). Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités sexuées à l'adolescence, *Ethnologie Française*, 1, 93-100.
- Rault, W. & Letrait, M. (2009). Diversité des formes d'union et « ordre sexué ». Dans A. Régnier-Loilier (dir.), *Portraits de famille. L'Étude des relations familiales et intergénérationnelles* (pp. 59-85). Éditions de l'Ined « Grandes Enquêtes ».
- Ruel, S. (2009). Le sentiment amoureux chez les filles et les garçons entre 6 et 11 ans : son implication dans le mode de construction identitaire de genre. *Recherches en éducation*, 7, 120-128.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play : Girls and Boys in School*. Rutgers University Press.
- Thorne, B. & Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds, *Social Problems*, 33, 176-190.
- Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. La Dispute.
- Zaidman, C. (2007). Jeux de filles, jeux de garçons, *Les cahiers du CEDREF*, 15.
- Zégai, M. (2010). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation, *Cahiers du Genre*, 49 (2), 35-54.

Intégrer les connaissances pour des actions sociales sensibles : articuler le genre, handicap et au-delà

Éline De GASPARI

Professeure associée, Haute École et École Supérieure de Travail
Social, de la HES-SO Valais-Wallis

1. Introduction

Cet article se penche sur les réflexions émanant d'une étude menée auprès d'individus ayant une trisomie 21. L'objectif de cette recherche était d'interroger les rapports sociaux de sexe (genre) et de capacité (handicap) chez cette population. Cette recherche s'est appuyée sur une méthodologie qualitative ethnographique¹. Dans le cadre de recherche, il convient de remarquer que les participant-e-s sont en situation de handicap en raison de leur déficience intellectuelle. Cette dernière étant définie selon les critères de l'*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) : « une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. » (Buntinx et al., 2016, p. 112).

À partir de l'intention initiale d'analyser les impacts du genre sur le quotidien des personnes en situation de déficience intellectuelle, cet article retrace le cheminement ayant abouti à la conclusion finale, à savoir l'analyse des rapports

¹ Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de la société, mention sociologie. Le terrain a été effectué en Suisse Romande et dans trois cantons en particulier : Vaud, Valais et Genève.

sociaux de sexe et de capacité sur ce quotidien. Plus concrètement, ce texte démontre l'importance des études genre et leur applicabilité potentielle à d'autres domaines du travail social, tels que le champ du handicap. En effet, en me basant sur un cadre théorique propre au féminisme matérialiste j'ai pu faire des liens avec les *critical disability studies* ainsi que les *feminist disability studies* et ce afin de rendre compte de certaines formes de discriminations et de stigmatisations propres aux personnes ayant une déficience intellectuelle. Par ailleurs, cette recherche a également permis d'explorer la notion d'articulation des rapports de domination, notamment à travers les concepts de consubstantialité et d'intersectionnalité.

Il convient de souligner que cet article ne vise pas à exposer les résultats concrets de l'étude, mais plutôt à retracer l'évolution de la problématique, de la méthodologie sur le terrain ainsi que de l'analyse à travers le prisme des études genre. Pour ce faire, l'article est structuré en deux parties distinctes. Tout d'abord, je détaille la construction de la problématique en m'appuyant sur trois cadres théoriques : le féminisme matérialiste, les *feminist disability studies* et les *critical disability studies*. Ensuite, je me penche sur la transition de la théorie à la pratique, c'est-à-dire la manière dont j'ai pu analyser concrètement les rapports sociaux, un concept qui peut sembler abstrait, dans le quotidien des individus concerné-e-s.

2. De la fragile intention d'observer les effets du genre à la construction de la problématique

Les répercussions du rapport social de sexe au sein de la population vivant avec une déficience intellectuelle sont peu abordées dans le contexte des études genre. Pourtant de nombreuses thématiques prépondérantes à ce champ peuvent être observées dans le quotidien de ces personnes : les normes de féminité ou masculinité, le travail, la sexualité, le *care*, etc. Ainsi, avec la fragile intention d'analyser les effets du genre chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, je me suis engagée dans une revue de la littérature afin de définir le cadre théorique.

L'intérêt pour l'analyse de catégories sociales stigmatisées et discriminées m'a rapidement dirigée vers le champ des rapports sociaux. En m'appuyant sur le féminisme matérialiste, j'ai ainsi décidé d'analyser le genre en tant que rapport social, comme « principe de division d'une formation sociale de dimension macro » (Bihr, 2011, p. 23). Partant du constat que les groupes sociaux « sont créés par et se créent dans le rapport social » (Kergoat, 2005, p. 95), la problématique a évolué. En plus de considérer les conséquences des rapports sociaux,

j'ai également porté mon attention sur la manière dont les individus sont catégorisés au sein de ces groupes sociaux. Au-delà des implications du genre, j'ai élargi la portée de mes questionnements pour y inclure les effets du rapport social de capacité, le handicap.

Bien consciente de l'existence et de l'importance d'autres rapports sociaux, sans pour autant nier leur pertinence, j'ai néanmoins pris la décision de ne pas les aborder dans le cadre de cette recherche.

a) Le handicap et le genre sous le prisme des rapports sociaux

Afin d'appréhender la division, la différenciation et la hiérarchisation des groupes sociaux en fonction du sexe et de la capacité, j'ai orienté mon attention vers la sociologie des rapports sociaux. Kergoat (2005, p. 95) dans son effort pour clarifier la notion de rapport social explique que le « rapport social peut être assimilé à une tension qui traverse la société ; cette tension se cristallise peu à peu en enjeux autour desquels, pour produire de la société, pour la reproduire ou "pour inventer de nouvelles façons de penser et d'agir", les êtres humains sont en confrontation permanente. Ce sont ces enjeux qui sont constitutifs des groupes sociaux. ».

Les notions de genre et de rapports sociaux de sexe sont largement développées dans le domaine des études genre et des études féministes (Bereni, Chauvin, Jaunait, & Revillard, 2011 ; Dorlin, 2005b ; Kergoat, 2005). En revanche, en ce qui concerne le handicap, il n'existe pas de consensus clair sur les définitions du handicap en tant que rapport social. Une étape cruciale dans ce cadre théorique était donc de théoriser le handicap en tant que rapport social. Pour ce faire, je me suis appuyée sur les *critical disability studies* et les *feminist disability studies*.

Afin de parvenir à une uniformité avec les rapports sociaux de sexe, j'utilise le terme "handicap" au même niveau que celui du "genre" (social), et le terme "capacité" au même niveau que celui de "sexe" (biologique/naturel). Pour les rapports sociaux de capacité, deux groupes sont identifiés les « handicapé-e-s » et les « valides » (Masson, 2015). Les *critical disability studies* se sont inspirées de la théorie de Butler (1990) sur la performativité du genre pour analyser le handicap rejetant ainsi la distinction entre social et biologique. Ces dernières ont aussi développé le terme de capacitisme sur le modèle du sexisme, du racisme, etc. (Piecek-Riondel, Tabin, Perrin, & Probst, 2017). La société capacitiste², valorisant « l'autonomie physique et psychique/mentale, la pensée rationnelle et impartiale ainsi

2. Je mobilise le concept de capacitisme (*ableism* en anglais) au sens donné par Masson (2015, p. 176) « Les études féministes du handicap voient ce dernier comme une structure distincte de différenciation et de hiérarchisation sociale, fondée sur une normalisation de certaines formes et fonctionnalités corporelles produisant des corps *able-bodied* — c'est-à-dire valides, capables — et l'exclusion des corps non conformes et des personnes qui les habitent. ».

que la séparation et la distinction interpersonnelles » (Probst et al., 2016, p. 93), construit ces deux groupes sociaux comme étant antagoniques, dichotomiques (Omansky Gordon & Rosenblum, 2001) et hiérarchisés (Probst et al., 2016). Il s'agit là, comme pour le genre, d'une bicatégorisation (Probst et al., 2016), dans laquelle, l'un des deux groupes s'érige en « modèle hégémonique de citoyen valide » (Probst et al., 2016, p. 102). Quant à elle, Garland-Thomson (2002) dans les *feminist disability studies* évoque l'*ability/disability system* qui différencie les individus selon leurs « capacités sensorielles, motrices et cognitives » (Masson, 2013, p. 114), elle ancre ainsi le fait qu'il existe un continuum des variations humaines (Garland-Thomson, 2002).

Les personnes ayant une déficience, et donc ne se conformant pas aux normes dominantes de capacité, sont dévalorisées, stigmatisées et discriminées (Masson, 2013). Les *critical disability studies* explique que le concept de capacitisme met en évidence la différenciation et la hiérarchisation faite sur la base d'une conformité ou non aux standards en termes de capacités (Probst et al., 2016). Le capacitisme est ainsi compris, au même titre que le sexisme, comme un axe de domination. En ce qui concerne le handicap, des distinctions émergent au sein même du groupe social. En effet, toutes les personnes n'y ont pas la même position (Écotière, Pivry, & Scelles, 2016). Ces constats appuient la perspective des *critical disability studies* qui déconstruit cette binarité "valide/handicapé-e" en évoquant la fluidité des catégories (Shildrick, 2012, p. 170) ainsi que celle des *feminist disability studies* évoquant le continuum des variations humaines. Et ce, bien que dans la perception commune, les individus sont soit valides, soit en situation de handicap.

Ainsi, en m'appuyant sur la littérature existante dans divers domaines, j'ai proposé une lecture du handicap et du genre en tant que rapports sociaux pouvant être étudiés conjointement. De nombreux points communs entre les deux types de rapports sociaux ont été mis en évidence. En effet, bien que pour beaucoup l'individu est soit homme soit femme ou soit « valide » soit « handicapé-e », les études genre défendent la reconnaissance d'une pluralité de sexes sociologiques (Boyancé, 2012) et les *feminist disability studies* celle d'un continuum des variations humaines (Garland-Thomson, 2002). Pour l'un comme pour l'autre, la relation entre les groupes est antagonique et engendre une hiérarchisation, des rapports de pouvoir ou de domination (Hirata, Laborie, Le Doaré, & Senotier, 2000).

b) Penser les rapports sociaux ensemble : une articulation épineuse

L'intention d'analyser les effets de deux types de rapports sociaux dans le quotidien de personnes ayant une trisomie 21 soulève inévitablement la question de

l'articulation. Pour ce faire, j'ai mobilisé deux modèles d'articulation des rapports sociaux : celui de la consubstantialité élaboré par Kergoat, sociologue française (Kergoat, 2005, 2011) et celui de l'intersectionnalité conceptualisé par Crenshaw, juriste américaine (Crenshaw, 1991). Dans cette recherche, l'intersectionnalité s'est rapidement imposée comme une notion incontournable, en effet de nombreuses théories et recherches mobilisent aujourd'hui ce concept. Pour la consubstantialité, c'est l'ancrage théorique dans le féminisme matérialiste qui l'a mis sur le devant de la scène.

Avec l'approche intersectionnelle, Crenshaw (1991) invite à « penser ensemble [...] l'existence d'une pluralité de systèmes de domination sociale opérant à travers les catégorisations » (Masson, 2015, p. 172). En s'appuyant sur l'expérience des femmes de couleur, elle démontre alors que ces formes de discriminations ne peuvent être étudiées de manière isolée (Dorlin, 2005a ; Masson, 2015). Les recherches portant sur l'intersectionnalité pour les femmes en situation de handicap portent notamment sur des objets comme la santé sexuelle et reproductive, la maternité, l'emploi, la violence, etc. Masson (2015) intègre le capacitisme comme un axe de domination sociale. Pour cette approche, les systèmes de différenciation et de hiérarchisation modèlent les membres de la société, et ce de manière interreliée. Ce phénomène produit alors des inégalités d'accès aux ressources sociales, à l'exercice du pouvoir et à la jouissance de privilèges (Masson, 2015).

Kergoat (2011, p. 95) explique la notion de consubstantialité en affirmant que les « rapports sociaux sont multiples et aucun d'entre eux ne détermine la totalité du champ qu'il structure. C'est ensemble qu'ils tissent la trame de la société et impulsent sa dynamique : ils sont consubstantiels. ». Si nous cherchons à les séquencer afin de comprendre les pratiques sociales, cette opération doit être appliquée avec précaution (Kergoat, 2005). Effectivement, les rapports sociaux sont pensés comme « coextensifs : en se déployant, les rapports sociaux de classe, de genre, de « race », se reproduisent et se co-produisent mutuellement. » (Kergoat, 2011, p. 11). L'analyse des rapports sociaux ne demande ainsi pas d'analyser un à un l'ensemble des rapports, mais bien de « voir les intercroisements et les interpénétrations qui forment « nœud » au sein d'une individualité ou d'un groupe. » (Kergoat, 2011, p. 20).

Bien que différents à bien des égards, ces deux modèles m'ont semblé complémentaires. La consubstantialité, analysant le croisement des rapports sociaux (Galerand & Kergoat, 2015), propose d'y réfléchir à travers des enjeux (Dunezat, 2016). L'intersectionnalité, pour sa part, analyse le croisement des catégories (Dunezat, 2016 ; Galerand & Kergoat, 2015) et met ainsi en lumière

certaines situations où des individu·e·s sont dans une intersection (Crenshaw, 1991). Les deux termes ne sont alors pas en concurrence (Galerand & Kergoat, 2015), mais permettent d'analyser deux aspects distincts.

Suite à l'exploration théorique et à la construction du cadre, l'objectif de la recherche a pu être établi. Il s'agissait de comprendre les effets des catégorisations liées au sexe et à la capacité sur la vie quotidienne des individus ayant une trisomie 21. Au-delà de la compréhension de ces effets, mon objectif était également de saisir la construction de ces catégories sociales.

3. L'observation et l'analyse des rapports sociaux : le passage de la théorie à la pratique

La méthodologie choisie pour cette étude était principalement ethnographique, se basant sur des observations ainsi que des entretiens ethnographiques informels. L'accent a été mis sur la vie quotidienne des individus ayant une trisomie 21, incluant leurs activités professionnelles, personnelles et associatives. Il s'agissait de comprendre dans quelle mesure le handicap et le genre influencent la vie quotidienne des participant·e·s. Les entretiens ont permis d'entendre les personnes concernées, mais aussi leur entourage. En pratique, une trentaine d'heures d'observation participante ont été réalisées avec chacun·e des treize participant·e·s (six femmes et sept hommes).

Dans la conception du dispositif d'observation, l'intention était d'examiner les processus oppressifs liés au genre et au handicap, tels que définis par Pfefferkorn (2011) : stigmatisations, discriminations, domination et exploitation. Une grille d'observation a été élaborée pour identifier ces processus oppressifs, repérer les contextes, les personnes impliquées, les thèmes en question. Cependant, il est rapidement devenu évident que les rapports sociaux ne peuvent être aisément distingués, observés ni identifiés. De plus, aborder les processus oppressifs comme point de départ supposait l'existence intrinsèque des groupes sociaux. Les premières observations sur le terrain ont permis d'affiner l'approche. D'un côté, l'objectif était de comprendre les catégorisations liées au genre et à la capacité, et ainsi d'appréhender l'appartenance aux groupes sociaux. D'un autre côté, l'analyse portait sur les interactions sociales entre divers groupes. En conséquence, les observations ont évolué vers une approche plus descriptive et moins directive, en utilisant un journal de bord comme outil.

Pour l'analyse des données, un logiciel de codage qualitatif a été employé. Plusieurs itérations de codage ont été réalisées, avec des catégories variables

pour trier les données. Initialement, une tentative a été faite pour segmenter les données selon les contextes de vie (professionnelle, privée, affective, etc.), les processus oppressifs (stigmatisation, discrimination, domination, exploitation), ainsi que les rapports sociaux liés au genre et au handicap. Cependant, ces catégories distinctes ne permettaient pas une analyse approfondie des rapports sociaux. Néanmoins, ces nombreux essais et erreurs ont permis de relever des thèmes récurrents et significatifs, ce qui, dans le cadre de la théorie des rapports sociaux, peut être considéré comme des phénomènes sociaux et donc comme des enjeux inhérents aux rapports sociaux. Ils sont devenus les points d'entrée de l'analyse.

a) Entrer par les enjeux des rapports sociaux pour affiner l'analyse des effets du genre et du handicap sur le quotidien

L'analyse des effets des rapports sociaux s'est donc faite en partant de ces phénomènes sociaux. L'ambition de cette recherche n'était pas d'aborder les enjeux de manière exhaustive, mais plutôt de mettre en lumière les principaux enjeux qui se sont laissés observer. Les observations menées dans le quotidien des personnes ayant une trisomie 21 ont rendu possible le dévoilement d'enjeux au cœur de tensions entre les groupes sociaux, il s'agit de : la corporéité, la santé, la communication, le travail, l'affectivité, la sexualité et le *care*.

Pour illustrer la notion d'enjeu, je reviens sur l'analyse faite de la sexualité. Les individus ayant une déficience intellectuelle font l'objet de stigmatisation en ce qui concerne leur sexualité, étant souvent placés dans l'une des deux catégories : soit des individus avec d'importants besoins sexuels à satisfaire, soit des individus sans besoins sexuels. Cette appartenance à l'une ou l'autre de ces catégories est influencée à la fois par leur genre et leur type de handicap. En particulier, les femmes sont souvent perçues comme étant asexuelles, tandis que les hommes sont souvent considérés comme étant hypersexuels.

La vie sexuelle des personnes ayant une déficience intellectuelle est un droit fondamental. Cependant, elle est aussi un sujet d'appréhension pour les personnes qui les entourent. De plus, la contraception et donc la gestion du risque de grossesse est un exemple emblématique de l'articulation des rapports de domination dont sont sujettes les personnes ayant une déficience intellectuelle et les femmes en particulier. D'une part, les femmes ont lutté durant de nombreuses années pour obtenir le droit de décider de leur propre corps (Del Re, 2000). Alors que pour leur part, les femmes ayant une déficience intellectuelle ont été confrontées à des stérilisations imposées (McCarthy, 2009). De nos jours, dans le domaine de la déficience intellectuelle, la question du contrôle des naissances demeure significative. La plupart des femmes observées durant cette recherche,

qu'elles aient une vie sexuelle active ou non, ont une méthode de contraception, en sont conscientes et savent expliquer qu'il s'agit d'un moyen pour « ne pas avoir de bébé ». Quant aux hommes, seul l'un d'eux a évoqué un moyen de contraception, il a expliqué qu'il avait appris à utiliser un préservatif.

La sexualité est un phénomène social qui met en tension les différents groupes sociaux, selon la théorie des rapports sociaux, elle s'érige ainsi en enjeu. Dans le prochain point, je reviens plus particulièrement sur la question de l'articulation, déjà illustrée dans cette analyse de la sexualité.

b) L'articulation des rapports sociaux tout en évitant la hiérarchisation

L'objectif de cette recherche n'a pas été d'établir une théorie généralisable sur l'articulation des rapports sociaux, mais elle illustre néanmoins leur importance, en dépit de la complexité de cette tâche. J'ai principalement mobilisé les concepts de consubstantialité et d'intersectionnalité. Afin de rester fidèle à la perspective du féminisme matérialiste qui a guidé la partie théorique, j'ai particulièrement fait usage du concept de consubstantialité en tant que fil conducteur de l'analyse, et ce en mettant en avant les différents enjeux. Le concept d'intersectionnalité a été employé pour mettre en évidence les points de convergence des rapports sociaux, comme la gestion du risque de grossesse. Dans ce contexte, les deux types de rapports sociaux s'entrelacent de manière significative, les femmes en situation de handicap étant traitées différemment des femmes sans handicap, tout comme des hommes en situation de handicap. Concernant cette problématique, les femmes ayant une déficience intellectuelle se trouvent à l'intersection, conformément à la notion de Crenshaw (1991), du sexisme et du capacitisme.

Comme cela a été exposé précédemment, c'est notamment la focalisation sur les enjeux qui m'a permis d'observer et d'analyser les rapports sociaux sans les hiérarchiser. Il ne s'agit pas de déterminer quel rapport social prédomine dans telle situation, mais bien de démontrer leur indissociabilité, leur coexistence, leur mutuelle construction, en somme, leur consubstantialité (Kergoat, 2005, 2011).

4. Conclusion

Les études genre ont joué un rôle crucial et continuent de jouer un rôle prépondérant dans la compréhension des inégalités, ainsi que des processus oppressifs tels que la discrimination et la stigmatisation. La sociologie des rapports sociaux propose une perspective intéressante pour appréhender les dynamiques de domination vécues par les individus ayant une déficience intellectuelle.

Diverses approches spécifiques au champ du handicap ont puisé leur inspiration dans les études genre afin de mieux appréhender les mécanismes de domination subis par les personnes en situation de handicap. Les *critical disability studies* contribuent à déconstruire les concepts sociaux de capacité/incapacité. Les études genre, quant à elles, ont déjà démontré leur aptitude à démystifier les catégories socialement construites, telles que masculin/féminin. Ces approches incitent ainsi à une analyse approfondie des expériences complexes vécues par ces individus.

Le travail social est étroitement lié aux questions d'inégalités sociales, de discriminations et de stigmatisations, allant au-delà du domaine du handicap. Les études genre, conjointement à d'autres approches, les analysent et les exposent alors même qu'elles sont souvent normalisées car considérées comme naturelles. Bien que ce champ d'étude soit sujet à remise en question, son importance demeure cruciale pour mettre en lumière ces inégalités que l'on souhaiterait dissimuler. Cette mise en évidence n'étant pas une fin en soi, elle exige une réflexion approfondie ainsi qu'une mise en œuvre concrète de divers leviers, qu'ils soient politiques, institutionnels, communautaires, individuels, et autres, afin de favoriser l'avancement vers une plus grande égalité sociale.

La reconnaissance de ces savoirs, qu'ils émanent du domaine du genre, du handicap ou d'autres domaines encore, permet de concevoir des actions plus adaptées et légitimes. Les contributions scientifiques concernant l'articulation des rapports sociaux restent également extrêmement pertinentes, notamment dans le contexte du travail social. En effet, les personnes accompagnées, souvent en raison d'une vulnérabilité spécifique, peuvent également être exposées aux effets d'autres formes de domination. Par conséquent, en prenant en compte l'individu dans sa globalité, les professionnel-le-s du travail social sont en mesure d'élaborer et de proposer des interventions et un accompagnement plus individualisé et en meilleure adéquation avec l'expérience vécue par la personne. Il s'agit aussi d'éviter les solutions génériques qui risqueraient de ne pas convenir à chaque situation particulière.

Références bibliographiques

■ Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2011). *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre* (Troisième édition). De Boeck Supérieur.

■ Bihr, A. (2011). Considérations liminaires sur les rapports sociaux et leur articulation. *Raison présente*, 178(1), 23-34. doi :10.3406/raipr.2011.4301

- Boyancé, M. (2012). Le concept de genre : quels enjeux pour l'anthropologie fondamentale ? Dans P. Clavier (dir.), *Gender, qui es-tu ?* (pp. 13-48). Ed. de l'Emmanuel.
- Buntinx, W., Cans, C., Colleaux, L., Courbois, Y., Debbané, M., Desportes, V., et al. (2016). *Déficiences intellectuelles : Synthèse et recommandations*. Inserm.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble : feminism and the subversion of identity*. Routledge classics.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Del Re, A. (2000). Avortement et contraception. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (dirs.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 1-6). Presses universitaires de France.
- Dorlin, E. (2005a). De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre. *Cahiers du Genre*, 39(2), 83-105. doi :10.3917/cdge.039.0083
- Dorlin, E. (2005b). Sexe, genre et intersexualité : la crise comme régime théorique. *Raisons politiques*, 18(2), 117-137. doi :<https://doi.org/10.3917/rai.018.0117>
- Dunezat, X. (2016). La sociologie des rapports sociaux de sexe : une lecture féministe et matérialiste des rapports hommes/femmes. *Cahiers du Genre*, HS 4(3), 175-198. doi :10.3917/cdge.hs04.0175
- Écotière, M.-A., Pivry, S., & Scelles, R. (2016). Grandir avec un handicap : la transition adolescente. *Contraste*, 44(2), 229-251. doi :10.3917/cont.044.0229
- Galerand, E., & Kergoat, D. (2015). Consubstantialité vs intersectionnalité ? *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 44-61. doi :10.7202/1029261ar
- Garland-Thomson, R. (2002). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. *NWSA Journal*, 14(3), 1-32. Disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/4316922>
- Hirata, H., Laborie, F., Le Doaré, H., & Senotier, D. (2000). *Dictionnaire critique du féminisme*. Presses universitaires de France.
- Kergoat, D. (2005). 12. Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs* (pp. 94-101). La Découverte.
- Kergoat, D. (2011). Comprendre les rapports sociaux. *Raison présente*, 178(1), 11-21. doi :10.3406/raipr.2011.4300
- Masson, D. (2013). Femmes et handicap. *Recherches féministes*, 26(1), 111-129. doi :10.7202/1016899ar
- Masson, D. (2015). Enjeux et défis d'une politique féministe intersectionnelle - L'expérience d'action des femmes handicapées (Montréal). *L'Homme & la Société*, 198(4), 171-194. doi :<https://doi.org/10.3917/lhs.198.0171>
- McCarthy, M. (2009). 'I have the jab so I can't be blamed for getting pregnant': Contraception and women with learning disabilities. *Women's Studies International Forum*, 32(3), 198-208. doi :10.1016/j.wsif.2009.05.003
- Omansky Gordon, B., & Rosenblum, K. E. (2001). Bringing Disability into the Sociological Frame : A comparison of disability with race, sex, and sexual orientation statuses. *Disability & Society*, 16(1), 5-19. doi :10.1080/713662032
- Pfefferkorn, R. (2011). *Articuler les rapports sociaux. Rapports de classe, de sexe, de racisation*. Congrès AFSP - Des politiques d'égalité aux politiques de l'identité : parité, diversité, intersectionnalité, Strasbourg. <http://www.afsp.info/archives/congres/congres2011/sectionsthematiques/st22/st22pfefferkorn.pdf>
- Piecek-Riondel, M., Tabin, J.-P., Perrin, C., & Probst, I. (2017). La normalité en société capacitiste. *SociologieS, Théories et recherches* [en ligne]. <http://journals.openedition.org/sociologies/6412>

■ Probst, I., Tabin, J.-P., Piecek-Riondel, M., & Perrin, C. (2016). L'invalidité : une position dominée. *Revue française des affaires sociales*, 4, 89-105. doi :10.3917/rfas.164.0089

■ Shildrick, M. (2012). *Dangerous discourses of disability, subjectivity and sexuality*. Palgrave Macmillan.

Genre, éducation, école

Benoît **ROCHE**

Cadre pédagogique, IRTS de Franche-Comté

Genre et éducation

La Convention internationale des droits de l'enfant lutte contre toute forme de discriminations à l'égard des enfants et engage les États à respecter les droits qui y sont listés, sans distinction aucune, « indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant. » (art. 2).

La Convention internationale des droits de l'enfant précise également que l'éducation doit viser à « préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre », notamment « dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes. » (art. 29).

Des millions de filles à travers le monde sont toujours privées d'éducation¹

Dans le monde, un enfant sur onze n'a pas accès à l'école primaire. Ainsi, soixante millions d'enfants, dont plus de la moitié sont des filles, ne vont pas à l'école. Plus de trente millions de filles en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisées. Il est probable que dix-sept millions d'entre elles n'iront jamais à l'école. Le nombre de filles scolarisées en primaire est inférieur de cinq millions à celui des garçons. Dans trois pays, le nombre de filles non scolarisées est supérieur à un million : au Nigeria, elles sont près de cinq millions et demi, au Pakistan, plus de trois millions et en Éthiopie, plus d'un million.

Dans le premier cycle du secondaire trente-quatre millions d'adolescentes ne sont pas scolarisées et n'ont donc pas la possibilité d'acquérir des

1. Sources : rapports de l'UNESCO et de l'UNICEF.

compétences vitales qui leur permettraient de travailler. La lenteur des progrès actuels dans le secteur de l'éducation aura des effets tout au long de la vie des apprenants : près d'un quart des jeunes femmes aujourd'hui âgées de quinze à vingt-quatre ans (116 millions) dans les pays en développement n'ont jamais achevé leurs études primaires et n'ont donc pas acquis les compétences qui leur permettraient de travailler. Les jeunes femmes représentent 58 % des personnes qui n'ont pas achevé leurs études primaires. Les deux tiers des 774 millions d'analphabètes à travers le monde sont des femmes.

L'éducation des filles est un levier essentiel du développement et du progrès social : la prolongation de leur scolarité leur permet d'accéder à l'autonomie, de différer les maternités et de réduire le taux de natalité, d'améliorer leur santé et de diminuer la mortalité infantile, de trouver plus facilement un emploi et de diminuer l'écart de salaire entre femmes et hommes. Les filles et les jeunes femmes instruites ont davantage conscience de leurs droits, elles ont plus confiance en elles et sont plus aptes à prendre les décisions et adopter les comportements susceptibles d'améliorer leur santé et celle de leurs enfants (nutrition, soins, vaccinations, maladies...). Des chercheurs² font le lien entre l'autonomisation des femmes et une croissance démographique soutenable, la réduction de l'impact écologique et la survie de la planète. Parmi les quinze recommandations qu'ils préconisent figurent l'égalité hommes-femmes et l'éducation des femmes.³

« Il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons, afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession, et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants. (...) Les jeunes filles, elles aussi, ont assez de temps pour qu'on exige d'elles qu'elles aillent chaque jour à l'école, au moins une petite heure (saltem ad unius horuloe spatium). Elles emploient bien plus mal leur temps lorsqu'elles passent plusieurs heures à danser, à conduire des rondes, ou à tresser des couronnes. » Martin Luther : *Libellus de instituendis pueris*, 1524

En France (comme dans d'autres pays), l'éducation et l'instruction des filles ont connu une évolution lente et progressive, avec des contraintes, des restrictions, des discriminations et des particularités. Dès 1405, Christine de Pisan affirmait l'égalité intellectuelle des femmes et des hommes et revendiquait l'accès à l'éducation pour les filles :

2. Étude publiée par le groupe de chercheurs Earth4All, lié au Club de Rome : *Earth for All. A survival guide for humanity.*

3. Female leadership: We ask corporations and public bodies to achieve gender equality in leadership positions.

Education for all: We ask all governments to increase education access to all girls and women.

« Si la coustume estoit de mettre les petites filles a l'escole, et que communement on les fist apprendre les sciences comme on fait aux

filz, qu'elles apprendroient aussi parfaitement et entendoient les subtilités de toutes les arz et sciences comme ils font. » Christine de Pisan, *La Cité des dames*, 1405.

Si cette position se retrouve chez Erasme ou Rabelais, elle est loin d'être répandue et partagée par le plus grand nombre. Cependant, aux XVI^e et XVII^e siècles, diverses congrégations catholiques vont mettre en place des pensions payantes pour les filles de familles aisées et des écoles gratuites pour les filles pauvres : « l'instruction et l'éducation des pauvres petites filles dans leur bas âge est un des principaux biens que les chrétiens peuvent faire et procurer, et une des plus grandes missions et des plus nécessaires œuvres de miséricorde qu'ils puissent exercer pour le salut des âmes »⁴. L'éducation des filles de modeste condition est alors essentiellement religieuse (pour maintenir un ordre moral et social). Elle comprend toutefois l'initiation à la lecture pour permettre l'apprentissage du catéchisme et, des travaux de couture : « souvent les règlements synodaux et les ordonnances épiscopales insistent sur la seule lecture, pour les filles, accompagnée d'un apprentissage ménager à base de travaux de couture... ». (Furet, Ozouf, 1977, p. 85).

Pour le théologien et philosophe Malebranche, une femme savante et spirituelle relève de l'étrangeté : « Si on donne sujet à une femme de croire qu'on la trouve laide, on ne manquera pas de l'irriter : car les femmes se piquent de beauté, comme les hommes sur l'esprit. Je ne dis pas qu'elles ne se piquent pas d'esprit, ni même de science : car il y en a qui font étrangement les savantes et les spirituelles, et qui le font même plus que quelques docteurs. » (Malebranche, 1707, p. 263).

Un point de vue semblable est décrit par Molière : « Il n'est pas bien honnête et pour beaucoup de causes, Qu'une femme étudie et sache tant de choses. Former aux bonnes mœurs l'esprit de ses enfants, Faire aller son ménage, avoir l'œil sur ses gens Et régler la dépense avec économie Doit être son étude et sa philosophie. Nos pères, sur ce point, étaient gens bien sensés, Qui disaient qu'une femme en sait toujours assez, Quand la capacité de son esprit se hausse À connaître un pourpoint d'avec un haut de chausse. Les leurs ne lisaient point, mais elles vivaient bien Leurs ménages étaient tout leur docte entretien ; Et leurs livres, un dé, un fil et des aiguilles, Dont elles travaillaient au trousseau de leurs filles ; Les femmes d'à présent sont bien loin de ces mœurs Elles veulent écrire et devenir auteurs. Nulle science n'est pour elles trop profonde, Et céans beaucoup plus qu'en aucun lieu du monde ; Les secrets les plus hauts s'y laissent concevoir, Et l'on sait tout chez moi, hors ce qu'il faut savoir. »

Molière, *Les Femmes savantes*, Acte II, scène 7, 1672.

4. Règlements pour la Communauté des filles établies pour l'instruction des pauvres filles de la paroisse Saint-Roch, Paris, 1688.

Certains auteurs qui préconisent l'éducation des femmes, entendent cependant que cette éducation soit très orientée, limitée et en aucun cas égale à celle des hommes : « Il est nécessaire que les femmes partagent l'instruction donnée aux hommes. (...) toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce : voilà les devoirs des femmes dans tous les temps, et ce qu'on doit leur apprendre dès leur enfance. Tant qu'on ne remontera pas à ce principe, on s'écartera du but, et tous les préceptes qu'on leur donnera ne serviront de rien pour leur bonheur ni pour le nôtre. » Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, 1762.

Pour Fénelon également, si les filles doivent être éduquées, leur éducation doit être bien différente de celle des garçons : « Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles. La coutume et le caprice des mères y décident souvent de tout : on suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction. (...) Pour les filles, dit-on, il ne faut pas qu'elles soient savantes, la curiosité les rend vaines et précieuses ; il suffit qu'elles sachent gouverner un jour leurs ménages, et obéir à leurs maris sans raisonner. On ne manque pas de se servir de l'expérience qu'on a de beaucoup de femmes que la science a rendues ridicules : après quoi on se croit en droit d'abandonner aveuglément les filles à la conduite des mères ignorantes et indiscrètes. Il est vrai qu'il faut craindre de faire des savantes ridicules. Les femmes ont d'ordinaire l'esprit encore plus faible et plus curieux que les hommes ; aussi n'est-il point à propos de les engager dans des études dont elles pourraient s'entêter. Elles ne doivent ni gouverner l'État, ni faire la guerre, ni entrer dans le ministère des choses sacrées ; ainsi elles peuvent se passer de certaines connaissances étendues, qui appartiennent à la politique, à l'art militaire, à la jurisprudence, à la philosophie et à la théologie. La plupart même des arts mécaniques ne leur conviennent pas : elles sont faites pour des exercices modérés. Leur corps aussi bien que leur esprit, est moins fort et moins robuste que celui des hommes ; en revanche, la nature leur a donné en partage l'industrie, la propreté et l'économie, pour les occuper tranquillement dans leurs maisons. » François de Salignac de La Mothe-Fénelon, *De l'éducation des filles*, ch.1, 1687.

Il en va tout autrement pour George Sand : « On enseigne la philosophie aux jeunes garçons. On devrait nécessairement l'enseigner aux jeunes filles. Je sais que certains préjugés refusent aux femmes le don d'une volonté susceptible d'être éclairée, l'exercice d'une persévérance raisonnée. Beaucoup d'hommes aujourd'hui font profession d'affirmer physiologiquement et philosophiquement que la créature mâle est d'une essence supérieure à celle de la créature femelle. Cette préoccupation me semble assez triste (...) Non, Marcie, loin de moi, loin de vous cette pensée que vous n'êtes pas apte à concevoir et à pratiquer la plus

haute sagesse que les hommes aient pratiquée ou conçue. La précipitation de vos besoins, l'ardeur de vos pensées inquiètes ne prouvent rien sinon que vous avez une âme forte et que vous n'avez pas encore trouvé la nourriture qu'elle réclame. Cherchez-la dans les livres sérieux. Appliquez-vous à les comprendre, et, si vous sentez quelques fois vos facultés rebelles, sachez bien qu'elles sont ainsi par inexpérience et non par impuissance. Les femmes reçoivent une déplorable éducation ; et c'est là le grand crime des hommes envers elles. » George Sand, *Lettres à Marcie*, lettre 6, mai 1837.

Au contraire, un sommet de misogynie est atteint en 1801 avec Sylvain Maréchal et son projet de loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes. Les quatre-vingts articles de la loi sont précédés de cent treize considérations. Citons parmi celles-ci : « apprendre à lire aux femmes est un hors-d'œuvre, nuisible à leur éducation naturelle : c'est un luxe dont l'effet fut presque toujours l'altération et la ruine des mœurs (n°3) (...) l'intention de la bonne et sage nature a été que les femmes exclusivement occupées des soins domestiques, s'honoreraient de tenir dans leurs mains, non pas un livre ou une plume, mais bien une quenouille ou un fuseau (n°5) (...) Une femme qui tient la plume pense être en droit de se permettre plus de choses que toute autre femme qui ne connaît que son aiguille. (n°17) (...) Pour peu qu'elle sache lire et écrire, une femme se croit émancipée, et hors de la tutelle où la nature et la société l'ont mise pour son propre intérêt. (n°31) (...) il y a scandale et discorde dans un ménage, quand une femme en sait autant ou plus que le mari. (n°44) (...) les femmes deviennent négligentes, paresseuses, hautaines, exigeantes, acariâtres, peu soumises, pour peu qu'elles sachent lire et écrire (n°52)... »

Au XIX^e siècle, diverses lois sont importantes pour les filles⁵, mais, « Créé plus tard, moins long, amputé du latin et de la philosophie, privé de baccalauréat, l'enseignement des jeunes filles traduit bien l'inégalité des deux sexes et l'infériorité dans laquelle l'élite administrative et politique, masculine, voulait tenir les femmes. ». (Prost, 2007, p.149). De plus, la lecture de certains journaux de l'époque montre que le législateur est parfois en avance sur les mentalités conservatrices : « L'annonce de l'ouverture de quelques nouveaux collèges ou lycées de jeunes filles met hors des gonds les journaux des congrégations. Le Figaro lui-même, dévot à ses heures, se voile la face à l'idée que Paris possède déjà le lycée Fénelon, avec ses 359 élèves. [...] Le rédacteur du Figaro, qui paraît avoir des raisons personnelles pour n'être l'ami ni de l'enseignement secondaire des garçons ni de celui des filles, se plaint, en son langage, de ces bourreaux, de ces empoisonneurs

5. Loi Falloux du 15 mars 1850 : prévoit une école primaire de filles dans chaque commune de plus de 600 habitants.

Loi Victor Duruy du 10 avril 1867 : réorganise le programme de l'enseignement primaire féminin, qui devient national.

Loi Paul Bert du 9 août 1879 : fait obligation pour chaque département de créer une école normale de filles.

Loi Camille Sée du 21 décembre 1880, relative à l'ouverture de lycées de filles.

du sexe faible qui ont conçu le rêve sacrilège d'instruire les femmes, de leur apprendre la grammaire et le reste, et qui "dans ce but, dit-il, leur donnent la même instruction que les jeunes gens." Et il conclut en déclarant qu'il aimerait mieux voir sa fille balayeuse des rues qu'élève d'un lycée de jeunes filles. » La République française 14 août 1887

À la même période va être instauré en France un enseignement ménager, vanté en son temps par Montaigne⁶. La première « école professionnelle et ménagère de jeunes filles » a été créée à Reims en 1873. La presse en vante les mérites : « Le rôle de la femme est noble entre tous, puisqu'elle est la gardienne du foyer, et on a voulu faire en sorte qu'elle soit une gardienne intelligente, économe et sage. »⁷. Les écoles d'art ménager, pour les jeunes filles de quatorze à dix-sept ans, sont nombreuses dans les années 1940 et l'enseignement ménager est rendu obligatoire pour toutes les jeunes filles avec la loi du 18 mars 1942. On y apprend couture, cuisine, puériculture et économie domestique. Ces établissements tombent progressivement en désuétude et disparaissent au milieu des années 1970, mais leurs injonctions demeurent. L'option "enseignement ménager" du bac ne sera supprimée qu'en 1984.

« Condorcet en 1791, Fourier en 1830 et Jeanne Deroin en 1848 ont prôné la mixité dans l'éducation : voix isolées, dissonantes dans l'esprit du siècle, qui est à la ségrégation et la séparation des sexes. Plus que réservée sur la présence conjointe des deux sexes dans le même espace éducatif, la conception française dominante s'explique par le poids de l'Église catholique et la volonté de l'État républicain d'arracher les filles à l'influence de l'Église, sans remettre en cause les différences entre les sexes, fondées depuis la Révolution française sur une "nature féminine" spécifique et sur le rôle d'épouse et de mère des futurs citoyens. » (Zancarini-Fornel, 2003,p.32). Cette question est aussi évoquée dans les journaux : « Le système de la coinstruction n'a pas en France beaucoup de succès auprès des pédagogues et des familles, soit que l'on objecte la nécessité d'avoir, pour des intelligences différentes, des programmes distincts, soit qu'il semble dangereux, dans l'état actuel de nos mœurs, de réunir sur les mêmes bancs jeunes gens et jeunes filles. »⁸

6. « La science du ménage est la plus utile et la plus honorable science à une femme » : cette citation de Montaigne (Essais, Livre troisième, 1588) se retrouve dans les Manuels d'enseignement ménager diffusés jusque dans les années 1960 ! Cet apprentissage vise à "moraliser" les classes populaires et à confiner les femmes – toutes classes confondues – dans l'espace domestique.

7. Le Petit Parisien 19 février 1890.

8. Le Populaire 14 janvier 1924.

9. Ce n'est qu'en 1871, dix ans après qu'elle ait été la première bachelière française, que Julie-Victoire Daubié fut autorisée à suivre les cours à la Sorbonne. Auparavant, l'université de Lyon accueillit sa première étudiante en 1863 et la faculté des sciences de Paris en 1867. En 1900, seulement 3% des étudiants sont des femmes.

Ce n'est que tardivement, à la fin du XIX^e, que les Françaises accèdent à l'université⁹, les premières femmes ingénieurs n'apparaissent que vers 1920 et c'est bien plus tard que certaines grandes écoles deviendront mixtes (École des mines de Paris en 1969, Polytechnique en 1972, Saint-Cyr en 1983).

Dans le primaire et le secondaire, la mixité est généralisée par les décrets d'application du 28 décembre 1976, de la loi Haby du 11 juillet 1975.

Il n'en demeure pas moins que la réussite scolaire, l'orientation, le décrochage scolaire, parmi d'autres éléments, sont très genrés, comme nous allons le voir dans la partie suivante.

Genre et école

Les enseignant-e-s

Dans le secteur public, 83 % des enseignants sont des femmes dans le premier degré et 58 % dans le second degré. La féminisation est encore plus accentuée dans le secteur privé.¹⁰ Une discipline fait exception : l'éducation physique et sportive (EPS), pour laquelle, du collège au lycée, la proportion est de 56 % d'hommes pour les personnels enseignants du secteur public et 61 % pour le secteur privé. La féminisation du corps enseignant n'est pas un phénomène nouveau, puisque les institutrices formaient déjà 62 % du corps en 1923 et 67,2 % en 1939. Aux chiffres cités plus haut, il faut ajouter et préciser que les inspecteurs sont majoritairement des hommes (62 %) et les personnels de direction majoritairement masculin (60 %) et plus on monte dans la hiérarchie scolaire, plus il y a d'hommes.

Bien que les règles de recrutement, d'emploi, de rémunération et le système indiciaire ne fassent pas intervenir de différenciation sexuée, il est constaté, en 2015, dans le secteur public, qu'une enseignante titulaire perçoit en moyenne un salaire net inférieur de 14 % à celui d'un enseignant. Les facteurs explicatifs de cette différence de niveau de salaire résident principalement dans les caractéristiques différentes des enseignantes et des enseignants : les femmes sont majoritaires (80 %) parmi les professeurs des écoles, qui sont moins rémunérés que dans le second degré ; elles travaillent plus souvent à temps partiel et sont moins souvent dans des fonctions offrant des compléments de salaire.

Les interactions pédagogiques avec les élèves diffèrent selon le sexe de l'élève. Les enseignant-e-s consacrent davantage de temps aux garçons qu'aux filles ; les garçons sont plus souvent interrogés, ils sont plus encouragés et valorisés, plus de temps est accordé à attendre leurs réponses et à réagir à leurs interventions, la transgression des règles de prise de parole est plus tolérée pour les garçons. « Ces attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève et le fait que les garçons soient plus poussés à exploiter toutes leurs possibilités se manifestent de manière particulièrement nette dans les matières supposées convenir

¹⁰ Source : MENESR-DEPP, 2016, Repères & Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.

inégalement aux élèves des deux sexes. En mathématiques, discipline connotée comme masculine, on observe dès le primaire des différences précoces d'attentes, davantage d'interactions avec les garçons et plus de temps consacré à ces derniers. Les enseignants stimulent également moins les filles (...) Ces différences s'accroissent avec l'âge, et sont plus marquées dans les filières du second cycle du secondaire. » (Duru-Bellat, 2016, p.92).

Les enfants construisent leur rapport au savoir d'abord dans la famille, puis à l'école, qui va le modifier, en produisant « une "grammaire sociale" qui divise les savoirs en savoirs savants et savoirs populaires, mais aussi en savoirs masculins et savoirs féminins, différents et hiérarchisés. Ces divisions se traduisent dans l'institution scolaire par une division socio-sexuée des disciplines et des filières (...) qui divise les disciplines en territoires masculin et féminin. Cette division contient aussi une hiérarchie de valeurs conforme à l'ordre social des sexes, c'est-à-dire à la hiérarchie entre les groupes de sexe. On peut penser que, si les mathématiques et les sciences « dures » aujourd'hui sont plus valorisées que les lettres, c'est qu'elles sont territoire masculin, et les lettres moins valorisées parce qu'elles sont devenues territoire féminin. » (Mosconi, 2003, p.33). Le type de rapports et d'interactions pédagogiques proposé de manière différenciée aux élèves filles et garçons par les enseignant-e-s va avoir une influence sur les comportements, résultats, parcours scolaires et orientations : « Par leurs représentations, leurs attentes et leurs manières de faire, dans des processus quotidiens parfois infimes, sans en avoir conscience, les enseignant(e)s tendent à positionner différemment filles et garçons. Et je prétends que ces épisodes peuvent exercer une influence sur la manière dont les élèves constituent ou modifient leur rapport au savoir. » (Ibid., p.38).

Les enseignant-e-s n'échappent pas aux stéréotypes de genre répandus dans la société : « la croyance des maîtres dans la supériorité des garçons en mathématiques et celle des filles en littérature est décelée, dès l'école primaire, alors même que les différences de performance sont inexistantes. Ces attentes fonctionneraient comme des "prophéties autoréalisatrices", alimentant la moindre confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques ». (Marry, 2003, p.8).

Les élèves

La cour de récréation

Les observations et analyses de la sociologue et géographe Édith Maruéjols montrent à quel point la cour de récréation est un espace genré propice à questionner la mixité (ou plutôt, son absence).

En premier lieu, le constat peut être fait que lors des récréations, les filles et les garçons ne se mélangent pas, ne jouent pas ensemble (ou très peu) : « J'observe depuis dix ans les garçons et les filles jouer dans les cours de récréation. Si je devais résumer ce que j'observe, je dirais que la mixité est l'exception. L'organisation, très répandue, des cours avec un terrain de foot contribue grandement à cette ségrégation : les garçons occupent une place centrale, alors que les filles sont reléguées aux coins. Elles sont invisibilisées ; même si elles sont nombreuses, on ne les voit pas. (...) Les cours de récréation sont aménagées de façon à ce que les filles — et les enfants non "conformes", par exemple ceux en surpoids —, ne se sentent pas légitimes à occuper l'espace. Ce qui, dès l'enfance, remet en cause une égalité de droit, celle entre les femmes et les hommes. » (Bouanchaud, 2018).

Il y a ainsi une exclusion de fait des filles de l'espace central et un rejet de celles-ci sur des espaces périphériques et très inférieurs en superficie : « Dans toutes les observations que j'ai pu faire, je remarque que l'espace central de la cour de récréation est non mixte. Il va être occupé bien souvent par un terrain de football. Quand le terrain est dessiné au sol, c'est radical : légitimement, c'est là où l'on fait du foot. À partir du moment où vous légitimez une pratique, vous allez prescrire un usage et vous allez proscrire tous les autres. Autour de ce terrain, on observe des petits groupes de filles qui jouent par deux, trois... J'ai observé dans la cour de récréation une problématique de répartition de l'espace. Non seulement il y a une non-mixité sur le terrain de football central, mais il prend parfois 80 % de la surface de la cour de récréation et fait jouer 30 enfants sur 200. Ce sont surtout les CM1- CM2 qui jouent au foot, mais aussi les plus performants. La mixité est un rapport de force. Avoir moins de place pour jouer, ne pas pouvoir jouer à ce que l'on veut parce qu'on est une fille, ou un garçon pas assez conforme, c'est l'expérience de l'injustice et l'installation d'inégalités durables. » (Brouze, 2017).

Dans son dernier ouvrage (2022), Édith Maruéjols propose des méthodes, moyens, pistes d'amélioration, qui semblent non seulement nécessaires, mais indispensables, car ces inégalités de genre dans la cour de récréation (et dans l'espace public) faussent les relations filles-garçons très tôt et vont à l'inverse de l'apprentissage du partage de l'espace et des jeux, de la mixité, de l'égalité et de l'inclusion.

Résultats, parcours et orientations scolaires

Au début de l'école élémentaire, les filles ont des résultats équivalents aux garçons en mathématiques mais nettement supérieurs en français. Elles conservent cet avantage en français à la sortie de l'école élémentaire. En mathématiques cependant, elles ont des résultats inférieurs dès le CE1.

À la fin de l'école élémentaire, les filles sont moins souvent en retard scolaire que les garçons, quel que soit le milieu d'origine. Au cours de leur scolarité, de la fin de l'école élémentaire jusqu'au lycée, les filles ont moins confiance dans leur réussite scolaire, en particulier en mathématiques que ce soit en sixième ou en seconde : à niveau de maîtrise égal, les filles sont moins confiantes que les garçons face aux évaluations : légèrement en français et très nettement en mathématiques, et elles sont moins confiantes que les garçons pour réussir l'année scolaire à venir.

À la fin du collège, les filles ont un meilleur taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB). Elles obtiennent de meilleurs résultats en français mais sont légèrement en retrait en mathématiques. Après le collège, les filles s'orientent davantage en voie générale et technologique que les garçons, plus nombreux en voie professionnelle et en apprentissage. Au lycée et en apprentissage, les filles et les garçons suivent des parcours différents. Que ce soit dans la voie générale, technologique ou professionnelle, les filles s'orientent moins vers les filières scientifiques, sauf celles liées au secteur santé. En seconde générale et technologique, les filles font plus des choix d'enseignements littéraires et les garçons d'enseignements scientifiques ou technologiques. En terminale, la part de filles dans les spécialités préfigure leurs choix futurs dans l'enseignement supérieur ou de métiers. Les taux de réussite au baccalauréat sont meilleurs pour les filles qui, en outre, obtiennent davantage de mentions, quelle que soit la série. Les bachelères sont plus nombreuses que les bacheliers dans une génération. Les orientations dans l'enseignement supérieur prolongent les choix effectués au lycée. On constate qu'il y a peu d'étudiantes en classes préparatoires scientifiques, contrairement aux classes préparatoires littéraires. À l'université, il y a plus de 70 % de femmes en lettres et en langues, moins de 30 % en sciences fondamentales et en Staps. À la sortie du système éducatif, les femmes sont davantage diplômées que les hommes.¹¹

« À tous les niveaux, et principalement dans les classes populaires, les filles sont orientées vers des filières moins valorisées et qui débouchent sur des emplois plus aléatoires, à plus faibles salaires et perspectives de carrière que ceux des garçons (Vouillot *et al.*, 2011). Et elles sont nettement moins nombreuses dans les filières les plus prestigieuses préparant à ce qu'on appelle en France les "grandes écoles". La ségrégation verticale et horizontale du marché du travail qui divise les métiers en métiers féminins et métiers masculins et qui fait jouer le "plafond de verre" pèse de tout son poids sur les orientations des filles et des garçons. Cependant, la croyance au principe de l'égalité des chances consiste à faire croire que l'excellence scolaire des élèves est uniquement

11. Source : DEPP Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur. Mars 2023 et mars 2020.

due à leur mérite individuel. L'idéologie du mérite, qui dispense de s'interroger sur ce qui fait gagner ou perdre tel ou telle, contraint les élèves à s'attribuer à eux-mêmes ou elles-mêmes, et non à des facteurs extérieurs (à leur origine sociale, à leurs conditions de vie et à leur culture), leurs réussites, mais tout autant leurs échecs scolaires. On feint de croire que la réussite est uniquement le résultat du travail et des capacités personnelles de chacun et de chacune. Celles et ceux qui réussissent ont tendance à accepter ces valeurs de l'école (y compris son sexisme ordinaire) et peuvent s'attribuer le mérite de leur performance et en tirer gloire, voire s'autoriser à mépriser les individus qui échouent. » (Mosconi, 2016, p.122).

Une analyse des caractéristiques des élèves qui composent les effectifs des grandes écoles (écoles d'ingénieurs, de commerce, instituts d'études politiques, écoles normales supérieures) dont sont issues les élites administratives scientifiques et économiques, montre le peu de diversité sociale au sein de ces établissements et l'influence de l'origine sociale, géographique et celle du genre. Entre 2006 et 2016, la diversité sociale ne progresse pas. La part des étudiants les plus défavorisés socialement ne dépasse jamais 10 %, alors qu'ils représentent 36 % de cette classe d'âge. Les deux tiers des élèves des grandes écoles sont des enfants des CSP+ (cadres, professions intellectuelles ou libérales, chefs d'entreprise) alors que leur part n'est que de 23 % de l'ensemble des jeunes de vingt à vingt-quatre ans. Dans les 10 % d'écoles les plus sélectives, les enfants d'ouvriers ou de parents au chômage plafonnent à 5 % des effectifs, quand les CSP+ représentent près de 80 % des promotions, les classes moyennes étant elles aussi largement sous-représentées.

Au niveau de l'origine géographique des élèves, celle-ci indique une forte concentration du recrutement sur une partie du territoire : 30 % des élèves des grandes écoles, en 2016-2017, ont passé le bac en Ile-de-France, où vivent moins de 20 % des lycéens. À Polytechnique, HEC, l'ENS de la Rue d'Ulm et à Sciences Po Paris, les Franciliens représentent entre 44 % et 57 % des effectifs ; un quart des élèves avaient passé leur bac à Paris, alors que seuls 3 % des bacheliers sont parisiens. Les résultats scolaires dans l'enseignement secondaire n'expliquent qu'une partie de ces inégalités. Si les jeunes défavorisés socialement n'accèdent pas aux grandes écoles, c'est en majeure partie dû à leurs choix d'orientation plutôt qu'à leur niveau scolaire. Ces choix sont conditionnés par des phénomènes d'autocensure, ou limités par le manque d'information. Les contraintes financières (frais d'inscription, de transport, de logement) pèsent également.

Les mêmes facteurs, auxquels s'ajoutent ceux des stéréotypes de genre vécus pendant toute la scolarité, se retrouvent pour les filles, particulièrement en ce qui

concerne les filières scientifiques et les écoles d'ingénieurs, dans lesquelles elles sont toujours minoritaires. La sous-représentation des filles est liée à leur faible nombre dans les classes préparatoires scientifiques (maximum 1/3 des effectifs contre 3/4 en classes préparatoires littéraires). Au lycée, les filles sont largement plus nombreuses dans les spécialités littéraires et les garçons majoritaires dans les matières scientifiques. Dans la spécialité sciences de l'ingénieur, en terminale, les lycéennes ne sont que 13 %.¹²

Références bibliographiques

Ouvrages

- Chenu, A. & Decker, V. (2023). *Entrer en pédagogie féministe*. Libertalia.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. A. Colin.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.
- Furet, F., Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Minuit.
- Malebranche, N. (1707). *Traité de Morale*. II, XIII & V.
- Maruéjols, E. (2022). *Faire je(u)égal, Penser les espaces à l'école pour inclure tous les enfants*. Double

Ponctuation.

- Maurin, L., Schmidt, N. (dir.). (2016). *Que faire contre les inégalités ? 30 experts s'engagent*. Observatoire des inégalités.
- Sonnet, M. (1987). *L'éducation des filles au temps des Lumières*. Cerf.
- Vouillot, F., Mezza, J., Thiénot, L. & Steinbrückner, M-L. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. La Documentation française.
- Zancarini-Fornel, M. (2003). La mixité scolaire : une confusion des genres ? Dans : L. Capdevila (dir.), et al. *Le Genre face aux mutations*. Presses universitaires de Rennes.

Revue

- Caspard, P. (2007). A quoi tient la supériorité des filles ? Contribution à l'analyse historique d'un problème. *Histoire de l'éducation*, 115-116, pp. 81-148.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69, 90-100.
- Marry, C. (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le Piref.
- Maruéjols, E. (2021). Répartition des rôles et construction identitaire genre dans les établissements scolaires. *Silomag*, 13.
- Mosconi, M. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31-38.

¹². Source : Rapport de l'IPP (Institut des politiques publiques) 19/01/2021.

■ Mosconi, N. (2016). Excellence et égalité. Les paradoxes de l'égalité des chances à l'école. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 35, 118-130.

■ Pfefferkorn, R. (2017). L'entrée des femmes dans les universités européennes : France, Suisse et Allemagne. *Raison présente*, 201, 117-127.

■ Prost, A. (2007). Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887). *Histoire de l'éducation*, 115-116, 149-169.

Presse

■ Bouanchaud, C. (2018, 17 septembre). Dans les cours de récréation, les filles sont « invisibilisées ». *Le Monde*.

■ Brouze, E. (2017, 19 février). Comprendre les inégalités dans la cour d'école par Edith Maruéjols. *Rue 89*.

Genre ? Genre quoi ? Stéréotypes de genre ? Une question ? Vraiment ?

Sylvie **PULIDORI**

Formatrice, ex-responsable de la filière *Éducateurs de Jeunes Enfants (EJE)*, Institut Régional du Travail Social (durant treize ans)

En 2013, dans un article intitulé « *Barbie maman ? Du bon usage du sexe des jouets* », Charles Foxonet¹ écrit « *les professionnels de la petite enfance s'interrogent de plus en plus sur leur rôle dans la transmission des stéréotypes sur le genre et les inégalités que ceux-ci reproduisent entre sexes* ».

En 2023, soit dix ans plus tard, qu'en est-il ?

Pour entrer dans le vif du sujet, je me demande : y a-t-il réellement une question dans la petite enfance (et au-delà dans le travail social) pour les professionnel.le.s sur leur rôle dans la transmission des stéréotypes sur le genre et les inégalités que ceux-ci reproduisent entre sexes ? (Foxonet, 2013)

Pourquoi cette interrogation de ma part ? J'interviens, actuellement, en ce qui concerne les « stéréotypes de genre » auprès d'étudiant.e.s EJE dans un IRTS ; auprès de professionnel.le.s en crèche ; d'assistant.e.s maternel.le.s ; en médiathèque ; dans des soirées organisées par des Relais Petite Enfance (RPE).

Deux de ces publics sont captifs, ils n'ont pas le choix de cette thématique : les étudiant.e.s EJE et les professionnel.le.s de crèche. En effet, dans mon expérience, en crèche, les demandes de formations en « intra », ont été formulées par les services petite enfance, les professionnel.le.s n'ont pas été consulté.e.s. Pour les étudiant.e.s EJE, cela fait partie du programme de formation.

¹. C. Foxonet est Docteur en psychologie, psychologue clinicien, enseignant-chercheur, co-fondateur du « Le Sociographe - recherches en travail social » et premier rédacteur en chef.

Des points d'appui pour légitimer les apports sur « les stéréotypes de genre »

Pour les étudiant.e.s en formation : le référentiel métier EJE

Voici ce que stipule le référentiel métier en 2023² : *« L'éducateur de jeunes enfants établit au quotidien une relation personnalisée respectueuse de l'enfant, de ses rythmes, de ses besoins, de ses émotions, de ses particularités, de sa parole et de son environnement familial et social. Il instaure un cadre sécurisant physique et affectif, en se dégageant des stéréotypes de genre et en favorisant la rencontre et la relation ».*

Et celui de 2005 (ayant cours en 2007)³ : *« Parmi leurs différentes missions et tâches, ces professionnels/les se doivent de prévenir toutes discriminations notamment celles fondées sur le sexe et de favoriser la mise en œuvre d'actions permettant d'assurer le bon fonctionnement de la mixité et de produire une égalité effective entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ».*

Nous ne ferons pas ici une analyse lexicale, cependant, nous voyons à quel point le langage utilisé dans les deux référentiels diffère. En 2007 nous trouvons les termes : *discriminations ; favoriser la mise en œuvre d'actions, assurer le bon fonctionnement de la mixité, produire une égalité effective ...* et surtout « ces professionnels se doivent ». En 2023 « *en se dégageant des stéréotypes de genre* ». Ne s'agit-il plus alors, aujourd'hui, que d'un positionnement individuel, là, où précédemment il était clairement attendu un positionnement professionnel pro-actif, collectif, se situant explicitement dans la lutte contre les discriminations et leur prévention ? Ne s'agit-il pas, aujourd'hui, de faire « comme si » tout cela était derrière nous ? Comme si les disparités n'existaient plus ? Comme si, par un travail sur soi, chacun de nous pouvait se défaire, (comment ? mystère...) de toute une éducation et de rapports sociaux de sexe⁴ ? Ou bien si nous regardons cela avec un œil plus politique, « en se dégageant » cela ne devient-il pas une question où l'individu seul aurait une responsabilité et où l'institution s'en trouverait exemptée ?

Pour les professionnel.le.s en crèche et les assistant.e.s maternel.le.s : la charte nationale d'accueil du jeune enfant

Pour asseoir la légitimité de ces formations des professionnel.le.s aux formations variées, je m'appuie sur la charte nationale d'accueil du jeune enfant et son article 7 : *« Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnels qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes*

2. Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants, annexes I et II "Référentiel Professionnel" et "Référentiel de formation" (J.O. 23 août 2018).

3. En cours lors de la création du module « stéréotype de genre ».

4. Je parle ici dans notre société française.

et à ces hommes que je construis mon identité »⁵. Ce texte s'applique également aux assistant.e.s maternel.le.s. Il est écrit : « tout stéréotype », ce qui fait une large part aux compréhensions les plus diverses et de fait non spécifique « de genre ». Cette formulation, fait peut-être écho à la mobilisation qui a eu lieu en 2014, contre les « ABCD de l'égalité »⁶ et qui aboutit à la suppression de ce plan. Nous voyons alors que la question du langage, du mot choisi (ou non) est tout à fait politique. Le Ministère des Solidarités et de la Famille, sur son site, écrit : « La Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant établit les principes applicables à l'accueil du jeune enfant, quel que soit le mode d'accueil, en application de l'article L. 214-1-1 du code de l'action sociale et des familles. Elle doit être mise à disposition des parents et déclinée dans les projets d'accueil. » La « mise à disposition des parents » motive peut-être cette formulation, afin de ne pas générer d'oppositions idéologiques ?

Pour les directions de crèches : le décret du 30 août 2021

Pour les directions d'établissement petite enfance, c'est l'article R. 2324-29 du décret du 30 août 2021 qui fait obligation, dans le projet d'établissement, « (d') un projet éducatif. Ce projet précise les dispositions prises pour assurer l'accueil, le soin, le développement, le bien-être et l'éveil des enfants, notamment en matière artistique et culturelle, et pour favoriser l'égalité entre les filles et les garçons ». Ici, apparaît clairement le but à atteindre, et c'est aux établissements à définir les moyens par lesquels ils vont y parvenir.

J'utilise le verbe « légitimer » dans le titre de cette partie, ce qui peut paraître étonnant en 2023, mais, j'ai rencontré des résistances lors de formations en crèche, je le répète, formations non choisies par les professionnel.le.s. À l'inverse de cela, les assistant.e.s maternel.le.s, sont volontaires pour cette formation : « Mieux comprendre les stéréotypes de genre pour renforcer l'égalité fille-garçon ».

Un titre de formation en évolution

Les appellations des formations Ipéria ou du Centre National de la Fonction Publique (CNFPT) ne peuvent être modifiées par un intervenant. Le titre est : « Lutter contre les stéréotypes de genre, l'égalité fille-garçon en établissement d'accueil du jeune enfant (0-3 ans) ». J'observe que la question de la terminologie est au travail pour le CNFPT car entre l'année 2022 et 2023, celui-ci est devenu : « Égalité filles-garçons

5. Depuis l'ordonnance des services aux familles du 19 mai 2021, la charte nationale pour l'accueil du jeune enfant est une référence commune à tous les modes d'accueil du jeune enfant (article L214-1-1 du Code de l'action sociale et des familles).

6. « Elle concrétise une modalité d'action au service des objectifs énoncés dans la "convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif" valant pour la période 2013-2018, notamment au rang de la priorité consistant à Agir dès l'école primaire ». <https://www.education.gouv.fr/evaluation-du-dispositif-experimental-abcd-de-l-egalite-1781>

en EAJE (0-3 ans) ». C'est à l'intérieur du programme que les orientations sur les stéréotypes de genre apparaissent. Lorsque j'interviens, en indépendante, je suis libre, j'opte pour « *L'égalité filles-garçons c'est important dès la petite enfance* ». Cette évolution est motivée par la nécessité de lier aspects théoriques et aspects pratiques pour des personnes qui peuvent être éloignées des débats sur les stéréotypes de genre, pour lesquelles, le vocabulaire peut être obscur, flou et générer, *de facto*, un effet déstabilisant et défensif.

Voici quelques phrases récurrentes de début de formation, tout public confondu. Elles sont toutes réelles et se situent en 2022 et 2023 :

« Il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons, ils jouent avec tout, les voitures, les poupées. Non je ne vois pas où est le problème. »

« Ils sont petits ça sert à rien d'en parler. »

« Pffffff pour quoi on parle de ça ? Franchement y a plus important ! »

« Encore ! mais c'est pas possible on parle que de ça... »

« Pourquoi Minnie est-elle maintenant en pantalon ? »

« Pourquoi buzz l'éclair est-il homosexuel, pourquoi montrer cela à des enfants ? »

« Moi, ça ne me gêne pas que ma fille elle fasse du foot, mais que mon garçon fasse de la danse c'est pas pareil »

« Les fonctions paternelles et maternelles, quand même, c'est bien pour les hommes et les femmes ? » ; « Mais, le tiers séparateur ? » (souvent désigné comme le père)

Lors d'une discussion afin de proposer des « Rencontres familles » dans une crèche, la responsable du service petite enfance me dit : « ah non Sylvie, ça ce n'est pas possible, c'est politique ».

Mais avant d'aller plus loin ...

Un détour par mes débuts. 2007. Je suis alors coordinatrice de la filière EJE, dans un IRTS. C'est la lecture du référentiel et mes propres centres d'intérêts pour l'égalité homme-femme qui participent de la création d'un module sur les stéréotypes de genre. Avec le soutien du directeur, et grâce à la mise en œuvre, en transversalité, de cours, d'ateliers réunissant toutes les filières, cette action voit le jour et s'inscrit dans une orientation de « lutte contre les discriminations ». Il s'agit d'une initiation et d'une exploration pour tous les étudiant.e.s en travail social sur ce que sont les stéréotypes de genre mais aussi et surtout, comment ceux-ci peuvent être à l'œuvre, la plupart du temps à notre insu, y compris lorsque nous y sommes sensibilisés.

Le module s'intitule « Pratique(s) professionnelle(s) et genre. » Son objectif : « Questionner nos propres représentations, la signification et les enjeux que revêtent les différences de genre sur les pratiques professionnelles ; d'interroger leurs implications sociales et professionnelles. De sensibiliser à l'approche du genre ». La démarche pédagogique est la suivante : travaux en petits groupes ; apports théoriques – anthropologie – sociologie – psychologie (notamment identité sexuée) ; film ; analyse de livres pour la jeunesse ; portefeuille de lecture. En fin de module une présentation est demandée, sous une forme libre. Puis, avant de partir en stage, une question simple est posée, basée sur l'observation, outil central des travailleurs sociaux : « À situation égale, est-ce qu'on fait pareil avec un homme – une femme, une adolescente fille – un adolescent garçon, une petite fille – un petit garçon, un père – une mère, un professionnel homme – une professionnelle femme ? ».

Les présentations furent particulièrement riches : les uns se posent des questions sur « le couple éducatif », les autres se rendent compte, à leur grande surprise que si c'est un homme qui est reçu en rendez-vous, il n'a pas le même traitement que si c'est une femme ; et dans la petite enfance qui appelle-t-on systématiquement lorsque l'enfant est malade ? la mère, bien qu'elle-même travaille également. Et bien d'autres découvertes ...

Une nécessité : connaître le développement du jeune enfant et...

« Moi, je ne mets à mon enfant, que des vêtements avec des couleurs neutres : blanc, vert... pour qu'elle puisse choisir son genre plus tard ».

C'est à l'écoute de ces propos, tenus par une sociologue, en 2007 que j'ai compris la nécessité d'une approche incluant le développement du jeune enfant et notamment un cours sur « l'identité sexuée »⁷. Ce fut fait avec une psychologue clinicienne. Puis un enrichissement sur la socialisation différenciée prendra place grâce au livre de Anne Dafflon Novelle, paru en 2006, « *Filles-garçons, socialisation différenciée ?* »

En 2007, difficile de trouver des documents

Pour que le module soit complet il est nécessaire de constituer un portefeuille de lectures. Chose difficile à ce moment-là. Je trouve peu

⁷. À ce sujet, voir la vidéo de Mme Dafflon Novelle. A. (lien en bibliographie).

de livres, d'articles. Nicolas Murcier pose une base avec *Le loup dans la bergerie*. Puis en 2007 a paru *La petite enfance, Entre familles et crèches, entre sexe et genre ; Contre les jouets sexistes*. En 2014, sort le livre *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*⁸. Les travaux de Sylvie Cromer sont également une source précieuse.

Ce passage par l'année 2007, pour arriver à la question : Genre et stéréotypes : où en est-on aujourd'hui ?

À vrai dire, il a été difficile de choisir un angle d'approche pour la rédaction de cet article. En effet, autant en 2007, il y avait peu de littérature sur le sujet, autant aujourd'hui, il y a quasiment une submersion de productions. Un grand nombre de disciplines se saisissent de cette question. Il suffit de regarder les dernières publications parues en 2022-2023. En octobre 2022, le Muséum National d'Histoire Naturelle fait paraître un *Manifeste du muséum – Aux origines du genre*⁹, voici quelques mots de la page 43 qui en est la conclusion :

« *Changer les normes de genre, c'est contester l'ordre de reproduction, les dominations sociales qui s'y rattachent, et donc menacer indirectement ceux qui y ont intérêt. (...) Par ailleurs, l'histoire naturelle aide à dédramatiser les changements d'identité et de catégorie, qu'il s'agisse de mâle, femelle ou homme, femme. Elle indique que nos catégories sont des conventions nécessaires pour parler et connaître. On peut les changer : pour l'histoire naturelle, il n'y a pas d'essences. L'important, c'est de savoir à quoi servent les catégories : outils de connaissance ou bien outils de domination ?* »

En 2023, Claudine Julien, professeure émérite de génétique médicale et chercheuse et Nicole Priollaoud, spécialiste de la communication en santé au niveau institutionnel publient *C'est votre sexe qui fait la différence – quand la science bouscule les idées reçues*. Elles concluent leur ouvrage par les mots suivants :

« *Il est urgent d'abattre les murs qui nous enferment dans des schémas de pensée dépassés pour suivre en confiance les pistes nouvelles ouvertes par la science et retrouver, au-delà des genres qui séparent, une complémentarité des sexes. Pour le meilleur des femmes, des hommes et de la société* ».

En sociologie Isabelle Clair (2023) nous dit :

« *Tous les travaux de la sociologie du genre ont en commun une problématique : la construction sociale de la différence hiérarchisée des sexes et/ou des sexualités, une histoire commencée dans les années 1970 (...); une ambition : faire la preuve, enquête après enquête, de la transversalité des rapports de sexe et de sexualité dans le monde social, et convaincre de la nécessité de leur prise en compte dans l'élaboration de n'importe quel objet sociologique* ».

8. Ces références figurent dans la bibliographie à la fin de l'article (ndlr).

9. Collectif 2022. Manifeste du Muséum. *Aux origines du genre*. Reliefs.

En ethnologie-anthropologie paraît un article « *le mythe de l'homme chasseur : la contribution des femmes à la chasse dans des contextes ethnographiques* » (Anderson, A. et al., 2023) ; des rapports du Haut Conseil à l'Égalité des Femmes et des Hommes... Et tous les comptes Instagram, podcasts, les radios, les réseaux, sur cette thématique. Dans les facultés les masters autour de cette question fleurissent...

Mais, et la petite enfance dans tout ça ?

Genre et stéréotypes : où en est-on aujourd'hui ?

Revenons aux phrases citées lors des formations en crèche et à celles entendues sur le terrain (je réalise des temps d'observation, des Analyses de la Pratique Professionnelle).

Trois points apparaissent. Le premier est une invisibilité totale des stéréotypes à l'œuvre car ils sont intégrés par les adultes : « *Il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons, ils jouent avec tout, les voitures, les poupées. Non je ne vois pas où est le problème.* » et les références à l'âge des enfants : « *Si petits ça sert à rien d'en parler* ». Ces idées sont très majoritaires dans les établissements. Les professionnel.le.s n'ont aucune conscience qu'ils/elles transmettent des stéréotypes ni de l'impact que cela a sur la production/reproduction d'inégalités entre sexes, ni du fait que cela commence dès la toute petite enfance.

Heureusement un outil simple à mettre en œuvre, pour rendre visible ces stéréotypes, est la littérature jeunesse. Prendre n'importe quel livre lu à un enfant en crèche ou chez une assistante maternelle et en faire l'analyse. Dans un tableau à trois colonnes, indiquez dans la première les personnages masculins, dans la seconde les personnages féminins, dans la troisième lorsqu'on ne sait pas. Ensuite, regardez pour chaque personnage qui fait quoi et où ? À la fin comptez les personnages, ce qu'ils font et où ils sont. Les stéréotypes deviennent tout à coup quantifiables, visibles. À partir de ce moment, les professionnel.le.s commencent à accepter d'interroger leur pratique, leurs croyances.¹⁰

Il est « simple » ensuite de parler, des vêtements, des couleurs, d'aménagement de l'espace, des jeux et des jouets... il est plus complexe d'interroger le langage, la posture physique qui permet ou non... ce que l'on dit aux filles et aux garçons. Grand nombre des observations faites en 2007 (il y a seize ans) sont toujours d'actualité. Par exemple, qui appelle-t-on

¹⁰. Je n'oublie pas que des maisons d'éditions éditent de nouveaux types de livres prenant en compte les stéréotypes « talents hauts » par exemple.

quand l'enfant est malade ? Toujours la mère, même lorsque le père dit qu'il est disponible. Cependant, petit à petit, des avancées se font jour. Il faut dire aussi, que la diversité des couples, l'homoparentalité est – même si mes propos peuvent être choquants – en quelque sorte une aide. Les professionnel.le.s sont obligé.es de repenser le langage, même s'ils manquent encore des mots pour qualifier les parents homoparentaux. Dans les dossiers administratifs : parent 1, parent 2, sans parler des logiciels de gestion. La socialisation différenciée produit des effets sur les transmissions faites aux parents et sur les actes. Par exemple, les affaires des enfants sont rangées si le père vient chercher l'enfant, mais si c'est la mère non. La durée des transmissions et leur teneur sont différentes. Si le professionnel est un homme, les comportements vont être modifiés y compris dans l'équipe. Par exemple, il m'a été rapporté par un ancien étudiant qu'il était sollicité pour une prise de décision alors qu'une directrice est en poste...

Je remarque qu'il semble exister deux « types » de professionnel.le.s, de personnes. Les femmes qui sont déjà sensibilisées et de façon plus ou moins marquée militantes, féministes. Et pour les professionnels hommes des personnes qui peuvent se poser des questions sur leur rôle en tant qu'homme auprès des enfants : complémentaire à celui des collègues femmes ? (Il faut dire qu'ils y sont très régulièrement renvoyés). Différents mais en quoi ? Le second type de professionnel.le.s considère que c'est totalement secondaire, il y a bien d'autres préoccupations plus importantes.

Le second point qui me semble important est la confusion entre « stéréotype de genre » et sexualité. Le terme genre amène un doute. Parle-t-on des rôles sociaux attribués aux hommes et aux femmes et/ou parle-t-on de sexe ? mais de quel sexe ? le mot sexe, pour beaucoup de personnes dérivant alors vers la sexualité. Ce point est particulièrement important en toute petite enfance ; parler d'éducation égalitaire, de pédagogie égalitaire permettrait de clarifier le langage, les intentions aussi. Le problème apparaît souvent au moment de la mise à disposition des déguisements en libre accès. Combien de fois peut-on entendre à l'arrivée d'un parent qu'il soit homme ou femme, des propos perçus comme violents parce qu'un petit garçon a choisi une robe ou une jupe. « *Vous voulez en faire un pédé ?* ». Une étudiante rapporte en 2022, cette situation d'un père s'adressant à son garçon de 2 ans ½ : « *Mais tu ne peux pas mettre une robe c'est pour les filles ! Enlève-moi ça et on y va* ». « *Mais j'aime bien les robes papa* ». Le père : « *non ! Ça je ne veux pas. Tu ne mettras jamais ça avec moi. Tu es un garçon pas une fille !* » ; « *Je ne veux pas qu'il soit pédé moi c'est un mec !* ». Une autre situation d'une mère qui demande à retirer la nuisette qui se trouve dans la malle à déguisements parce que « *c'est pas possible* ». Ici la connaissance du développement de l'enfant est importante. En effet, pour le petit enfant, mettre une robe, du rose

n'a pas de connotation sexuelle. Connaître les phases de l'identité sexuée serait nécessaire avec la stabilisation de cette identité vers 5/6 ans (Dafflon Novelle 2006). L'adulte projette ce qu'il perçoit de la sexualité, mais le « petit » lui, n'en a aucune idée, « *il n'en est pas là* ». Cependant ce n'est pas suffisant. La projection sur une sexualité adulte recouvre également une conception de la famille, un style d'éducation. « *Pourquoi Minnie est-elle maintenant en pantalon ?* » ; « *Pourquoi buzz l'éclair est-il homosexuel, pourquoi montrer cela à des enfants ?* » ; « *Moi, ça ne me gêne pas que ma fille elle fasse du foot, mais que mon garçon fasse de la danse c'est pas pareil* ». En utilisant les termes « stéréotypes de genre » la confusion, dans le grand public, entre rapport sociaux de sexe et sexualité s'observe. Pourquoi ? Parce que justement, les stéréotypes de genre sont transverses. Nous pouvons tout analyser à travers « les lunettes du genre ».

Le troisième point m'amène à dire que je reconnais totalement qu'il y a des avancées, que prendre en compte les stéréotypes dans la petite enfance et notamment dans les crèches peut exister. Mais, il faut reconnaître également qu'il s'agit, j'ai envie de dire, « encore », d'expérimentations, de crèches pilotes, de crèches expérimentales... D'une des premières crèches à ma connaissance, la crèche Bourdarias à Saint-Ouen s'inspirant de la pédagogie suédoise en 2009 pour promouvoir l'égalité filles-garçons, aux six crèches « pilotes » de Toulouse accompagnées par Artemisia en 2013 ; à celles d'Aubervilliers stipulant qu'il y a six professionnelles pour quinze enfants, ce sont toujours des programmes expérimentaux. Ainsi, en 2023, où en est-on ? Au début, j'ai envie de dire, du moins dans la toute petite enfance.

Peut-être serait-il intéressant, afin de rencontrer une plus grande adhésion des professionnel.le.s et des parents, de changer d'angle : que la charte d'accueil de la petite enfance opère une mutation du langage pour parler et surtout mettre en acte une pédagogie qui se voudrait « égalitaire ». Car les stéréotypes se nichent dans le langage, dans nos attitudes, dans notre façon de relever ou non un fait, un mot, de présenter de telle façon un jeu/jouet à une fille différemment qu'à un garçon. Comme le dit Mme Dafflon Novelle, les adultes ne vont pas forcément explicitement interdire à un enfant de jouer à tel ou tel jeu, mais ils peuvent les orienter vers autre chose, sans que cela ne soit repéré par l'adulte lui-même (Dafflon Novelle, 2006).

En conclusion, si à la crèche « La pirouette » d'Aubervilliers il y a six professionnelles pour quinze enfants, ce n'est pas la situation habituelle des établissements. Ici, il me semble important de prendre en compte une donnée économique peu analysée jusqu'à aujourd'hui sur l'effet d'épuisement des professionnel.le.s. Depuis que la Prestation de Service Unique (PSU) existe (2002), le travail en crèche

a changé. En effet, au « taux d'occupation » demandé par la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (CNAF) couplé à une facturation « au réel » (2014) des heures effectuées par l'enfant s'ajoutent des changements sociétaux autour du travail – la multiplication des temps partiels par exemple. Tout cela amène, aujourd'hui, un effet de multiplication du nombre d'enfants accueillis. Pour une place il peut y avoir non seulement un enfant le matin et un autre l'après-midi, mais également des changements chaque jour de la semaine. S'ajoute l'accueil d'enfants porteurs de troubles, sans qu'il y ait un professionnel de plus. Ainsi, tous ces éléments cumulatifs peuvent expliquer une charge mentale intense pour les professionnel.le.s et pour les gestionnaires un effet, en quelque sorte de « surbooking » pour arriver à tenir le principe de taux d'occupation de la CNAF.

C'est ainsi que dans l'état psychique actuel des professionnel.le.s de crèches, et bien que l'article 7 de la charte d'accueil existe, il semble que la charge et les injonctions permettent peu une réflexion continue sur les pratiques professionnelles sous l'angle des « lunettes du genre ». C'est clairement, aux dires des professionnel.le.s, un « surplus », un « encore », un « pffff... » à penser dans un quotidien déjà très chargé. Les « stéréotypes de genre », formulés ainsi sont considérés comme un « plus » dont on peut se passer, et non comme une vision au fondement même de l'éducation. S'arrêter pour réfléchir, avoir une pratique réflexive, accepter d'interroger, de s'interroger sur cet « anodin du quotidien », puis, y penser dans l'action est énergivore. De plus, aujourd'hui, même si le mouvement #metoo a créé un véritable tremblement touchant tous les secteurs (sports, spectacles, musiques, sciences, facultés...), il y a peu de prise de conscience que cela commence tout petit, et même avant la naissance.

C'est pourquoi, et pour répondre à la question « où en est-on aujourd'hui ? » et surtout pour aller plus loin, c'est-à-dire dépasser toutes les embûches institutionnelles, organisationnelles, lever les freins dus au langage, pourrions-nous, utiliser la terminologie « pédagogie égalitaire ». Ceci permettrait, peut-être, également d'organiser une politique en faveur de tous les enfants, c'est-à-dire pouvoir monter en généralité et sortir du système « expérimental », « pilote ». Je reprendrais les propos de Mme Maruejols¹¹ (2022) dans une conférence : « Pour faire égalité il faut agir, ne rien faire c'est produire ce système (d'inégalités) ».

11. Édith Maruejols est géographe du genre, auteure. Elle travaille notamment sur « la cour de récréation ».

Références bibliographiques

- Anderson, A., Chilczuk, S., Nelson, K., Ruther, R., Wall-Scheffler, C. The Myth of Man the Hunter : Women's contribution to the hunt across ethnographic contexts [en ligne]. *Plos.One*. Disponible sur : <https://journals.plos.org/plosone/article/comments?id=10.1371/journal.pone.0287101>
- Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants, annexes I et II "Référentiel Professionnel" et "Référentiel de formation" (J.O. 23 août 2018). En ligne : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/deeje_arrete_ssaa1812298a_annexes_i_et_ii.pdf
- Arrêté du 31 août 2021 créant un référentiel national relatif aux exigences applicables aux établissements d'accueil du jeune enfant en matière de locaux, d'aménagement et d'affichage (JORF n°0208 du 7 septembre 2021). En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044025618>
- Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant (JORF n° 0228 du 30 septembre 2021). En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044126586>
- Clair, I. (2023). *Sociologie du genre*. Armand Colin.
- Cresson, G. (dir.) & Coulon, N. (dir.) (2007). *La petite enfance : Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. L'Harmattan.
- Dafflon Novelle, A. (2006). *Filles-garçons socialisations différenciées ?* Presses Universitaires de Grenoble.
- Dafflon Novelle, A. (2009, 7 décembre). Colloque « Filles, garçons : une même école ? » [Vidéo]. Youtube. <https://youtu.be/wNrt-7qH-z8?si=kFPm3YDGTYYVchnEn>
- Foxonet, C. (2013, mars). Barbie maman ? Du bon usage du sexe des jouets, *Le Sociographe*, 41, 73-80.
- Junien, C. & Priollaude, N. (2023). *C'est votre sexe qui fait la différence. Quand la science bouscule les idées reçues*. Plon.
- Maruéjols, E. (2022). *Faire (je)u égal*. Penser les espaces à l'école pour inclure tous les enfants. Double ponctuation.
- Mix-Cité & Le collectif contre le publisexisme. (2007). *Contre les jouets sexistes*. Éditions L'échappée.
- Murcier, N. (2005). Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches Et Prévisions*, 80(1), 67-75. <https://doi.org/10.3406/caf.2005.2145>
- *Le mythe de l'homme chasseur : la contribution des femmes à la chasse dans des contextes ethnographiques* » <https://journals.plos.org/plosone/article/comments?id=10.1371/journal.pone.0287101>
- Rayna, S., Rubio, M., & Hauwelle, F. (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Érès.

Comment les personnes LGBTQIA+ permettent de penser l'inclusivité en travail social

Marius **VALLORANI**

Étudiant ASS 3^e année, IRTS PACA et Corse

Amandine **SUÑER**

*Attachée de recherche Centre Activité Éducation Spécialisée,
IRTS PACA et Corse et doctorante en anthropologie (IDEAS,
ex IDEMEC, AMU)*

Emmanuelle **WEISLO**

Formatrice-consultante et auteure

La question du genre est étudiée dans les centres de formation en travail social autour d'une focale assez classique sur les rapports hommes/femmes. Pourtant la prise en compte des personnes LGBTQIA+¹, qui échappent aux configurations genrées habituelles, reste peu abordée au regard du constat de personnes concernées dans les rangs des étudiants, formateur.ices et/ou des publics accompagnés. C'est pour combler ce manque et penser la manière de les accueillir dans leur singularité que nous avons développé un espace original appelé « *Social Lab* » et une journée d'étude sur cette thématique.

Notre article vise à témoigner de la fécondité de cette expérience sous trois prismes complémentaires : le témoignage d'un étudiant, la narration de la construction de cet espace de pensée et d'action et les réflexions qui en découlent pour le travail social d'une façon plus générale.

1. Acronyme de Lesbienne Gay Bi Trans Queer Intersexe Asexuel. Le + représente la diversité non exhaustive de l'acronyme.

De la nécessité de penser les questions LGBTQIA+

J'entre cette année en troisième année de formation d'Assistant de Service Social. J'ai évoqué mon homosexualité dès le premier jour auprès de mes collègues de promo. Si certain.e.s peuvent considérer que cette question relève de l'intime, pour moi, elle est politique. Être gay et le revendiquer, c'est l'occasion de rappeler les luttes qui sont les miennes, la culture dont je suis issu et l'histoire à laquelle je me rattache. J'évolue dans les espaces militants *queer*² depuis mes vingt ans (j'approche à ce jour de la trentaine) et je côtoie au quotidien des lesbiennes, des personnes bisexuelles, transgenres et ce parfois pendant des périodes de non-mixité qui m'ont permis de mieux comprendre les diverses discriminations auxquelles les personnes LGBTQIA+ font face et les multiples formes qu'elles prennent. J'ai ainsi commencé à appréhender ces questions sous différents prismes : celui de l'orientation sexuelle, celui de la classe sociale, celui de la race, au sens sociologique du terme lié au processus de racisation (Guillaumin, 1972) et, enfin, celui du genre. C'est de ce bagage théorique dont je me réclame lorsque je parle ouvertement de mon homosexualité.

L'occasion de constater au cours de mes deux années de formation que si nous apprenons les spécificités de chaque public avec lequel nous aurons potentiellement l'occasion de travailler plus tard, celles liées aux publics LGBTQIA+ sont trop souvent négligées. J'ai échangé avec des étudiants des autres cursus de formations (ES, ETS, EJE, etc.) et leur impression était similaire. La question du genre est abordée régulièrement au fil des ans, mais la focale est mise sur les femmes et les hommes cisgenres (celles et ceux qui s'identifient au genre assigné à leur naissance, dont je fais partie), excluant de fait les femmes et les hommes transgenres. C'est dans ce contexte que j'ai fait la connaissance d'Amandine Suñer, qui animait un module d'initiation à la recherche universitaire sur la question de la transphobie, un module que les étudiants ASS, ES et EJE pouvaient choisir au sein d'un ensemble de thématiques proposées au cours de leur deuxième année. Ces temps de travail en transversalité nous ont permis de nous retrouver entre étudiants sensibles à la question des transidentités, et plus largement des luttes LGBTQIA+, certain.e.s militant.e.s assumé.e.s et d'autres complètement néophytes.

La richesse des échanges et la demande unanime des étudiant.e.s d'avoir plus d'occasions de s'intéresser aux publics LGBTQIA+

ont poussé Amandine Suñer à mettre en place le *Social lab* sur l'inclusion des personnes transgenres au sein de l'IRTS Paca-Corse, en compagnie d'Emmanuelle Weislo et moi-même. Ce *Social Lab* a constitué le point de départ d'une réflexion

2. Le terme *queer*, en anglais, signifie bizarre, inadapté, et s'adresse particulièrement aux personnes LGBTQIA+. C'est le mot qu'on lançait à ceux qui n'étaient pas assez masculins, aux femmes aux allures de garçons, aux êtres dont le genre brouille les pistes. En France notamment, il a une connotation politique.

sur l'inclusion de la diversité au sens large, incluant l'ensemble des personnes LGBTQIA+, mais également en situation de handicap, racisé.e.s, etc. Nous travaillons, entre autres, à la mise en place d'une administration inclusive, de modules de formations pour les salarié.e.s de l'IRTS et les travailleurs sociaux. Nous avons également organisé (et renouvelé pour l'année qui arrive) une journée d'étude LGBTQIA+ où sont intervenus divers acteurs associatifs, chercheuses, étudiant.e.s et militants.

Cette initiative inédite au sein de l'IRTS PACA et Corse n'a fait qu'appuyer cette idée que les transidentités relèvent souvent d'un angle mort dans le travail social. Mes temps de stage ont confirmé cette hypothèse : les professionnel.le.s admettent systématiquement leur manque de formation sur ces questions et regrettent que les personnes transgenres soient souvent exclues de leur public cible. Les retours des étudiant.e.s et formateurs à la suite de la journée d'étude sont également allés dans ce sens : les publics LGBTQIA+ demeurent méconnus et leurs spécificités dans le cadre d'un accompagnement social trop peu abordées. Nos diverses actions n'ont pas rencontré de personnes réfractaires, bien au contraire, elles ont suscité l'intérêt des travailleurs sociaux et des encouragements à les pérenniser. Car les discriminations que vivent les personnes LGBTQIA+ ont ceci d'universel qu'elles reposent sur les mêmes ressorts que les discriminations de genre ou de race. Dès lors que le terrain est propice à l'écoute, aux témoignages de personnes concernées et aux échanges apaisés, la compartimentation des questions de genre et des questions LGBTQIA+ devient désuète et révèle la nécessité d'une approche globale et inclusive.

Participer à ce projet m'a permis de reconsidérer ma posture d'étudiant : mon expérience militante, dont je n'avais jusqu'alors jamais soupçonné la valeur au sein d'un parcours de formation, est ici entendue, valorisée, et de ce fait professionnalisante. Le *Social lab* donne du sens à mes études dont je me sens désormais partie prenante, m'extrayant de la verticalité habituelle de l'enseignement supérieur. Je peux expérimenter les casquettes de formateur, d'ingénieur social, et donner ainsi un autre cadre à mes luttes, dont je sais qu'il leur sera fécond.

Comment penser ensemble au sein d'un espace de réflexion et d'actions ?

À l'intérieur de la communauté LGBTQIA+, les étudiant.e.s trans et/ou non-binaires amènent de nouvelles questions, notamment administratives et dans l'emploi du genre au quotidien. Il en est de même des personnes accompagnées, dont il est urgent de penser la manière de les accueillir dans la diversité

et leur singularité. Pour accompagner dans le respect de leur genre réassigné, il est essentiel alors de former les (futur.e.s) travailleurs sociaux, mais également les formateur.ices, les personnel.le.s administratifs et du centre de ressources documentaires.

Pour « *Penser l'accompagnement des personnes LGBT+ dans le travail social* »³, une équipe de l'IRTS PACA et Corse a monté une journée d'étude le 16 mai 2023 (le 17 étant la journée de la lutte contre l'homo et transphobie). À la demande de la promotion des éducateur.ices spécialisé.e.s de 3^e année d'une journée consacrée aux questions LGBTQIA+, nous avons rassemblé les communications de deux membres d'associations, Gregory Dodane et Noémie Pillas (d'*Enipse santé* et la coordinatrice du centre LGBT+ de Marseille, qui s'ouvre en septembre 2023), de deux éducatrices spécialisées (Le Refuge), Marine Sautron et Marina Dupouey, de deux étudiant.e.s, Morgane Merieux et Marius Vallorani, d'une formatrice-consultante, Emmanuelle Weislo et de deux attachées de recherche du centre d'activité éducation spécialisée, Virginie Thioune et Amandine Suñer.

Forte de cette première expérience réussie, avec des échanges interactifs d'un public nombreux et intéressé, l'équipe engagée sur ce projet andragogique compte en faire un rendez-vous/événement annuel (la prochaine journée d'étude se tiendra le 17 mai 2024).

Le *Social Lab* a été construit par Amandine Suñer comme espace de réflexion pour penser ensemble l'accompagnement des personnes LGBTQIA+ en travail social et notamment au sein de l'IRTS PACA et Corse. À l'initiative de François Sentis, directeur général de l'IRTS PACA et Corse de 1998 à 2023, le *Social Lab* est « *un incubateur d'innovations sociales et citoyennes, associant les personnes concernées, les acteurs.rices sociaux.ales, les formateurs.rices, les étudiant.e.s, les chercheur.es, ainsi que tout citoyen souhaitant s'impliquer dans une innovation ouverte et dans le développement de projets citoyens* »⁴. Investie dans ce laboratoire, en étant attachée de recherche, doctorante en anthropologie visuelle (IDEAS, Aix-Marseille Université) sur la parenté transgenre et référente LGBT+ de l'école de formation, Amandine Suñer s'engage avec Marius Vallorani et Emmanuelle Weislo à faire avancer les droits des personnes trans (non-binaires inclu.e.s) dans l'institut. En s'appuyant sur la lettre de Frédéric Vidal et de la loi du 18 novembre 2016 nous avons sollicité le « club utilisateurs » du logiciel administratif afin de le faire évoluer quant au choix de la civilité, de manière à inclure « néant » dans le champ « civilité » et à ajouter « prénom d'usage ». Les personnes transgenres ne sont

pas les seules concernées par le choix d'un prénom d'usage qui correspondent à leur identité autodéterminée.

3. Titre de la journée d'étude.

4. <https://www.irts-pacacorse.com/le-social-lab/>

De plus, François Sentis et Amandine Suñer ont rencontré la responsable du service formations sociales et paramédicales de la DREETS pour soutenir notre demande quant à la possibilité, sous demande expresse de la personne concernée, de ne pas indiquer la civilité sur le courrier de convocation ni sur le diplôme, quand la transition civile n'a pas (encore) eu lieu.

Dans la continuité de ce *Social Lab*, Marius Vallorani (ASS 3) et Amandine Suñer ont construit et proposé aux deux directeurs généraux (François Sentis et le nouveau Directeur Général, Philippe Rous) une formation en interne destinée aux salarié.e.s souhaitant mieux comprendre et accueillir les personnes transgenres et/ou non binares. Les formations devraient se conduire en octobre 2023 en interne, avec la volonté de les ouvrir à l'ensemble du champ social. Il ne va pas sans dire que le soutien de la direction facilite ces espaces de réflexion et de formation offerts à tous.les ceux.elles qui désirent s'y engager.

En outre, dans le cadre de sa thèse, Amandine Suñer a proposé de mener un atelier d'initiation à la recherche collective (ARC) sur « Transidentités et transparentalités : accompagnement en travail social » pour les étudiant.e.s de deuxième année de niveau VI (ASS, ES, EJE). La particularité de ces ateliers c'est qu'ils sont en partie filmés dans le cadre de la recherche ethnographique ; c'est donc une condition *sine qua none* pour intégrer l'ARC. Dans ces ateliers, l'attachée de recherche a fait intervenir Ali Aguado, premier père trans et directeur d'ESSMS et la première mère trans, référente des luttes contre les discriminations (dont LGBTQI+) dans une université. Tout.les deux sont les premiers parents dont les liens de filiation dans le genre réassigné ont été reconnu.e.s juridiquement en France (avec des années de lutte judiciaire, dont huit ans pour la mère trans). À la journée d'étude, le film en cours de réalisation a été projeté, suscitant un intérêt pour cette démarche pédagogique innovante.

Cette dynamique s'inscrit dans d'autres projets innovants impliquant activement les personnes concernées dans la formation de travailleurs sociaux, que ce soit dans ce cas particulier des parents trans, mais aussi des formateurs pairs, des personnes en situation de handicap, etc.

L'inclusion est pensée dans cette volonté de « l'être avec » plutôt que de « faire pour », de sortir des démarches ponctuelles pour véritablement repenser l'existence collective. Il s'agit de permettre la contribution des personnes concernées afin de les sortir d'un statut de bénéficiaire ou d'utilisateur et favoriser ainsi leur émancipation.

De l'impact de la question LGBT sur le travail social

Le genre dépasse la personne, son expérience intime et son appropriation personnelle des attributs sexués. Le genre est une affaire d'État autant qu'une affaire d'état, mais on ne peut s'en rendre compte avant de franchir les lignes qui dessinent la cartographie sociale du masculin et du féminin. La systématique des réassignations chirurgicales pratiquées sur les nourrissons intersexués témoigne de la détermination avec laquelle juges et médecins s'allient pour faire taire les caprices de la nature qui ne semble pas avoir compris le message biblique : « homme et femme il les créa ! ».

Les stéréotypes de genre résultent de la cristallisation des marqueurs sexués en visée normative incontournable, qui impose aux individus un « mode d'être » sensé les définir en amont de leurs aspirations personnelles. À force de répétitions depuis l'enfance, puis dans la mimétique sociale adolescente, dans une confirmation constante nichée dans les moindres recoins de « la construction sociale de la réalité » (Berger et Luckmann, 1997), la *naturalité* du genre ne semble même plus devoir être démontrée.

Dès lors que l'État français ne reconnaît (encore aujourd'hui) que deux possibilités administratives à l'exclusion de toutes les autres ne mobilise guère qu'une poignée de voix dissonantes, vaguement tolérées à défaut d'être entendues (Butler, 2010 ; Fausto-Sterling, 2013 ; Hoquet, 2013, 2015). Enfin si, un peu quand même, puisque diverses évolutions juridiques récentes liées notamment à la lutte contre les discriminations impulsent de nouvelles possibilités pour les personnes LGBTQIA+ (loi 18/11/2016), sans toutefois clore les débats qui continuent de gronder ni achever totalement la transformation à l'œuvre vers une société inclusive, ouverte à tous.tes.

C'est dans l'avènement de cette société inclusive que le travail social est particulièrement concerné, sans s'être particulièrement mobilisé au-delà des personnes en situation de handicap, et encore dans une sorte de réserve prudente. Une sorte de « ça-va-faut-quand-même-pas-déconner » étouffe assez rapidement les initiatives les plus ambitieuses au nom d'un principe de réalité, qui dans la rationalité occidentale l'emporte haut la main sur le droit de rêver, et souvent sur le droit tout court. La société moderne a ouvert de nouveaux droits, notamment pour les personnes en situation de handicap ou pour les personnes transgenres dont l'application se heurte à une faiblesse de la volonté, au désintérêt, au fatalisme ou à une nostalgie d'un passé révolu où « tout était si simple ». Et en effet les institutions spécialisées autant que les assignations de genre sont plus simples ; tout comme la tyrannie est plus simple que la démocratie.

L'intersectionnalité et la convergence des intérêts entre le handicap et l'ensemble LGBTQIA+ résultent d'une même dissonance entre un vécu psychique et corporel singulier et des normes « validées » de fonctionnement portées par la société au nom de la typicalité de l'espèce humaine. Le commun, l'ordinaire devient le normal autant que le moral au 19^e siècle sous l'empire de la *statistique sociale* d'Adolphe Quételet définissant « l'homme moyen » autour d'une courbe de Gauss. Dès lors, « *les êtres humains concrets sont des reproductions imparfaites de cet homme moyen, présenté ainsi comme un idéal de perfection* » (Quételet, 1848, p. 29). Partant de là, les infirmes, les invertis et tarés en tous genre auront beau clamer leur innocence, ils restent à jamais marqués du sceau de la discordance, de la fausse note qui vient troubler cet ensemble si harmonieux des semblables au sein d'une société validocentrique et hétéronormée.

Le stéréotype est rassurant car il a une fonction prédictive, il permet d'anticiper sur ce que sont les personnes, comment elles vont se comporter, ce que l'on peut en attendre, etc. Il est tellement utile aux personnes et à la société que l'on aura vraiment du mal à s'en passer, si tant est déjà qu'on le souhaite.

Un stéréotype n'est pas nécessairement faux et il est même souvent réel au sens où si on le met à l'épreuve il aura tendance à se vérifier. Pour autant cela ne va, ne veut pas dire qu'il est juste au sens où il serait lié à une sorte de puissance intrinsèque. Il peut n'être que le fruit d'un conformisme social et culturel et non d'une réalité sous-jacente.

Si je pose que les filles sont émotives : lorsqu'une fille fait en elle-même l'expérience de l'émotivité, elle la reconnaît comme valide et peut l'intégrer dans ses traits de personnalité. Le garçon pourra en lui-même faire l'expérience de l'émotivité mais rejeter celle-ci dans un « endroit obscur » sans la revendiquer. Quand une fille montre de l'émotivité, elle valide et renforce malgré elle le stéréotype qui se nourrit de toutes ses expressions. Mais si un garçon fait preuve d'émotivité, on trouvera une explication alternative liée aux circonstances ou sa sensibilité particulière, sans remettre en cause le stéréotype lui-même. Et au final l'agrégation successive des validations personnelles et des confirmations sociales du postulat de départ renforce celui-ci au point qu'il paraisse naturel et indiscutable. Aujourd'hui il est de bon ton d'afficher une certaine conscience vis-à-vis des stéréotypes les plus criants, de vouloir en atténuer les effets, mais sans nécessairement remettre en cause les modes de pensée qui continuent de les produire et de les alimenter. L'effet est donc très limité.

Le stéréotype ou le postulat, en eux-mêmes, ne sont pas nécessairement problématiques. Ils participent au processus de socialisation et de construction des

personnalités de tout un chacun. Le problème c'est surtout lorsque cette simple indication devient une voix obligatoire qui refoule tout alternative possible. Dès lors, il n'y a plus des personnalités qui se construisent en référence à un modèle, mais un conformisme qui formate et une forme de répression constante par désapprobation qui exerce une contrainte forte sur les personnes. L'être humain a besoin d'une reconnaissance et d'une validation sociale de son personnage pour pouvoir exister sereinement au sein de sa communauté de vie. Le conformisme offre une forme de garantie à ce niveau, là où la différence amène une forme d'« insécurité ontologique » qu'évoque Charles Gardou à propos du handicap, mais qui s'étend à toutes les formes d'existences qui défient l'ordre établi : « *Ramenés à l'intérieur d'eux-mêmes par leur sentiment d'insuffisance et de perte, on comprend que les blessés de la vie se trouvent en insécurité ontologique. Les petits faits quotidiens, anodins, à peine remarqués par les autres, parce qu'ils n'ont pas de sens particulier, prennent à leurs yeux une profonde signification, dans la mesure où, tantôt, ils contribuent à soutenir leur être et, tantôt, ils les menacent de ne pas être* » (Gardou, 2009, p. 55). C'est cette attention particulière à l'anodin qui peut faire la différence entre un accompagnement social de qualité et de l'abattage normatif, indépendamment des résultats des Établissements et Services Sociaux et Médico-Sociaux (ESSMS) aux évaluations diverses qui peinent à mesurer ce qui fait l'essentiel d'une relation d'accompagnement.

Par exemple au sein du *Social Lab* de l'IRTS PACA et Corse sur l'accueil des personnes LGBTQIA+ est apparue la question du logiciel de traitement des données et son architecture, avec une cascade de conséquences (génération des listes de présence, des courriers, etc.). Ces logiciels sont pourtant apparus récemment, mais on y retrouve toute la structuration des genres habituelle avec des entrées aujourd'hui pourtant hors-la-loi telles que la mention du « nom de jeune fille » ou l'absence d'alternative possible aux données strictement administratives (pas de nom d'usage, attribution automatique de la civilité en lien avec le numéro de sécurité sociale).

Des administrations (on peut citer ici la CPAM ou l'URSSAF) ou organismes gérant des données personnelles opposent encore contre la loi elle-même des restrictions liées au fonctionnement du « logiciel », comme si celui-ci était une sorte d'entité divine et non un truc programmé par des humains. Outre le fétichisme informatique ou la faiblesse du concernement, intervient aussi ce que Ruwen Ogien appelle la « panique morale », une peur de l'emballement des conséquences non maîtrisées des modifications apportées à un mode de fonctionnement. D'où l'importance pour juguler les résistances et c'est un aspect du travail réalisé au sein du *Social Lab* de l'IRTS PACA et Corse, d'apporter des références juridiques et des exemples de fonctionnement intégrant déjà les modifications souhaitées (notamment la possibilité de choisir son nom d'usage, sa civilité ou l'absence de

mention de la civilité) pour montrer que le « pertinent » peut rejoindre le « possible ». Le pertinent est ici le respect de chaque personne dans sa spécificité et le possible est la mise en œuvre des solutions réalisables pour y parvenir.

Un des axes majeurs de l'inclusivité sociale est la compréhension que les droits accordés aux minorités n'enlèvent absolument rien aux personnes se retrouvant dans les modes de fonctionnement ordinaires de la société patriarcale (en dehors de privilèges indus comme la misogynie, les insultes racistes et homophobes, etc.). Une vigilance s'impose ici pour ne pas produire des effets contre-productifs induisant un *backlash* (contre-réaction hostile). Par exemple la mise en place de « *all gender washrooms* » ne devrait pas s'accompagner de la disparition des toilettes genrées pour les personnes qui y sont attachées (au sens figuré bien sûr). La désignation « parent 1 / parent 2 » est une avancée pour l'égalité des sexes et les couples homosexuels, mais il me semble qu'il aurait été préférable de laisser la possibilité de préciser aussi « père ou mère » pour les personnes qui le souhaitent. Une société inclusive est une société pour tous.tes ! Sans amoindrir quiconque elle restitue aux personnes minorées ou opprimées ce qui leur a été « confisqué » (Gardou, 2012) par les configurations sociales précédentes. Elle n'est pas triomphante, elle s'efforce simplement d'être juste et équitable.

L'inclusivité sociale est aujourd'hui un des défis lancés au travail social mis en avant dans le référentiel d'évaluation de la Haute Autorité de Santé aux côtés du développement du pouvoir d'agir et de la réflexion éthique des professionnels. Elle invite à penser au-delà des seules prestations habituelles et sectorielles la construction de l'effectivité des droits et de la reconnaissance (Honneth, 2000) pour toutes les personnes marginalisées, et donc la transformation sociale plus que des ajustements ponctuels. C'est une belle ambition autant qu'une petite révolution dans les routines institutionnelles dès lors que l'on entend s'en saisir pleinement.

Quand on cesse de considérer « femme » et « homme » comme des essences (et tant pis pour Platon) ou des identités (qui supposent l'identité), mais que l'on perçoit le féminin et le masculin comme des ressources ou des « fécondités » (Jullien, 2016) permettant à chacun de façonner son rapport à soi et aux autres, de le vivre et d'en témoigner, de vastes horizons se dessinent vers plus de fluidité (ou non) sur un continuum qui ouvre les portes de l'entre-deux (Weislo, 2019). Tout en pouvant s'appuyer sur une configuration corporelle et sexuelle (et ce qu'elle permet de vivre), le féminin ne se laisse pas emprisonner dans une seule expression, mais comme rapport au monde, il se dessine et se réinvente au gré des vagues et soubresauts qui agitent le Vivant. Et c'est l'agitation et le mouvement eux-mêmes qui rendent possible le Vivant qui n'est figé que dans la mort.

Lors de la journée du 16 mai 2023 « *Penser l'accompagnement des personnes LGBT+ dans le travail social* » organisée par l'IRTS Paca et Corse, une situation professionnelle a été présentée par deux éducatrices de la fondation Le refuge qui « *héberge et accompagne les jeunes LGBT+, de quatorze à vingt-cinq ans, victimes d'homophobie ou de transphobie et en situation de rupture familiale* ». Une jeune fille transgenre est accueillie au sein d'une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) et fréquente Le refuge. L'équipe de la MECS continue de genrer cette personne au masculin et à l'appeler par son prénom de naissance (appelé « *dead-name* » par les communautés trans). Les éducatrices du refuge observent finement lors d'un entretien avec la MECS que cette jeune fille se recroqueville sur elle-même au fur et à mesure des mégenrages répétés au point de se retrouver dans une sorte de position fœtale. L'équipe de la MECS semble ne pas voir à quel point la négation de son identité de genre agit comme une forme de torture morale qui renvoie à l'avant naissance comme impossibilité à exister dans le regard d'autrui avec un « *living name* » valide.

Voilà un exemple de ce que le genre fait au travail social : une équipe qui violente psychologiquement une jeune fille qu'ils sont censés protéger, ajoutant de la souffrance sur une situation déjà dégradée. On ne peut présupposer ici des intentions malveillantes de l'équipe, mais plutôt analyser le déroulé de positions normalisantes qui poursuivent leur chemin dans le travail social quand il pense encore savoir mieux que l'autre ce qui lui convient. « Vouloir le bien d'autrui est le début de la tyrannie » disait à propos Emmanuel Kant.

Venons-en au système justification de cette équipe qui dit devoir s'en tenir aux données administratives plutôt que d'écouter cette jeune qu'ils estiment perturbée sans mesurer à quel point ils contribuent eux-mêmes à insécuriser sa situation. On peut penser ici au film *Vol au-dessus d'un nid de coucou* où l'institution asilaire rend fous les personnes qu'elle serait censée soigner. L'impossibilité de penser le genre au-delà de la binarité est le point de départ de cette maltraitance institutionnelle, rappelant la difficulté à sortir de la pensée dichotomique, catégorielle et sectorielle qui structure le travail social et au-delà les sociétés occidentales.

Les institutions qui n'ont pas mis à jour leur logiciel de fonctionnement sont plus vulnérables aux approches inadaptées que les organisations apprenantes qui s'efforce de laisser la pensée irriguer leurs pratiques. La tentation est toujours présente, face à la multiplication des injonctions à faire, de satisfaire aux pressions du quotidien, remettant à des jours meilleurs l'exigence d'ouvrir les fenêtres aux vents de l'éthique et ses inlassables questionnements. La vulnérabilité des publics appelle pourtant mieux que de la bonne gestion et le douillet calfeutrement derrière les seuls paramètres de la sécurité, toujours en balance avec la liberté.

La fluidité des investissements du genre renvoie aussi à la possibilité d'une fluidité sociale au dépend des assignations identitaires qui favorisent une domination masculine persistante, y compris dans le travail social, métiers principalement exercés par des femmes, mais où des hommes occupent plus souvent les postes de cadres. Et ce n'est pas seulement « parce qu'ils le valent bien » ou qu'elles ne le veulent pas. Même la sémantique renvoie à des imaginaires plus masculins : des comités de « pilotage », mais jamais de « façonnage », par exemple. L'anodin des petites choses qui laisse filtrer un sexisme imperceptible. Aucun vocabulaire aux connotations féminines dans les manuels de direction. Le peu d'échos de l'éthique du « care » dans la conduite des organisations est assez frappante dans des services qui, de par leurs missions, pourraient pourtant s'en inspirer. Alors on reste sur des « organigrammes pyramides » érigés sur le socle de l'ancien monde, là où pourraient fleurir d'autres approches plus en connivence avec la visée participative dont se revendique aujourd'hui le travail social, sans savoir pourtant rendre les horizontalités plus effectives. Le *Social Lab* au sein de l'IRTS PACA et Corse est l'exemple de modalité de mise en œuvre d'une dynamique souple mobilisant diversement étudiant.e.s, salarié.e.s, cadres, intervenant.e.s externes dans une production de sens pour l'agir, en marge, mais en lien avec la structure formelle.

Le travail social serait un terrain propice pour faire pousser de nouvelles façons de conduire les ESSMS, notamment parce qu'il prend soin de publics vulnérabilisés, et que c'est bien souvent des marges que naît l'innovation sociale au bénéfice de tous.

Références bibliographiques

- Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Butler, J. (2010). *Trouble dans le genre, Le féminisme et la subversion de l'identité*. La découverte.
- Fausto-Sterling, A. (2013). *Les cinq sexes, Pourquoi mâle et femelle ne sont pas suffisant*. Petite bibliothèque Payot.
- Gardou, C. (2009). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Érès.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en, Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Guillaumin, C. (1972). *Idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Mouton & Co.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.
- Hoquet, T. (2013). *Le sexe biologique, Anthologie historique et critique, 1. Femelle et mâles ? Histoire naturelle des (deux) sexes*. Hermann.
- Hoquet, T. (2015). *Sexus nullus, ou l'égalité*. Ixe.
- Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. L'Hermès.
- Quételet, A. (1848). *Du système social et des lois qui le régissent*. Guillaumin.
- Weislo, E. (2019). *Penser l'entre-deux*. L'Harmattan.

Les chemins de l'égalité filles/garçons

Marie-Françoise **BELLAMY**

Infirmière puéricultrice, formatrice et consultante à l'association Graine(s) d'égalité¹

David **HELBECQUE**

Éducateur de Jeunes Enfants, responsable d'un Établissement d'Accueil du Jeune Enfant (EAJE)

L'origine de la démarche égalitaire à la crèche Bourdarias, à Saint-Ouen

En 2005, il y a presque vingt ans, à l'initiative de Tamara Savitsky, cadre de groupement au service des crèches départementales de Seine-Saint-Denis, une journée professionnelle est proposée dont le thème « le rose c'est pour les filles, le bleu pour les garçons » portait sur les enjeux de la différenciation sexuelle dans les crèches.

Gilles Garnier, élu Petite Enfance, Vice-Président du Conseil général de Seine-Saint-Denis, rappellera lors de cette journée l'étendue des violences faites aux femmes et les nombreuses inégalités qui persistent entre les hommes et les femmes, notamment dans les lieux de pouvoir. C'est la première implication sur ce sujet du service des crèches qui va interroger les représentations et les pratiques et proposer trois axes de réflexion :

La question de la Valence Différentielle des sexes et de la domination masculine avec Françoise Héritier. Ethnologue et anthropologue, elle souligne le fait que cette domination des hommes s'est construite avant tout en leur faveur (cf. la loi salique concernant l'héritage et la

1. L'Association Graine(s) d'égalité est une association loi 1901, créée en 2012.

Son but est la sensibilisation en faveur de l'égalité filles/garçons dès la toute petite enfance. Elle organise des colloques, des journées professionnelles, des journées pédagogiques de sensibilisation à l'attention des élus notamment.

Elle propose également des formations ponctuelles ou sur la durée en lien avec l'association Adéquation dans des établissements de la petite enfance, auprès d'équipes de crèche, d'assistantes maternelles, d'infirmières scolaires. Elle intervient également auprès de centres de formation ou d'associations, notamment féministes.

transmission du pouvoir). Les représentations du masculin et du féminin sont la résultante de constructions sociales impliquant l'intériorisation de la soumission féminine qui apparaît de fait comme naturelle.

Les enjeux liés à la construction du « genre » avec Josée Morel. Psychanalyste, elle interroge le devenir fille ou le devenir garçon, et incite dans le déroulement de son exposé à ne pas hiérarchiser les sexes, le rose et le bleu, tout en considérant et respectant les différences (de sexe, d'appartenance, etc.). Être égaux ne veut pas nécessairement dire être pareils.

Suivront la mise en place d'ateliers destinés aux professionnels pour identifier et pointer l'ampleur des violences faites aux femmes en lien avec Ernestine Ronai de l'Observatoire des violences faites aux femmes.

Le service des crèches regroupe une cinquantaine d'établissements répartis sur l'ensemble du territoire de la Seine-Saint-Denis.

L'année suivante une délégation départementale composée du Vice-Président du Conseil général de Seine-Saint-Denis (en charge de la Petite Enfance), Gilles Garnier, de la Cheffe du service des crèches, Nicole Bricot, et d'Ernestine Ronai de l'Observatoire Départemental des violences faites aux femmes se rend en Suède pour une visite des écoles préscolaires et d'un centre de prise en charge des hommes violents à Gavle au nord de Stockholm.

Il est question d'appréhender au plus près le contexte suédois, de comprendre l'élaboration du curriculum préscolaire qui dès 1998 inscrit cette démarche de lutte contre les stéréotypes par l'élaboration de projets pédagogiques pour favoriser l'égalité dans le cadre du Ministère de l'éducation dont dépendent les écoles préscolaires en Suède (équivalent à l'Éducation nationale en France).

En 2006, la pratique observée fait état que les pratiques éducatives ne contestent pas encore suffisamment les rôles traditionnels filles/garçons. Les professionnel.le.s des écoles préscolaires sont non seulement incité.e.s à la réflexion mais aussi sollicité.e.s pour mettre en place des analyses de pratiques ciblées sur le genre, favoriser l'égalité entre filles et garçons, lutter contre les stéréotypes.

En 2007, 300 pédagogues spécialistes du genre sont recensés en Suède (contexte suédois des écoles préscolaires ou « forskolas »).

À son retour en France, Gilles Garnier propose, dans le cadre des droits de l'enfant, une expérimentation implantée sur une commune volontaire du département, la commune de Saint-Ouen.

Dans la perspective d'un travail transversal, cette expérimentation est proposée à l'ensemble des partenaires locaux et professionnels des structures de la petite enfance du quartier Michelet regroupant sur le même secteur géographique la ludothèque, le centre de loisirs, la crèche départementale Bourdarias et l'école maternelle de Saint-Ouen.

L'ensemble des partenaires municipaux vont ainsi être invités à un séminaire sur trois jours : formation introduisant l'égalité hommes/femmes dans les crèches ; niveaux et principes de séparation des sexes et de leur valorisation dans la société.

Nos formateurs sont suédois et franco-suédois : Kajsa Svaleryd, pédagogue suédoise et Jacques Ohlund (traducteur franco/suédois).

La formation s'oriente d'abord au niveau symbolique, et aborde notamment la place des enfants face aux jeux, la publicité, la communication verbale et non verbale des adultes.

D'un point de vue plus structurel sont abordés les congés parentaux en Suède, la répartition hommes/femmes dans l'emploi, les postes à responsabilités et leurs mécanismes de valorisation, la notion de « plafond de verre ». La comparaison (notamment les congés parentaux et leur rétribution) entre la Suède et la France va beaucoup nous surprendre.

Cette formation nous permet d'appréhender à la loupe l'attitude des adultes avec les enfants à court et à long terme, les processus de socialisation en tant que filles ou garçons, les possibilités de développement des enfants avec et sans le poids des stéréotypes, ce que chaque sexe y gagne en fonction de la pédagogie déployée. Pour aborder ensuite les interactions, la construction et l'identification de l'enfant.

Sont également passées en revue les méthodes d'observations, la prise de conscience des moyens et les objectifs pour atteindre plus d'égalité, le « comment traiter » les stéréotypes sous le regard du « genre », les conflits en fonction du sexe de l'enfant par les professionnels de la petite enfance.

L'environnement intérieur et extérieur de la crèche, le mobilier, les espaces, les couleurs et les choix d'aménagement seront abordés toujours dans l'évaluation des solutions existantes et l'évolution des pratiques.

La pédagogie suédoise dite « compensatoire » sera abordée avec les avantages ou les inconvénients de progresser avec des groupes distincts filles/garçons dont l'objectif est de mettre au défi les schémas et rôles sexistes. Autrement dit tout un programme indispensable à partager avec les parents.

Les apports sont denses, assez éloignés de nos formations pédagogiques traditionnelles et peuvent bousculer un tant soit peu les représentations traditionnelles des professionnels. Certaines structures seront frileuses, voire réticentes, à la démarche.

C'est donc la crèche Bourdarias de Saint-Ouen qui va être choisie et constituer la première crèche pilote sur le département et, de fait, en France.

Il n'y a pas de chemin tracé, mais nous nous emparons du projet avec intérêt et enthousiasme. Pour autant, nous nous pensons « justes » dans les interactions avec les enfants considérant que filles comme garçons ont accès aux mêmes activités et aux mêmes espaces de la crèche.

Le partenariat territorial souhaité ne prendra pas effet (du fait de changements de Direction des services municipaux) et nous nous retrouverons seuls à poursuivre cette démarche.

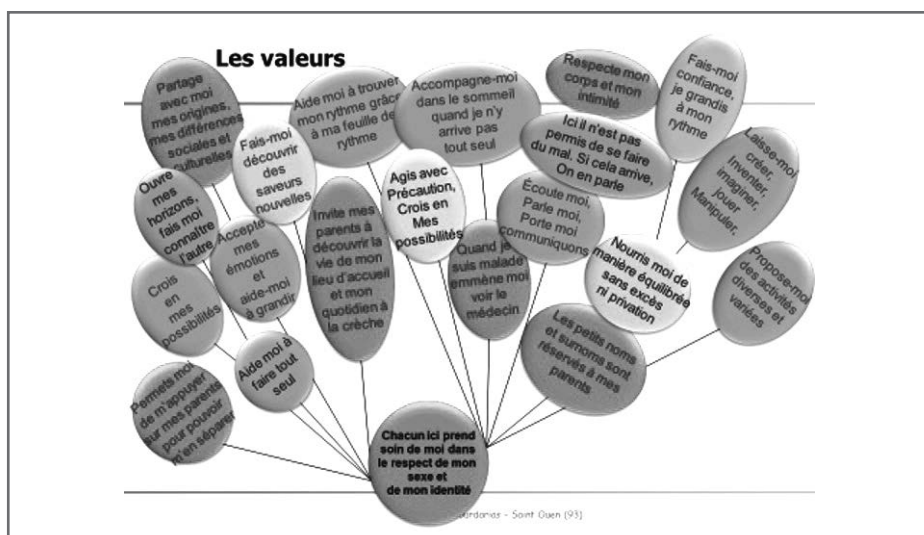
Les préalables au projet

Le projet de la crèche, notamment dès 2003, va prendre sens autour de la réponse aux besoins fondamentaux des très jeunes enfants dont l'objectif premier est de garantir une continuité relationnelle fiable et stable entre enfants et adultes de référence. Nous sortons alors d'une période de turnover important d'adultes intervenant auprès des enfants (notamment très petits) mettant en difficulté tant la relation et la prise en charge des enfants que le travail des adultes.

Il s'agit de prémunir les enfants de ruptures relationnelles incessantes et répétées liées à l'organisation. Les adultes ne sont pas des bras interchangeables : bras essentiellement féminins, ce qui accroit l'idée reçue selon laquelle les femmes assureraient cette fonction « naturellement ». Or, les hommes à la crèche sont bienvenus et souhaités.

Un Éducateur de Jeunes Enfants (EJE) et un cuisinier complètent notre équipe ainsi qu'un intervenant masculin musicien, ce qui va nous permettre de mettre en place des activités menées aussi bien par des hommes que par des femmes. Cette mixité est un point essentiel du projet.

« Le camp de base » doit être identifiable et identifié par les enfants, dans un cadre structuré, stable et rassurant. L'enfant doit être en confiance.



L'enfant est au cœur de l'organisation et de la préoccupation des adultes positionnés autour du projet pédagogique et en accord sur les objectifs et les règles. C'est une condition nécessaire pour travailler en cohérence autour de ce projet.

La démarche débutera par l'interrogation par les professionnel.le.s de leurs représentations, ainsi qu'avec l'intégration des parents dans le projet.

Dans un premier temps, deux livres vont être proposés à la lecture à tous les professionnels confondus et aux parents qui le souhaitent.

Du côté des petites filles d'Elena Gianini Belotti, psychologue italienne de l'école Montessori.

Ce livre met, entre autres, en évidence les deux axes fondamentaux de la construction de la prime enfance : le mimétisme et l'identification. Elena Gianini Belotti souligne le processus ininterrompu de discrimination continue entre les deux sexes, les attentes et les représentations des adultes à l'égard des deux sexes et la force des stéréotypes et de leurs conséquences, que nous pouvons schématiser ainsi :

Force, domination, pouvoir du côté des garçons.

Assignation aux rôles domestiques, douceur et soumission du côté des filles.

Pour Elena Gianini Belotti, la petite enfance est pour les filles une période d'apprentissage strict de la conformité. La vitalité des petites filles est étouffée au profit de l'apparence, la séduction, le service à l'autre, alors que l'agressivité

et l'esprit de compétition sont favorisés chez le garçon. Par exemple, on observe lors de la mise au sein du bébé que le bébé féminin est soumis à une tétée plus courte que celle du garçon, la fille est sevrée plus rapidement, le garçon peut prolonger la tétée par plaisir, la fille beaucoup moins, elle apprend ainsi la soumission.

Ces stéréotypes et apprentissages « sex-typés » servent de support ensuite à l'identité sexuée.

L'ouvrage de Geneviève Cresson et Nathalie Coulon, *La Petite Enfance : entre familles et crèches, entre sexe et genre*, questionne, entre autres, les jeux libres, l'implication des pères à la crèche, la nature des transmissions faites aux parents selon que ce soit le père ou la mère qui soit concerné.

Ces livres vont ouvrir notre réflexion individuelle et collective et structurer notre approche d'abord documentaire pour un voyage autour du genre et de l'égalité filles/garçons, hommes/femmes à la crèche.

La petite histoire du genre et thématiques questionnées

En 2009, pour introduire individuellement et collectivement le questionnaire, les professionnels mais aussi les parents qui le souhaitent, sont invités à choisir une photo de leur choix représentant le « genre » et l'égalité.

La méthode choisie s'inspire d'Oberlin, pédagogue alsacien (1740-1826) dont l'œuvre originale concerne la petite enfance par la mise en place des « poêles à tricoter » qui précéderont les crèches et les écoles maternelles. Nous allons procéder à un pliage didactique de deux images (agamographe), faisant émerger des thèmes principaux de réflexion : l'identification et l'identité sexuée, l'éducation, l'orientation et le cursus scolaire, notamment des filles, l'Histoire des femmes, leur rôles prescrits et les rôles traditionnels.

Seront ainsi questionnés les thèmes de recherche suivants :

- Celles qui ont ouvert les voies de l'égalité.
- La transmission intergénérationnelle et culturelle.
- Les droits des femmes.
- Les enjeux actuels : parité, égalité, plafond et murs de verre.
- Les rôles prescrits du côté des hommes.
- La littérature enfantine et les représentations genrées.
- Les jeux genrés ou plus égalitaires.

Le débat est ouvert, riche, questionnant nos représentations, voire nos certitudes. La mise en dialogue des photos va instaurer un questionnement permettant d'approfondir la réflexion et le débat autant du côté des professionnels que des parents et des visiteurs. Une exposition sera mise en place et inaugurée symboliquement le jour du droit des enfants, le 20 novembre 2009.

Suivra durant plus d'un an, un travail de recherche documentaire rigoureux et intense sur ces différents thèmes impliquant l'ensemble de l'équipe, tous professionnels confondus. Nous nous intéresserons particulièrement à deux femmes qui ont rompu avec les attentes de leurs familles et de leur milieu et s'opposent aux diktats de l'époque. Toutes deux deviendront médecin. Il s'agit de Maria Montessori et Françoise Dolto.

Le Conseil général de Seine-Saint-Denis permet l'accompagnement de l'équipe de la crèche par Kajsa Svaleryd, éducatrice et experte égalité à la ville de Gävle (Suède). De 2009 à 2011, Kajsa Svaleryd et Jacques Ohlund vont donc nous accompagner dans la démarche à raison de onze jours de formation répartis sur deux à trois jours de regroupement et journée pédagogique sur deux ans.

Nous allons progresser sur ces chemins de l'égalité filles/garçons sans chemin tracé en France.

Les apports théoriques et pédagogiques des suédois vont être très précieux. Leurs postures didactiques sans cesse adaptées à notre progression vont permettre à l'équipe de comprendre les enjeux, d'adapter ses comportements, mais surtout d'observer, encore et encore, les enfants dans leur cadre de vie et de mettre en évidence « les structures de genre » pour ensuite proposer des actions éducatives visant à réduire les inégalités et permettre les « possibles » pour chaque enfant, quel que soit le sexe d'appartenance.

Des échanges avec les parents

Les parents sont informés dès l'inscription du projet d'égalité filles/garçons de l'établissement.

Un temps est réservé au couple, père et mère ensemble, afin d'appréhender la procédure d'inscription, les conditions d'admission à la crèche, le projet pédagogique et égalitaire de la crèche. C'est un moment privilégié qui facilite l'information et les échanges.

Dans ce cadre, bien sûr, sont abordés l'organisation familiale autour de l'enfant et les rôles de chacun des parents dans cette organisation. C'est une étape

essentielle pour recentrer la nécessaire adaptation de chacun des parents à la prise en charge quotidienne de l'enfant et d'envisager la fluidité des rôles pour que la mère ne soit pas la seule concernée par ces questions et la façon d'y répondre : qui vient chercher l'enfant au besoin ; consultation médicale ; ordonnances et médicaments, par exemple.

Abordés tranquillement, ces points peuvent être rapidement investis par les deux parents. C'est pourquoi le premier rendez-vous est fait en présence des deux parents, quitte à reporter un peu la date d'inscription.

Les réunions de parents sont bien investies à la crèche et régulières. Chaque étape du projet est explicitée et les parents sont invités à participer à la démarche (petite histoire du genre).

Pistes éducatives et méthodologie

L'observation

Le premier observatoire des pratiques va être l'atelier Musique.

L'activité musicale est en place depuis plusieurs années à la crèche, bien investie par les professionnels et les enfants. Thibaut Saladin, musicien de l'association « Du coq à l'âne » est un intervenant extérieur qui propose ses activités une fois par semaine à l'ensemble des enfants par petits groupes. La première séance est mixte puis à l'instar des équipes suédoises nous répartissons filles ou garçons distinctement pour observer ce qui émerge des situations.

L'observation comme outil au service du genre est une des qualités essentielles dans les métiers de la petite enfance que nous utiliserons avec deux supports :

- Les fiches ou grilles d'observation (écrites).
- Les films d'observation.

La phase d'observation des pratiques par les professionnels va être intense, rigoureuse, répétée et inscrite sur la durée. La fiche écrite nécessitant la présence de plusieurs professionnels, nous avons limité les critères sélectionnés pour ne pas rendre ce travail illisible ou confus. Nous nous interrogeons globalement sur les aspects suivants : comportements, échanges et attitudes (cf. grille d'observation de la musique page suivante).

		Prénoms des enfants			Position occupée dans l'espace
Dans le groupe	X	S'impose			
	X	Initie en 1er			
	+/-	Demande en 1er			
Avec un autre enfant	X	Échange un instrument, un jeu			
	X	Échange sa place			
	X	Prend l'objet des mains			
	X	Bouscule pour prendre la place			
	X	Occupe une place libre			
	Qui	Imite			
Attitude de l'enfant	X	Empressé			
	X	Naturel			
	X	Timide			
	X	En retrait			
	X	Refus			
	X	Suit les consignes			
	X	Refuse les consignes			
	X	Fait appliquer les consignes			
	+/-	Demande l'aide de l'adulte			
L'adulte	X	Aide, montre à l'enfant			
	X	Félicite			
	X	Sollicite ou encourage			
	+/-	Répète la consigne			
	+/-	Rappelle le cadre			
Utilise l'instrument à d'autres fins, lesquelles ?					
Nombre d'instruments utilisés, remarques					
Légende : + Réaction positive — Ignore, refus, reporte X Comportement observé					

Nous filmons aussi les séquences pour pouvoir analyser et faire émerger les structures de genre, adapter et développer notre pédagogie au regard des faits et situations observés.

Ces séquences filmées avec caméra fixe, seront analysées en équipe.

Les premières observations témoignent clairement d'une prise en charge nettement différenciée des enfants et mettent en lumière beaucoup de situations où les stéréotypes sont à l'œuvre.

La fréquence des comportements observés montre que les garçons monopolisent l'attention des adultes mais également occupent l'espace. Ils initient les activités et sont plus actifs que les filles qui, elles, sont davantage dans l'observation et le retrait.

L'attitude des adultes est également analysée et nous constatons que nos réponses peuvent être empreintes de stéréotypes sans que nous en ayons particulièrement conscience. Nous sommes surpris et stupéfaits et nous prenons la mesure collectivement des processus inconscients dans nos attitudes, ce qui nous stimule pour apporter une réponse plus équitable à chaque enfant.

Modifier nos comportements nécessite observation, réflexion et ajustement au fur et à mesure de la démarche égalitaire. Nous portons les lunettes « de genre » et notre regard va s'aiguiser afin de modifier nos postures à l'égard des filles et des garçons. Nous allons mettre en place des activités et ateliers permettant d'une part de constituer des groupes mixtes, ou non mixtes, mais aussi de proposer des modèles identificatoires masculins et féminins aux enfants pour les mêmes activités et la même prise en charge.

Notre équipe, riche de la présence de l'EJE, du cuisinier et du musicien nous permet d'adapter les séances très souvent en binôme.

Cette possibilité de proposer des modèles identificatoires fluides et interchangeableables (dans leur fonction) est un point central du projet. Les enfants imitent les adultes puis, au fur et à mesure du mimétisme et des identifications, intègrent, consciemment ou non, les comportements et les postures des adultes en présence. L'enfant, fille ou garçon, se sent autorisé à déployer ses compétences sans référence au sexe d'appartenance et sans restriction aux stéréotypes « sex-typés ».

Autres ateliers

Atelier pouponnage

L'atelier pouponnage est proposé aux garçons comme aux filles, par groupe mixte ou sex-typés (nous filmons les séquences pour les observer et analyser ensuite en équipe).

Si au début de notre projet les filles investissent particulièrement l'atelier, les garçons contournent et utilisent les poupons comme des ballons, démembrés le plus souvent, ou portés dans le sac à dos sur les tricycles. La présence et l'implication de David, l'éducateur de jeunes enfants, va permettre progressivement aux garçons d'investir l'activité et surtout de se sentir autorisés (modèle identificatoire) à se poser, laver les poupons, changer les couches avec un plaisir partagé évident.

Le binôme professionnel n'entraîne pas de rivalité et permet aux filles comme aux garçons d'être à égalité dans l'activité proposée. Le « prendre soin » dans une activité, plutôt réservée aux filles de façon traditionnelle, devient partagé avec des compétences tout à fait similaires pour les deux sexes dans les gestes observés (précautions, douceur, etc.).

Atelier bricolage

De la même façon, clous et marteaux vont être proposés aux enfants des deux sexes, toujours avec cet encadrement spécifique du côté des professionnels. Là aussi, garçons et filles gagnent en assurance et les modèles proposés permettent

un élargissement des propositions ludiques dans des activités habituellement réservées aux hommes (dans les familles). Garçons et filles s'investissent tout autant, moyennant un soutien spécifique lorsque cela est nécessaire : par exemple oser taper avec un marteau pour une fille, mesurer sa force et adapter son geste pour un garçon.

Atelier cuisine

Cuisiner est une activité partagée et investie tout autant par les garçons que par les filles.

La nourriture intéresse les enfants.

À la crèche c'est une activité mise en place de longue date. Et tous portent la toque et le tablier du « chef » ou de la « cheffe ». Là aussi les modèles identificatoires sont à l'œuvre et tout l'art de cet atelier réside dans les interactions fines entre enfants et adultes : favoriser des compétences similaires demande d'être observateur et mesuré dans les propos et remarques adressés aux enfants, filles ou garçons. Outre de donner à chacun ou chacune le goût de cuisiner, réfréner les ardeurs des garçons et aider les filles à s'imposer est indispensable dans le cadre du projet.

C'est un des ateliers où le groupe mixte est le plus facilement gérable. Cela s'explique par le fait que cette activité est précise et ne fait pas appel particulièrement aux compétences psychomotrices des enfants.

Le binôme masculin/féminin des professionnels, le cuisinier et souvent une ou deux auxiliaires de puériculture, permet là aussi une identification possible dans des rôles partagés entre les sexes et efface un tant soit peu la représentation traditionnelle habituelle de « papa lit le journal et maman fait des gâteaux ».

Atelier émotions

La mallette « Hopla » réalisée par des équipes belges va nous inspirer pour développer cet atelier centré sur les émotions : les reconnaître, les permettre, favoriser leur expression dans un cadre rassurant. L'articulation prend forme autour des quatre émotions principales : la peur, la tristesse, la joie, la colère.

Rendre leur expression socialement acceptable par l'expression du ressenti et leur formulation par le langage est plus compliqué pour les garçons à qui on demande traditionnellement de ne pas pleurer, d'être fort, etc. Un travail est également nécessaire sur un autre registre pour les filles à qui on demande la sagesse et de ne pas exprimer d'opposition voire de colère.

Lors d'une projection entre groupe distinct : un petit fantôme apparaît à l'écran.

Les garçons vont se lever, manifester bruyamment et taper l'image en disant « méchant méchant ! ».

Lors d'une même projection, avec le même adulte, les filles vont se rapprocher et se regrouper autour de l'adulte en disant « j'ai peur ! ».

Dans ce cadre, l'enfant est amené à dépasser ses peurs en les verbalisant et en utilisant un vocabulaire élargi et précis afin d'être à l'aise dans l'expression verbale, ce que font plus facilement les filles que les garçons qui sont d'ailleurs beaucoup plus souvent dans l'agir !

Pour toutes les activités et dans toutes les situations, la confiance est au cœur du projet : confiance en soi, dans ses propres choix, ses compétences, par un appui et accompagnement inconditionnels des adultes, confiance en l'autre et face aux événements du quotidien.

Cela nécessite de la part des adultes respect, attention, implication et dans le même temps une anticipation des temps de vie par une organisation pointue répondant aux besoins fondamentaux des enfants.

Atelier Lecture

Reprenons ici notre écrit dans le chapitre « Vers une éducation non sexiste à la crèche » (Constantin-Bienaimé, H., Helbecque, D & Bellamy, M.-F., 2014, p. 191) :

« En même temps que nous expérimentons ces ateliers, nous interrogeons également les albums. Le livre est un outil très utilisé, en partenariat avec la médiathèque de proximité depuis plus de dix ans. Les enfants s'y rendent régulièrement et les bibliothécaires viennent raconter des histoires à la crèche. Des temps d'échanges sur les pratiques de lecture ont lieu tous les mois. *"Le livre, en tant qu'outil de formation, d'adaptation, en tant qu'instrument privilégié d'éveil, représente un moyen d'accès à la culture ainsi qu'un support de socialisation"* » pour Anne Dafflon-Novelle (2003) qui souligne la socialisation genrée à laquelle il participe. Suite à nos lectures, une mini-formation d'approfondissement avec Véronique Soulé et une journée pédagogique avec l'association Adéquations, organisées par le service des crèches, l'équipe, consciente des enjeux autour du livre, se penche sur la composition de sa bibliothèque. Dans la littérature jeunesse, rares sont les héroïnes, le masculin est le sexe le plus représenté, les stéréotypes y sont largement présents (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002). L'équipe va donc faire des choix.

Dans le cadre du renouvellement de sa boîte à livres (dispositif départemental de dotations en livres pour les crèches), le fonds s'enrichit ainsi de titres avec davantage de féminin, d'exemples de contre stéréotypes, de valorisation des rapports humains et des émotions. Comme : *Et pourquoi pas toi* (Matoso, 2011), album sans paroles au format « méli-mélo » qui invite à la discussion autour des activités représentées, ou comment changer les représentations ; *Long cheveux* (Lacombe, 2010), histoire atypique d'un garçon aux cheveux longs ; *Roméo et Juliette* (Ramos, 1999), une amitié entre une souris et un éléphant ; *Ernest et Célestine* (Vincent, 2009), encore une histoire d'amitié tendre et atypique ;

Akiko la courageuse (Guilolope, 2010), une petite fille qui affronte ses peurs ; *Le papa qui avait dix enfants* (Guettier, 1997), une histoire touchante d'un papa s'occupant de ses dix enfants ; *Des papas et des mamans* (Ashbé, 2003), florilège de papas et de mamans tous différents ; *Anton et les filles* (Konnecke, 2005), où, pour être accepté des filles, Anton devra être lui-même. Bien entendu, les beaux livres « classiques » n'ont pas été mis de côté pour autant... »

Mise en évidence des structures de genre

Il faudra à l'équipe une progression lente mais active pour entrer dans le processus de réflexion autour de l'égalité dans toutes ses dimensions pour bien discerner ensuite ce qui relève des « structures de genre » et se manifeste devant nos yeux dans les échanges, les comportements, les émotions qui traversent filles et garçons.

Nous ferons un travail fastidieux mais nécessaire de comptabiliser les situations qui se répètent presque invariablement et dont nous n'avions absolument pas conscience à première vue.

Lorsque les garçons envahissent l'espace dans la cour ou les espaces de psychomotricité, manifestent bruyamment leur présence et prennent toutes les initiatives ou la place de leader (pas tous bien sûr).

C'est l'observation pointue des situations et leur répétition qui nous permet d'établir des hypothèses et de pouvoir proposer un cadre possible pour rompre avec les comportements dits « traditionnels ».

De même, ce comptage fait apparaître qu'une petite fille n'est jamais nommée parce que très ou trop en retrait, ce qu'on peut ne pas remarquer dans une observation globale.

Nous en sommes saisis, devenons de plus en plus attentifs à ces structures de genre qui émergent.

L'équipe suédoise qui nous a accompagnés est très utile pour dessiller nos yeux et souligner ces nouvelles évidences. Nous apprenons d'eux, des enfants, de nos collègues : cette démarche singulière permet ensuite de réajuster notre pédagogie sur les chemins de l'égalité.

C'est un processus, il n'y a pas de recettes et un chemin à partager transversalement en équipe et en lien avec les parents.

Le soutien dynamique, logistique et financier de l'institution (dans notre cas le Conseil général et le service des crèches) est primordial, nécessaire et incontournable. Sans cette volonté nous n'aurions pas pu nous recentrer sur cette action innovante. Le projet du service des crèches a depuis intégré la nécessité de travailler l'égalité filles/garçons dans les structures départementales (<https://seinesaintdenis.fr/IMG/pdf/pecd-2.pdf>).

La volonté d'un élu est prépondérante. Les textes légaux (droits de l'enfant) sont les garants de notre démarche.

Afin d'inscrire la démarche dans le projet d'établissement de la crèche, une charte a été rédigée par l'équipe. Cette charte présente l'objectif principal de la démarche - *Favoriser la confiance en soi fille ou garçon, valeur fondamentale du projet genre et commune aux deux sexes* - et les conditions de réalisation.

Sans revisiter l'ensemble du projet d'établissement, tirer un fil rouge autour de l'égalité filles/garçons peut toujours être une option pédagogique dans un établissement d'accueil. C'est une pratique des petits pas, plusieurs pistes sont possibles :

- Revisiter les livres de la bibliothèque sous le regard de l'égalité. Par exemple, enrichir le stock de livres avec des ouvrages contre stéréotypés (Éditions des Talents hauts) est toujours possible lorsque la volonté collective de changer les représentations fait défaut ou n'intéresse pas les équipes dans un premier temps.

- L'organisation des espaces, en favorisant par moments l'accès à un atelier spécifique (pouponnage) à un groupe de garçons, est une autre option.

- Les ateliers sensoriels sont d'excellents supports pour favoriser les qualités d'observations, de créativité chez chaque enfant.

- L'art, le dessin, la peinture également.

- La découverte de la nature est universelle.

Ces ateliers sont fondamentaux.

Références bibliographiques

■ Constantin-Bienaimé, H., Helbecque, D & Bellamy, M.-F. (2014). Vers une éducation non sexiste à la crèche. Dans F. Hauwelle, M.-N. Rubio & S. Rayna (dirs.). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 167-199). Erès.

■ Coulon, N., & Cresson, G., 2008 (dirs.). *La petite enfance : entre familles et crèches, entre sexe et genre*. L'Harmattan.

- Gianini Belotti, E. (1973). *Du côté des petites filles*. Éditions des femmes.
- Gresy, B., & Georges, P. (2012) *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. IGAS.
- Hauwelle, F., Rubio, M.-N., & Rayna, S. (dirs.) (2014). *L'Égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Erès.
- Héritier, F. (2002) *Masculin-féminin, dissoudre la hiérarchie*. Odile Jacob.
- Héritier, F. (1996). *Masculin - Féminin, la pensée de la différence*. Odile Jacob.
- HOPLA, *bien dans ta peau* [mallette pédagogique]. (2008). CEGO Publishers ; Editions Averbode.
- Observatoires Documentaires. (2012). *Le genre idéal* [DVD]. Périphérie, Imaginem, Conseil général de Seine-Saint-Denis, Crèche Bourdarias.
- Rayna, S. (2010) Petites filles, petits garçons : la question du genre dans les structures de la petite enfance en Suède. *Le Furet*, 51, 2-3.

Un exemple d'outil pour une éducation égalitaire dès la prime enfance, l'exposition « Des Elles, des Ils »

Sylvie CROMER

Sociologue, Maîtresse de conférences à l'Université de Lille

Introduction

Question travaillée depuis des décennies, l'éducation des filles et des garçons continue de faire l'objet de très nombreux travaux empiriques et théoriques, d'autant que divers champs disciplinaires - depuis plus ou moins longtemps - s'en sont emparés : sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, études de genre, philosophie...

Parmi les dernières publications en date consacrées plus particulièrement à l'éducation égalitaire, citons d'une part l'ouvrage de Vanina Mozziconacci, *Qu'est-ce qu'une éducation féministe ? Égalité, émancipation, utopie*, version actualisée de sa thèse soutenue en 2017, d'autre part, *L'ABC pour une éducation sensible au genre, un guide pour l'égalité des sexes dans l'éducation* publié en 2022 également par l'initiative Féministe Euromed 2022¹.

Comme le montrent les titres des deux ouvrages, les appellations varient, au fil des époques, selon les concepts et conceptions : éducation non sexiste, éducation non genrée, éducation égalitaire, voire éducation à l'égalité.

¹. Ouvrage disponible en ligne (en 3 langues) : https://www.efi-rcso.org/sites/default/files/2022-07/108_EFI_ABC_NUM_unified.pdf

Je ferai ici part d'un outil original visant l'apprentissage de l'égalité, l'exposition « Des Elles, des Ils »², à la diffusion importante puisque furent accueillies en un peu moins d'un an (de décembre 2012 à novembre 2013) plus de 11 000 personnes dont 70 % d'enfants, nous rappelant que les objets à destination des enfants - contexte scolaire ou parascolaire - contribuent indirectement à la sensibilisation des adultes (en l'occurrence massivement des femmes à l'école maternelle), médiateurs-trices indispensables. Malgré l'ancienneté de l'exposition datant de 2012, il n'existe pas à ma connaissance d'autres exemples d'ateliers de cette ampleur sur cette thématique, proposés pour les 3-6 ans. Pourtant la prime enfance joue un rôle-clé dans la construction sociale de la différence des sexes et par là-même dans la fabrique du genre, constituant un « laboratoire » du genre » (Cromer, Dauphin, Naudier, 2010), alors que les inégalités entre les sexes perdurent, et même se sont aggravées pendant la pandémie du Covid, à l'échelle internationale, comme en France³.

Dans le cadre de cet article, après avoir détaillé les principes et le contenu de l'exposition, je rendrai compte plus spécifiquement de la réception par les élèves en visite scolaire étudiée par observations et entretiens.

Promouvoir l'égalité par le libre choix des possibles, l'exposition « Des Elles, des Ils »

Le Forum des sciences de Villeneuve d'Ascq⁴ décide, en 2011, de consacrer une exposition à l'égalité des sexes pour les 3-6 ans, c'est-à-dire de proposer des activités à réaliser lors de visites individuelles, scolaires et extra-scolaires. Effectivement, la finalité « Des Elles, des Ils » figure sans ambiguïté dans le dossier de presse comme dans le livret d'animation : «*() les enfants sont invités à faire des choix selon leurs intérêts, leurs envies, sans se soucier d'appartenir au groupe des filles ou à celui des garçons () C'est pour encourager les tout petits à s'interroger sur leurs préférences, à faire des choix selon leur intérêt personnel et à défier les préjugés, que le Forum des Sciences a choisi de traiter le thème de l'égalité entre les filles et les garçons.* »⁵. Précisons que si les groupes de sexe sont cités, ils ne sont aucunement mis en exergue dans le cours de l'exposition, pour ne pas renforcer le binarisme et

2. Un mémoire de master et deux articles ont été consacrés à l'analyse de l'exposition : Brunel, E. (2014). De la production d'une exposition à la production de conceptions de l'égalité des sexes : analyse d'une action de « promotion de l'égalité des sexes » auprès d'enfants de 3 à 6 ans, [Mémoire de M2, Recherches en science politique, Sciences Po Lille-Lille 2] ; Brunel, É., & Cromer, S. (2016). Suspendre le genre pour socialiser à l'égalité ? Usages scolaires d'une exposition pour les 3-6 ans. Dans A. Léchenet (dir.), *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable* (pp. 235-246). L'Harmattan ; Brunel, É., & Cromer, S. (2018). Égalité des sexes à l'école, Du flou politique aux confusions pédagogiques, *Éducation et Formations*, 96, 135-150.

3. Cf. Le site de ONU femmes ou le site du CESE, 2021. https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2021/2021_11_crise_sanitaire_inegalites_genre.pdf

4. Cf. <https://forumdepartementaldessciences.fr/>

5. Cf. Dossier de presse, disponible en ligne : <https://forumdepartementaldessciences.fr/wp-content/uploads/2019/02/dp-dedi.pdf>

6. Quand ce n'est pas dans le pire des cas un discours moralisateur...

7. J'emprunte l'expression à l'ouvrage de Marie Duru-Bellat de 2017 publié aux Presses de Sciences Po.

8. Pour une description précise des ateliers voir le dossier de presse cité note 5 pages 8-9.

la bipolarisation des sexes. De fait, si sont montrées des images très diversifiées et non stéréotypées de personnes, de filles et de garçons, d'hommes et de femmes, soit sur les objets manipulés, soit dans les livres à disposition, il n'est jamais question de comparer ou d'opposer ces représentations sexuées.

Le jeune âge du public oblige à réfléchir aux modalités de transmission de la valeur égalité, transmission souvent pensée en termes de savoirs et connaissances⁶. Pour des 3-6 ans, s'impose d'explorer l'expérimentation de savoir-être et de savoir-faire, en réfléchissant aux dimensions concrètes de l'égalité, et notamment en faisant appel au corps, comme medium de socialisation. Aussi le conseil scientifique choisit-il un triple parti-pris : refuser d'aborder la question des stéréotypes ; produire un espace dans lequel les enfants puissent agir sans subir la "tyrannie du genre"⁷ c'est-à-dire en veillant aux couleurs, représentations, consignes... et en favorisant le libre choix ; enfin mettre l'accent sur les points communs des êtres humains et leur interdépendance et tenir à distance les différences, dont la différence des sexes (Brunel, Cromer 2016).

L'exposition, composée de six ateliers⁸ qui s'étendent sur 100 m² reçut un écho positif. Deux ateliers sont plébiscités, les émotions et la palette des différences (tableau 1), qui favorisent, par le biais de la manipulation et du jeu, l'expression de soi et l'acceptation des autres, en tant que des semblables, quelles que soient les différences, de couleur, de peau, d'âge, etc.

Tableau 1 - Liste des ateliers et objectifs des activités

Ateliers	Objectifs des activités
Kaléidoscope des émotions	Reconnaître les émotions (joie, tristesse, colère, peur) dans les portraits de personnages. Les imiter dans un miroir.
Palette des préférences	Faire le choix de cinq activités préférées représentées sur des magnets. Comparer ses choix avec ceux des autres enfants.
Mosaïque des portraits	Reconstituer des portraits de professionnel.le.s à l'aide de cubes géants. Les reconnaître et échanger en groupe.
Objets dans les livres	Retrouver des objets dans les livres. Regarder les représentations.
Roue des ressemblances	Choisir ou non d'appartenir à un groupe. Expérimenter la variation de groupes.
Méli-mélo des rencontres	Découvrir des histoires en changeant les personnages d'un livre géant.

Qu'en retiennent les enfants ?

L'analyse de la réception de l'exposition a été réalisée avec Elise Brunel, à l'époque ingénieure de recherche à l'Université de Lille 2, dans le cadre du projet chercheur citoyen NoREVES⁹. Une méthodologie mixte a été mise en œuvre : quarante-deux observations de groupes d'enfants lors de la visite d'une heure ; cinquante-six entretiens individuels ou collectifs ; un questionnaire après visite (114 questionnaires récupérés).

Concernant les élèves qui nous intéressent ici, nous retenons les observations de vingt-quatre groupes scolaires et les onze entretiens semi-directifs enregistrés avec des groupes d'élèves volontaires dans trois écoles de la métropole lilloise d'une durée comprise entre 15 et 35 minutes (tableau 2). Que cherchons-nous à savoir ?

Notre ambition s'est limitée à percevoir des effets immédiats de l'exposition, tant sur le plan des émotions que de la mémoire. Nos questions visaient à savoir, en s'appuyant éventuellement sur des images de l'exposition (les planches sur les préférences ; la frise des métiers ; les panneaux du livre géant) : qu'a-t-on ressenti lors de la visite ? Quelles activités ou personnages ont été appréciés ou non ? Quels souvenirs en a-t-on gardés du point de vue des activités, des modalités de fonctionnement ? Comment est reformulé le thème en leur demandant de dire ce qu'ils et elles diraient à un plus jeune ou à leurs parents ou bien en leur demandant de se souvenir de la chanson de l'exposition.

Tableau 2 - Présentation des entretiens analysés dans l'article

ÉCOLES	Enseignantes	Classes interrogées	Lieu et durée de l'entretien
École D Milieu mixte 10 classes	Mme D 6 ans d'ancienneté À assisté à une journée de sensibilisation	MS 1 classe de 30 élèves nés en 2009 à l'exposition 4 groupes de volontaires	Entretien 3 jours après la visite Dans la classe
école L Milieu défavorisé 9 classes 225 élèves Zone violence	Mme L 10 ans d'ancienneté	GS de 24 élèves, 1 classe de l'école à l'exposition 3 groupes de volontaires	Entretien 3 jours après la visite Dans la bibliothèque
école S Milieu mixte école primaire 9 classes 224 élèves	Mme S Fin de carrière	GS/CP 1 CP double niveau (CP+GS) et CP 20 élèves 2 classes à l'exposition 4 groupes de volontaires	Entretien 4 jours après la visite Dans le préau

Abréviations : PS - Petite Section. MS - Moyenne Section. GS - Grande Section. CP - Cours préparatoire.

Enthousiasme et liberté de ton

Les observations avaient dévoilé la participation enthousiaste des enfants, avec de très rares mises en retrait. Tout comme dans les questionnaires des professeurs des écoles, dans tous les entretiens, les enfants témoignent qu'ils et elles se sont bien amusés.⁹ Les élèves évoquent volontiers la visite, tous les ateliers sont cités et les souvenirs sont empreints de plaisir : *ça j'étais trop contente ; c'était trop rigolo ; c'est trop bien ; j'aimais le grand livre ; y avait des pages, on les tournait c'était drôle ; c'est vrai que j'ai bien aimé ; le plus c'était le jeu où il y avait des animaux qu'on aimait bien...* Les enfants insistent sur la liberté de choix qui était offerte : *on choisissait ce qu'on aime bien ; on mettait ce qu'on avait envie ; il avait, il avait des plaques où on mettait plein de trucs qu'on aimait bien ; j'ai pris je choisis ; c'était ça que j'aimais.*

Quels que soient l'âge des enfants et les caractéristiques sociales de l'école, les élèves, invités à s'exprimer (sans lever la main), font preuve d'une liberté de ton, autant que leur degré de maîtrise de langage le permet. Cela se traduit par une abondance d'anecdotes familiales, de récits de lecture ou de films, d'échanges entre enfants sur leur vie ou leurs goûts, d'interpellations des chercheuses. En voici un florilège : *ma mère fait du karaoké ; j'ai un petit frère ; je fais du judo ; ma mamie s'appelle Sylvie aussi ; es-tu mariée ? ; moi la dernière fois j'ai lavé la voiture de ma mère et de mon père ; moi ma grande sœur à l'école elle fait de la moto ; moi j'amène des fleurs à papa et maman, etc.*

Un premier constat est que l'exposition a permis effectivement l'expression de soi, dans un espace où le jugement de valeur d'autrui pouvait être suspendu, à tout le moins modéré et où les contraintes de genre étaient moins prégnantes. Pour autant enfants et adultes ne sont pas "hors sol" et ne laissent pas forcément leurs stéréotypes aux vestiaires. Si des garçons ont pu dire qu'ils aimaient jouer à la poupée ou qu'ils faisaient de la danse, une fille qu'elle regardait la boxe à la télévision, une autre encore qu'elle aimait jouer au football, une fille a aussi déclaré : *J'ai pas choisi le vélo, il était pas rose.*

Le droit de choisir... ou ne pas choisir

L'expression de soi est favorisée par la possibilité de choisir... ou de ne pas choisir, loin du principe scolaire de trouver la bonne réponse. De nombreux enfants se souviennent de cette opportunité de ne pas choisir, offerte lors de l'atelier introductif "la roue des ressemblances" (voir encadré) : *si on ne choisissait pas, on allait sur le carré. Nombre d'entre eux et elles signalent avoir*

9. NoREVES, Normes de genre et réception de la valeur égalité des sexes par la jeunesse, les parents et les professionnels. Le.s de l'éducation, a été financé par le Conseil régional des Hauts de France, avec pour objectif d'observer des actions à l'égalité, à différents stades du système scolaire, en recueillant les points de vue des acteurs et actrices de la conception à l'utilisation de l'outil (des adultes et des enfants). Celui-ci a reposé sur la collaboration, de 2013 à 2016, de l'université de Lille 2 et du CORIF (Conseil Recherche Ingénierie Formation pour l'égalité entre femmes et hommes).

10. D'ailleurs le nombre de volontaires pour les entretiens a dépassé nos espérances et les groupes ont souvent été plus nombreux que nous l'aurions souhaité...

usé de cette possibilité : *moi j'ai choisi rien ; eh ben moi j'ai pas choisi*. D'ailleurs les observations montrent qu'à chaque visite des enfants investissent délibérément la catégorie "non-choix", y compris concernant le sexe. En fait, les enfants circulent facilement entre les groupes, testant ainsi la variété des affiliations. En revanche, nous avons constaté quelquefois (malgré les consignes de non-dirigisme) des injonctions, des moqueries ou des étonnements désapprobateurs de la part des adultes qui les accompagnent,

Venez tous où vous devez être C'est ici que tu dois être.

Mais non, toi t'as pas de lacets (l'adulte retient l'enfant en le tirant par le pull).

Pourquoi t'as choisi de faire partie du groupe des garçons toi ? T'es une fille !

Nous n'avons pas relevé de telles remarques entre pairs.

Extrait du dossier de presse « la roue des ressemblances »

« Trois zones de formes différentes sont définies au sol : carré, cercle et triangle. Au centre de chaque zone est planté un mat au sommet duquel la forme correspondante est reprise. Une roue percée dans son pourtour d'ouvertures reprend les trois formes. Lorsque la roue s'arrête, une illustration apparaît dans chaque découpe. Ces illustrations représentent une série de critères selon lesquels les enfants vont être invités à se réunir par groupe de ressemblance, selon la question : "de quel groupe fais-tu partie ?" ou "à quel groupe appartiens-tu ?". Ces critères font intentionnellement appel à plusieurs registres :

Les ressemblances physiques ; l'aspect des cheveux : lisses / frisés ou bouclés / je ne choisis pas ;

Le sexe (qui devient une catégorie parmi d'autres) : fille / garçon / je ne choisis pas ;

L'habillement ; le type de chaussures portées : avec lacets / sans lacets / je ne choisis pas ;

Les animaux domestiques : poisson / chat / je ne choisis pas.

L'animateur (ou un enfant désigné) fait tourner la roue : lorsqu'elle s'arrête, elle indique par exemple que les cheveux lisses doivent se réunir dans le carré, les cheveux bouclés dans le cercle, et ceux qui ne veulent pas choisir ou ne savent pas dans le triangle. Ainsi, les enfants, en présence de l'adulte accompagnateur, expérimentent la diversité. Petits et grands se rendent compte qu'il n'existe pas de groupe prédéterminé, que l'on soit une fille ou un garçon, mais que l'appartenance à un groupe varie selon le critère. »

Le principe de l'indépendance du choix par rapport à son sexe est souligné à plusieurs reprises par les enfants. On relève les propos suivants : *moi, j'aime bien les trucs de fille alors que je suis un garçon ; bah non c'est pour les garçons aussi puisque moi je joue aux poupées ; parce qu'y a des filles qui sont fortes au vélo ; on apprend on peut jouer avec les garçons parce que souvent les filles elles jouent avec les filles et les garçons ils jouent avec les garçons*. A fortiori la question est débattue si elle a été travaillée en classe, en amont de la visite : *La maîtresse elle a dit que c'est aussi les monsieurs qui travaillent avec les bébés et les madames avec les poissons* (lors de l'atelier des cubes sur les métiers). Il apparaît ainsi en filigrane que le travail pédagogique mené en classe est important pour soutenir tant la verbalisation que la conceptualisation. L'entretien collectif permet de revenir sur l'expérience et autorise la discussion. Dans aucun des groupes interviewés, on ne note d'oppositions frontales entre ces élèves qui, rappelons-le, ont entre trois et six ans ; dans les échanges, toutes les opinions ont droit de cité, comme par exemple dans l'extrait suivant, à propos de l'atelier sur les émotions, sur la peur :

Garçon : moi y'a presque rien [qui me fait peur].

Fille : oh bah moi je crois que y a quand même quelque chose qui lui fait peur.

Garçon : mouais je suis sûr que t'as peur de quelque chose.

Se lit ici la marque de la socialisation genrée, mais aussi l'indépendance possible face à cette socialisation et l'expression de cette indépendance, d'autant plus possible que les enfants sont jeunes. On a effectivement constaté dans le groupe le plus âgé des CP (six ans et plus) une plus grande rigidité face aux stéréotypes.

De l'importance de représentations diversifiées

Lors des différents ateliers, les enfants sont confrontés à des représentations variées et invités à s'exprimer. L'échange ci-après portant sur la sexuation du personnage de l'astronaute dans l'atelier des cubes témoigne de l'intérêt d'offrir aux plus jeunes des représentations diversifiées. En effet, celles-ci précèdent ou accompagnent le vécu des enfants, et ainsi elles leur permettent d'accroître le champ de leurs expériences (Chombart de Lauwe et Feurhahn, 1989).

Fille : Une astronaute. J'ai déjà vu dans un film une fille astronaute qui allait au ciel.

Fille : C'est quelqu'un qui va voir dans l'espace si ça se passe bien (...)

Fille : Ah c'est une dame

Garçon : Sur la lune

Garçon : Sur une autre planète

Fille : On dirait un monsieur

Garçon : Un monsieur (...)

Garçon : Un astronaute, pas une astronaute

Intervieweuse : C'est possible une astronaute ?

Plusieurs enfants : Ouïii

Garçon : Noon

Garçon : Non c'est pas possible. Bah parce que j'en ai jamais vu.

On constate que pour soutenir leur argumentation, les enfants s'inspirent à la fois des médias à leur disposition comme de leur vécu, à la maison ou à l'école. C'est de la confrontation de son vécu avec celui des autres - les pairs notamment - et avec les représentations médiatiques - que peuvent naître de nouveaux modèles et se développer des expériences de l'égalité. L'entretien suivant montre à la fois l'intériorisation de la moindre force des filles et le possible vacillement des stéréotypes.

Fille : Et ça se peut des garçons ils sont forts, des filles sont un petit peu forts

Fille : On avait parlé ça dans la classe (...)

Garçon : Attends on se fait un combat

Garçon : C'est les filles, je trouve que c'est filles les plus forts

Garçon : Ouais ça se voit

Garçon : Parfois c'est des garçons ou des filles (...)

Fille : Et ben moi mon, mes petits frères et ben c'est pas eux les plus forts

Conclusions

L'exposition « Des Elles, des Ils » est un outil, un parmi une palette d'outils et de dispositifs nécessaires pour construire une éducation égalitaire. Expliciter l'élaboration d'un outil et sa réception permet tout d'abord de réfléchir aux conceptions de l'égalité et à leur signification concrète, tout particulièrement en ce qui concerne les enfants, avant de s'interroger sur les modalités possibles de la transmission de cette valeur selon l'âge de l'enfant.

L'exposition « Des Elles, des Ils » révèlent plusieurs points de vigilance nécessaires pour faire advenir l'égalité réelle, qui selon nous doit viser l'émancipation collective pour transformer les rapports sociaux de domination. La question des contenus est sans doute la plus aisée : prêter attention aux couleurs, aux représentations, aux consignes pour tenter de suspendre le genre. La deuxième question s'avère déjà plus complexe : quelle place est laissée aux enfants et donc quelle est la posture des adultes, porteur.se.s davantage que les plus jeunes de stéréotypes ? Un troisième point en découle directement : réfléchir au fonctionnement des institutions (un lieu d'exposition, l'école...) et la re-production des rapports sociaux, notamment de sexe.

Références bibliographiques

- Brunel, É. & Cromer, S. (2016). Suspendre le genre pour socialiser à l'égalité ? Usages scolaires d'une exposition pour les 3-6 ans. Dans A. Léchenet (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 235-246). L'Harmattan.
- Chombart de Lauwe, M.-J. & Feurhahn, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance, dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 352-353). Puf.
- Cromer, S., Dauphin, S. & Naudier, D. (2010). L'enfance, laboratoire du genre : Introduction. *Cahiers du Genre*, 49, 5-14. <https://cahiersdugenre.cnrs.fr/2010/numero-49/>
- Initiative Féministe Euromed. (2022). *ABC pour une éducation sensible au genre, un guide pour l'égalité des sexes dans l'éducation* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.efi-rcso.org/publications/guidelines/abc-gender-sensitive-education>
- Mozziconacci, V. (2022). *Qu'est-ce qu'une éducation féministe ? Égalité, émancipation, utopie*. Éditions de la Sorbonne.

Égalité, genre, en petites enfances : un aperçu

CTS n° 104 - 2023

Sylvie **RAYNA**

Chercheuse associée, EXPERICE-Université Sorbonne Paris Nord

N'étant pas spécialiste du « genre » - j'ai simplement co-dirigé un ouvrage collectif pour faciliter la transmission de connaissances sur l'(in)égalité fille-garçon et d'expériences dans le monde de la petite enfance (Hauwelle, Rayna & Rubio, 2014) -, je ne présente pas ici de recherche sur tel ou tel aspect de la question.

Je propose une promenade en petites enfances, à partir d'études effectuées sur d'autres sujets, de ce que disent les images prises, mais aussi de travaux de collègues d'ici ou de là-bas et d'expériences de professionnel.le.s. Sans prétendre à l'exhaustivité.

En reliant égalité et genre, autour des questions d'accessibilité, de participation et d'inclusion, concernant les jeunes enfants, leurs parents et les professionnel.le.s.

Trois images d'ici pour commencer :

1998, dans une crèche de Seine-Saint-Denis qui participe à une étude comparative franco-japonaise (Rayna, 2004). C'est presque l'été, les photos de parents qui, le soir, viennent chercher leurs enfants montrent de nombreux pères, quelques couples. Ce n'était pas le cas, dans les années 70, lors de mes premières recherches en crèche.

2013, un matin dans la section des « grands » d'une crèche parisienne : Julia, qui jouait avec un poupon, va montrer beaucoup d'intérêt pour les images de camions, grue et autres engins d'un album que vient lui montrer Yannick. Que s'est-il passé juste avant ? Et après ? La suite, ci-dessous...

2022, dans un journal breton : la photo d'un homme et de jeunes enfants, accompagnant l'article « Les gens n'imaginent pas que je suis nounou ». En effet, les assistants maternels sont moins que 1 % à exercer ce métier, autorisé à la gent masculine en 1993, rappelle l'article.

Un matin en crèche

Lors de la matinée dans la crèche parisienne évoquée ci-dessus, mon collègue et moi-même nous familiarisons avec les enfants qui vont participer à une recherche comparant leurs expériences avec celles d'enfants du même âge (deux ans) fréquentant d'autres modes collectifs d'accueil et d'éducation (Rayna & Rupin, 2016). L'équipe de la section des « grands » comprend un éducateur de jeunes enfants (EJE). Ils sont autour de 3 %.

C'est le moment de l'arrivée de Julia dans les bras de son papa. Ils sont accueillis par cet EJE. Échanges chaleureux. Passage de bras. Les deux hommes discutent encore un peu tandis que Julia observe les enfants présents qui jouent librement ou participent à une lecture d'albums avec une auxiliaire de puériculture.

L'EJE, chargé de l'accueil des arrivants ce jour-là, s'assoit avec Julia sur un fauteuil d'où il peut voir arriver les familles et discute avec elle. Yannick vient alors leur faire part de ses lectures, notamment d'un livre d'images de divers véhicules qui a suscité beaucoup d'intérêt, soutenu par l'auxiliaire de puériculture, de la part de filles comme de garçons. L'album, après avoir été lu par l'auxiliaire, circule ensuite entre les enfants. Il sera finalement « lu » par Yannick à Julia, qui entretemps était allée jouer au coin dinette.

Plus tard, on verra Yannick, sur les genoux d'une autre auxiliaire de puériculture, jouer avec une poupée et avec Julia, assise en face de lui avec une autre poupée.

À un moment, une autre enfant, Samia, s'adressera à moi comme à mon collègue pour lui lire une histoire.

Le temps de l'accueil est terminé, tout le monde est là, enfants et adultes. C'est le moment des activités (quatre au choix) entre lesquelles les enfants vont se répartir à leur guise. L'EJE anime l'atelier cuisine avec une auxiliaire dans une petite salle à côté, un mélange de filles et de garçons l'ont choisi.

De retour dans la salle de vie, c'est un temps de comptines, avant le déjeuner, animé par l'EJE ce jour-là ; une enfant s'est installée sur ses genoux. Les autres enfants, face à lui, participent de loin ou de très près, comme Samia et Yannick.

Les parents des enfants ayant participé à la recherche se diront satisfaits de la présence d'un homme dans l'équipe.

Cette crèche n'affichait pas de projet « égalité fille-garçon », mais ces éléments d'observation - échanges du matin entre hommes, pratiques communes entre EJE et auxiliaires (accueillir sur les genoux, animer l'atelier cuisine), demande indifférenciée des enfants à l'égard d'hommes ou de femmes (lecture d'album) - montrent une évolution et des possibles, en dépit des difficultés expliquant la faiblesse de la présence masculine. Dans d'autres pays, les parents sont également plutôt favorables à cette présence masculine, malgré les craintes de certains (pédophilie), avec des variations selon les cultures.

Quelques repères : savoirs et résistances

Les lignes bougent mais lentement, trop lentement... Les arguments ne manquent pourtant pas, une multitude d'études en fournissent, pour aller de l'avant : petit retour en arrière, rappel de quelques titres majeurs qui ont jalonné ces cinquante dernières années :

- Tout d'abord, publié en France un an après sa parution en Italie, l'ouvrage fondateur *Du côté des petites filles* d'E. Gianini Belotti (1974), qui a eu la gentillesse de répondre à quelques-unes de mes questions, quatre décades plus tard (Gianini Belotti, 2014).

- Chez nous, ensuite, les nombreuses études traitant de divers aspects du « problème », comme : *Filles-garçons : socialisations différenciées ?* sous la direction de A. Daflon Novelle (2008), *Les objets de l'enfance* de S. Cromer, S., Dauphin, et D. Naudier (2010) ou encore *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre* de N. Coulon et G. Cresson (2007). Parmi les articles, « Le loup dans la bergerie » de N. Murcier (2005).

- Et bien entendu, publié en 1990 aux États-Unis, un livre de référence, *Trouble dans le genre* de J. Butler (2011).

L'abondante littérature internationale (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014) révèle l'importance des différences de comportement entre tout-petits filles et garçons comme entre les adultes (parents et personnels hommes et femmes) à leur égard. Et derrière ces différences, les inégalités tout aussi importantes qu'elles traduisent ou produisent (inégalité d'accès à certains jeux, etc.). Depuis la toute petite enfance, les stéréotypes de genre limitent l'agentivité des un.e.s et des autres,

une partie du monde leur échappe, dans une vision binaire. D'autres constructions du genre existent, certaines populations du grand nord, d'Amérique latine ou d'Asie ne connaissent pas de distinction binaire (Calderon-Gambini, Pouliot-Thisdale & Lépine, 2012).

Qu'en est-il du côté des institutions, chez nous ?

Le *rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*, de l'Inspection générale des affaires sociales (Gresy & Georges, 2012) invite à lutter au plus tôt contre les stéréotypes de genre à l'œuvre. La formation des professionnel.le.s est encore insuffisante pour lever les résistances sur un terrain aussi sensible. Il n'est pas facile de toucher à l'intime. Cela nécessite un long processus de déconstruction, et exige, dans l'action, un travail d'équipe soutenu et continu. Compliqué, dans un contexte de turn over massif – et de pénurie grandissante.

Du côté de l'école maternelle, le dispositif « ABCD de l'égalité » proposé par N. Vallaud Belkacem (ministre des Droits des femmes) et expérimenté pendant un an (2013-2014), a été abandonné devant les polémiques qu'il a suscitées (Schmidt, 2014), dans le contexte de la loi autorisant le mariage homosexuel..., et le cadre d'une institution où domine la figure de l'« élève » ; d'où le rôle des associations et centres de ressources et de formation (Centre H. Auclert, Adéquations, Artemisia, Graine d'égalité...) dans l'accompagnement des initiatives volontaristes.

L'Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels (ACEPP), le Planning familial, se sont aussi emparés de la question.

Initiatives françaises et quelques outils

Dans le cadre des actions de lutte contre les violences faites aux femmes, menées par le Département de la Seine-Saint-Denis, la crèche Bourdarias, à Saint-Ouen, a été formée par une experte suédoise et s'est lancée dans une démarche de conscientisation des stéréotypes et de transformation de ses pratiques à l'égard des filles et des garçons, avec la participation des familles (Constantin-Bienaimé, Helbecque & Bellamy, 2014). Un film, *Le genre idéal*, réalisé par l'équipe avec Périphérie (Imaginem- CD 93-Périphérie, 2016), en retrace la dynamique.

Une ville de ce département, Aubervilliers, a suivi ce mouvement, les crèches se formant les unes après les autres avec Adéquations (Martel & Raynal, 2019). La vidéo, *Des crèches pour l'égalité* (2018) produite par cette association et la ville documente l'expérience.

D'autres villes peuvent avoir entrepris des expériences mais peu de documentation est disponible dans un champ (la petite enfance) qui souffre d'une visibilité insuffisante.

Il en est de même des initiatives individuelles, telles que celle d'un relais petite enfance en région parisienne (Dulac, 2022) ou d'une crèche parentale en Isère (Crouzat & Marquis, à paraître). Trop de « pépites » passent inaperçues, c'est un frein de taille à la pérennisation des acquis.

Pourtant, outre les publications scientifiques, de nombreux outils sont disponibles pour susciter et soutenir le changement :

- Des expositions comme celle du Centre H. Auclert, « L'égalité c'est mon genre »¹, ou celle d'Adéquations, « L'égalité fille-garçon, c'est bon pour les droits de l'enfant. Et le respect aussi ! »².

- Ou bien le guide, *Petite enfance. Plus d'égalité par la prévention des discriminations*, proposé en 2013 par Le Furet et l'ORIV³.

- Ou encore le document graphique, *Dégenrer, ça vous dérange ?* (Collard & Meurant Cros, 2021).

Des cadres (internationaux, nationaux) et une urgence

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989) est bien là, tout comme les entraves à l'exercice de ces droits. Dans son exposition, Adéquations pointe celles dues aux discriminations de genre, pour mieux les combattre.

En France, la lutte contre les stéréotypes sexistes constitue le septième des dix principes du premier cadre curriculaire pour l'accueil familial et collectif (Charte Nationale de l'Accueil du Jeune Enfant parue en 2017, devenue réglementaire en 2021) :

La lutte contre les stéréotypes sexistes est un enjeu essentiel dès la prime enfance.

Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnel.le.s qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes et ces hommes que je construis mon identité.⁴

Mais les volontés politiques fluctuantes, les tensions sociétales qui demeurent, l'invisibilité

1. <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/egalitheque/exposition/exposition-legalite-cest-mon-genre>

2. http://www.adequations.org/IMG/article_PDF/article_a2321.pdf

3. <https://www.oriv.org/publication/petite-enfance-plus-degalite-par-une-prevention-des-discriminations-guide-des-professionnels/>

4. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044126586>

et la discontinuité du travail sur un terrain, fragmenté, fortement hiérarchisé, et une formation à renforcer sont autant de freins aux avancées. Or il y a urgence : inégalités et discriminations augmentent, et la situation « Covid » n'a rien arrangé...

Et si on regardait ailleurs ? En Europe et au-delà

On pense tout de suite aux pays nordiques.

En Suède depuis 1998, la transmission des valeurs démocratiques, l'influence de l'enfant et l'égalité fille-garçon constituent des axes forts du curriculum préscolaire de la *forskola* (1-6 ans) (Lpfö 98, 2006). La formation universitaire des équipes inclut la question du genre. Une recherche action de l'OMEP-Suède (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire), à l'écoute du point de vue des enfants, a montré notamment l'usage inégalitaire des jardins des *forskolas* et conduit à des améliorations de ces environnements extérieurs (Engdhal, 2012, 2015).

Dans les images nordiques, les hommes sont visibles dans les équipes. La Norvège a, du reste, cherché activement à augmenter leur nombre, comme l'indique le rapport thématique du ministère de l'époque en charge de la petite enfance (Norwegian Ministry of Children and Family Affairs, 1998), remis à l'OCDE pour l'étude internationale des politiques de la petite enfance *Starting Strong*.

Une étude comparative (Norvège, Flandre, Allemagne) interroge les raisons endémiques du peu d'avancées en ce domaine (Peeters, Rohrmann & Emilsen, 2015), ses auteurs et autrices ayant documenté la situation dans leurs pays et poursuivant l'investigation avec d'autres (Peeters, 2008 ; Cremers, Hôyng, Krabel, & Rohrman, 2012 ; Emilsen, 2012 ; Brody et al., 2021 ; Bahna et al., 2022).

J. Peeters (2023) parle de « déficit démocratique », depuis la Flandre qui voit naître cette année un projet de charte « Les hommes dans les crèches et l'accueil scolaire ».

En restant en Belgique, du côté wallon, la situation est analogue à la nôtre. Là, où les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA) belges (2022), notamment, proposent des formations, des recherches participatives interrogent la place et l'accompagnement des pères (Genette, 2022 ; Pirard, Glesner & Genette, 2022). Une étude (sur le lien genre-interculture, portée par E. Razy et F. Pirard, est en cours (en crèche, consultation, Lieu d'Accueil Enfant-Parent...).

En Suisse, dans le canton de Vaud, des outils sont proposés par le 2^e Observatoire, avec les guides : *La poupée de Timothée et le camion de Lison* et *Le ballon de Manon et la corde à sauter de Noé* ; ou le Centre de Ressources en Éducation de l'Enfance (CREDE) avec un autre guide : *Pour des femmes et des hommes dans les structures éducatives*, traduit et adapté d'une brochure du VBJK (Université de Gand) d'après un texte de J. Peeters, K. Eeckhout et K. de Bood.

Dans de nombreux pays plus lointains (Chine, Indonésie, Afrique du Sud, Brésil, etc.), les recherches qui se répliquent, avec des résultats « similaires » (et des situations inégalitaires plus ou moins graves).

Au Japon, la formation universitaire des éducateurs.trices des crèches (0-6 ans) et enseignant.e.s de jardins d'enfants (3-6 ans) renvoie aux cadres internationaux. Actuellement, le gouvernement demande aux équipes l'adoption d'une approche « *gender neutral* ». Dans les structures, la présence d'hommes est notable, liée à l'élévation du niveau de la formation et à la récession économique (Hoshi Watanabe & Rayna, 2015).

Au Québec, où le genre est un important domaine de recherche, le Secrétariat à la condition féminine a édité, en 2012, un DVD *D'égal(e) à égaux : pour la promotion de rapports égaux entre filles et garçons dans les services de garde éducatifs*. Un ensemble de témoignages (pédiatre, éducateurs.trices,... y compris LGBT+) accompagnent l'évolution de la diversité dans les familles comme dans les équipes (Chadi, 2022 ; Calderon Gambini et al., 2022 ; de Barbades, 2022 ; Germain, 2022 ; Tirilène, 2022).

Petit arrêt sur l'Italie et la ville de Pistoia en particulier (Galardini et al., 2020) où, certes, la présence masculine est extrêmement faible dans les équipes d'éducatrices de crèches et d'enseignantes de maternelle. Son approche de la petite enfance repose sur un protagonisme partagé entre enfants, parents et équipes et une culture de l'habitat : tous et toutes participent aux embellissements intérieurs et extérieurs, aux petits travaux, à la construction de matériel et équipements pédagogiques, les pères sont nombreux, l'entre-parents dont l'entre-pères se développe. Le discours inclusif se lit sur les murs, comme (en plusieurs langues) « Toutes les familles sont belles » dans une structure de type LAEP, pour enfants de moins de 18 mois accompagnés de proches. Ou bien sur les étagères de la bibliothèque du hall d'une crèche où les parents ont exposé leurs familles, construites à partir des matériaux de récupération : un petit musée des familles dans leurs diversités.

Du côté des enfants : pas de matériel acheté dans les catalogues mais du matériel naturel ou recyclé, bref, non genré, qui suscite curiosité, exploration, expérimentation, imagination, multiples langages des enfants de tout sexe.

La recherche du beau est partout, y compris dans les toilettes, haut lieu de socialisation et pas seulement d'intimité et de pudeur : à la crèche, pas de séparateurs, mais des albums, des ours en peluche.

Depuis onze ans, un des groupes auto-organisés, au sein de l'association européenne de recherche en éducation de la petite enfance (EECERA), porte sur le « *gender balance* ». Chaque année il participe au congrès annuel de l'association (cette année, avec trois symposia : perspectives interculturelles dans les pédagogies attentives au genre, hommes dans les structures ; point de vue des enfants sur les personnels hommes et femmes, avec des intervenant.e.s des cinq continents). Et il y adjoint sa propre journée (cette année : nouveaux résultats de recherche sur le genre chez les professionnel.le.s de la petite enfance et méthodologies de recherche dans ce champ). Ce groupe organise aussi des rencontres en ligne, comme cette année avec V. Sullivan (Australie) autour d'une étude de cas en cours avec des personnels LGBT de plusieurs pays.

En France, une nouvelle publication de S. Devineau, *Des hommes dans les métiers de la prime enfance* paraît en 2023.

Les connaissances avancent, les changements pas aussi rapidement...

Références bibliographiques

- Adéquations, & Ville d'Aubervilliers. (2018). Documentaire « Des crèches pour l'égalité ». <http://www.adequations.org/spip.php?article2519>
- Bahna, D., Moosa, S., Xu, Y. & Emilsen, K. (2022, mai). Men in early childhood education and care : on navigating a gendered terrain. *EECERJournal*, 30(4), 543-556. https://www.researchgate.net/publication/360485320_Men_in_early_childhood_education_and_care_on_navigating_a_gendered_terrain
- Barbades (de), B. & Potvin, S. (2022, décembre). Être (très) différent et vivre dans la lumière. *Le Furet*, 107, 48-49.
- Brody, D., Emilsen, K., Rohrmann, T. & Warin, J. (dirs.). (2021). *Exploring Career Trajectories of Men in the ECEC Workforce. Why they leave and why they stay*. Routledge.
- Butler, J. (2011). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*. La Découverte.
- Calderon-Gambini, C., Pouliot-Thisdale, É. & Lépine, B. (2022, décembre). Le 3^e sexe social, le choc des cultures. *Le Furet*, 107, 34-35.
- Chadi, N. (2022, décembre). Accueillir l'un, l'une, l'autre, dans son cabinet de pédiatre. *Le Furet*, 107, 24-27.
- Collard, S. & Meurant Cros, D. (2021). *Dégender, ça vous dérange ?* Solar.
- Constantin-Bienaimé, H., Helbecque, D. & Bellamy, M.F. (2014). Vers une éducation non sexiste en crèche. Dans F. Hauwelle, M.N. Rubio & S. Rayna (dirs.). *L'égalité fille-garçon dès la petite enfance* (pp. 167-199). Erès.

- Coulon, N., & Cresson, G. (2007). *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. L'Harmattan.
- Centre de ressources en éducation de l'enfance. (2015). *Pour des femmes et des hommes dans les équipes éducatives. Guide à l'usage des structures d'accueil de l'enfance*. CREDE. https://www.proenfance.ch/images/relais/pour_des_femmes_et_des_hommes_dans_les_equipes_educatives_2015_guide.pdf
- Cremers, M., Høyng, S., Krael, J. & Rohrmann (dirs.). *Männer in Kitas*. Verlag Barbara Budrich.
- Cromer, S., Dauphin, S. & Naudier, D. (2010, décembre). Dossier. Les objets de l'enfance. *Cahiers du genre*, 49, 5-154.
- Crouzat, V. & Marquis, V. (à paraître). Chez Pom, Flore et Alexandre : un projet égalité filles-garçons. *Le Furet*.
- Daflon Novelle, A. (dir.). (2008). *Filles-garçons : socialisations différenciées ?* PUG.
- Devineau, S. (dir.). (2023). *Des hommes dans les métiers de la prime enfance. Une mixité professionnelle contrainte par le genre*. PURH.
- Ducret, V., & Nanjoud, B. (2015). *La poupée de Timothée et le camion de Lison : guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons* (2^e édition). Le 2^e Observatoire. https://www.2e-observatoire.com/downloads/poupee_guide_interieur_simple_web.pdf
- Dulac, J. (2022, décembre). *L'égalité fille-garçon en relais petite enfance*. *Le Furet*, 107, 50-51.
- Emilsen, L. (2012). Mehr Männer in norwegischen Kindergarten. Dans M. Cremers, S. Høyng, J. Krael & T. Rohrman (dirs.). *Männern in kitas* (pp. 367-386). Budrich.
- Emilsen, K. & Bloch, B. (2010). Men and women in outdoor play - changing the concepts of caring findings from Norwegian and Austrian research projects. *EECERJournal*, 18 (4), 543-553.
- Engdhal, I. (2015). *Educare*, point de vue des enfants et développement durable. Dans S. Rayna, & G. Brougère (dirs.). *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 59-74). Peter Lang.
- Engdhal, I. (2012). La participation de l'enfant dans les activités extérieures du préscolaire suédois. *Le Furet*, 67, 6-8.
- Galardini, A.L., Giovannini, D., Iozzelli, S., Mastio, A., Contini, M. L., & Rayna, S. (2020). *Pistoia, une culture de la petite enfance*. Erès.
- Genette, C. (2022, décembre). Les pères, des parents à part entière, *Le Furet*, 107, 39-40.
- Germain, D. (2022, décembre). Mixité chez les éducateurs de jeunes enfants du Québec. *Le Furet*, 107, 35-36.
- Gianini Belotti, E. (2014). Du côté des petites filles, quarante ans après. Dans F. Hauwelle, M. N. Rubio & S. Rayna (dirs.). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 23-28). Erès.
- Gianini Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*. Édition des femmes.
- Gresy, B. & Georges, P. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Inspection générale des affaires sociales. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000193.pdf>
- Hauwelle, F., Rubio, M. N. & Rayna, S. (dirs.). (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Erès.
- Hoshi-Watanabe, M. & Rayna, S. (2015). *Le care* dans les crèches françaises et japonaises. Dans S. Rayna & G. Brougère (dirs.). *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 75-100). Peter Lang.
- Imaginem-CD 93-Périphérie. (2016) *Le genre idéal*. http://www.imaginem.fr/IMG/pdf/livret_dvd_bourdariasv6pourvalidation.pdf

- Les CEMÉAs belges. (2022, décembre). Formation des professionnel·les de l'accueil, levier essentiel... *Le Furet*, 107, 20-21.
- Lpfö 98. (2006). *Curriculum for the preschool*. Sweden National Agency for Education. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863*6a6549bc/1553957863025/pdf1068.pdf
- Martel, S. & Raynal, A. (2019, mars). Aubervilliers, des crèches pour l'égalité. *Le Furet*, 92, 35-36.
- Murcier, N. (2005). Le loup dans la bergerie : prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches & Prévisions*, 80, 67-75.
- Norwegian Ministry of Children and Family Affairs. (1998). *OECD Thematic review of Early Childhood Education and Care Policy. Background from Norway*. Ministry of Children and Family Affairs. <https://www.oecd.org/education/school/2476185.pdf>
- Peeters, J. (2023). Will you please tell your wife...? Fathers, second rate parents for young children ? Dans J. Lehrer, F. Hadley, K. Van Laere & E. Rouse (dirs.). *Relationships with Families in Early Childhood Education and Care* (pp. 38-45). Routledge.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession*. SWP.
- Peeters, J., Rohrmann, T. & Emilsen, K. (2015). *Gender balance in ECEC : why is there so little progress ?* *EECERJournal*, 23(3), 302-314. DOI :10.1080/1350293X.2015.1043805
- Pirard, P., Glesner, J. & Genette, C. (2022, décembre). Le « devenir père » et son accompagnement. *Le Furet*, 107, 37-38.
- Pirard, F., Glesner, J., & Genette, C. (2021). Être et devenir père, ça se soutient... Quelles implications pour les acteurs de première ligne ? *Bilan partagé*. Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/264599>
- Rayna, S. (2004, mars). Professional practices with under-ones in French and Japanese day-acer centers. *Early Years*, 24(1), 35-47.
- Rayna, S. & Rupin, P. (2016). Les « grands » à la crèche, faut qu'il(s) en profite(nt) ! Dans P. Garnier, G. Brougère, S. Rayna & P. Rupin. *À 2 ans vivre dans un collectif d'enfants* (pp. 255-330). Erès.
- Rouyer, V., Mieyaa, Yoan & Le Blanc, A. (2014, avril-mai-juin). Socialisation de genre et construction d'identités sexuées. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 97-137.
- Schmidt, N. (2014, 30 juin). Les ABCD de l'égalité : un abandon symbolique. Observatoire des inégalités. <https://www.inegalites.fr/Les-ABCD-de-l-egalite-un-abandon-symbolique>
- Secrétariat à la condition féminine (2012). *D'égal(e) à égaux : pour la promotion de rapports égalitaires entre filles et garçons dans les services de garde éducatifs*. Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (Québec). <https://enseignerlegalite.com/degale-a-egaux/>
- Trilène, L. (2022, décembre). Respecter, comprendre et s'outiller pour mieux accueillir les familles LGBTQ+. *Le Furet*, 107, 30-31.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cette bibliographie a été réalisée par Florence NÉRET, documentaliste, dans le cadre de la journée d'étude intitulée « Lutte contre les stéréotypes de genre : cela commence dès le plus jeune âge » qui s'est tenue en mars 2023 à l'IRTS de Franche-Comté.

Le genre et ses stéréotypes

- Baudelot, C., & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Nathan.
- Beauvoir (de), S. (2008). *Le deuxième sexe* [2 tomes]. Gallimard.
- Bereni, L. (2012). Le genre. *Cahiers français*, 366, 75-78.
- Bourdieu, P. (2002). *La domination masculine*. Editions du Seuil.
- Buscatto, M. (2019). *Sociologies du genre*. Armand Colin.
- Centre Hubertine Auclert. (2015). *C'est quoi le genre ?* [Film]. Centre Hubertine Auclert. <https://www.youtube.com/watch?v=xtbDynD7DE8>
- Courteau, R. (2014). *Rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur les stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires*. Sénat. <https://www.vie-publique.fr/rapport/34127-rapport-sur-les-stereotypes-masculins-et-feminins-dans-manuels-scolaires#xtor=EPR-526>
- Devineau, S., & Hedjerassi, N. (dirs.). (2019). *Genre, images et représentations dans les sphères de l'éducation, de la formation et du travail*. PURH.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ?. (2004). *Diversité (ville école intégration)*, 138, 3-169.
- Gausse, M. (2022). Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école). *Dossiers de veille de l'ifé*, 140, 1-29. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/140-mars-2022.pdf>
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. La Dispute.
- Guillou, A., Pennec, S., Dussuet, A., Deneffe, S., & Vilbrod, A. (1999). *Les parcours de vie des femmes : travail, familles et représentations publiques*. L'Harmattan.
- Guionnet, C., & Neveu, É. (2021). *Féminins/Masculins : sociologie du genre*. Armand Colin. <https://www.cairn.info/feminins-masculins--9782200626846.htm>
- Heritier, F. (1996). *Masculin/féminin : la pensée de la différence*. Éditions Odile Jacob.
- Jean, P. (2010). *La domination masculine* [Film]. Blaq out.
- Lebon, K., & Le Bohec, G. (2021). *Rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur les stéréotypes de genre*. Assemblée nationale. <https://www.vie-publique.fr/rapport/281830-rapport-sur-les-stereotypes-de-genre#xtor=EPR-526>

- Légal, J.-B., & Delouée, S. (2016). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Dunod.
- Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre : filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*. PUF.
- Lhéréty, H., & Navarre, M. (dirs.). (2023). Dossier. Fille, garçon, autre ? Savoirs, débats et combats sur l'identité de genre. *Sciences Humaines*, 355, 29-48.
- Lovisone, V., & Poirier, A. (réalisateurs). (2010). *Bienvenue dans la vraie vie des femmes. Parité hommes/femmes*. [Documentaire]. SCÉREN-CNDP.
- Maruani, M. (2005). *Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs*. La Découverte.
- Papuchon A. (2017). Rôles sociaux des femmes et des hommes. L'idée persistante d'une vocation maternelle des femmes malgré le déclin de l'adhésion aux stéréotypes de genre. Dans M. Collet, É. Pénicaut, & L. Rioux. *Femmes et hommes, l'égalité en question*. Edition 2017. (pp. 81-96). Insee. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2586467?sommaire=2586548>
- Pierre-Brossolette, S., Smadja, C., Chaudouët-Delmas, M., Apostoly, A., Rio, C., & Yerghiayan, M. (2022). *Égalité, stéréotypes, discriminations entre les femmes et les hommes : perceptions et vécus chez les jeunes générations en 2022*. Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. <https://www.vie-publique.fr/rapport/284264-egalite-stereotypes-discriminations-entre-les-femmes-et-les-hommes#xtor=EPR-526>
- Pierre-Brossolette, S., Chaudouët-Delmas, M., Alberti, X., & Bernard, M-A. (2023). *Rapport annuel 2023 sur l'état des lieux du sexisme en France*. Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. <https://www.vie-publique.fr/rapport/287924-rapport-hce-etat-des-lieux-du-sexisme-en-france-2023#xtor=EPR-526>
- Quilliou-Rioual, M. (2014). *Identités de genre et intervention sociale*. Dunod.
- Welzer-Lang, D., & Zaouche-Gaudron, C. (2011). *Masculinités, état des lieux*. Érès.

Le genre et les métiers du travail social

- Bayer, V. & Rollin, Z. (2015). Le dossier. « Genre et travail social : des savoirs et des pratiques éminemment politiques ». *Cultures & Sociétés. Sciences de l'Homme*, 36, 37-92.
- Bessin, M. (2008). Les hommes dans le travail social : le déni du genre. Dans Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, A. Vilbrod (dirs.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. (pp. 357-370). PUR.
- Bessin, M. (2005). Le travail social est-il féminin ? Dans J. Ion (dir.). *Le travail social en débat(s)*. (pp. 152-169). La Découverte.
- Bessin, M. (2009). Focus - La division sexuée du travail social. *Informations sociales*, 152, 70-73.
- Bolter, F. (2017). *La prise en compte du genre en protection de l'enfance*. Observatoire national de la protection de l'enfance. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/dt_genre_complet_web.pdf

- Cheronnet, H. (2009). La féminisation du métier d'éducateur spécialisé. *Diversité-Ville-Ecole-Intégration*, 158, 48-54.
- Darmon, L. (2011). Grand angle. Le travail social serait-il une affaire de femmes ?. *TSA*, 24, 15-22.
- Desmons, P. (2008). Questions de genre et formation en travail social : transexualiser les pratiques professionnelles. *Forum*, 122, 55-60.
- Devineau, S. (2023). *Des hommes dans les métiers de la prime enfance : une mixité contrainte par le genre*. PURH.
- Djaoui, E. & Large, P. (2007). L'imaginaire dans les rapports de genres dans le champ du travail social. *Sociologies pratiques*, 14, 103-117. <https://doi.org/10.3917/sopr.014.0103>
- Dossier. Stéréotypes. De l'intérêt du féminisme dans le travail social. (2022). *Lien social*, 1313, 18-24.
- Enquête. Professions sociales : où sont les hommes ? (2005). *ASH magazine*, 11, 16-21.
- Gasque, M. (2008). Genre et service social : les contours « masculins et féminins » d'une profession. *Forum*, 122, 27-33.
- Grillot, T. (2016). *Un homme à la crèche*. Le Seuil.
- Izoard, C. (2016). « Qu'est-ce qu'un mec vient faire là... ? » : Jérémy, éducateur de jeunes enfants à la Belle-de-Mai. *Z : Revue itinérante d'enquête et de critique sociale*, 10, 80-82. <https://doi.org/10.3917/rz.010.0080>
- Jeannet, M., & Tournier, V. (dirs.). (2015). Dossier. Petites fabriques du genre : identités, orientations et transformations sexuées en travail social. *Le sociographe*, 49, 7 -99.
- Labra, O., & Chamblas, I. (2016). Regards croisés sur l'expérience en tant qu'hommes d'étudiants québécois et chiliens durant leur formation universitaire en travail social. *Le Sociographe*, 56, 121-132.
- Marchal, M. (2016). Se former pour repérer et contrer les discriminations de genre dès la petite enfance. *Les cahiers de l'efpp*, 23, 16-17.
- Meunier, Y., & Chétoui, D. Chapitre 10. La place des hommes. Dans *Les éducateurs de jeunes enfants : une identité professionnelle en évolution ?* (pp. 115-116). L'Harmattan.
- Mikanga, E. & Joulain, M. (2018). Déterminants scolaires et professionnels des femmes et des hommes s'orientant vers un métier dit « féminin », le cas des aides médico-psychologiques (AMP). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47/4, 659-681. <https://journals.openedition.org/osp/8919>
- Moliner, L. (2015). La mise au travail du genre : des EJE et des médiateurs familiaux. *Le Sociographe*, 49, 39-49.
- Murcier, N. (2005). Le loup dans la bergerie : prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Revue des politiques sociales et familiales*, 80, 67-75.
- Olivier, A., & Weil, C. (2011). L'arrivée d'hommes dans la profession d'assistants familiaux. *Diversité (Ville-École-Intégration)*, 165, 48-52.

- Olivier, A. (2010). *Sexe, genre et travail social*. L'Harmattan.
- Peeters, J., Van Laere, K., Vandenbroeck, M. & Roets, G. (2014). Vers la fin de l'hégémonie de la féminisation du travail : repenser la dualité corps/esprit dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Dans F. Hauwelle (dir.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 83-106). Érès.
- Serre, D. (2012). Travail social et rapport aux familles : les effets combinés et non convergents du genre et de la classe. *Nouvelles Questions Féministes*, 31, 49-64. <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2012-2-page-49.htm>
- Valentim, S. (2019). Chapitre 4. Sexe et genre dans le secteur de la petite enfance. Dans S. Devineau, & N. Hedjerassi. (dirs.). *Genre, images et représentations dans les sphères de l'éducation, de la formation et du travail*. (pp. 197-206). PURH.

Le genre et l'éducation des jeunes enfants

- Boyer, D. & Pélamourgues, B. (2013). Focus - Les professionnels de la petite enfance et les stéréotypes sexués. *Informations sociales*, 176, 86-89.
- Bricot, N. (2009). « Vivre ensemble », le projet éducatif départemental des crèches de Seine-Saint-Denis. Dans S. Rayna, C. Bouve, & P. Moisset. (dirs.). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 47-59). Érès
- Centre Hubertine Auclert. (2014). *Égalité filles-garçons dès le plus jeune âge : un enjeu des politiques petite enfance*. [Colloque]. Centre Hubertine Auclert. <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/medias/egalitheque/documents/actes-tfe-egalitefillesgarcons-cha-web.pdf>
- Constantin-Bienaimé, H., Helbecque, D. & Bellamy, M-F. (2014). Vers une éducation non sexiste à la crèche. Dans F. Hauwelle, M-N. Rubio, & S. Rayna (dirs.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 167-199). Érès.
- Court, M. (2017). V. Enfances au féminin, enfances au masculin. Dans *Sociologie des enfants*. (pp.90-106). La Découverte.
- Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, 49, 15-33. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0015>
- Cresson G., & Coulon, N. (2007). *La petite enfance : entre familles et crèches, entre sexe et genre*. L'Harmattan.
- Cromer, S. (2014). Les bébés ne sont pas des anges : modèles genrés de petite enfance et de parentalité dans la presse éducative pour tout-petits. Dans F. Hauwelle, M-N. Rubio, S. Rayna (dirs.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 67-81). Érès.
- Dafflon Novelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*. Presses universitaires de Grenoble.
- Daréoux, E. (03/2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 65, 89-95.

- Da Silva, B. (2012). Chapitre 6. La question du genre en lien avec la dimension du respect de la diversité. Dans M. Mony, & D. Malleval. *Penser l'éducation avec la diversité : étayer sa pratique professionnelle*. (pp. 69-77). Chronique sociale.
- Dossier. Identité de genre et petite enfance. Le fragile équilibre de l'arc-en-ciel. (2022). *Le Furet*, 107, 16-59.
- Dossier. Petite enfance, genres et pratiques éducatives. (2013). *Métiers de la petite enfance*, 193, 11-22.
- Ducret, V., & Nanjoud, B. (2015). *La poupée de Timothée et le camion de Lison : guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons* (2^e édition). Le deuxième Observatoire.
- Gianni Belotti, E. (1976). *Du côté des petites filles*. Editions des femmes.
- Gresy, B., & Georges, P. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. IGAS. https://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/RM2012-151P_egalite_fille_garcon_petite_enfance.pdf
- Hauwelle, F., Rubio, M-N., & Rayna, S. (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Érès.
- Heurtier, A., & Poignonec, M. (2021). *Ma poupée*. Talents hauts.
- Murcier, N. (2016). La construction socio-sexuée des jeunes enfants. *Les cahiers de l'efpp*, 23, 25-27.
- Murcier, N. (2007). La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants. *Mouvements*, 49, 53-62. <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-53.htm>
- Murcier, Nicolas. (2010). Le rôle des crèches dans la construction de l'identité de père, stéréotypes sexistes et petite enfance, la mixité dans l'accueil de la petite enfance. Dans A. Olivier (dir.), *Sexe, genre et travail social*, (pp. 111-122). L'Harmattan.
- Naves M.-C., & Wisnia-Weill, V. (coords.). (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*. Commissariat général à la stratégie et à la prospective. https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf
- Ndjapou, F. (2019). Chapitre 3. « Sous les pavés, le care ». Travail et mixité des corps en crèche, entre utopie et réalité. Dans S. Devineau, & N. Hedjerassi. (dirs.). *Genre, images et représentations dans les sphères de l'éducation, de la formation et du travail*. (pp. 183-195). PURH.
- Ndjapou, F. (2015). Images&mots. Pour parler d'égalité dans la petite enfance. *Le Sociographe*, 49, 29-38.
- Ndjapou, F., & Molinier, P. (2020). Observer et analyser une séance de repas en crèche. Genre et travail de care. Dans A-L. Ulmann & P. Garnier (dirs.). *Travailler avec les jeunes enfants : enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*. (pp. 77-96). Peter Lang.
- Ndjapou, F. (2008). La question du genre et de la mixité dans l'éducation des jeunes enfants : un chemin vers l'égalité entre les sexes. *Forum*, 122, 34-40.

- Preissing, C., & Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueils*. Erès.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Armand Colin.
- Rouyer, V., & Croity-Belz, S. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité*. Érès.
- Ruel, S. (2010). La socialisation de genre entre pairs dans l'enfance. *Diversité (ville école intégration)*, 162, 127-132
- Rivière, C. (2021). Leurs filles dans la ville. Dans *Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*. (pp. 89-106). Presses Universitaires de Lyon.
- En débat. L'éducation a-t-elle un genre ?. (2019). *Projet*, 368, 6-79.
- Vilbrod, A. (1999). Les métiers du social. Un espace de travail « traditionnellement » dévolu aux femmes. Dans A. Guillou, & S. Pennec (dirs.), *Les parcours de vie des femmes : travail, familles et représentations publiques*. L'Harmattan.
- Zanferrari, F. (2005). Interprétations masculines et attentes féminines à l'égard des hommes dans le travail social. *Le Portique* [En ligne], *Carnets du Genre*, mis en ligne le 10 novembre 2005. <http://journals.openedition.org/leportique/713>
- Zaouche-Gaudron, C., Gairaud, M., & Jouve, A. (dirs.) (03/2007). Dossier. Des femmes et des hommes : un enjeu pour le social ?. *Empan*, 65, 10-108.