



Inspection générale
des affaires sociales
RM2012-151P

Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance

RAPPORT

Établi par

Brigitte GRESY

Philippe GEORGES

Membres de l'Inspection générale des affaires sociales

- Décembre 2012 -

Synthèse

Toutes les politiques de promotion de l'égalité butent sur un obstacle majeur, la question des systèmes de représentations qui assignent hommes et femmes à des comportements sexués, dits masculins ou féminins, en quelque sorte prédéterminés. Ces systèmes de représentation se forment tôt dans la vie et il apparaît donc important d'examiner comment ils s'élaborent, dans les modes d'accueil de la petite enfance.

1. LES CONDITIONS D'UNE POLITIQUE D'EGALITE ENTRE FILLES ET GARÇONS DANS LA PETITE ENFANCE : UN DOUBLE CONSTAT

1.1. *Les savoirs, déjà peu nombreux, s'opposent parfois*

Deux approches principales ont été retenues par la mission :

- *Les théories liées à la psychologie du développement et l'approche cognitive* : c'est par l'apprentissage social, par le jeu de transactions continues et complexes, via des instances de socialisation variées et hétérogènes que se fabrique « l'engendrement social » des filles et des garçons.
- *L'approche psychanalytique* dans le fondement des représentations de soi et de l'autre : c'est un enjeu central pour l'enfant que de s'entendre expliquer que les petites filles et les petits garçons ne sont pas biologiquement faits pareils, tout en les présentant à égalité de puissance et de frustration, à égalité d'incomplétude et d'interdépendance.

Ainsi, dans un cas, il s'agit de neutraliser la variable sexe, d'en faire un élément de différenciation parmi d'autres, afin de minimiser le risque d'arrimage des stéréotypes sexués ; dans l'autre, il s'agit de revendiquer la variable sexe comme une variable qui transcende toutes les autres, indispensable pour la constitution de l'identité sexuée des enfants, quitte à s'appuyer sur des marqueurs de sexe susceptibles, parfois, d'intégrer des stéréotypes. Dans les deux cas, l'apprentissage est cependant central, ce qui légitime la promotion d'une éducation qui n'enferme pas les enfants dans des rôles sexués stéréotypés et n'entrave pas l'épanouissement de leur potentiel de développement.

Trois données à prendre en compte :

- *Une forte rigidité des enfants par rapport au respect des rôles de sexe*, dans la mesure où ils pensent que leur sexe et celui d'autrui sont déterminés par le contexte social (apparence, jouets, activités) ;
- *Une dissymétrie entre filles et garçons dans les pratiques d'apprentissage de l'identité sexuée* : décourager les enfants d'adopter des comportements stéréotypés du sexe opposé est une pratique beaucoup plus courante quand il s'agit des garçons. Une fille « garçon manqué » pose moins problème qu'un garçon qui aurait l'air d'une fille ;
- *La question de la mixité dans les lieux d'accueil*

La simple présence d'une très grande majorité de femmes auprès des petits enfants constitue déjà en soi un apprentissage pour les enfants de la division sexuée des rôles sociaux. Les métiers de la petite enfance sont marqués par une forte division sexuelle : d'un côté l'attribution aux professionnelles de la petite enfance de caractéristiques féminines, entraînant une invisibilité des compétences nécessaires à acquérir, de l'autre, l'attribution aux professionnels masculins de rôles traditionnels dévolus aux hommes (fonction d'autorité, socialisation par la confrontation à la loi et à l'altérité).

En revanche, la mixité de l'accueil des enfants, indispensable à l'apprentissage social, renforce les dynamiques relationnelles entre les deux sexes car la notion même de comportements masculins et féminins ne prend sens que dans un contexte mixte. Dès lors peut se poser la question de l'opportunité de réserver des plages non mixtes, choisies et temporaires, pour fournir l'occasion aux filles et aux garçons de se sentir plus en confiance, sans l'imposition des carcans de virilité chez les uns, et de sentiment d'infériorité chez les autres.

1.2. Des limites fortes à l'action publique malgré d'importants enjeux

La dispersion de la population cible : nombre d'enfants de cette tranche d'âge sont élevés quasi exclusivement par leurs parents ou un membre de leur famille ((63 %, soit 1 500 000 enfants) et « échappent » ainsi à l'influence d'une action publique. Ce ne sont que 30 % des enfants qui sont accueillis par un intervenant professionnel de la petite enfance : 18 % par des assistantes maternelles (420 000 enfants), 10 % dans des établissements (230 000 enfants), 2 % par une école maternelle (46 000).

Une hétérogénéité des qualifications : on peut distinguer trois ensembles de professionnel-le-s : les assistantes maternelles (300 000 environ, formation de 120 heures), les **auxiliaires de puériculture** (35 500 à 41 000 personnes, 36 % des effectifs, sans condition de diplôme et formation d'un an), les **puéricultrices** (4 % des effectifs, spécialisation d'un an des études d'infirmière), enfin les **éducateurs-rices de jeunes enfants** (15 800 à 17 400 personnes, 16 % des effectifs, formations de trois ans).

La diversité des gestionnaires : ce sont des collectivités territoriales, pour 67 % de l'échantillon du Crédoc dont pour l'essentiel des communes, puis les associations (29 %), dont 12 % sont des associations de parents.

Les difficultés d'exercice des métiers de la petite enfance : la vie quotidienne dans les crèches se heurte à de nombreuses difficultés : sujétions physiques, contraintes psychologiques, tensions sur la gestion des ressources humaines en termes de concentration des vacances de postes, d'absentéisme et de rotation du personnel.

L'existence d'autres agents de socialisation massifs : la période préscolaire est nichée au sein d'autres systèmes de socialisation que sont au premier chef les parents mais aussi les médias et la société entière. La mission a choisi de prendre le cas de la publicité concernant les zéro-trois ans, en s'appuyant sur une étude menée par l'agence BETC. On constate un recours majoritaire à des bébés sans identification sexuée mais les stéréotypes de genre sont maintenus dans la mode et dans les représentations des relations entre parents et bébés car « les pères de la publicité n'ont d'yeux que pour leur fils. (...) Seuls les mâles comblent les mâles (Tisseron) ».

Des enjeux pourtant incontournables : la lutte contre les stéréotypes revêt un caractère d'obligation au regard de la législation, notamment la Convention internationale des droits de l'enfant.

2. UN BILAN DEROUTANT : INVISIBILITE DU THEME DANS LES FORMATIONS ET CONTRADICTIONS DANS LES PRATIQUES MAIS DES INITIATIVES RECENTES

2.1. *L'absence de la question de la socialisation différenciée des enfants dans les formations*

Ni la formation initiale théorique, ni les stages pratiques, bien faiblement la formation continue, ne donnent aujourd'hui aux professionnels de la petite enfance l'occasion d'aborder la question des représentations du masculin et du féminin, a fortiori la question du genre. Cette question est absente des programmes des professionnels de la petite enfance. Quant à la formation continue, elle est quasi inexistante sur ce point.

2.2. *Des pratiques qui, sous couvert de neutralité, confortent les stéréotypes*

1. Une absence de prise en compte des systèmes de représentation sexués chez les professionnels (textes et discours)
 - Aucune mention du caractère sexué des enfants dans les documents des collectivités territoriales et dans les établissements d'accueil de la petite enfance
 - Une affirmation de neutralité de la part des professionnels : ils affirment ne pas intervenir pour guider les choix d'activités des enfants et l'égalité de traitement est la règle reconnue par tous. Cette position de neutralité répond sans doute au discours attendu de la part d'agents de la fonction publique. De plus, la mise en exergue des stéréotypes de genre peut amener à une remise en cause personnelle plus ou moins facile à assumer, dans ce milieu quasi exclusivement féminin.
2. Des interactions et des activités avec les enfants qui contredisent la neutralité affichée

○ *Les interactions des professionnels avec les enfants : des stimuli différents*

Motricité versus calme et apparence : à partir des observations menées, les petites filles sont moins stimulées, moins encouragées dans les activités collectives tandis que leur apparence est davantage l'objet des attentions des adultes. En revanche, les préoccupations pour les capacités physiques (motricité, déplacement, maîtrise de l'espace) sont plus prononcées quand il s'agit des garçons.

Gestion des émotions : au cours d'échanges verbaux, les professionnels interrompent plus fréquemment les filles que les garçons, et les garçons ont davantage d'interactions verbales avec eux. Les filles sont plus habituées que les garçons à discuter de leurs états émotionnels avec les adultes. La seule émotion davantage tolérée chez les garçons est la colère.

○ *Les activités et les jeux : une différenciation des sexes*

Filles et garçons, des comportements différents : des études font état d'un important déséquilibre dans la participation des filles à certaines activités telles que la construction, les cubes, le sable ou l'escalade. En revanche, les filles prennent davantage part aux jeux de rôle que les garçons.

Les jeux ou activités libres : la recherche de l'autonomie de l'enfant est affirmée comme objectif éducatif prioritaire et passe notamment par la notion de libre choix des activités dans les périodes d'activités libres, sans intrusion de l'adulte mais on assiste à un renforcement du regroupement entre pairs et à une gestion des conflits au détriment des filles. Dès lors, les activités dites libres ne risquent-elles pas de favoriser la reproduction des rapports sociaux de sexe sans que les professionnels en aient conscience ?

○ *Le sport et l'usage du corps : un creuset des apprentissages sexués*

Technicité versus élégance : les deux composantes habituelles d'une pratique sportive, le « beau à voir » d'un côté et l'exploit de l'autre sont attribuées à un sexe déterminé, fille et garçon, et cette

opposition n'est pas objectivée, reconnue et donc susceptible d'être objet de dépassement par les deux sexes.

Des choix différents : sports d'équipe pour les garçons, impliquant esprit de compétition et occupation de l'espace, sports plutôt individuels pour les filles, qui n'engendrent que peu d'esprit de compétition, pourtant essentielle dans l'apprentissage de la gestion des échecs et des succès et qui a un impact sur l'estime de soi et sur la capacité à surmonter les obstacles.

○ **Les vêtements : un usage différent**

Plaire ou être à l'aise : l'accent est mis sur l'esthétique d'un côté, sur l'autonomie et l'agilité de l'autre. Les filles sont encouragées à bien paraître et à plaire ; les garçons sont incités à être à l'aise.

L'autonomie versus la dépendance : les habits proposés aux filles et aux garçons ne leur permettent pas un même degré d'autonomie.

La répression du mouvement chez les filles : les vêtements féminins pour très jeunes enfants, comme les robes et les jupes, sont peu propices à l'apprentissage de la marche, voire de l'exploration à quatre pattes. Le souci de l'apparence esthétique semble survenir de plus en plus tôt chez l'enfant et expose au risque d'entraver les mouvements et donc les possibilités de jouer, de se dépenser et de se salir.

La dictature du rose et du bleu : il faudra attendre jusqu'à la fin des années 70 pour que le bleu s'impose comme la couleur du petit garçon en Occident. L'avènement de la poupée Barbie en 1959 et de son imagerie rose princesse a contribué à ancrer, de son côté, la dictature du rose dans les esprits.

○ **Les jouets : un monde binaire**

Des différences en nombre et en destination : les jouets des garçons sont plus nombreux et diversifiés que ceux des filles et sont associés à l'extérieur. Ils offrent davantage d'activités de manipulation, et par là même et fournissent plus de liens en retour avec le monde physique. Au contraire, les jouets des filles sont plus limités en nombre, sont reliés à l'intérieur et souvent réduits au champ des activités domestiques et maternelles.

Un renvoi à des compétences différentes : les jouets pour les filles, comme les dinettes, poupées, magasins, renvoient davantage aux jeux de faire semblant et aux jeux de rôles dans lesquels les enfants vont plutôt acquérir des compétences verbales. Les jouets pour garçons comme les jeux de construction, d'emboîtement, les Lego® de la gamme technique, qui sont plus axés vers la réussite de l'activité et ont en commun d'encourager la manipulation et l'exploration, permettent davantage aux enfants d'acquérir des compétences spatiales, mathématiques, analytiques et scientifiques.

○ **La littérature et la presse enfantines : le masculin l'emporte sur le féminin**

Un nombre plus important de personnages masculins

Sur 78 % des couvertures de livres pour enfants figure un personnage masculin. Les livres qui racontent l'histoire d'un héros sont deux fois plus nombreux que ceux qui racontent celle d'une héroïne et pour les histoires mettant en scène des animaux, cette asymétrie s'établit alors dans un rapport de 1 à 10. Les trois grandes catégories de stéréotypes (intérieur-extérieur, privé-public, passif-actif) sont très visibles dans la littérature enfantine.

Le masculin comme universel : les personnages masculins sont peu décrits par des attributs de leur genre (la barbe, une casquette) et ont en revanche des traits plus précis, ceux de leurs défauts ou de leurs qualités dans l'histoire. C'est la prédominance d'un masculin neutre. En revanche, les personnages féminins ne sont décrits qu'à l'aide d'attributs considérés comme propres à leur sexe : traits corporels, vêtements, éléments de coiffure ou d'ornement. Il semble ainsi qu'il faille représenter le féminin alors que le masculin irait de soi. Le féminin apparaît donc comme une déclinaison du masculin et l'universalisation du personnage masculin a pour corollaire la minorisation du personnage féminin.

Ceci pose la question d'une perte de chance pour les enfants en termes d'*estime de soi et de prise de risque, d'apprentissage du raisonnement analytique et spatial et d'aptitudes verbales, enfin de conformisme et d'autonomie.*

Quelques initiatives très intéressantes en France (crèches pilotes en Seine-Saint-Denis et des projets de formation continue (sous forme de DVD principalement), en Europe (Suède) et au Québec montrent une prise en compte récente de cette question.

3. POUR UNE EDUCATION A L'EGALITE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS DES LA NAISSANCE

Cinq axes et quinze recommandations.

Axe un : lancer la démarche PASS-ÂGE auprès de tous les professionnel-le-s de la petite enfance

1. Lancer le volet 1 de la démarche PASS-ÂGE : élaboration d'un kit de sensibilisation de l'ensemble des crèches, dès 2013, composé d'un DVD et de son livret explicatif, à utiliser lors d'une journée pédagogique ;
2. Lancer le volet 2 de la démarche PASS-SÂGE : une dizaine d'expérimentations dans des crèches-pilotes, dès 2013, avec élaboration d'un guide d'accompagnement présentant la méthode et les 10 points-clés à suivre ;
3. Lancer le volet 3 de la démarche PASS-ÂGE : sensibilisation des parents, et notamment des pères, lors de la rentrée 2013, dans chaque crèche, à l'aide d'un DVD ;

Axe deux : inscrire la démarche dans un réseau d'acteurs : le Pacte éducatif pour l'enfance

4. Mettre en réseau l'ensemble des acteurs de la prise en charge de la petite enfance par la signature d'un « Pacte éducatif pour l'enfance » et organisation au sein de ce réseau de groupes de travail ad hoc, pour construire la démarche PASS-ÂGE ;
5. créer un site dédié au réseau du Pacte éducatif pour l'enfance et un baromètre d'évaluation de la démarche PASS-ÂGE, abrités au sein du ministère des affaires sociales ;

Axe trois : enrichir les formations initiales et continues et améliorer la mixité du personnel

6. Inscrire la démarche dans un texte législatif et inviter les collectivités territoriales et les crèches à réviser leurs documents d'orientation sur la petite enfance ou leurs projets éducatifs ;
7. Intégrer dans les formations initiales des puériculteurs-rices, des éducateurs-rices, des auxiliaires de puériculture, des assistant-es maternels un enseignement relatif à la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons ;
8. Inscrire dans les orientations de la formation continue des puéricult-eurs-rices, des éducateurs-rices, des auxiliaires de puériculture, des assistant-es maternels la proposition de formations relatives à la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons ;
9. Créer une mission nationale de coordination pour les hommes employés dans l'éducation de la petite enfance, notamment pour examiner la pertinence d'actions positives en leur faveur ;

Axe quatre : consolider les bases théoriques

10. Consolider les bases théoriques en développant des études sur la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons ;
11. Identifier un centre de ressources pour rassembler les différentes contributions de la recherche ;
12. Organiser une conférence de consensus ;

Axe cinq : mener une politique de sensibilisation et de communication

13. Sensibiliser le grand public par des campagnes médiatiques d'information et de sensibilisation aux rapports égalitaires incluant la période de la petite enfance ;
14. Lancer un partenariat avec les médias, notamment sur le sujet des émissions télévisées destinées à la petite enfance (offre française de films d'animation) ;
15. Promouvoir des engagements contractuels avec les professionnels du jouet, des livres pour enfants, des vêtements.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| SYNTHESE | 3 |
| INTRODUCTION..... | 13 |
| PREMIERE PARTIE LES CONDITIONS D'UNE POLITIQUE D'EDUCATION A L'EGALITE ENTRE FILLES ET GARÇONS DES LA NAISSANCE | 15 |
| 1. UN BESOIN DE CONFORTER LES SAVOIRS | 15 |
| 1.1. <i>Les rapports sociaux de sexe dans la petite enfance : le poids des stéréotypes</i> | 15 |
| 1.1.1. Une définition des stéréotypes..... | 15 |
| 1.1.2. Une asymétrie entre les filles et les garçons..... | 16 |
| 1.1.3. La menace du stéréotype | 16 |
| 1.1.4. Le rôle de la plasticité cérébrale..... | 17 |
| 1.2. <i>Des théories peu nombreuses et parfois opposées sur la socialisation de l'enfant dans les lieux d'accueil de la petite enfance</i> | 17 |
| 1.2.1. Des théories peu nombreuses | 18 |
| 1.2.2. Des théories parfois contradictoires | 18 |
| 1.2.3. Des constantes préoccupantes | 22 |
| 1.2.4. La mixité dans les lieux d'accueil : une donnée à prendre en compte..... | 24 |
| 2. LES LIMITES ET LES ENJEUX DE L' ACTION PUBLIQUE | 26 |
| 2.1. <i>La dispersion de la population cible</i> | 26 |
| 2.2. <i>La diversité des personnels et les difficultés d'exercice</i> | 27 |
| 2.2.1. L'hétérogénéité des qualifications..... | 27 |
| 2.2.2. La diversité des gestionnaires..... | 30 |
| 2.2.3. Les difficultés d'exercice des métiers de la petite enfance..... | 30 |
| 2.2.4. Les tensions sur la gestion des ressources humaines..... | 31 |
| 2.3. <i>L'existence d'autres agents de socialisation massifs : l'exemple de la publicité sur les zéro-trois ans</i> | 33 |
| 2.3.1. Un recours majoritaire à des bébés sans identification sexuée..... | 34 |
| 2.3.2. Le maintien de stéréotypes de genre..... | 35 |
| 2.4. <i>Des enjeux pourtant incontournables</i> | 36 |
| 2.4.1. Des textes normatifs | 36 |
| 2.4.2. Des enjeux sociétaux | 36 |
| DEUXIEME PARTIE UN BILAN DEROUTANT : INVISIBILITE DU THEME DANS LES FORMATIONS ET CONTRADICTIONS DANS LES PRATIQUES MAIS DES INITIATIVES RECENTES | 37 |
| 1. L'ABSENCE DE LA QUESTION DE LA SOCIALISATION DIFFERENCIEE DES ENFANTS DANS LES FORMATIONS..... | 37 |
| 1.1. <i>Une formation centrée sur l'autonomie de l'enfant</i> | 37 |
| 1.1.1. Les formations à caractère sanitaire | 37 |
| 1.1.2. Les formations à caractère social..... | 37 |
| 1.2. <i>Des stages en conformité avec la formation initiale</i> | 38 |
| 1.3. <i>Une formation continue quasi inexistante sur la question du genre</i> | 38 |

| | |
|---|----|
| 1.4. Une presse professionnelle alignée sur les formations dispensées..... | 38 |
| 2. DES PRATIQUES QUI, SOUS COUVERT DE NEUTRALITE, CONFORTENT LES STEREOTYPES | 39 |
| 2.1. Une absence de prise en compte des systèmes de représentation sexués chez les professionnels..... | 40 |
| 2.1.1. Aucune mention du caractère sexué des enfants dans les documents des collectivités territoriales et dans les établissements d'accueil de la petite enfance | 40 |
| 2.1.2. Une affirmation de neutralité de la part des professionnels | 41 |
| 2.2. Des interactions et des activités avec les enfants qui contredisent la neutralité affichée ... | 42 |
| 2.2.1. Les interactions des professionnels avec les enfants : des stimuli différents | 42 |
| 2.2.2. Les activités et les jeux : une différenciation des sexes | 44 |
| 2.2.3. Les vêtements : un usage différent | 47 |
| 2.3. Les outils d'une socialisation différenciée..... | 48 |
| 2.3.1. Les jouets : neutres ou sexués ?..... | 48 |
| 2.3.2. La littérature et la presse enfantines : le masculin l'emporte sur le féminin | 51 |
| 2.4. Des pertes de chance pour les enfants ?..... | 53 |
| 2.5. Des premières conclusions sous forme de paradoxes..... | 54 |
| 3. QUELQUES INITIATIVES RECENTES | 55 |
| 3.1. En France | 55 |
| 3.1.1. Des expériences pilotes dans des crèches..... | 55 |
| 3.1.2. Des initiatives de formation et de sensibilisation des professionnel-le-s sur le terrain..... | 57 |
| 3.1.3. Une demande qui prend force et forme aujourd'hui..... | 58 |
| 3.2. Les références étrangères | 59 |

TROISIEME PARTIE POUR UNE EDUCATION A L'EGALITE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS DES LA NAISSANCE.....65

| | |
|--|----|
| 1. LANCER LA DEMARCHE PASS-ÂGE AUPRES DE TOUS LES PROFESSIONNEL-LE-S DE LA PETITE ENFANCE | 65 |
| 1.1. Construire un KIT éducatif destiné à sensibiliser l'ensemble des professionnel-le-s : le DVD PASS-ÂGE..... | 66 |
| 1.2. Lancer des expérimentations dans dix crèches-pilotes : le guide PASS-ÂGE..... | 66 |
| 1.2.1. Prendre en compte les préalables à la démarche | 66 |
| 1.2.2. Elaborer un guide d'accompagnement des expérimentations : le guide PASS-ÂGE | 67 |
| 1.3. Sensibiliser les parents : le DVD PARENTS PASS-ÂGE | 70 |
| 2. INSCRIRE LA DEMARCHE DANS UN RESEAU D'ACTEURS : LE PACTE EDUCATIF POUR L'ENFANCE..... | 70 |
| 2.1. Mettre en réseau les acteurs | 70 |
| 2.2. Créer un site dédié et un baromètre de suivi..... | 71 |
| 3. ENRICHIR LES FORMATIONS INITIALES ET CONTINUES ET AMELIORER LA MIXITE DU PERSONNEL | 71 |
| 3.1. Inscrire la démarche dans un texte de nature législative et réviser les documents d'orientation des collectivités territoriales et des crèches..... | 71 |
| 3.2. Réviser les référentiels dans la formation initiale des professionnels de la petite enfance..... | 72 |
| 3.3. Intégrer la construction sexuée des enfants dans la formation continue..... | 73 |
| 3.4. Créer une mission nationale de promotion de l'emploi masculin dans la prise en charge de la petite enfance..... | 74 |

| | |
|--|------------|
| 4. CONSOLIDER LES BASES THEORIQUES | 75 |
| 4.1. Développer les études théoriques | 75 |
| 4.2. Identifier un centre de ressources pour rassembler les différentes contributions de la recherche | 76 |
| 4.3. Organiser une conférence de consensus sur la question de la socialisation différenciée des enfants | 76 |
| 5. MENER UNE POLITIQUE DE SENSIBILISATION ET DE COMMUNICATION | 76 |
| 5.1. Sensibiliser le grand public aux relations égalitaires dès la petite enfance par des campagnes médiatiques..... | 76 |
| 5.2. Lancer un partenariat avec les médias..... | 77 |
| 5.3. Promouvoir des engagements contractuels avec les professionnels du jouet, des livres pour enfants, des vêtements..... | 77 |
| 6. LES CONDITIONS DE MISE EN OEUVRE | 78 |
| LETTRE DE MISSION..... | 79 |
| LES RECOMMANDATIONS DE LA MISSION..... | 81 |
| LISTE DES PERSONNES RENCONTREES..... | 83 |
| ANNEXE 1 : ANALYSE DES RÉPONSES DES PROFESSIONNEL-LE-S AU QUESTIONNAIRE DE LA MISSION | 87 |
| ANNEXE 2 : ENQUÊTE ANNUELLE DE LA CNAF : RÉPONSES AUX DEUX QUESTIONS DE LA MISSION | 97 |
| ANNEXE 3 : GRILLES D'OBSERVATION ET D'ANALYSE..... | 99 |
| ANNEXE 4 : LA QUESTION DU GENRE DANS LA FORMATION DES EDUCATEURS ET ÉDUCATRICES DE JEUNES ENFANTS | 119 |
| ANNEXE 5 : ANALYSE DE QUELQUES TRAVAUX D'ÉLÈVES ÉDUCATEURS DE JEUNES ENFANTS..... | 123 |
| ANNEXE 6 : FICHE AUX INSTITUTS DE FORMATION EN SOINS INFIRMIERS (IFSI) NORMES ET VALEURS LE RESPECT DES IDENTITES SEXUELLES DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE..... | 125 |
| ANNEXE 7 : QUELQUES PUBLICITÉS DU CORPUS DE BETC EURO RSCG | 133 |
| ANNEXE 8 : ANALYSE DU CORPUS BETC..... | 137 |
| SIGLES UTILISES | 145 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 147 |

Introduction

Les politiques d'égalité entre les femmes et les hommes se déclinent en de nombreux domaines. Des progrès sont patents. Des inégalités demeurent, voire s'accroissent. En France, les femmes font des études, travaillent et font des enfants. Mais on constate toujours, au détriment des femmes, malgré un important arsenal juridique, un écart de 27 % des rémunérations, une précarité grandissante sur le marché de l'emploi, une représentation nationale défailante, un « plafond de verre » qui ne se laisse briser que par des actions positives, des responsabilités familiales que les hommes ne partagent toujours pas et le maintien de violences multiformes.

Car, que ce soit dans le domaine de la parité politique, de l'égalité professionnelle, de l'articulation des temps de vie ou encore de tout le champ des droits personnels des femmes et de la lutte contre les violences, toutes ces politiques butent sur un obstacle majeur, la question des systèmes de représentations qui assignent hommes et femmes à des comportements sexués, dits masculins ou féminins, en quelque sorte prédéterminés. Construits à partir de stéréotypes qui jouent comme des verrous identificatoires, ils entravent l'aspiration des hommes mais plus encore des femmes à exercer des fonctions ou tenir des rôles qui s'inscrivent dans tout le champ des possibles.

La mission entend, à cette fin, examiner les systèmes de représentation du masculin et du féminin qui déterminent ces comportements stéréotypés et rechercher les moyens de les faire évoluer. Ces systèmes de représentation se forment tôt dans la vie. Il apparaît donc important d'examiner comment s'élabore, dans la petite enfance, l'identité sexuée et se forment les assignations à des rôles prédéterminés. En amont des actions menées dans le monde politique et administratif ainsi que dans la vie économique, sociale et culturelle, les établissements et les personnes qui accueillent les jeunes enfants, de la maternité aux écoles maternelles, les médias qui s'adressent à cette tranche d'âge, les parents, bien évidemment, ont une responsabilité dans la politique d'égalité entre hommes et femmes.

A une période où les enjeux socio-économiques et les débats de fond sur les missions assignées au secteur de la petite enfance prennent de l'ampleur, il est nécessaire d'affirmer davantage encore les valeurs d'égalité aux fondements de la démocratie : égalité entre les garçons et des filles en matière de socialisation, mais aussi égalité entre les hommes et femmes dans l'accès aux professions de la petite enfance et égalité entre les pères et mères dans l'exercice des fonctions éducatives auprès des jeunes enfants. La politique de la petite enfance doit, à l'évidence, comporter un volet relatif à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

C'est la raison pour laquelle, Madame Najat Vallaud-Belkacem, ministre des droits des femmes, a confié à l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS), par lettre du 21 juin 2012, une mission sur le sujet de la socialisation des petites filles et des petits garçons dans le secteur de la petite enfance.

Ainsi qu'il lui était demandé, la mission a procédé à :

1. l'analyse des référentiels de formation des professionnel-le-s¹ de la petite enfance et des pratiques des formateurs, à la fois en formation initiale et continue. La mission a pris les contacts nécessaires avec les services ministériels compétents² (DGCS et DGOS) et des écoles de formation ;

¹ La mission a choisi d'utiliser la forme épécène pour quatre appellations (professionnel-le-s, assistant-e-s maternel-le-s, éducat-eurs-rices, puéricult-eurs-rices), afin de souligner que ces professions étaient ouvertes aux deux sexes.

² Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) et direction générale de l'offre de soins (DGOS)

2. l'analyse des pratiques des professionnel-le-s de la petite enfance (personnels des établissements et assistant-e-s maternel-le-s). Outre les travaux de recherche et les entretiens, la mission a exploité deux questionnaires gérés par la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf). Le premier, limité à deux questions, a été inclus dans l'enquête annuelle de la branche Famille à destination des établissements d'accueil des jeunes enfants. Le deuxième questionnaire a été adressé par trois caisses d'allocations familiales à une trentaine d'établissements de leur ressort géographique (départements de Paris et du Rhône), d'une part, et à des assistant-e-s maternel-le-s via les relais d'assistantes maternelles (RAM) (département du Morbihan), d'autre part³ ;
3. l'analyse des livres, de la presse, des jouets destinés aux tout jeunes enfants, par recours aux travaux des chercheurs, ainsi que de la publicité, grâce à une étude de l'agence de communication BETC Euro RSCG sur « les bébés dans la publicité » ;
4. au recueil, notamment au travers du réseau des délégués et chargés de mission aux droits des femmes et à l'égalité, des initiatives des collectivités territoriales et des associations ayant créé des outils de sensibilisation aux stéréotypes et intervenant auprès des professionnels ;
5. des comparaisons avec d'autres pays de l'Union européenne, avec le concours des conseillers sociaux des ambassades. La mission a eu des entretiens téléphoniques avec un certain nombre d'interlocuteurs au Québec et a participé à un déplacement ministériel en Suède.

Au terme de ses investigations, la mission fait le constat, dans une première partie de son rapport, que l'action des pouvoirs publics doit prendre en compte un certain nombre de contraintes, à la fois en termes de bases théoriques sur lesquelles appuyer l'action mais aussi au regard des conditions réelles d'exercice des métiers de la petite enfance. Dans une deuxième partie, la mission analyse si la question des stéréotypes de sexe est intégrée dans les formations, quelles sont les pratiques professionnelles en matière de socialisation des petits enfants, et elle répertorie les expériences et les initiatives qui apparaissent aujourd'hui tant dans notre pays qu'à l'étranger. La mission formule, dans une troisième partie, des propositions pour l'inscription d'un volet « petite enfance » dans la politique d'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

³ Voir en annexe la présentation des questionnaires et de leurs résultats

Première partie

Les conditions d'une politique d'éducation à l'égalité entre filles et garçons dès la naissance

1. UN BESOIN DE CONFORTER LES SAVOIRS

La construction d'une politique publique d'égalité entre les filles et les garçons dès la naissance suppose de considérer qu'une évolution est possible et que des leviers d'action sont repérables. Elle reconnaît donc au premier chef, au-delà des différences biologiques, le rôle de l'apprentissage pour les enfants dans la construction des rapports sociaux de sexe, ou encore de l'identité sexuée ou de genre⁴. Ces notions désignent les rapports entre les catégories sociales du masculin et du féminin, qui sont fondés à la fois sur une histoire collective mais aussi sur l'histoire individuelle, familiale et transgénérationnelle de chaque individu et sont construits à un moment donné dans un lieu donné. Ils sont donc susceptibles d'évolution et potentiellement sujets à déconstruction. L'enjeu n'est pas de nier qu'il existe des différences biologiques entre femmes et hommes mais bien de montrer que nos sociétés les ont surinvesties.

1.1. *Les rapports sociaux de sexe dans la petite enfance : le poids des stéréotypes*

1.1.1. Une définition des stéréotypes

La question d'une éventuelle socialisation différenciée des filles et des garçons renvoie au poids des stéréotypes sur l'éducation des enfants, à la fois de la part des parents, des professionnels de la petite enfance et de la société dans son ensemble.

Il ne faut pas confondre stéréotypes et catégorisation du monde. La catégorisation consiste à découper le monde environnant en ensembles de personnes ou de choses de même nature, à partir de leurs caractéristiques⁵. Elle sert à classer les informations que nous recevons et nous est indispensable pour simplifier et comprendre la réalité. Elle est normale et automatique. Au contraire, les stéréotypes sont des représentations simplifiées et parfois déformées de la réalité, reposant sur des généralisations souvent imprécises pour décrire un individu supposé appartenir à un groupe. Ce sont des images figées, grossières et préconçues que l'individu intègre au cours de son évolution.

Nous sommes tous construits avec des stéréotypes, ces représentations simplifiées issues de notre éducation et de notre environnement. Rien ne sert de culpabiliser mais les repérer peut permettre d'agir et de les modifier progressivement. Or ces mécanismes, en général non perçus par les

⁴ Le sexe d'une personne renvoie à ses composantes biologiques, c'est-à-dire ses différences anatomiques, hormonales et chromosomiques. Le mot genre au contraire est utilisé pour désigner la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin. Il renvoie à l'idée que l'identité sexuée d'un individu est la résultante d'un construit social et fait référence aux différentes étapes à travers lesquelles passe un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille de sa culture et de son époque.

La notion d'identité sexuée recouvre le sentiment d'appartenir à un sexe ainsi que l'appropriation des caractéristiques définies culturellement qui lui sont reliées (Le Maner-Idrissi 1997). La mission a retenu ce terme, qu'elle assimile à celui d'identité de genre.

⁵ Ces définitions sont issues du site du Défenseur des droits

individus et notamment par les professionnel-le-s en charge de l'éducation, parce qu'habituels, peuvent contribuer à maintenir une socialisation sexuée des enfants⁶.

Selon l'analyse d'Elena Gianini Belotti (1973), « l'insécurité humaine a besoin de certitudes et les préjugés en fournissent. Leur force stupéfiante réside justement dans le fait qu'ils ne sont pas transmis à des adultes qui, tout conditionnés qu'ils soient, pourraient avoir conservé assez de leur sens critique pour les analyser et les refuser, mais qu'ils sont présentés comme vérités indiscutables depuis l'enfance et ne sont jamais plus remis en question par la suite».

On remarque ainsi que lorsque les filles ou les femmes rejoignent des espaces ou des activités dites masculines, un marquage sexué vient souvent contrebalancer cette intrusion. Ainsi les petites filles font-elles du vélo ? On leur fabrique des vélos roses. Les femmes se mettent-elles à bricoler ? On leur propose des outils pour femmes, comme s'il fallait que les identités de sexe restent perpétuellement marquées si les activités viennent à se confondre.

1.1.2. Une asymétrie entre les filles et les garçons

Les études de genre affirment que, dans le rapport entre les femmes et les hommes, le masculin occupe une position privilégiée et asymétrique par rapport au féminin qui lui reste relatif et subordonné. Dans toutes les sociétés, et déjà dans les sociétés traditionnelles, ainsi que le démontre Françoise Héritier, les femmes et les hommes sont fortement différenciés en fonction de qualités, de rôles ou de tâches spécifiques. Dans toutes les espèces, y compris l'espèce humaine, aussi dissemblables soient-elles entre elles, on observe qu'elles sont partagées par une même constante, la différence sexuée. La permanence de cette division constitue, aux yeux de l'anthropologue, la base de l'élaboration par l'esprit d'un système de classification selon la double catégorie du « même » et du « différent », le même étant celui qui possède les mêmes caractéristiques anatomiques et physiologiques que soi. Mais, alors que cette altérité et cette différence duelle pourraient être reconnues sans hiérarchie particulière, il se trouve que non seulement ces oppositions dualistes sont affectées des index masculin et féminin mais sont aussi affectées de signes négatifs et positifs, les catégories masculines étant toujours considérées comme supérieures aux autres. Ainsi, la minoration, voire la dévalorisation des attributs féminins demeurent permanentes. Les attributions masculines sont valorisées voire sur-valorisées par rapport aux attributions féminines, lesquelles sont minorées ou restent déterminées relativement au masculin⁷.

1.1.3. La menace du stéréotype

Les stéréotypes représentent une double menace.

Ils peuvent, tout d'abord, devenir discriminatoires lorsqu'ils limitent le développement, l'expression ou l'exercice des droits des personnes appartenant au groupe social auquel ils s'appliquent et cela parce que leur caractère général leur donne les propriétés d'un modèle déclencheur de comportements et d'attitudes. Dès lors, ils aboutissent à traiter de manière moins favorable des personnes étant placées dans les mêmes conditions. Les stéréotypes sexués sont à la fois descriptifs et prescriptifs parce qu'ils indiquent comment chaque enfant devrait se comporter et parce qu'ils fonctionnent comme des normes.

Ils ont par ailleurs des effets psychologiques et représentent pour soi-même, une menace car ils fragilisent le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle. Les expériences sont bien connues : on donne par exemple un test à faire à des groupes d'étudiants non mixtes, test présenté, une première fois, comme un exercice de géométrie dans l'espace où les filles sont réputées moins bonnes et une deuxième fois, comme un dessin. Les filles obtiennent des notes moins bonnes dans

⁶ *Vers l'éducation nouvelle*, revue des CEMEA, avril 2012, p.32

⁷ « Genre et études de genre, réflexion sur la construction sociale des identités de sexe », Françoise Bianco, *Vers l'éducation nouvelle*, avril 2012, p.29

le premier cas, car savoir que l'on est censé être moins bon, compte tenu de son groupe d'appartenance, crée une pression évaluative qui contrarie et réduit la capacité de travail et la confiance en soi.

1.1.4. Le rôle de la plasticité cérébrale

Si l'on pense que tout est immuable, quel mal y aurait-il à abandonner les filles dans un ghetto rose ou à priver les garçons de l'activité artistique ou de l'expression des émotions ? En revanche, si l'on pense que les différences qui existent à l'âge adulte sont façonnées par le développement et le vécu⁸, alors l'apprentissage devient essentiel.

Le rôle essentiel de l'apprentissage dans la construction du féminin et du masculin trouve sa justification concrète dans la notion de plasticité cérébrale démontrée par les recherches en neurobiologie. Grâce à l'imagerie cérébrale, on a pu montrer que le cerveau fabriquait sans cesse de nouvelles connexions entre les neurones en fonction de l'apprentissage et de l'expérience vécue⁹. A la naissance, les 100 milliards de neurones du cerveau humain ne sont pas ou très peu reliés entre eux. La majorité des connexions vont se construire progressivement au gré des influences de la famille, de l'éducation, de la culture et de la société. Par exemple, chez le nouveau-né, les neurones des zones du langage ne sont pas connectés et plusieurs années seront nécessaires pour que les circuits neuronaux se construisent, grâce à l'apprentissage de la langue parlée, dans l'entourage de l'enfant. Selon la neurobiologiste Catherine Vidal¹⁰, il convient de cesser de penser en termes d'opposition d'inné et d'acquis car le tissu cérébral ne se fabrique qu'à condition d'être en interaction avec l'environnement, d'où cette formule : « 100 % inné, 100 % acquis ». Il est désormais acquis que rien n'est à jamais figé, ni programmé dans le cerveau depuis la naissance.

Dans une méta-analyse des travaux sur les répertoires comportementaux des enfants de zéro à trois ans, Anne Fausto-Sterling¹¹ montre que l'émergence des différences entre les sexes (préférences des jouets, vocalisations) se situe vers deux ans, c'est-à-dire à un âge où l'enfant a déjà eu des interactions avec son environnement, lesquelles ont contribué à forger son cerveau. La différence la plus précoce concerne le tonus moteur, légèrement plus élevé chez les garçons nouveau nés et qui devient statistiquement significative vers un an. Ces différences sont susceptibles de s'estomper par l'apprentissage. Des études récentes d'Elisabeth Spelke¹² montrent que les capacités à développer le sens des nombres et à se situer dans l'espace avec des repères géométriques, sont identiques chez les filles et les garçons.

Les connaissances contemporaines en neurobiologie et en neuropsychologie confortent et enrichissent donc les travaux en sciences humaines et sociales démontrant la construction sociale de nos identités sexuées.

1.2. *Des théories peu nombreuses et parfois opposées sur la socialisation de l'enfant dans les lieux d'accueil de la petite enfance*

Toute action publique doit reposer sur des bases théoriques consolidées. Or, la mission fait dès l'abord un double constat : les théories sur la socialisation du jeune enfant sont peu nombreuses et peuvent parfois aboutir à des analyses divergentes.

⁸ Cité dans l'article « Contre la dictature du rose », Peggy Orenstein, Courrier international, n°1090, Septembre 2011, p.50

⁹ *Cerveau, Sexe et Pouvoir*, Vidal, C. et Benoit-Browaeyns, D., Belin, 2005 / *Avons-nous le même cerveau ?* Vidal, C. Ed. Le Pommier, 2012

¹⁰ Entretien avec Catherine Vidal, novembre 2012

¹¹ *Sexing the baby*, Anne Fausto-Sterling, Brown University, USA, 2012 (méta-analyse des études faites depuis cinquante ans)

¹² Spelke, E.S., « Sex differences in intrinsic aptitudes for mathematics and science ? A critical review », *American Psychologist*, 60, 950-958, 2005

1.2.1. Des théories peu nombreuses

Alors même que, dès 1974, les analyses construites par Elena Gianini Belotti posaient le problème de la socialisation des petits enfants, dans des termes si actuels qu'aucun ne saurait être renié par les chercheurs aujourd'hui, aucune recherche visible n'a émergé pendant plus de vingt ans après ce premier ouvrage. « Personne ne peut dire combien d'énergie, combien de qualités sont détruites dans le processus d'intégration forcée des enfants des deux sexes dans les schémas masculins et féminins tels qu'ils sont conçus dans notre culture. Personne ne saura jamais nous dire ce qu'il adviendrait d'une petite fille si elle ne trouvait pas sur le chemin de son développement tant d'obstacles insurmontables placés là uniquement à cause de son sexe¹³ ». Parlant des différences profondes entre filles et garçons, déjà entièrement effectives dès ce très jeune âge, ce qui renforce la conviction qu'il s'agit de phénomènes naturels, elle précise « qu'il se peut que la biologie y soit pour quelque chose, mais nous pourrions le savoir que lorsque les conditionnements selon le sexe auront disparu¹⁴ ». Elle évoque même le mot de castration psychologique opérée aux dépens des filles.

Alors que de nombreux travaux se sont intéressés à la contribution de l'école au processus de socialisation différenciée entre filles et garçons, le rôle des établissements d'accueil des jeunes enfants en la matière ne fait pas actuellement l'objet de recherches académiques soutenues, tout comme la question de la féminisation du champ de la petite enfance. Une des raisons de cette relative invisibilité de la recherche sur ce sujet tient sans doute à la persistance de l'idéologie de la primauté maternelle dans le bon développement du tout petit et à l'assignation faite aux femmes (mères et professionnelles) de pourvoir, de façon quasi exclusive, aux soins et à l'éducation des jeunes enfants¹⁵. On peut aussi mentionner l'impensé de la sexualité à cet âge.

1.2.2. Des théories parfois contradictoires

Le deuxième constat est que, malgré une relative rareté des recherches, cette question de la construction de l'identité sexuée fait l'objet de plusieurs approches scientifiques, parfois contradictoires, qu'elles appartiennent au domaine de l'anthropologie, de la psychologie et de la psychanalyse ou de la sociologie.

La mission n'entend pas faire une synthèse exhaustive de l'état de la recherche et de la théorie sur la construction de l'identité sexuée chez l'enfant. Il lui semble néanmoins utile de rendre compte des thèses communément admises aujourd'hui sur ce point, dans la mesure où elles peuvent avoir des conséquences sur l'analyse des pratiques et des formations des professionnel-le-s de la petite enfance. Elle s'en tient, pour ce faire, à deux approches essentielles, les théories d'orientation cognitive qui renvoient principalement à la notion d'apprentissage social et les théories d'orientation psychanalytique.

1.2.2.1. Les théories liées à la psychologie du développement et l'approche cognitive

De l'inscription biologique dans un sexe découle une assignation sociale qui va marquer les débuts de la construction de l'identité sexuée de l'enfant.

Le sexe est, avec l'âge, l'une des deux premières catégories sociales auxquelles les enfants ont recours pour comprendre le monde qui les entoure¹⁶. Âgés de quelques mois, et donc bien avant de

¹³ *Du côté des petites filles*, Elena Gianini Belotti, Editions des femmes, 1974, p.12

¹⁴ *Ibidem*, p. 199

¹⁵ « La socialisation différenciée selon le sexe commence dès le plus jeune âge », Nicolas Murcier, revue *Mouvements* n° 49, janvier/février 2007

¹⁶ *Filles-garçons, socialisation différenciée ?* Sous la direction d'Anne Daflon Nouvelle, Presses universitaires de Grenoble, p. 11

pouvoir verbaliser cette différence, les enfants sont capables de distinguer des individus de sexe différent. Mais ils passent par plusieurs étapes avant de comprendre que le sexe est stable à travers le temps et les situations et qu'il est déterminé de manière biologique. Pour Anne Dafflon Novelle, trois étapes de cette construction identitaire sont en général reconnues (Kohlberg 1966).

- La première étape correspond à *l'identité de genre* : les enfants âgés de deux ans environ sont capables d'indiquer le sexe des individus qu'ils rencontrent en se fondant sur des caractéristiques socioculturelles, comme la coiffure ou le vêtement.
- Puis, vers trois-quatre ans, durant le stade appelé *stabilité de genre*, les enfants comprennent que le sexe est une donnée stable au cours du temps et que les filles deviendront des femmes par exemple. Mais ils n'ont pas encore intégré la stabilité du sexe en fonction des situations et pensent qu'une personne qui adopte les attributs du sexe opposé peut changer de sexe. Par exemple, face à un homme en robe, les enfants peuvent estimer qu'il s'agit d'une femme.
- Enfin, vers cinq-sept ans, ils acquièrent ce qui est appelé *la constance de genre* et intègrent l'idée que le sexe est une donnée biologique stable, à la fois au cours du temps et indépendamment des situations.

Le développement de cette construction identitaire met donc en évidence le fait que les indices socioculturels rattachés à chaque sexe sont très importants pour les enfants, dans leurs premières années de vie, puisqu'ils imaginent que leur propre sexe et celui des autres sont déterminés en fonction de ces critères socioculturels, dévolus par la société à l'un ou l'autre sexe.

D'autres chercheurs, dans la mouvance de la psychologie du développement, comme Nathalie Coulon, établissent une différence avec les théories du schéma du genre et de la constance de genre, évoquées ci-dessus et qui sont fondées sur la conception de soi en tant qu'être sexué à partir de la connaissance des stéréotypes et rôles de sexe. Son approche repose sur les mêmes bases théoriques¹⁷ : l'évolution humaine fournit les structures corporelles et les potentialités biologiques mais ne dicte pas les comportements. L'être humain est génétiquement programmé mais il est programmé pour apprendre et, à la naissance, le cerveau est inachevé, d'où l'importance de l'effet des apprentissages intensifs et de longue durée sur l'enfant.

Mais Nathalie Coulon marque une différence avec les théories comportementalistes de l'apprentissage en développant une approche socio-écologique du développement sexué. Elle affirme que l'influence de l'environnement est essentielle mais indirecte car médiatisée par la cognition. Les humains ne répondent pas seulement à des stimuli ; ils les interprètent. Le développement humain est plutôt influencé par l'environnement interprété que par l'environnement réel. L'enfant va se développer et se construire à travers ses relations avec différents milieux qui vont le transformer et que lui-même va transformer, à condition que les relations qui s'instaurent entre le jeune enfant et les adultes aboutissent à la création de liens d'attachement garantissant la sécurité affective. Les contraintes et opportunités du développement naissent donc de la rencontre des caractéristiques de l'enfant et de celle de son milieu dans une logique de transaction. En situation d'apprentissage, les enfants, comme les adultes, établissent des objectifs et jugent leur propre performance en fonction de ce qu'ils se croient capables ou non d'accomplir. C'est donc par le jeu de transactions continues et complexes, par des instances de socialisation variées et hétérogènes que se fabrique « l'engendrement social¹⁸ » des filles et des garçons.

Ce modelage, voire ce conditionnement des petits enfants se fait sous une forme de contrainte puisque, même s'ils interagissent avec elles, ils n'ont pas le choix de ces influences.

¹⁷ « Une approche socio-écologique du développement humain pour penser les enjeux de l'égalité dès la naissance », Nathalie Coulon, journée pédagogique du 1er juin 2012, crèche Bourdarias, Saint-Ouen

¹⁸ Formule empruntée à Serge Héféz

1.2.2.2. L'approche psychanalytique

Selon une autre approche, partagée par nombre de psychanalystes, les enfants se comportent très tôt différemment, suivant qu'ils sont des garçons ou des filles. Certes, la notion de sexe biologique est délicate¹⁹ mais ce qui fonde l'attribution d'un sexe au nouveau-né est d'ordre biologique et de manière tout à fait traditionnelle, c'est l'apparence des organes génitaux externes qui déterminent le sexe. Or, les parents, dit Colette Chiland²⁰, ne peuvent élever un enfant neutre. Une étude, réalisée vingt quatre heures après la naissance de l'enfant, indique des différences de perception des parents à l'égard de leur enfant. Même si tous les nourrissons de cette étude ont le même poids et la même taille et sont tous nés à terme, les parents donnent des attributs différents en fonction du sexe de leur enfant : les filles sont décrites par leurs parents comme petites, calmes, mignonnes et avec les traits fins ; les petits garçons comme forts et dynamiques.

Certains traits de comportement existent avant même que la société ne modèle l'enfant. Des études statistiques montrent que les garçons sont plus hyperactifs, ont des décharges motrices plus importantes que les filles, même si l'on peut trouver des filles hypertoniques et des garçons hypotoniques. Certaines expériences du corps et certains modes de comportement sont différents chez le garçon et chez la fille. Très rapidement à partir du moment où ils se socialisent, alors même qu'ils reçoivent la même éducation, ils se regroupent en groupes sexués pour se conforter dans l'idée que ce qu'ils ont, c'est bien et que c'est peut-être le meilleur. C'est ainsi que les deux groupes vont se dénigrer mutuellement. « Il semble donc que le fondement de la différence des sexes est le fait que les garçons et les filles ont un corps différent qui les conduira à avoir un cycle psychosexuel différent, une autre position dans le coït et une autre position par rapport à la procréation²¹ ». Dans la mesure où il y a deux sexes, l'enfant doit pouvoir revendiquer d'appartenir au sien. Si une petite fille veut une robe, c'est sans doute le résultat d'une influence des stéréotypes sociaux, mais c'est aussi un problème psychologique : elle veut des marques externes de cette différence des sexes. Et c'est bien parce que l'enfant est en quête de signes de différence qu'il accepte les stéréotypes sociaux. « Au regard des travaux dont nous disposons à l'heure actuelle, on peut avancer l'idée que les rôles de sexe vont contribuer à la constitution du sentiment d'appartenance à un sexe, et de sa masculinité/féminité. L'entourage de l'enfant, de ce point de vue, est essentiel puisqu'il indique notamment à l'enfant à quel sexe il appartient²² ».

Une partie de la littérature, notamment psychanalytique, affirme même que les stéréotypes sont bons pour les enfants. « La raison pour laquelle les stéréotypes ne me dérangent pas, c'est que j'insiste sur la différence entre le besoin des petits-enfants d'avoir une identité sexuelle bien définie et le comportement qu'ils auront après la puberté quant aux rôles sexués masculins et féminins, en se fondant sur leur propre sexualité, souvent à travers des caractéristiques genrées. Oui, ces différences sont sources de confusion, surtout pour les enfants. Les stéréotypes aident généralement les enfants à comprendre ce que signifie fille et ce que signifie garçon. (...) Si l'enfant d'âge préscolaire n'est pas sûr de son identité sexuelle, une fois adulte, il risque davantage d'être incertain et rigide sur la question du genre²³ ». Dans la petite enfance, l'enfant utilise les stéréotypes de genre pour établir sa propre image ; ils sont pour eux une aide à l'identité. L'important pour eux n'est pas de faire comme les adultes du même sexe, mais comme ceux du même âge et du même sexe. Choisir le mauvais vêtement, ou le mauvais jouet, ou le mauvais personnage préféré à la télé en fonction du sexe peut entraîner l'exclusion, puisqu'on ne peut pas bien signifier qu'on est un garçon par exemple. Le pire pour les enfants, c'est de ne pas être comme les autres. Des cheveux

¹⁹ Il existe plusieurs sexes biologiques. Outre la formule chromosomique, il y a le taux d'hormones, le rôle des gonades, l'existence des organes génitaux internes et externes. Il peut y avoir une contradiction entre ces différentes données, même si le nombre de sujets pour lesquels les données ne vont pas dans le même sens est minime.

²⁰ « La construction de l'identité sexuée », entretien avec Colette Chiland, revue *Enfances & Psy*, 3, p.9-25

²¹ Ibidem, p. 12

²² *Féminin, masculin, bébé*, sous la direction de Michel Dugnat, article « Bébé au masculin, bébé au féminin ? De la distinction de sexe à l'identité sexuée », Véronique Rouyer, Éres, 2011

²³ « Les stéréotypes, c'est bon pour les enfants ! Quelques malentendus à propos des enfants, des médias et du genre », Margareta Rönnberg, *Nordiques*, n°21, Hiver 2009-2010, p.49

longs et une robe rose montrent qu'on est une fille, et non qu'on est une fille féminine. Exagérer et simplifier de façon explicite les différences entre les sexes est nécessaire pour les plus petits mais cela ne les empêchera pas plus tard de dépasser ces modèles stéréotypés.

Pour la psychanalyste Sylviane Giampino²⁴, il convient de souligner l'importance, dans cette période de zéro à trois ans, du vécu du corps. Pendant cette étape particulière de la vie de l'enfant, où le psychisme est corporel, il faut leur parler de leur corps et l'articuler avec le « grandir » ; d'enfant, ils deviendront ensuite un homme ou une femme. C'est aussi le temps de la découverte que certaines zones du corps, les parties génitales, suscitent chez l'adulte des attitudes chargées différemment du point de vue émotionnel. Dans le fondement des représentations de soi et de l'autre, c'est un enjeu central pour l'enfant que de s'entendre expliquer que les petites filles et les petits garçons ne sont pas biologiquement faits pareils tout en les présentant à égalité de puissance et de frustration, à égalité d'incomplétude et d'interdépendance. Sans doute est-ce là une des façons de résister à une constitution minimale de l'identité sexuée et de ne pas les propulser dans des signes secondarisés et stéréotypés d'appartenance sexuée. Le déni de la sexualité dans les structures de la petite enfance n'est pas une bonne chose d'autant que la non mixité des professionnels fait taire le genre des adultes tout en le caricaturant chez les enfants dans les désignations de rôles insuffisamment pensées.

Toutefois, y compris dans cette approche psychanalytique, il est reconnu que les différences qui découlent de ces différences fondamentales entre les sexes sont en fait très réduites. Certes elles existent, mais c'est la société qui les survalorise et les sur-interprète, conduisant à l'application de codes définis comme masculins ou féminins. Le rôle de l'apprentissage est donc ici aussi conforté.

1.2.2.3. L'orientation de la mission

La mission reconnaît des divergences entre ces deux approches, qui sont exprimées parfois avec force. Ainsi, dans un cas, il s'agit de neutraliser la variable du sexe, d'en faire un élément de différenciation parmi d'autres, afin de minimiser le risque de déclenchement de stéréotypes sexués. Dans l'autre, il s'agit de revendiquer la variable du sexe comme une variable qui transcende toutes les autres. La prise en compte d'une socialisation différenciée ne saurait se faire par la seule neutralisation des pratiques, indépendamment du sexe des enfants, car elle représenterait dès lors une menace d'atteinte aux identités sexuées et pourrait faire courir le risque d'une dérive vers l'indifférenciation des sexes. Ce qui est à traquer n'est pas la différence biologique, mais les signaux secondaires qui instruisent les filles et les garçons des attendus limitatifs et pernicieux qui produisent des entraves pour l'un et l'autre genre et confisquent prématurément, pour chacun des sexes, l'éventail de tous les possibles²⁵.

La mission estime à ce stade que l'action publique trouve son entière légitimité dans la promotion d'une éducation qui n'enferme pas les enfants dans des rôles sexués stéréotypés et qui n'entrave pas l'épanouissement de leur potentiel de développement. Certes, se reposer sur des bases théoriques plus consolidées permettrait d'adapter plus finement les politiques publiques et d'en renforcer éventuellement le caractère normatif. Mais l'état actuel des savoirs permet de remettre au centre les apprentissages et de souligner que la spécificité humaine est bien dans sa capacité à apprendre, en réhabilitant une équation développementale pour laquelle les comportements sexués viennent de ce qui s'est joué dans les interactions dans l'environnement du petit enfant. Même dans le même temps, la mission n'a pas fait le choix d'adopter une position de neutralité totale, comme dans certains établissements préscolaires suédois, qui se disent « gender neutral » (voir *supra*), à la fois parce que la société ne peut entendre un tel message aujourd'hui et pour ne pas enlever toute légitimité à la question de la différence des corps dans le développement du petit enfant.

²⁴ Entretien avec Sylviane Giampino, novembre 2012

²⁵ Entretien avec Sylviane Giampino, novembre 2012

1.2.3. Des constantes préoccupantes

Au-delà des oppositions théoriques, les travaux de recherche s'accordent sur le fait que le genre est prescrit aux enfants bien avant qu'ils ne reconnaissent les sexes, y compris le leur, et il est admis que, vers trois ans, les enfants ont adopté la plupart des activités et attributs de leur propre sexe : jouets, habits, accessoires, comportements, activités etc. Par ailleurs, la mission relève trois constantes.

1.2.3.1. Une forte rigidité des enfants par rapport au respect des rôles de sexe

Les différentes étapes de la construction sexuée de l'enfant montrent l'importance des caractéristiques socioculturelles sexuées aux différents âges de la petite enfance, puisque ce sont elles qui leur permettent d'attribuer un sexe à leurs pairs et aux adultes. Ce rappel est important parce qu'il met en évidence que les indices socioculturels rattachés à chaque sexe sont essentiels dans la compréhension qu'ont les enfants de ce qu'est un homme et une femme puisqu'ils imaginent que leur sexe et celui des autres est déterminé en fonction de ces critères. D'où leur conformisme par rapport à ces attributs et même une certaine rigidité dans leur adoption.

« Comme ils pensent que leur sexe et celui d'autrui sont déterminés par le contexte social (apparence, jouets, activités), ils sont très attentifs au respect des conventions sociales des sexes, tant pour eux mêmes que pour autrui, afin de ne pas tricher et de se présenter aux autres comme des enfants de leur groupe de sexe²⁶ ».

Cette donnée de l'attachement très fort des enfants aux indices socioculturels sexués est à prendre en compte dans les analyses de la mission.

1.2.3.2. Une dissymétrie entre filles et garçons dans les pratiques d'apprentissage de l'identité sexuée

La théorie de l'apprentissage social²⁷ identifie deux processus : le renforcement et la prise d'exemple, le premier renvoyant à l'activité de l'adulte avec l'enfant et le second faisant référence à l'activité propre de l'enfant à travers son observation de l'environnement.

La pratique du *renforcement* consiste à encourager l'enfant lorsque son comportement est conforme à son sexe et à le décourager lorsqu'il correspond à celui du sexe opposé. Or, décourager les enfants d'adopter des comportements stéréotypiques du sexe opposé est une pratique beaucoup plus courante quand il s'agit des garçons. Vers trois-quatre ans, la plupart des enfants ont déjà appris à éviter les activités du sexe opposé mais l'évitement du jouet féminin par les garçons, par exemple, est beaucoup plus fort que l'évitement du jouet masculin par les filles. Jouer à la poupée par exemple ou se déguiser en princesse sont des activités plus découragées que le jeu avec des camions ou des revolvers pour les filles. « Le genre est plus saillant pour les garçons que pour les filles, de telle sorte que ces dernières se montrent plus flexibles dans leur comportement et leur représentation²⁸ ». De surcroît, l'évitement du jouet féminin par les garçons, par exemple, est plus marqué lorsque l'expérimentateur est présent, indiquant par là que l'enfant est conscient que l'adulte désapprouve qu'un garçon joue avec un jouet destiné aux filles.

La prise d'exemple est également essentielle. Les connaissances acquises par les enfants le sont souvent par le biais de médiateurs auxquels ils ont accès dès leur plus jeune âge et qui leur offrent des représentations sexuées du monde dans lequel ils vivent : jouets, publicité, livres, télévision, manuels scolaires. Les enfants vont ainsi faire en quelque sorte des statistiques et comparer le nombre de fois où ils voient des hommes et des femmes engagés dans des actions similaires pour

²⁶ « De la régulation sociale du comportement sexué à l'autorégulation », cours de Nathalie Coulon, M1-UE7, Psychologie du développement, 2012 2013, université de Lille 3

²⁷ Bandura 1971 dans Dafflon Nouvelle, opus cité

²⁸ In Dafflon Nouvelle, p. 42

déterminer si l'activité est plutôt masculine, plutôt féminine ou plutôt neutre. En témoigne cette expérimentation : après avoir montré à des enfants un petit film présentant un enfant lors d'une visite de contrôle dans un cabinet médical, une femme jouant le rôle de médecin et un homme le rôle de l'infirmier, on leur présente une liste de prénoms masculins comprenant le prénom de l'infirmier et de prénoms féminins comprenant le prénom de la femme médecin. Les résultats montrent que les enfants attribuent le prénom de l'infirmier au médecin et le prénom de la femme médecin à l'infirmier²⁹. Dès le plus jeune âge, un garçon ne doit pas avoir l'air d'une fille alors que l'inverse n'est pas aussi vrai : une fille « garçon manqué » pose moins problème qu'un garçon qui aurait l'air d'une fille³⁰.

Cette dissymétrie vient bien de l'intériorisation des rôles de sexe.³¹ En faisant une revue de littérature des recherches fondées sur les représentations inter sexe chez les enfants, Anne Dafflon Nouvelle démontre que filles et garçons considèrent occuper des positions statutaires équivalentes à l'âge de la petite enfance³². Les frontières que les garçons et les filles érigent entre les sexes contribuent à former des groupes bien différenciés, les enfants préférant nettement interagir avec des camarades de leur propre sexe. Le sexe propre constitue le groupe de référence. Cette recherche laisse à penser que l'enfant passe d'un stade d'égocentrisme (centré sur soi pour les très jeunes enfants), à un stade de sexocentrisme (centré sur son propre sexe dès 3-4 ans) à une norme d'androcentrisme (le référent est devenu le sexe masculin chez l'adulte). Ainsi, tant les mesures directes que les mesures indirectes mettent en évidence que, durant l'enfance, les enfants des deux sexes considèrent occuper des positions sociales symétriques. En revanche, à l'âge adulte, ces positionnements ne sont plus équivalents et les filles passent d'une situation où leur propre groupe de sexe est considéré comme ayant une valeur sociale dominante à une situation où le sexe opposé est considéré comme ayant une valeur sociale dominante. Comment alors expliquer ce déplacement ? Le rôle de la socialisation différenciée y est sans doute pour beaucoup, même si peu de recherches ont essayé de répondre à ces interrogations.

1.2.3.3. Des attentes différenciées de la part des adultes

De plus, les adultes projettent sur les enfants leurs propres systèmes de représentation. Nous l'avons vu avec la pratique du renforcement par les professionnel-le-s. Au-delà, les adultes méconnaissent souvent le pouvoir de subversion des enfants par rapport à certaines activités et la destination initiale des objets qu'ils élisent comme jouets. Si les petits garçons veulent mettre des talons, nous dit ainsi l'une des personnes rencontrées³³, est-ce par identification à la mère ou pour être plus grands et pour faire du bruit ? Sans compter le jeu de défausse d'un parent sur l'autre pour conforter les stéréotypes. Telle mère pourra assurer que le père refuse que son fils mette des talons. Même crainte pour le rouge à lèvres ou les robes de princesse et, plus généralement, pour ce qui est des attributs du féminin que souhaiterait adopter un petit garçon, dans cette double crainte de l'indifférenciation des sexes et de l'invasion du féminin.

Les adultes peuvent ainsi méconnaître les motivations des enfants tant ils projettent leurs propres stéréotypes sur leur comportement. Une professionnelle de crèche nous cite cet exemple personnel : un petit garçon joue avec une poussette de poupée : « Alors, tu joues à la maman ? » lui dit-elle. « Non, je joue au papa », répond le petit garçon.

²⁹ « Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en services de garde », Anastasie Amboulé Abath, Université Laval, Québec, juin 2009, p.28

³⁰ *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*, Laurence Guyard et Aurelia Mardon, Presses universitaires de Nancy, 2010

³¹ In Dafflon-Nouvelle, opus cité p. 376

³² Ibidem., p. 376. Voir l'expérience de la feuille blanche : on demande à un enfant de dessiner un enfant. Les filles dessinent une fille et les garçons dessinent un garçon. Si on demande cette expérience à des adultes, ces derniers, qu'ils soient hommes ou femmes, dessinent majoritairement un garçon. Ce résultat montre bien que l'enfant prototypique est un enfant de son propre sexe chez les enfants ; par contre, chez les adultes, le prototype de l'enfant est devenu un garçon.

³³ Rencontre avec la chargée de mission « genre et développement durable » de l'association Adéquations

La plasticité des motivations enfantines invite donc à jouer avec la plasticité des réponses à y apporter et donc à accorder une part belle au mécanisme de déconstruction des stéréotypes sexués.

Les constats ainsi formulés conduisent à une double question : celle du sexe des professionnel-le-s d'une part dans la prise en charge des enfants dans la mesure où, comme on vient de le voir, ils projettent sur eux leur propre système de représentation ; celle du sexe des enfants ensuite, puisque la dissymétrie de la socialisation peut se trouver renforcer par la présence simultanée des petites filles et des petits garçons au sein d'un même collectif d'accueil. C'est donc la question de la mixité à la fois des professionnel-le-s et des enfants qui se trouve ici posée.

1.2.4. La mixité dans les lieux d'accueil : une donnée à prendre en compte

La question de la mixité doit donc être interrogée à double titre. En quoi la présence très majoritaire de femmes et donc la non mixité fréquente des équipes professionnelles participe-t-elle ou non à cette construction différenciée des identités sexuées ? En quoi la mixité des enfants, réelle dans les lieux d'accueil, participe-t-elle ou non également à cette socialisation différenciée ?

1.2.4.1. La question de la mixité du côté des adultes : un univers quasi exclusivement féminin

La simple présence d'une très grande majorité de femmes (voir *infra*), auprès des petits enfants constitue déjà en soi un apprentissage pour les enfants de la division sexuée des rôles sociaux. « Le discours des professionnelles et le choix qu'elles effectuent pour leurs propres enfants rendent compte de la permanence de ces idéaux matricentés, dans le cadre de la garde déléguée au sein même des lieux d'accueil pour jeunes enfants, érigés en véritable bastion de l'idéologie traditionnelle de la complémentarité des rôles parentaux, et gardiens du temple de l'idéologie de la primauté maternelle³⁴ ». De surcroît, note Elena Gianini Belotti, « les femmes ainsi n'ont rien d'autre à faire que de répéter avec les petits garçons la même attitude tolérante, complice, complaisante qu'elles ont vis-à-vis des hommes adultes³⁵ », et ce faisant elles reproduisent abondamment les normes sexuées.

En conséquence, la présence masculine peut être perçue comme une sorte d'effraction et ébranler la construction de cet univers mono-sexué, voir asexué, que constituent les institutions de la petite enfance. Se pose dès lors une menace d'ordre professionnel en laissant poindre la crainte d'une usurpation de places et de fonctions par le personnel masculin.

De plus, la panique morale autour de la pédocriminalité a pour incidence une délégation/relégation aux femmes du travail du soin d'autrui. Les professionnels masculins hésitent dorénavant à prendre un enfant sur leurs genoux pour les consoler ou à changer les couches, en dehors de la présence d'autres collègues. « La compétence professionnelle à ce niveau préscolaire implique une distance au corps différente chez les hommes et chez les femmes : l'attouchement, interprété comme manifestation pédophile d'un côté l'est comme manifestation maternelle de l'autre³⁶ ».

Alors même que les métiers de la petite enfance se sont édifiés autour du paradigme de l'amour maternel perçu comme déssexualisé, dans un champ qui s'est construit comme asexué, les métiers de la petite enfance sont marqués par une forte division sexuelle : d'un côté l'attribution aux professionnelles de la petite enfance de caractéristiques féminines (don de soi, amour, solidarité, disponibilité), entraînant une invisibilité des compétences nécessaires à acquérir, de l'autre, l'attribution aux professionnels masculins de rôles traditionnels dévolus aux hommes (fonction d'autorité, rôle du tiers, socialisation par la confrontation à la loi et à l'altérité). La mixité dans les équipes d'encadrement, dans cette acception, part du postulat que les enfants auraient besoin de

³⁴ « La socialisation différenciée selon le sexe commence le plus jeune âge », Nicolas Murcier, *Mouvements* n° 49,

³⁵ Belotti, opus cité, p. 37

³⁶ Jean-Paul Filiod cité dans Murcier, *Mouvements*, n° 49

référentiels féminins et masculins, thèse naturaliste s'il en est, signifiant que chaque sexe biologique recouvrerait des fonctions et des aptitudes différentes : aux hommes l'autorité, aux femmes la douceur et l'écoute.

Cette conception figée ne laisse finalement que peu de place à la transformation sociale et à l'expérimentation de nouveaux rapports sociaux débarrassés des stéréotypes sexués de même qu'elle esquive la question de la nature des compétences exigées pour ce travail précis. C'est donc bien à une conception de la mixité non clivée dans des fonctions bien définies qu'il faut travailler. Même si un homme ou une femme ayant une fonction d'éducateur ou de directeur n'adopte pas les mêmes comportements et n'a pas la même posture vis-à-vis des enfants et des autres adultes, eu égard aux apprentissages différenciés qui furent les leurs, la formation à une mixité non cloisonnante des personnels est centrale pour déconstruire les stéréotypes. « Ces constats, qu'il faut collectivement repérer et combattre, ne suffisent pas. Il est nécessaire de véritablement se former, c'est-à-dire prendre du recul théoriser, analyser ces pratiques entre pairs³⁷ ».

1.2.4.2. La question de la mixité du côté des enfants : pour une mixité choisie et émancipatrice

La mixité est considérée comme une sorte de garantie du rejet de la discrimination dans la mesure où cette dernière relève précisément de la mise à l'écart d'un groupe de personnes dotées d'une caractéristique donnée. En ce sens, le principe de la mixité semble tabou. Mais la notion même de comportements masculins et féminins ne prend sens que dans un contexte mixte ; ils s'appuient non pas sur des propriétés invariables mais sont issus de dynamiques relationnelles³⁸ entre les deux sexes.

La mixité des groupes d'enfants dans les crèches doit donc être interrogée et non pas être considérée comme neutre du point de vue de la construction de l'identité sexuée des enfants. La présence de filles et de garçons dans un même espace donne sens au système féminité/masculinité qui se trouve au fondement du genre et stimule les comparaisons et confrontations inter-sexes. Or, c'est de cette comparaison intergroupes que les préjugés et stéréotypes de sexe émergent et sont activés³⁹. La question est bien d'amener à repérer ce qui, dans les différences perçues entre les filles et garçons, fabrique de l'inégalité.

Dans un travail sur « le rempart des idées reçues », une appréhension active de la mixité a conduit à proposer à des groupes d'enfants un tableau comprenant plusieurs entrées sur les idées reçues concernant l'autre sexe : ce que les filles disent des garçons, ce que les garçons pensent que les filles disent des garçons, ce que les garçons disent des filles, ce que les filles pensent que les garçons disent des filles. Dès lors se dessine une sorte de cartographie des stéréotypes, encouragés en quelque sorte par cette présence côte à côte des petites filles et des petits garçons dans un même lieu.

Cette expérience sur la mixité, qui est l'image de la vie, est ici pensée afin de voir si les images qui se dégagent globalement sont ou non dévalorisantes pour l'un ou l'autre sexe et si elles correspondent à du sexisme bienveillant ou hostile. Elle permet ensuite d'analyser avec les enfants comment ces idées peuvent se traduire à l'école, au travail, ou dans la famille, en termes d'inégalités⁴⁰, puis de les expliquer et de les déconstruire.

La mixité doit donc être pensée dans les lieux d'accueil de l'enfance car l'enjeu est bien d'arriver à une mixité choisie et émancipatrice. Dès lors peut se poser la question de l'opportunité de réserver

³⁷ Vers l'éducation nouvelle, opus cité, p.35

³⁸ Intervention de Marie Duru-Bellat, commission du conseil scientifique de la DGESCO (ministère de l'éducation nationale) sur les parcours scolaires comparés des filles et des garçons, novembre 2012

³⁹ « Le rempart des idées reçues », Cendrine Marro, *Vers l'éducation nouvelle*, opus cité, p.43

⁴⁰ Ibidem, p.45

des plages non mixtes, choisies et temporaires, pour fournir l'occasion aux filles et aux garçons de se sentir plus en confiance, sans l'imposition des carcans de virilité chez les uns, et de sentiment d'infériorité chez les autres. Dans un objectif d'émancipation, l'intérêt en est d'autant plus grand pour les filles, structurellement dominées. « Le plus grand danger pour les équipes éducatives est l'illusion de croire que la mixité apporte une réponse unique et définitive aux défis plus structurels de l'égalité réelle entre femmes et hommes. Partant de ce principe, en réaffirmant notre attachement au principe de mixité, autorisons-nous des aménagements et des temps en non mixité en tant qu'outil d'émancipation au service de l'égalité⁴¹ ? ». L'enjeu est bien de défendre une égalité de résultat⁴², en ne recourant à une pédagogie séparée que pour combler un handicap transitoire. Cette question du recours à des groupes non mixtes pourra donc être posée au vu de l'évaluation des pratiques des professionnel-le-s de la petite enfance.

Les enjeux d'une socialisation non différenciée entre les petites filles et les petits garçons sont donc multiples mais ils sont également sensibles. Ce sont, en effet, sur les professionnel-le-s de la petite enfance, au premier chef, que repose une des responsabilités pédagogiques les plus délicates, celle de la déconstruction des stéréotypes, alors même que leur cursus de formation est assez court. Le contexte professionnel et les conditions d'exercice de ces métiers sont donc, dans cette optique, à analyser avec soin.

2. LES LIMITES ET LES ENJEUX DE L'ACTION PUBLIQUE

Outre les incertitudes sur les étapes de la construction de l'identité sexuée de l'enfant et les bonnes conditions de cette construction, une action publique centrée sur les enfants de zéro à trois ans se heurte à un certain nombre de limites ou de contraintes. Ainsi, nombre d'enfants de cette tranche d'âge sont élevés quasi exclusivement par leurs parents ou un membre de leur famille et « échappent » ainsi à l'influence d'une action publique. Les conditions de travail en crèche⁴³ comme les qualifications des personnels assurant l'accueil de jeunes enfants ne permettent pas de faire peser de trop lourdes exigences sur le rôle des professionnelles dans la lutte contre les stéréotypes de sexe. Cette limite est renforcée par le rôle prégnant d'autres facteurs de socialisation qui portent de tels stéréotypes.

2.1. *La dispersion de la population cible*

Le nombre d'enfants de moins de trois ans s'élevait à 2 400 000 environ au premier janvier 2008. Une très grande majorité était confiée, pour la majeure partie de la journée, à la « garde » de leurs parents (63 %, soit 1 500 000 enfants) ainsi qu'à un autre membre de la famille (4 %, soit 92 000) ou à un tiers rémunéré intervenant à domicile (2 % ; 46 000). Ce sont 30 % des enfants qui étaient accueillis par un intervenant professionnel de la petite enfance : 18 % par des assistantes maternelles (420 000 enfants), 10 % dans des établissements (230 000 enfants), 2 % par une école maternelle (46 000). Restait 1 % d'enfants confiés à un ami ou voisin ou à un établissement spécialisé.

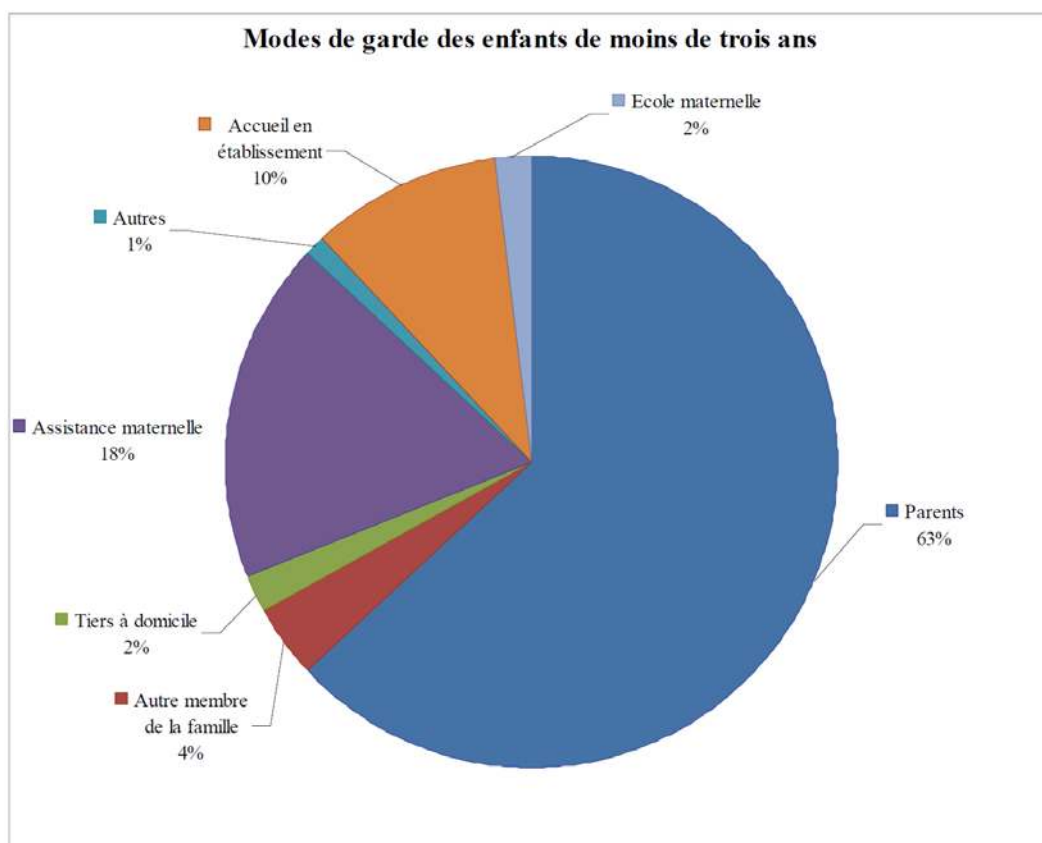
Plus des deux tiers des enfants étaient donc élevés, au cours de leur toute première enfance, hors d'une structure collective. Encore n'est-il pas tenu compte du temps passé en établissement qui peut être très variable selon les enfants. Le développement, ces dernières années, des modes de garde collectifs a pu modifier ces proportions, sans que l'on dispose de données actualisées.

⁴¹ « Une mixité libre et réfléchie pour une société égalitaire », Thomas Martinon, *Vers l'éducation nouvelle*, opus cité, p. 23

⁴² Intervention de Marie Duru-Bellat, déjà citée

⁴³ L'intitulé « établissement d'accueil de jeunes enfants » (EAJE) regroupe des formules de garde différentes selon la fonction et la nature des activités, le caractère permanent ou occasionnel de l'accueil, la qualification des personnels employés, la taille, la nature de l'organisme gestionnaire (collectivité territoriale, association...). Un même établissement peut en outre avoir plusieurs fonctions (crèche et halte-garderie par exemple). La mission parlera plus volontiers de crèches, de manière générique, pour désigner ces structures.

Graphique 1 : Répartition du nombre d'enfants de moins de trois ans selon le mode de garde



Source : DREES (Enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, 2007) – Traitement IGAS

Ce constat arithmétique ne doit pas masquer l'effet d'entraînement que peut avoir une éducation publique attentive aux stéréotypes de sexe, dès le plus jeune âge. L'affirmation de principes dans le cadre de structures publiques peut avoir une valeur de référence pour l'ensemble des parents et non seulement pour ceux qui recourent aux modes d'accueil collectif.

2.2. La diversité des personnels et les difficultés d'exercice

Les conditions actuelles de fonctionnement des établissements d'accueil, à défaut de constituer une limite à l'action publique, génèrent des contraintes qu'il importe d'identifier.

2.2.1. L'hétérogénéité des qualifications

Plusieurs lignes de partage traversent le monde de la petite enfance : le niveau et la nature de la formation, le type de structure où s'exerce le métier.

Un point commun à ces professions peut cependant être noté : la faible présence des hommes. Elle est estimée, par une étude du Crédoc⁴⁴, à 1 % en moyenne des effectifs. Seule la profession des éducateurs de jeunes enfants présente un taux supérieur, autour de 3 % (source DGCS). Les professionnels rencontrés ne constatent aucun signe d'une augmentation prévisible des effectifs masculins. Ce déséquilibre n'empêche pas la répétition de schémas connus : les hommes avancent plus vite dans la « carrière » et occupent proportionnellement plus d'emplois de direction. Le fait que les métiers de la petite enfance soient toujours majoritairement conçus sur la base du

⁴⁴ Crédoc (Elodie Alberola, Christine Olm), « Les professionnels dans les établissements et services d'accueil collectif de jeunes enfants », Juillet 2011. Étude réalisée pour le compte de la Direction générale de la cohésion sociale.

« paradigme de l'amour maternel » (Murcier) est une première explication de l'absence des hommes dans ce secteur.

On peut distinguer trois ensembles de professionnel-le-s.

2.2.1.1. Les assistant-e-s maternel-le-s

La profession se caractérise d'abord par son mode d'exercice puisque la fonction s'exerce, pour la très grande majorité, à domicile. C'est aussi la profession la plus nombreuse puisque les assistantes maternelles sont au nombre de 300 000 environ. C'est enfin la moins qualifiée. Aucune condition de diplôme n'est exigée pour l'exercice de la fonction. Un agrément, délivré par le conseil général, vérifie les aptitudes personnelles de la personne et les conditions matérielles de l'accueil. Les assistantes maternelles sont cependant tenues de suivre une formation de 120 heures organisée par ou sous l'égide du conseil général et subdivisée en deux temps. Une première tranche de 60 heures suffit à obtenir l'agrément et le droit d'accueillir des enfants. Au terme du deuxième temps de formation, les assistantes maternelles sont tenues de se présenter aux épreuves (écrite et orale) de l'unité professionnelle n°1 du CAP « petite enfance ». Mais la réussite à cet examen n'est pas une condition de la poursuite de leur activité.

Il existe une offre de formation continue mais son intérêt est faible. Elle n'a pas de valeur qualifiante et elle est donc sans effet salarial pour les intéressées.

2.2.1.2. Les personnels à formation sanitaire

C'est un ensemble de professions de niveaux très différents dont le ministère de la santé édicte les règles relatives au recrutement et à la formation et dont la vocation principale est d'exercer dans des structures de soins médicaux. Deux professions apparaissent plus importantes que les autres.

Les auxiliaires de puériculture constituent, avec un effectif de 35 500 à 41 000 personnes, les effectifs les plus importants des établissements d'accueil des jeunes enfants (36 % des effectifs)⁴⁵. Les candidates à ces fonctions sont admises à partir de dix-sept ans, sans condition de diplôme, mais après des épreuves de sélection, dans des écoles qui dispensent une formation d'un an. C'est une formation en majorité (58 % du nombre d'heures) pratique. Le module relatif à la fonction éducative occupe 30 % de l'enseignement théorique et deux stages sur les six imposés se déroulent dans des structures d'accueil des enfants de moins de six ans.

Selon le Crédoc, les auxiliaires de puériculture occupent principalement deux types de fonctions en crèches : 29 % exercent des fonctions d'éducation de jeunes enfants, pour lesquelles leur formation apparaît limitée ; 66 % occupent un emploi d'« agent de crèche »⁴⁶.

Les puéricult-eurs-rices sont en tout petit nombre puisqu'ils représentent 4 % des effectifs. Cette qualification est une spécialisation d'une durée d'un an des études d'infirmière, accessible après un concours d'entrée dans une école spécialisée. A 78 %, ils exercent des fonctions de direction.

D'autres professions médicales ou sanitaires sont présentes dans les crèches mais en très faible nombre : médecins, sages-femmes, psychomotriciens etc.

⁴⁵ Il n'existe pas de données exhaustives sur les effectifs des personnels des crèches. L'enquête précitée du Crédoc a bâti un échantillon représentatif des 10 000 structures de petite enfance existantes au moment de l'enquête, à partir duquel des données nationales ont pu être extrapolées sous forme de fourchettes.

⁴⁶ Voir étude précitée du Crédoc

2.2.1.3. Les personnels à formation sociale

Pour ces personnels, c'est le ministère chargé de l'action sociale qui détermine les conditions d'accès à la profession, la formation dispensée et les règles de validation des études.

Il s'agit pour l'essentiel **des éducateurs-rices de jeunes enfants** qui constituent la deuxième grande catégorie de personnels avec 15 800 à 17 400 personnes (16 %). La formation est notamment accessible, sur concours d'entrée dans une école, aux titulaires du baccalauréat ou de diplômes de niveau inférieur (auxiliaire de puériculture par exemple) à condition de justifier de trois ans d'expérience dans le champ de la petite enfance. Cette formation est d'une durée de trois ans ainsi décomposée : 1 500 heures d'enseignement théorique (dont les deux tiers portent sur la connaissance du jeune enfant et de sa famille) et 2 100 heures de stage.

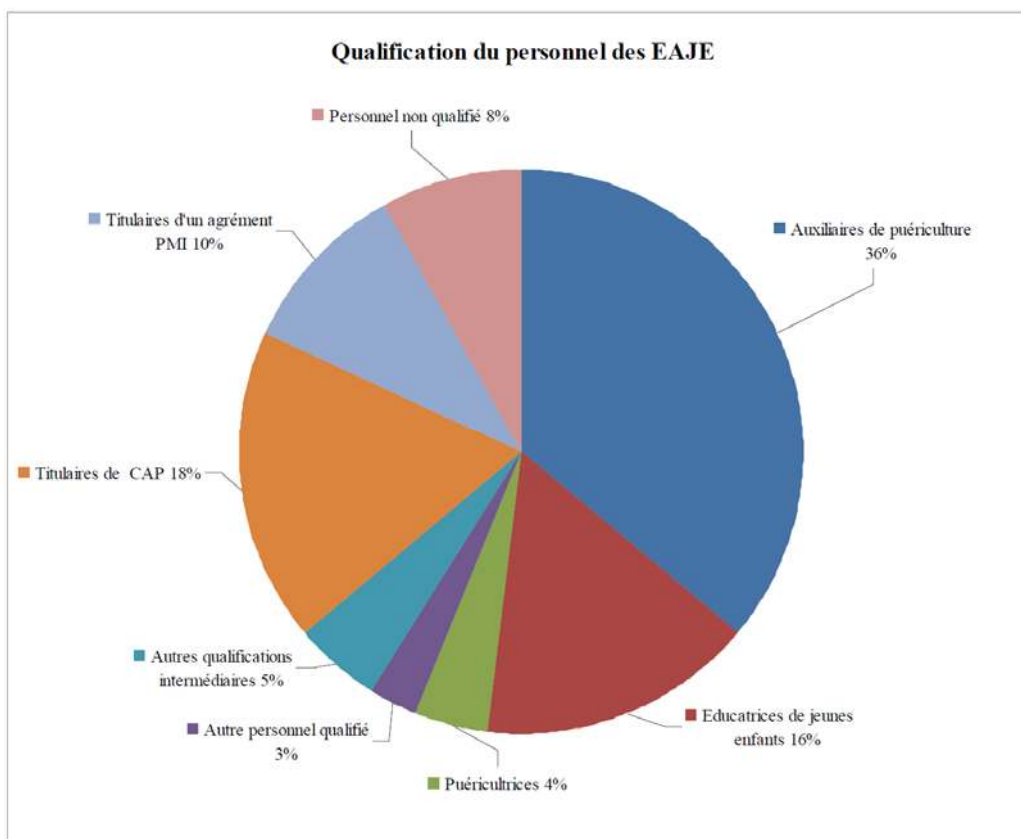
A la marge, travaillent, dans les crèches, des assistantes de service social, des conseillères en économie sociale et familiale, des techniciennes d'intervention sociale et familiale (TISF), des éducatrices spécialisées, etc.

2.2.1.4. Les personnels faiblement qualifiés

Les titulaires de CAP sont au nombre de 17 300 à 20 100 (18 %) mais seule une petite moitié d'entre eux a des fonctions d'éducation. Il convient d'y ajouter 10 000 à 11 000 employées titulaires d'un agrément par les services de la protection maternelle et infantile (PMI) pour la fonction d'assistant-e maternel-le et qui travaillent dans les crèches.

Le personnel non qualifié, ou sans qualification ni diplôme du secteur, représente 8 % des effectifs (8 100 à 8 700 personnes).

Graphique 2 : Qualification du personnel dans les EAJE



Source : Crédoc – Traitement IGAS

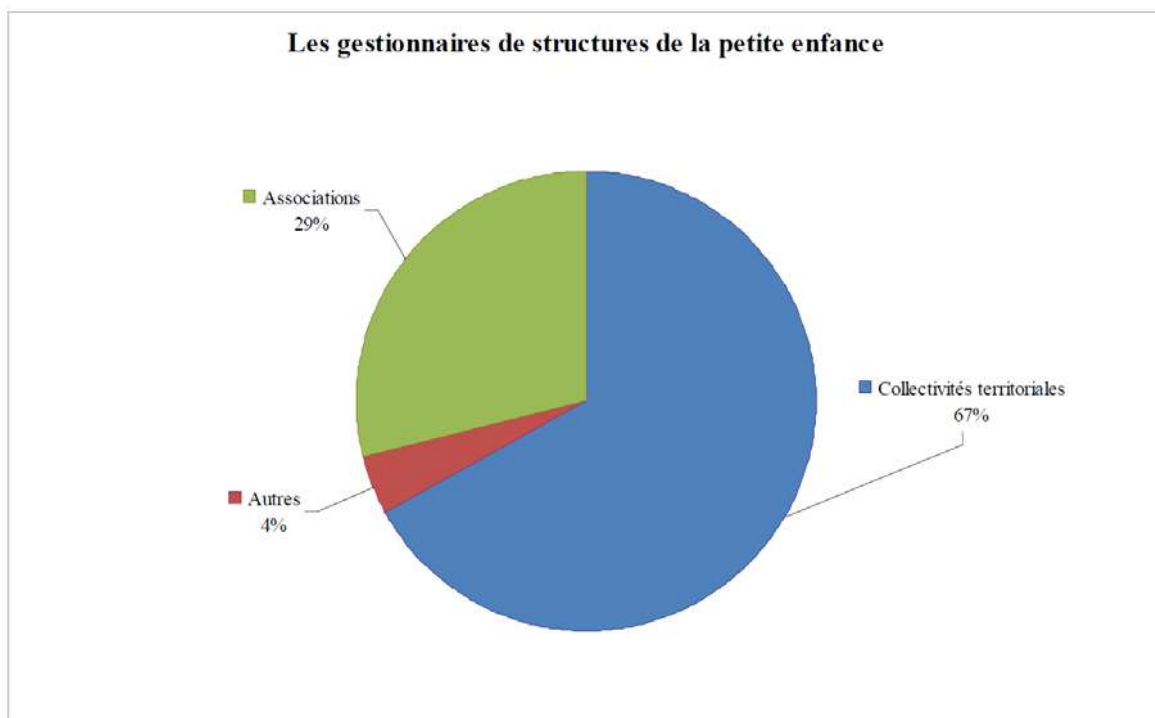
L'accueil d'enfants en structure collective est ainsi assuré par un personnel quasi exclusivement féminin dont la formation est à dominante sanitaire. Une profession dont la formation est centrée sur les questions d'éducation – les éducateurs-rices de jeunes enfants – assure l'encadrement intermédiaire et près de la moitié des fonctions de direction. De cette diversité de niveaux de qualification et de cette multiplicité de savoirs, naît une confrontation qui peut être source de richesse comme de dysfonctionnement.

2.2.2. La diversité des gestionnaires

Les gestionnaires des structures dans lesquelles travaillent ces professionnels sont nombreux et de nature différente. Il s'agit en premier lieu, à titre principal, des collectivités territoriales, pour 67 % de l'échantillon du Crédoc dont pour l'essentiel des communes. Seuls quelques conseils généraux gèrent des crèches. La deuxième catégorie de gestionnaires regroupe les associations (29 %), dont 12 % sont des associations de parents. Une multitude de gestionnaires complète ce tableau : administrations, entreprises, caisses d'allocations familiales.

Cette multiplicité est sans conteste un frein à l'impulsion d'orientations nouvelles dans les modes de travail des structures. D'autant qu'à cette dimension quantitative, s'ajoute le haut degré d'autonomie de ces gestionnaires, soit qu'il s'agisse de structures publiques décentralisées, soit d'associations privées.

Graphique 3 : Répartition des EAJE selon le mode de gestion



Source : Crédoc – Traitement IGAS

2.2.3. Les difficultés d'exercice des métiers de la petite enfance

La vie quotidienne dans les crèches se heurte à de nombreuses difficultés. Ce n'est pas l'objet de ce rapport que de les quantifier et de les analyser. Mais il convient à tout le moins de les énumérer afin que soient clairement établies les contraintes à surmonter pour introduire un objectif de lutte contre les stéréotypes qui peut ne pas apparaître comme prioritaire dans la vie quotidienne de ces structures.

Une recherche-action conduite dans le département de la Seine-Saint-Denis durant deux ans a donné la parole à une soixantaine d'auxiliaires de puériculture travaillant dans une quinzaine de crèches. Il en résulte un panorama des difficultés, des obstacles, des soucis que rencontrent les personnels des crèches.

Le métier comporte des sujétions physiques : il s'agit de vivre à hauteur des enfants ce qui expose le corps à des positions fatigantes. La coexistence d'enfants génère beaucoup de bruit, parfois de l'agressivité. L'inadaptation des locaux impose parfois de nombreux déplacements.

Les contraintes psychologiques ne sont pas les moindres : ainsi, impose-t-on au personnel des règles de bonne distance avec les enfants (« ne pas faire de bisous ») qui contrarient des gestes spontanés, acceptés jusqu'ici comme des marques d'engagement professionnel. Le constat des problèmes que peuvent vivre certains enfants dans leurs familles (de l'hygiène douteuse à la manifestation de certains troubles) génèrent inquiétudes et embarras sur la manière d'agir auprès des parents.

L'accroissement des prescriptions de sécurité se heurte à des pratiques habituelles et utiles : il devient ainsi impossible d'utiliser un jardin attenant à la crèche quand on ne peut assurer la surveillance des enfants selon les normes en vigueur, alors que les enfants réclament à y aller courir. Les personnels expriment bien le travail constant d'ajustement qu'ils doivent effectuer entre les prescriptions de toute sorte qu'on leur a enseignées ou que dispensent les autorités et les besoins concrets de enfants ou la demande des parents.

Ces derniers peuvent être source de pression, en exigeant du personnel qu'il encourage les « performances » de leur enfant (accéder rapidement à la propreté, par exemple), en désapprouvant certaines initiatives, en manifestant leurs inquiétudes sur le bien-être de leurs enfants.

De façon plus générale encore, la crèche est un lieu traversé par les tensions sociales : la précarisation des parents, la diversité culturelle.

2.2.4. Les tensions sur la gestion des ressources humaines

L'étude du Crédoc déjà mentionnée a cherché à quantifier les tensions qui caractérisent la gestion des ressources humaines. Elle constate un déficit de personnel dans les structures, qui explique en partie la rotation du personnel.

2.2.4.1. La concentration des vacances de postes

Sur la base de son échantillon, le Crédoc estime « avec précaution » le déficit dans une fourchette de 7 % à 9 % des effectifs actuels de personnels, répartis entre un quart environ des établissements. Ce sont les établissements de grande taille et, plus particulièrement, ceux implantés en région parisienne qui ne parviennent pas à pourvoir tous leurs emplois. Entre 2 % et 4 % du nombre de ces postes qualifiés seraient des postes qualifiés éducateurs-rices de jeunes enfants et auxiliaires de puériculture.

Il en résulte des distorsions qualitatives :

- 26 % des établissements sont dirigés par des professionnel-le-s n'ayant pas les qualifications de droit commun exigées par le code de santé publique, mais qui ont cependant celles admises par dérogation ;
- 22 % des établissements de plus de 45 places n'ont pas le nombre réglementaire d'éducateurs-rices de jeunes enfants ;
- dans 12 % des structures, la part des personnes diplômées parmi l'ensemble des salariés encadrant les enfants, est inférieure au minimum fixé par décret, de 40 %.

2.2.4.2. Un absentéisme élevé

Le déficit de postes s'explique, en grande partie, par des difficultés de remplacement des salariés en congé longue durée. Or, le taux de ce type de congés est relativement élevé. Le tiers des structures a au moins un salarié dans cette situation. Pour presque la moitié des structures ayant des postes manquants, au moins un salarié est en congé longue durée. Il en résulte bien évidemment, pour le personnel en place, des difficultés à prendre ses congés et la nécessité d'accomplir des heures supplémentaires.

2.2.4.3. Une rotation du personnel significative

On constate une ancienneté relativement faible des salariés des crèches au sein de la structure qui les emploie : 17 % y sont entrés en 2010 ou début 2011, et ont donc moins d'un an d'ancienneté. A l'opposé, 25 % travaillent depuis plus de dix ans chez le même employeur. L'ancienneté des salariés des crèches chez leur employeur est plus faible que celle observée pour l'ensemble des salariés du territoire français. En particulier, les deux tiers des salariés des crèches ont, au plus, sept ans d'ancienneté dans la structure, contre 51 % de l'ensemble des salariés. 8 % des premiers contre 19 % des seconds, ont plus de vingt ans d'ancienneté. On peut en déduire, sans pouvoir le mesurer précisément, un taux de rotation du personnel relativement élevé.

On ne mentionnera que pour mémoire l'expérience de la pénibilité du travail et le sentiment d'un manque de reconnaissance sociale qu'éprouvent des personnels aux salaires modestes qui ont cependant conscience d'accomplir des fonctions essentielles au bon développement des enfants.

Cette analyse confirme bien l'image d'un secteur sous tension : il n'y a pas d'importants déficits de postes, ni de très fortes difficultés de recrutement, mais un léger déficit, qui concerne un nombre relativement élevé des structures, et qui peut avoir des conséquences sur leur fonctionnement.

À ces éléments quantitatifs s'ajoutent des évolutions sur la conception du travail traduisant un déni de compétences que les personnels ont mal vécu. Deux points méritent d'être signalés :

- Le renforcement des contraintes de gestion
La forte croissance des dépenses des modes de garde et l'impossibilité de répondre à la demande d'accueil des enfants ont conduit à réviser les règles de fonctionnement des crèches. Ce fut l'objet du décret du 7 juin 2010 qui a notamment élargi les cas d'admission en surnombre temporaire des enfants et élevé le plafond d'emploi de personnel non qualifié. Un fort mouvement de contestation, animé par un collectif de syndicats et d'associations - « Pas de bébé à la consigne » - est né de cette réforme ; il pourrait voir aboutir ses revendications avec l'abrogation annoncée de ce décret.
- La méconnaissance des missions
La volonté d'inclure les crèches dans la prévention de la délinquance, sur la base d'un repérage chez le petit enfant des signes de comportement déviant, a donné lieu à un autre mouvement de protestations sous l'égide du collectif « Pas de déconduite ».

2.2.4.4. La situation particulière des assistant-e-s maternel-le-s

Une mention particulière doit être faite pour les assistant-e-s maternel-le-s dont les conditions d'exercice présentent des spécificités au regard de l'objectif recherché.

Leur capital culturel, la faiblesse de leur formation, leur appartenance générationnelle (l'âge moyen est de 46 ans) les ont ancrés dans une division sexuelle des rôles ; elles ne sont pas préparées à la déconstruction des stéréotypes de sexe. La pression sociale des parents est beaucoup plus forte encore que pour les professionnel-le-s travaillant en structures et il leur est difficile de se poser comme « sachantes » par rapport à des parents souvent plus diplômées qu'elles et de proposer des modes d'éducation qui ne correspondent pas forcément à la demande des parents.

Les formateurs notent combien la formation est pour ces femmes une tâche pénible, en ce qu'elle peut imposer des déplacements difficiles à organiser, et constitue une charge psychologique lourde pour celles qui font reposer leur compétence avant tout sur leur qualité de mère. Au demeurant, ces formations n'ont pas d'incidence salariale et impliquent l'autorisation d'absence de la part des parents employeurs.

Ce tableau apparaîtrait excessif si on le prenait comme la description de la vie quotidienne de tous les acteurs de l'accueil de la petite enfance. Bien sûr, hors cas de dysfonctionnement majeur, ces difficultés sont épisodiques ou ne se cumulent pas. Il s'agit pour la mission non de décrire ces métiers de la petite enfance comme des professions de grande pénibilité mais de souligner les difficultés d'exercice qu'ils doivent affronter.

Pour qu'un projet d'action soit formulé, il faut des conditions de bon fonctionnement des crèches. Ainsi, le conseil général de Seine-Saint-Denis estime que sur les cinquante-cinq établissements qu'il gère, seuls huit d'entre eux environ sont en mesure de se lancer dans une démarche de ce type.

Il convient alors de bien mesurer que le développement d'actions de lutte contre les stéréotypes peut apparaître comme secondaire et, de plus, source de tensions pour les personnes elles-mêmes, au sein des équipes, voire avec les parents, s'agissant de sujets véhiculant de forts affects personnels et empiétant sur l'intimité de chacun.

On se trouve ainsi devant une contradiction : l'action éducative des personnels est le vecteur quasi unique de l'Etat, il n'a qu'un impact circonscrit et il est d'un emploi mal aisé. Pour autant, les pouvoirs publics peuvent s'appuyer sur la forte capacité, signalée par nombre de responsables rencontrés, que manifestent les professionnels pour analyser et faire évoluer leurs pratiques.

2.3. L'existence d'autres agents de socialisation massifs : l'exemple de la publicité sur les zéro-trois ans

La reproduction des rôles de sexe et des inégalités entre hommes et femmes se fait via un ensemble de processus sociétaux. Le système de prise en charge de la petite enfance, pour reprendre une expression utilisée pour le système scolaire, semble être plutôt « un catalyseur de tendances extérieures à lui-même » (Ferrand 2004). La période préscolaire est nichée au sein d'autres systèmes de socialisation que sont, au premier chef, les parents mais aussi les médias et la société entière.

La mission examinera plus loin deux outils de socialisation essentiels pour cette tranche d'âge que sont les jouets et la littérature enfantine. Elle les examinera du seul point de vue de leur utilisation dans les structures d'accueil et non globalement dans la société. La mission fait ici une rapide analyse de la publicité à seule fin de montrer le poids des stéréotypes sur cette tranche d'âge, dans d'autres secteurs que le lieu d'accueil.

La mission s'appuie sur une étude menée par l'agence BETC EuroRCSG sur les publicités concernant la tranche d'âge des trois mois à trois ans et sur une analyse effectuée par Serge Tisseron. L'étude porte sur un corpus de près de deux cents publicités audiovisuelles et papiers, allant de 2007 à 2012, concernant vingt et un secteurs économiques, dont le secteur alimentaire, celui des couches, des jouets etc. (voir quelques publicités du corpus et l'analyse en annexe).

Il apparaît d'emblée que les bébés ne sont pas instrumentalisés comme le sont les femmes ou les enfants. Le bébé de zéro à deux ans reste intouchable. Il est très protégé juridiquement en termes d'image puisqu'on ne peut le filmer avant trois mois et qu'il existe des normes très strictes pour l'alimentation. La nudité est également interdite. C'est à partir de deux ans, à l'âge où les cheveux poussent, que les publicités commencent à traiter différemment les petites filles et les petits garçons.

2.3.1. Un recours majoritaire à des bébés sans identification sexuée

2.3.1.1. Des thèmes non sexués

L'analyse du corpus révèle que la question de la sexuation des bébés n'apparaît pas comme un enjeu majeur. La présence de bébés, non sexués, est utilisée dans un double objectif :

- La recherche d'une proximité familiale et d'une « enfance vécue » : les communications se concentrent sur des moments de vie de l'enfant, immergé dans un environnement familial. Le discours s'adresse davantage aux adultes, avec une mise en scène du caractère « fragile » des enfants, jouant sur leur dépendance aux adultes, (publicités Nidal ou Nivea). L'enfance vécue utilise aussi un autre ingrédient, celui de l'expérimentation, à l'instar de la publicité Skip signée « Tous les enfants ont le droit d'être des enfants. Tous les enfants ont le droit de se salir ». D'autres marques en font usage sur le thème de « la première fois » et parmi elles, Nikon ou Ikea. Tous ces éléments se nourrissent des sphères concrètes et bien réelles d'une vie d'enfant sans recourir au jeu de la sexuation des bébés.
- La recherche du rêve, de l'« enfance onirique » qui met en scène l'imaginaire enfantin et son pouvoir de ré-enchanter le monde. Cette représentation favorise ainsi l'identification à la marque. Le message publicitaire s'adresse autant aux grands qu'aux petits. Il se caractérise par des frontières floues entre le réel et la fiction, et laisse libre cours à l'univers fantasmagorique. Les marques comme Blédina ou Evian, par exemple, y ont recours.

2.3.1.2. Peu de signes distinctifs dans l'apparence

Pour filmer un bébé, la publicité utilise le plus souvent des éléments contextuels neutres, sans référence à un genre, comme des vêtements aux couleurs neutres, des chambres pastel, des jouets mixtes, afin de permettre pleinement les processus d'identification. L'objet de la publicité étant de vendre au plus grand nombre, le message véhiculé doit, comme dans toute représentation publicitaire, susciter le désir et pour cela ne pas stigmatiser, ne pas cliver. Les exemples ne manquent pas dans le corpus, en partant de marques comme Dulux Valentine jusqu'à des enseignes comme Ikea ou des institutions comme CNP Assurance.

La question du genre n'est donc pas utilisée de façon clivante par les publicitaires qui mettent en scène la condition du bébé et non pas son genre. De fait, il semble que la publicité préfère représenter les bébés comme des mini-experts porteurs d'un imaginaire enchanteur, permettant de leur faire jouer un rôle de prescripteur au sein de la famille. Les enfants sont ainsi représentés en « mini experts responsabilisés », plébiscités par les marques alimentaires pour des discours sur la santé, voire montrés en « mini fashion victims » ainsi qu'on peut le voir dans les publicités de marques de luxe telles que D&G, Moncler ou Galeries Lafayette. Cela est renforcé par un manque de sexuation dans le « baby marketing », que ce soit pour des crèmes de soins ou pour la nourriture.

Pour Serge Tisseron⁴⁷, le bébé des publicités est fondamentalement un bébé narcissique, chargé de valoriser les fonctions parentales et qui ne correspond, pour cette raison, qu'à certains caractères du bébé. Il apparaît le plus souvent comme un être à protéger, dans une totale dépendance aux adultes (publicités Nidal ou Nivea), et permet aux parents d'être heureux ou de se vivre comme des pères et mères parfaits. Mais la mise en scène des deux parents est révélatrice d'un partage des rôles et donc des stéréotypes de genre : peau douce du bébé qui se blottit contre la mère et qui le situe du côté des valeurs maternelles et de la fusion avec celle-ci ; aucune valorisation d'un partage de la fonction nourricière qui reste du côté des femmes.

⁴⁷ Voir en annexe « Les différences liées au genre dans les publicités mettant en scène des bébés », Serge Tisseron, novembre 2012

2.3.2. Le maintien de stéréotypes de genre

2.3.2.1. Quelques thématiques sexuées

- **La transmission patrimoniale et culturelle**

Lorsqu'il s'agit de présenter une marque, un produit ou un service comme une valeur fondamentale, une habitude à prendre très jeune, un plaisir à partager au plus vite, le schéma père/fils est privilégié. Cet exemple se retrouve dans le secteur automobile bien évidemment, mais aussi dans l'alimentaire comme la publicité sur le fromage Saint Albray⁴⁸.

- **L'argument marketing sexué**

Des thèmes comme la découverte, le jeu ou encore l'aventure et l'héroïsme sont souvent traités de façon sexuée car les garçons prennent à leur compte les valeurs de courage et de bravoure. En revanche, les filles sont vouées à la légèreté et à la beauté. Cette différenciation se retrouve dans le secteur des jouets notamment : les jeux de construction et les voitures pour les garçons, les poupées pour les filles.

De même, le secteur de la mode perpétue les stéréotypes. La différenciation garçons/filles demeure au travers des styles « petites filles modèles » et « bad boys » comme l'évoque bien le « scandale des bodys sexistes » de la marque Petit Bateau, des vêtements jugés sexistes pour les inscriptions qu'ils portent, en rose pour les filles et bleu pour les garçons : « Jolie, coquette, amoureuse, têtue, gourmande,... » pour les unes et « courageux, fort, robuste, vaillant... » pour les autres. La commercialisation sur internet de ces vêtements en juin 2011 a provoqué une vague d'émoi sur les réseaux sociaux, ce qui traduit bien la sensibilité des individus aux représentations sexuées des enfants. La vente des couches pour les enfants en bas âge relève également d'une segmentation sexuée.

Les chercheurs estiment que dans la publicité pour les enfants, le clivage entre les sexes apparaît à partir de deux ans. De plus en plus d'objets sont déclinés en version fille et garçon, alors que les publicités étaient plus neutres il y a encore quelques années. Des raisons d'ordre commercial expliquent, pour une bonne part, ce clivage car le cloisonnement du marché permet de multiplier les ventes. On assiste à une montée en puissance des techniques d'influence sur les enfants et les parents, du cynisme de la marchandisation qui crée des tribus virtuelles et des catégories là où elles n'existaient pas. Ainsi, des jeux de société autrefois mixtes se déclinent au masculin et féminin et contribuent au clivage entre les sexes qui sont invités à ne rien faire ensemble.

2.3.2.2. Une disparité préoccupante dans les représentations des relations entre parents et bébés

Serge Tisseron pointe un traitement différent, de façon récurrente, dans la relation que les pères entretiennent avec les filles et les garçons. Dans toutes les mises en scène d'une relation forte entre un père et son bébé, le sexe de celui-ci, quand il est indiqué, est toujours masculin (Ariel, Moncler, WWF, Conforama, Mixa, Saint Albray, Wilkinson, Guigoz). Les relations avec les mères sont toutes de douceur sans que le sexe de l'enfant ne soit jamais spécifié. Au contraire, les pères ont le plus souvent à faire à des garçons, soit sur le mode de la complicité, soit sur celui du paternalisme ou encore de la rivalité. « Les pères de la publicité n'ont d'yeux que pour leur fils. (...) Seuls les mâles comblent les mâles ». Les conséquences sur les attentes des parents vis-à-vis des deux sexes, le désir d'avoir un compagnon de jeu pour le père, le souci de la mère de complaire à son conjoint ne sont pas négligeables et risquent de faire des filles « des mal aimées ».

Une représentation publicitaire n'est pas une image de la réalité mais met en ordre cette dernière et la légitime. Une vigilance à cet égard s'avère donc essentielle.

⁴⁸ Voir en annexe quelques publicités parmi celles qui ont été citées.

2.4. Des enjeux pourtant incontournables

La lutte contre les stéréotypes est l'une des composantes de l'égalité et contribue également au bien-être de l'enfant et à sa liberté d'envisager tous les possibles. Des enjeux à la fois juridiques et sociétaux invitent à cette mobilisation.

2.4.1. Des textes normatifs

La lutte contre les stéréotypes revêt un caractère d'obligation au regard de la législation tant nationale qu'européenne et internationale. De nombreux textes insistent sur le lien entre d'une part, les inégalités entre les hommes et femmes et, d'autre part, la persistance des stéréotypes sexués et invitent les Etats à remédier à cet état de fait. Citons-en les principaux.

- La Convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDEF), ratifiée par la France en 1981. Elle engage les différents États signataires à éliminer toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme et dans toutes les formes d'enseignement, en encourageant l'éducation mixte et d'autres types d'éducation qui aideront à réaliser cet objectif et, en particulier, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques.
- La Convention internationale des droits de l'enfant, entrée en vigueur le 2 septembre 1990. Elle dispose que « l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (article 29 a). Ce droit ne saurait être atteint sans libérer les enfants, et les adultes qui les éduquent, du poids des stéréotypes liés au genre.
- La déclaration de Pékin adoptée le 15 septembre 1995. Elle souligne la nécessité de créer les conditions qui permettent aux petites filles et aux femmes de tous âges de réaliser tout leur potentiel.
- La stratégie européenne pour l'égalité femmes-hommes 2010-2015. Elle souligne que la rigidité des rôles attribués aux femmes et aux hommes peut entraver leur choix et restreindre le potentiel de chacun. Favoriser une redéfinition des rôles non discriminatoires dans tous les domaines de la vie, comme l'éducation, les choix de carrière, l'emploi ou le sport, est essentiel pour parvenir à l'égalité entre les sexes.
- La loi n° 2010-769 du 9 juillet 2010 relative aux violences faites spécifiquement aux femmes, aux violences au sein des couples et aux incidences de ces dernières sur les enfants. Elle dispose, dans son article 23, qu'« une information consacrée à l'égalité entre les hommes et femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple est dispensée à tous les stades de la scolarité ». La période de la petite enfance n'est donc pas comprise dans le dispositif mais l'exigence de continuité entre l'âge préscolaire et scolaire impose peut-être de revoir le dispositif.

2.4.2. Des enjeux sociétaux

Une socialisation qui promeut des stéréotypes génère un gâchis de talent et d'inventivité dont la société pourra difficilement se passer si elle veut relever tous les défis de ce XXI^e siècle, ceux de l'égalité entre les sexes mais aussi les défis démocratiques, environnementaux, économiques et culturels.

Par ailleurs, elle entrave spécifiquement certaines aptitudes et potentialités des petites filles et petits garçons. Les analyses menées en deuxième partie de ce rapport sur les formations et les pratiques des professionnel-le-s aideront la mission à les identifier.

Deuxième partie

Un bilan déroutant : invisibilité du thème dans les formations et contradictions dans les pratiques mais des initiatives récentes

1. L'ABSENCE DE LA QUESTION DE LA SOCIALISATION DIFFERENCIEE DES ENFANTS DANS LES FORMATIONS

Ni la formation initiale théorique, ni les stages pratiques, bien faiblement la formation continue, ne donnent aujourd'hui aux professionnels de la petite enfance l'occasion d'aborder la question des représentations du masculin et du féminin, a fortiori la question du genre.

Un constat global s'impose : la question du genre est absente des programmes des professionnels de la petite enfance. Il n'a pas été possible à la mission d'évaluer si, en pratique, le sujet « se glisse » dans les enseignements des formateurs. Quelques échanges n'ont pas fait apparaître qu'il en était ainsi. En tout état de cause, les observations des élèves en stage, consignées dans divers types d'écrits, ne révèlent pas une sensibilité à la question. Il semble donc qu'il n'est répondu, au cours des formations, qu'aux questions posées et que celles-ci ne le sont que rarement.

1.1. Une formation centrée sur l'autonomie de l'enfant

1.1.1. Les formations à caractère sanitaire

L'arrêté du 13 juillet 1983 détermine la formation des puéricultrices. C'est un texte ancien et on ne s'étonnera donc pas de ne pas y trouver de mention de la problématique du genre sous le chapitre de la sociologie qui se limite aux types de famille et à la notion d'enfance. Dans le détail des connaissances à acquérir sur l'enfant, aucune référence n'est faite à la construction de l'identité sexuée. Seule figure la question de la construction du « je ». La révision de cet arrêté est en cours. Il s'agit d'intégrer des connaissances nouvelles. La révision de cet arrêté s'est heurtée jusqu'ici au coût d'allongement des études qu'implique l'intégration de connaissances nouvelles. Les travaux préparatoires ne font pas apparaître de préoccupations relatives à l'égalité femme-homme.

La formation des auxiliaires de puériculture est régie par l'arrêté du 16 janvier 2006. Les objectifs de formation qui y sont inscrits ne comportent pas davantage de mention relative à la problématique du genre, telle que la promotion d'une éducation à l'égalité. Les savoirs associés aux objectifs sont définis très largement. Il s'agit du développement psychologique de l'enfant. La mention des différentes politiques sanitaires et sociales que doivent connaître les élèves n'inclut pas la politique de l'égalité femme-homme. Ne figure pas davantage dans les principes éducatifs (l'autonomie, la socialisation...) une orientation propre au principe d'égalité. Seuls sont mentionnés, sous un item « parentalité », le rôle du père et le travail de la femme. Mais aucun principe directeur n'est associé à ce qui n'apparaît que comme des têtes de chapitre.

1.1.2. Les formations à caractère social

Pour les éducateurs-rices de jeunes enfants, la formation initiale est organisée par l'arrêté du 16 novembre 2005. Son annexe 1 est un référentiel qui définit la profession, les fonctions et les domaines de compétence. Dans les objectifs qui décrivent ce qu'on attend d'un-e éducateur-riche de

jeune enfant, il n'est fait nulle part mention d'un objectif tel que l'égalité des sexes. Aucune compétence de ce fait n'est associée à cette préoccupation. Il en résulte logiquement qu'à l'annexe 3 qui décrit le référentiel de formation et identifie quatre domaines de formation identifiées, le sujet est ignoré. Deux de ces domaines portent directement sur la connaissance du jeune enfant. Aucune mention de la problématique de l'égalité n'y figure. Les thèmes de formation relatifs au développement sont rédigés en termes généraux et aucun item ne marque une attention à une construction de l'identité sexuée dans le souci de l'égalité.

La formation des assistant-e-s maternel-le-s est régie par le décret du 20 avril 2006. Les assistantes maternelles reçoivent une formation de 120 heures dont la moitié est dispensée avant la prise de fonctions et l'autre dans les deux ans qui suivent. Cette formation, nécessairement légère, ne comporte pas de point explicite relatif aux questions de sexe et de genre.

1.2. Des stages en conformité avec la formation initiale

La mission a procédé à la lecture de 125 écrits résultant notamment d'observations faites en stage (mémoires de fin d'année, dossiers pour le jury de fin d'études...) rédigés par des élèves éducateurs-rices de jeunes enfants (voir en annexe l'analyse détaillée de cette lecture).

Il ressort de cet examen qu'aucun de ces documents ne comporte de réflexions sur les stéréotypes de genre, même si certains sujets se prêtent particulièrement à ce type de regard (comme la question des jeux en crèche). Les observations qui portent sur des scènes stéréotypées (petite fille jouant à la poupée, par exemple) ne sont pas interrogées. Tout ce qui a trait au développement de l'enfant est écrit « au neutre » : le bébé, l'enfant...

1.3. Une formation continue quasi inexistante sur la question du genre

Il n'est pas apparu à la mission, dans la limite de ses investigations, qu'il existait une offre consistante de formation continue sur la question du genre. Un important organisme de formation d'Île-de-France qui avait inscrit à son catalogue une formation de deux jours intitulée « Pour une éducation non sexiste en EAJE » l'a retiré au bout de trois ans faute d'inscriptions. Le même organisme inclut toutefois, dans une formation de douze jours à l'exercice ou à la prise de fonction de responsable d'un EAJE, un module intitulé « Métiers de la petite enfance, métiers de femmes » où sont étudiés l'impact de la féminisation des équipes sur l'accueil des mères et des pères, l'influence de la féminisation des équipes sur la construction de l'identité sexuée des enfants ainsi que les pratiques pour une éducation non sexiste.

Les quelques établissements qui souhaitent sensibiliser leur personnel, voire engager une démarche de formation, peuvent recourir cependant aux quelques associations qui proposent une prestation (voir la troisième partie du rapport).

Une difficulté peut toutefois apparaître, celle de la faiblesse de la demande, dans un secteur où l'évolution des normes et des exigences, la modification des comportements suscitent des besoins multiples de formation, car un thème comme celui du genre peut ne pas apparaître prioritaire dans les arbitrages de formation.

1.4. Une presse professionnelle alignée sur les formations dispensées

Sans pouvoir se substituer à la formation continue, la presse professionnelle, éventuellement plus réactive, pourrait suppléer à la lente émergence de la question du genre. Il n'en est rien.

Une chercheuse, Sandie Delforge, a interviewé de futur-e-s éducat-eurs-rices de jeunes enfants en formation et a dépouillé deux années des trois revues professionnelles les plus lues par elles⁴⁹. Elle constate un manque d'intérêt pour le thème des différences sexuées et révèlent une intégration de la division sexuée du travail dans le soin de l'enfant. Certes des évolutions sont notées. Les pères apparaissent ainsi désemparés par l'évolution du rôle des femmes et ils accomplissent des tâches ménagères ou éducatives. Mais ils demeurent absents des fonctions de maternage et aident aux tâches des femmes plus qu'ils ne les partagent. Il n'est pas question d'égalité effective.

2. DES PRATIQUES QUI, SOUS COUVERT DE NEUTRALITE, CONFORTENT LES STEREOTYPES

Plus que toute autre peut-être, la socialisation de genre se marque d'une grande précocité du fait qu'elle fait référence immédiatement à la nature sexuée des personnes et à leur enracinement corporel. « Au contraire d'autres différenciations sociales comme l'appartenance à un milieu (...), la différenciation de sexe s'appuie sur le corps pour venir en quelque sorte redoubler, sur le plan d'acquisition des normes et des références du genre, l'évidence du sexe⁵⁰ ».

La mission a donc porté son attention sur les interactions entre enfants et professionnels et entre pairs, y compris dans la mise en jeu du corps, par la pratique d'activités sportives notamment, ainsi que sur les activités proposées aux enfants. Elle a ensuite analysé les outils de socialisation que sont les jouets et la littérature enfantine.

Pour ce faire, trois sources ont été utilisées :

- les résultats de deux questions intégrées par la Cnaf dans l'enquête annuelle de la branche famille à destination des établissements d'accueil. Près de 2 000 structures ont complété le questionnaire, soit 18 % de l'effectif des EAJE percevant une prestation de service des Caf et 16 % des places offertes sur le territoire⁵¹ ;
- les résultats du questionnaire adressé par trois caisses d'allocations familiales à une trentaine d'établissements d'accueil de jeunes enfants de leur ressort géographique (départements de Paris et du Rhône) et à des assistantes maternelles via les relais d'assistantes maternelles (département du Morbihan). 65 questionnaires sont revenus sur les 120 initialement envoyés ;
- les études et enquêtes menées par des chercheurs.

⁴⁹ « Le genre de la fonction parentale. Une analyse de la presse des professionnel(le)s de l'enfance » in Coulon et Cresson, opus cité.

⁵⁰ « Socialisation du genre et pratiques corporelles dans la petite enfance, la place de l'initiation aux activités culturelles et sportives », Gérard Neyrand, in *Actes du colloque Enfance et Cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota, 2010

⁵¹ Les deux questions posées sont les suivantes : « Conduisez-vous des actions contre les stéréotypes de sexe ? » et « Si oui, quelles sont-elles ? »

2.1. Une absence de prise en compte des systèmes de représentation sexués chez les professionnels

2.1.1. Aucune mention du caractère sexué des enfants dans les documents des collectivités territoriales et dans les établissements d'accueil de la petite enfance

2.1.1.1. Les collectivités locales

Les compétences des collectivités territoriales sont très circonscrites par les textes. Elles portent davantage sur le développement de l'offre que sur le contenu du service à rendre. Les départements ont la responsabilité de définir un projet de formation détaillant les objectifs, le contenu des modules et les outils pédagogiques de la formation des assistant-e-s maternel-le-s (Article D. 421-50 du code de l'action sociale et des familles). Ces documents reprennent les termes du décret précité du 20 avril 2006 sans y ajouter de spécificité, a fortiori sur la question de l'égalité dès la naissance.

Les collectivités gestionnaires de nombreuses crèches peuvent définir un cadre pour les projets d'établissement (voir *infra*). La mission a pu, ainsi, analyser les documents d'orientation des départements de Paris et de Seine-Saint-Denis. Elle constate l'absence de mention relative à la socialisation sexuée de la petite enfance. Ce n'est que la continuation du constat fait à propos du contenu pédagogique des écoles de formation (voir *supra*).

Même dans le projet éducatif du conseil général de Seine-Saint-Denis, département où l'on trouve pourtant les expériences les plus innovantes dans les crèches sur la question de la socialisation différenciée des filles et des garçons, aucune mention de cette question n'est faite. Le terme « enfant » ou « bébé » est systématiquement utilisé. Dans le chapitre sur les relations entre les professionnels et les enfants, rien n'est dit d'une éventuelle relation différenciée de l'adulte avec les filles et les garçons. De même, dans le chapitre concernant les relations avec les parents, il est fait état de la nécessaire gestion des différences entre les principes éducatifs de la crèche et ceux des familles, d'origine sociale et culturelle variée, mais on ne trouve aucun développement sur la question des différences de sexe, notamment des relations avec les parents, pères et mères. Le principe de neutralité est ici systématiquement affiché.

De même, si l'on regarde la charte éthique d'une entreprise de crèches, comme la Maison Bleue, on ne trouve aucune mention des substantifs « fille » ou « garçon », mais seulement le mot enfant, neutralité que l'on retrouve y compris dans la rubrique « favoriser l'éveil et l'autonomie de l'enfant », la plus propice à intégrer cette question du genre.

La mission tient à préciser, à cet égard, que ce n'est pas le recours au terme neutre d'enfant qui pose problème car, dans la majorité des développements, le caractère sexué de l'enfant n'a pas à être pris en compte. C'est bien l'absence de prise en compte de la nécessaire déconstruction des stéréotypes de genre qui est ici soulignée, et donc, pour ce sujet précis, l'absence de mention du sexe des enfants, fille et garçon, et des parents, père et mère.

2.1.1.2. Les crèches

La mission souligne que, dans les quelques projets d'établissements qu'elle a regardés, aucune mention n'est faite d'une attention à porter à la socialisation des petites filles et petits garçons. Les deux questionnaires envoyés aux crèches témoignent du fait qu'il s'agit à ce jour d'une non question pour la majorité des professionnel-le-s.

Dans le baromètre de rentrée des EAJE de la Cnaf, seules 18 % des structures ont dit conduire des actions contre les stéréotypes de sexe ; 62 % ont répondu ne pas en conduire et 21 % ne se sont pas prononcés. Parmi les 18 % de réponses affirmatives, la modalité d'action qui ressort massivement est le fait de laisser les enfants jouer à tous les jeux quel que soit leur sexe, dans le cadre des activités libres. Ainsi, l'un deux précise : « Dans le quotidien avec les enfants, certains petits garçons montrent parfois la volonté d'être pris en compte immédiatement, et surtout si c'est une copine qui est devant, entre autres, lors de la motricité – « C'est aux garçons d'abord ». « Moi, je suis un garçon » – ou lors du service des repas ou du goûter. Toute l'équipe repère bien ces « mini machos » et s'accorde à dire et à apprendre les règles de bonne conduite en société et avec l'autre, garçon ou fille. Parfois, nous avons aussi des petites filles ».

Dans le questionnaire envoyé par les trois Caf, si 90 % des répondants reconnaissent que les stéréotypes doivent être évités, 30 % seulement disent avoir mis en place des actions spécifiques. Les actions citées visent quasiment toutes à faire jouer les filles aux jeux identifiés comme masculins et vice versa. Les quelques actions supplémentaires mentionnées concernent la clarification du langage, en invitant les enfants à distinguer « il », « elle » et « lui » et à nommer le sexe de l'enfant au moment du passage aux toilettes.

2.1.2. Une affirmation de neutralité de la part des professionnels

Paradoxalement, alors même qu'historiquement, les marqueurs de sexe étaient moins nombreux au milieu du siècle dernier, quasiment tous les professionnel-le-s s'accordent à dire que, si, durant des siècles, filles et garçons ont été élevés de manière différente, actuellement, les enfants de zéro à trois ans sont socialisés de manière similaire et égalitaire.

Même s'il est reconnu que des réprimandes plus fortes sont adressées aux garçons, il y a négation voire déni d'apporter des réponses différentes aux filles et aux garçons, ou d'accorder plus d'attention aux uns ou aux autres et donc d'accentuer les différences de comportement entre les deux sexes. De même, les professionnels nient intervenir pour guider leur choix d'activités. L'égalité de traitement est la règle reconnue par tous⁵². Des observations récentes sur les classes maternelles, y compris pour les tout petits qui y sont accueillis, soulignent que ce sentiment d'un traitement égalitaire est toujours très ancré chez les professionnels qui « dénie toute intervention pédagogique discriminante et différenciée selon le sexe de l'enfant⁵³ ».

On retrouve cette même affirmation de non différence de traitement dans le questionnaire adressé à la trentaine d'établissements d'accueil et aux assistant-e-s maternel-le-s puisque seulement 8 % des personnes ayant répondu au questionnaire admettent agir différemment selon le sexe des enfants.

Plusieurs travaux (Dafflon Nouvelle et al 2006, Murcier) relèvent cette contradiction entre ce que les professionnel-le-s de la petite enfance disent et ce qu'ils font dans la réalité quotidienne et soulignent les écarts entre leur représentations et leur comportement.

La différence de traitement, si elle est observable, vient d'ailleurs, de la crèche ou de la télévision aux dires des parents, des familles pour les structures collectives⁵⁴. Pour beaucoup, la différenciation sexuée des besoins n'apparaîtrait qu'à l'école maternelle. Une directrice de crèche associative explique ainsi que, pour Noël, elle a choisi comme cadeau pour les plus grands un camion à tirer avec une ficelle et pour les moyens un poupon, choix qu'elle justifie par l'âge et les

⁵² In Dafflon Nouvelle, opus cité, p. 79

⁵³ *Filles et garçons à l'école maternelle*, Leila Acherar, Étude financée par la préfecture de la région Languedoc-Roussillon, l'Inspection académique de Montpellier, le CIDFF de l'Hérault et la DRDFE, juin 2003

⁵⁴ Dossier « La santé en tout genre, je, tu, il(s), elle(s) ... se conjuguent », *Contact santé*, numéro 233, Geneviève Cresson, p.34

besoins objectifs de l'enfant. Mais il s'avère de fait, à la suite de la demande du chercheur de vérifier l'information, que ce sont les garçons qui ont reçu le camion et les filles le poupon⁵⁵.

Cette position de neutralité répond sans doute au discours attendu de la part d'agents de la fonction publique, comme le souligne une municipalité d'Île-de-France : « Il semble normal que les personnels de crèches tiennent spontanément un discours d'égalité de traitement entre les filles et les garçons qui est aussi un discours et une posture attendus d'un agent de la fonction publique. Or, dans les faits, sans que les personnels en aient conscience, les pratiques, manières d'aborder, de s'adresser à l'enfant, le choix des jeux, des couleurs, les rappels à l'ordre etc. renvoient imperceptiblement et implacablement les filles et garçons aux assignations des rôles sociaux sexués attendus ».

De plus, une éducation non sexiste a ceci de particulier qu'elle implique les personnes bien au-delà de leur engagement strictement professionnel. La mise en exergue des stéréotypes de genre peut, en effet, amener à une remise en cause personnelle plus ou moins facile à assumer, d'autant que, dans le milieu de la petite enfance quasi exclusivement féminin, les compétences liées au soin des enfants sont parfois naturellement associées aux femmes. Cette question d'une socialisation différenciée peut donc apparaître comme une remise en cause de leurs pratiques.

L'affirmation d'une attitude de neutralité par les professionnel-le-s ne pose question que parce qu'elle est démentie par la réalité des faits et qu'elle accuse un décalage important entre le discours et la pratique.

Cette absence de conscience et même ce déni d'une socialisation différenciée invite la mission à veiller, dans l'énoncé des propositions, à en permettre une appropriation sereine par les acteurs.

2.2. Des interactions et des activités avec les enfants qui contredisent la neutralité affichée

La mission a porté son attention sur toutes les pratiques repérées en relation avec les enfants, activités encadrées, activités libres, utilisation de l'espace, interactions diverses avec les enfants et entre les enfants, que ce soit à travers le langage ou le corps. Elle a aussi porté son attention sur tout ce qui contribue à fabriquer des différences dans le matériel utilisé (jeux, jouets, livres), dans les aménagements incitatifs (coin cuisine, coin poupée, coin dinette, aménagement de l'espace extérieur) et sur les représentations du masculin, du féminin et des relations entre les hommes et les femmes ainsi véhiculées.

Les chercheurs insistent sur le fait que les observations sont parfois difficiles et qu'il convient d'examiner l'effet cumulatif des micro-interventions « car si le sexe de ces jeunes enfants est rarement évoqué, leur genre est sans cesse rappelé, d'une façon douce mais continue, fortement marquée par les stéréotypes ambiants⁵⁶ ». Les micro-événements doivent être saisis dans leur dimension cumulative et deviennent pertinents *in fine* ; c'est l'enchaînement des séquences qui fait sens.

2.2.1. Les interactions des professionnels avec les enfants : des stimuli différents

- **Des stimuli différents : motricité versus calme et apparence**

L'observation et l'analyse du discours des professionnels témoignent qu'à leur insu, la prise en charge des enfants est différenciée dans de nombreux domaines, même si le jeune enfant accueilli est souvent appréhendé comme un individu asexué⁵⁷. Si les soins prodigués sont à peu près les

⁵⁵ Anecdote citée dans « La vie quotidienne dans les crèches », in Coulon et Cresson, opus cité, p.43

⁵⁶ « Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance », Geneviève Cresson, *Cahiers du genre*, numéro 49, l'Harmattan, p.16

⁵⁷ « A quoi joues-tu ? » Nicolas Murcier, Atelier transnational thématiques, jeux, jouets, activités, Bruxelles, avril 2005

mêmes, très tôt les remarques sur les capacités enfantines sont différenciées selon le sexe de l'enfant. Ainsi, au niveau de la motricité, un jeune garçon, peu adroit sur le plan moteur, reçoit davantage de remarques négatives qu'une petite fille pourtant au même niveau de développement moteur. Une petite fille jugée agitée reçoit davantage de remontrances qu'un petit garçon. Les petites filles sont plus fréquemment sollicitées pour faire des activités calmes, assises autour d'une table.

Une recherche sur la crèche effectuée à l'université Paris VIII (laboratoire ESSI-LSE) montre que les professionnels de crèches ne proposent pas les mêmes activités aux garçons et aux filles de deux à quatre ans. Les garçons sont davantage incités à faire des activités motrices et les filles les activités calmes autour d'une table⁵⁸.

De même, lors de deux recherches menées dans la région de Lille⁵⁹, il apparaît que les pratiques quotidiennes les plus diverses, comme les câlins, les exercices proposés, les commentaires consécutifs aux questions des enfants mobilisent différemment garçons et filles. Là où le discours professionnel insiste plutôt sur des besoins similaires des enfants, les observations suggèrent des constats plus nuancés voire plus abrupts. La préoccupation pour la motricité des garçons est tout aussi précoce que l'admiration de la beauté des filles. Une fille et un garçon aux comportements assez voisins sont ainsi décrits sur les modes sexués du charme sournois pour la fillette et du petit dur pour le garçon. A partir des observations menées, les petites filles sont moins stimulées, moins encouragées dans les activités collectives tandis que leur apparence est davantage l'objet des attentions des adultes. En revanche, les préoccupations pour les capacités physiques (déplacement, maîtrise de l'espace) sont plus prononcées quand il s'agit des garçons, « avec ce que cela peut représenter de dérangeant pour les petits garçons calmes ou peu attirés par les jeux d'adresse corporelle⁶⁰ ». « Les adultes ne s'adressent pas de la même façon aux petits garçons et aux fillettes, commentent, valorisent ou renforcent différemment les qualités des uns et des autres : davantage l'apparence des petites filles ; davantage l'activité motrice des petits garçons (...). Ce sont les observations répétées ou prolongées dans les lieux de vie qui permet de saisir ces comportements qui étonnent les personnes concernées, habituées à travailler sans y prendre garde⁶¹ ».

- **La gestion des émotions : les filles sont mieux armées**

Une socialisation différenciée des filles et des garçons dans le domaine des émotions peut également être repérée⁶². Les adultes adoptent un éventail d'expressions beaucoup plus large avec les filles qu'avec les garçons. Dès l'enfance, les filles sont plus habituées que les garçons à discuter de leurs états émotionnels avec les adultes. La seule émotion davantage tolérée chez les garçons est la colère, émotion violente s'il en est, mais qui est plus souvent associée aux garçons. Les effets éventuellement négatifs de cette socialisation différenciée sur chaque sexe ne fait toutefois pas l'objet de recherches. Le déni de la violence des filles a-t-elle des conséquences sur la prise en charge de leur délinquance ? Pour les garçons, le suicide et la violence plus fréquente chez eux, ne viennent-ils pas pour partie d'un manque de discussion autour de la gestion de leurs émotions, de leurs états d'âme et de leurs difficultés à verbaliser leur mal-être ?

⁵⁸ *Sexe, genre et travail social*, article de Nicolas Murcier, « Stéréotypes sexistes et petite enfance », L'Harmattan, 2011, p.113

⁵⁹ « La vie quotidienne dans les crèches », opus cité. Les deux recherches citées sont, pour la première, une recherche menée en collaboration avec Carole Brugeilles, Geneviève Cresson et Sylvie Cromer, pour la Caisse nationale des allocations familiales, et le programme régional de santé (PRS) de la région du Nord-Pas-de-Calais, pour la deuxième, une recherche réalisée dans le cadre du programme « rapports sociaux de sexe et construction identitaire » (Laurence Broze et Geneviève Cresson)

⁶⁰ « Indicible mais omniprésent, le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance », Geneviève Cresson, *Cahiers du genre*, numéro 49, L'Harmattan, p.30

⁶¹ Dossier « La Santé en tout genre, je, tu, il(s), elle(s)...se conjuguent », *Contact santé*, numéro 233, Geneviève Cresson, p. 34

⁶² *Ibidem*, p. 34

Des études essentiellement anglo-saxonnes montrent que les garçons sont davantage réprimandés et désapprouvés que les filles, sans doute en raison de l'attente largement partagée selon laquelle ils sont moins sages⁶³. Au cours d'échanges verbaux, les professionnels interrompent plus fréquemment les filles que les garçons, et les garçons ont davantage d'interactions verbales avec eux. Un examen des questions posées par des professionnels à des enfants âgés de 24 à 30 mois montre que les questions adressées aux filles sont davantage de type personnel et social (désir et sentiment de soi-même ou d'autrui) que celles adressées aux garçons qui ont tendance à être plus référentielles (informations objectives concernant des objets ou des personnes). Les chercheuses constatent également que les garçons répondent plus fréquemment que les filles aux questions ouvertes.

2.2.2. Les activités et les jeux : une différenciation des sexes

Il semble intéressant de porter l'attention à la fois sur le comportement des enfants et sur celui des adultes, dans la pratique des activités pour les premiers et dans leur choix et leurs incitations envers les enfants pour les seconds.

2.2.2.1. Filles et garçons, des comportements différents

Dans certains entretiens, les professionnel-le-s ont affirmé qu'ils ne voyaient pas de différence entre les filles et les garçons pour ce qui est de la motricité, de l'appréhension de l'espace et de l'acquisition du langage. Mais des différences auraient été repérées dans la façon dont les filles et les garçons jouent : pour certains, les garçons jouent beaucoup à la poupée et les filles très peu aux voitures ; pour d'autres, le rapport à la poupée pour les petits garçons est extrêmement différent selon la situation dans laquelle il se trouve : seul, dans un groupe mixte ou dans un groupe de pairs.

Dans les observations menées au Québec dans des structures d'accueil de la petite enfance⁶⁴, certain-e-s professionne-le-s relèvent une similitude des comportements des filles et des garçons : « Presque chez chaque enfant, j'ai un gars pareil à une autre fille ; j'ai un petit gars qui n'écoute pas, qui saute tout le temps ; j'ai une petite fille qui n'écoute pas et qui saute tout le temps ». Mais de fortes différences sont également relevées.

Nous retrouvons ce même clivage dans les perceptions de différences de comportements entre les filles et les garçons dans le questionnaire envoyé par les Caf pour le compte de la mission puisque 42 % de l'échantillon considère qu'il n'y a pas de différences contre 58 % qui pense le contraire. Lorsque ces différences sont reconnues, elles renvoient aux descriptions usuelles des comportements des filles et des garçons, pour la tranche d'âge de deux ans et plus : les petits garçons seraient plus « moteurs », plus agiles, plus aptes à la concentration ; les petites filles seraient plus charmeuses, plus coquettes et soignées dans leur apparence. Des réponses similaires sont données à la question sur l'occupation de l'espace. Environ une moitié des sondés considère qu'il n'y a pas de différences ; l'autre moitié attribue une éventuelle différence à la motricité des garçons et à la réserve des petites filles.

Mais, généralement, les enquêtes font état de témoignages de professionnel-le-s qui notent de fortes distinctions entre les comportements des filles et des garçons.

L'étude d'Ebbeck⁶⁵ (1984) observe un important déséquilibre dans la participation des filles à certaines activités telles que la construction, les cubes, le sable ou l'escalade. En revanche, les filles prennent davantage part aux jeux de rôle que les garçons. D'autres études montrent que les professionnel-le-s font davantage appel aux garçons pour tester un jouet typiquement masculin, aucune différence significative n'étant observée pour les jouets neutres et féminins. En revanche,

⁶³ In Dafflon Nouvelle, opus cité, p. 71

⁶⁴ « Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en service de garde », opus cité, p. 81

⁶⁵ In Dafflon Nouvelle, opus cité

quand les jouets masculins et féminins sont présentés de manière non stéréotypée aux enfants, les choix de jeux des filles et des garçons ne diffèrent pas significativement.

Le caractère subtil de ces différences plaide donc pour la mise en place d'une méthode d'observation des pratiques permettant d'aller au-delà des intuitions révélées dans les entretiens.

2.2.2.2. Les jeux ou activités libres : apprentissage de l'autonomie ou reproduction des rapports sociaux de sexe ?

Les institutions de la petite enfance promeuvent l'activité autonome et le jeu libre avec l'idée que les enfants savent ce dont ils ou elles ont besoin pour grandir. Dans la plupart des structures rencontrées, la recherche de l'autonomie de l'enfant est affirmée comme objectif éducatif prioritaire, du moins pour les éducateurs-rices de jeunes enfants, les auxiliaires de puériculture recherchant plus la proximité du corps. Cette autonomie s'exerce notamment par le libre choix des activités dans les périodes d'activités libres, sans intrusion de l'adulte.

D'après les recherches menées par Geneviève Cresson⁶⁶, les professionnel-le-s expliquent qu'ils se fondent sur les besoins éducatifs des enfants pour leur proposer des jeux, sans prêter attention à leur sexe et disent mettre à disposition tous les jeux à tous les enfants par groupes d'âges. Ils ou elles considèrent que l'accessibilité garantit un usage semblable, tout en cherchant à faciliter l'accès des petits garçons aux jeux dits symboliques, comme les jeux d'imitation. Un exemple permet d'appréhender le biais apporté à la liberté affichée.

15 h 50, après le goûter, activités libres. Ingrid prépare l'activité jeux d'imitation : des bébés, des landaus, des accessoires bébés, une petite voiture pour bébés, une cuisine. Elle dit : « Qu'est-ce qu'on va mettre pour les garçons ? » Elle sort un petit kit de bricolage.

Même si des observations faites auprès de groupes d'enfants de deux-trois ans, notamment dans le coin poupée, montrent une grande similitude de comportement entre les filles et garçons, ces derniers manifestant un réel savoir-faire en matière de maternage et endossant souvent un rôle de parent à l'instar des filles, l'analyse des observations souligne l'importance du contexte dans la constitution d'univers ludiques spécifiques à un groupe d'enfants⁶⁷. L'espace construit influe sur des comportements ludiques enfantins et contribue à atténuer ou à renforcer la séparation des sexes. De plus, si cet univers est partagé, il se fonde en grande partie sur une séparation des sexes. Selon Maccoby (1990), « l'homogénéité sexuelle varie en proportion selon le contexte et l'âge, mais une tendance se dégage nettement : à chaque fois que les enfants peuvent choisir parmi des compagnons de jeux qui ont à peu près leur âge, ils forment des groupes non mixtes. (...) L'activité autonome, dans le sens où elle met accent sur l'initiative des enfants, renforce encore la tendance qu'ont filles et garçons à préférer des partenaires de jeux de même sexe⁶⁸ ».

De plus, la gestion des conflits ou des problèmes liés à l'utilisation de l'espace mais aussi au contenu du jeu laisse apparaître un rapport de force inégalitaire entre filles et garçons. « Ce qui frappe, outre l'impunité des garçons, c'est la difficulté qu'éprouvent les filles à faire face et imposer leur volonté⁶⁹ ». Dans les deux ou trois observations où de telles situations apparaissent, les filles tentent soit d'éviter le conflit, en intégrant l'irruption imprévue du garçon dans leur scénario, soit font appel à une aide extérieure, souvent l'adulte.

⁶⁶ Ibidem, p.25

⁶⁷ In Coulon, Cresson, *La petite enfance, entre familles et crèches, entre sexe et genre*, opus cité p. 39

⁶⁸ Ibidem, p. 39

⁶⁹ Ibidem, p.38

Mélanie (3ans) et Noémie (2 ans 10 mois) sont déjà installées dans le coin poupée quand Marc (deux ans neuf mois) arrive. Elles ont disposé de la vaisselle sur la table et se préparent à manger. Marc entre dans le coin poupée et fait tomber la vaisselle (...). Mélanie dit à Noémie : « Maman, regarde ce qu'il a fait. » Noémie prend une bouteille en plastique et dit en visant Marc : « Pan, va-t-en, loup ! » elle jette la bouteille par terre puis part en courant, suivie de Mélanie. Marc sort du coin poupée et va faire un puzzle à la table.

La valorisation du jeu comme moteur du développement et source d'apprentissages multiples occulte donc le fait que, par le jeu, les enfants exercent leurs relations sociales et s'attribuent des positions plus ou moins hiérarchisées au sein de leur groupe de pairs. Dès lors, l'intervention indirecte des adultes, par le choix des objets et des espaces qu'ils donnent aux enfants pour ces activités libres, laissant la liberté aux enfants de s'organiser et de régler leurs différends, ne risque-t-elle pas de favoriser la reproduction des rapports sociaux de sexe sans que les professionnels en aient conscience ? « La reproduction des rapports de force intergroupe au sein du jeu libre suppose, si la visée éducative est bien d'encourager l'égalité entre les sexes, de penser non seulement les avantages de l'activité autonome mais aussi ses limites dans le contexte de l'accueil collectif⁷⁰ ».

2.2.2.3. Le sport et l'usage du corps : un creuset des apprentissages sexués

Des différences peuvent être perçues au niveau même du rapport au corps des enfants de la part des professionnels car ils nouent plus fréquemment des contacts physiques avec des enfants du même sexe qu'avec des enfants du sexe opposé (Perdue et Connor 1978). Étant donné la forte prédominance des femmes dans les structures d'accueil préscolaire, les contacts physiques avec les filles y sont par conséquent plus fréquents.

Le sport est sans doute un lieu d'observation privilégiée du processus de construction du genre dans lequel la socialisation modèle différemment les usages du corps des petites filles et des petits garçons. Lorsqu'on demande à une fille de lancer une balle, elle lance la balle devant elle alors qu'un garçon développe son épaule puis lance la balle⁷¹. De même, dans les enchaînements gymniques, c'est l'élégance qui est privilégiée pour les filles et la performance technique pour les garçons. Les deux composantes habituelles d'une pratique sportive, le « beau à voir » d'un côté et l'exploit de l'autre, sont attribuées à un sexe déterminé et cette opposition n'est pas objectivée, reconnue et donc susceptible d'être objet de dépassement par les deux sexes.

De plus, les sports choisis par les enfants des deux sexes sont différents⁷² : sports d'équipe pour les garçons, impliquant esprit de compétition et occupation de l'espace, au détriment de l'adversaire (football, basket) ; sports plutôt individuels pour les filles, qui n'engendrent que peu d'esprit de compétition ou alors pour passer à un palier supérieur à travers l'obtention d'un test, comme dans la gymnastique artistique. Or, l'exercice de la compétition permet l'apprentissage de la gestion des échecs et des succès et a un impact sur l'estime de soi et sur la capacité à surmonter les obstacles.

⁷⁰ In Coulon et Cresson, opus cité, « Le "jeu libre" en crèche : une expression des rapports sociaux de sexe ? » Dominique Golay, p.40

⁷¹ In Dafflon Nouvelle, opus cité, « Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : de grands changements et de fortes permanences », Annick DAVISSE, p. 287

⁷² In Dafflon Nouvelle, opus cité p. 368 et sq

2.2.3. Les vêtements : un usage différent

- **Plaire ou être à l'aise**

Même si le choix du vêtement des enfants est de la responsabilité des parents, les réactions des professionnel-le-s⁷³ renforcent ici les différences observées du côté des familles. Dans les deux recherches animées par Geneviève Cresson, des différences sont également relevées dans l'usage qui est fait des vêtements. L'accent est mis sur l'esthétique d'un côté, sur l'autonomie et l'agilité de l'autre. Les filles sont encouragées à bien paraître et à plaire ; les garçons sont incités à être à l'aise. Il s'agit donc bien d'une différenciation de genre et non de sexe. De plus, les jours de fête, la crèche semble être le théâtre d'un redoublement de ces différences. Les petites filles sont massivement anges ou princesses et les modèles féminins sont moins nombreux. Les petits garçons ont plus de choix mais sont dissuadés d'adopter des déguisements considérés comme féminins.

Un petit garçon déguisé en souris veut mettre une couronne de princesse. Une femme lui dit non. Il insiste. Elle lui dit : « Ce n'est pas pour les garçons⁷⁴ ».

Carnaval devient ainsi l'occasion de l'affirmation redoublée de l'appartenance de sexe ou de genre. Les écarts aux codes sexués que commettent les enfants sont corrigés par le geste ou la parole des adultes.

- **L'autonomie versus la dépendance**

Les habits proposés aux filles et aux garçons ne leur permettent pas un même degré d'autonomie⁷⁵. Le petit garçon peut s'habiller seul plus rapidement, grâce aux systèmes d'attaches plus pratiques dont sont pourvus les vêtements pour garçons tandis que la petite fille a plus souvent besoin d'aide, particulièrement lorsque ses vêtements se ferment dans le dos ou à l'aide de nœuds difficiles à faire à cet âge.

- **La répression du mouvement chez les filles**

Même dans l'habillement des petites filles, dit Elena Gianini Belotti, on fait en sorte qu'elles ne vivent jamais pleinement une situation, sachant bien que c'est leur condition. Elles auront toujours devant les yeux un modèle différent auquel elles tentent d'échapper, mais vers lequel elles sont toujours renvoyées dans un état de perpétuelle ambivalence. « Ainsi, les petites filles accoutumées à porter des pantalons ont toujours le désir caché de porter une robe à froufrou et dentelle pour se sentir vraiment « féminines », le vêtement justement qui les obligera à prendre garde à ne pas se froisser, à ne pas se salir, ou à se comporter avec précaution pour s'accorder à leur tenue⁷⁶ ».

Les vêtements féminins pour très jeunes enfants, comme les robes et les jupes, sont peu propices à l'apprentissage de la marche, voire de l'exploration à quatre pattes. Par ailleurs, les habits avec décoration, broderie, avec des dentelles, plus délicats ou perçus comme tels, vont inciter les adultes à demander aux filles d'être plus soigneuses (manger proprement) et moins actives (ne pas grimper aux arbres) etc.

Le souci de l'apparence esthétique semble survenir de plus en plus tôt chez l'enfant et expose au risque d'entraver les mouvements et donc les possibilités de jouer, de se dépenser et de se salir. Les frontières entre enfant et adulte sont souvent abolies et dans les mises en scène de certaines publicités pour vêtements, comme la mission l'a évoqué *supra*, les filles minaudent et les garçons roulent des mécaniques. Hormis le fait que les vêtements des enfants renseignent sur les projections de leurs parents, ils sont parfois tout simplement très peu pratiques et empêchent l'accès à certaines

⁷³ In Cresson, opus cité, « Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance », p. 26

⁷⁴ Ibidem p. 27

⁷⁵ In Dafflon Nouvelle, opus cité, p.367

⁷⁶ Belotti, opus cité, p. 130

activités. On peut ainsi se poser la question de l'impact du port de la jupe pour les petites filles. « C'est un choix qui peut appartenir aux adolescents et aux adultes mais il me semble qu'un enfant n'a rien à y gagner et la jupe n'est plus un vêtement comme les autres à partir du moment où elle peut être un frein pour grimper aux arbres, sauter, courir, jouer avec d'autres enfants à cause de son caractère peu pratique et surtout insécurisant. « Il ne faut pas qu'on voit ma culotte ». (...) On peut émettre l'hypothèse qu'elle déclenche l'une des premières fragilités féminines⁷⁷ ».

Il paraît important de se questionner sur la façon dont un enfant peut trouver sa place dans un groupe en se libérant du souci de son image. Le désir de jouer doit l'emporter sur le souci de l'image et il ne faut pas sous-estimer l'impact que peut avoir la tenue vestimentaire sur la construction de l'enfant.

- **La dictature du rose et du bleu**

Selon Jo Paoletti, professeure associée au département d'études américaines de l'université du Maryland, l'attribution d'un genre aux couleurs est un phénomène relativement récent. Il n'existe d'ailleurs pas de preuve historique que le rose ait été considéré comme féminin ou non viril avant la moitié du XXe siècle. Au contraire, le rose était considéré comme une version pastel du rouge, une couleur franche et masculine. La confusion des couleurs existait d'ailleurs en Europe puisque les mères belges, suisses et celles des Länder catholiques d'Allemagne revêtaient leur bébé garçon de layette rose tandis que les françaises, à l'inverse, optaient plutôt pour le bleu. Quant aux mères britanniques, elles ont l'habitude de déterminer la couleur du pyjama de leur enfant en fonction de la teinte des yeux, sans tenir compte du sexe : les bébés aux yeux noisette sont revêtus de rose alors que les bébés aux yeux bleus portent du bleu⁷⁸.

Développer l'identité sexuelle ne faisait pas partie, en outre, des priorités des parents de l'époque. Il y a un siècle, les enfants âgés de moins de cinq ans étaient perçus comme asexués et les vêtir différemment aurait attiré l'attention sur leurs différences sexuelles. Il faudra attendre jusqu'à la fin des années 70 pour que le bleu s'impose comme la couleur du petit garçon en Occident. L'avènement de la poupée Barbie en 1959 et de son imagerie rose princesse a contribué à ancrer, de son côté, la dictature du rose dans les esprits.

2.3. *Les outils d'une socialisation différenciée*

Au-delà des pratiques des professionnel-le-s, l'usage qui est fait des outils de socialisation, que ce soit les jouets ou la littérature enfantine, participe de la construction sexuée des petites filles et des petits garçons.

2.3.1. **Les jouets : neutres ou sexués ?**

2.3.1.1. Les jouets : un monde binaire

Les jouets sont à la fois des facilitateurs d'imaginaire et des transmetteurs de valeurs et de normes qui persistent à être fortement stéréotypées. Loin d'être un simple objet divertissant, il constitue l'un des moyens privilégiés de l'enfant pour entrer en contact avec le monde qui l'entoure.

- **Des différences en nombre et en destination**

Les jouets des garçons sont plus nombreux et diversifiés que ceux des filles⁷⁹. Ils offrent davantage d'activités de manipulation et, par là même, ils fournissent plus de liens en retour avec le monde

⁷⁷ « Le poids de la jupe, l'enfant et la société de l'image », Marion Bohy Bunel, *Vers l'éducation nouvelle*, opus cité, p.53

⁷⁸ Article du *Soir*, 21 août 2012

⁷⁹ In Dafflon Nouvelle, opus cité, « La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement », Véronique Rouyer, Chantal Zaouche-Caudron, p. 31

physique. Ils sont apparentés aux véhicules, aux jeux de construction, de manipulation, d'exploration. Au contraire, les jouets des filles sont plus limités en nombre, sont souvent réduits au champ des activités domestiques et maternelles et tout ce qui en découle, poupées, cuisinette, habits ou autres; ils encouragent davantage l'imitation et favorisent moins d'opportunités de variations et d'innovation.

Les jouets des garçons restent associés à l'extérieur et sont des occasions de développement des compétences mathématiques et scientifiques. Les jeux des filles sont reliés à l'intérieur, du moins aux travaux domestiques. « À partir de certains jouets stéréotypés, les structures d'accueil forment des enfants inégaux avec en toile de fond une division du travail sexué⁸⁰ ». De plus, les différents types de jeu ne sollicitent pas, de la même manière, les habiletés verbales.

L'importance que les adultes confèrent aux jeux dits symboliques traduit les attentes de normes sociales préétablies. Aux filles les activités calmes et formatrices (dînette, poupon, maîtresse) ; aux garçons des activités pour se dépenser et développer leur sens manuel (jeu de bagarres, d'assemblage). L'enfant intégrera donc, à travers le regard de l'éducateur, l'identification d'un profil « genré »⁸¹.

Selon Elena Gianini Belotti, pour préférer un jouet à un autre, il faut nécessairement l'avoir appris de quelqu'un et la plupart des jouets qu'on trouve dans le commerce sont conçus pour les garçons ou pour les filles, en rapport étroit avec les différents rôles qu'on attend d'eux pour l'avenir. Un véritable conditionnement est opéré dans le but de rendre certaines tâches automatiques. « Les travaux domestiques sont d'une telle banalité que n'importe qui peut les apprendre parfaitement en très peu de temps. Mais les adultes savent très bien que si un conditionnement ne se produit pas à l'âge requis, c'est-à-dire à l'âge auquel le sens critique et la rébellion sont peu sûres, il sera d'autant plus difficile d'obtenir ces services passés cet âge⁸² ». Quant à Mona Zegaï, elle parle de « véritable pédagogie active visant à construire le genre⁸³ », par l'usage des jouets.

Proposer des jouets différenciés aux enfants des deux sexes limite la promotion des rapports égalitaires au sein de la petite enfance car les jouets proposés ne sont pas neutres.

- **Le monde des jouets : un monde binaire d'exclusion de l'autre sexe**

Le monde des jouets présente des dichotomies au fondement même des catégories de genre : intérieur/extérieur, danger /sécurité, compétition/coopération⁸⁴. Au lieu d'être un reflet du monde réel, ils exacerbent la division des sexes car ils ne reflètent que des métiers ultra féminisés ou masculinisés qui correspondent aux représentations stéréotypées des adultes. Finalement tout se passe comme si l'univers des enfants était séparé par un mur invisible, presque infranchissable : investir le foyer est proscrit pour les garçons comme investir le monde extérieur l'est pour les filles. D'un côté, on maîtrise le temps et l'espace, avec une présence constante de la vitesse ; de l'autre, on se cantonne à une infime partie du monde correspondant à l'immédiateté du foyer domestique et caractérisé par la quotidienneté des tâches. « Il s'agit pour elle de pouponner et de se pomponner⁸⁵ ».

Dans le questionnaire de la mission, envoyé aux établissements, une forte majorité des répondants reconnaît également un usage différencié des jouets en fonction du sexe. Pour plus des deux tiers d'entre eux, il existe des jouets que les petites filles et les petits garçons utilisent plus volontiers : voitures et outils pour les garçons, poupées et dînettes pour les filles. La notion de jouet neutre, en

⁸⁰ « Étude qualitative sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en service de garde », opus cité, p. 62

⁸¹ Dossier « La santé en tout genre (...) », opus cité, p.36

⁸² Belotti, opus cité, p. 115

⁸³ « La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation », Mona Zegaï, Cahiers du genre, L'Harmattan, n°49, 2010/2, p. 36 et sq.

⁸⁴ Ibidem, p.39

⁸⁵ Ibidem, p. 44

réponse à une seconde question posée sur les jouets, a suscité en revanche des réponses plus difficilement synthétisables, allant des jeux de construction aux jeux d'éveil en passant par des jeux d'imitation (outils, voitures, dinette). Seuls 9 % des répondants estiment que les jouets mis à la disposition des enfants sont neutres. Une réflexion sur ce que pourrait être un jouet ne renvoyant pas à des normes sexuées semble donc à cet égard indispensable.

- **Un renvoi à des compétences différentes**

Les jouets sexués permettent le développement de compétences différentes⁸⁶. Les jouets pour les filles, comme les dinettes, poupées, magasins, renvoient davantage aux jeux de faire semblant et aux jeux de rôles dans lesquels les enfants vont plutôt acquérir des compétences verbales. Les jouets pour garçons comme les jeux de construction, d'emboîtement, les Lego de la gamme technique, qui sont plus axés vers la réussite de l'activité et ont en commun d'encourager la manipulation et l'exploration, permettent davantage aux enfants d'acquérir des compétences spatiales, mathématiques, analytiques et scientifiques.

Les jouets ont un rôle central et fonctionnent bien comme une première initiation des filles et des garçons à de nombreux domaines de la vie sociale, dans l'objectif d'informer les enfants sur leur champ des possibles respectifs et, ainsi, de filtrer les expériences ultérieures. « Les enfants ne jouent pas avec des jouets mais avec des idéologies incarnées dont la puissance d'appropriation est d'autant plus importante que les enfants sont acteurs de leur propre socialisation⁸⁷ ».

2.3.1.2. Le cas particulier de la poupée : un usage non clivé

Le coin poupée, s'il fait référence à un univers domestique plutôt féminin, ne s'adresse pas qu'aux filles, ses fonctions symboliques et cathartiques étant perçues comme universelles. Une étude faite dans une crèche genevoise⁸⁸, rassemblant des enfants âgés de deux ans et demi à trois ans et demi, souligne que les garçons sont presque aussi nombreux que les filles à se rendre dans le coin poupée et à utiliser les poupées dans leur fonction symbolique, ce qui tendrait à confirmer la portée universaliste d'un tel espace.

Toutefois, l'usage du coin poupée est différent pour ce qui est des garçons, suivant qu'ils sont seuls ou avec un groupe de pairs. Les exemples suivants soulignent la similarité de comportement entre une fille et un garçon jouant seuls.

Mathias (trois ans et cinq mois) entre dans le coin poupée. Il prend un verre, le met sous le robinet de la cuisinette et le porte à sa bouche. Il le pose dans l'évier ; il se dirige vers une poupée, la prend et la couche dans le lit. Il la couvre avec un bras et lui dit : « Je te donne ta sucette ». Il va chercher un tabouret qu'il dispose à côté du lit. Il s'assoit dessus et caresse les cheveux de la poupée. Mathias sort du coin poupée à l'appel de l'éducatrice.

Noémie (trois ans) entre dans le coin poupée. Elle ramasse une poupée qui se trouve par terre. Elle la prend dans ses bras et va la coucher dans le lit. Elle la couvre avec un duvet. Puis elle va chercher un tabouret. Elle le dispose à côté du lit et s'assoit dessus. Elle se relève et va chercher un livre, puis retourne s'asseoir. Elle feuillette son livre. Elle pose par terre et embrasse la poupée sur le visage. Elle lui dit : « Dors bien, bébé ! » Elle lui remonte le duvet jusqu'à la tête puis elle quitte le coin poupée.

Certes, toutes les petites filles ne sont pas des adeptes du coin poupée. De même, certains petits garçons n'y vont jamais ou alors n'utilisent pas l'espace à des fins de jeu symbolique, comme le montre l'exemple suivant.

⁸⁶ In Dafflon Nouvelle, p.367

⁸⁷ Ibidem

⁸⁸ In Dafflon Nouvelle, opus cité, « Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise », Dominique Golay, p. 85

Marc (trois ans et deux mois) va chercher une poupée, monte sur la plate-forme du toboggan, prend la poupée par un pied et la lance par terre avant de lui donner des coups de pied. Il donne également des coups de pied dans tous les objets situés autour du toboggan.

Si la présence des poupées, dans l'activité ludique des filles, les amènent systématiquement à reproduire des scènes de maternage, et les installe d'emblée dans le symbolique, ce n'est pas le cas de tous les garçons, même s'il ne s'agit ici que de signaler des tendances, compte tenu du petit nombre d'enfants observés. L'investissement des garçons peut prendre des formes différentes quand ils sont dans un groupe de pairs et, dans ce cas précis, les petits garçons observés ne jouent pas à la poupée entre eux ; ils le font seuls ou intégrés dans des groupes de filles. La pratique mixte, en dyade ou en groupe, produit souvent une répartition des rôles très marquée, notamment par le fait de se désigner comme papa et maman ; souvent, le garçon décide, la fille suit ou, de façon plus caricaturale encore, il arrive, relativement souvent, que les garçons se permettent d'interrompre le jeu des filles en s'imposant et en détruisant en partie leur mise en scène, ce qui les oblige à modifier leur scénario. « Autrement dit, le jeu de la poupée pour les garçons signifie qu'ils sont seuls parmi les filles et que pendant ce temps-là ils ne jouent pas avec des garçons. Cela renvoie évidemment au pouvoir socialisateur fort des pairs qui conduit à terme à une identification claire du coin poupée comme un espace pour les filles⁸⁹ ». Ce serait la dimension collective, en particulier lorsque les enfants sont livrés à eux-mêmes, qui renforcerait les comportements stéréotypés, constat qui pose la question, déjà évoquée plus haut, de la pertinence du laisser-faire, au nom de l'autonomie des enfants, dans le cadre du jeu dit libre.

2.3.2. La littérature et la presse enfantines : le masculin l'emporte sur le féminin

La valorisation de la lecture dans l'éducation des enfants, y compris les tout-petits, confère à la littérature une place de choix pour une analyse des schémas qui y sont à l'œuvre et explique une offre abondante qui s'est renouvelée dans ses supports comme dans son graphisme. Il y a là un matériau dans lequel s'expriment clairement des systèmes de représentation. Les chercheurs n'ont pas manqué, en conséquence, de l'étudier. De plus, l'objet se prête à des analyses quantifiées en grand nombre et supplée aux limites des investigations par entretien ou des observations des jeux d'enfants.

Certes, ces études ne portent pas principalement sur la tranche d'âge des zéro à trois ans mais il n'apparaît pas que les observations faites en général soient invalides pour ce segment⁹⁰.

2.3.2.1. Un nombre plus important de personnages masculins

En la matière, l'étude publiée dans la revue *Population*⁹¹ fait date en ce qu'elle procède à l'observation quantifiée, en France, de l'ensemble des albums illustrés parus en 1994 et établit, avec d'autres contributions, un certain nombre de constats tranchants.

Le titre d'un album comporte dans la majorité des cas un nom de personnage masculin. Sur 78 % des couvertures figure également un personnage masculin. Les livres qui racontent l'histoire d'un héros sont deux fois plus nombreux que ceux qui racontent celle d'une héroïne. Cette asymétrie quantitative est particulièrement accusée dans les histoires qui mettent en scène des animaux et s'adressent aux enfants de zéro à trois ans. Cette asymétrie s'établit alors dans un rapport de 1 à 10.

Les filles et les femmes sont facilement identifiables comme telles puisqu'elles portent des vêtements et des attributs féminins (bijoux par exemple). Leurs habits reflètent des rôles domestiques (tabliers). Les jeunes garçons portent des tenues professionnelles.

⁸⁹ Ibidem, p. 95

⁹⁰ Ce rapide survol doit à la synthèse présentée par Anne Dafflon-Novelle dans le chapitre 16 du livre sous sa direction, opus cité

⁹¹ *Population*, 2002-2, INED

Les trois grandes catégories de stéréotypes (intérieur/extérieur, privé/public, passif/actif) sont très visibles dans la littérature enfantine. Les filles sont davantage occupées par les activités domestiques quand les garçons sont plus souvent dehors que dedans. Les garçons font plus de sport mais aussi de bêtises. D'où le paradoxe que l'image des filles est plus positive car elles font moins de colère ou manifestent moins d'indiscipline.

Les femmes sont des mamans qui ne travaillent pas. Quand elles travaillent, elles n'ont pas d'enfants. Elles exercent, à 43 %, des activités considérées comme féminines (enseignement, commerce), alors que les hommes sont représentés dans leur double dimension de papa et de professionnel. Seule la représentation des hommes semble avoir évolué, renforçant le caractère positif des stéréotypes. Les albums illustrés font preuve d'une grande précision d'observation en répercutant dans les images le déséquilibre entre femmes et hommes dans la répartition des tâches domestiques.

Le recours, notamment au jeune âge, à des personnages anthropomorphiques ne modifie pas cette donnée générale. Les animaux sont nettement sexués et le nombre de personnages masculins est encore plus important dans le cas de recours à l'anthropomorphisme. Il semble que le medium que constitue l'animal permet une plus libre expression des stéréotypes. Les animaux masculins sont plus valorisants (ours, loups) que les animaux féminins (souris ou guêpes). Il n'est pas possible de procéder à de telles quantifications pour mesurer l'impact de ces caractéristiques des livres pour enfants sur la construction de leurs représentations du masculin et du féminin. Les chercheurs considèrent que les animaux constituent des personnages « très prégnants pour les jeunes enfants en raison des processus d'identification et de projection qu'ils induisent auprès de ces derniers ». Ceux-ci sont sensibles à la fantaisie de l'illustration que permet le recours à des animaux et retrouvent dans ses animaux, la plupart du temps, le « doudou » auxquels ils sont attachés.

Au final, le renouvellement formel important de cette littérature ne masque pas la permanence de vieux schémas.

2.3.2.2. Le masculin comme universel

Sylvie Cromer a élargi son investigation à la presse et aux spectacles pour enfants⁹². Elle dépasse le constat d'une opposition de représentation inégale entre le féminin et le masculin pour mettre à jour la prédominance d'un masculin neutre. A la prédominance des personnages masculins et à leur caractérisation par le statut social, il convient, en effet, d'ajouter le constat que les personnages masculins sont peu décrits par des attributs de leur genre (la barbe, une casquette) et qu'ils ont en revanche des traits plus précis, ceux de leurs défauts ou de leurs qualités dans l'histoire. En revanche, les personnages féminins ne sont décrits qu'à l'aide d'attributs considérés comme propres à leur sexe : traits corporels, vêtements, éléments de coiffure ou d'ornement. Il semble ainsi qu'il faille représenter le féminin alors que le masculin irait de soi. Le féminin apparaît donc comme une déclinaison du masculin, de même qu'en grammaire, il faut ajouter un « e » pour former le féminin. L'universalisation du personnage masculin a pour corollaire la minorisation du personnage féminin.

Si la littérature a un rôle important dans la socialisation des enfants et si l'importance des stéréotypes qu'elle véhicule est forte, il n'en est que plus regrettable que les crèches ne jouent pas un grand rôle dans le choix des livres. Celui-ci appartient le plus souvent aux bibliothécaires et il est orienté par des considérations matérielles (le livre doit être résistant) et par la thématique (une expérience vécue par les enfants). Rare est l'interrogation sur les rôles sexués. Le livre comme les autres vecteurs d'histoires (presse, dessins animés, spectacles...) manquent à cette dimension de l'éducation.

⁹² « Le masculin n'est pas un sexe : prémices du sujet neutre dans la presse et le théâtre pour enfants », Sylvie Cromer, *Cahiers du genre*, n°49, L'Harmattan, pages 97 à 115

Cette importance des stéréotypes dans la littérature enfantine est cependant loin d'être perçue par toutes les professionnel-elle-s. L'enquête réalisée par la mission auprès des crèches révèle, en effet, que 30 % d'entre eux seulement reconnaît choisir les livres en veillant à la représentation des personnages masculins et féminins et aux stéréotypes. Les critères de choix les plus souvent invoqués sont la qualité des illustrations et des histoires ainsi que les thématiques abordés, souvent en lien avec l'actualité de l'enfant.

2.4. Des pertes de chance pour les enfants ?

Les chercheurs soulignent un lien potentiel entre les différences de socialisation ainsi constatées dans les crèches et le développement des aptitudes et capacités des enfants pour l'avenir.

- **Estime de soi et prise de risque**

Le fait que les garçons soient confrontés, à travers l'exercice d'un sport, plus souvent et plus jeunes, aux succès et aux échecs, pourrait ainsi, aux dires des chercheurs, être en partie responsable du moindre impact que l'absence de réussite générerait sur l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur plus grande facilité à passer par une succession d'essais et d'échecs pour postuler à différents postes dans la vie professionnelle⁹³. Tout ceci montre l'importance de l'estime de soi et de la confiance en soi dont sans doute manquent les adolescentes et expliquerait peut-être pourquoi, aux yeux des enseignants, les réussites scolaires des filles seraient dues à leur travail et celle des garçons à leur talent. Les échecs des filles proviendraient de leurs aptitudes insuffisantes et ceux des garçons de leur paresse, renforçant encore la mésestime de soi des filles.

De multiples travaux montrent à quel point la prise de risque est accompagnée différemment chez les filles et chez les garçons. Les enquêtes menées au Québec montrent que les garçons sont plus hardis, plus audacieux même s'ils sont aux prises avec un environnement féminisé. Ainsi, ils acquièrent agressivité et compétitivité qui leur serviront par la suite dans le milieu de travail mais les desservent parfois lors de leur scolarité. « Socialisés par les parents et les pairs à l'activité, à l'indépendance et à l'assurance, les garçons se retrouveraient dans un environnement qui favorise la passivité, le calme, la docilité et vivraient, alors, à l'école, une crise d'identité⁹⁴ ». En revanche, les filles développent des comportements plus propices à la réussite scolaire : docilité, douceur, coopération, empathie. « Ces caractéristiques appréciées chez les filles leur apprennent le métier d'élèves, qui exige calme, station assise, travaux soignés, passivité, docilité, séduction, finesse, minutie, souci des relations humaines, absence de leadership et manque de compétitivité⁹⁵ ».

- **Raisonnement analytique et spatial et aptitudes verbales**

Les chercheurs soulignent un lien potentiel entre les différences d'attention accordée par l'adulte et les différences d'aptitude constatées ultérieurement entre les sexes, en ce qui concerne le raisonnement analytique et spatial notamment⁹⁶. « Les explications détaillées, plus fréquemment fournies aux garçons, semblent encourager l'exploration, la manipulation, et servir de modèle pour la résolution de problèmes. Le renforcement de la proximité physique des adultes chez les filles pourrait jouer un rôle dans le développement des différences d'aptitudes verbales entre les sexes⁹⁷ ». Pour certains chercheurs, les domaines dans lesquels une moindre participation des filles est observée (jeu de construction etc.) sont autant d'occasions de développement des compétences mathématiques, scientifiques et spatiales (Ebbeck). Pour d'autres, les questions posées aux filles et aux garçons tendent à orienter les premières vers l'expressivité, les seconds vers l'instrumentalité et participent en cela à la socialisation des rôles sexués (Honig et Wittmer).

⁹³ In Dafflon Nouvelle, opus cité, p.368

⁹⁴ « Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en services de garde », opus cité, p. 85

⁹⁵ Ibidem, p. 87

⁹⁶ In Dafflon Nouvelle, opus cité, « Éducation préscolaire : filles et garçons dans les institutions de la petite enfance », Eliane Ferrez, , p.69 et sq

⁹⁷ Ibidem, p. 77

Plusieurs études menées par d'autres chercheurs auprès de jeunes enfants (Mosconi 2001 ; Duru-Bellat 2008) semblent également confirmer l'hypothèse selon laquelle la participation à des activités masculines prédirait la performance à des épreuves spatiales alors que la participation à des activités féminines, telles que jouer à la poupée, favoriserait le développement des aptitudes verbales. D'autres encore relèvent que si les petites filles sont plus en avance pour le langage, le recours plus grand aux jeux d'imitation (poupée, marchande) en serait la cause alors que les jeux de construction sont moins propices aux échanges.

- **Conformisme et autonomie**

La socialisation dans la petite enfance est pour les filles un apprentissage strict à la conformité et pour les garçons un apprentissage de l'autonomie. « On peut donc conclure avec Duru-Bellat (2008) que le service de garde serait alors une agence d'orientation qui reproduit des flux sexués⁹⁸ ».

Pour Elena Gianini Belotti, il s'agit même d'un véritable réquisitoire puisque cette socialisation différenciée a pour conséquence, chez les petites filles,

- d'étouffer la créativité. « On ne tient pas compte de cette faute qui consiste à étouffer l'énergie, la créativité, la vitalité des petites filles, et à favoriser l'agressivité et l'esprit de compétition des garçons⁹⁹ » ;
- de dériver l'énergie vers l'apparence. « Elles savent déjà soustraire une partie de leur énergie et de leurs intérêts à la réalité extérieure pour les concentrer sur les aspects extérieurs de leur propre personne, puisqu'elles ont déjà appris combien l'apparence, la beauté sont importantes pour les femmes¹⁰⁰ » ;
- de dériver l'énergie vers le fait de servir car on leur apprend à servir et notamment, pour aider au service de la table ou aider les petits garçons. « Le racisme sous-jacent à un tel comportement passe totalement inaperçu (...) qui veut qu'un être considéré comme inférieur se mette au service d'un autre considéré comme supérieur. (...) En vérité, il faut qu'elles soient faites avant tout pour servir, et puis, s'il leur reste suffisamment de force, elles peuvent toujours l'employer à se réaliser comme individu productif¹⁰¹ ». Il conviendrait au contraire qu'elles conservent assez d'autonomie pour voir leur avenir comme une conquête du monde qui les entoure.
- D'utiliser la séduction comme moyen d'obtenir ce qu'elles veulent : « Le recours à la séduction pour obtenir quelque chose n'est pas seulement accepté de la part des petites filles, mais encouragé, et l'on ne pense jamais à les corriger en leur suggérant une attitude correcte et digne quand elles font une demande¹⁰² ».

2.5. *Des premières conclusions sous forme de paradoxes*

Quatre paradoxes peuvent être avancés en conclusion des travaux consultés par la mission.

- **Une rupture relativement récente**

Auparavant garçons et filles étaient élevés dans une relative indifférenciation durant leurs premières années de vie, comme cela a été vu notamment dans le choix des vêtements, alors que les destins des garçons et des filles étaient très clairement dichotomisés. Aujourd'hui, les destins des filles et garçons sont beaucoup plus ouverts et proches que par le passé mais l'examen de tous les outils de socialisation montre qu'ils sont devenus de plus en plus sexués et à destination d'enfants toujours plus jeunes.

⁹⁸ « Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en services de garde », opus cité, p. 64

⁹⁹ Belotti, opus cité, p. 202

¹⁰⁰ Ibidem, p. 206

¹⁰¹ Ibidem, p. 211 et sq

¹⁰² Ibidem, p. 218

- **Une asymétrie dans la socialisation**

Les enfants sont rapidement encouragés dans leur développement à adopter des rôles conformes à leur propre sexe et découragés lorsqu'ils s'engagent dans des activités typiques du sexe opposé. Mais un garçon sera fortement désapprouvé s'il souhaite adopter des activités renvoyant à un rôle féminin, alors que les filles qui le souhaitent auront tout le loisir de jouer aux jeux dits masculins comme les petites voitures.

- **Une évolution beaucoup plus rapide des représentations que des pratiques**

Les différences dans la socialisation des filles et des garçons perdurent alors que les principaux acteurs et actrices de leur maintien sont toujours convaincus d'adopter un comportement égalitaire. Les discours sur les représentations évoluent donc différemment des pratiques elles-mêmes et il convient de relever ce décalage entre le dire et le faire.

- **Une promotion de l'égalité qui méconnaît les périodes de formation de la personnalité**

Les actions de promotion de l'égalité auprès des jeunes et des enfants sont peu nombreuses et quasi inexistantes auprès des tout petits, la neutralité des pratiques tenant lieu de stratégie en ce domaine, alors même que la prime enfance est précisément le temps de l'acquisition des principales transmissions qui vont marquer le devenir du sujet.

Malgré un bilan en demi-teintes, des évolutions très récentes apparaissent, susceptibles de modifier le jugement assez sombre que la mission a porté jusqu'alors sur la prise en compte d'une socialisation différenciée pour les petites filles et les petits garçons. Que ce soit en France ou en Europe, de même qu'au Québec, un certain nombre d'expériences innovantes ont été menées très récemment ou sont actuellement en cours. Il convient d'en exposer les grandes lignes en vue d'alimenter des préconisations pour l'avenir.

3. QUELQUES INITIATIVES RECENTES

3.1. *En France*

3.1.1. Des expériences pilotes dans des crèches

Le département de la Seine-Saint-Denis a été particulièrement moteur sur le sujet, dès 2005, dans la crèche Bourdarias à Saint-Ouen et, en 2010, dans la crèche Jacqueline Quatremair, à Noisy-le-Sec. L'expérience de la crèche Bourdarias a commencé, en 2005, par une journée professionnelle sur le thème « Le rose, c'est pour les filles ; le bleu, c'est pour les garçons ? Egaux, semblables et pourtant différents : enjeux de la différence sexuelle dans les crèches ». Après un voyage en Suède et une formation en 2009 de tout le personnel de la crèche, toutes catégories confondues¹⁰³, par une pédagogue suédoise, la démarche est engagée en abordant à la fois le cadre théorique de la pédagogie du genre et les méthodes de la pédagogie dite compensatoire, c'est-à-dire consistant à apporter à l'autre sexe ce qui lui manque.

En 2010-2011, la crèche Bourdarias a mis en place une pédagogie active égalitaire, notion qu'elle a préférée à celle de pédagogie compensatoire. L'équipe a travaillé sur les concepts d'imitation et d'identification, puis a lancé une phase d'observation des pratiques des professionnel-le-s et des comportements des enfants, à la fois dans les relations entre pairs et dans les relations entre adultes et enfants. Cette phase d'observation a reposé sur deux vecteurs : l'observation directe avec prise de notes à l'aide de grilles élaborées à cet effet et l'observation via des vidéos, après qu'ils se sont filmés entre eux (voir en annexe les grilles d'observation). Des discussions et analyses des pratiques ont suivi cette phase d'observation. Celle-ci a porté à la fois sur les jeux libres mais aussi

¹⁰³ La crèche compte deux hommes dans son personnel, un éducateur de jeune enfant et un cuisinier.

sur des activités spécifiques, en proposant notamment des scénarios contre-stéréotypés (atelier bricolage pour les filles animé par une femme).

Un certain nombre d'éléments structurants de la démarche ont ainsi été retenus : une mobilisation précoce des parents pour qu'ils soient également acteurs du projet, une nécessaire diversification des activités proposées aux deux sexes pour « compenser » l'apprentissage sexué de la société toute entière, soit par groupes mixtes, soit par groupes non mixtes (par exemple atelier émotions pour les garçons, atelier bricolage pour les filles), non pas pour atteindre des résultats normatifs mais seulement pour ouvrir des perspectives ; enfin une recherche prioritaire de l'estime de soi pour les enfants.

Dans cette perspective, une charte pour l'égalité a été élaborée. Elle repose sur huit principes d'action.

LES HUIT PRINCIPES D'ACTION DE LA CHARTE POUR L'ÉGALITÉ

Crèche Bourdarias, Saint-Ouen

- Accompagner l'enfant dans le développement de sa personnalité propre
- Élargir les possibilités et les choix
- Valoriser et encourager les potentialités émergentes sans restriction de sexe
- Favoriser les comportements créatifs qui encouragent la relation
- Éduquer à l'autonomie
- Encourager l'enfant à être lui-même, à exprimer ses besoins et à verbaliser ses sentiments
- Éviter toutes les représentations ou attitudes sexistes blessantes, ou ignorant ostensiblement le désir de l'enfant
- Ne pas rendre l'enfant coupable de ce qu'il manifeste ou de ce qu'il est.

Elle repose d'autre part sur une déclinaison du travail en douze points.

LES DOUZE POINTS CLÉS DE LA PÉDAGOGIE ACTIVE ÉGALITAIRE

Crèche Bourdarias, Saint Ouen

- Repérer les stéréotypes sexistes dans nos propres représentations et attitudes de parents ou d'éducateurs
- Observer les enfants et les interactions de genre et les décrypter
- Représenter en tant qu'adulte un modèle identificatoire non discriminant à l'égard des sexes
- Développer les compétences des uns et des autres
- Dès l'âge d'un an, faire des choix dans les jeux et albums proposés aux enfants des deux sexes et élargir leurs possibilités
- Valoriser les valeurs et les attitudes qui fondent et favorisent l'estime de soi
- Veiller à ne pas cantonner les garçons aux jeux moteurs et les filles aux jeux calmes mais permettre un accès égalitaire aux deux sexes et proposer ces activités soit par groupe de genre, soit mixte, observer et réajuster ;
- Mettre en place des ateliers spécifiques genre : atelier musique, atelier bricolage, atelier émotions, atelier poupées/garage, atelier psychomotricité, atelier histoire et lecture, atelier cinq sens, atelier d'art
- Éviter de renforcer la division sexuée par l'exemple ou les propos, sans intention de rendre chaque sexe identique à l'autre, car de fait, être garçon ou fille, c'est être différent
- Pratiquer l'équité dans l'expression et la prise de parole des enfants

- Avoir en équipe une attitude cohérente et la plus juste possible
- Echanger régulièrement avec les parents

Cette expérience est toujours en cours et a contribué à souder profondément l'équipe des professionnel-le-s. De même, le sentiment de calme et de sérénité qui émane de cette structure, constat fait par de nombreux visiteurs, donne à penser que les enfants voient leurs attentes satisfaites et que l'estime de soi, l'ouverture du champ des possibles et l'apprentissage d'un rapport égalitaire avec l'autre sexe, recherchés prioritairement, sont des vecteurs de valorisation et par là-même d'une diminution de l'agressivité. Les acquis repérés pour les enfants sont ainsi une meilleure estime de soi, une gestion mieux régulée des émotions pour les garçons et un renforcement de la capacité à dire non chez les filles. Les adultes relèvent pour eux-mêmes un renouveau du souffle intellectuel, une fédération de l'équipe, une meilleure résolution des conflits, une reconnaissance de leur métier, une irrigation positive de leur propre vie personnelle, bien que, à leurs yeux, un soutien institutionnel plus ferme et des moyens financiers aient fait défaut.

Il n'a pas été procédé à ce jour à une évaluation des effets de cette démarche sur les enfants actuellement à l'école primaire. Une telle évaluation n'est pas même envisagée. La question du chaînage entre les crèches et le système scolaire se pose cependant avec force.

La crèche Baby-Loup, à Chanteloup-les-Vignes, a également mis en place quelques éléments d'une démarche égalitaire (accueil des parents, réflexion sur les habits, aménagement de l'espace, gestion des conflits) mais sans que cette démarche n'ait conduit encore à ce jour à un projet formalisé.

3.1.2. Des initiatives de formation et de sensibilisation des professionnel-le-s sur le terrain

La mission souhaite rendre compte ici de cinq projets de formation aboutis et testés dans certaines régions, lors de journées de formation des professionnels de la petite enfance. Il s'agit le plus souvent de projets associatifs accompagnés par les services de l'Etat¹⁰⁴

- **Le projet « A quoi joues-tu ? » à Dijon**

Dès 2006, le CEMEA (centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active) de Bourgogne, en collaboration avec d'autres CEMEA européens, a lancé une démarche de réflexion sur la construction de l'égalité entre les garçons et filles par les pratiques éducatives, lors d'un colloque au Parlement européen de Strasbourg. Dans le cadre d'une convention avec l'Union européenne, un projet de sensibilisation des professionnel-le-s de la petite enfance a été réalisé sous forme de mallette pédagogique. Cette dernière comprend des outils pédagogiques et des textes de référence sur la question de l'identité sociale sexuée ; un DVD intitulé « Des filles,... des garçons,... en colonie maternelle », qui donne à voir des scènes de la vie quotidienne dans un centre de vacances ; un jeu « égal-e poursuite », qui teste les joueurs sur leurs connaissances en matière d'égalité entre les femmes et des hommes (un plateau de jeu, un jeu de 84 cartes de couleur, un dé et des pions) ; un fichier pédagogique « lang'image » composé de documents photographiques utilisables pour construire des démarches pédagogiques ; un album-support pédagogique « En vacances chez Mamie Martine » ; un livre pour enfants d'Actes Sud intitulé « Rose bonbon ». Des évaluations des journées d'études violence et genre ont été fournies à la mission qui témoignent de l'intérêt des personnes formées pour ce genre d'outils, notamment l'utilisation du CD-ROM et les mises en situation facilitant l'expression des inquiétudes liées aux pratiques professionnelles. Mais l'évaluation ne porte que marginalement sur la question du genre et il est impossible d'évaluer précisément cette action.

¹⁰⁴ Direction générale de la cohésion sociale (DGS), Service des droits des femmes et de l'égalité entre femmes et hommes (SDFE), déléguées régionales et chargées de mission départementales des droits des femmes et de l'égalité. Ce recensement a été établi notamment à partir des informations communiquées en juillet 2012 par le réseau déconcentré du SDFE.

- **Le projet « Alerte, Stéréotypix » à Montpellier**

L'association « Citoyennes maintenant » a réalisé un CD-ROM intitulé « Alerte, Stéréotypix », avec une équipe de travail pluridisciplinaire regroupant des associations et des institutionnels. Ce CD-ROM est destiné aux adultes qui s'occupent des jeunes enfants et à leurs formateurs. Il présente une méthode de travail, appelée « cercle de parole » qui met des adultes en situation de jeu théâtral pour qu'ils prennent conscience de leur mode de fonctionnement et puissent en expérimenter d'autres qui soient libérés des stéréotypes sexués. Ainsi, les adresses faites aux enfants (« que tu es jolie » pour une fille ou « que tu es fort » pour un garçon), de même que l'acceptation de déguisements dits masculins ou féminins par l'autre sexe sont interrogées du point de vue du genre.

Cet outil a été utilisé à de nombreuses reprises lors de journées de sensibilisation des professionnels de la petite enfance mais la mission n'a pu en obtenir une évaluation précise.

- **Le projet « Féminin, masculin, changeons notre regard » à Limoges**

En 2010, un projet d'action intitulé « De la crèche à l'université, le Limousin s'engage pour une éducation non sexiste » a été lancé par la déléguée régionale aux droits des femmes et à l'égalité. Depuis mars 2011, des sessions de sensibilisation sont mises en œuvre auprès des professionnels des accueils de loisir, de la petite enfance (assistantes maternelles, éducateurs de jeunes enfants) et des bibliothèques. L'enjeu est de repérer les stéréotypes de sexe dans l'éducation du jeune enfant et de sensibiliser à la mixité et à l'égalité entre les filles et garçons. Les formations ont été réalisées majoritairement par l'association Adéquations, association qui s'est engagée à promouvoir une éducation non sexiste, en développant un centre de ressources en ligne, des formations et des projets éditoriaux. Des évaluations positives ont été fournies à l'issue de ces journées.

- **Le projet Egaligone à Lyon**

L'institut Egaligone, à Lyon, a monté un projet d'autodiagnostic à destination des professionnels de la petite enfance sur la question du choix des objets de jeu pour les enfants de moins de six ans. Un questionnaire très détaillé (24 actions concrètes proposées comme celle d'aménager des espaces protégés réservés aux jeux symboliques ou de proposer des associations jouets/couleurs qui bouleversent les codes habituels etc.) est fourni aux participants qui doivent répondre si cette action est importante pour favoriser l'accès égalitaire aux jouets et objets du jeu dans cette tranche d'âge et si eux-mêmes la pratiquent (voir la liste des 24 actions en annexe).

- **Le projet de l'UR- CIDFF à Nantes**

L'union régionale des CIDFF (centres d'information sur les droits des femmes et des familles) des Pays-de-la-Loire a lancé une réflexion sur la socialisation différenciée des petites filles et petits garçons, à partir d'expériences menées à Nantes et dans la Sarthe sur l'utilisation des jouets, dans les crèches et les ludothèques. Puis, dans le cadre d'une méthode pédagogique interactive, un module de sensibilisation de deux jours a été construit, intégrant la question de l'accueil des parents, la sélection des jouets, celle des livres et une aide à la réflexion des professionnels sur les pratiques dans leurs propres structures. L'UR-CIDFF, à la demande de la mission, a fourni une grille des dix points clés qui lui semblaient conditionner la mise en œuvre d'une démarche de pédagogie active égalitaire (voir la grille en annexe).

3.1.3. Une demande qui prend force et forme aujourd'hui

Un certain nombre de collectivités locales lancent en ce moment même des expériences-pilotes dans certaines crèches ou engagent une démarche collective de formation à la question de la socialisation sexuée des filles et des garçons dans la petite enfance. L'exposé ci-dessous ne vise en aucun cas l'exhaustivité et ne retrace que les expériences portées à la connaissance de la mission.

- **La mairie de Paris**

Dès 2006, a été lancée une réflexion sur une politique d'égalité dans le secteur éducatif qui a débouché en 2012 sur un plan pour la petite enfance, structuré en cinq points : le repérage de crèches volontaires pour s'engager dans une expérimentation, la construction d'un référentiel des pratiques des professionnels, l'aide à l'intégration de la question de l'égalité entre les filles et les garçons dans les nouveaux projets d'établissement, la formation des professionnel-le-s avec un focus mis sur l'accueil du tout petit au regard de l'égalité filles/garçons, un ciblage sur des clubs utilisateurs de livres et de jouets avec la construction d'un référentiel sur les critères qui permettent d'évaluer le non véhicule de stéréotypes sexistes dans les livres. Un questionnaire sur les pratiques professionnelles en faveur de la promotion de l'égalité fille/garçon a été distribué aux coordonnatrices de la petite enfance, lors de la réunion de rentrée 2012 (voir en annexe).

- **La mairie d'Aubervilliers (Seine-Saint-Denis)**

La mairie d'Aubervilliers s'est engagée, fin octobre, dans un projet de sensibilisation des professionnel-le-s de crèches en ciblant l'expérience sur deux crèches-pilotes. Il s'agit de réfléchir à la fois sur les pratiques professionnelles et d'accompagner les professionnel-le-s sur site en prenant en compte la relation avec les parents. Les formations, d'une demi-journée par mois, visent d'abord les directrices de crèches de la mairie d'Aubervilliers et les psychologues de la Direction de la petite enfance avant d'être élargies aux professionnel-le-s des crèches pilotes.

- **Des colloques et journées de mobilisation**

Par ailleurs, des colloques sur le sujet ont eu lieu récemment : le Conseil général des Pyrénées-Orientales a organisé, par exemple, en novembre 2011, une journée de réflexion sur le thème « Filles et garçons, même éducation » dans le cadre du forum de l'accueil de la petite enfance. Dans les Hauts-de-Seine, en partenariat avec la mairie d'Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), un groupe de travail départemental sur l'éducation à l'égalité dès le plus jeune âge a été mis en place en novembre 2011 par la déléguée départementale aux droits des femmes et à l'égalité et a débouché sur un colloque fin novembre 2012. La mairie de Sevrans¹⁰⁵, en Seine-Saint-Denis, a également organisé deux journées pédagogiques, il y a trois ans, sur le thème : « Comment devient-on fille ou garçon ? » et a sensibilisé les assistant-e-s maternel-le-s à la question des jouets des enfants et le personnel du service de protection maternelle et infantile (PMI) à celle de la littérature enfantine.

Ces quelques exemples, non exhaustifs sans nul doute, montrent bien qu'il y a, depuis peu mais surtout en ce moment même, une prise de conscience de l'importance de cette question par les responsables de la petite enfance.

3.2. *Les références étrangères*

Les références étrangères sont rares ainsi qu'en témoigne une interrogation faite auprès des différents conseillers aux affaires sociales en Europe, et auprès des CEMEA.

Au **Royaume-Uni**, mis à part des travaux de recherche, notamment à l'université de Leeds, il n'existe pas de programmes spécifiques de formation des professionnel-le-s de la petite enfance sur la problématique de la socialisation différenciée du petit garçon et de la petite fille, de même qu'aucune expérience conduite en ce domaine n'a pu être identifiée, chaque structure disposant toutefois d'une grande autonomie. Même absence de prise en compte en **Italie**, aussi bien au niveau national que local. Plusieurs projets ont été développés, notamment en Vénétie, par les conseillères territoriales mais il vise les instituts scolaires de leurs territoires. Au **Danemark** et en **Finlande**, les réponses sont également négatives. De même, en **Suisse**, il existe quelques modules de formation sur le genre dans la petite enfance intégrés dans le cursus de formation des professeurs des écoles, notamment en Suisse romande, mais aucune expérience pilote en crèche n'a pu être identifiée. Quant à la **Norvège**, elle s'apprête à réformer sensiblement le contenu de la formation pour les

¹⁰⁵ Entretien avec Martine Maurice, chargée de mission à la mairie de Sevrans

étudiants se destinant à l'enseignement préscolaire dans le cadre d'un plan gouvernemental appelé « Égalité 2014 », incluant une mesure pour augmenter le nombre d'hommes dans les établissements préscolaires, à hauteur de 40 % en 2014 contre 20 % dans le précédent plan. Mais la mixité est délicate à atteindre en raison d'un manque de main-d'œuvre et de la très forte rotation du personnel, en particulier masculin.

Quatre pays semblent plus moteurs sur cette question : l'Allemagne et la Belgique en premier lieu, mais plus fortement le Canada dans sa province du Québec et la Suède.

- **En Allemagne**

La compétence dans ce domaine relève des Länder et non du gouvernement fédéral. Les trois quarts des Länder ont intégré la dimension sociale du genre et des directives de pédagogie sensibles au sexe dans leurs programmes d'éducation, qui ont pour objectif d'éviter la reproduction des stéréotypes dans les modes d'accueil de la petite enfance. Citons par exemple le plan d'éducation et de formation en Bavière et en Hesse, qui a pour objectif « de permettre aux enfants de discerner les stéréotypes sexués et de remettre en question les rôles traditionnels de sexe pour ne pas se laisser borner par ces rôles en ce qui concerne leurs intérêts et leurs expériences. (...) Les enfants doivent acquérir une idée différenciée et variée des rôles possibles de femmes et d'hommes¹⁰⁶ ».

On trouve l'énoncé de principes comparables à Berlin, en Basse-Saxe, en Mecklembourg-Poméranie occidentale, en Rhénanie-du-Nord-Westphalie, en Rhénanie-Palatinat et en Saxe. Ces plans d'éducation sont parfois concrétisés par des petits projets réalisés par des crèches individuelles mais il n'y a pas de consolidation de la démarche et de cadrage précis dont la mission pourrait s'inspirer. Il existe donc très peu de bonnes pratiques en la matière lesquelles résultent en fait d'expériences isolées et ponctuelles. En revanche, le seul projet de gouvernement en ce sens est la demande faite aux crèches par le ministère de la Famille de recruter plus d'hommes comme éducateurs afin qu'ils puissent ainsi servir de références aux enfants. En 2010, le ministère a financé un centre national de coordination pour les hommes employés dans l'éducation de la petite enfance, établi au sein de l'École catholique supérieure des sciences sociales de Berlin. Le taux d'hommes parmi les personnels encadrant les enfants est passé de 2,5 à 3,8 % entre 2002 et 2011, mais la proportion reste faible au regard de l'expansion de l'ensemble du secteur.

- **En Belgique**

En Wallonie, des modules de formation traitant de cette question ont été intégrés dans les formations continues des acteurs de l'enfance. On trouve ainsi, au sein du programme de formation de l'institut ARAPH (Association de recherche et d'action en faveur des personnes handicapées) un module de deux jours intitulé « Égalité des sexes ! Égalité des genres ? » à destination des professionnel-le-s de la petite enfance. Par ailleurs, la fédération Wallonie-Bruxelles a lancé un projet intitulé « L'égalité hommes-femmes dès le berceau ? » en collaboration avec la ville de Liège et la crèche « Les p'tits bouts ». Ce projet de formation vise à sensibiliser les professionnel-le-s de la petite enfance à la fois au niveau de l'observation des pratiques afin d'éviter la reproduction de stéréotypes et au niveau des activités par des mises en situation, des activités de communication, des analyses de documents et des échanges de pratiques. Du côté flamand, un travail important a été effectué pour recruter des hommes comme professionnels de la petite enfance, mais il n'y a pas d'offre de formation à une éducation non sexiste¹⁰⁷.

Mais c'est seulement dans la province du Québec et en Suède que la question de la socialisation non stéréotypée des jeunes enfants a été érigée en politique publique.

¹⁰⁶ Note du conseiller aux affaires sociales de Berlin, 6 septembre 2012, rédactrice L. Schilling

¹⁰⁷ Informations apportées par le réseau des CEMEA

- **Au Québec**

Le Québec est fortement impliqué, depuis 2006, dans une politique gouvernementale pour l'égalité entre les femmes et des hommes intitulée « Pour que l'égalité de droit devient une égalité de fait ». Il met actuellement en œuvre son deuxième plan d'action 2011-2015, réparti en sept grandes orientations, dont la première, s'intitule « favoriser une socialisation non stéréotypée des jeunes¹⁰⁸ ». Trois mesures plus spécifiques sont ainsi déclinées : sensibiliser le personnel des services de garde éducative à l'enfance à l'égard des stéréotypes sexuels ; mettre à la disposition des spécialistes et des personnes-ressources un répertoire de ressources dans le domaine de la culture et de l'éducation, exemptes de stéréotypes sexuels et sexistes et comprenant plus de 1850 noms d'artistes, écrivaines et écrivains ainsi que d'organismes ; enfin distribuer des outils destinés aux parents, en vue de les sensibiliser aux rapports égalitaires. Il est reconnu que les quatre principales dimensions d'un service de garde de qualité sont :

- la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants,
- la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les parents,
- la structuration et l'aménagement des lieux,
- la structuration et la diversité des activités offertes aux enfants¹⁰⁹.

Par ailleurs, dès 2010, le secrétariat à la Condition féminine a produit le DVD « D'égal-e à égaux » et son guide d'accompagnement, destinés à sensibiliser le personnel des services de garde éducative aux stéréotypes sexuels. Trois séquences de scènes porteuses de stéréotypes (l'attention portée à l'apparence physique, le rôle des activités et des jeux, le partage des tâches et les rôles sociaux) sont ainsi jouées, puis rejouées de façon neutre et égalitaire. Ce DVD a été distribué par le ministère à l'ensemble des crèches du Québec. Un autre projet concernant les stéréotypes véhiculés dans les livres et les jouets pour enfants de zéro à cinq ans devrait être terminé pour la fin de l'année 2012.

- **En Suède**

La mission s'est déplacée en Suède les 8 et 9 novembre 2012 pour rencontrer certains acteurs de la petite enfance.

Le système préscolaire suédois, qui recouvre à la fois les crèches et les écoles maternelles françaises, a pour spécificité d'afficher clairement la volonté de lutter contre les stéréotypes sexistes et de combattre les idées reçues¹¹⁰. Dès 1998, la « forskola », programme suédois d'éducation préscolaire précise, dans son curriculum¹¹¹ que « La manière dont les adultes répondent aux filles et aux garçons, ainsi que leurs attentes envers les enfants, contribuent à leur appréciation de la différence des genres. L'éducation préscolaire doit contrecarrer les modèles de genre et les traditionnels rôles et stéréotypes de genre. Garçons et filles doivent ainsi pouvoir disposer des mêmes opportunités pour développer et explorer leurs capacités et leurs centres d'intérêt, sans aucune limite imposée par des représentations ou stéréotypes sexistes ».

Les grands principes de la pédagogie de l'égalité des genres ont été intégrés dans la loi de 2010 sur l'éducation et font partie intégrante de la formation des enseignants, même si pour l'heure, ce programme de formation semble encore en cours de développement et si les universités n'ont pas toutes procédé à l'actualisation de leurs enseignements. Un ouvrage de référence intitulé « Une pédagogie rose » parue en 2011, élaboré par des enseignants-chercheurs et des personnels de la petite enfance, décrit ce travail sur le genre dans l'éducation préscolaire.

Un regard porté sur quatre crèches engagées dans la pédagogie compensatoire

¹⁰⁸ Télégramme diplomatique, TD Québec FSLT, 2012 111100123, signé Catherine Sztrakos et entretien avec Virginie Manfroni, attachée de coopération

¹⁰⁹ « Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en service de garde », opus cité

¹¹⁰ Télégramme diplomatique TD Stockholm 2012 000374, signé Fabrice Perrin, conseiller social à Stockholm

¹¹¹ « Petites filles, petits garçons : la question du genre dans les structures de la petite enfance en Suède », Sylvie Rayna, Le Furet, n°62

✓ *Les crèches du quartier de Södermalm et du quartier de Järfälla*

Ces deux crèches, premières écoles maternelles égalitaires depuis le début des années 2000, ont reçu toutes deux le label Egalia. Y ont été instaurées des plages horaires non mixtes pour permettre aux enfants de pratiquer des activités dites de l'autre sexe, aux filles de foncer à vélo par exemple ou de bricoler et aux garçons de parler en mesurant leur temps de parole sans couper celle des autres. On ne trouve pas d'un côté les filles et, de l'autre, les garçons. Les enfants sont appelés « les copains », et surtout, dès que possible, le pronom « hen », est utilisé, un pronom sexuellement neutre qui permet, dans les chansons ou dans les livres, de parler d'un policier ou d'un astronaute, sans qu'on associe immédiatement la profession à un genre spécifique. Un livre pour enfants relate ainsi l'aventure de Kivi, petit héros ou héroïne, en pyjama rayé bleu et vert, bonnet de nuit informe, et grosses lunettes rouges, dont on ne saura jamais le sexe.

Mais cette expérience a suscité beaucoup de réactions au motif que le recours à cette neutralité risquait non seulement de faire oublier le maintien des inégalités, mais aussi de plonger les enfants dans une forme de confusion sexuelle. Pour la philosophe Anne Dufourmantelle, « En cachant le féminin et le masculin, on fabrique du refoulement. Le camouflage, le recouvrement ne produit pas de l'égalité, au contraire. À mon sens, il s'agit avant tout d'une attaque contre le désir comme reconnaissance de la différence, dans sa folie aussi »¹¹².

Toutefois, l'objectif affiché est clairement celui d'un rééquilibrage et les effets se ressentent aujourd'hui douze ans plus tard : moins de violence, moins de stéréotypes chez les jeunes adultes qui en ont bénéficié.

✓ *La crèche de Nicolaigården, à Gamla Stan, dans le quartier historique de Stokholm*

Cette crèche a mis au point une méthodologie fondée en premier lieu sur une observation mutuelle des comportements du personnel en contact direct avec les enfants, observation qui a consisté à filmer les employés dans leur travail quotidien et qui a donné lieu ensuite à des séances d'échanges et de conseils. Les professionnel-le-s ont ainsi constaté qu'ils laissaient les garçons crier plus longtemps alors que les filles étaient invitées fermement à cesser de crier, ou encore qu'on demandait aux petites filles d'attendre plus longtemps parce qu'elles étaient censées être plus patientes. Le travail sur l'égalité des genres se traduit donc par un changement du comportement des adultes et non pas de celui des enfants. Les parents ont également été étroitement associés au projet pédagogique. L'objectif est d'éviter de limiter les aspirations de chaque enfant par des comportements ou des propos mal adaptés. L'établissement a élaboré des outils pédagogiques fondés sur quatorze principes ou règles d'or dont sept concernent les préjugés sexistes et sept les préjugés relatifs au multiculturalisme.

LES SEPT PRINCIPES DE LUTTE CONTRE LES PRÉJUGÉS SEXISTES

- Nous disons « les amis » ou les « enfants » au lieu de filles et garçons
- Nous encourageons tous les enfants à tout type de jeu, et quand nous proposons des jeux, nous le faisons sans prendre en compte les stéréotypes de genre. Nous enrichissons l'espace de jeu
- Nous ne présumons jamais qu'un enfant dispose d'un caractère spécifique, calme, turbulent, chahuteur, prudent etc. selon le sexe de l'enfant
- Nous embrassons, voyons et parlons avec tous les enfants
- Nous valorisons bien entendu un enfant qui nous montre avec fierté un vêtement, mais nous essayons d'utiliser des mots neutres comme : « Ça a l'air très confortable, chaud etc. » au lieu de « joli » ou « cool » ; nous ne faisons jamais, de notre propre initiative, des commentaires sur les vêtements des enfants
- Nous veillons à varier l'utilisation des pronoms « il » et « elle » dans les chansons et les

¹¹² Article du *Monde* du mardi 20 mars 2012

- livres, ou bien nous utilisons des pronoms neutres comme « ça » ou « hen »
- Nous veillons à ce que les livres qui sont disponibles pour les enfants contiennent autant de personnages principaux masculins et féminins, et à ce que leur contenu contrebalance les stéréotypes de genre

✓ *La crèche Kristallen à Nacka*

Les méthodes de travail sont inspirées par la pédagogie « Reggio Emilia ¹¹³ », fondée sur le droit des enfants à exercer leur influence dans le but de les préparer à la vie en société. L'idée de base est que tout le monde est compétent, adultes comme enfants, et que chacun peut devenir ce qu'il veut. Il s'agit donc de donner à chaque enfant la possibilité de se développer selon ses propres besoins et intérêts, en leur laissant la plus grande autonomie possible pour la conduite de leur vie au quotidien. Ce sont les enfants qui choisissent, chaque matin, les activités qu'ils souhaitent faire dans les différents ateliers. Dès l'âge d'un an, ils sont incités à aller chercher leur nourriture et à manger tout seuls, à s'habiller et à changer leurs couches sans l'aide d'adultes. La gestion des conflits se fait sur le mode de l'écoute de toutes les parties prenantes et sur la recherche commune d'une solution négociée. On ne trouve aucun jouet dit symbolique (voiture, poupée) mais des éléments de jouets destinés à être transformés (peinture, éléments de construction etc.). Par ailleurs, afin de lutter contre les stéréotypes de genre, une méthode de comptage des activités choisies par les enfants a été instituée, et si le constat est fait de choix trop souvent identiques, un dialogue avec les enfants les encourage à effectuer d'autres choix. De même, pour déconstruire les normes en général, on leur lit des histoires qui proposent des scénarios très divers, dans des familles différentes (familles papa/maman, ou maman/maman ou papa/papa), ou encore proposant des personnages handicapés ou marginalisés ou de religions différentes, l'idée étant qu'on ne sait pas à quoi le monde de demain peut ressembler et que les enfants doivent être des ressources positives pour l'avenir.

Un bilan en demi-teinte

L'inspection générale de l'éducation nationale suédoise a publié, en 2012, un rapport d'évaluation sur la pédagogie dans l'éducation primaire, qui repose sur une étude qualitative menée dans 42 établissements préscolaires. Le bilan est mitigé. Plus de la moitié des établissements auraient besoin de mieux s'approprier le contenu du nouveau programme d'éducation et le comportement des enseignants n'aurait pas ou peu changé. La pédagogie de l'égalité resterait encore abstraite et aurait besoin d'outils concrets qui aujourd'hui semblent faire défaut. Les inspecteurs soulignent que la revendication des personnels de traiter chaque enfant comme un individu peut conduire à un « aveuglement de sexe » plutôt qu'à une neutralité de sexe. Les bonnes pratiques relevées sont :

- des séances d'observation mutuelle du personnel destinées à étudier le comportement et le langage des professionnels ;
- une analyse de l'utilisation du matériel, des livres et des locaux ;
- le recours aux services de « pilotes de genre » qui, disposant d'une formation spécifique, ont pour mission d'inciter leurs collègues à intégrer l'égalité des genres dans leur pédagogie. Mais il apparaît que ces pilotes de genre peinent à trouver leur place au sein de l'équipe pédagogique.

Le bilan ci-dessus présenté témoigne de la perpétuation de stéréotypes dans les structures d'accueil des jeunes enfants et montrent à quel point ils peuvent être facteurs de discriminations et d'inégalités. Tant sur le fond que sur la forme, les échanges entre les enfants et les adultes ne sont pas neutres. Ces derniers influencent le comportement des filles et des garçons et contribuent, tout comme le matériel proposé, à perpétuer des rôles sexués traditionnels, entraînant de possibles

¹¹³ Pédagogie qui est née après la seconde guerre mondiale, dans le nord de l'Italie, et qui repose sur l'idée que chaque enfant est riche et compétent et qu'il a cent langages à sa disposition pour construire son identité.

conséquences sur le développement cognitif et social de l'enfant. Ces différences sont à l'origine d'inégalités. L'action publique est donc légitime et nécessaire.

Les préjugés, liés au sexe, sont datés dans le temps et situés dans l'espace et ils peuvent donc faire l'objet de déconstruction. S'ils étaient différents autrefois et s'ils sont différents ailleurs, alors une action peut être envisagée, par delà la permanence de leur caractère binaire et hiérarchisé. Il est donc possible d'émettre des recommandations pour une éducation à l'égalité entre les filles et les garçons dès la naissance.

Troisième partie

Pour une éducation à l'égalité entre les filles et les garçons dès la naissance

Il semble essentiel, pour ce faire, de réduire le fossé entre les représentations et les pratiques. La cible essentielle demeure celle des professionnels de la petite enfance mais compte tenu de la multiplicité des agents de socialisation, il convient d'avoir une vision panoramique de l'action et d'impliquer tous les acteurs. On peut ainsi citer :

- les personnes qui ont une mission d'éducation directe ;
- les personnes qui ont une fonction de soins, notamment médecins, psychologues, orthophonistes ;
- les personnes qui assurent une fonction éducative d'appoint : bibliothécaires, animateurs socio-culturels, animateurs sportifs ;
- les créateurs qui écrivent des livres, des journaux pour enfants, élaborent des films d'animation, des émissions de télévision ;
- les concepteurs d'équipement sportifs, de meubles, de vêtements pour enfants, de jouets ;
- les vendeurs dans les magasins de vêtements, de jeux et jouets, y compris électroniques ;
- les enfants eux-mêmes ;
- les parents ;
- enfin le grand public car rares sont les personnes à ne pas côtoyer d'enfants dans le cercle familial ou un contexte social plus large.

Si des prémices d'évolution apparaissent dans certains lieux, ainsi que la mission l'a montré, le déni ou l'absence de conscience d'œuvrer à une socialisation différenciée prévaut. La mission propose, dès lors, un programme d'action en cinq points et quinze mesures pour sensibiliser les professionnel-le-s de la petite enfance et enclencher le changement, pour modifier le cadre des formations, conforter les bases théoriques et enclencher un mouvement d'envergure dans la société.

1. LANCER LA DEMARCHE PASS-ÂGE AUPRES DE TOUS LES PROFESSIONNEL-LE-S DE LA PETITE ENFANCE

Dès le début de 2013, il convient de sensibiliser l'ensemble des professionnel-le-s à la question de la socialisation sexuée des petits enfants. La mission a choisi le terme PASS-ÂGE pour symboliser cette démarche.

En effet, le rôle des adultes va être d'accompagner à la fois cette découverte de la différence des sexes et l'effort pour la penser autrement que comme une rivalité, une domination d'un côté ou une dévalorisation de l'autre. Les adultes sont importants pour enseigner le respect d'un sexe pour l'autre, pour être des passeurs et permettre la rencontre entre filles et garçons. Il ne s'agit pas seulement, en effet, d'œuvrer à une construction épanouie de l'identité masculine et féminine mais aussi à la relation entre les deux sexes. L'enjeu est bien, en tant qu'éducateur, de laisser la liberté à l'autre de choisir ce qu'il va mettre sous son identification, garçon ou fille, mais sans nier qu'il est un garçon ou une fille.

Cette démarche PASS-ÂGE s'organise en trois volets :

- une sensibilisation des professionnel-le-s dans toutes les crèches,
- des expériences-pilotes dans quelques unes d'entre elles,
- une sensibilisation des parents à l'occasion d'une réunion de rentrée.

1.1. Construire un KIT éducatif destiné à sensibiliser l'ensemble des professionnel-le-s : le DVD PASS-ÂGE

Il convient que, dès 2013, l'ensemble des crèches soient sensibilisées à cette question de la construction différenciée de l'identité sexuée. La mission préconise, comme cela a été fait au Québec, l'élaboration d'un DVD muni de son livret explicatif, qui pourrait servir de support à une journée pédagogique, organisée sur le sujet, en 2013, pour l'ensemble des établissements d'accueil et des assistant-e-s maternel-le-s.

Ce DVD pourrait traiter des sujets suivants :

- clarification des concepts (sexe, genre, égalité, discrimination etc.) ;
- processus d'acquisition de l'identité sexuée chez l'enfant ;
- mécanisme de socialisation différenciée selon le sexe de l'enfant dans les structures de la petite enfance (interactions enfants/adultes, aménagement de l'espace, jeux et livres proposés) ;
- impact des stéréotypes sexistes sur le développement de l'enfant (voir les 10 points clés dans le volet 2 de la démarche PASS-Âge) ;
- impact des stéréotypes sexistes sur la production des inégalités entre les femmes et les hommes et sur les violences sexistes ;
- mécanisme d'un accueil différencié selon le sexe du parent dans les structures de la petite enfance (interactions entre les professionnels et les parents) ;
- place du professionnel masculin dans les structures de la petite enfance ;
- présentation d'outils pour une éducation non sexiste (jouets, livres) ;
- engagements nationaux et internationaux en faveur de l'éducation non sexiste¹¹⁴.

L'ensemble des établissements d'accueil de jeunes enfants en France, de l'ordre de 11 500, pourrait être destinataire de cet envoi. Une lettre serait envoyée aux présidents des conseils généraux et aux maires, les invitant à distribuer cet outil à l'ensemble des établissements d'accueil et à organiser sur ce thème une journée pédagogique.

Recommandation n°1 : Lancer le volet 1 de la démarche PASS-ÂGE : élaboration d'un kit de sensibilisation de l'ensemble des crèches, dès 2013, composé d'un DVD et de son livret explicatif, à utiliser lors d'une journée pédagogique

1.2. Lancer des expérimentations dans dix crèches-pilotes : le guide PASS-ÂGE

Il convient de passer par une phase d'expérimentation dans un certain nombre de crèches avant de généraliser la démarche. De plus, toutes les crèches ne sont pas susceptibles d'être désignées comme sites-pilotes. Dans le département de Seine-Saint-Denis, par exemple, seulement sept ou huit crèches pourraient, à terme, entrer dans le processus sur les cinquante cinq crèches du département, aux dires des responsables de la direction de l'enfance et de la famille.

Dès 2013, il conviendrait d'identifier, avec les collectivités locales concernées (conseils généraux, mairies), un certain nombre de crèches-pilotes en France.

1.2.1. Prendre en compte les préalables à la démarche

Cette démarche est délicate et suppose qu'un certain nombre de conditions soient réunies. Une formation aux enjeux de l'éducation non sexiste a ceci de particulier, en effet, qu'elle implique les personnes bien au-delà de leur engagement strictement professionnel. Dans le milieu de la petite

¹¹⁴ Cette approche s'appuie également sur le travail mené par l'association Adéquations citée plus haut

enfance, milieu quasi exclusivement féminin où le personnel n'est pas toujours très diplômé, ceci est d'autant plus sensible que beaucoup d'entre elles ont construit leur légitimité à exercer leur métier, non sur la base d'une formation initiale pointue, mais sur la conviction qu'en tant que femme, elles seraient naturellement compétentes pour s'occuper d'enfants. Pour que l'approche de genre, qui consiste précisément à dénaturer les compétences, ne soit pas vécue comme une menace par ces professionnelles, il importe d'avancer en douceur, à partir des expériences et du ressenti de chacun, dans une atmosphère propre à faire émerger les attentes, les questionnements et les propositions de tous.

De plus, il n'est pas rare que des professionnel-le-s, même convaincu-e-s de la nécessaire égalité entre filles et garçons, expriment la crainte de se mettre en porte-à-faux avec les familles et de faire de l'ingérence, réserve qui n'est jamais évoquée lorsqu'il s'agit de combattre le racisme. Cet obstacle est d'autant plus fort que ces professionnel-le-s entretiennent des relations très étroites et quotidiennes avec les parents.

Le questionnaire envoyé à certaines crèches par la mission se fait l'écho de cette réserve des professionnel-le-s à l'égard de l'action publique. 26 % des répondants seulement sont favorables à une intervention des pouvoirs publics sur le sujet et généralement sur le seul thème d'une meilleure information globale relative à la socialisation sexuée des enfants et non pas sur des actions concrètes, y compris s'il s'agit des outils de socialisation, notamment dans le domaine de la publicité.

Un certain nombre de fondamentaux sont donc requis avant tout lancement d'une expérience pilote. Il faut que le camp de base soit bien assuré, permettant ainsi, via une équipe stable, qui tient la route, sans que la rotation des personnels soit trop importante, des conditions de sécurité affective pour les enfants.

1.2.2. Elaborer un guide d'accompagnement des expérimentations : le guide PASS-ÂGE

Au vu des contraintes du secteur et du caractère délicat de mise en place de cette démarche, un guide d'accompagnement doit être élaboré par un groupe de travail rassemblant tous les acteurs de la petite enfance. Il doit comprendre à la fois les éléments clés pour une réussite de la mise en place de la démarche et les éléments clés de la méthode pédagogique visant à assurer une égalité dès la naissance.

a. Les quatre conditions de la mise en place de la démarche

- *Un important investissement en temps*

Pour la crèche Bourdarias, l'aventure a duré plusieurs années mais le lancement de l'opération elle-même s'est étalé sur plus d'un an à raison de trois à quatre réunions par semaine pendant une heure, au moment de la sieste des enfants, et à raison d'une réunion par trimestre avec les parents. En tout, douze journées pédagogiques ont eu lieu sur trois ans, avec fermeture de la crèche. Tout ceci exige beaucoup d'organisation, de dynamisme, de sécurisation des enfants et de responsabilisation de l'équipe. On peut estimer que le temps peut être réduit de moitié compte tenu des avancées méthodologiques et des acquis obtenus par la crèche-pilote Bourdarias qui a tracé le chemin en quelque sorte, mais l'investissement en temps sera de toute façon important.

- *La nécessaire inclusion de tous les acteurs de la crèche.*

Dans la crèche Bourdarias, le cuisinier et la lingère ont tenu une place importante dans le processus. Même si ce sont les éducateurs de jeunes enfants ou des puéricultrices qui conduisent le projet, l'association de l'ensemble du personnel est indispensable.

- *Une approche faite d'humilité et s'appuyant sur le vécu du personnel*

Il importe de s'appuyer sur le vécu des professionnels-es, sur leurs pratiques et de leur faire comprendre que la perpétuation d'une socialisation stéréotypée a des conséquences sur l'égalité au sens large mais surtout qu'elle pénalise les petites filles et les petits garçons.

Dès lors, il convient d'initier la démarche en s'appuyant sur la question des droits de l'enfant et en soulignant que cette prise en compte du genre est faite pour approfondir leur mission telle qu'elle leur a été présentée. Il est impératif de ne jamais leur faire entendre que, peut-être, ils ont manqué cette recherche de l'égalité. On est là dans l'affinement du regard, pour débusquer ce qui peut être de leur part du sexisme par bienveillance à l'égard des enfants. Toute idée de culpabilisation doit être fortement écartée.

- *La nécessaire inclusion des parents*

L'inclusion des parents s'est faite, pour la crèche Bourdarias, à l'aide de deux questionnaires, l'un à destination des pères, l'autre des mères (voir les questionnaires en annexe). Il convient de réfuter l'argument de l'ingérence car les enfants peuvent s'adapter à plusieurs codes de comportement, selon qu'ils sont avec leurs parents ou avec le personnel de la crèche. De plus, la stratégie compensatoire n'est pas de s'opposer à un ordre naturel mais au contraire de s'opposer à un ordre construit sur des stéréotypes. Enfin, il y a des engagements de la France pour ce faire et donc les parents ne peuvent qu'adhérer à l'obligation juridique d'égalité entre les femmes et les hommes.

La question de la crainte de l'indifférenciation sexuelle devra également être abordée avec eux. Il ne s'agit pas d'abolir les différences mais de les multiplier à l'infini afin que les enfants ne soient pas limités par leur sexe.

b. Les dix points clés de la méthode PASS-ÂGE

Cet outil d'accompagnement de la démarche doit être réalisé sur la base des expériences pilotes déjà menées. Il doit se composer de deux parties :

- une approche quantitative fondée sur l'observation des pratiques des professionnel-le-s, soit entre pairs, soit par auto-observation, sur la base de grilles d'observation et d'indexation
- une approche qualitative détaillant les points de passage recommandés pour un changement des pratiques. Dans cette optique, la mission a présenté des exemples de feuilles de route¹¹⁵ recueillies en France, au Québec et en Europe. De plus, elle a élaboré, avec quelques acteurs du secteur¹¹⁶ une liste de dix points clés de la démarche ou encore dix regards à avoir sur le fonctionnement d'une crèche qui peuvent donner lieu à quelques initiatives rapides mais invitent aussi à formaliser un processus complet de formation de l'équipe et de rénovation des pratiques. C'est dans cette liste que peuvent être puisées également quelques actions de sensibilisation pour le volet un de la démarche PASS-ÂGE.

¹¹⁵ Voir la feuille de route présentée dans la deuxième partie pour la crèche Bourdarias et pour la démarche suédoise. Les autres feuilles de route sont présentées en annexe. On peut aussi se référer à l'ouvrage *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, Véronique Ducret et Véronique Le Roy. Ce guide a été diffusé à l'ensemble des structures d'accueil de Suisse romande.

¹¹⁶ Parmi lesquels Ernestine Ronai, présidente de l'Observatoire des violences de Seine-Saint-Denis.

Les 10 points-clés de la démarche PASS-ÂGE
Approche qualitative

1. Procéder à un examen des locaux afin de repérer les éléments d'organisation de l'espace (coin poupées) et de décoration (couleurs des murs, étiquettes d'identification des enfants...) qui véhiculent des stéréotypes (transformer le coin poupées, par exemple, en un coin maison où l'on accède en voiture, ce qui permet à tous les enfants de jouer ensemble avec tous les jouets — voitures, poupées — et non pas dans des coins séparés) ;
2. Veiller, dans les interactions enfants/adultes au nombre de sollicitations opérées envers les filles et les garçons ;
3. Veiller, dans les interactions enfants/adultes, aux encouragements, félicitations et compliments adressés aux filles et aux garçons. Bannir les expressions qui enferment dans un rôle stéréotypé (par exemple : ne pas dire à une petite fille qui arrive avec une jolie robe : « Comme tu es belle ! Il va falloir être sage et ne pas se salir ! » et ne pas dire à un petit garçon qui s'est cogné un peu brutalement : « Ne pleure pas ; les garçons ne pleurent pas ! ») ;
4. Veiller, dans la gestion des émotions et des conflits, à ne pas tolérer davantage la turbulence chez les garçons et la passivité chez les filles ; inciter à la régulation et à l'expression des émotions pour les deux sexes ;
5. Etre vigilant, lors des activités dites libres et dans les situations de jeux d'imitation, sur le choix des jouets et des activités par les enfants pour leur permettre d'intérioriser des modèles identificatoires multiples ; veiller à ne pas décourager un garçon à jouer à un jeu connoté comme un jeu de fille et inversement ;
6. Veiller à diversifier les activités pour éviter d'attribuer l'espace extérieur aux garçons, et l'espace intérieur aux filles ; veiller à ce que les enfants se partagent équitablement l'espace et les jeux ;
7. Organiser des ateliers qui permettent aux enfants d'avoir des activités anti-stéréotypes, y compris par l'organisation de groupes non mixtes (atelier bricolage pour les filles ; atelier d'expression orale pour les garçons) ; créer des activités novatrices afin d'amener les enfants à oser des conduites non stéréotypées et à déjouer les « statistiques » qu'ils font sans cesse en regardant le comportement des adultes ;
8. Passer au crible de l'égalité les livres utilisés dans la crèche en se référant à des bibliographies établies par des bibliothécaires dans le souci de bannir les stéréotypes (prendre en considération le sexe des personnes ou animaux du point de vue du nombre et des rôles attribués). Pour les livres comportant des clichés mais qu'il faudrait garder pour les enfants, parce que très appréciés, veiller au commentaire approprié pour permettre une distance par rapport aux clichés ;
9. Bannir les jouets porteurs de stéréotypes et veiller à n'acquérir que des jeux débarrassés d'éléments (couleurs) inducteurs de choix par les enfants et privilégier les jouets de construction et d'innovation plutôt que les jeux d'imitation ;
10. Analyser les comportements et les processus à l'égard des parents afin d'assurer la pleine présence des pères (par exemple : s'adresser au papa « même » pour des questions éducatives, organiser un roulement dans l'appel des parents en cas de maladie de l'enfant, engager le dialogue avec les pères aussi sur le sujet des stéréotypes).

Recommandation n°2 : Lancer le volet 2 de la démarche PASS-SÂGE : une dizaine d'expérimentations dans des crèches-pilotes, dès 2013, avec élaboration d'un guide d'accompagnement présentant la méthode et les 10 points-clés à suivre

1.3. Sensibiliser les parents : le DVD PARENTS PASS-ÂGE

Dans les crèches où les relations de proximité sont si fortes entre les professionnel-le-s et les parents, il est impératif d'associer ces derniers à la démarche. A l'image du DVD « Alerte, Stéréotypix », mis au point à Montpellier et évoqué *supra*, il conviendrait de présenter aux parents trois petites scènes de socialisation différenciée qui pourraient prendre appui sur des exemples concrets de la vie des crèches : celui des jouets, des livres et des vêtements, par exemple. La directrice engagerait dès lors le dialogue avec les parents et pourrait évoquer le lancement de la démarche PASS-ÂGE au niveau national. L'enjeu est ici double : sensibiliser les parents à cette question mais aussi mieux intégrer les pères dans les projets d'établissement afin qu'ils s'engagent dans une paternité plus active et que, ce faisant, ils contribuent à éloigner le spectre d'une menace de pédocriminalité qui s'attache trop souvent aux hommes. Un questionnaire séparé pour les pères et les mères, comme à la crèche Bourdarias, pourrait être inclus dans le dispositif d'accompagnement et permettrait cette sensibilisation conjointe.

Recommandation n°3 : Lancer le volet 3 de la démarche PASS-ÂGE : sensibilisation des parents, et notamment des pères, lors de la rentrée 2013, dans chaque crèche, à l'aide d'un DVD

2. INSCRIRE LA DEMARCHE DANS UN RESEAU D'ACTEURS : LE PACTE EDUCATIF POUR L'ENFANCE

Il convient que l'ensemble des groupes de travail évoqués ci-dessus soient intégrés dans une même instance de réflexion. En ce sens, pourrait être créé un Pacte éducatif pour l'enfance, signé entre tous les acteurs de la petite enfance, afin de constituer un réseau et de confectionner les outils communs.

Pour assurer le lancement et le suivi de la démarche de déconstruction des stéréotypes sexués dans la petite enfance, en effet, et l'approfondir, la coordination des acteurs de l'enfance s'avère essentielle. En effet, outre les causes traditionnelles de multiplicité d'acteurs (plusieurs niveaux de collectivités publiques, rôle important du secteur associatif, variété des statuts professionnels), la France, contrairement à la plupart des pays européens où les mêmes instances prennent en charge les enfants de zéro à cinq ou six ans, connaît une prise en charge par deux systèmes différents d'acteurs.

2.1. Mettre en réseau les acteurs

Peuvent être identifiés, en premier recensement, comme membres du réseau, outre l'Etat (ministère des droits des femmes, ministère de l'éducation nationale, ministère de la santé, ministère de l'action sociale), les conseils régionaux, les conseils généraux, les communes, les caisses d'allocations familiales, les parents, les professionnels de la petite enfance, leurs écoles de formation, les associations gestionnaires de structures d'accueil, les professions connexes (personnel de la PMI, bibliothécaires et ludothécaires etc.), les maternités, les chercheurs, les représentants des secteurs d'activité économique et culturelle touchant la petite enfance (jouets, livres, presse, dessins animés/production audiovisuelle, spectacles, confection, mobilier...), les médias.

La ministre des droits des femmes pourrait adresser aux représentants de ces institutions un courrier de sensibilisation à la démarche de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons dès la naissance et leur proposant l'adhésion au pacte qui aurait fait l'objet d'une concertation préalable avec les principaux acteurs dans un groupe de travail national.

Plus spécifiquement, des accords ou des chartes pourraient être signés avec quelques grands acteurs nationaux. Deux d'entre eux doivent être privilégiés. Au ministère de l'éducation nationale pourrait être proposée la création de comités locaux de liaison des initiatives prises par les crèches ou les écoles. Une circulaire à la Cnaf pourrait inviter la branche famille à soutenir les expérimentations, par le financement d'heures de concertation, et à appuyer la révision des projets d'établissements des crèches (voir *infra*).

Au sein de ce réseau, des groupes de travail thématiques pourront être constitués.

Recommandation n°4 : **Mettre en réseau l'ensemble des acteurs de la prise en charge de la petite enfance par la signature d'un « Pacte éducatif pour l'enfance » et organisation au sein de ce réseau de groupes de travail ad hoc, pour construire la démarche PASS-ÂGE.**

2.2. Créer un site dédié et un baromètre de suivi

Afin d'assurer la promotion de cette démarche, il convient de créer un site spécialisé PASS-ÂGE sur le portail du ministère chargé des affaires sociales, qui aurait une quadruple fonction :

- promouvoir la démarche PASS-ÂGE en coordonnant les acteurs et en renforçant les initiatives,
- fournir des données de base théoriques sur le sujet : fiches-ressources, bibliographies,
- inventorier les bonnes pratiques et les innovations repérées,
- évaluer l'état d'avancement de la démarche par un baromètre permettant de mesurer les progrès.

Recommandation n°5 : **Créer un site dédié au réseau du Pacte éducatif pour l'enfance et un baromètre d'évaluation de la démarche PASS-ÂGE, abrités au sein du ministère des affaires sociales**

3. ENRICHIR LES FORMATIONS INITIALES ET CONTINUES ET AMELIORER LA MIXITE DU PERSONNEL

Tout changement dans le domaine de la petite enfance doit reposer sur la valorisation de la fonction d'éducateur. Les différent-e-s professionnel-le-s sont dans l'attente d'une parole politique forte sur le travail social afin de lui redonner toute l'ambition dont il a besoin pour mener la lutte pour l'égalité. Ils attendent également une valorisation de leur utilité sociale en termes de statut, de rémunération et de temps de travail.

3.1. Inscrire la démarche dans un texte de nature législative et réviser les documents d'orientation des collectivités territoriales et des crèches

Il convient d'inscrire explicitement la nécessité de prendre en compte la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons et la lutte contre les stéréotypes dans un texte de nature législative, intégré dans le code de l'action sociale et des familles. Cet objectif doit être reconnu officiellement. Il est important d'autre part qu'une volonté de lien avec l'école maternelle soit explicitement mentionnée afin d'établir les passerelles qui manquent aujourd'hui entre ces deux univers de la petite enfance.

Par ailleurs, les collectivités territoriales, quand elles établissent des documents d'orientation pour les établissements qu'elles gèrent, de même que les crèches dans leurs projets éducatifs, doivent intégrer la question des stéréotypes sexués dans la socialisation des enfants.

Recommandation n°6 : Inscrire la démarche dans un texte de nature législative et réviser les documents d'orientation des collectivités territoriales et des crèches

3.2. Réviser les référentiels dans la formation initiale des professionnels de la petite enfance

Il convient d'inclure un module relatif à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes et aux systèmes de représentation dans la formation initiale des professions de la petite enfance et, en priorité, des quatre plus importantes d'entre elles. Le contenu de cette formation pourrait reprendre les éléments-clés de la sensibilisation des professionnel-le-s, tels qu'ils sont décrits pour figurer dans le DVD du volet 1 de PASS-ÂGE (voir *supra*).

Cette formation, sous réserve des travaux pédagogiques qu'il faut entreprendre dans les instances appropriées, apparaît devoir prendre la forme de groupes d'échanges de dix à vingt personnes se déroulant sur deux séquences de deux jours, espacées entre elles. Le temps est un élément primordial du processus pédagogique pour permettre l'expression d'affects personnels et laisser mûrir la réflexion. Il importe aussi que la mixité des formateurs et des élèves soit assurée. Ce peut être l'occasion de réaliser des formations croisées entre écoles.

- **Pour les personnels relevant des professions de santé**
 - S'agissant **des auxiliaires de puériculture**, il convient de modifier l'annexe 1 à l'arrêté du 16 janvier 2006 qui détermine le référentiel de formation. Au module 1 (« l'accompagnement d'un enfant dans les activités de la vie quotidienne »), dans la liste des capacités à acquérir, deux d'entre elles devraient être complétées. A l'item « proposer, initier, animer et adapter des activités d'éveil et des jeux pour favoriser le développement de l'enfant et faciliter sa socialisation » et à celui intitulé « aménager des espaces de jeux, d'activités, de sommeil, de temps libre en favorisant l'autonomie de l'enfant », il pourrait être ajoutée une formule comme « dans le souci de l'égalité des sexes et de l'absence d'entraves liée au sexe ».
 - Pour **les puéricult-eurs-rices**, comme indiqué *supra*, modifier l'actuel arrêté, assez mal conçu, n'aurait guère de sens. Il convient en revanche d'indiquer à la Direction générale de l'organisation des soins du ministère de la santé d'inclure dans les travaux de refonte de l'arrêté du 13 juillet 1983 un chapitre relatif à l'éducation à l'égalité. Il pourrait, en conséquence, être recouru à la formule utilisée pour sensibiliser les écoles de formation à l'acquisition de connaissances nécessaires, dans l'attente de la modification d'un texte : la diffusion d'une fiche technique résumant les acquis nouveaux et indiquant des outils utiles. Un exemple de ce type de fiche figure en annexe.

La diffusion d'une telle fiche à destination des écoles d'auxiliaires de puériculture doit être envisagée.

- **Pour les personnels sociaux**
 - S'agissant des éducat-eur-rices de jeunes enfants, il convient d'insérer dans le domaine de formation DF1, sous le chapitre « Connaissance du jeune enfant et de son environnement », un item relatif à l'éducation à l'égalité. Au titre du deuxième chapitre du même domaine de formation, il conviendrait de traiter de la relation avec les parents en cette matière. La mesure relève de l'arrêté ministériel (cohésion sociale). L'évaluation de la réingénierie des diplômes de travail social que vient d'entreprendre la DGCS doit être l'occasion de cet enrichissement de la formation

pour les éducat-eurs-rices de jeunes enfants mais aussi pour les professions connexes de la petite enfance.

- Pour les assistant-es maternel-le-s, le cadre étroit des 120 heures de formation ne permet pas d'envisager d'intégrer un véritable module de formation. Mais la mention de l'égalité de développement des filles et des garçons permettrait de poser un jalon pour des formations ultérieures et, à tout le moins, de signaler qu'il s'agit d'une dimension supplémentaire de l'éducation. Il conviendrait, en ce sens, de modifier les articles D.421-46 et D.421-47 du code de l'action sociale et des familles. En complément de cette modification réglementaire, il conviendrait d'inviter les conseils généraux à compléter le projet de formation qu'il leur incombe de définir et à détailler les objectifs de formation ainsi que le contenu des modules.

De même que pour les professions de santé, bien que la formule ne soit pas usitée, une fiche technique pourrait être diffusée aux écoles d'éducateurs des jeunes enfants afin d'aider les enseignants à enrichir leurs interventions.

De nombreuses autres professions peuvent travailler dans le domaine de la petite enfance et notamment exercer en crèches (voir *supra*). Elles sont au nombre d'une quinzaine, sans compter la vingtaine de diplômes scolaires ou universitaires permettant de travailler en crèches. Encore conviendrait-il d'inclure des professions qui fournissent des services essentiels comme les architectes. Adapter la formation à cette exigence d'éducation à l'égalité dès la naissance est nécessaire mais ne s'impose pas dans les mêmes délais. En revanche deux catégories de professionnels doivent être privilégiées : les services de PMI qui contrôlent et accompagnent les crèches et dont le discours peut aider ou contrarier le travail qui y est mené. Les bibliothécaires et les ludothécaires qui fournissent des outils de socialisation essentiels, eux aussi. L'obligation faite aux cadres territoriaux qui prennent des décisions relatives à la protection de l'enfance de suivre une formation adaptée à leur mission spécifique et que leur formation générale ne leur a pas donnée est une référence utile pour ce qui devrait être fait¹¹⁷.

Dans la mesure où la formation de la plupart de ces personnels est à la charge des conseils régionaux, l'évaluation financière précise du coût éventuel de ces compléments de formation devra être établie avant la saisine des instances chargées de régler la compensation des charges imposées par l'État.

Recommandation n°7 : Intégrer dans les formations initiales des puéricult-eurs-rices, des éducat-eurs-rices, des auxiliaires de puériculture, des assistant-e-s maternel-le-s un enseignement relatif à la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons

3.3. Intégrer la construction sexuée des enfants dans la formation continue

L'impact de l'enrichissement des formations initiales sur les pratiques ne peut être que lent même si l'arrivée de jeunes professionnel-le-s dans une crèche peut voir un effet d'ouverture au-delà du seul rapport démographique.

- Le dispositif du développement personnel continu propre aux **professions de santé** est un levier très utile. En effet, à compter de 2013, les professionnel-le-s de santé sont tenu-e-s de satisfaire à une obligation annuelle de participer à un programme d'analyse de pratiques et d'acquisition ou d'approfondissement de connaissances ou de compétences. Ce programme devra être conforme à des orientations nationales fixées par arrêté. Celui-ci est sur le point de paraître. S'il n'est plus temps de la compléter, il faudra l'actualiser en y

¹¹⁷ Article L. 226-12-1 du code de l'action sociale et des familles

intégrant une orientation relative à l'égalité entre filles et garçons dès la naissance afin que le personnel des crèches puisse répondre à son obligation en suivant une telle formation.

- Il n'existe pas d'équivalent à ce dispositif pour **les personnels sociaux**. Il pourrait être envisagé d'adapter le dispositif créé par la loi du 5 mars 2007¹¹⁸ pour le personnel appelé à travailler dans les services d'aide à l'enfance. Une formation doit leur être dispensée pour leur donner une connaissance de leur domaine d'exercice. Une partie de cette formation est commune aux différentes professions de toutes les institutions concernées. En tout état de cause, le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) est, entre autres missions, un très important organisme de formation continue pour les agents des collectivités territoriales dont on a indiqué *supra* qu'ils formaient la grande majorité des personnels des crèches. Une partie des personnels assurant des fonctions connexes relève également de la fonction publique territoriale. Aussi, une concertation avec ce Centre est essentielle afin d'obtenir son concours qui se concrétiserait par l'inscription au Projet national de développement d'une priorité de formation portant sur l'éducation à l'égalité entre filles et garçons dès la naissance.
- **Pour les assistant-e-s maternel-le-s**, la mission a souligné les difficultés de toute nature qui limitent les capacités de formation continue. C'est par l'intermédiaire des RAM qu'il convient d'envisager une action légère de sensibilisation en leur diffusant les outils de sensibilisation et de formation qui leur sont nécessaires.

Recommandation n°8 : Inscrire dans les orientations de la formation continue des puéricult-eurs-rices, des éducat-eurs-rices, des auxiliaires de puériculture, des assistant-e-s maternel-le-s la proposition de formations relatives à la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons

3.4. Créer une mission nationale de promotion de l'emploi masculin dans la prise en charge de la petite enfance

La simple présence des hommes constitue des modèles identificatoires essentiels. Si l'individu se construit à partir d'habitus intégrés et intériorisés depuis son plus jeune âge, la rencontre des jeunes enfants avec des professionnels masculins assurant des soins de maternage et le change des couches et participant à leur éducation au sein des diverses structures, apparaît une nécessité pour déconstruire la division sexuelle des tâches et des activités¹¹⁹. S'attacher à ouvrir plus amplement le champ de la petite enfance aux hommes permettrait sans doute de remettre en question la répartition sexuelle des tâches et des activités entre les femmes et des hommes, de déconstruire l'idéologie de la complémentarité et de tendre vers une société qui ne soit plus fondée sur l'hégémonie d'un sexe sur l'autre.

Cette question du recrutement de professionnels masculins est donc centrale mais délicate. Elle suppose de mettre en place, comme en Allemagne ou en Norvège, une politique délibérée des pouvoirs publics pour accompagner le mouvement, puisqu'à ce jour le pourcentage d'hommes parmi les professionnel-le-s de la petite enfance, en France est, comme on l'a vu, extrêmement faible. La création d'une mission nationale de promotion de l'emploi masculin dans ces métiers de la petite enfance, destinée à la fois à sensibiliser et à promouvoir ces métiers auprès des jeunes et à organiser un système de vigilance sur les nominations, paraît donc souhaitable.

Il reviendrait également à ce centre d'examiner, dans un délai d'un an, la pertinence de lancer des mesures d'actions positives, comme un nombre de places réservées aux hommes dans les concours d'entrées aux écoles concernées, à hauteur, par exemple, de 5 % des places disponibles, places qui ne seraient pas pourvues en cas de non recrutement masculin. Une telle disposition serait conforme

¹¹⁸ Article L-542-1 du code de l'éducation

¹¹⁹ « A quoi joues-tu ? », Murcier, Atelier transnational thématiques, jeux, jouets, activités, Bruxelles, avril 2005

au droit européen puisqu'il s'agirait d'« [...] adopter des mesures prévoyant des avantages spécifiques destinés à faciliter l'exercice d'une activité professionnelle par le sexe sous-représenté [...] » (article 157 du Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne).

Il importe toutefois que ces mesures d'action positive soient limitées dans le temps. Une évaluation doit donc être conduite au bout de cinq années par le service responsable.

Recommandation n°9 : Créer une mission nationale d'impulsion de l'emploi masculin dans les métiers de la petite enfance, notamment pour examiner la pertinence d'actions positives en leur faveur et faire une évaluation du dispositif cinq ans après son lancement

4. CONSOLIDER LES BASES THEORIQUES

4.1. Développer les études théoriques

Le constat fait par la mission d'un certain désaccord entre chercheurs et professionnels accompagnant la petite enfance (psychologues, psychanalystes) invite à clarifier le débat sur la construction sexuée des filles et des garçons.

Il convient d'identifier cinq à six thèmes prioritaires d'études, dont le cadrage théorique pourrait être assuré par un comité de pilotage comprenant les ministères et les collectivités locales en charge des établissements d'accueil, des chercheurs et des professionnels de la petite enfance. Le financement serait assuré par le ministère en charge des affaires sociales et pourrait être assorti de financements européens. Les thèmes pourraient être les suivants :

- Les normes de genre dans la petite enfance et dans l'enfance et l'impact des pratiques préscolaires différenciées sur le développement ultérieur des filles et garçons. Il s'agirait de compléter les connaissances du fonctionnement du système du genre en prenant en compte trois dimensions — les représentations, les discours et les pratiques — mais aussi de compléter les outils d'analyse et d'évaluation, voire d'en élaborer de nouveaux en matière de représentations sexuées (dans les spectacles jeunes publics, dans la littérature professionnelle), en matière de réception des stéréotypes et en matière d'évaluation du développement socio-émotionnel¹²⁰.
- La pression économique pour proposer aux enfants des objets toujours plus sexués. Dans la mesure où le principe économique de la segmentation fait vendre, tous les objets ont tendance désormais à être marqués par un sexe. Or, plus on hésitera à passer les mêmes objets à des enfants de sexe différent, moins les enfants eux-mêmes accepteront d'utiliser ces objets.
- La contribution de différentes variables, tel que le sexe de la personne en charge des jeunes enfants, au processus de socialisation des rôles sexués.
- Les idées fausses sur le caractère sexué des qualités et des compétences humaines en s'appuyant sur les données relatives aux apprentissages et la plasticité cérébrale.
- Les évolutions paradoxales comme le fait que les garçons, pourtant nettement plus fortement découragés à adopter des jouets et autres activités ludiques habituellement dévolus par la société aux filles, sont néanmoins beaucoup plus nombreux que les filles à souffrir de troubles de l'identité sexuée.

¹²⁰ Voir, à ce sujet, le projet GENO, édition 2010, déposé dans le cadre des appels à projets de l'agence nationale de la recherche (ANR), sous la coordination de Geneviève Cresson, projet qui n'a pas été retenu

Recommandation n°10 : Consolider les bases théoriques en développant des études sur la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons

4.2. Identifier un centre de ressources pour rassembler les différentes contributions de la recherche

Comme on vient de le souligner, les études sont parcellaires et nombre de questions n'ont pas été traitées. Par ailleurs, en un domaine où les opinions et les comportements varient, notamment du fait de l'arrivée de générations qui ont été élevées dans d'autres conditions et contextes, une actualisation de certaines enquêtes semble nécessaire. Or, les capacités de financement sont réduites, du fait de la réduction générale des charges publiques. Dans ce contexte, il importe d'assurer une coordination des travaux. Ce pourrait être le fait d'un ou de plusieurs centres de recherche existant que de constituer un point unique de repérage des besoins de recherche et d'accès aux travaux existants. La formule juridique du groupement d'intérêt scientifique, élaborée par le CNRS, pourrait inspirer la mise en place d'un tel centre¹²¹.

Recommandation n°11 : Identifier un centre de ressources pour rassembler les différentes contributions de la recherche

4.3. Organiser une conférence de consensus sur la question de la socialisation différenciée des enfants

Comme indiqué à plusieurs reprises, parce qu'elle touche à l'intime des personnes et à leurs conceptions philosophiques ou religieuses, la question de la socialisation différenciée des jeunes enfants est très sensible.

Il n'appartient pas à l'État de trancher un débat d'idées ou d'énoncer une vérité scientifique. En revanche, il est nécessaire de dégager des lignes d'accord sur les conditions auxquelles l'éducation des enfants participe à la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons. Il importe aussi de conforter l'assise théorique la plus solide possible aux travaux des pédagogues qui auront à élaborer les nouvelles formations dont il a été question *supra*. C'est pourquoi, une procédure pourrait être mise en place pour bâtir un discours acceptable par tous, en s'inspirant, par exemple, de la méthode de la conférence de consensus, telle que l'a élaborée la Haute autorité en santé. Le comité d'organisation de cette conférence aurait à en adapter la forme, compte tenu du caractère du sujet.

Recommandation n°12 : Organiser une conférence de consensus

5. MENER UNE POLITIQUE DE SENSIBILISATION ET DE COMMUNICATION

5.1. Sensibiliser le grand public aux relations égalitaires dès la petite enfance par des campagnes médiatiques

La question des systèmes de représentation et du poids des stéréotypes sexués concerne l'ensemble du cycle de vie des êtres humains. Il s'agit ici d'affirmer la nécessité de ne pas oublier cette tranche d'âge des zéro à trois ans dans toute campagne médiatique dont l'esprit pourrait se rapprocher de cette formule : « Halte aux stéréotypes ! Toute la vie m'appartient ! ».

L'enjeu est de promouvoir une culture égalitaire en agissant à tous les niveaux du système et en considérant les différentes composantes des milieux de vie (personnes, espaces, objets, symboles).

¹²¹ Il s'agit d'un contrat qui organise une collaboration scientifique entre plusieurs partenaires. C'est une formule souple de fédération de compétences qui n'emporte aucune création de personne juridique.

Recommandation n°13 : Sensibiliser le grand public aux relations égalitaires dès la petite enfance par des campagnes médiatiques

5.2. *Lancer un partenariat avec les médias*

Les médias constituent un lieu important de perpétuation des stéréotypes de sexe. Il existe déjà un cadre d'échange pour promouvoir une image des femmes non stéréotypée ou pour lutter contre l'image hyper-sexualisée des petites filles. Citons l'acte d'engagement pour une démarche d'autorégulation signée en 2010 entre la ministre des droits des femmes, la Commission sur l'image des femmes dans les médias et les médias eux-mêmes et qui a privilégié depuis lors la question des expertes. Citons également la charte « Protection de l'enfant dans les médias », signée en février 2012, qui précise qu'il ne faut pas réduire l'enfant à des stéréotypes, ni diffuser, y compris dans les espaces publicitaires, des images hyper-sexualisées d'enfants, filles comme garçons.

Cette démarche pourrait être approfondie dans le sens d'une lutte plus globale contre les stéréotypes de sexe, et prendre corps lors de rencontres techniques avec les médias, au sein du Pacte éducatif pour l'enfance. Elle pourrait viser clairement les émissions télévisées destinées à la petite enfance, dans le cadre d'un engagement contractuel entre les pouvoirs publics et les médias.

Recommandation n°14 : Lancer un partenariat avec les médias, notamment sur le sujet des émissions télévisées destinées à la petite enfance

5.3. *Promouvoir des engagements contractuels avec les professionnels du jouet, des livres pour enfants, des vêtements*

On peut estimer qu'une conception large de la responsabilité sociale des entreprises et du développement durable doit conduire ces secteurs d'activité à accepter une logique d'engagement dans une démarche d'autorégulation, afin de mettre fin aux pratiques de segmentation sexuée de leurs produits et de développer des produits qui ne cloisonnent pas les sexes dans des codes imposés. La mission, toutefois, ne recommande pas la neutralité totale dans ces domaines car il lui semble important de conserver des marqueurs sexués à cet âge de la petite enfance mais elle dénonce la surexploitation commerciale opérée par ce biais et les entraves que cela engendre pour le développement équilibré des enfants.

A titre d'exemple, les organisations professionnelles de ce secteur pourraient s'engager à :

- gommer dans les livres, la presse et les spectacles, les assimilations abusives d'un sexe à des fonctions particulières et les connotations qui infériorisent ou dévalorisent un sexe par rapport à l'autre (par exemple, la mère qui porte un tablier, etc.) ;
- étendre au-delà du premier âge la présentation asexuée de certains jouets ; corrélativement réduire les jouets sexués et ne pas les identifier par des marques aussi stéréotypées que le bleu pour les garçons et le rose pour les filles ;
- élargir la gamme et innover dans le style, les formes et les couleurs des vêtements destinés aux petites filles et petits garçons.

Recommandation n°15 : Promouvoir des engagements contractuels avec les professionnels du jouet, des livres pour enfants, des vêtements

6. LES CONDITIONS DE MISE EN OEUVRE

La mission tient à souligner que les mesures ci-dessus présentées ne représentent qu'un coût limité alors même qu'elles engagent des changements de société. Deux types de coût peuvent être identifiés.

C'est d'abord la fabrication et la diffusion de DVD et de guides d'accompagnement¹²².

Il s'agit ensuite de financer quelques emplois à temps partiel pour la mise en réseau des acteurs et la construction du Pacte éducatif pour la petite enfance (un demi poste équivalent temps plein (ETP)), l'action de vigilance à mener dans le cadre de la mission nationale de promotion de l'emploi masculin dans le secteur de la petite enfance (un demi ETP), ainsi que l'animation d'un centre ressources pour la recherche sur la question de la socialisation différenciée des filles et des garçons (un quart d'ETP).

Par ailleurs, afin d'assurer une conduite pérenne de cette politique publique en faveur de l'égalité dès la petite enfance, tant au niveau national que local, il convient de désigner un pilote opérationnel, pour ce qui est de la mise en réseau des acteurs et de la promotion de l'emploi masculin dans les métiers de la petite enfance, au sein des services de l'Etat (direction de la cohésion sociale du ministère des affaires sociales).

Brigitte GRESY

Philippe GEORGES

¹²² Pour information, le coût du DVD « A quoi joues-tu ? » a coûté 1260 euros pour 300 exemplaires et le coût du DVD « Alerte Stéréotypix » a été de l'ordre de 5000 euros pour une opération de plus grande envergure.

Lettre de mission



MINISTÈRE DES DROITS DES FEMMES, PORTE-PAROLAT DU GOUVERNEMENT

La Ministre

N/REF: JT/PF/43

Paris, le **21 JUIN 2012**

NOTE AU CHEF DE L'INSPECTION GENERALE DES AFFAIRES SOCIALES

La question de l'égalité entre les femmes et les hommes bute de plus en plus sur deux freins majeurs : celui du partage des responsabilités familiales et celui des systèmes de représentation qui assignent hommes et femmes à des comportements de « genre social », en quelque sorte prédéterminés.

Le rapport de l'IGAS, en date de juin 2011, sur l'égal accès des femmes et des hommes aux responsabilités professionnelles et familiales, de même que les rapports écrits par l'IGAS, dans sa fonction de rapporteur de la Commission sur l'image des femmes dans les médias, font tous état d'un même constat : les stéréotypes fonctionnent comme des verrous identificatoires et entravent l'aspiration des hommes et des femmes à embrasser tout le champ des possibles.

Au-delà de la sphère de l'entreprise et des médias, tout ce qui touche aux enfants, le système éducatif à partir de la maternelle, mais aussi leur prise en charge par la collectivité dès la naissance sont sans doute les plus concernés par cette responsabilité de promouvoir des systèmes de représentation et une prise en charge qui ne fige pas les rapports de sexe dans des rôles convenus. Les places et rôles des hommes et des femmes, le féminin et le masculin sont avant tout des constructions sociales et il importe d'analyser comment, dans une société, s'élabore la différence des sexes et se construisent le féminin et le masculin, notamment à usage des enfants.

La cible des enfants de moins de trois ans se doit d'être au cœur des préoccupations des politiques publiques dans la mesure où les assignations à des identités sexuées se jouent très précocement.

L'enjeu est donc de voir si les représentations qui circulent dans les pratiques des professionnels de la petite enfance, mais aussi dans la presse et la publicité ciblant cette tranche d'âge, ont pour objet d'ouvrir tout le champ du réel, ou au contraire de proposer une mise en forme de cette réalité qui légitime un ordre social, et contribue à la persistance de rapports inégalitaires.

Dans cette perspective, la mission que je souhaite confier à l'IGAS portera sur les trois axes suivants :

1. Analyser les pratiques des professionnels de la petite enfance (personnels des crèches et assistantes maternelles) dans leurs rapports avec les petites filles et les petits garçons, pour voir quel type de relations ils entretiennent avec eux, à la fois dans le langage et les gestes, quel type d'activités ils proposent, soit indifféremment selon le sexe, soit différemment selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un

garçon. Pour ce faire, au-delà des visites sur place, les formations qui leur sont dispensées seront également étudiées.

2. Effectuer des comparaisons avec d'autres pays de l'Union européenne de même qu'avec le Québec, très novateur sur la question.

3. Elargir l'analyse aux médias, aux livres pour les moins de trois ans et à la publicité concernant cette tranche d'âge, ainsi qu'aux jouets qui leur sont proposés.

A cette fin, la mission pourra procéder à toute consultation bilatérale utile, afin de recueillir notamment les avis et suggestions des parlementaires intéressés, des partenaires sociaux, des chercheurs et des responsables associatifs. Elle prendra appui sur les services du ministère des droits des femmes.

J'attache du prix à ce que ce rapport puisse m'être remis avant le 15 novembre prochain. Par avance, je vous en remercie.


Najat VALLAUD-BELKACEM

Les recommandations de la mission

| N° | Proposition |
|----|---|
| 1 | Lancer le volet 1 de la démarche PASS-ÂGE : élaboration d'un kit de sensibilisation de l'ensemble des crèches, dès 2013, composé d'un DVD et de son livret explicatif, à utiliser lors d'une journée pédagogique |
| 2 | Lancer le volet 2 de la démarche PASS-SÂGE : une dizaine d'expérimentations dans des crèches-pilotes, dès 2013, avec élaboration d'un guide d'accompagnement présentant la méthode et les 10 points-clés à suivre |
| 3 | Lancer le volet 3 de la démarche PASS-ÂGE : sensibilisation des parents lors de la rentrée 2013, dans chaque crèche, à l'aide d'un DVD |
| 4 | Mettre en réseau l'ensemble des acteurs de la prise en charge de la petite enfance par la signature d'un « Pacte éducatif pour l'enfance » et organisation au sein de ce réseau de groupes de travail ad hoc, pour construire la démarche PASS-ÂGE |
| 5 | Créer un site dédié au réseau du Pacte éducatif pour l'enfance et un baromètre d'évaluation de la démarche PASS-ÂGE, abrités au sein du ministère des affaires sociales |
| 6 | Inscrire la démarche dans un texte de nature législative et réviser les documents d'orientation des collectivités territoriales et des crèches |
| 7 | Intégrer dans les formations initiales des puéricult-eurs-rices, des éducat-eurs-rices, des auxiliaires de puériculture, des assistant-e-s maternels un enseignement relatif à la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons |
| 8 | Inscrire dans les orientations de la formation continue des puéricult-eurs-rices, des éducat-eurs-rices, des auxiliaires de puériculture, des assistant-e-s maternels la proposition de formations relatives à la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons |
| 9 | Créer une mission nationale d'impulsion de l'emploi masculin dans les métiers de la petite enfance, notamment pour examiner la pertinence d'actions positives en leur faveur et faire une évaluation du dispositif cinq ans après son lancement. |
| 10 | Consolider les bases théoriques en développant des études sur la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons |
| 11 | Identifier un centre de ressources pour rassembler les différentes contributions de la recherche |
| 12 | Organiser une conférence de consensus |
| 13 | Sensibiliser le grand public aux relations égalitaires dès la petite enfance par des campagnes médiatiques |
| 14 | Lancer un partenariat avec les médias, notamment sur le sujet des émissions télévisées destinées à la petite enfance |
| 15 | Promouvoir des engagements contractuels avec les professionnels du jouet, des livres pour enfants, des vêtements |

Liste des personnes rencontrées

Cabinet de la ministre des droits des femmes

Jérôme Teillard, directeur-adjoint

François Pirola, conseiller

Direction générale de la cohésion sociale

Sabine Fourcade, directrice générale

Nathalie Tournyol du Clos, cheffe du service des droits des femmes et de l'égalité

Florence Lianos, sous-directrice de l'enfance et de la famille

Anne Belheur, chargée de mission

Direction générale de l'offre de soins

Anne Dardel, bureau RH2

Dominique Monguillon, conseillère pédagogique nationale, bureau RH1

Caisse nationale des allocations familiales

Delphine Chauffaut, responsable du département de l'animation de la recherche et du réseau des chargés d'études

Danielle Boyer, chargée d'études

Centre d'analyse stratégique

Marie-Cécile Naves, département des questions sociales

Vanessa Wisnia Weill, département des questions sociales

Mairie de Paris

Christophe Najdowski, adjoint au maire de Paris, chargé de la petite enfance

Pierre Lada, directeur du cabinet de l'adjoint au maire

Clémentine Carbonnel, cabinet de l'adjoint au maire

Véronique Duroy, directrice des familles et de la petite enfance

Martine Bizart, conseillère technique adjointe « petite enfance »

Nicole Dellong, chef de la mission « prévision, accueil et qualité »

Laurence Pradayrol-Lemousy, chef de la mission « marchés et affaires juridiques »

Suzanne Robichon, observatoire de l'égalité femmes/hommes

Conseil général de Seine-Saint-Denis

Françoise Simon, directrice de l'enfance et de la famille

Florence Sarthou, chef du service des crèches départementales

Ernestine Ronai, chargé de mission, Observatoire départemental des violences envers les femmes

Anne Desdoigts-Carrier, responsable de groupement de crèches, service des crèches

Haude Constantin, directrice de la crèche Bourdarias à Saint-Ouen et l'ensemble du personnel

Centre national de la fonction publique territoriale

Nathalie Robichon, chef du service « Pôles de compétences solidarité, cohésion sociale et enfance » à l'Institut national spécialisé d'études territoriales d'Angers (INSET)

Cécile Boivin, responsable de domaine, pôle « enfance »

Laurent Sochard, responsable coordonnateur, pôle « enfance »

Autres collectivités publiques

Yéléna Perret, chargée de mission « droits des femmes » à la mairie d'Aubervilliers

Martine Sevran, chargée de mission à la mairie de Sevran

Administrations étrangères

Gina Morency, directrice de la coordination et de l'administration au Secrétariat de la Condition féminine du Québec

Enseignant-e-s chercheur-e-s

Nathalie Coulon, maîtresse de conférences en psychologie à l'université de Lille 3

Geneviève Cresson, professeure de sociologie à l'université de Lille 1

Sylvie Cromer, maîtresse de conférences en sociologie à l'université de Lille 2

François-Xavier Devetter, maître de conférences en sciences économiques à l'université de Lille 1, Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économique (CLERSE)

Karine Lamarche, post-doctorante à l'université d'Amiens

Personnes qualifiées

Sylviane Giampino, psychanalyste

Catherine Vidal, neurobiologiste, directrice de recherche à l'Institut Pasteur

Écoles

Claire Bleton-Martin, directrice du pôle « enfance, familles » de l'École santé social du sud-est (ESSSE) à Lyon

Françoise Favel, directrice du Centre d'études et de recherches pour la petite enfance (CERPE) à Aubervilliers

Martine Le Strat, formatrice au CERPE

Jean-Pierre Feutry, directeur du Centre régional de formation des professionnels de l'enfance (CRFPE)

Anne-Laure Guillaume, responsable de projets au département de formation continue « enfance et secteur socio-éducatif » du Centre Saint-Honoré à Paris

Patricia Faivre, présidente du Comité d'entente des écoles préparant aux métiers de l'enfance

Sébastien Colson, président de l'Association nationale des puéricultrices diplômées et des étudiantes

Associations

Jacqueline Bacherot, CEMEA de Bourgogne

Marie-Françoise Bellamy, « Agir pour l'égalité filles-garçons dès le berceau » (APEFG)

Véronique Cochard, Collectif régional pour l'information et la formation des femmes (CORIF), région du Nord-Pas-de-Calais

Anne-Françoise Dereix, Colline-ACEPP, réseau de structures de la petite enfance de la région du Nord-Pas-de-Calais, adhérent à l'Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP)

Violaine Dutrop, présidente de l'Institut EgaliGone à Lyon
Bénédicte Fiquet, chargée de mission « genre et développement durable » de l'association Adéquations
Colette Lamarche, CORIF
Dominique Lemaire, CORIF
Anne Le Meur, directrice-coordinatrice de l'UR-CIDFF des Pays-de-la-Loire
Jean-Marie Michel, secrétaire général des CEMEA

Philippe Troyon, directeur-adjoint de *Périphérie*, centre de création cinématographique
Julien Ponet, réalisateur

Muriel Fagnoni, directrice-adjointe de BETC EuroRSCG
Loïc Fel, BETC EuroRSCG

Ont apporté une contribution écrite à la mission :

Les conseillers pour les affaires sociales en Allemagne (Jacques Simbsler), en Espagne (Annie Thomas), en Italie (Catherine Marcadier), au Royaume-Uni (France Henry-Laborderie), en Suède et en Norvège (Fabrice Perrin) et Catherine Sztratkos, consul général adjoint à Québec.

Les déléguées régionales et les chargées de mission départementales aux droits des femmes et à l'égalité.

Frédéric Musso, chargé de mission au bureau des professions sociales de la Direction générale de la cohésion sociale.

Bénédicte Galtier, chargée de mission à la sous-direction de l'observation de la solidarité à la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.

Sylvie Rayna, maîtresse de conférences en psychologie de l'éducation, Institut national de la recherche pédagogique et université de Paris 13.

ANNEXE 1 : ANALYSE DES RÉPONSES DES PROFESSIONNEL-LE-S AU QUESTIONNAIRE DE LA MISSION

La mission a établi un questionnaire qui a été adressé, par l'intermédiaire des trois caisses d'allocations familiales, à une trentaine d'établissements d'accueil de jeunes enfants des départements de Paris et du Rhône ainsi qu'à cinq relais d'assistant-e-s maternel-le-s (RAM) du département du Morbihan.

Dans chaque établissement, le questionnaire devait être proposé au directeur ou à la directrice, à un-e éducat-eur-riche de jeune enfant et un-e auxiliaire de puériculture. En cas de présence d'un homme dans l'équipe, celui-ci était invité à répondre en sus.

Dans chaque RAM, l'animat-eur-riche et cinq assistant-e-s maternel-le-s étaient invité-e-s à répondre.

C'est au minimum 120 questionnaires qui ont donc été distribués et 65 sont revenus remplis.

Le questionnaire comportait plusieurs séquences :

- la première sur les représentations des personnels et le comportement des enfants ;
- la deuxième avait pour but de cerner quelques réactions et réponses au constat établi précédemment ;
- la troisième portait sur les relations des personnels avec les familles et leurs attentes envers les pouvoirs publics.

Première séquence : représentations de genre chez les professionnel-le-s de la petite enfance et comportements des enfants.

Question 1 :

La première question a pour but de déterminer si les professionnel-le-s ont connu des moments de formation initiale ou continue consacrés au développement de l'identité sexuée des enfants et à leur rôle en la matière

La moitié des sondés dit avoir reçu une formation sur le développement de l'identité sexuée chez l'enfant, au cours de la formation professionnelle ou en suivant un enseignement de psychologie. Moins d'un quart du total a reçu une formation pratique sur le rôle éventuel des professionnels dans la formation de cette identité. S'agissant des professionnels n'ayant pas reçu de formation, les deux tiers n'en ressentent pas le manque.

Les réponses permettent de constater **l'hétérogénéité des situations au regard d'une formation à la construction de l'identité sexuée**. Alors que la plupart des direct-eurs-rices, des éducat-eurs-rices spécialisé-e-s et des animat-eurs-rices de RAM ont eu accès à une telle formation, les auxiliaires de puériculture et les assistant-e-s maternel-le-s en sont largement dépourvus (environ 1 sur 4 pour ces deux professions).

Il faut néanmoins souligner le caractère dubitable de ces réponses. Eu égard aux programmes de formation des professionnels de la petite enfance, un taux de 50 % semble très élevé. La formation porte plus probablement sur la psychologie et la psychanalyse traditionnelles, inspirées du freudisme.

Questions 2 et 4 :

Avec la deuxième question, il s'agit de savoir si les professionnels perçoivent des **différences de comportement entre les filles et les garçons**. Les résultats sont relativement partagés puisque 58 % de l'échantillon considèrent qu'il y a des différences, contre 42 % qui pensent le contraire. Cependant, une grande précaution méthodologique doit être prise : en l'absence d'informations plus fines (notamment relatives à l'âge des enfants dont s'occupent les personnes sondées), il est difficile de commenter ces chiffres.

Deux autres remarques peuvent être ajoutées :

- Lorsque des différences de comportement sont perçues et commentées, elles conduisent souvent aux descriptions usuelles des comportements des filles et des garçons (les petits garçons seraient plus « moteurs », plus agiles, plus aptes à la concentration ; les petites filles seraient plus charmeuses, plus coquettes et soignées dans leur apparence). Quelques réponses plus longues affirment que ces différences apparaissent vers deux ans et demi ou trois ans.
- Des réponses similaires seront d'ailleurs données à la question 4 (occupation de l'espace). Environ 40 % des sondés considèrent qu'il n'y a pas de différences ; l'autre moitié attribue une éventuelle différence à la motricité des garçons et la distance des petites filles. Seules quelques personnes, généralement en provenance du même établissement, évoquent la distinction physique du coin poupées et du coin garages à l'intérieur de l'établissement.
- La sous-question portant sur les stéréotypes de sexe chez les jeunes enfants ne permet pas réellement d'affiner l'interprétation. Dans une dizaine de cas, les mêmes exemples que précédemment sont fournis. Seules quatre répondants mentionnent l'influence des représentations et des normes véhiculées par des sources exogènes (familles, publicités) dans le comportement des enfants – en particulier les jouets qu'ils choisissent. 17 % des sondés considèrent qu'il y a des différences de comportement entre petites filles et petits garçons mais sans qu'aucun stéréotype n'y soit associé.

Question 3 :

L'objet de la troisième question est de **savoir si les professionnels ont le sentiment d'agir différemment avec les petites filles et les petits garçons**. 8 % des interrogés admettent le faire. Là encore, de grandes précautions de méthode doivent être prises et les conclusions à tirer peuvent être contradictoires :

- la première conclusion est positive : il s'agirait de penser que l'égalité entre les hommes et les femmes, et a fortiori entre les garçons et les filles, est une valeur acquise par la grande majorité des sondés. Ce serait la raison pour laquelle la très grande majorité considère qu'il n'y a aucune raison à vouloir traiter différemment les enfants selon leur genre ;
- la seconde conclusion est plus nuancée. Il est possible que les adultes aient intériorisé des modèles et des représentations qu'ils reproduisent sans s'en rendre compte. Les réponses n'indiquent plus la conviction du plus grand nombre à l'égalité homme/femme mais le caractère invisible des différences de traitement.

Question 5 :

La cinquième question concerne la section des grands, période où la conscience du genre semble se dessiner. Il s'agit de savoir **si les professionnels ont l'impression que garçons et filles se regroupent plus systématiquement entre eux ou entre elles pour certaines activités**. La dispersion des réponses est à nouveau sensiblement la même – une moitié environ considérant qu'il y a une rupture et l'autre moitié le contraire.

Quant à l'attitude la plus appropriée à adopter, 13 personnes, dont 7 issues du même établissement, répondent qu'il vaut mieux constituer des groupes mixtes. A part deux questionnaires sans réponse, le reste de l'échantillon considère qu'il vaut mieux laisser les enfants se regrouper comme ils le souhaitent.

Question 6 :

La sixième question porte sur les jouets à la disposition des enfants : **y a-t-il des jouets qu'utilisent plus volontiers les petites filles et les petits garçons ?** 69 % environ répondent par l'affirmative. Les jeux dits d'imitation sont souvent cités : l'opposition entre voitures et outils pour les garçons et poupées et dinettes pour les filles est particulièrement récurrente.

Il est intéressant de souligner que le caractère de neutralité des jouets est très difficilement saisissable. Les réponses sont très variables et vont des jeux de construction et jeux d'éveil (instruments de musique, animaux de ferme) aux mêmes jeux d'imitation, évoqués précédemment. Seuls 9 % postulent la neutralité de l'ensemble des jouets, dont 2 n'ayant reçu aucune formation relative à la construction de l'identité sexuée chez l'enfant.

Conclusion partielle :

- Le fait d'avoir reçu ou non des enseignements sur la construction de l'identité sexuée est largement déterminé par la formation d'origine.
- L'écrasante majorité de l'échantillon semble considérer comme normale l'égalité de traitement des petites filles et des petits garçons ;
- L'ensemble se divise en deux groupes : les uns reconnaissent une différence dans le comportement des petites filles et petits garçons (entre 50 et 60 %), les autres non (entre 40 et 50 %). De manière générale, la réponse à question sur la constitution des groupes dévoile une certaine préférence pour la neutralité du professionnel ;
- L'interrogation sur les jouets montre l'incertitude qui existe quant aux signaux envoyés aux enfants. L'hésitation relative aux jeux de construction (tantôt neutres, tantôt plus attirants pour les garçons) est l'un des indicateurs de cette ambiguïté. Il révèle peut-être la présence d'une intériorisation des représentations des qualités masculines (et par opposition féminines) dès le plus jeune âge et par le corps des professionnels de la petite enfance.

Deuxième partie : que faire face aux stéréotypes de sexe chez les jeunes enfants ?

Question 7 :

Les réponses à la question 7 (sur **les méthodes pour éviter ou encourager les stéréotypes de sexe pour les tous petits**) sont ambiguës :

- plus de 90 % estiment que les stéréotypes doivent être évités ;
- 30 % environ disent avoir mis en place des actions spécifiques destinées à faire jouer les filles aux jeux identifiés comme masculins et vice versa. Les quelques actions supplémentaires mentionnées reposent surtout sur la clarification du langage : « il », « elle », « lui » et le fait de nommer le sexe au moment du passage aux toilettes ;
- ces résultats révèlent à nouveau une forme de neutralité. Les stéréotypes doivent être évités mais peu d'actions sont effectivement entreprises. En outre, une intervention éventuelle des pouvoirs publics dans le domaine est vivement déconsidérée (voir infra).

Question 8 :

La question 8 conforte les résultats de la question 7. Environ 30 % répondent **choisir les ouvrages pour enfants en fonction de la présentation des personnages masculins et féminins ou des stéréotypes de comportement**.

Les critères de choix les plus souvent invoqués sont la qualité des illustrations et des histoires, l'âge des enfants auxquels le livre est destiné et les thématiques abordés, souvent en lien avec l'actualité de l'enfant mais sans mentionner la construction de l'identité sexuée.

Conclusion partielle :

Les réponses à ces deux questions confirment la thèse d'une neutralité de beaucoup de professionnel-le-s qui, s'ils ou elles sont convaincus de la nécessité d'éviter les stéréotypes de sexe chez les tous petits, ne témoignent pas d'une pratique allant dans le sens de la lutte contre ces stéréotypes.

Troisième partie : l'identité sexuée, la famille et les pouvoirs publics.

Question 9 et 10 :

Les deux dernières questions confirment la thèse de la neutralité. La construction de l'identité sexuée et la question des stéréotypes ne fait l'objet de **conversations avec les parents** que pour moins de la moitié des sondés (généralement avec les deux parents).

Enfin, il faut souligner la très grande méfiance à l'égard de **l'action potentielle des pouvoirs publics sur la question**. 26 % de l'échantillon est favorable à leur intervention, généralement en vue du développement d'une meilleure information sur le sujet, plus rarement afin de mener des actions pour l'égalité des chances et pour lutter contre les stéréotypes dans la publicité.

Le reste de l'échantillon est clairement opposé à toute intervention des pouvoirs publics (63 %) ou suspicieux (11 % refusent de répondre sans davantage de détails).

Compte-rendu du questionnaire Optimômes

Le même questionnaire a été exploité par un groupe d'établissements engagé dans la lutte contre les stéréotypes. Il s'agit d'Optimômes. Sur une dizaine d'établissements, trente personnes ont répondu.

Première partie : représentations de genre chez les professionnel-le-s de la petite enfance et comportement des enfants.

Questions 1, 2 et 4 :

Les réponses à ces questions sont relativement identiques.

Question 3 :

97 % de l'échantillon affirment se comporter de la même façon avec les petites filles et les petits garçons.

Question 5 :

50 % considèrent que les enfants se regroupent plus facilement selon leur sexe. 87 % considèrent qu'il ne faut pas intervenir.

Question 6 :

Environ la moitié considère qu'il y a des jouets qu'utilisent plus volontiers les garçons ou les filles. Les 2/3 considèrent qu'il n'existe pas en tant que tels des jouets destinés plutôt aux filles ou aux garçons.

Deuxième partie : que faire face aux stéréotypes de sexe chez les jeunes enfants ?

Question 7 :

77 % considèrent que les stéréotypes doivent être évités. 36 % de l'ensemble répond avoir mis en place des actions spécifiques.

Question 8 :

20 % choisissent leurs livres en fonction de la façon dont les personnages masculins et féminins sont présentés.

30 % en fonction des stéréotypes de comportement (il n'est toutefois pas dit qu'il s'agisse de stéréotypes de genre spécifiquement).

Les critères de choix les plus souvent invoqués sont la qualité des illustrations et des histoires, l'âge des enfants auxquels le livre est destiné et les thématiques abordés, souvent en lien avec l'actualité de l'enfant mais sans mentionner la construction de l'identité sexuée.

Troisième partie : l'identité sexuée, la famille et les pouvoirs publics.

Question 9 et 10 :

La construction de l'identité sexuée et la question des stéréotypes ne fait l'objet de conversations avec les parents que pour moins de la moitié des sondés (généralement avec les deux parents).

La méfiance à l'égard des pouvoirs publics est moins prononcée. 57 % y sont hostiles, contre 32 % favorables et 11 % ne répondent pas.

Le dépouillement et l'analyse du questionnaire ont été effectués par Thomas Bayle, élève de l'Institut d'études politiques de Paris et de l'École normale supérieure-Ulm en stage à l'Inspection générale des affaires sociales.

QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ETABLISSEMENTS D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE ET AUX RESEAUX D'ASSISTANTES MATERNELLES

Nom de l'établissement d'accueil :

Vous êtes :

| | |
|--|--|
| <p>Directeur(rice) d'établissement Éducateur(rice) de jeune enfant Auxiliaire de puériculture</p> | <p>Animatrice de RAM Assistante maternelle</p> |
|--|--|

Vous êtes :

| | |
|------------------|-----------------|
| Une femme | Un homme |
|------------------|-----------------|

1. Au cours de votre formation initiale ou continue, avez-vous eu des moments consacrés à

- | | | |
|--|-----|-----|
| a. La question du développement de l'identité sexuée des enfants ? | oui | non |
| b. Au rôle des professionnels en la matière ? | Oui | non |
| c. Si oui, à quelle occasion ? | | |
| d. Si non, en avez-vous ressenti ou en ressentez-vous le manque ? | oui | non |

2. Dans votre pratique quotidienne, constatez-vous des différences dans les comportements des petits garçons et des petites filles ?

- | | | |
|--|-----|-----|
| | Oui | Non |
| a. Si oui, pouvez-vous nous en donner des exemples ? | | |
| b. Constatez-vous des stéréotypes de sexe ? | oui | non |
| c. Si oui, lesquels ? | | |

3. Avez-vous le sentiment de vous comporter différemment avec les petites filles et les petits garçons, notamment quant à leurs manières de bouger ou de s'exprimer ?

| | | |
|--|-----|-----|
| | Oui | Non |
|--|-----|-----|

4. Constatez-vous que garçons et filles occupent l'espace différemment (endroits utilisés différents, positions différentes ...) ?

| | | |
|--|-----|-----|
| | Oui | Non |
|--|-----|-----|

- a. Si oui, pouvez-vous préciser ?

5. Avez-vous le sentiment, notamment dans la section des grands, que les garçons et les filles se regroupent plus souvent entre eux (elles), pour certaines activités ?

| | | |
|--|-----|-----|
| | Oui | Non |
|--|-----|-----|

- a. Pensez-vous qu'il vaut mieux (une seule réponse)
- Laisser les enfants se mettre en groupe comme ils le souhaitent ?
 - Constituer des groupes de filles / des groupes de garçons ?
 - Constituer des groupes mixtes ?

6. Existent-ils des jouets que les petites filles et les petits garçons utilisent plus volontiers ?

Oui Non

a. Si oui, pouvez-vous en donner des exemples ?

b. Vous-même, avez-vous le sentiment qu'il existe des jouets plus particulièrement destinés aux petites filles et petits garçons ?

Oui Non

c. Quelle place accordez-vous aux jouets dits neutres et quels types de jouets mettez-vous dans cette catégorie ?

7. Si vous pensez qu'il peut y avoir des stéréotypes de sexe pour les tout petits, pensez-vous que c'est souhaitable ou au contraire qu'il faut éviter cela ?

C'est souhaitable

Il faut les éviter

a. Avez-vous mis en place des actions spécifiques ?

Pour que les filles jouent à des jeux identifiés comme masculins ?

Oui Non

Pour que les garçons jouent à des jeux identifiés comme féminins ?

Oui Non

b. Avez-vous d'autres actions qui concernent la construction de l'identité sexuée des enfants ?

8. Sur quels critères choisissez-vous les ouvrages pour enfants ?

a. Parmi ces critères, portez-vous attention à la façon dont les personnages féminins et masculins sont présentés ?

Oui Non

b. Aux stéréotypes de comportements ?

Oui Non

9. Évoquez-vous cette question de l'identité sexuée des enfants et des stéréotypes avec les parents ?

Oui Non

a. Si oui, le faites-vous ?

Plus fréquemment avec les mères

Avec les deux parents

Plus fréquemment avec les pères

10. D'une façon générale, estimez-vous que des mesures prises par les pouvoirs publics sur la question des stéréotypes dans la petite enfance sont utiles ?

Oui Non

b. Si oui, lesquelles ?

Merci de renvoyer ce questionnaire est avant le 15 septembre à :

philippe.georges@igas.gouv.fr

brigitte.gresy@igas.gouv.fr

Si vous souhaitez laisser votre nom et vos coordonnées pour un contact éventuel ultérieur avec la mission IGAS, indiquez-le ci-dessous :

ANNEXE 2 : ENQUÊTE ANNUELLE DE LA CNAF : RÉPONSES AUX DEUX QUESTIONS DE LA MISSION

La présente note a été établie à la Caisse nationale des allocations familiales par Danielle Boyer et Bernard Pelarmourgues (direction des statistiques, des études et de la recherche)

Au cours du mois d'octobre 2012, la deuxième vague d'enquête sur le baromètre de rentrée dans les EAJE a été conduite¹²³.

1966 structures ont complété le questionnaire avant le 17 octobre. Elles représentent 18 % de l'effectif des EAJE, percevant une prestation de service Caf, présents sur le territoire national en 2011. Elles totalisent 16 % des places offertes sur le territoire.

Cette note présente la synthèse des réponses aux deux questions relatives aux actions conduites en vue de lutter contre les stéréotypes de genre, ajoutées au questionnaire 2012

Près de 18 % des structures ont répondu par l'affirmative à la question « Conduisez-vous des actions contre les stéréotypes de sexe ? », 62 % ont répondu ne pas en conduire et près de 21 % de se sont pas prononcé.

Il apparaît que le niveau de compréhension de cette question est sujet à une assez forte variabilité. Dans certaines structures, l'attention portée à ne pas faire de distinction entre fille et garçon n'est pas considérée comme relevant de ce type d'actions. Dans d'autre oui.

Une modalité d'action ressort massivement : le fait de laisser aux enfants, quel que soit leur sexe, la possibilité de jouer à tous les jeux, de participer à toutes les activités organisées au sein de la structure sans différenciation de rôle.

Ce type d'action se complète d'espaces indifférenciés et accessibles aux garçons et aux filles et par des sélections de jeux et de livres. Par ailleurs il est fréquemment mentionné que les personnels adoptent une attitude et un langage indépendant du sexe de l'enfant, dans leur relation avec les parents.

En cas de besoin, certaines équipes peuvent prendre l'initiative d'actions auprès des familles. Enfin des actions peuvent être développées auprès des pères en particulier dans le domaine du soin de l'enfant.

« Dans le projet pédagogique, il est notifié le libre choix de l'activité de l'enfant et sensibilisation des familles aux jeux libre et au choix d'activité fait par l'enfant ».

« Dans les jeux proposés aux enfants, les jeux symboliques sont proposés aux 2 sexes et sont valorisés auprès des parents Nous faisons aussi tout un travail auprès des pères, en les encourageant à changer et à faire manger leurs enfants dans la crèche ».

*« Pas d'action particulière mais une vigilance naturelle qui se manifeste dans le quotidien :
- par les professionnels dans les choix au cours des activités - discussions avec les parents*

¹²³ Voir *L'e-ssentiel*, publication électronique de la Cnaf, n° 129, novembre 2012

(conseils pour l'achat de jouets etc.) - réflexions des enfants entre eux au cours des jeux ou lors des conflits ».

On observe donc que selon les structures les mêmes actions au quotidien, les mêmes valeurs éducatives et pédagogiques peuvent être considérées comme des actions conduites en vue de combattre les stéréotypes de sexe ou pas.

« D'une certaine façon car nous ne sollicitons pas les garçons avec des jeux dits "de garçon" et les filles avec des jeux dits "de fille". Au contraire, nous favorisons le fait qu'ils jouent avec tous les types de jeux. »

L'action des équipes est souvent décrite comme un état d'esprit relayé dans les actes quotidiens conduits par les personnels au sein de la structure, tant auprès des enfants, que des parents. Cette attitude requiert une vigilance de tous les instants.

« Je lutte contre les stéréotypes véhiculés par les livres pour enfants en en modifiant le contenu ou en expliquant aux enfants que les filles et les garçons peuvent prétendre aux mêmes choses, ou par les membres du personnels en les reprenant lorsqu'elles disent par exemple qu'un gros mot est très vilain "surtout dans la bouche d'une petite fille". Je suis vigilante à ce que la même attention soit portée à tous les enfants sans aucune discrimination d'aucune sorte ».

« Dans le quotidien avec les enfants. Certains petits garçons démontrent parfois la volonté d'être pris en compte immédiatement et surtout si c'est une copine qui est devant. Entre autre lors de la motricité. " C'est aux garçons d'abord ", "moi je suis un garçon" ou lors du service des repas ou goûters. Toute l'équipe repère bien ces minis "machos" et s'accorde à dire et apprendre les règles de bonne conduite en société et avec l'autre (Garçon ou fille). Parfois nous avons aussi des petites filles ».

« Sans mener une action bien spécifique, l'équipe utilise au quotidien, un langage et mène des activités auprès des enfants qui ne stigmatisent pas un sexe par rapport à l'autre. Quand par exemple des parents sont choqués de voir leur petit garçon jouer à la poupée, nous prenons le temps de leur expliquer l'intérêt de le laisser faire. En fait, c'est auprès des adultes qu'il faut le plus "travailler" afin que leurs enfants se construisent avec le moins de stéréotypes ».

En complément de ces attitudes, qui certains l'ont souligné, relèvent de la bonne pratique professionnelle, des actions spécifiques peuvent être conduites. Telles que des enquêtes, l'organisation ou la participation à des débats ou conférence ou des formations des personnels.

« Des grilles d'observations ont été élaborées et testées auprès des équipes lors d'interaction entre professionnelles et enfants pendant les activités et les jeux. Cela a débouché sur une réflexion au sein de l'équipe de direction » .

Enfin, il arrive que la question posée ait été incomprise.

« Je ne suis pas sur de bien comprendre votre question ? En tous les cas, les attentions ou activités proposées aux enfants ne sont pas guidées par le fait qu'ils soient filles ou garçons ».

« Il n'y a pas d'actions auprès des enfants, il arrive toutefois que l'on en parle à certains moments avec les plus grands. Je ne comprends pas le sens complet de cette question et pourquoi figure telle sur un questionnaire avec l'intitulé qu'il a ».

ANNEXE 3 : GRILLES D'OBSERVATION ET D'ANALYSE

A – Grilles d'observation de la crèche Bourdarias à Saint Ouen

Grille d'observation des enfants

- Avec qui jouent les enfants ? À l'intérieur, dans la cour ?
- Place de la parole : combien de fois et combien de temps filles et garçons obtiennent ou prennent la parole pendant les rassemblements ?
- Quelles sont les objets, les matériels que choisissent les enfants pendant les jeux ?
- Qui sont les enfants qui obtiennent de l'aide du pédagogue ? Dans le hall d'entrée, lors du repas ?
- Combien de temps les enfants attendent avant qu'ils aient de l'aide ? Combien de temps attendent les enfants bruyants et les enfants silencieux ?
- Quels sont les enfants qui entendent leur nom pendant le rassemblement ou le repas ?
- Quels sont les enfants dont vous discutez le plus pendant les réunions du personnel ?
- À qui le pédagogue demande de l'aide pour faire quelque chose : par exemple pour chercher quelque chose ? pourquoi ?
- Qui contactez-vous, la maman ou le papa, quand l'enfant tombe malade ou quand l'enfant a un problème ?
- Pour quelle chose et à qui donnez-vous un compliment ou une attention positive ? Y a-t-il une différence entre filles et garçons ?

Grille d'observation des adultes

- Quel est le ton que vous utilisez lorsque vous vous adressez aux filles et aux garçons ? Elevé/bas, clair/sombre ?
- Quel est le choix des mots pour les filles et garçons ? Langage plus simple au langage nuancé ?
- À qui s'adresse l'adulte pour demander de l'aide ? Pour des commissions ?
- Au moment des questions, par exemple pendant des rassemblements, quel groupe, filles ou garçons, reçoit le plus de questions ?
- Filles ou garçons, quel groupe reçoit le plus de regards ?
- Filles ou garçons, quel groupe reçoit le plus d'ordres, d'exhortations, de négations (ne pas faire) ?
- Quels enfants reçoivent des contacts physiques ? Comment ?
- Les infractions aux règles communes sont-elles traitées avec suffisamment de temps et de marges (trouver des adaptations aux règles) au sein du groupe ?
- Si vous parlez à un enfant, à qui permet-on de couper la parole ?

B – Questionnaires destinés aux parents de la crèche Bourdarias

*Quand je serai grand, j'irai au bureau
comme papa*

Quand je serai grande, je serai présidente

*Quand je serai grand, je protégerai mes
copains à la récré*

**Questionnaire pour les
mamans de la crèche BOURDARIAS**

*Quand je serai grande, je serai super méga
tendance*

Quand je serai grand, je serai chef

Ce questionnaire est anonyme

Qui êtes-vous?

- Age
 - 20-30
 - 30-40
 - 40-45
 - 45 et +
 - grands-parents
- Famille
 - monoparentale
 - marié
 - pacsé
 - union libre
- Age(s) de(s) enfant(s) accueilli(s) à la crèche :
.....
- Sexe de l'enfant ?
 - féminin
 - masculin
- Votre enfant est-il ?
 - l'aîné
 - le cadet
 - le benjamin
 - enfant unique
- Avez-vous pris un congé parental ?
 - oui
 - non
- Durée ?
.....
- Travail salarié ?
 - oui
 - non
- > Temps plein ?
 - oui
 - non
 - > Temps partiel ?
 - oui
 - non

- Avez-vous une voiture ? oui non
- Si oui, le plus souvent...
 - Qui conduit ? moi mon conjoint
 - Qui s'occupe de l'itinéraire (cartes, directions...) ? moi mon conjoint
 - Qui emmène la voiture au garage ? moi mon conjoint
 - Qui nettoie la voiture ? moi mon conjoint
- Qui fait la comptabilité ? moi mon conjoint
- Qui bricole ? moi mon conjoint
- Qui jardine ? moi mon conjoint
- Qui sort les poubelles ? moi mon conjoint
- Qui décide du programme télévisé ? moi mon conjoint
- Qui s'occupe des tâches ménagères ? moi mon conjoint
- Qui cuisine ? moi mon conjoint

- Sollicitez-vous vos enfants pour les tâches quotidiennes ? oui non
 - Si oui, plutôt... les filles les garçons
 - Pourquoi ?
.....
.....
- Regardiez-vous Super Nanny ? oui non
- Quel(s) type(s) de revues lisez-vous ? (exemples: revue petite enfance, revue féminine, revue sportive, revue de décoration...)
.....
.....
- Dans la société actuelle, vous sentez-vous à l'aise dans votre rôle :
 - ✓ De parents ? oui non
 - ✓ De mère ? oui non
 - ✓ De femme ? oui non

Au début de la grossesse...

- J'espérais... un garçon une fille
- J'ai voulu connaître le sexe de mon enfant oui non
- A l'annonce du sexe :
 - > Mon premier achat pour l'enfant (exemples : vêtements, jouets, matériels de puériculture. Précisez la couleur, le type...) :
.....
.....
 - > Changement(s) du(es) à l'agrandissement de la famille (exemples : appartement plus grand, voiture...) :
.....
.....

A l'accouchement...

- Ai-je bien vécu l'accouchement ? oui non
Pourquoi ?
.....
.....
- Ce fut un garçon, j'étais... contente déçue indifférente
- Je me suis dit (exemples : « Il deviendra un grand médecin, il est beau mon fils... »)
.....
.....
- Ce fut une fille, j'étais... contente déçue indifférente
- Je me suis dit (exemples : « Je vais pouvoir la câliner, on va pouvoir se faire des sorties shopping... »)
.....
.....

Après l'accouchement...

Le plus souvent...

- Qui se lève la nuit ? papa maman
- Qui change les couches ? papa maman
- Qui donne le repas ? papa maman
- Qui fait le bain ? papa maman
- Qui donne les médicaments ? papa maman
- Qui raconte les histoires le soir ? papa maman
- Qui couche les enfants ? papa maman
- En général, qui est le plus câlin ? papa maman
- Qui emmène l'enfant au parc ? papa maman
- Qui joue avec les enfants ? papa maman fratrie

- Qui favorise
 - les jeux calmes (dessins, puzzles...) ? papa maman
 - les jeux moteurs ? papa maman
- Qui prend du temps sur son travail pour accompagner l'enfant aux rendez-vous médicaux ? papa maman
- Qui insiste pour que l'enfant devienne propre ? papa maman autre.....
- Qui change les draps en cas d'accident ? papa maman
- Qui accompagne la propreté ? papa maman
- Qui donne les limites ? papa maman
- Qui rappelle les règles ? papa maman
- Qui emmène l'enfant à la crèche ? papa maman
- Qui vient chercher l'enfant à la crèche ? papa maman

• Qui dit oui ou cède à la demande de l'enfant...

➤ Pour les jouets au supermarché ? papa maman

➤ Pour les bonbons ? papa maman

➤ Pour reculer l'heure du coucher ? papa maman

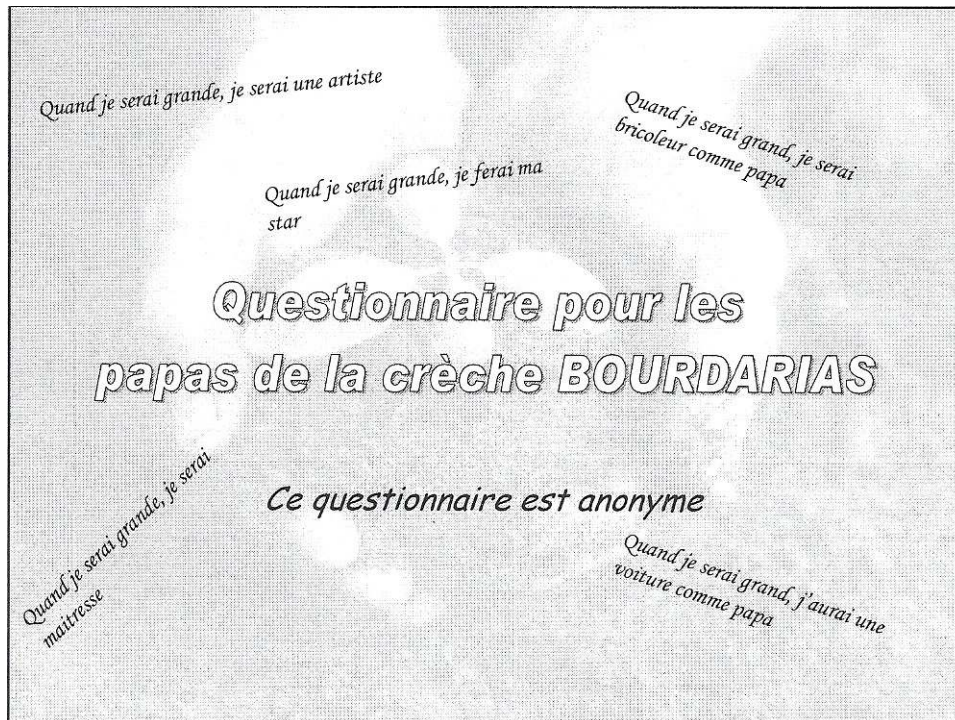
• Pour les enfants plus grands :

➤ Qui accompagne les apprentissages scolaires ? papa maman

➤ Qui emmène aux activités extra-scolaires ? papa maman

Quelles qualités sont attribuées aux filles ou aux garçons ?

| Qualités | Filles | Garçons |
|----------------------|--------|---------|
| Élegant(e) | | |
| Brusque | | |
| Aventurier(e) | | |
| Sentimental(e) | | |
| Courageux(euse) | | |
| Indépendant(e) | | |
| Entreprenant(e) | | |
| Déterminé(e) | | |
| Sensible | | |
| Bricoleur(euse) | | |
| Beau(belle) | | |
| Rapporteur(euse) | | |
| Colérique | | |
| Têtu(e) | | |
| Energique | | |
| Pleurnichard(cheuse) | | |



Qui êtes-vous?

- Age
 - 20-30
 - 30-40
 - 40-45
 - 45 et +
 - grands-parents
- Famille
 - monoparentale
 - marié
 - pacsé
 - union libre
- Age(s) de(s) enfant(s) accueilli(s) à la crèche :
- Sexe de l'enfant ?
 - féminin
 - masculin
- Votre enfant est-il ?
 - l'aîné
 - le cadet
 - le benjamin
 - enfant unique
- Avez-vous pris un congé parental ?
 - oui
 - non
- Durée ?
- Travail salarié ?
 - oui
 - non
 - > Temps plein ?
 - oui
 - non
 - > Temps partiel ?
 - oui
 - non

| | | |
|---|------------------------------|--------------------------------------|
| • Avez-vous une voiture ? | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| • Si oui, le plus souvent... | | |
| > Qui conduit ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| > Qui s'occupe de l'itinéraire (cartes, directions...)? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| > Qui emmène la voiture au garage ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| > Qui nettoie la voiture ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| • Qui fait la comptabilité ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| • Qui bricole ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| • Qui jardine ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| • Qui sort les poubelles ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| • Qui décide du programme télévisé ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| • Qui s'occupe des tâches ménagères ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |
| • Qui cuisine ? | <input type="checkbox"/> moi | <input type="checkbox"/> ma compagne |

| | | |
|---|-------------------------------------|--------------------------------------|
| • Sollicitez-vous vos enfants pour les tâches quotidiennes ? | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| > Si oui, plutôt... | <input type="checkbox"/> les filles | <input type="checkbox"/> les garçons |
| Pourquoi ? | | |
| | | |
| | | |
| • Regardiez-vous Super Nanny ? | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| • Quel(s) type(s) de revues lisez-vous ? (exemples: revue petite enfance, revue féminine, revue sportive, revue de décoration...) | | |
| | | |
| | | |
| • Dans la société actuelle, vous sentez-vous à l'aise dans votre rôle : | | |
| ✓ De parents ? | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| ✓ De père ? | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| ✓ D'homme ? | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |

Au début de la grossesse...

- J'espérais... un garçon une fille
- J'ai accompagné la maman aux différentes échographies
 oui non
- J'ai voulu connaître le sexe de mon enfant
 oui non
- Je l'ai soutenu aux cours sur l'accouchement
 oui non
- **A l'annonce du sexe :**
 - Mon premier achat pour l'enfant (exemples : vêtements, jouets, matériels de puériculture. Précisez la couleur, le type...):
.....
.....
 - Changement(s) du(es) à l'agrandissement de la famille (exemples : appartement plus grand, voiture...):
.....
.....

A l'accouchement...

- J'étais présent à l'accouchement oui non
- L'ai-je bien vécu
Pourquoi ?
.....
.....
- Ce fut un garçon, j'étais... content déçu indifférent
- Je me suis dit (exemples : « chouette, je vais pouvoir jouer au foot, la descendance est maintenu, il va prendre tout le temps de ma femme »...)
.....
.....
- Ce fut une fille, j'étais... content déçu indifférent
- Je me suis dit (exemples : « Elle ne sortira pas de la maison avant sa majorité, oh non encore une « pissouse », c'est MA fille... »)
.....
.....

Après l'accouchement...

Le plus souvent...

- Qui se lève la nuit ? papa maman
- Qui change les couches ? papa maman
- Qui donne le repas ? papa maman
- Qui fait le bain ? papa maman
- Qui donne les médicaments ? papa maman
- Qui raconte les histoires le soir ? papa maman
- Qui couche les enfants ? papa maman
- En général, qui est le plus câlin ? papa maman
- Qui emmène l'enfant au parc ? papa maman
- Qui joue avec les enfants ? papa maman fratrie

- Qui favorise
 - > les jeux calmes (dessins, puzzles...) ? papa maman
 - > les jeux moteurs ? papa maman
- Qui prend du temps sur son travail pour accompagner l'enfant aux rendez-vous médicaux ? papa maman
- Qui insiste pour que l'enfant devienne propre ? papa maman autre...
- Qui change les draps en cas d'accident ? papa maman
- Qui accompagne la propreté ? papa maman
- Qui donne les limites ? papa maman
- Qui rappelle les règles ? papa maman
- Qui emmène l'enfant à la crèche ? papa maman
- Qui vient chercher l'enfant à la crèche ? papa maman

• Qui dit oui ou cède à la demande de l'enfant...

➤ Pour les jouets au supermarché ? papa maman

➤ Pour les bonbons ? papa maman

➤ Pour reculer l'heure du coucher ? papa maman

• Pour les enfants plus grands :

➤ Qui accompagne les apprentissages scolaires ? papa maman

➤ Qui emmène aux activités extra-scolaires ? papa maman

Quelles qualités sont attribuées aux filles ou aux garçons ?

| Qualités | Filles | Garçons |
|----------------------|--------|---------|
| Élegant(e) | | |
| Brusque | | |
| Aventurier(e) | | |
| Sentimental(e) | | |
| Courageux(euse) | | |
| Indépendant(e) | | |
| Entreprenant(e) | | |
| Déterminé(e) | | |
| Sensible | | |
| Bricoleur(euse) | | |
| Beau(belle) | | |
| Rapporteur(euse) | | |
| Colérique | | |
| Têtu(e) | | |
| Energique | | |
| Pleurnichard(cheuse) | | |

C – Grille d’auto-diagnostic de l’Institut Égaligone à Lyon

| 10 Objectifs 1. Définir les objectifs... 2. Choisir les outils... 3. Définir les modalités... 4. Définir les moyens... 5. Définir les ressources... 6. Définir les acteurs... 7. Définir les lieux... 8. Définir les dates... 9. Définir les modalités... 10. Définir les modalités... | | 24 Propositions concrètes 1. DES JOURNÉES... 2. DES JOURNÉES... 3. DES MOMENTS... 4. UN BOUTIQUE... 5. DES MOMENTS... 6. UN BOULEVARD... 7. UN CADRE... 8. UN ÉCHANGE... 9. UNE RÉUNION... 10. DES ASSOCIATIONS... 11. DES MISES... 12. UN JOUR... 13. DES JOURNÉES... 14. DES JOURNÉES... 15. DES JOURNÉES... 16. DES JOURNÉES... 17. UNE AGGREGATION... 18. UN COLLAGE... 19. UN PROJET... 20. UN DIALOGUE... 21. UN ÉCHANGE... 22. UN LANGAGE... 23. UNE RÉUNION... 24. UNE RÉUNION... | | Préciser les actions à mettre en œuvre 1. Définir les objectifs... 2. Choisir les outils... 3. Définir les modalités... 4. Définir les moyens... 5. Définir les ressources... 6. Définir les acteurs... 7. Définir les lieux... 8. Définir les dates... 9. Définir les modalités... 10. Définir les modalités... | Grille d'auto-diagnostic (à compléter) - Séance... - Date... - Heures... - Lieu... | | Grille d'auto-diagnostic (à compléter) - Séance... - Date... - Heures... - Lieu... | |
|---|--|--|---|---|---|---|---|--|
| | | Finalité 1. Favoriser... 2. Favoriser... 3. Favoriser... 4. Favoriser... 5. Favoriser... 6. Favoriser... 7. Favoriser... 8. Favoriser... 9. Favoriser... 10. Favoriser... 11. Favoriser... 12. Favoriser... 13. Favoriser... 14. Favoriser... 15. Favoriser... 16. Favoriser... 17. Favoriser... 18. Favoriser... 19. Favoriser... 20. Favoriser... 21. Favoriser... 22. Favoriser... 23. Favoriser... 24. Favoriser... | (à compléter) | | (à compléter) | (à compléter) | (à compléter) | |

De la rentrée 2010 à la rentrée 2011, le projet a été financé par le Département de Lyon (D78) et par le Conseil Général de Lyon (CGL).

1. Favoriser...
 2. Favoriser...
 3. Favoriser...
 4. Favoriser...
 5. Favoriser...
 6. Favoriser...
 7. Favoriser...
 8. Favoriser...
 9. Favoriser...
 10. Favoriser...
 11. Favoriser...
 12. Favoriser...
 13. Favoriser...
 14. Favoriser...
 15. Favoriser...
 16. Favoriser...
 17. Favoriser...
 18. Favoriser...
 19. Favoriser...
 20. Favoriser...
 21. Favoriser...
 22. Favoriser...
 23. Favoriser...
 24. Favoriser...

EgaliJouets

Vers un accès égalitaire aux objets du jeu et aux jouets pour les 0 à 6 ans

Autodiagnostic - Version du 30 novembre 2012

Un outil proposé par l'Institut EgaliGone et à tester par des praticien-ne-s

Vous êtes professionnel-le de la petite enfance et vous vous sentez interpellé-e par la question des stéréotypes de sexe, des rapports filles/garçons, des types de jeux des filles et des garçons ou encore des pratiques plus ou moins égalitaires de votre équipe, voire même des vôtres envers les filles et les garçons dont vous vous occupez.

Pour vous aider, **voici 24 actions concrètes proposées**, issues des objectifs et des ambitions que nous avons identifiés pour ce projet.

Nous vous invitons pour chacune de ces actions à estimer sur une échelle de 1 à 4 :

- 1) l'importance que vous lui accordez
- 2) la réalité de sa mise en oeuvre dans votre pratique professionnelle

Vous pourrez alors **évaluer où vous en êtes par rapport à vos propres ambitions sur ce thème**.

Pour aller plus loin, des fiches thématiques sont jointes. Elles sont destinées soit à la réflexion, soit à être partagées avec vos collègues et/ou les parents des enfants dont vous vous occupez. *Celles qui sont rédigées sont indiquées en gras sous le tableau ; les autres suivront...*

Cet outil a été conçu avec des professionnel-le-s de la petite enfance ; il a été aimablement relu par Elise Vinet et Christine Morin-Messabel, maîtresses de conférences en psychologie sociale à Lyon2 et spécialistes des questions de genre.

Nous accueillerons avec grand intérêt vos réactions suite à son utilisation, afin de le faire évoluer le mieux possible. Mail : contact@egaligone.org



MAIRIE DE PARIS



Direction des Familles et de la Petite Enfance
Sous-direction de l'Accueil Petite Enfance

S.C.T.C

Paris, le 6 septembre 2012

Réf 01 - 03

Questionnaire à l'usage de la coordinatrice petite enfance en vue d'un état des lieux sur les pratiques professionnelles en faveur de la promotion de l'égalité « fille/garçon »

Ce questionnaire sera remis aux coordinatrices lors de la réunion de rentrée en septembre. Il sera le support pour un recensement auprès des responsables d'établissements au cours d'une réunion institutionnelle, pour un retour le 12 octobre 2012.

Introduction :

Malgré son évolution, la société est empreinte de stéréotypes sexués à l'égard des jeunes enfants, filles et garçons. En tant qu'individu, nous n'échappons pas à cette règle car ce questionnement ne va pas de soi. La plupart d'entre nous pensent, néanmoins traiter de manière égale chaque enfant.

Cependant, en tant que professionnel(le)s de la communauté éducative, notre mission s'inscrit dans les valeurs de la République, la liberté, l'égalité, la laïcité. En vertu de ces valeurs et principes, l'éducation consiste à donner, à tous et toutes, les possibilités de se développer en offrant des choix multiples pour grandir.

Nous vous proposons d'interroger et d'observer nos pratiques professionnelles. Sont-elles aussi neutres et indifférenciées que nous le croyons ? Essayons ensemble de repérer dans nos pratiques ce que nous pouvons améliorer et qui ne pourra que favoriser les chances égales de développement.

Arrondissement :..... Secteur :.....

Réunion du :

Nombre d'établissements présents : Collectifs :..... Familiaux :.....

(Vous inscrivez dans les cases, le nombre correspondant de réponses (1 réponse par EPE))

Questions générales :

OUI NON

Ce thème vous intéresse-t-il ?

Ce thème a-t-il déjà fait l'objet d'une réflexion au sein de l'équipe ?

Pensez-vous qu'il constitue un levier d'évolution des pratiques ?

En feriez-vous un axe éducatif de votre projet d'établissement ?

Questions pour aider à la réflexion :

A propos de l'enfant :

Qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon, les pratiques professionnelles envers l'enfant sont-elles différentes ?

- pour les soins corporels

-pour l'acquisition de la propreté,

- en matière d'accompagnement oral et gestuel de la part des adultes

- en matière d'encouragements au moment du repas ?

au moment des jeux ?

dans le choix des jeux que fait l'enfant ?

lors des pleurs de l'enfant ?

Lors du jeu de déguisement, l'enfant a-t-il le choix des vêtements

et des accessoires ?

Pensez-vous que la parole véhiculée sur le choix de déguisement fait par

l'enfant est neutre ?

Pensez-vous que le regard et la parole portés sur l'habillement quotidien

des enfants soient neutres ?

Pensez-vous que l'aménagement de l'espace des salles de vie des enfants offre

un choix « neutre » de jeux et d'activités?

Pensez-vous que les espaces de jeux symboliques (cuisine, garage, voitures, poupées, établis, ferme et animaux, etc...), de construction et de manipulation sont disposés de manière à offrir un choix dépourvu de

stéréotypes genrés (empreintes de sexisme) ?

Les poupées ont-elles un sexe défini ?

La raison de ce choix a-t-il fait l'objet d'une démarche réflexive?

Pensez-vous que l'organisation des activités proposées en général offre une égalité

« fille / garçon » ?

Au moment des activités d'éveil et de jeu ?

Au moment de la construction des groupes d'enfants ?

Au moment des activités motrices ?

Pensez-vous que la littérature enfantine peut véhiculer des stéréotypes sexistes ?

Ce thème a-t-il fait l'objet d'une démarche réflexive à propos des images,

du texte, des couleurs et les symboles que la littérature enfantine propose?

A propos des parents :

Quel est votre constat sur l'implication des mères et pères dans la vie de l'enfant ?

Au quotidien

plus importante de la part des mères

de la part des pères

-des 2 parents

Au moment de l'admission

plus importante de la part des mères
de la part des pères

-des 2 parents

Au moment de la familiarisation (ou adaptation)

Plus importante de la part des mères
de la part des pères

-des 2 parents

Lors de certains moments institutionnels et festifs proposés par l'établissement ?

Plus importante de la part des mères
De la part des pères

-des 2 parents

En matière de santé de l'enfant,

Plus importante de la part des mères
De la part des pères

-des 2 parents

En cas d'urgence, quel est le parent le plus souvent que l'établissement doit joindre en priorité ?

Le père la mère

Les questions posées **par** les parents sont-elles différentes selon qu'il s'agisse de leur fille ou de leur garçon ?

A propos des professionnels (le) s :

Avez-vous conscience de véhiculer des stéréotypes
genrés (empreints de sexisme) ?

Les questions posées en général **aux** parents sont-elles différentes dès lors qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon ?

Concernant la santé de l'enfant, les professionnels (le)s s'adressent-elles
indifféremment au père ou à la mère de l'enfant?

Les transmissions faites au parent sont-elles différentes dès lors que le (la)
professionnel (le) s'adresse au père ou à la mère ?

Les transmissions faites au parent sont-elles différentes qu'il s'agisse
d'une fille ou d'un garçon ?

Lorsqu'il y a un professionnel petite enfance masculin présent dans l'équipe,
cela modifie-t-il la réflexion et la pratique des autres professionnels (le)s ?

Lorsque le responsable (ou l'adjoint) est un homme, les pratiques pédagogiques
et réflexives sont-elles différentes ?

Commentaire :

.....

.....

.....

.....

.....

Merci beaucoup de votre participation à cette réflexion
Le SCTC

E – Les dix points clés de l'UR CIDFF des Pays de Loire



Sensibilisation des professionnels de la petite enfance (0 à 3 ans) à la construction des stéréotypes de genre

Proposition de l'UR-CIDFF des Pays de la Loire

Réflexion en cours

Support pédagogique à destination des professionnels-elles de la petite enfance visant à :

mettre en évidence les conduites différentes entre enfants selon leur sexe (en cours de construction) et les comportements stéréotypés des professionnels-elles de la petite enfance comme facteur contributif à cette construction.

Différents angles d'observation sont proposés :

- Accueil /rapport aux parents
- Gestion des espaces et activités
- Activités spécifiques :
 - ↳ Jouets
 - ↳ Livres
- Gestion des comportements acceptés ou découragés selon le sexe
- Rapport entre filles et garçons (langage et interactions)
- Rapport au corps (encouragement à l'autonomie, attentes par rapport à la propreté...)

I – Accueil / rapport aux parents

Attention : Cette première partie vaut pour les situations de coparentalité et non pour les situations monoparentales.

↳ **Votre comportement vis-à-vis des parents est-il différent selon qu'il s'agit du père/tiers masculin ou de la mère/tiers féminin * :**

- en terme de durée d'entretien
- au niveau de l'information à recueillir sur la santé de l'enfant à son arrivée du matin
- au niveau de la transmission des informations en fin de journée : bilan de la journée, déroulement, comportement et santé...

*tiers : adulte autre que le parent, en responsabilité éducative par rapport à l'enfant.

↳ **Quelle mobilisation des parents pour une activité**

Qui mobilisez-vous ? (A qui s'adresse-t-on le plus souvent pour une demande de mobilisation ? Qui mobilise t-on le plus : le père/t ou la mère /t ?)

| | Le père/T | la mère /T |
|------------------|-----------|------------|
| le plus souvent | | |
| presque toujours | | |
| quelque fois | | |
| jamais | | |

↳ Interpellation des parents

En cas de problèmes ou difficulté pour l'enfant, vous interpellez

| | le père/T | la mère/T | autant l'un que l'autre |
|-------------------------|------------------|------------------|--------------------------------|
| le plus souvent | | | |
| presque toujours | | | |
| quelque fois | | | |
| jamais | | | |

II – Gestion des espaces/ inscriptions des filles et garçons dans l'espace

↳ **Balayez le lieu étudié et noter tous les comportements différents qui apparaissent**

↳ **Identifiez les lieux les plus fréquentés spontanément** par chaque enfant (petites filles et petits garçons) ainsi que les lieux délaissés par chacun d'entre eux le plus souvent

↳ **Observez les lieux spécifiques**

- Lister les activités (bricolage/ construction, dinette, poupées, voitures, cycles, coins lecture, peinture /dessin, ballon...)

- Identifier les espaces par rapport aux activités
 - espace central
 - espace isolé/coin
 - extérieur (dehors)
 - intérieur (dedans)

- Qualifier ces activités (calme, bruyante...).
- Quelle utilisation de ces espaces par chacun (filles ou garçons)
 - Le plus souvent
 - Presque toujours
 - Quelquefois
 - Jamais

- utilisation indifférenciée des espaces

III – Les livres

1° Identifiez les types de livres proposés et les préférences de chacun selon son sexe dans votre structure

2° analyse des ouvrages proposés dans votre structure :

- Combien de figures masculins/féminins trouve-t-on dans les livres (humaines ou animales)
- Nombre d'hommes/nombre de femmes
- Qui sont les personnages principaux de l'histoire
- Quel type d'activité est représenté dans les livres et quel sexe les occupe

- 3° le choix des livres au sein de la structure :

- Identifier les ouvrages proposés dans votre structure (collection, couleur des ouvrages, thématiques)
- Comment sont choisis les livres : responsabilité de la hiérarchie, responsabilité d'un professionnel-elle particulier, réflexion en équipe...

- En fonction de quels critères : collection, identification par rapport au texte
...thématiques...couleur par rapport au sexe...

IV - Les jouets

1° Identifier les types de jouets proposés et les préférences de chacun selon son sexe

Quels sont les jouets les plus fréquemment utilisés par sexe

| Type de jouets | filles | Garçons | les deux |
|------------------------|--------|---------|----------|
| Bricolage/construction | | | |
| Dînette | | | |
| Poupées | | | |
| Mécanique | | | |
| Voitures | | | |
| Balles | | | |
| Peinture /dessin | | | |
| Magie prestigitation | | | |
| Cycles | | | |
| Balançoire | | | |
| jeux d'équilibre... | | | |
| autre ... préciser | | | |

2° Choix des jouets au sein de la structure :

- Sous la responsabilité de qui : responsabilité de la hiérarchie, responsabilité d'un professionnel-elle particulier, réflexion en équipe...
- selon quels critères

IV - Gestion des comportements (cf attitudes selon le sexe)

Cf encouragement ou renforcement positif du comportement de la petite fille ou petit garçon dans son comportement conforme à son sexe- Cf. émotions acceptées ou découragées)

En fonction du comportement de chacun, quelle attitude adoptez-vous : Placez selon votre avis F (fille) ou G(garçon) en face des comportements

| Comportement | Accepter | A décourager |
|-----------------|----------|--------------|
| Pleurs | | |
| Actif | | |
| calme | | |
| agressif | | |
| prise de parole | | |
| crier | | |
| s'habiller /se | | |
| déshabiller | | |

Exemple

| | | |
|--------|---|---|
| Pleurs | G | F |
|--------|---|---|

ANNEXE 4 : LA QUESTION DU GENRE DANS LA FORMATION DES EDUCATEURS ET ÉDUCATRICES DE JEUNES ENFANTS

L'exemple du Centre d'études et de recherches pour la petite enfance d'Aubervilliers (Seine-Saint-Denis)

La question de la place accordée au « genre » dans l'éducation ouvre sur l'évolution et les modifications profondes de la société moderne et comporte une double dimension sociale et psychologique. Si la lutte pour l'égalité entre les hommes et les femmes est à l'origine de cette problématique, la question de l'identité sexuelle et de la différenciation masculin/féminin est en jeu.

Des questions posées à l'origine par les mouvements féministes abordent de manière extrêmement pertinente la différence et l'égalité des sexes, la notion de genre et de sexe. Quelle est la place de l'inné et de l'acquis dans la construction de l'identité sexuelle ? Quels sont les modes culturels et les représentations véhiculées dans les différentes sociétés des rôles et des fonctions départagés selon les sexes ?

Le souci des politiques comme des chercheurs est probablement renforcé par les nombreux travaux autour des nouvelles parentalités (mono- parentalité choisie ou subie, familles séparées et/ ou recomposées, homoparentalité, mais aussi procréation médicale assistée avec ou sans donneur, adoption...), mais également sur l'accueil, l'intégration, l'acceptation et la considération des différences ethniques, sociologiques, culturelles, religieuses dans notre société. Il s'agit d'élaborer une réflexion sur la place faite aux diversités en lien avec l'égalité, le partage, le commun et l'universel.

D'une réflexion sur l'égalité des sexes découlent des expériences dans le champ de l'éducation visant à lutter contre les discriminations.

Nous avons donc à nous interroger sur la place de ces questionnements dans l'éducation des enfants, les choix pédagogiques ayant des conséquences sur les comportements et la construction identitaire des enfants et la vie des futurs adultes qu'ils deviendront. L'éducation agit précocement sur les représentations sociales. Ainsi, la persistance, la transformation ou voire l'éradication de certains stéréotypes, nécessitent un certain nombre de réflexions dans le champ de l'éducation et en particulier des très jeunes enfants.

La formation que nous dispensons au CERPE, auprès de futurs professionnels de la petite enfance (EJE, Auxiliaires de puériculture...) se réfère à la pédagogie active et à la psychanalyse. Nous considérons que le jeune enfant est un sujet à part entière en construction et qu'il est acteur de son développement. Dans l'ensemble des manières de dire et de faire, de proposer les jeux et les activités, les manières d'accompagner les enfants, aucune différence entre garçons et filles n'est marquée. Il semblerait plutôt que nous ayons une philosophie très soucieuse de favoriser la satisfaction des besoins de manière personnalisée en créant les conditions environnementales pour que chaque individu, quels que soient ses appartenances et son histoire puisse développer l'ensemble de ses capacités et de ses compétences.

Les formations dans les différents domaines s'appuient sur des références théoriques et pédagogiques qui vont dans le sens d'une philosophie de l'individualisation et de la construction subjective, du respect de l'enfant en tant que sujet et de sa famille :

- Les différents cours de pédagogie abordent avec les étudiants l'importance de la pédagogie active pour permettre à l'enfant de pouvoir trouver ce qui l'intéresse dans l'environnement au moment où il y est sensible, afin qu'il puisse mettre en scène ce qui le préoccupe, par le jeu et les expériences qu'il a besoin d'effectuer. La pédagogie active suppose que tout être humain, est potentiellement capable de développer toutes les formes de l'intelligence humaine, l'ensemble de ses capacités, de ses qualités et toutes ses compétences... à condition qu'on ne l'en n'empêche pas. C'est-à-dire que les conditions sociales, économiques, climatiques, historiques et culturelles sont autant de facteurs déterminants pour permettre à l'enfant de grandir et de « s'humaniser », tout comme les gestes et les soins, l'environnement mis à sa disposition, le souci que l'on a de lui est indispensable.
- Les cours d'analyse des pratiques mettent au travail les observations rapportées par les étudiants sur leurs lieux de stage, dans lesquelles la question du regard des professionnels sur les garçons et les filles et souvent abordée.
- La question du genre est posée lors de la session consacrée au jeu, à partir d'un travail d'analyse du matériel (jeux, jouets) à proposer aux enfants. Une étude des catalogues de jouets permet de repérer de quelle manière ils s'adressent aux filles ou aux garçons.
- Dans l'ensemble des cours de psychanalyse nous abordons la problématique de l'identité sexuelle:
 - le cours sur les travaux d'Anna Freud et les lignes de développement où elle ne spécifie pas une quelconque appartenance (sociale, culturelle, sexuelle...)
 - la notion de bisexualité humaine,
 - l'identité sexuelle biologique de chaque parent mais aussi leurs identités sexuelles psychiques
 - la phase phallique et en particulier le complexe d'Oedipe
 - les différentes identifications des enfants à chacun des deux parents
 - la place des représentations parentales, familiales et sociales, les projections, l'enfant imaginaire
 - le sexe attribué à l'enfant et son lien avec le sexe biologique et l'élaboration complexe d'une identité sexuelle biologique et psychique
 - la vie sexuelle et les théories sexuelles infantiles
- Dans les cours de droit, la question homme-femme est présente dans les contenus de formation dans les domaines du droit et de l'économie.
 - En droit constitutionnel, l'étude de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789, ne fait référence qu'aux hommes. C'est ainsi qu'Olympe De Gouges avait rédigé une déclaration des droits de la femme et de la citoyenne qui l'a menée à l'échafaud.
 - Le préambule de la Constitution de 1946 proclame l'égalité des droits entre hommes et femmes dans tous les domaines. L'article 1^{er} de la Constitution de 1958 « favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales ».

- En droit du travail, il existe des dispositions spécifiques aux femmes élargies aujourd'hui au couple (Les modèles sociaux ayant évolué).
- L'économie sociale et solidaire aborde forcément les disparités hommes-femmes.
- Le cours de sociologie aborde la construction identitaire « genrée » dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent (même avant la naissance). Les spécificités de genre sont produites par la socialisation. Le cours sur la famille présente l'évolution de la place des pères et de la place des mères dans la société et dans la famille, la question de la place et des rôles de chacun des membres de la famille, l'évolution, les interrogations de ces places. Dans le cours sur la politique de la ville et la sociologie urbaine, la place des hommes et des femmes est interrogée dans l'espace public, l'intériorisation « genrée » du rapport à l'espace et à la mobilité.
- Le cours de psychologie sociale aborde les notions de statut rôles et fonction. Dans le cadre de la communication professionnelle, la question de la différenciation des rôles sociaux est abordée en référence aux travaux issus de la recherche en psychologie sociale sur les représentations, les préjugés et les stéréotypes. La représentation retenue comme modèle explicatif oriente, justifie et donne sens aux actions entre les professionnels et entre les parents et les professionnels. Aussi, on peut aisément supposer que la nature des échanges est entachée par la représentation sociale de la norme et de la déviance.

Ce sont autant de cours où nous incitons au respect des individus et à l'observation. Par certains aspects, la formation dispensée au CERPE montre déjà qu'il n'est pas besoin de prendre des mesures spécifiques pour favoriser l'égalité, le respect des différences et la recherche des ressemblances à condition que la formation soit attentive à l'individualisation, à l'adaptation de l'accompagnement aux besoins et aux rythmes particuliers de chacun. Nous visons principalement à nous questionner avec les étudiants sur le respect du sujet et de la différence des sexes.

CERPE novembre 2012

ANNEXE 5 : ANALYSE DE QUELQUES TRAVAUX D'ÉLÈVES ÉDUCATEURS DE JEUNES ENFANTS

Trois types de documents ont été remis à la mission par une école formant notamment des éducateurs de jeunes enfants : le mémoire de fin d'études, les travaux à inclure dans le dossier adressé au jury de sortie, des écrits correspondants à des contrôles continus. La mission les a examinés en vue de déterminer la place des questions de genre au cours de la scolarité. Compte tenu de la taille de l'échantillon et de sa concentration sur un seul établissement, les constats ci-dessous ne peuvent avoir de valeur scientifique. Ils constituent cependant un signal intéressant et indique la voie d'études complémentaires.

Le mémoire de fin d'étude est un exercice très formaté pour les futurs éducateurs. Il doit concilier l'explication du rôle de l'éducateur dans une situation ou sur un thème donné (à l'hôpital, à propos de l'aménagement du centre d'accueil,...) et la référence à des outils théoriques de la psychologie de l'enfance.

Sur les 68 mémoires, aucun ne s'interroge sur les stéréotypes de genre. Au contraire, lorsque le mémoire entreprend de détailler des exemples issus d'expériences professionnelles, ce sont souvent des souvenirs stéréotypés qui sont donnés : telle fille jouant avec une poupée, tel garçon jouant avec une voiture ou un pistolet..

Lorsque des thèmes liés à celui du genre sont évoqués, c'est selon une présentation similaire :

- l'aménagement de l'espace d'accueil des enfants est pensé en termes de développement cognitif (reconnaissance des objets et reconnaissance de soi) ;
- les développements sur le jeu dévoilent un paradoxe récurrent. Le jeu est présenté comme « libre » et « gratuit ». Pourtant il est aussi décrit comme ce qui est reproducteur de schémas de la vie quotidienne des enfants. A ce titre, il repose nécessairement sur un ensemble de règles du jeu et de contraintes. Ce paradoxe n'est pas évoqué ;
- le langage est un vecteur de l'éducation de l'enfant : l'éducateur doit verbaliser ses actions auprès des tout petits pour faire d'eux des participants.

Les sujets des mémoires, de même que les références utilisées, sont rarement originaux :

- 34 traitent du rôle de l'éducateur dans le développement de l'enfant et son autonomie vis-à-vis de ses parents ;
- 13 proposent la description du rôle de l'éducateur dans une institution plus spécifique (foyer, hôpital, PMI ou centre pour enfants handicapés) ;
- 8 traitent de la sécurisation affective de l'enfant ;
- 5 se focalisent sur le rôle du jeu ;
- 3 mémoires portent sur le langage et le communication ;
- 2 analysent le rôle de l'éducateur dans des milieux de diversité culturelle ;
- 1 mémoire porte sur la notion de « bien-traitance » ;
- 1 sur le processus créatif ;
- 1 sur les manifestations de l'agressivité chez les tout petits.

Les dossiers remis au jury qui attribue, en fin de scolarité, le diplôme d'État. Sur 23 travaux examinés, six pouvaient se prêter, par leur objet, à des observations du point de vue de la question du genre. Ainsi de ceux qui traitaient des jeux (2), de la littérature ou de la lecture (2), de l'espace (1) ou des mots et gestes adressés à l'enfant (1). Or, aucun de ces travaux n'aborde la question. Ainsi, même quelques paragraphes consacrés au choix des livres n'évoquent pas la nécessité d'opérer un tri en fonction de la présence ou non de stéréotypes. Sauf à considérer que cette

préoccupation relève en amont des bibliothécaires. Les scènes observées et relatées à l'appui de l'analyse contenu dans ces écrits ne comportent pas d'observations relatives au genre.

Dans la catégorie des écrits de contrôle continu, 34 travaux, correspondants parfois à plusieurs auteurs, ont été examinés. 10 pouvaient se prêter à une analyse sous l'angle du genre parce qu'ayant trait aux jeux (5), à la littérature (1) ou à des comportements potentiellement « genrés », soit émanant d'enfants, comme l'agressivité (2), soit d'adultes comme le portage physique ou la considération portée à l'enfant (2). Le fait que les observations ne confirment pas de spécificité de genre peut, il est vrai, indiquer un défaut de regard comme une remise en cause d'un préjugé. Encore, dans ce dernier cas, conviendrait-il de le dire. On ne compte pas ici tous les écrits sur les sujets de l'attachement et de la séparation ainsi que de la socialisation, toujours rédigés de manière neutre (le bébé, le petit, l'enfant), sans que jamais une distinction selon le sexe ne soit opérée. Le rappel de la place du père est effectué dans le cadre de pensée classique.

ANNEXE 6 : FICHE AUX INSTITUTS DE FORMATION EN SOINS INFIRMIERS (IFSI) NORMES ET VALEURS LE RESPECT DES IDENTITES SEXUELLES DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Cette question pourra être abordée au sein de diverses unités d'enseignement :

- l'unité « Psychologie, sociologie, anthropologie », qui contient notamment l'approche de la psychologie sociale (l'homme social, l'identité sociale...), le développement de la personne et de la personnalité, la psychologie et la santé (souffrance psychique, schéma et image corporels...), mythes et croyances ;
- l'unité « Législation, éthique, déontologie », qui vise notamment à inculquer les droits fondamentaux des patients et l'implication de ces droits dans la pratique professionnelle ; et peut amener à aborder avec les étudiants des questions telles que « qui ils auraient des difficultés à soigner ? » ou la question de la difficulté pour les patients de parler de leur homosexualité à leur famille... ;
- l'unité « Processus inflammatoire et infectieux », qui permet d'aborder le VIH sida et les hépatites ;
- l'unité « Soins relationnels » qui contient un enseignement sur l'adaptation des modalités de communication aux personnes et aux populations.

1- Définitions

D'après les définitions reprises dans les préambules des Principes de Jogjakarta, adoptés par l'Organisation des Nations Unies en 2007.

L'orientation sexuelle fait référence à la capacité qu'a chacun de ressentir une profonde attirance émotionnelle, affective et sexuelle envers des individus de sexe opposé (hétérosexuel), de même sexe (homosexuel) ou de plus d'un sexe (bisexuel), et d'entretenir des relations intimes et sexuelles avec ces individus.

L'identité de genre fait d'abord référence aux rapports sociaux de sexe tels qu'ils sont codifiés dans les différentes sociétés, aux rôles sociaux attribués à chaque sexe et, plus généralement, aux inégalités hommes/femmes structurées historiquement. Le fait de ne pas s'identifier à l'orientation sexuelle correspondant/attendue du sexe de naissance (hétérosexualité) crée de nouvelles catégories de genre (homosexuel, transsexuel).

Le terme de "trans" est communément utilisé pour des populations définies selon leur identité. Les personnes trans ne se définissent pas selon le sexe établi à la naissance, mais plutôt selon le genre désiré : ainsi les trans MtF (Male to Female) sont désignées comme des "femmes trans" et les trans FtM (Female to Male) sont désignés comme des "hommes trans". Les scientifiques internationaux définissent les personnes trans comme des personnes atteintes de "trouble de l'identité de genre" (gender identity disorder) et qui ont fait l'objet d'abord psychiatriques, hormonaux et/ou chirurgicaux (Zucker, Lawrence 2009).

2. Contexte : les discriminations liées à l'orientation sexuelle dans le domaine de la santé

La discrimination sur la base de l'orientation sexuelle est considérée comme la deuxième forme de discrimination la plus répandue au sein de l'Union Européenne, après la discrimination sur la base de l'origine ethnique. En France, comme dans bon nombre de pays méditerranéens, la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle est jugée particulièrement répandue : 59 % des répondants pensent qu'elle est répandue dans leur pays, chiffre supérieur à la moyenne européenne, soit 51 %¹²⁴.

Au sein de l'Union européenne, certaines recherches indiquent que les personnes homosexuelles font face à des discriminations dans le domaine de la santé.

Des études et des entretiens sur le terrain ont constaté des réactions positives et négatives de la part du personnel de santé lorsque les personnes homosexuelles révèlent leur orientation sexuelle ou leur identité de genre.

En France, une enquête réalisée en 2009 par Sida Info Service¹²⁵ sur les discriminations à l'encontre des personnes vivant avec le VIH révèle que près de la moitié des personnes interrogées ont rapporté au moins une situation de discrimination dans le domaine de la santé. 39 % des appelants estiment avoir subi une discrimination pour un autre motif que le VIH, la raison la plus souvent évoquée étant l'homosexualité.

Pour les femmes ayant des relations sexuelles avec d'autres femmes (FSF), les problèmes se posent avec les gynécologues dans le cadre de la contraception, du suivi et des actes de prévention¹²⁶. Dans l'enquête SOS homophobie de la commission lesbophobie 2004, sur 1.793 lesbiennes, 10 % évoquent l'expérience d'au moins une situation lesbophobe dans le milieu de santé. 44 % d'entre elles concernent les gynécologues et se manifestent sous la forme d'un manque de formation et d'information sur les questions de l'orientation sexuelle, d'un déni de l'homosexualité.

Les refus de soins à l'encontre des personnes séropositives sont fréquents, soit en raison de la situation de précarité des personnes, discriminées parce qu'elles sont détentrices de la CMU ou de l'AME, en raison de leur séropositivité, de leur orientation sexuelle, de leur origine, du fait qu'elles consomment ou aient consommé de la drogue... Les personnes vivant avec le VIH sont multiples touchées par la discrimination car elles cumulent parfois ces différents facteurs de discrimination.

Ces réactions négatives ou la peur de faire face à de telles attitudes peuvent conduire les personnes homo-, bi- ou trans-sexuelles à éviter de recourir aux soins de santé.

Elles peuvent par ailleurs amoindrir l'efficacité de la relation sociale et thérapeutique des professionnels de santé avec les patients, et nuire à la qualité globale des services.

3 - Etat du droit

3-1. En France

Le 27 juillet 1982, sur une proposition de ministre de la Justice, Robert Badinter, l'Assemblée Nationale vote la dépénalisation de l'homosexualité. Avec l'abrogation de l'article 332-1 du code pénal, l'homosexualité n'est plus considérée comme un délit. Déjà, depuis 1791, la loi pénale

¹²⁴ 51 % des répondants de l'Union européenne pensent que la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle est répandue dans leur pays – La discrimination dans l'Union européenne : perceptions, expériences et attitudes. Juillet 2008.

¹²⁵ http://www.sida-info-service.org/sites/sida/IMG/pdf/SIS_Discriminations_2_009-2.pdf

¹²⁶ Pour une promotion de la santé lesbienne : état des lieux des recherches, enjeux et propositions. Genon, Delebarre, Chartrin, « Genre, sexualité et société », 2009.

française refusait la répression de l'homosexualité en tant que telle, c'est-à-dire entre personnes consentantes, y compris si l'une d'elles ou les deux étaient des mineurs de plus de quinze ans. Le décret n° 2010-125 du 08/02/2010 a supprimé de la liste des Affections longue durée le transsexualisme (troubles précoces de l'identité de genre).

L'article 225-1 du Code pénal réprime les distinctions opérées entre les personnes physiques en raison de leur orientation sexuelle, état de santé, handicap, ou sexe par les autorités publiques ou les entreprises privées.

La loi Hôpital patient santé territoire (HPST) inscrit dans le code de santé publique les motifs de discrimination : les motifs décrits par l'article 225-1 du code pénal dont font partie l'état de santé, l'apparence physique, l'orientation sexuelle..., ainsi que le fait d'être détenteur de la CMU, l'AME ou l'ACS. Cette loi crée une procédure de conciliation, au terme de laquelle une sanction ordinaire peut être prise par la juridiction ordinaire compétente ou des pénalités financières prononcées par le directeur de l'organisme local d'assurance à l'encontre du professionnel de santé ayant pratiqué un refus de soins.

Les personnes homosexuelles estiment qu'il subsiste encore aujourd'hui, dans le domaine sanitaire, une forme de discrimination : l'exclusion au don du sang.

Ceci est justifié par des impératifs de sécurité sanitaire. En effet, les données épidémiologiques montrent une plus forte prévalence du virus de l'immunodéficience humaine chez les hommes ayant eu des relations sexuelles avec les hommes (HSH). L'enquête Prévagay de 2009 indique une prévalence au VIH de 17,7 % chez les hommes ayant eu des relations sexuelles avec un homme. De plus, les HSH représentent la population la plus touchée en termes d'incidence, avec 48 % des nouveaux cas de contaminations, taux environ 200 fois supérieur à celui de la population hétérosexuelle française. Et, en dépit de tests de dépistage perfectionnés, il y a une période de plusieurs jours entre le moment où la personne a été en contact avec ce virus et le moment où il devient détectable dans le sang.

Néanmoins, ces contre-indications sont établies au vu de l'état des données épidémiologiques, techniques et scientifiques du moment. Elles ont vocation à être révisées régulièrement, en fonction de l'évolution de ces données.

Aujourd'hui, la plupart des pays ont une contre-indication concernant les hommes ayant eu des relations avec les hommes. La grande majorité de nos voisins européens mais aussi outre-Atlantique, écartent du don les hommes ayant eu des relations sexuelles avec un homme, qu'il s'agisse d'une contre-indication fixée par des textes normatifs comme c'est le cas en Allemagne, en Suède ou en Grande-Bretagne ou d'une contre-indication fixée par le médecin en charge du prélèvement comme en Italie. Toutefois, quelques rares pays, comme l'Australie ont fait le choix de contre-indications temporaires.

A cet égard, il est important de rappeler que le Conseil de l'Europe s'est saisi de la question du bien-fondé de cette contre-indication. Il devrait adopter en novembre 2011 une résolution destinée à éclairer les Etats membres sur cette question. Dans cette attente, le Conseil de l'Europe a demandé aux Etats membres de ne pas modifier leur législation.

Tous les pays, la France au premier chef, sont particulièrement attentifs aux évolutions susceptibles de modifier les contre-indications actuelles au don de sang.

3-2-Homo, bi et transexualité dans le monde

Si, l'homosexualité a été retirée en 1991 de la liste des maladies mentales de l'Organisation Mondiale de la Santé, dans de nombreux Etats, les actes homosexuels sont encore condamnés par la loi, et dans une dizaine de nations, la peine de mort peut être effectivement appliquée (Afghanistan, Iran, Arabie Saoudite...).

L'association entre la santé sexuelle et les Droits de l'Homme exprime le nouvel ancrage dans un système de valeur à visée universaliste. Le libre exercice de la sexualité constitue désormais une

dimension centrale de la santé globale, du bien-être et des Droits de l'Homme, comme l'affirment les Principes de Jogjakarta. Ce sont une série de principes sur l'application du droit international des droits de l'homme en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre pour la protection et pour l'interdiction absolue de la discrimination contre les personnes LGBT et intersexuelles selon la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ces Principes ont été présentés devant le Conseil des droits de l'homme des Nations unies le 26 mars 2007.

Parmi les migrants en France, très peu sont en mesure de témoigner de leur pratique ou identité homo ou bisexuelle; les pratiques homo ou bisexuelles ont été longtemps totalement niées en milieu migrant où les modes de transmission largement majoritaires sont les relations hétérosexuelles. Pourtant, ces pratiques existent, sont souvent stigmatisées dans l'opinion publique et sont même l'objet dans certains pays d'origine de sanctions pénales. Or, la double stigmatisation, liée à l'homosexualité et au VIH est un facteur favorisant la vulnérabilité et la propagation du VIH. C'est pourquoi le programme en direction des migrants/étrangers inclus dans le plan national VIH/IST 2010-2014 introduit pour la première fois cette problématique parmi les actions à soutenir (voir fiche action M6 du plan, page 198 : « Lever le tabou sur l'homosexualité entre hommes et entre femmes et sur la bisexualité parmi les populations migrantes »).

4. Pourquoi les professionnels de santé doivent prendre en compte l'orientation sexuelle d'une personne ?¹²⁷

Selon l'Organisation mondiale de la santé, « la santé est un état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Pouvoir affirmer son identité sexuelle fait partie des déterminants de santé qui concourent à ce bien-être qu'évoque la définition de l'OMS.

Toutefois, lors d'une étude menée par AIDES et la Fédération Française des Centres LGBT, si la grande majorité des personnes interrogées (93 %) déclarent avoir été bien accueillies par les soignants, 30 % des femmes et 27 % des hommes déclarent avoir eu peur de dire qu'ils étaient homosexuels ou bisexuels.

Être homosexuel aujourd'hui en France, c'est aussi être potentiellement amené à rencontrer, aimer, vivre avec un partenaire séropositif au VIH/Sida et/ou au virus de l'hépatite.

Par ailleurs, l'homophobie intériorisée peut produire des effets négatifs sur la santé de ces personnes, de par la consommation de produits psycho-actifs :

- 76 % des homosexuels masculins ont fumé du tabac dans leur vie et 51 % en consomment régulièrement (contre 39 % en population générale)¹²⁸
- La consommation d'alcool est identique mais caractérisée par une consommation plus occasionnelle et plus excessive chez les homosexuels masculins
- Pour les autres drogues, l'enquête Presse Gay de 2044 fait apparaître que la consommation de substance psycho-actives serait 4 fois supérieure chez les gays que dans la population générale.

Concernant les maladies infectieuses, en 2008, 37 % des nouvelles contaminations au VIH/Sida ont été contractées lors de rapports homosexuels, et le risque de transmission du VIH/Sida est plus important en cas d'IST. L'enquête Presse gay révèle que 40 % des homosexuels interrogés déclarent avoir contracté une IST au cours de leur vie.

¹²⁷ Paragraphe issu de la brochure « Homosexuels, des patients comme les autres ? », Association des médecins gays et AIDES ; décembre 2010.

¹²⁸ Etude de l'association DIALOGAI

Enfin, l'homophobie, qu'elle soit intériorisée ou non, peut également avoir des conséquences d'un point de vue psychique. Le mal-être qu'engendre l'impossibilité de vivre sa sexualité de façon épanouie pour les homosexuels a pour résultante une prédisposition accrue aux pathologies dépressives.

L'enquête Presse gay montre que :

- 49 % des répondants déclarent avoir eu une dépression au cours de leur vie. Cet état est plus fréquemment rapporté par les jeunes.
- 27 % des répondants déclarent avoir consommé des anxiolytiques et/ou des antidépresseurs au cours des 12 derniers mois.
- 19 % des répondants ont fait au moins une tentative de suicide au cours de la vie et 7 % ont attenté à leur vie à plusieurs reprises. Cette proportion est presque 5 fois plus importante que pour les hommes en population générale
- 31 % de répondants ont été victimes d'actes homophobes au cours des 12 derniers mois (injures verbales (61 %), agressions physiques ou brimades répétées sur leur lieu de travail). Depuis 1997, une augmentation de ces actes homophobes est observée.

5- Objectifs de cet enseignement

- renforcer les capacités d'intervention des professionnels concernés en éducation liée à la vie sexuelle et affective afin les rendre en mesure d'aborder les questions de sexualité dans le respect des personnes quelle que soit leur genre et leur orientation sexuelle (hétérosexualité, homosexualité, bi sexualité) ou d'intégrer cette dimension dans leur pratique.
- développer des compétences d'écoute, d'intervention auprès des personnes homosexuelles, bisexuelles ou en questionnement à ce sujet, dans le respect des orientations sexuelles affirmées ou non, en améliorant le confort professionnel des intervenants
- reconnaître ses limites et ses croyances et appréhender les réalités homosexuelles : identités, conjugalité, filiation, sexualité
- éviter toute forme de discrimination liée à l'orientation ou l'identité sexuelle dans le domaine de la santé, tant dans les relations patient/professionnel, qu'au sein du milieu professionnel
- faciliter l'exercice des droits par les homosexuels

6- Les mesures prévues dans ce domaine par les plans de santé publique

6-1- Dans le plan santé des jeunes

- Développement des campagnes contraception en direction des jeunes avec une approche genrée
- Création d'un site internet « sexualité/jeunes » par l'INPES
- Prévention des discriminations liées à l'homophobie (scénarios disponibles sur site INPES)

6-2 Dans le plan national de lutte contre le VIH et les IST 2010-2014

- Action HSH et LBT 7- p.214 : « Agir pour une meilleure acceptation des orientations sexuelles et de soutenir les personnes HSH, FSF en souffrance ou victimes d'actes homophobes » :
- poursuivre les campagnes médias sur le thème de la non-discrimination liée à l'orientation sexuelle ;
- poursuivre les actions de sensibilisation en milieu scolaire et universitaire ;
- élaborer et diffuser via l'appel à projets INPES un guide spécifique sur la santé globale homosexuelle (dépistage des mal-être, des addictions, prévention des cancers, du VIH et IST) ;
- sensibiliser les acteurs associatifs identitaires au repérage et à la prise en charge du mal-être et des addictions ;

- soutenir les associations et structures existantes de prise en charge et d'hébergement des victimes d'agressions homophobes, des jeunes en rupture sociale et la création, en fonction des besoins locaux, de structures nouvelles et d'espaces de parole spécifiques pour ces publics.
 - Action HSH et LBT 8-p.215 : « Favoriser des approches respectueuses des choix d'orientation sexuelle et rapport de genre chez les professionnels sanitaires et sociaux en contact avec la population des hommes et femmes homo-bisexual(le)s » :
 - élaboration d'un guide spécifique sur la santé et la sexualité des populations LGBT à destination des professionnels ;
 - développement de formations spécifiques sur la santé sexuelle et l'identité de genre pour les professionnels de santé.
 - Action M6, page 198 : « Lever le tabou sur l'homosexualité entre hommes et entre femmes et sur la bisexualité parmi les populations migrantes »).
 - **Actions en direction des personnes trans :**
 - Améliorer les connaissances et les capacités des personnes Trans à se protéger et à protéger leurs partenaires par la promotion de la santé sexuelle ;
 - Améliorer le dépistage de la population Trans ;
 - Soutenir les recherches sur l'association et les risques potentiels entre les traitements hormonaux de la transition sexuelle et les traitements antirétroviraux ;
 - Réaliser la synthèse des données existantes sur les Trans : enquêtes, déclaration obligatoire et élaborer des recommandations en direction de l'évolution de la DO ;
 - Etudier les conditions de la mise en œuvre d'une surveillance de la prévalence et de l'incidence du VIH et des IST chez les personnes Trans et suivre l'évolution des comportements sexuels en fonction des stratégies mises en place.
 - **Actions en direction des personnes qui se prostituent :**
- Cette question n'est pas en lien direct avec le respect des identités sexuelles dans la pratique professionnelle du personnel infirmier. Néanmoins, le plan national VIH-IST 2010-2014 relève des difficultés d'accès à la prévention et aux soins de ces personnes, ayant un impact sur leur état de santé. C'est pourquoi il recommande (action P2) de sensibiliser les acteurs associatifs, sanitaires, sociaux et judiciaires en contact avec les personnes prostituées aux enjeux de la prévention du VIH et des IST¹²⁹.

7 - Ressources disponibles

7-1 -Outils

- **brochure « Notre enfant est homosexuel »** destinée aux parents, familles et amis de gais et de lesbiennes, réalisée par l'association Contact regroupant des parents d'homosexuels, avec le soutien de l'INPES, vise à aider les parents à comprendre l'homosexualité de leur enfant.
- **brochure « Homo, bi...et alors ! »**, également réalisée par l'association Contact avec le soutien de l'INPES est destinée aux jeunes qui se posent des questions en raison de leur attirance pour des personnes du même sexe et peuvent parfois souffrir du regard des autres.
- **outil d'intervention « Jeunes et homos sous le regard des autres »** (livret et DVD) élaboré par l'INPES sur la base de courts métrages abordant le thème de la prise de conscience de son

¹²⁹ Voir Plan national de lutte contre le VIH et les IST 2010-2014, pages 137-150,231-236.

homosexualité ou de sa bisexualité est destiné à des professionnels de la prévention, de l'éducation et de l'animation socioculturelle.

- **brochure « Homosexuels-Des patients comme les autres ?**, éditée en décembre 2010 à 10 000 exemplaires par l'Association des médecins gays et Aides, avec le soutien de l'INPES, est destinée aux médecins et a pour objectif de leur apporter des informations et conseils pratiques, afin d'améliorer la qualité de leur relation avec les patients homosexuels.
- **brochure « Sexe et santé Gay vivant avec le VIH »** en cours d'élaboration, doit être éditée en 2011. Cette brochure, réalisée par un groupe d'expert coordonné par l'INPES, propose des réponses aux questions sur la qualité de vie liée à la sexualité pour les hommes séropositifs ayant des rapports sexuels avec des hommes.

7-2 – Les Associations soutenues par le ministère de la santé pour des actions de sensibilisation contre l'homophobie

- l'association Contact pour ses actions d'accueil, d'écoute, de formation et d'intervention en milieu scolaire ;
- la Ligue française de santé mentale pour une recherche action qui vise à une meilleure compréhension des discriminations vécues ou craintes en raison du sexe et/ou de l'orientation sexuelle, pour mettre en œuvre des actions de prévention ;
- Solidarité sida, qui réalise des « Après-midi zapping » auprès de lycéens visant à informer et prévenir les risques liés à la sexualité, d'ouvrir un espace de parole sur la sexualité, dont l'homosexualité ;
- Djemb'red pour des actions de coopérations avec d'autres associations en France et dans les départements d'Outre mer visant à lutter contre les discriminations liées aux orientations sexuelles ;
- l'association Afrique Avenir qui a initié depuis 2010 des journées de réflexion à l'attention des acteurs associatifs africains œuvrant sur la prévention VIH-IST-Hépatites pour identifier et combattre les préjugés les plus fréquents à l'encontre des personnes homo ou bissexuelles¹³⁰.

7-3 Références bibliographiques

- UNESCO, principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle (Volume 1 et 2), 28 janvier 2010, http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=47268&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organisation Mondiale de la Santé (1975). Education and treatment in human sexuality: The training of health professionals. Report of a WHO Meeting (Technical Report Series No. 572).
- Cycle de séminaires : regards croisés sur la sexualité- Recueil de textes et analyses- Observatoire du Sida et des sexualités, Octobre 2005.
- La peur de l'autre en soi- du sexisme à l'homophobie- Welzer-lang, Dutey, Doray, 1994 ;
- Plan national de lutte contre le VIH et les IST 2010-2014 : <http://www.sante.gouv.fr/plan-national-de-lutte-contre-le-vih-sida-et-les-ist-2010-2014.html>

7-4 Sites Internet de référence

<http://www.sos-homophobie.org/>

¹³⁰ Dans le cadre de l'action M6 du Plan national de lutte contre le VIH et les IST 2010-2014 : « Lever le tabou sur l'homosexualité entre hommes et femmes et sur la bisexualité parmi les populations migrantes »-p.198.

<http://www.education.gouv.fr/cid27781/lutte-contre-homophobie.html>
<http://www.unaids.org/fr/resources/presscentre/pressreleaseandstatementarchive/2011/may/20110517psidaho/>
<http://www.halde.fr/>
<http://www.ligneazur.org/>
<http://www.droitsdesjeunes.gouv.fr/>
<http://www.rainbhospital.net/index.php>
http://translate.google.fr/translate?hl=fr&langpair=en%7Cfr&u=http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/sexual_health/en/
http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=47268&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
Lien vers le plan national VIH-IST 2010-2014 :
<http://www.sante.gouv.fr/plan-national-de-lutte-contre-le-vih-sida-et-les-ist-2010-2014.html>

7-5 Formations

Il existe un diplôme d'université en santé sexuelle visant à apporter aux professionnels intervenant dans le champ sanitaire, social et éducatif les bases en santé sexuelle.

<http://www.medecine.univ-paris-diderot.fr/index.php/formation-continue/du-et-diu/454-conseiller-en-sante-sexuelle>

ANNEXE 7 : QUELQUES PUBLICITÉS DU CORPUS DE BETC EURO RSCG

Aurélié
Bébé Guigoz
en 1978

Darius
Bébé Guigoz
en 2010

“Et vous, êtes-vous un bébé Guigoz ?”



Depuis plus de 100 ans, génération après génération, Guigoz met son expertise au service des bébés. Parce qu'ils ont tellement de choses à nous dire quand ils se sentent bien.

Rendez-vous sur www.guigoz.fr

LABORATOIRES
Guigoz PARLONS BÉBÉ.

EN PLUS DU LAIT, L'EAU EST LA SEULE BOISSON INDISPENSABLE. WWW.MANGERBOUGER.FR

05/07/2010 - GUIGOZ 2 LAIT - NESTLE FRANCE
PRESSE - ENFANT MAGAZINE - # 3149951

Iman
Bébé Guigoz
en 2010

Frédéric
Bébé Guigoz
en 1974

“Et vous, êtes-vous un bébé Guigoz ?”



Depuis plus de 100 ans, génération après génération, Guigoz met son expertise au service des bébés. Parce qu'ils ont tellement de choses à nous dire quand ils se sentent bien.

Rendez-vous sur www.guigoz.fr

LABORATOIRES
Guigoz® PARLONS BÉBÉ.

BOUGER, JOUER EST INDISPENSABLE AU DÉVELOPPEMENT DE VOTRE ENFANT. WWW.MANGERBOUGER.FR

11/06/2010 - GUIGOZ 2 LAIT - NESTLE FRANCE
PRESSE - ENFANT MAGAZINE - # 3125992

ANNEXE 8 : ANALYSE DU CORPUS BETC

Étude de Serge Tisseron¹³¹

Les différences liées au genre dans les publicités mettant en scène les bébés

Depuis les études pionnières de Piaget, la psychologie cognitive distingue quatre périodes dans le développement de l'enfant : les bébés (0-2 ans), les enfants d'âge préscolaire (2-6 ans), les enfants d'âge scolaire (6-12 ans) et les adolescents (12-18 ans). Le stade de 0 à 2 ans est encore appelé "sensori moteur" dans la mesure où il permet à l'enfant de passer d'une phase essentiellement dominée par les réflexes à une autre caractérisée par la découverte, "dans son corps et par son corps", de ses possibilités d'agir "dans le monde et sur le monde". Sur le plan de la vie de relation avec les humains qui l'entourent, cette phase est caractérisée par le fait que l'enfant n'a pas encore l'usage du langage parlé.

L'étude sur laquelle nous avons été sollicité porte sur les bébés. Dans le corpus qui nous a été proposé, figurent pourtant beaucoup de publicités qui incluent des enfants plus grands. Mais bien que leur âge ne soit jamais indiqué, il est aisé de repérer par leur aspect - notamment leur couche ! - ceux qui ont moins de trois ans.

1. NOS REPÈRES

1.1. *La constitution du corpus*

Le corpus qui nous a été fourni recouvre vingt et un secteurs économiques. Les différents biens et services commerciaux y sont mis en scène dans près de 200 publicités prints (affichages et presse) et audiovisuelles (Web, TV, cinéma).

Les secteurs concernés sont les suivants:

- Alimentaire
- Automobile
- Banque – Assurance – Services financiers
- Boissons
- Bricolage – Décoration

¹³¹ Psychiatre, psychanalyste, docteur en psychologie HDR à L'Université Paris-Ouest-Nanterre – Blog : www.sergetisseron.com

- Cosmétique – Beauté
- Couches
- Distribution
- Formation professionnelle
- High-Tech – Services multimédias – Opérateurs téléphoniques
- Industrie
- Jouets
- Luxe
- Médias
- ONG – Fondation – Intérêt général
- Produits ménagers
- Puériculture
- Restauration – Hôtellerie
- Santé
- Services à la personne
- Vêtements

1.2. Les ressorts de la publicité¹³²

Depuis ses débuts, la publicité cherche à détourner cinq formes de désirs à son profit.

1.2.1. Le désir sexuel

Il est lié aux « pulsions sexuelles » qui sont elles-mêmes organisées autour des orifices du corps, des activités physiques et des investissements psychiques qui s'organisent à partir d'elles. C'est notamment le désir de s'approprier (lié à la bouche et à l'oralité), le désir de maîtriser (lié à l'anus et aux fonctions de contrôle de l'excrétion) et le désir de s'imposer comme le plus fort (lié à la possession de l'organe phallique, emblème de pouvoir qui est, dans notre culture, associé au pénis). Ce sont les modèles les plus souvent mis en avant quand on évoque les ressorts de la publicité, mais nous allons voir que ce ne sont pas les seuls.

1.2.2. Le désir narcissique

C'est le désir d'augmenter l'estime de soi. Les images qui y renvoient ont plusieurs versants : la séduction (être un homme et une femme séduisants), la paternité et la maternité (être un père ou une mère parfaits) ou encore la vie sociale (être un décideur, un meneur d'hommes, ou plus simplement être un homme ou une femme que ses collègues envient).

¹³² Tisseron Serge, *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*, Paris, Dunod, 1995

1.2.3. Le désir d'appartenance communautaire

C'est l'appartenance à un groupe vécu comme une famille de substitution, ou, si on préfère, une sorte de club sur le mode anglais : la communauté soutient et protège chacun de ses membres.

1.2.4. Le désir de voir : le voyeurisme

La publicité peut flatter le voyeurisme en créant l'illusion de pénétrer dans l'intimité d'un couple ou d'une personne : toilette, miction, défécation, activités sexuelles.... Elle peut aussi nous donner l'impression que nous surprenons une conversation qui ne nous est pas destinée.

1.2.5. Adhérer à un mythe fondateur

Tout groupe humain s'entoure d'images emblématiques qui lui semblent transcender son propre désir, incarner des valeurs qui le dépassent et être au fondement des institutions qu'il s'est données. Dans les cultures de tradition chrétienne, les images de nativité et de vierge à l'enfant ont joué ce rôle. Elles ont été reproduites des millions de fois et honorées par un nombre considérable d'artistes. La mise en scène de la naissance attendue et de la famille heureuse réunie autour d'un bébé rencontre donc une solide tradition iconographique, et suscite une adhésion quasi immédiate des spectateurs.

2. NOS RESULTATS

Nous envisagerons d'abord comment le bébé des publicités est fondamentalement un bébé narcissique, chargé de valoriser les fonctions parentales, et qui ne correspond pour cette raison qu'à certains caractères du bébé réel. Puis nous verrons comment, dans ces publicités, la mise en scène des deux parents est révélatrice d'un partage des rôles, et donc de stéréotypes de genre. Enfin, nos deux dernières parties seront consacrées aux stéréotypes de genre dans la présentation des bébés eux mêmes.

2.1. *Un bébé qui comble le narcissisme parental*

La particularité du petit homme est de naître prématuré. Entendons par là qu'il n'a aucune chance de survie si personne ne l'assiste. Mais le bébé ne nécessite pas seulement une protection. Il a également besoin, pour grandir, d'approches éducatives et pédagogiques particulières. D'autant plus qu'il manifeste dès sa naissance des aptitudes cognitives et affectives qui vont dans le sens de son autonomisation, et qui sont parfois mal supportées par les parents. Or le bébé qui a besoin de protection et d'affection est beaucoup plus représenté dans les publicités que le bébé qui manifeste

son désir d'autonomie, éventuellement en s'opposant à ses parents¹³³. Il apparaît le plus souvent comme un être à protéger, dans une totale dépendance aux adultes (publicités *Nidal* ou *Nivea*). Autrement dit, il est moins pris en compte pour lui-même que pour permettre à ses parents d'être enfin heureux ("Les enfants, c'est que du bonheur", publicité Formation Pro), voire de se vivre comme des père et mère parfaits. Non seulement il est le liant d'une famille parfaite, mais il permet de "prendre un nouveau départ" (publicités pour les produits *High Tech* notamment).

La même remarque peut être faite au sujet de la couleur de peau des bébés. Sauf dans les publicités mettant en scène un grand nombre d'enfants (une pour *Guigoz* présente côte à côte un blanc, un noir et un asiatique, tandis que plusieurs clips pour *Evian* montrent des bébés de couleurs différentes dessinés sur des *tee-shirts*), aucun enfant n'est noir ou métissé. Les publicités ne préfèrent pas seulement les bébés asexués, souriants et passifs, elles préfèrent aussi les bébés blonds. Est-ce parce que l'enfant idéalisé devrait être pur, propre, et donc le moins coloré possible, un peu comme dans les publicités pour les lessives où la pureté est assimilée à la blancheur et la couleur à la saleté? Ou bien est-ce seulement parce que la publicité veut vendre un bébé qui n'est pas spécifique? Tout se passerait alors comme si, pour les publicistes, un bébé qui a la peau blanche serait un bébé, alors qu'un bébé qui a la peau noire serait un noir.

2.2. *Un bébé révélateur des rôles attachés aux parents*

La mise en scène de la tétée, qui pourrait être un rôle partagé, est pratiquement absente des publicités. Au contraire, la mère et le père sont présentés dans des tâches bien différenciées. La mère est figurée à la fois comme une sorte de cocon protecteur et comme le premier partenaire de jeu privilégiant une proximité de peau et de tendresse mutuelle. Au contraire, le père est plutôt mis en scène comme celui qui change les couches. Mais dans la mesure où l'évacuation du contenu intestinal est pour le bébé une première expérience de séparation, on peut dire que le père favoriserait et encouragerait la séparation. Le fait de le montrer présidant à la séparation des excréments serait une façon d'évoquer indirectement son rôle de séparateur du couple fusionnel formé par le jeune enfant et sa mère.

Enfin, beaucoup de publicités insistent sur le fait que le bébé a la « peau douce ». Cette qualité le situe évidemment du côté des valeurs maternelles, ce qui n'est pas étonnant puisqu'il est à ce moment là perçu comme un prolongement de la mère. Mais la continuité qui lie le bébé à sa mère valorise indirectement la peau douce de celle-ci. Comment être une mère si on n'a pas la peau douce quand on voit ces publicités ? Cela paraît absolument impossible. Bien qu'aucune de ces publicités ne conseille aux femmes d'investir en produits de beauté, la mise en scène d'un bébé « à la peau douce », blotti contre sa mère, a évidemment pour conséquence de valoriser la valeur

¹³³ Exception faite d'une publicité pour Skip : « Tous les enfants ont le droit d'être des enfants. Tous les enfants ont le droit de se salir. »

« peau douce » de celle-ci. Les publicités qui invitent les mères à acheter des produits pour les bébés les invitent donc en même temps à acheter des produits au service de leur propre beauté. Comme ce sont en général les mêmes fabricants, il n'est pas étonnant qu'ils veuillent profiter de leurs publicités autour de la maternité pour faire d'une pierre deux coups.

2.3. Garçon et fille, meneur et menée

Le traitement différencié des deux sexes dans la publicité a fait l'objet de nombreuses études pour les enfants de plus de quatre ans. Les garçons sont plus sollicités par leur courage ou leur bravoure tandis que les filles s'accaparent la légèreté et la beauté, notamment à travers le modèle de la petite princesse. En revanche, cette différenciation entre garçons et filles est beaucoup plus difficile à trouver chez les enfants de moins de trois ans, car les très jeunes enfants ont peu de caractères sexuels secondaires qui permettent de les identifier. Dans l'ensemble du corpus étudié, une seule publicité met en scène une opposition nette entre les deux sexes (pour la marque de grande distribution *Netto*).

On y voit un garçon âgé de trois ans à côté d'une fille du même âge tenant un ours en peluche. Des voix adultes sont censées leur faire dire ce qu'ils pensent et qu'ils ne sont évidemment pas en âge de pouvoir formuler. Voici leur dialogue.

Le garçon : « Eh, poupée, combien pour ton ours ? »

La fille : « T'as pas les moyens »

Le garçon : « Et si j'en prends deux, c'est moins cher ? »

La fille : « On n'est pas chez *Netto* »

Le garçon : « T'en tiens une couche, toi ! »

Cette publicité s'appuie sur ce que nous avons identifié comme un désir d'appartenance du spectateur. Le raisonnement sous-jacent (évidemment inconscient) qu'elle mobilise est le suivant : « Vous appartenez à l'ensemble des gens qui sourient de ce dialogue, et vous en avez du plaisir ; appartenez aussi à l'ensemble des gens qui partagent l'utilisation des produits *Netto*, et vous en aurez aussi du plaisir ! » Ce qui veut dire, au passage, que pour les publicistes qui ont conçu cette publicité, une majorité de spectateurs de ce clip sont prêts à en sourire... Le problème est qu'elle contribue en même temps à les renforcer dans leur vision particulièrement stéréotypée et misogyne des deux sexes.

2.4. Les hommes préfèrent les garçons

La seule différence récurrente concernant le traitement différent des bébés garçons et des bébés filles semble porter sur la relation que leur père entretient avec les uns et les autres. Dans

toutes les mises en scène d'une relation forte entre un père et son jeune enfant, le sexe de celui-ci, quand il est indiqué, est en effet toujours masculin.

* Un père désigne son bébé adoré par son prénom (publicité pour *Ariel* dans laquelle le père dit à son bébé « Hein, Théo ! »).

* Un père met sur la tête de son bébé (d'ailleurs habillé comme lui) un chapeau de cow-boy semblable à celui qu'il porte lui-même (publicité pour les vêtements *Moncler*).

* Un père lâche le garçon qu'il tient et qui se met à marcher (publicité pour *WWF*).

* Un père s'apprête à changer la couche de son bébé, et celui-ci lâche un geyser d'urine qui laisse le père hésitant entre gêne et admiration (publicité pour *Conforama*).

* Dans la famille idéale réunie par *Mixa douche surgras spécial peaux sensibles*, l'homme tient un bébé qu'on imagine être un garçon (dans la famille idéale, il y a forcément deux enfants, un garçon et une fille) tandis que la fille câlinée par sa mère (plus pour l'objectif du caméraman qu'en réalité, semble-t-il) essaye de capter le regard de son père.

* Un père partage un intense moment de dégustation d'un produit alimentaire avec un bébé clairement identifié comme un garçon, notamment parce qu'il porte un maillot de rugby exactement semblable à celui que son père porte (publicité pour le fromage *Saint Albray*).

* Un père entre dans une rivalité virile avec son bébé mâle pour la possession de la mère (rasoirs *Wilkinson*).

* Deux images pour des produits *Guigoz* montrent deux pères tenant leur bébé, mais dans les deux cas ces bébés sont clairement identifiés comme des garçons par leur prénom : Iman dans un cas et Valentin dans l'autre. A noter également que ces bébés sont soulevés au-dessus du sol dans un geste de fierté, alors que les mères, dans les publicités qui les mettent en scène, les tiennent plutôt blottis contre elles. Le père est fier de soulever son enfant dans un geste anticipateur de l'ascension sociale et professionnelle qu'il en espère. Mais encore une fois, cela ne semble concerner que les garçons.

Une exception à cette règle pourrait être une publicité pour les produits *Lactel* : on y voit un père nourrir un enfant qui pourrait être de sexe féminin si l'on en croit ses longs cheveux. Mais certains garçons de deux à trois ans ont des cheveux longs, voire bouclés, sans que cela prouve qu'ils soient des filles !

2.5. Une disparité préoccupante

Les stéréotypes de genre dans la mise en scène des bébés s'organisent donc moins autour des caractéristiques particulières attribuées à chacun des deux sexes qu'à travers la représentation des relations parent-bébé. Les relations des mères sont toutes de douceur sans que le sexe de l'enfant ne soit jamais spécifié. Au contraire, les pères ont le plus souvent affaire à un garçon. Trois scénarios sont possibles: la complicité « des potes », le paternalisme du style « tu seras un homme,

mon fils », ou encore la rivalité qui va voir s'affronter deux mâles pour la possession de la mère. Mais dans tous les cas, le résultat est le même: les pères de la publicité n'ont d'yeux que pour leur fils. A chaque fois que le sexe du bébé dont le père s'occupe est désigné, c'est un garçon.

Comment expliquer ce traitement privilégié de la relation père-fils et l'absence de mise en scène de la relation père-fille? Est-ce le spectre de la pédophilie entre un père et sa fille qui contraint à ce point les publicistes à ne mettre en scène de relations entre un père et son bébé qu'à travers la sexuation masculine de celui-ci ? Est-ce parce que le garçon est traditionnellement appelé à prolonger le nom du père? Dans le système patriarcal, c'est en effet vrai puisque le garçon garde ce nom et le perpétue lorsqu'il se marie, tandis que la fille le perd et prend celui de son mari. Mais en France, les femmes ont acquis le droit de transmettre leur nom à leur enfant à égalité avec le père ! Les publicistes resteraient-ils attachés à des valeurs traditionnelles auxquelles l'organisation sociale a pourtant renoncé ?

En tous cas, ces mises en scène risquent de contribuer à entretenir des stéréotypes de genre chez leurs spectateurs.

1. Les hommes risquent d'en déduire qu'il vaut mieux avoir un garçon : il sera un compagnon de jeu, un rival sympathique (et somme toute guère dangereux) et peut être un grand homme qui s'élèvera au dessus de la mêlée !

2. Et les femmes risquent d'en déduire qu'il vaut mieux mettre au monde un enfant mâle puisque les hommes semblent ne se préoccuper que de ceux-ci ; et peut être même qu'il vaut mieux, en cas d'enfants multiples, s'occuper en priorité des garçons : le père censé avoir cette préférence leur en sera évidemment reconnaissant...

Ces dangers sont d'autant plus grands qu'ils rejoignent évidemment des stéréotypes culturels et/ou religieux qui vont dans le même sens.

En conclusion

Nous voyons que dans les publicités mettant en scène les bébés, seuls les mâles comblent les mâles. De là à penser que les filles risquent d'être moins attendues, il n'y a qu'un pas... Et cela ne s'arrête évidemment pas avec la naissance. Comme beaucoup de mères redoutent - à juste titre - de vivre avec leur fille une relation de rivalité difficile au moment de l'adolescence, cela leur donne une raison de plus de se rapprocher de leur garçon, et d'établir plus de distance vis-à-vis de leurs filles, qui sont donc moins cajolées. Autrement dit, la mise en scène sélective de la relation père-fils dans les publicités ne peut que contribuer à aggraver le manque éventuel d'empathie de certaines mères vis-à-vis de leurs filles, voire à faire de celles-ci des « mal aimées ». C'est alors, hélas, un bien mauvais départ dans la vie, dont les publicités ne sont certes pas seule responsables, mais qu'elles contribuent dramatiquement à aggraver.

Sigles utilisés

| | |
|---------------|---|
| ANR | Agence nationale de la recherche |
| CAF | Caisse d'allocations familiales |
| CAP | Certificat d'aptitude professionnelle |
| CEDEF | Convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes |
| CEMEA | Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active |
| CIDFF | Centre d'information sur les droits des femmes et des familles |
| CNAF | Caisse nationale des allocations familiales |
| CNFPT | Centre national de la fonction publique territoriale |
| DGCS | Direction générale de la cohésion sociale |
| DGESCO | Direction générale de l'enseignement scolaire |
| DGOS | Direction générale de l'offre de soins |
| DREES | Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques |
| DRDFE | Délégué-e régional-e aux droits des femmes et à l'égalité |
| EAJE | Établissement d'accueil de jeunes enfants |
| EJE | Éducat-eur-trice de jeunes enfants |
| ETP | Équivalent temps-plein |
| IGAS | Inspection générale des affaires sociales |
| INED | Institut national d'études démographiques |
| PMI | Protection maternelle et infantile |
| RAM | Relais d'assistant-e-s maternel-le-s |
| SDFE | Service des droits des femmes et de l'égalité entre femmes et hommes |
| TISF | Technicien-ne de l'intervention sociale et familiale |

Bibliographie

LIVRES

- *Du côté des petites filles*, Elena Gianini Belotti, Éditions des femmes
- *Qui gardera nos enfants ? Les nounous et les mères*, Caroline Ibos, Flammarion
- *Féminin, masculin, bébé*, Michel Dugnat (dir.), Éres
- *La petite enfance, entre famille et crèches, entre sexe et genre*, Coulon et Cresson (dir.), L'Harmattan
- *Le jouet et ses usages sociaux*, Sandrine Vincent, La Dispute
- *Contre les jouets sexistes*, Collectif, Éditions L'Échappée
- *Filles-garçons, socialisation différenciée ?*, Anne Dafflon Nouvelle (dir.), Presses universitaires de Grenoble
- *Cerveau, Sexe et Pouvoir*, Catherine Vidal et Dorothée Benoit-Browaeyns, Belin
- *Hommes, femmes, avons-nous le même cerveau ?* Catherine Vidal, Éditions Le Pommier
- *Sexe, genre et travail social*, Anne Olivier (dir.), L'Harmattan
- *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*, Laurence Guyard et Aurelia Mardon, Presses universitaires de Nancy

REVUES

- Cahiers du genre, n°49, *Les objets de l'enfance*, L'Harmattan
- Médias, n° 83, *La fabrique du genre*, Marlène Coulomb-Gully (dir.), Presses universitaires du Mirail
- Recherches & Educations, n° 2, *Genre et éducation : institutions, pratiques, représentation*
- Vers l'éducation nouvelle, revue des CEMEA, n° 546, *L'éducation à la parité, à la mixité et au genre*
- Contact santé, numéro 233, *La santé en tout genre, je, tu, il(s), elle(s) ... se conjuguent*

DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES

- « Une approche socio-écologique du développement humain pour penser les enjeux de l'égalité dès la naissance », Nathalie Coulon, journée pédagogique du 1er juin 2012, crèche Bourdarias, Saint-Ouen
- « De la régulation sociale du comportement sexué à l'autorégulation », cours de Nathalie Coulon, M1-UE7, Psychologie du développement, 2012-2013, université de Lille 3
- *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, Véronique Ducret et Véronique Le Roy.
- *La poupée*, Martine Le Strat, Centre d'études et de Recherches pour la petite enfance (CERPE), cours 2012

RAPPORTS, ACTES DE COLLOQUE

- « Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité », Collectif, *Politiques sociales et familiales*, n° 109
- *Filles et garçons à l'école maternelle*, Leila Acherar, Étude financée par la préfecture de la région Languedoc-Roussillon, l'Inspection académique de Montpellier, le CIDFF de l'Hérault et la DRDFE, juin 2003
- « Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en services de garde », Anastasie Amboulé Abath, Université Laval, Québec, juin 2009
- « L'éducation à l'égalité entre les sexes », Assises 2011 de l'Institut Émilie du Châtelet
- « Socialisation du genre et pratiques corporelles dans la petite enfance, la place de l'initiation aux activités culturelles et sportives », Gérard Neyrand, in *Actes du colloque Enfance et Cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota,
- « Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes ? » Tome 2 : les magazines pour enfants, Sylvie Cromer, Carole Brugeilles, Isabelle Cromer, *Dossiers d'études* de la Cnaf n°104

ARTICLES

- « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer, *Population*, n° 57
- « La construction de l'identité sexuée », entretien avec Colette Chiland, *Enfances & Psy*, n° 3

- « Il expérimente, elle regarde : la représentation sexuée de la science dans les livres documentaires pour enfants », Isabelle Collet, *Alliage*, n°63
- « Sexing the baby », Anne Fausto-Sterling, Brown University, USA (méta-analyse des études faites depuis cinquante ans)
- « La démocratie, base de la qualité de l'éducation préscolaire en Suède », Maelis Karlsson Lohmander, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 53
- « La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants », Nicolas Murcier, *Mouvements*, n°49
- « La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant », Nicolas Murcier, intervention à l'Atelier transnational thématique, jeux, jouets, activités, Bruxelles
- « Le loup dans la bergerie, prime éducation et rapports sociaux de sexe », Nicolas Murcier, *Recherches et Prévisions*, n° 80
- « La question du genre et de la mixité dans l'éducation des jeunes enfants : un chemin vers l'égalité entre les sexes », François Ndjapou, psychologue, formateur
- « Petites filles, petits garçons : la question du genre dans les structures de la petite enfance en Suède », Sylvie Rayna, *Le Furet*, n° 62
- « Les stéréotypes, c'est bon pour les enfants ! Quelques malentendus à propos des enfants, des médias et du genre », Margareta Rönnberg, *Nordiques*, n° 21,
- « Sex differences in intrinsic aptitudes for mathematics and science? A critical review », Elizabeth Spelke, *American Psychologist*

