

La place de l'éducation inclusive au sein des institutions accueillant des enfants de 0 à 12 ans.

Réalisé par : RAMA Emilie

Promotion : ES Bac 16

Sous la direction de : PALAZZO-CRETTOL Clothilde

31 août 2019

Remerciements

Pour commencer, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée et accompagnée tout au long de mon travail de Bachelor.

- Les éducatrices qui ont accepté de participer à mes entretiens et de répondre à l'ensemble de mes questions.
- Madame Clothilde Palazzo-Crettol pour le suivi qu'elle m'a apporté durant mon travail de recherche ainsi que ses précieux conseils.
- Ma mère pour la relecture de mon travail.

Avertissement

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Dans le but de préserver l'anonymat des personnes ayant participé aux entretiens, tous les noms et prénoms ont été modifiés. De plus, afin de respecter les établissements dans lesquels travaillent les personnes interrogées, le nom des institutions ne sera pas dévoilé.

Résumé

Dans le cadre de ce travail de recherche, je me penche sur la place de l'éducation inclusive au sein des institutions accueillant des enfants de 0 à 12 ans. Les différentes influences de l'éducation sexiste¹ et leurs impacts auprès des enfants et des professionnel·le·s sont présentés et expliqués. Les recherches effectuées et les réponses de professionnel·le·s récoltées grâce aux entretiens m'ont permis de répondre à ma question de recherche. Cela m'a également permis de déterminer la posture des professionnel·le·s face à l'éducation inclusive et les outils qui la compose.

De nombreuses influences environnementales viennent jouer un rôle auprès des enfants et des professionnel·le·s de la petite enfance. Les jouets, les films, la littérature enfantine, les médias, mais également l'éducation familiale, l'influence des pairs et l'environnement scolaire imposent des normes de genre qui sont assimilées par les enfants dès leur plus jeune âge, mais aussi par les adultes qui retransmettent et reproduisent ces clichés dans leur milieu familial, voir leur milieu professionnel.

Des cours de sensibilisation sur l'éducation non sexiste ont été mis en place pour les professionnel·le·s. Certains professionnel·le·s de la petite enfance ont donc participé à ces cours. Une différence de posture va être constatée entre les professionnel·le·s ayant participé à ces cours et ceux n'y ayant pas participé.

La posture des professionnel·le·s au sein des institutions accueillant des enfants est donc très importante car les enfants vont se calquer et être influencés par l'attitude des professionnel·le·s. Il est donc primordial de mobiliser et d'utiliser les outils d'éducation inclusive pour favoriser l'égalité des genres dès le début.

Mots clés

Éducation non sexiste – éducation inclusive – éducation sexiste – posture
professionnelle – enfance – influence

¹ Éducation sexiste : éducation qui ne se questionne pas sur les stéréotypes de genre. Plus de détails page 4

Table des matières

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | Introduction..... | 1 |
| 1.1 | Choix de la thématique | 1 |
| 1.2 | Motivation personnelle : | 1 |
| 1.3 | Motivation professionnelle : | 2 |
| 1.4 | Problématique :..... | 3 |
| 2. | Présentation des concepts théoriques : | 5 |
| 2.1 | Genre et éducation..... | 6 |
| 2.1.1 | Un système qui touche la petite enfance..... | 6 |
| 2.1.2 | Genre et mixité au sein du travail social | 7 |
| 2.2 | Éducation au genre et socialisation sexuée | 9 |
| 2.2.1 | Une orientation professionnelle prédéterminée pour les filles | 11 |
| 2.2.2 | Penchons-nous du côté des vêtements | 12 |
| 2.2.3 | Rôle des institutions de la petite enfance | 13 |
| 2.2.4 | L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance : un challenge..... | 14 |
| 2.3 | Construction de l'identité sexuée et environnement éducatif | 16 |
| 2.3.1 | Les albums et les films..... | 16 |
| 2.3.2 | Venons-en aux jouets..... | 18 |
| 2.3.3 | Alors à la crèche ? | 18 |
| 2.3.4 | Et à l'école ? | 19 |
| 3. | Ce qui existe en matière d'éducation non sexiste | 20 |
| 3.1 | Des médiathèques qui se mobilisent..... | 21 |
| 3.2 | Une sensibilisation des professionnel·le·s | 21 |
| 4. | Terrain d'enquête | 23 |
| 4.1 | Récolte des données | 24 |
| 4.2 | Échantillonnage | 25 |
| 4.3 | Profils des professionnelles interrogées, les noms sont fictifs | 26 |
| 5. | Analyse des données..... | 27 |
| 5.1 | L'éducation non sexiste vue par les professionnelles..... | 27 |
| 5.2 | Vidéo : les filles savent faire semblant et les garçons osent ? | 27 |
| 5.3 | Les professionnel·le·s face aux filles et aux garçons | 29 |
| 5.4 | Fille sage et garçon turbulent | 31 |
| 5.5 | Jolie fille et brave garçon..... | 31 |
| 5.6 | Jeux de filles jeux de Barbie, jeux de garçons jeux de camion..... | 32 |
| 5.7 | Du côté du marketing | 34 |

| | | |
|------|--|----|
| 5.8 | Les habits de rechange choisis en fonction du genre de l'enfant ? | 34 |
| 5.9 | Les enfants peuvent se déguiser ... ou pas !..... | 37 |
| 5.10 | La littérature enfantine raconte des histoires de genre | 38 |
| 5.11 | Les professionnel·le·s face aux activités pour tous et pour toutes | 40 |
| 5.12 | L'éducation non sexiste au milieu de la relation parents, professionnel·le·s..... | 41 |
| 5.13 | L'éducation non sexiste vue par l'institution, les collègues et les professionnelles | 42 |
| 6. | Conclusion | 43 |
| 7. | Bibliographie..... | 46 |
| 7.2 | Ouvrages :..... | 46 |
| 7.3 | Articles :..... | 47 |
| 8 | Cyberographie..... | 50 |
| 9 | Annexe 1..... | 51 |
| 9.2 | Grille d'entretien | 51 |
| | Introduction :..... | 51 |
| | Profil | 51 |
| | Comportement différents (Vidéo yaourt) | 51 |
| | Comment éduque-t-on les filles et les garçons en garderie ?..... | 51 |
| | L'institution..... | 53 |
| | Explication éducation non sexiste | 53 |
| | Pour finir pour tous et toutes..... | 53 |

1.Introduction

Ce travail est divisé en plusieurs chapitres. Pour commencer, je présente la thématique ainsi que les raisons professionnelles et personnelles qui m'ont encouragée à choisir cette dernière. Je développe la thématique choisie, qui est l'éducation inclusive, sous forme de problématique, ce qui me permet d'aboutir à une question de recherche. Ensuite le cadre théorique est présenté aux travers de différents concepts, tels que ; genre et éducation ; éducation au genre et socialisation sexuée ; construction de l'identité sexuée et environnement éducatif. Suite à cela sont présentées les diverses mesures qui existent en matière d'éducation non sexiste au sein de la société. Vient enfin la méthodologie et le terrain d'enquête, suivis par l'analyse des données récoltées. Pour terminer, j'exposerai ma conclusion ainsi que diverses pistes de solutions.

1.1 Choix de la thématique

La thématique choisie est l'éducation inclusive. Mon intérêt pour cette thématique vient de mes diverses expériences professionnelles au sein de l'éducation sociale, également, de plusieurs observations et remarques que j'ai pu constater dans ma vie personnelle.

1.2 Motivation personnelle :

- Ce qui me pousse à approfondir le sujet de l'éducation inclusive sont mes valeurs personnelles. Je suis moi-même interpellée lorsque j'entends des propos sexistes, j'ai alors souhaité me pencher sur l'effet que cela pouvait avoir sur les enfants.

Comme dit précédemment, les propos sexistes m'interpellent. J'ai, par exemple, fait du tir durant 1 an, c'est un sport qui est souvent catégorisé comme étant masculin. A l'entraînement, uniquement des hommes étaient présents, excepté une monitrice. La présence de femmes dans ce milieu était donc très réduite. J'ai personnellement été intéressée au tir par mon père. Ce que je souhaite démontrer à travers cet exemple est que le cliché que l'on se fait de la femme/jeune fille ne me correspond pas. En effet, on s'imagine qu'une femme est coquette, apprêtée, fée du

logis, ... Cependant on a rarement en tête l'image d'une femme qui s'adonne à des cours de tir.

L'idée de casser cet à priori concernant les femmes me plaisait.

Durant mon enfance, bien que ce soit mon père qui s'occupait de ma sœur et moi alors que ma mère partait travailler, j'ai tout de même évolué et grandi avec certains préjugés, par rapport à l'habillement ou aux jeux. J'avais, par exemple, cette notion de « *rose pour les filles et bleu pour les garçons* », je catégorisais certains jeux comme étant uniquement masculins ou féminins. En grandissant, je me suis fait mes propres idées, même si ces stéréotypes furent présents et influents. Par exemple, durant mon enfance, on m'a souvent répété que trouver un travail avec des horaires et des jours de congés adaptés serait préférable pour avoir des enfants et s'en occuper. Parfois, de façon inconsciente, je réfléchis dans ce sens en me disant que certaines choses professionnelles seront difficilement réalisables avec des enfants.

1.3 Motivation professionnelle :

- Briser les clichés que l'on peut avoir en étant enfant est une chose importante. Pour avoir un impact sur le schéma de genre, il est tout de même compliqué d'agir au niveau de la sphère privée et familiale. C'est pour cela que je souhaite, à travers mon travail de Bachelor, intervenir auprès des professionnel·le·s du travail social.
- Analyser l'éducation inclusive au sein de la sphère professionnelle permettra de constater la place, l'importance et l'influence que peuvent avoir les stéréotypes de genre, à travers : les propos et les comportements des professionnel·le·s et des stagiaires présents...
- Cela me permettra aussi de prendre la mesure de l'éducation inclusive dans les paysages éducatifs valaisans, de découvrir les outils utilisés par les professionnel·le·s sur le terrain, bien que j'en connaisse déjà quelques-uns. Il faut également être conscient·e que tous les professionnel·le·s ne connaissent pas l'éducation inclusive et ne les utilisent pas toujours.

1.4 Problématique :

La problématique que je souhaite travailler à travers mon travail de Bachelor est donc l'éducation inclusive, que je définirai ainsi : L'éducation inclusive est un ensemble d'outils pratiques qui contribue à l'intégration de chaque individu·e sans insister sur leurs différences. C'est une éducation qui tente de minimiser l'impact que les stéréotypes de genre, au travers de la société, peuvent avoir sur les individu·e·s, essentiellement sur les enfants. L'éducation inclusive prend en considération les différences mais ne les marque pas et permet d'inclure les gens quelles que soient leurs différences. De nos jours, l'intégration a cédé sa place à l'inclusion dans le but de favoriser un environnement pour chacun et chacune (Garel, 2010).

Le genre est un principe important de l'éducation inclusive, afin que les petites filles et les petits garçons puissent grandir en devenant qui elles et ils souhaitent réellement être. *« L'inclusion signifie en dernier ressort que chacun recevra la part d'instruction qui lui revient, tant en quantité qu'en qualité, conformément au principe de l'équité. »* (Aguerrondo, cité par Acedo, 2008, p. 64).

J'ai ensuite découvert, durant ma formation pratique, que les stéréotypes sexués sont véhiculés constamment et parfois même de façon inconsciente au sein des UAPE et cela malgré la mise en place d'outils adéquats. Des discussions avec les enfants durant ma Formation Pratique (ci-après FP) 1 m'ont permis de constater que certaines de leurs réflexions étaient très genrées. J'ai également eu l'occasion d'en parler avec mes collègues, qui m'ont affirmé qu'eux-mêmes ne s'exprimaient pas de façon appropriée face aux enfants et mettaient donc en avant, de façon non intentionnelle, ces clichés sur les genres.

Durant ma FP1 j'ai pu prendre le recul qui m'a permis de me sensibiliser aux discours et aux attitudes considérés comme sexistes. J'ai adapté ainsi mon langage mais aussi ma posture. J'ai également tenté de sensibiliser les enfants à la vision qu'ils pouvaient avoir concernant les genres à travers plusieurs discussions.

Des outils sont pourtant mis en place au sein des UAPE dans le but de favoriser l'éducation inclusive. Les outils que j'ai pu observer sont :

- L'aménagement de l'espace de jeux de façon spécifique. C'est-à-dire en « *mélangeant* », en mettant dans le même « *coin* », les jeux de voitures (« *dit jeux de garçons* ») et les poupées (« *dit jeux de filles* »). Cela encourage les enfants à diversifier leurs types de jeux et à ne pas se limiter à certains clichés.
- L'adaptation du langage : qui consiste donc à ne pas attribuer, devant les enfants, un rôle stéréotypé concernant leurs parents. Par exemple : ne pas sous-entendre devant l'enfant qui a taché son pull que ce n'est pas grave car sa mère va le nettoyer.

J'utilise le terme *éducation sexiste* pour parler de l'éducation habituelle, celle qui ne réfléchit pas à la reproduction des stéréotypes de genre, par opposition à l'éducation non sexiste. Le terme *éducation sexiste* n'est pas une notion théorique mais un raccourci de langage, dans la suite de mon travail ce terme sera mis en italique.

Je me suis demandé : en quoi *l'éducation sexiste* était un problème ? Mais aussi, en quoi cela me dérangeait ? Et si cela ne dérangeait que moi ou si les éducateurs·trices se sentaient également concerné·e·s ? J'ai constaté l'utilisation ou la non utilisation de l'éducation inclusive en milieu institutionnel, la connaissance que les professionnel·le·s en ont ainsi que l'importance qui lui est donnée. Pour ma part, *l'éducation sexiste* est problématique car : elle renforce la présence des stéréotypes chez les enfants et laisse peu de place à ces derniers pour penser. Chaque rôle est attribué à l'enfant en raison de son sexe, ce qui, encore une fois, ne lui permet pas d'être qui elle ou il souhaite. Par ailleurs, l'éducation qui n'est pas inclusive participe à la reproduction des inégalités sociales.

De nombreux questionnement sont liés à ce thème :

- Quels sont les bienfaits de l'éducation inclusive ?
- Quelles sont les conséquences d'une éducation non inclusive ?
- Est-ce que cela a des impacts sur l'enfant ? Lesquels ?
- Les rôles sexués ont-ils une connotation négative ?
- Comment faire pour adapter son comportement afin d'éviter toute éducation non inclusive ?

- Est-ce que l'éducation inclusive est mise en pratique au sein des institutions ?
Comment les professionnel·le·s perçoivent cet outil ?

Mais aussi quelques hypothèses :

- Les influences que les enfants rencontrent durant leur enfance ont un impact sur leur envie professionnelle. C'est notamment pour cela que les femmes s'orientent beaucoup dans les secteurs de la santé et du social.
- L'éducation inclusive peut briser les stéréotypes.
- Les formations et sensibilisations pour professionnel·le·s sur le thème de l'éducation non sexiste et sur l'éducation inclusive améliorent la posture du et de la professionnel·le.

L'ensemble de ces questionnements ainsi que la problématisation de mon sujet m'amènent donc à cette question de recherche : « *Quelle place laisse-t-on à l'éducation inclusive au sein des institutions accueillant des enfants de 0 à 12 ans ? Comment s'y prend-on et pourquoi le fait-on ou pas ?* »

2. Présentation des concepts théoriques :

Les concepts théoriques choisis en relation avec le thème de l'éducation inclusive sont les suivants : Genre et éducation ; Éducation au genre et socialisation sexuée ; La construction de l'identité sexuée et environnement éducatif.

Ces concepts permettront de clarifier mon sujet sous différents angles, comme les questions de genre ou la construction de l'identité sexuée et l'impact des professionnel·le·s.

2.1 Genre et éducation

2.1.1 Un système qui touche la petite enfance

Le système de genre comme organisation sociale de la différence des sexes marque les personnes dès le plus jeune âge, comme le dit Petrovic : « *Le genre, est un système, un ordre social, dans lequel le féminin et le masculin n'ont pas la même place, la même fonction, ni la même valeur, ce qui s'observe par les inégalités sociales entre les femmes et les hommes.* » (Petrovic, 2014, p. 4).

Le système de genre l'identité sexuée de l'enfant, détermine le cadre à travers lequel les filles et garçons construisent leur identité et les rapports qu'ils entretiennent avec l'autre sexe. Les rôles de genre ont un impact considérable sur les enfants, cela se constate en effet au sein des institutions, à travers les dires et les comportements de certains enfants. La mise en place d'outils, ayant pour but de limiter l'impact que peuvent avoir les stéréotypes sur les enfants devrait être privilégiée et les formations pour professionnel·le·s plus poussées... Et si une réelle prise de conscience est en train de se faire, elle n'est pas encore assez répandue, mais le problème a été reconnu et des solutions commencent à se mettre en place.

L'identité et les corps sexués se façonnent grâce aux divers jeux de l'enfance ainsi qu'au travers des mécanismes de socialisation pour que les filles et les garçons puissent se préparer « *naturellement* » aux rôles spécifiques qu'ils occuperont à l'âge adulte. Il y a donc une volonté, directe ou indirecte, de façonner la perception de l'enfant ainsi que son comportement (Braeuner, 2014).

À l'évidence, la sensibilisation des rôles genrés se fait dès l'enfance, à travers l'éducation, donc il est logique « *d'intervenir* » au sein des crèches et des UAPE mais il est également primordial de travailler le genre et les stéréotypes dès l'enfance :

« *Mettre le focus sur l'éducation des jeunes enfants comme vecteur de l'égalité entre les sexes est tout à fait stratégique. C'est bien dès l'enfance, par l'éducation, qu'il faut agir pour réaliser l'égalité. Ces enfants grandiront, deviendront parents et éduqueront à leur tour leurs enfants de façon égalitaire.* » (Petrovic, 2014, p. 3).

2.1.2 Genre et mixité au sein du travail social

La question du genre et notamment le concept de division sexuelle du travail compris comme la séparation et hiérarchisation des tâches au profit des hommes (Kergoat), est cruciale en travail social, puisque c'est une profession féminisée.

En Suisse, par exemple au sein des HES (Haute École Spécialisée) la présence des femmes est nettement supérieure dans la filière sociale. En effet, l'influence des schémas de genre assimilés durant l'enfance, pousserait plus les femmes du côté du « *care* » et du « *cure* ». De plus, presque exclusivement des femmes sont employées dans le secteur de la petite enfance (Cresson, 2010).

Dans les pays occidentaux, les femmes peuvent accéder au « *rôle social* » des hommes, contrairement à ces derniers qui n'ont pas cette possibilité. Effectivement, les hommes s'intègrent rarement dans des rôles qualifiés de « *féminin* », tels que les tâches domestiques (Petrovic, 2014). La féminisation des métiers de l'éducation ne date pas d'hier et comporte un certain risque :

« L'accueil et l'éducation des jeunes enfants étaient au début un métier "naturel" pour les femmes mais elles se sont trouvées prises dans un cercle vicieux. Comme c'était "naturel", il n'y avait pas besoin de qualification particulière » (Peeters, 2014, p. 99). On constate que l'ensemble des clichés sociétaux ont façonné, au sein de la population, une vision déterminante des femmes en charge du « *care* » et du « *cure* ». D'autres clichés de genre font également obstacle à une véritable mixité dans le travail social.

Un des obstacles à la mixité, notamment dans la petite enfance, est le spectre de la pédophilie. Celle-ci rendrait problématique l'intégration des hommes au sein du travail social et leur présence pas toujours souhaitée (Braeuner, 2014).

Une autre des composantes du système de genre est la norme hétérosexuelle. Au sein des institutions de la petite enfance, une forte asexuation est présente. C'est-à-dire que la sexualité est présente mais rendue invisible, ce qui provoque certaines conséquences, comme la dévalorisation des comportements différents :

« La lecture du comportement qui consiste à embrasser sur la bouche un autre enfant ne sera pas la même selon ses protagonistes. S'il s'agit d'une fille et d'un garçon, ils expérimentent les premiers émois amoureux et feront l'objet de commentaires amusés et bienveillants. Par contre, si les protagonistes sont deux garçons, ce comportement est source, pour les professionnels, à tout le moins de malaise, voire de rejet. » (Braeuner, 2014, p. 15).

En effet, j'ai pu observer le même phénomène au cours de mes expériences professionnelles. Les baisers entre petits garçons étaient perçus comme étant « *déviant* », surtout par les pairs. À travers les remarques, les regards et les comportements des professionnel-le-s, l'enfant est amené à penser que son attitude est hors norme. Contrairement à un baiser entre une petite fille et un petit garçon qui est considéré comme « *bon enfant* ».

En lien avec cette norme, apparaît une autre difficulté rencontrée par les professionnel-le-s de l'éducation : les petits garçons qui se déguisent en princesse. Ces enfants favorisent les jeux catégorisés féminins. L'auteure relaie la question des professionnel-le-s de savoir si ils et elles doivent guider ces enfants vers des choix plus « *adéquat au genre* » ? Afin d'évacuer le soupçon d'incitation à l'homosexualité (Braeuner, 2014). L'homosexualité est, parfois encore, considérée comme étant socialement hors de la norme, on inculque aux enfants, dès le plus jeune âge, à adopter un comportement en adéquation avec leur genre. On leur fait ainsi comprendre qu'être homosexuel-le n'est pas un rôle qui leur est destiné. On peut déceler dans ces comportements une part d'homophobie que l'on peut définir ainsi : « *L'homophobie n'indique pas uniquement une aversion pour les personnes ayant des rapports amoureux et sexuels avec des personnes de même sexe. Elle est surtout une sanction sociale contre celles et ceux qui n'adoptent pas des comportements de genre en adéquation avec leur sexe.* » (Parini & Lloren, 2017, p. 156).

À la lumière d'une complémentarité postulée entre les femmes et les hommes, on essaie toujours de démontrer qu'il y aurait des rôles qui correspondraient à chaque sexe. Dans ce schéma, les hommes représentent l'autorité et la fermeté, tandis que les femmes, la douceur et l'amour. La complémentarité au sein du travail social est indispensable, mais elle ne concerne pas uniquement hommes et femmes. En effet, on peut trouver des complémentarités entre chaque individu-e-s. Classer les hommes comme étant représentants de l'autorité et les femmes de la douceur est dans tous les cas restrictif, les êtres humains ne pouvant être réduits à une seule dimension. Poursuivons dès à présent sur le concept de l'éducation.

2.2 Éducation au genre et socialisation sexuée

« Les comportements, les rôles, les attitudes des filles et des garçons des femmes et des hommes sont apprises, intériorisés pendant l'éducation, avec un processus d'apprentissage classique : observation, identification, intériorisation, imitation. » (Petrovic, 2014, p. 5).

Certaines croyances laissent penser qu'il existe une part innée disproportionnée dans les comportements stéréotypés des enfants. Cependant, Ducret et Le Roy relèvent qu'à la naissance le cerveau des filles et des garçons est assez semblable. Ils citent ensuite Lise Eliot, une professeure de neuroscience :

« À la naissance, le cerveau des enfants est si malléable que d'infimes différences peuvent s'amplifier au cours de l'enfance, lorsque les parents, les professeurs et les pairs, ainsi que notre culture au sens large, sans même s'en apercevoir, renforcent les stéréotypes masculins / féminins ». (Eliot, cité par Ducret & Le Roy, 2012, p. 9).

Ainsi, l'ensemble du contexte environnemental de l'enfant aura une influence considérable sur son développement. Quand, par exemple, un enfant imitera un comportement qu'il a observé dans son entourage, ce dernier renforcera de façon positive ou négative ce comportement, ce qui aura donc une incidence. En effet, si l'enfant est encouragé dans son activité il y aura là un renforcement positif, mais si au contraire, il y a une désapprobation, l'enfant comprendra alors que ce comportement n'est pas adéquat (Ducret & Le Roy, 2012). Pour conclure, *« à travers leurs observations et les réponses qu'elles-ils reçoivent de la part de leur entourage, les enfants apprennent très vite les comportements qui sont assignés à leur sexe. Ceci nous montre qu'il s'agit d'une construction sociale et non biologique »* (Ducret & Le Roy, 2012, p. 9).

L'influence des normes de genre est tellement ancrée au sein de la société qu'elle est devenue une sorte de culture. L'appartenance à ce système s'apprend dès le plus jeune âge, les enfants l'intègrent à travers leur environnement externe. La norme de genre est souvent enseignée aux enfants par les parents. Puis, cela devient le fil rouge, le fil conducteur pour chaque individu·e tout au long de sa vie. La personne ne suivant pas ce fil est perçue de façon négative, comme quelqu'un de déviant. Tout le monde a été conditionné pour s'imaginer qu'il est devenu normal de penser d'une certaine façon. De nos jours, on constate l'importance, le risque de stigmatisation et d'inégalités liés aux rôles de genre auprès des individu·e·s. L'éducation inclusive peut être un moyen de

minimiser cet impact. Si l'on souhaite une éducation égalitaire il serait tout d'abord juste de prendre conscience de l'ampleur du phénomène, ainsi que de sa continuelle présence et de se donner les moyens de déconstruire les stéréotypes et les rôles sexués. Cependant, *« cette déconstruction ne peut s'opérer sans un bouleversement conséquent du système élaboré par chacun par rapport aux normes de genre. »* (Braeuner, 2014, p. 17).

À travers l'éducation, les individu·e·s apprennent à se comporter de façon conforme. C'est-à-dire, en respectant les identités féminines et masculines de chacun. Cette non-conformité pourrait avoir des répercussions telles que : les moqueries, le rejet, le harcèlement, la persécution... (Petrovic, 2014). Les stéréotypes inculqués aux enfants dès leur plus jeune âge ont un impact sur les comportements de ces derniers. Voici deux exemples :

Une expérience sociale :

Une vidéo a été réalisée il y a 5 ans auprès de plusieurs enfants, garçons et filles de 5 à 6 ans. On a fait croire à ces derniers et dernières qu'ils et elles allaient réaliser une publicité pour un yaourt. Cependant, ce que les enfants ne savaient pas, c'est que ce yaourt était salé. Lorsque les garçons ont goûté le yaourt, ils n'hésitaient pas à dire que ce n'était vraiment pas bon. Quand ce fut au tour des filles, elles font quelques grimaces mais font ensuite mine de l'aimer (Ranc, 2017).

Cette vidéo n'a véritablement rien de scientifique, elle a pour but de divertir mais avec le recul, on constate que la réaction des filles et des garçons est bien différente. Il est d'autant plus stupéfiant de constater qu'à travers cette vidéo divertissante, son but premier était de dénoncer que les femmes savaient mentir depuis l'enfance.

On peut faire ici l'hypothèse que les filles ont compris que l'on attend d'elles d'être sages et polies. Comme vu précédemment dans le chapitre théorique sur la crèche, on associe directement les filles à une image douce et gentille, un débordement de leur part est assez mal vu. Ces clichés et influences reçus durant l'enfance modélisent ces petites filles qui deviennent sages et polies, car c'est leur rôle et non plus leur personnalité (Ranc, 2017).

Les publicités s'y mettent aussi

Une pub pour Always avait marqué les esprits à sa sortie, en 2014. Cette dernière montre un petit garçon, plusieurs jeunes femmes et un jeune homme à qui l'on donne diverses instructions. Différentes actions à réaliser vont être dites à ces individu·e·s qui devront

faire la première chose qui leur vient à l'esprit quand on leur dira : « *Montre-moi ce que c'est de courir comme une fille* », « *Montre-moi ce que c'est de se bagarrer comme une fille* », « *Maintenant lance quelque chose comme une fille* ». Cependant, on constate que chaque action réalisée est stéréotypée, car faire les choses « *comme une fille* » a une connotation négative et insultante. Dans la vidéo, on voit les gens courir, se bagarrer et lancer quelque chose « *comme une fille* » en exagérant complètement l'attitude d'une fille « *normale* ». Ils représentent le « *comme une fille* » en étant très « *nunuche* », « *précieuse* » et « *faible* ». Dans la suite de la vidéo, les mêmes questions sont posées à plusieurs petites filles. Ces dernières, effectuent les actions du mieux qu'elles le peuvent, elles ne rentrent absolument pas dans les clichés, au contraire elles les détruisent.

Il est impressionnant de constater que ce sont des enfants qui, à travers cette vidéo, montrent aux adultes, à tout le monde que faire les choses « *comme une fille* », n'est pas une insulte mais quelque chose de formidable.

Les stéréotypes de genre qui dévalorisent l'ensemble des femmes, démontrent l'impact important qu'ils peuvent avoir. Les conséquences sont tout aussi grandes : les femmes évoluent en intégrant ces clichés et perdent complètement confiance en elle. Je vais terminer en reprenant la conclusion de la vidéo : « *Pourquoi est-ce que "courir comme une fille" ne peut pas aussi vouloir dire gagner la course ?* » (Always, 2014).

2.2.1 Une orientation professionnelle prédéterminée pour les filles

Nous pouvons mettre en avant une autre facette problématique des stéréotypes de genre dans le milieu familial : l'orientation professionnelle. Ce facteur touche principalement les filles. Lorsque les parents déterminent ce qu'ils souhaitent pour l'avenir de leur garçon, ils mettent en avant la volonté qu'il ait un bon travail bien rémunéré. Pour ce qui est de l'avenir de leur fille, les parents évoquent alors le bonheur familial et la réussite professionnelle qui permet d'associer travail et vie de famille (Petrovic, 2014).

À la fin de l'école obligatoire les filles et les garçons choisissent leur formation professionnelle en fonction de leur sexe. En effet, les métiers « *féminins* » comme les métiers du soin sont très prisés par les filles et les métiers « *masculins* » tels que les métiers de l'ingénierie attirent beaucoup de garçons. À la suite de cette constatation une enquête a été réalisée en Suisse en 2011 auprès de 3000 jeunes, âgés de 13 et 15 ans.

Les résultats de l'enquête démontrent qu'il existe une véritable sexuation des aspirations professionnelles des jeunes sortant de l'école obligatoire :

« Les métiers masculins socialement plus valorisés attirent les filles, mais les barrières qui les empêchent de concrétiser leurs ambitions sont encore trop nombreuses. Concernant les garçons, ceux-ci s'orientent plus volontiers vers des professions conformes aux normes de genre, qui leur confèrent par ailleurs une position privilégiée sur le marché du travail. » (Gianettoni, 2015, p. 3).

Il a été constaté que les jeunes ayant grandi dans une famille au sein de laquelle les rôles de genre différenciés sont valorisés, assimilent plus les stéréotypes de sexe. Cela permet donc de comprendre la provenance de cette division sexuelle au sein des orientations professionnelles. Les normes et les clichés concernant les rôles de genre sont transmis dans le cadre familial et intériorisés par le jeune, ce qui va guider leurs orientations professionnelles.

Cependant : *« les filles transgressent plus facilement les normes de genre, en aspirant également à des métiers mixtes ou masculins »* (Gianettoni, 2015, p.3). Il est en effet bien mieux vu dans la société pour une femme d'occuper une place *« masculine »* ou encore d'être un *« garçon manqué »*. Contrairement aux hommes pour qui il est plus complexe d'avoir une place *« féminine »*.

2.2.2 Penchons-nous du côté des vêtements

La sexuation de genre passe par les vêtements, ainsi le choix de ces derniers peut avoir un impact sur l'enfant. En effet, les habits des filles sont définis comme étant mignons et jolis, souvent roses. Pour les garçons, le choix des vêtements se fait différemment, on privilégie leur robustesse et la possibilité qu'ont les garçons à pouvoir bouger. On les choisit également pour leur absence totale de caractéristiques féminines. Certains détails sont pensés aussi en fonction du système de genre. Par exemple, les systèmes d'attache des chaussures sont plus simples chez les garçons, ce qui leur permet de devenir autonomes plus rapidement. A contrario, chez les filles, les attaches sont plus compliquées, elles doivent donc demander de l'aide de façon plus récurrente. *« La façon d'être habillé participe aussi à la construction de l'identité des filles et des garçons. »* (Petrovic, 2014, p. 12).

En milieu institutionnel, scolaire ou même familial, divers objectifs pédagogiques sont mis en place dans un but éducatif. Des objectifs que les enfants doivent acquérir : par exemple,

apprendre à manger, à être propre, à jouer, à parler. Pourtant, les enfants ne vont pas apprendre que cela. De façon inconsciente, ils vont assimiler que la couleur rose est réservée aux filles, que les garçons ne se maquillent pas ou ne se déguisent pas en princesse ou encore que le coin dînette est attribué aux filles. Ce sont des éléments qui ne sont pas explicitement présentés aux enfants mais ces derniers vont les assimiler comme étant la norme et ces éléments participent à la reproduction du système de genre (Ducret & Le Roy, 2012). L'ensemble de ces stéréotypes ont un véritable impact auprès des enfants car le choix des enfants est ainsi limité et dès leur plus jeune âge, ces stéréotypes de genre ferment le champ des possibles (Collet & Le Roy, 2014). Il est également plus facile pour une fille de sortir de ces clichés sur le genre qu'un garçon : par exemple, une fille avec un comportement de « *garçon manqué* » sera plus acceptable qu'un garçon ayant un comportement de fille. « *Il s'offre ainsi aux filles un vaste choix d'attitudes, de comportements ou de jeux, car elles peuvent s'approprier sans grand danger les activités assignées d'ordinaire aux garçons.* » (Collet & Le Roy, 2014, p. 151).

On constate donc qu'il est plus socialement acceptable d'être un garçon/homme qu'être une femme/fille.

2.2.3 Rôle des institutions de la petite enfance

Dans une enquête menée en France, six établissements sur dix déclarent ne pas mettre en place d'éducation non sexiste contre les stéréotypes. Les répondant·e·s estiment que leurs pratiques sont neutres, par exemple un répondant assure que le libre jeu des enfants favorise l'éducation non sexiste : « *Nous ne sollicitons pas les garçons avec des jeux dit "de garçon" ni les filles avec des jeux dit "de fille". Au contraire, nous favorisons le fait qu'ils jouent avec tous les types de jeux.* » (Boyer & Pélamourgues, 2013, p. 87).

On constate donc qu'une minorité d'établissements mènent des actions spécifiques contre les stéréotypes de genre. « *Moins de deux établissements sur dix déclarent conduire des actions spécifiques contre les stéréotypes de sexe.* » (Boyer & Pélamourgues, 2013, p. 88).

Le problème de l'éducation sexiste et non inclusive ne semble pas primordial auprès des institutions.

2.2.4 L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance : un challenge

Précédemment, nous avons vu que les équipes éducatives avaient l'impression de jouer la neutralité, en laissant les enfants libres de choisir leurs jouets. Cependant, on constate que les garçons jouent peu avec les poupées et que : *« face à la liberté de choix des jouets proposés (coin cuisine, coin garage, etc.), les enfants très vite reproduisent les rôles traditionnels et les stéréotypes acquis par l'observation et les attentes des adultes »* (Constantin-Bienaimé, 2014, p. 170). La collaboration entre parents et professionnel·le·s a également une incidence. Il a été constaté que les professionnel·le·s transmettaient souvent les informations sur l'enfant concernant les soins, la santé et la nourriture aux mères et les informations sur les sorties extérieures aux pères. (Constantin-Bienaimé, 2014). Cette façon de faire influence de façon inconsciente la manière dont les parents vont ensuite se comporter avec leurs enfants. On dirige inconsciemment la mère dans le « *care* » et le « *cure* » et le père vers les activités dynamiques et donc on influence les enfants dans ce sens. Par exemple, lorsqu'un enfant est malade c'est en général à l'institution de déterminer et de choisir si elle appelle le père ou la mère en premier. Cependant, il a été constaté que *« face à cette alternative, le choix penche presque toujours en faveur d'une sollicitation maternelle. »* (Blöss et Odena, 2005, p. 84).

Voici deux témoignages de professionnelles de la petite enfance qui démontrent l'ampleur de ce phénomène :

« Ça dépend des consignes que les parents nous donnent. Si je n'ai pas de consignes précises c'est vrai que j'appelle la mère en premier. Après, si je n'arrive pas à l'avoir j'appelle le père » (directrice de crèche, puéricultrice, cité par Blöss & Odena, 2005, p. 84).

« Si vraiment un jour le gosse est malade j'appelle sa maman. Comme ça elle peut prendre rendez-vous chez le médecin » (Nicole, assistante maternelle, cité par Blöss & Odena, 2005, p. 84).

Par ailleurs, il a été constaté que souvent les professionnel·le·s, pour parler aux garçons, utilisaient des phrases courtes, telles que : *« fais pas ça »* - *« Va là-bas ! »*. Alors que quand ils ou elles s'adressaient aux filles, les éducateurs ou éducatrices engageaient un dialogue. Au sein de l'institution auprès de laquelle l'enquête a été faite, l'équipe éducative a ainsi souhaité mettre en place une approche suédoise dans le but que filles et garçons arrivent

à développer l'ensemble de leurs capacités, en allant au-delà des attentes traditionnelles en lien avec les rôles féminins et masculins. (Constantin-Bienaimé, 2014). L'objectif était le suivant :

« Élargir les possibilités de choix pour chacun, de développer les qualités d'empathie pour les garçons, la capacité d'initiative pour les filles. Les garçons doivent pouvoir montrer leurs sentiments et mettre des mots sur leurs émotions ; les filles doivent avoir la possibilité d'être indépendantes, courageuses, intrépides, solidaires et fières. » (Constantin-Bienaimé, 2014, p. 175).

Afin que cette pédagogie puisse être bénéfique, il est important que l'adulte soit au clair avec l'existence de ses propres stéréotypes. Ce faisant, cela permettra d'éviter que les enfants puissent culpabiliser, surtout quand ils et elles s'éloigneront des rôles traditionnels. Dans le but de mettre en place une pédagogie non sexiste, diverses activités, traditionnellement attribuées à l'un ou l'autre sexe, telles que le pouponnage, le bricolage, ont été mises en place. Durant ces ateliers, petites filles et petits garçons étaient séparés. L'atelier « *pouponnage* » était animé par un éducateur, les garçons étaient invités, par ce dernier, à donner le bain aux poupées, à les laver, les habiller... Au début les enfants ont regardé l'éducateur de façon étonnée, mais peu à peu, ils se sont lancés. Ces garçons ont été valorisés par l'éducateur présent, ils se sont sentis autorisés à réaliser cette activité et cela leur a permis de développer diverses capacités traditionnellement attribuées aux filles. Le fait d'avoir imité cet homme dans l'activité de pouponnage a permis à ces garçons de pouvoir assimiler d'autres normes. Une activité bricolage a également été réalisée et dirigée par une femme, pour les petites filles. Cela a démontré que ces dernières étaient capables d'exécuter une telle activité et que ce n'est pas un secteur réservé uniquement aux hommes (Constantin-Bienaimé, 2014).

Cela montre que les activités éducatives ont une grande influence sur la construction de l'identité sexuée.

2.3 Construction de l'identité sexuée et environnement éducatif

La construction de l'identité chez l'enfant se fait à travers les différents impacts de la vie, tels que la famille, les parents, les pairs, la crèche, l'école, ... L'ensemble de ces éléments façonnent sa façon d'être et son identité.

L'enfant va traverser et passer par différentes étapes avant de comprendre que le sexe est immuable à travers le temps. Cependant, les enfants dès 2-3 ans savent déjà reconnaître des professions essentiellement attribuées aux hommes ou aux femmes. De plus, les enfants :

« Adoptent des activités et comportements sexués et choisissent des attributs faisant partie du sexe auquel elles-ils appartiennent : jeux et jouets, habits, accessoires, etc. Dès 3 ans, elles-ils prennent conscience que les adultes se comportent différemment en fonction du sexe de l'enfant, et cette prise de conscience augmente avec l'âge. »
(Ducret & Le Roy, 2012, p. 9).

Les jouets, les livres mis à la disposition des enfants peuvent participer au renforcement des stéréotypes. Par exemple, comme dit plus haut dans le chapitre 2.1, la façon d'habiller son enfant peut avoir un impact sur la construction de son identité sexuée. En ce sens, est-ce que l'éducation inclusive peut briser les stéréotypes ?

Une mère ou un père appliquant une éducation inclusive peuvent diminuer l'influence familiale. Cependant, en grandissant l'enfant rentrera à l'école, rencontrera des pairs et élargira son cercle de connaissance, aura accès à la télévision, aux livres, aux jouets et aux médias, ce qui risque de mettre à mal les efforts d'éducation des parents puisque ces informations pourront ne pas correspondre à sa vision du genre. Voyons plus précisément les différentes influences.

2.3.1 Les albums et les films

Élargissons notre point de vue en prenant en compte à la fois des albums et des films.

De nos jours, certaines productions cinématographiques, certains ouvrages font tellement passer le personnage féminin au second rôle et comme étant totalement inintéressant que les petites filles commencent à se croire inférieures aux garçons dès l'âge de 6 ans.

On apprend que les ouvrages pour enfants montrent aux enfants que les rôles entre femmes et hommes sont prédéfinis et sont immuables. On fait passer l'homme comme un

personnage dominant et la femme comme étant passive. Effectivement, la représentation des femmes occupant des rôles secondaires est très forte alors que l'homme occupe bien souvent le rôle principal. Dans ces albums on voit que les femmes effectuent des tâches ménagères et s'occupent des enfants (Petrovic, 2014). *« À travers les albums illustrés [...] les rôles joués par les filles et les garçons sont importants à analyser, ainsi que la manière dont les femmes et les hommes sont dépeints dans ces histoires, car c'est en partie à travers ces représentations que les enfants vont acquérir des connaissances sexuées sur le monde qui les entoure. »* (Daflon Novelle, 2006, p. 304). Est-ce que cela pourrait donc influencer l'enfant sur la vision qu'il aura de ses parents et des rôles familiaux ? Il semblerait que oui. Il ne faut pas oublier que *« l'exposition des enfants à des contenus sexistes participe à la construction et de la reproduction des stéréotypes de genre »*. Cependant, de nombreux enfants ayant été *« baignés »* dans ces ouvrages sexistes sont parvenus à construire leurs identités en s'identifiant aux personnages masculins et à devenir des adultes féministes (Kammerer, 2017). Breda poursuit en soulignant que *« l'identification des petites filles aux personnages masculins est très compréhensible »*. Car, dans les films, les livres, les femmes/filles ont des rôles totalement passifs contrairement aux hommes/garçons qui sont des sujets agissants et très actifs. Breda continue en disant que *« dans la majorité des films, tout est construit pour que le spectateur – considéré par défaut par les réalisateurs comme un homme hétérosexuel – s'identifie au héros masculin et convoite la belle femme passive. »* (Breda, cité par Kammerer, 2017).

Mais alors comment peut-on faire pour déterminer si un ouvrage ou un film a un impact négatif sur l'enfant ? Viviane Albenga répond :

« Actuellement, on dispose de nombreuses études de contenu. On est donc capable d'analyser le caractère sexiste de la littérature pour enfant. Mais une fois qu'on a dit ça, on n'est pas très avancé, car on ne dispose pas d'étude de réception : on ne sait pas comment les enfants interprètent les contenus. »

(Albenga, cité par Kammerer, 2017).

On tente de sensibiliser les enfants et les plus jeunes afin de leur inculquer dès le plus jeune âge quel sont les normes en vigueur. Il est également plus facile et plus *« utile »* de viser cette tranche d'âge, car il est jugé difficile de désapprendre une culture inculquée et donc bien ancrée, comme chez les adultes ou chez les personnes âgées.

2.3.2 Venons-en aux jouets

Penchons-nous du côté des jouets, qui sont très présents dans la vie de l'enfant. Ces derniers ont également un rôle sur le développement de l'enfant. Pour les filles, la majorité des jouets qui leur sont proposés sont ceux permettant de reproduire le rôle domestique et maternel, tel que les poussettes, les poupées... Des jouets mettant en avant l'importance de la beauté et de l'apparence sont aussi très présents. Selon Baerlocher :

« Le jouet [...] est également et surtout l'un des moyens privilégiés de l'enfant pour entrer en contact avec le monde qui l'entoure. Le jouet va lui permettre de reproduire certains comportements qu'il aura observés. » (Baerlocher, 2006, p. 267).

En résumé, les jouets pour petites filles font essentiellement partie de l'espace privé et sont souvent statiques. Pour ce qui est des garçons, les jeux qui leur sont proposés sont nettement plus variés (jeux de construction, jeux scientifiques...). Ils font, quant à eux, partie de l'espace public et sont dynamiques (Petrovic, 2014).

Cependant, Petrovic précise que *« toutefois les enfants jouent aussi avec des jouets qui ne correspondent pas à la norme de genre »*. On peut donc constater que lorsque des filles jouent à des jeux, dit de *« garçon »*, on les interrompt beaucoup moins que lorsque des garçons jouent à des jeux de *« fille »*. Cela est donc conforme à l'évolution du système de genre, où les filles peuvent adopter un rôle masculin, contrairement aux garçons, qui adoptent moins les rôles féminins. Ainsi, *« Les jouets préparent les enfants à leur futur rôle social au sein du système de genre. »* (Petrovic, 2014, p. 10).

2.3.3 Alors à la crèche ?

La crèche est l'établissement qui accueille les enfants en âge préscolaire. C'est une des premières étapes dans la vie de l'enfant. L'enfant se retrouve face à l'absence de ses parents dans un tout nouvel environnement, avec de nouveaux pairs. Il fait également face à de nouvelles influences qui vont participer à la création de son développement. L'enfant doit, de plus, faire confiance à un·e nouvel·le adulte et si fier. Au sein des crèches, fréquentées par de nombreux enfants, plusieurs comportements sexistes ont été observés. Une différence de comportement face aux filles et aux garçons a été faite. Les filles, par exemple, reçoivent nettement plus d'affection que les garçons : on les complimente beaucoup sur leurs vêtements, leurs coiffures et leur attitude calme. Les filles vont évoluer dans un milieu qui va permettre de développer leurs capacités

émotionnelles, cela va ensuite les préparer à leur futur rôle d'éducation d'aide et de soin aux autres. L'attention qui est portée aux garçons par les professionnel·le·s est en général plus tonique. L'intelligence, la force et la résistance à la douleur sont des éléments qui sont beaucoup valorisés chez les garçons (Petrovic, 2014). Le comportement perturbant des garçons est moins sanctionné et mieux toléré que celui des filles. En effet, on associe immédiatement la fille à une image douce et calme, un débordement de sa part est donc très mal vu et directement repris car ce n'est pas l'image que l'on a d'elle.

« Tout petits déjà, les filles et les garçons ne sont pas sollicités de la même façon. Leurs expériences relationnelles différentes vont contribuer à développer leur personnalité, leur identité dans le sens du système de genre, c'est-à-dire des filles avec des capacités d'empathie et qui font attention à leur physique, et des garçons qui occupent l'espace, toniques et vigoureux. » (Petrovic, 2014, p. 10).

Mais si ces influences sont présentes à la crèche, le sont-elles également au sein des UAPE ? Mon expérience me fait dire que l'on peut s'attendre aux mêmes résultats, l'enquête empirique nous le dira.

2.3.4 Et à l'école ?

L'école, tout comme la crèche, est un lieu où l'enfant assimile les normes du système de genre. C'est un environnement où il se développe et grandit.

Au sein des cours de récréation ce sont les garçons qui occupent principalement la place, tandis que les filles se placent souvent sur le côté. Dans les salles de classes, les enseignant·e·s accordent plus d'attention aux garçons, ces derniers bénéficient donc de plus d'interactions avec les professeur·e·s contrairement aux filles qu'y sont quelque peu laissées de côté. De ce fait, les garçons sont plus fréquemment envoyés au tableau et sont plus souvent interrogés que les filles, de même que l'échec n'est pas attribué de la même façon. *« L'échec est attribué au manque de travail pour les garçons et à un manque de capacités pour les filles. En cas de réussite, c'est l'inverse : elle est attribuée aux capacités pour les garçons, au travail pour les filles. » (Petrovic, 2014, p. 12 – 13).* En résumé, on constate que l'attribution des capacités chez les garçons se fait plus facilement, alors que chez les filles, leurs aptitudes sont constamment remises en question. Cela favorise inconsciemment un développement de l'estime de soi très différent chez les filles et les garçons (Petrovic, 2014). L'école influence donc directement l'enfant dans son

développement, à travers ses professeur·e·s mais aussi ses pairs. Les camarades d'école peuvent s'influencer entre eux, de par leurs diverses expériences mais aussi à travers le rôle parental qu'ils et elles connaissent au sein de la sphère privée. Voici une situation parlante qui s'est passée durant le temps scolaire, elle démontre comment, au sein d'un groupe d'enfants constitué uniquement de filles, un garçon prend sa place :

« Lorsque les élèves doivent se répartir en groupes autour d'un métier, seules des filles choisissent le groupe vétérinaire, et l'animateur doit contraindre un garçon, Bilel, à les rejoindre. Bilel est très contrarié [...]. La semaine suivante, c'est pourtant lui qui se retrouve meneur du groupe, avec la répartition des rôles suivante : il jouera le vétérinaire, et les filles joueront la cliente, la secrétaire et l'assistante du vétérinaire. » (Détrez, 2017, p. 9).

À travers cette situation, on se rend compte que Bilel se retrouve rapidement chef de groupe et les petites filles sont reléguées à des rôles secondaires de cliente, d'assistante et secrétaire. Il est impressionnant de voir que les enfants s'attribuent spontanément leurs rôles de jeux de façon stéréotypé. L'influence est tellement présente qu'elle en est devenue normale ou naturelle. Pour conclure, nous avons donc pu constater, dans ce chapitre, l'ensemble des éléments qui pouvaient influencer le développement des enfants et la façon dont ces derniers intègrent leur rôle de garçon ou de fille. En conclusion, s'il subsiste bon nombre d'éléments pouvant influencer les enfants en matière de genre, il existe aussi des outils permettant de limiter cette influence et de mettre en avant une éducation non sexiste et inclusive. En voici quelques exemples ci-après.

3.Ce qui existe en matière d'éducation non sexiste

Au sein de la société, plusieurs événements ont été organisés pour mettre en avant l'éducation inclusive, certains pour les enfants, d'autres de façon plus générale. Les outils et ressources mis en place afin de limiter l'impact des stéréotypes et des rôles de genre sur les enfants, peuvent être : de la littérature enfantine adaptée, une mise en place spécifique des installations ludiques, ou encore une formation professionnelle plus poussée...

3.1 Des médiathèques qui se mobilisent

La médiathèque de Martigny a, par exemple, préparé et organisé des ateliers pour enfants concernant les stéréotypes de genre :

Selon le prospectus de l'exposition :

« Destinée aux enfants de 5 à 12 ans et conçue par le programme d'éveil culturel de la Vallée de la jeunesse à Lausanne, l'exposition a pour objectif d'encourager les enfants et leur entourage à réfléchir à la question de l'égalité des sexes, aux stéréotypes tenaces attribués aux filles et aux garçons dès le plus jeune âge et aux images parfois caricaturales qui modèlent notre vision de la société. Illustrées par Anne Wilsdorf, 16 « îles aux trésors » permettent une approche ludique et interactive de la manière dont les filles et les garçons vivent ensemble au quotidien, pour leur offrir une perspective d'avenir la plus ouverte possible. »

La médiathèque de Sion a également joué le jeu de la différence en exposant durant un mois, les œuvres photographiques de Johan Bävman. L'artiste a suivi une cinquantaine de pères qui s'occupent de leurs enfants durant leur quotidien. À la médiathèque, une série de clichés est exposée, mettant en avant ces papas, sans filtre et sans fioritures.

C'est une sorte de révolution de voir que des clichés sociétaux deviennent des éléments à bannir. On tente par tous les moyens, ou presque, de favoriser l'égalité des genres. Par exemple à travers des expositions, de l'art, de certains médias mais aussi l'éducation.

3.2 Une sensibilisation des professionnel·le·s

« La poupée de Timothée et le camion de Lison » est un guide d'observation des comportements des professionnel·le·s de la petite enfance envers les filles et les garçons. Ce guide a pour objectif d'établir une égalité dès le plus jeune âge et d'éviter que les professionnel·le·s adoptent des comportements différents avec les filles et les garçons. Pour la création de ce guide, un ensemble d'observations de tous les moments représentatifs d'une journée en institution de la petite enfance a été réalisé. Ces observations portaient, par exemple, sur les accueils, les soins, les repas, ... Outre les observations des interactions, d'autres aspects tels que l'aménagement des espaces, la gestion des conflits, la façon d'utiliser les jeux... ont été observés. La constatation de ces

observations est la suivante : il y a une différence de comportement de la part des professionnel·le·s face aux filles et aux garçons (Ducret & Le Roy, 2012).

Le guide de « *la poupée de Timothée et le camion de Lison* » va donc permettre aux professionnel·le·s du travail social de prendre du recul par rapport à leur positionnement. Dans ce document, sont présentés différents exemples de situations où le ou la professionnel·le se retrouve dans une posture d'*éducation sexiste*. Des conseils et des explications sont ensuite présentés par rapport à ces situations que nous rencontrons au quotidien, les enjeux sont mis en avant mais également la place du ou de la professionnel·le face à cette situation. Grâce à ce document, destiné essentiellement aux professionnel·le·s de la petite enfance, l'attention de ces derniers et dernières est attirée sur les propos potentiellement stéréotypés qu'ils et elles leur arrivent d'utiliser avec les enfants dont ils et elles s'occupent. L'ensemble des cantons romands ont bénéficié de ce guide et fin octobre 2018 un second guide avec pour titre « *Le ballon de Manon et la corde à sauter de Noé* » a été publié. Cependant, cette fois-ci les observations ont été faite dans plusieurs classes d'école primaire, contrairement au guide « *la poupée de Timothée et le camion de Lison* » où les observations se sont faites au sein de diverses institutions (Kipfer, 2018).

Ce guide est un outil primordial pour les professionnel·le·s de l'éducation, il permet d'élargir sa vision et de se voir sous un nouvel angle, de plus il offre aux professionnel·le·s la possibilité de visualiser les choses en prenant une position méta.

« Le but n'est bien sûr pas de culpabiliser les gens, mais de les sensibiliser à la situation et de les aider à porter davantage d'attention aux messages qu'ils véhiculent, afin de ne pas renforcer les attitudes discriminantes souvent adoptés envers les filles et les garçons. » (Nanjoud, cité par Kipfer, 2018).

Ce sont pour ces raisons, que s'ajoute au guide, diverses formations pour une éducation sans préjugés. En effet, différents cours ont été proposés aux professionnel·le·s dans le but de les sensibiliser sur l'éducation non sexiste (Voir plus bas article sur le sujet dans le chapitre : population cible).

4. Terrain d'enquête

Tout ce qui précède m'amène à la question empirique suivante : « *Quelle place a l'éducation inclusive au sein des institutions accueillant des enfants de 0 à 12 ans ? Comprendre pourquoi les éducateurs et éducatrices utilisent ou pas les outils qui existent ?* »

Pour répondre à cette question, il me semblait important de connaître la position des professionnel·le·s travaillant au sein d'une structure d'accueil telle que les crèches et les UAPE. D'autant plus que divers·e·s professionnel·le·s de la petite enfance ont été formé·e·s en éducation non sexiste en Valais. Différents cours leur ont été proposés dans le but de les sensibiliser sur l'éducation non sexiste. Voici un article sur le sujet :

Dans cet article, sont présentées deux éducatrices de Martigny : Trescy Roth et Lena Grand, qui ont suivi des cours pour une éducation sans préjugés. Grâce à ces cours, les éducatrices se disent désormais attentives aux stéréotypes.

« Toutes les fillettes ne jouent pas à la poupée. Tous les garçons n'aiment pas que le football, les voitures et les pompiers. Et surtout, il n'y a pas de honte à avoir des goûts différents des stéréotypes en vigueur dans l'enfance. Des dizaines de professionnels travaillant dans les structures d'accueil l'ont compris grâce aux cours "pour une éducation sans préjugés" instaurés par l'Office cantonal de l'égalité en début d'année. » (Savioz, Le Nouvelliste, 2017).

L'article informe également qu'à l'aide de ces cours, les éducatrices ont pu constater qu'elles adoptaient certains comportements différenciés sans s'en rendre compte face aux filles et aux garçons. L'ensemble de ces cours a permis de penser différemment mais aussi d'apporter ce changement auprès des enfants à travers des actes concrets. Grâce à ces cours un réaménagement des salles a pu être opéré. Tous les styles de jouets sont à présent mélangés. Lena Grand, dit : « *Il n'y a plus un coin Barbie et un coin voitures* ».

L'intégration de cette nouvelle éducation non sexiste a permis l'ouverture de nombreuses discussions avec les enfants. Lena Grand donne un exemple : « *Lorsqu'une fillette indique par exemple que son papa s'occupe du repassage, il suscite de vives réactions de ses camarades. L'un des garçons lui a dit : Pourquoi c'est ton papa ? Tu n'as pas de maman ?* ».

4.1 Récolte des données

À l'évidence, il est intéressant de pouvoir prendre la mesure de l'*éducation sexiste* et non inclusive sur le terrain, au sein des institutions et d'en parler directement avec les professionnel·le·s. Je suis allée à la rencontre de professionnel·le·s et ces rencontres m'ont permis de mener des observations diverses et de constater la connaissance de cet outil et son utilisation dans le milieu institutionnel.

Premièrement, j'ai interviewé les professionnel·le·s ayant bénéficié de cours de sensibilisation sur le non sexisme, j'ai ainsi pu déterminer les changements que cela a apportés dans leurs postures professionnelles. Deuxièmement, je suis allée à la rencontre de ceux qui n'ont pas bénéficié de ces cours, dans l'objectif de comparer les réponses et d'éventuellement d'observer des différences, des similitudes ou encore d'identifier les ressources et les résistances. Je me suis rendue au sein de deux structures qui sont des Unité d'Accueil Pour Ecoliers et une crèche. J'ai pu ainsi, auprès de ces différentes institutions, questionner les différent·e·s professionnel·le·s présent·e·s.

J'ai réalisé des entretiens semi-directifs², cela m'a permis d'obtenir des réponses variées mais précises tout en laissant la possibilité aux professionnel·le·s de s'exprimer librement. Comme le dit Imbert, l'entretien semi-directif « *est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives* » (Imbert, 2010, p. 3), il permet de comprendre « *le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction.* » (Imbert, 2010, p. 4). Afin de récolter un nombre important d'informations, j'ai ciblé mes questions pour qu'elles puissent toucher la véritable pratique professionnelle, ainsi, les détails éducatifs et les postures habituelles ont été mis en avant et révélés. Toutes les informations récoltées aux travers de ces entretiens ont été retranscrites, j'en ai ressorti les éléments essentiels, afin d'en faciliter la lecture mais également l'analyse.

² Voir grille d'entretien en Annexe 1

4.2 Échantillonnage

Mon objectif était de pouvoir comparer les dires et le positionnement de professionnel·le·s ayant fait les cours de formation sur l'éducation non sexiste avec les professionnel·le·s n'y ayant pas participé. Pour ce faire, j'ai contacté deux anciennes collègues afin d'avoir leur accord pour réaliser avec elles, un entretien enregistré. Ces dernières ont immédiatement accepté. Elles n'avaient pas fait de cours de formation favorisant l'éducation non sexiste. Ensuite, face à la difficulté de pouvoir être en contact avec des éducateurs et éducatrices ayant fait les cours de sensibilisation, j'ai contacté Madame Isabelle Darbellay³. Cette dernière a organisé et mis ces cours à disposition des professionnel·le·s. Grâce à sa collaboration, j'ai eu plusieurs propositions de professionnel·le·s souhaitant participer à mes entretiens. J'ai ainsi pu réaliser, avec deux éducatrices qui ont fait ces cours de formation, les derniers entretiens nécessaires à mon travail de Bachelor. J'ai donc réalisé quatre entretiens avec quatre éducatrices provenant de deux Unité d'Accueil Pour Écoliers (UAPE), les enfants accueillis au sein de ces structures ont de 4 à 12 ans, selon une grille préétablie, qui comportait diverses questions. Les résultats des entretiens sont présentés dans les pages qui vont suivre, séparés en fonction des différents thèmes abordés. C'est dans la conclusion que j'analyserai la différence de posture entre les professionnelles ayant suivi les cours et celles ne les ayant pas suivis.

Voici ci-dessous, les différents profils des éducatrices interrogées :

³ Cheffe de l'Office Cantonal de l'Egalité et de la famille, mandataire du cours donné aux professionnel·le·s

4.3 Profils des professionnelles interrogées, les noms sont fictifs

| Profils | | | |
|---|--|---|---|
| Entretien 1 | Entretien 2 | Entretien 3 | Entretien 4 |
| <p>Murielle Renand</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>A suivi les cours</u> • 29 ans. • N'a pas d'enfant • Formation HES • Travaille en UAPE, avec les enfants de 4 à 12 ans. | <p>Sabrine Bevoz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>A suivi les cours</u> • 60 ans. • A trois enfants, uniquement des garçons. • Une école privée « Jardinière d'enfant », dans le canton de Vaud. Maintenant elle n'existe plus. • Travaille en UAPE, avec le groupe des 5H à 8H, mais a travaillé avec tous les groupes donc de 1H à 8H. | <p>Alicia Marlot</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>N'a pas suivi les cours</u> • 29 ans. • N'a pas d'enfant. • Formation ASE, assistante sociale éducative. • Travaille en UAPE, avec le groupe des 1H, 2H, 3H. Principalement de 2 à 6 ans. | <p>Julie Durmat</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>N'a pas suivi les cours</u> • 43 ans. • A deux enfants, un garçon de 15 ans et une fille de 12 ans. • Formation éducatrice de l'enfance, ES. • Travaille en UAPE, avec le groupe des 1H et 2H, les enfants de 4 à 6 ans. |

5. Analyse des données

Dans ce chapitre, je présenterai de manière synthétique les informations et les observations récoltées sur le terrain auprès des professionnelles. J'analyserai ces dernières à l'aide du cadre théorique et en faisant des liens avec mes hypothèses. Pour finir, je développerai des pistes d'actions et dans la conclusion j'exposerai mon positionnement et les résultats de l'analyse.

5.1 L'éducation non sexiste vue par les professionnelles

Aux quatre professionnelles interrogées je leur ai tout d'abord demandé comment elles définiraient l'éducation non sexiste. Leurs définitions de l'éducation non sexiste restent assez similaires. Les éléments qui ressortent le plus sont : adopter une attitude égalitaire et neutre vis-à-vis des garçons et des filles et leur proposer le même type d'activité. Les réponses diffèrent peu entre les éducatrices ayant fait des cours de formation sur le non sexisme et celle n'y ayant pas participé. Cependant, en théorie leurs réponses sont exactes. Mais grâce aux questions qui vont suivre nous pouvons déterminer si les professionnelles appliquent cette éducation non sexiste sur le terrain, face aux enfants.

5.2 Vidéo : les filles savent faire semblant et les garçons osent ?

Au début de l'entretien, la vidéo présentée au chapitre 2.2, a été montrée aux éducatrices et le contexte de la vidéo a été présenté aux professionnelles de la même manière qu'il est décrit dans le chapitre 2.2. Après présentation du contexte, les éducatrices ont visionné la vidéo, sans interruption. Après avoir regardé la vidéo, les réactions divergent. On remarque que les professionnelles qui ont suivi les cours de formation sur l'éducation non sexiste sont plus sensibles à la réaction des enfants : « *Les femmes savent faire semblant depuis l'enfance non ? Je suis assez hallucinée en voyant la différence. On a appris à plus rentrer dans le moule, à vouloir être les gentilles petites. Les garçons ils ont plus l'habitude de prendre leur place et d'oser dire ce qu'ils veulent dire. C'est choquant quand même de voir qu'elles sont petites comme ça et qu'elles arrivent à faire semblant.* » (Sabrine Bevoz).

Pour celles qui n'ont pas suivi le cours, la différence de comportement entre garçons et fille est moins marquée, voire pas du tout présente : « *Je ne trouve pas que les réactions soient plus marquées que ça, pour moi ça ne prouve strictement rien.* » (Julie Durmat).

Au travers des dires de la majorité des éducatrices, on constate que la petite fille est reléguée à la passivité et l'obéissance. Les petits garçons s'affirment et occupent l'espace. Selon Julie Durmat, la présence de l'adulte impacte les réactions des enfants et influence leurs comportements. Cette remarque n'est pas à négliger étant donné que oui la présence de l'adulte, les caméras et le stress de l'enfant jouent bien évidemment un rôle. Mais cependant n'oublions pas qu'il existe tout de même une différence, notable ou subtile en fonction des individu·e·s, entre ces petits garçons et petites filles alors qu'ils et elles se trouvent tous et toutes dans le même contexte, devant une caméra, sollicités par des adultes. Pourquoi la différence, spécifiquement entre fille et garçon, est-elle aussi prégnante ? Le caractère de l'enfant pourrait être en cause, mais, cela signifierait-il que la majorité des filles ont le même caractère ? Car en effet, leurs réactions sont toutes très similaires. Ou alors éduque-t-on différemment fille et garçon à tel point que les filles se reconnaîtraient plus dans certaines thématiques telles que : la patience, la politesse, la bienveillance, ... et les garçons se reconnaîtraient plus dans ces réactions : la prise de parole, l'action, la rigolade ? Dans la vidéo, les filles n'expriment pas le fond de leur pensée ou alors font preuve de bienveillance en donnant des réponses pour faire plaisir à autrui. Tandis que les garçons n'hésitent pas à s'exprimer et sont sûrement plus écoutés. Les différences sont aussi perçues par la majorité des professionnelles. Ce qui en ressort est également assez troublant, 3 éducatrices sur 4 affirment que les petites filles savent faire semblant. On le voit, les stéréotypes sexués sont présents dès le plus jeune âge, et il est difficile de les déconstruire chez les professionnel·le·s puisque même chez celles qui ont suivi le cours ils persistent, comme je l'ai présenté dans la partie théorique de mon travail. Les professionnel·le·s doivent donc constamment être à « *l'affût* » de leurs paroles et comportements.

5.3 Les professionnel·le·s face aux filles et aux garçons

Que ce soit au sein de l'institution ou au sein de la vie privée des éducatrices, plusieurs anecdotes de différenciation de comportement face aux filles et aux garçons sont mises en avant : « *Certains professionnels qui peuvent parler avec un peu plus de douceur à une fille et puis avec une voix un peu plus forte, avec plus de cadre avec un garçon.* » (Muriel Renand). Les professionnelles ayant suivi les cours de formation affirment que les filles sont plus dans l'affection et n'occupent pas l'espace. Contrairement aux garçons qui prennent de la place et s'expriment.

La différence se marque dans le sexe mais également en termes de genre comme le montre Sabine Bevoz : « *On a des jumelles qui sont en 6 ou 7 Harmos, donc une elle fait du sport, du foot avec les garçons, en équipe et l'autre jumelle elle est beaucoup plus dans les stéréotypes de la fille, à s'habiller en rose. Et ça m'a fait rire comment les gens les ont vues les deux, parce que tout le monde me disait que celle qui était plus dans les jeux de garçons elle était très agressive.* » (Sabine Bevoz). À travers cette situation, on observe que les filles qui sont catégorisées comme « *garçon manqué* » sont sujettes à des clichés ou des appréhensions de la part des professionnel·le·s. Ici, la jumelle qui était « *garçon manqué* » était considérée et perçue comme agressive par la majorité des professionnel·le·s de l'institution. Cependant, après discussion durant un colloque et quelques observations, les avis ont changé. Donc certes les comportements des adultes par rapport aux garçons et aux filles sont différents mais dans cette situation, on observe que les comportements des adultes face à une fille « *garçon manqué* » ou face à une fille « *étant dans les stéréotypes filles* » sont également différents. Dans tous les cas, les enfants ne répondant pas aux critères de genre, font face à une forme de réprobation. Le comportement des professionnel·le·s serait certainement différent face à un garçon catégorisé comme étant « *une fille manquée* » ou face à un garçon étant « *dans les clichés de garçons* ».

Certaines contraintes à la différenciation viennent de l'extérieur du réseau professionnel, comme en témoigne Alicia Marlot : « *Au sein de la structure on a notre grande cheffe, celle du canton qui s'occupe des enfants, elle est venue ici et a dit que ça n'allait pas parce que ce n'était pas assez "enfant" et qu'il fallait qu'on mette des poubelles roses pour les filles et des poubelles bleues pour les garçons.* » (Alicia Marlot). D'après les remarques de cette politicienne, les enfants doivent donc être sexués.

Différenciations et inégalités vont souvent de pair, les filles n'ayant pas toujours les mêmes opportunités, par exemple : « *On ne dit jamais à une fille : " toi faut que t'aïlles dehors pour te dépenser" mais on fera toujours sortir les garçons.* » (Sabrine Bevoz). Cette professionnelle nous démontre qu'elle a pris conscience et sait reconnaître les actions différenciées entre filles et garçons. Julie Durmat donne un exemple assez similaire : « *Par exemple, un jeu dehors où les enfants s'accrochent etc. peut-être que je vais être plus attentive si c'est une fille qu'un garçon.* » (Julie Durmat). Ce qui ressort de ces deux exemples est que l'on donne aux garçons l'autorisation d'aller se dépenser, d'être « casse-cou ». Contrairement aux filles à qui l'on donne peu, voire pas du tout cette possibilité. Les petites filles se font influencer, elles remarquent que l'adulte ne leur propose pas de sortir se défouler mais aussi qu'elles sont plus surveillées quand elles grimpent ou font des jeux à l'extérieur... L'adulte valide donc, aux yeux des enfants, le fait que les filles sont moins habiles, qu'elles ont besoin de plus de sécurité. Serait-ce une des raisons qui ferait que les filles soient moins entreprenantes ? Qu'elles osent moins faire les « casse-cou » ? Parce qu'elles seraient considérées comme incapables de le faire ou n'en ayant pas besoin ?

Les différences de traitements entre fille et garçon se jouent aussi dans la sphère privée : « *Certains parents disaient qu'ils n'aimaient pas que leur enfant joue à la poupée. Alors on explique que les jeux ou les activités sont là pour tous les enfants, qu'ils soient garçon ou fille et qu'on ne va pas interdire de jouer s'il a du plaisir à le faire.* » (Murielle Renand). Elles reconnaissent que l'éducation joue un rôle dans la sexuation des enfants. Il est également nécessaire de questionner sa propre éducation, comme le dit Julie Durmat : « *Dès fois, malheureusement il y a la manière dont on a été éduqué qui ressort.* » (Julie Durmat). En effet, l'éducation, propre à chaque individu influence l'enfant dans son futur comportement d'adulte, comme le souligne Goguikian Ratcliff :

« *Les comportements différenciés des enfants et des parents déterminent dès la prime enfance les représentations stéréotypées attribuées à chaque sexe par exemple les garçons sont considérés comme turbulents, les filles comme bavardes.* » (Goguikian Ratcliff, 2006, p. 236).

5.4 Fille sage et garçon turbulent

Les professionnelles ne font pas de différence entre une fille ou un garçon qui tape. Cependant, les clichés restent présents, effectivement « *Une fille qui va être physiquement un peu plus chétive, bien coiffée, les grands yeux bleus, tout le temps le sourire, une enfant qu'on penserait plutôt timide, qui va taper, là ça va m'interpeller. Alors si vraiment elle tape c'est qu'il y a quelque chose de grave, parce qu'une réaction comme ça on ne s'y attendait pas.* » (Julie Durmat). Cet exemple démontre que notre idée des petites filles sages qui ne frappent pas reste bien ancrée dans nos valeurs. Comme présenté dans la partie théorique, dans le chapitre 2.2.3, tous les enfants ne doivent pas taper, mais une fille qui tape ça interpelle. D'après Ferrez : « *Plusieurs études ont montré 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 sages.* » (Ferrez, 2006, p. 71).

Même si les professionnelles sont attentives à ne pas faire de différence entre une fille et un garçon qui frapperait, les stéréotypes de genre prennent tout de même une place importante au sein des mentalités.

5.5 Jolie fille et brave garçon

Tout d'abord les éducatrices interrogées admettent que oui les petites filles reçoivent plus d'affection et les garçons une attention plus tonique.

Comme le démontre la majorité des entretiens, le paraître prend une place importante chez les filles, dès leur plus jeune âge. Les compliments sur les tenues vestimentaires, les coiffures deviennent une habitude qui influence les petites filles sur leurs attitudes que nous « *souhaitons* » mignonnes. Les filles reçoivent plus d'attention affective, essentiellement sur le paraître, par exemple par rapport à leur coupe de cheveux. D'après Alicia Marlot : « *Les filles ont plus souvent des tresses, des vraies coiffures ou comme ça.* » On redonne aux petites filles la responsabilité de recevoir des compliments. Ce qui est mis en avant ici par l'éducatrice c'est que, si les petites filles reçoivent plus de compliments sur leur coupe de cheveux c'est tout simplement parce qu'elles ont plus souvent des coiffures complexes. Or, selon Chaponnière : « *Toute notre culture contemporaine est imprégnée des valeurs, ou antivaluers, de l'immédiateté et du paraître – traditionnellement "féminines".* » (Chaponnière & Ricci Lempen, 2012, p. 66).

Julie Durmat nous partage son expérience sur le sujet : « *On a déjà eu entendu dire qu'un garçon ça ne pleure pas et que tu es fort donc tu ne dois pas pleurer, tu ne dois pas montrer tes émotions. [...] c'est juste de reprendre en disant : si, les garçons aussi ils ont le droit de pleurer, et les garçons aussi ont le droit d'avoir mal.* » (Julie Durmat). Les petits garçons se retrouvent donc étouffés par une virilité déconcertante qui ne leur permet pas de pleurer et de parler émotion... Les parents influencent considérablement ce cliché à travers le message qu'ils transmettent à leur enfant. La mixité aurait un impact sur les garçons et leurs comportements. En effet, cette mixité les contraint à démontrer leur virilité plus fortement (Chaponnière, 2006).

5.6 Jeux de filles jeux de Barbie, jeux de garçons jeux de camion

Au sein des institutions accueillant des enfants, la mise en place des infrastructures est très importante. Elle va rythmer les moments de jeux des enfants et va permettre de susciter ou non leur envie de jouer.

Les outils utilisés chez les 1, 2 et 3 Harmos dans l'institution de Julie Durmat sont intéressants. Leur technique consiste à mélanger les jeux de façon à ce que dans les Lego il y ait des princesses mais aussi des pirates, que les Barbies aient des voitures... Ainsi on mélange les genres et par cet outil on élargit les champs des possibles.

Murielle Renand nous présente la mise en place au sein de la structure où elle travaille : « *Je me rends compte que dans la salle c'est assez bien séparé. Ça veut dire qu'il y a le coin dînette, poupées, Barbie, déguisement et en face y'a les Lego et les Playmobil* » (Murielle Renand). Il y a plus d'une dizaine d'années des coins poupées existaient déjà au sein d'institutions pour enfants, et de nos jours, on constate que les choses ont peu évolué, les coins spécifiques à chaque type de jeux existent encore (Golay, 2006).

À la salle de gym, les jeux ou activités choisis par les enfants sont quelque peu stéréotypés. Julie Durmat nous explique : « *Il y a le foot qui sort tout le temps et après c'est vrai que ça va être spectacle, danse, foulard. [...] Y a des filles de temps en temps, qui vont jouer au foot, mais avec des tempéraments assez forts.* » Les filles qui jouent au foot avec les garçons, sont des filles avec un fort caractère et qui s'imposent. C'est souvent des filles que l'on pourrait

catégoriser comme étant des « *garçons manqués* ». D'après Alicia Marlot : « *On fait des achats plus centrés fille et plus centrés garçon et libre à eux de jouer comme ils veulent et avec ce qu'ils veulent.* » (Alicia Marlot). Cette citation montre qu'il y a une certaine conscience des différences entretenues par les professionnel·le·s, pourtant ils et elles continuent à « *faire des achats centrés fille ou garçon* », ce qui empêche la libre expression de chacun·e, comme le souligne Ferrez : « *Lorsque 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.* » (Ferrez, 2006, p. 74). C'est pourquoi il est très important, au sein de l'institution, de mettre en place une infrastructure qui ne divise pas fille et garçon. Cela va permettre aux enfants de se sentir autorisés à jouer à l'ensemble des jeux. On évite ainsi de faire un coin « *fille* » et un coin « *garçon* ». Ce sont les mises en place qui vont influencer les enfants dans la vision qu'ils auront des jeux. On leur montre et on leur valide le fait que les jeux des filles et des garçons sont différents et doivent être séparés, qu'il ne faut pas mélanger les jouets et donc que les enfants doivent rester du « *côté* » qui correspond à leur genre.

Il a été constaté que les garçons sont plus sujets à être victimes de moqueries de la part de leurs pairs que les filles, lorsqu'ils jouent à des jeux dit « *féminin* ». En effet : « *Les garçons sont beaucoup plus découragés que les filles à entreprendre des comportements stéréotypiques du sexe opposé.* » (Daflon Nouvelle, 2006, p. 19). Baerlocher dit également que : « *Dès six ou sept ans, il apparaît clairement que les filles jouent plus avec les jouets des garçons que l'inverse. [...] Il est de fait plus positive pour une fille de jouer avec les jouets d'un garçon que l'inverse.* » (Baerlocher, 2006, p. 272). Les garçons « *se doivent* » donc de démontrer constamment qu'ils sont forts, virils, n'ont peur de rien... Comme le relève Ferrez :

« *Les activités conformes aux rôles sexués suscitent des réactions positives (appropriation, imitation, participation au jeu), alors que les enfants, et particulièrement les garçons, qui s'engagent dans des activités typiques du sexe opposé reçoivent des réponses négatives (critique, abandon du jeu, détournement de l'attention). [...] Les enfants ajustent donc leur comportement afin de se conformer aux rôles typiques de leur sexe, les renforcements des pairs semblant servir de rappel.* » (Ferrez, 2006, p. 75).

5.7 Du côté du marketing

D'autres difficultés surgissent, liées au marketing. Les professionnel·le·s se trouvent confronté·e·s à des contraintes : « *On a des brosses à dents bleues et des brosses à dents roses. C'est parce qu'au supermarché la taille enfant des brosses à dents c'est bleu ou c'est rose.* » (Alicia Marlot). Ici, dans cette situation, le ou la professionnel·le peut se retrouver impuissant·e. Le contexte extérieur ne fait que renforcer les clichés de genre et l'éducateur et éducatrice peut ne pas avoir les moyens financiers (par exemple acheter les brosses à dents ailleurs) ou les outils pour agir.

Sabrine Bevoz nous parle également de l'influence environnementale : « *Les achats, les cadeaux, les jeux que tu fais c'est pour les filles ou pour les garçons, les magazines sont pour les filles ou pour les garçons.* » (Sabrine Bevoz).

Nous l'avons vu dans la théorie, les médias influencent la construction de l'identité sexuée. De plus, à travers les catalogues publicitaires, les jouets en rapport à la beauté, au maternage, au ménage ou aux soins s'adressent aux filles et les jeux de guerre et de bricolage s'adressent aux garçons (Baerlocher, 2006).

5.8 Les habits de rechange choisis en fonction du genre de l'enfant ?

Dans les deux institutions, les professionnelles interrogées nous informent que leurs habits de rechange sont genrés : « *Il y a aussi tout le côté marketing dans les magasins, il semble que c'est très marqué la différence fille-garçon et notamment les couleurs, les habits. Les culottes filles et culottes garçons : on voit bien la différence. Pour moi, les habits c'est différent et je pense que c'est pas plus mal que la différence soit là aussi. Pas être dans l'extrême non plus.* » (Murielle Renand). Au sein des institutions, les vêtements de rechange masculins sont dominants et la féminité est exclue comme le montre cette citation : « *Je ne crois pas qu'on ait de jupe ou de robe dans les vêtements de rechange.* » (Sabrine Bevoz). Ce qui, d'une certaine façon, impose des choix sexués, ainsi : « *plutôt que de donner un jeans un peu marron usé à une fille, je vais plutôt le donner à un garçon, plutôt qu'un leggings rose à un garçon.* » (Julie Durmat). Le pantalon usé va être donné au garçon, car dans les esprits, c'est lui qui tombe, qui se salit et qui bouge. On va donner de préférence un joli pantalon à une « jolie petite fille sage ». « *C'est clair que dans les vêtements de rechange que je vais proposer à l'enfant, je vais choisir le truc qui fait rapport*

à son genre. » (Julie Durmat). Dans ce cas-ci, l'éducatrice participe à la réimposition des normes genrées vestimentaires. Comme le relève la littérature : « *Le rose pour les petites filles et le bleu pour les petits garçons sont encore prépondérants dans le choix des vêtements.* » (Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006, p. 30). Les garçons refusent de mettre des habits qui sont catégorisés « *filles* » en raison de leur couleur rose. Chez les petites filles, il y a des situations similaires : « *On a des petites filles qui ont fait des crises de nerf aux parents parce que le papa a acheté des pantoufles vertes ou bleues, il n'y avait pas de voiture dessus ou rien mais ce n'était pas rose. Les petites filles qui sont très "filles" elles aiment beaucoup le rose, par contre les petites filles qui sont un peu plus "garçon manqué" si elles peuvent éviter le rose c'est un peu une manière de montrer qu'elles ne sont pas "filles".* » (Alicia Marlot). L'éducatrice a remarqué des stratégies de résistance de la part des enfants à l'imposition genrée mais rien n'est fait de plus par les professionnel·le·s. Et si la solution était de supprimer le rose de la palette des couleurs ? Un autre couleur prendrait-elle le dessus pour « *représenter* » les petites filles ? Les petites filles seraient-elles identifiées à travers une autre couleur ? Durant les entretiens, toutes les professionnelles ont donné des exemples de situations où des enfants réagissent face à certains habits : « *Surtout dans les sous-vêtements. C'était plus des refus de garçons qui ne voulaient pas mettre des habits de filles. Il y a moins de refus de filles car je pense qu'il y a moins de proposition. On n'a pas de jupe, ni de robe donc, de toute façon, elles doivent mettre un pantalon et le pantalon s'il est bleu, par exemple, elles le mettront quand même. Mais il y a des garçons tu ne leur feras jamais mettre des chaussettes roses.* » (Sabrine Bevoz). Les filles qui acceptent de porter tous les types de vêtement, serait-ce pour elles une stratégie de résistance ? En effet, comme nous l'avons dit précédemment, pour certaines filles le fait de ne pas porter du rose montrerait qu'elles ne sont pas « *filles-filles* ». En acceptant de porter des vêtements dit « *masculin* » les petites filles veulent sortir des clichés qui les entourent. Cependant, nous pourrions également supposer que ce soit une stratégie de soumission de leur part. Pour faire une dernière hypothèse, les habits de rechange des garçons sont perçus de façon plus positive par les enfants, contrairement aux habits de rechange féminins. On a pu observer que beaucoup de garçons refusaient de porter des vêtements féminins, par contre peu de petites filles refusent de mettre des vêtements masculins.

Murielle Renand partage une expérience qui lui a été présentée durant les cours qu'elle a suivi sur l'éducation non sexiste : « *Il y avait une étude et ils avaient déguisé un bébé garçon, en "filles", les gens étaient du coup influencés par les habits du bébé car il ne parlait pas. Ils*

lui ont apporté que des jouets de "fille" ». Les habits genrés féminins, qui étaient portés par le bébé garçon, ont été un indicateur pour l'adulte qui a donc offert des cadeaux exclusivement « *féminins* ». Le jouet est utilisé comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre (Baerlocher, 2006). On retient également que les parents partagent inconsciemment ou non leur préjugé avec leurs enfants. Les habits des institutions proviennent souvent de dons de parents, ce qui fait que les professionnel·le·s ne peuvent qu'accepter certains habits, ce sont surtout les sous-vêtements et les chaussettes qui sont très genrés. Casser les clichés devient donc plus compliqué lorsque l'environnement externe favorise une *éducation sexiste*. L'enfant apprend donc peu à peu qu'il existe une différence autre que physique entre fille et garçon. Les garçons et les filles ne doivent pas s'habiller pareil. Les garçons vont être habillés pour qu'ils soient à l'aise dans leurs vêtements et pour qu'ils « *puissent* » se salir. Contrairement aux petites filles qui portent parfois des vêtements plus « *complexes* », comme des bas collants, des jupes, des robes, des habits qui sont beaux et qu'il ne faut pas salir. Même si on offre aux enfants l'opportunité de choisir quel vêtement ils veulent porter, ils vont se diriger vers les habits qui correspondent le plus à leur genre. Par rapport aux habits d'enfants, Fischer dit que : « *Le commerce a encouragé la sexualisation précoce du vestiaire de l'enfant dans le but d'augmenter la consommation.* » (Fischer, 2006, p. 264).

Cependant lorsqu'une situation de transgression se présente, les professionnelles se sentent obligées d'en référer aux parents : « *Après si un garçon a envie de me demander une robe pour habit de rechange, ça me gênerait pas de lui montrer ou de lui passer, mais je regarderai avec ses parents aussi quand même.* » (Alicia Marlot). Les parents imposent et légitiment leurs propres règles au sein de la structure. On peut faire l'hypothèse qu'un·e professionnel·le ne va pas demander aux parents si une fille peut mettre une tenue de cavalier ou de cow-boy. On constate qu'il y a toujours une façon de justifier les différences, que les professionnelles aient fait les cours de sensibilisation ou pas. La faute est attribuée aux parents, aux enfants ou à l'environnement externe. S'agissant des sous-vêtements genrés : la coupe est différente, les couleurs attribuées aux sous-vêtements et les motifs sont également très stéréotypés, par exemple : fleurs, cœurs, papillons pour les filles et voitures pour les garçons, on peut se demander si cette nette différence est à mettre en lien avec la sexualité adulte, préfigurant l'homme viril et puissant et la femme sensible, fragile et belle.

5.9 Les enfants peuvent se déguiser ... ou pas !

Selon les professionnelles, bien que les déguisements soient à disposition des enfants et qu'ils et elles ont la possibilité de choisir en quoi ils, elles souhaitent se déguiser, le choix des garçons se portent rarement sur des déguisements dits « *féminins* ». Cependant, Alicia Marlot explique qu'au sein de son institution, un seul petit garçon utilise des déguisements de « *filles* » : « *On a un petit garçon qui s'habille tout le temps en fille, il met tout le temps des déguisements, joue aux poupées, ça nous est arrivé d'être mal à l'aise par rapport au papa quand il venait le chercher.* » (Alicia Marlot). Car, les déguisements qu'utilisait son fils dérangent le père. Ce qui se rapproche des observations de Baerlocher : « *Les mères ont un comportement moins discriminatoire, face aux jouets stéréotypés, que les pères.* » (Baerlocher, 2006, p. 280). On peut faire l'hypothèse que la raison pour laquelle les pères adoptent une attitude plus discriminante envers les jouets et les habits utilisés par leurs enfants vient de l'influence qu'ils ont eu durant leur enfance et de l'obligation d'être un garçon fort, viril, casse-cou et qui n'a pas peur. Ils ont donc une vision bien précise sur l'attitude et le comportement que doit avoir un petit garçon et lorsque, par exemple leur fils sort de cette norme, ces derniers ne peuvent s'y résoudre. Ils doivent s'habituer à un véritable changement de leurs valeurs. À l'inverse : « *Si une fille elle s'habille en footballeur sa passe, on dira que c'est un garçon manqué* » (Sabrine Bevoz), mais il n'y aura pas ce sentiment de gêne ou de malaise. De même, lorsque c'est une fille qui se déguise en super-héros, on ne la met pas autant en avant, elle ne sort pas autant du lot. D'après les entretiens réalisés avec quatre professionnelles différentes, au sein de 2 institutions différentes, seul 1 petit garçon « ose » se déguiser avec des déguisements dits « *féminins* ». C'est au final très peu mais il pourrait donner envie aux autres enfants de se déguiser comme lui. Les autres enfants verront qu'il se déguise comme il le souhaite et inconsciemment cela valide le fait qu'un garçon peut se déguiser en princesse. De plus, l'absence de remarques de professionnel·le·s montre encore une fois aux enfants qu'ils peuvent s'habiller avec le déguisement de leur choix mais aussi qu'il y a encore du chemin à parcourir.

5.10 La littérature enfantine raconte des histoires de genre

Dans les institutions d'accueil de l'enfance, des histoires sont très souvent racontées et lues par les professionnel·le·s aux enfants, ce qui fait que toute histoire, du point de vue de l'enfant, est validée par l'adulte qui la lit, or « *D'importantes asymétries quantitatives et qualitatives entre les sexes ont été mises en évidence dans cette littérature. Elles sont encore accentuées lorsque l'adulte, y compris le personnel éducatif, ou l'enfant, raconte une histoire en se basant sur les illustrations.* » (Ferrez, 2006, p. 76). L'adulte devient donc porteur d'un message qu'il ne cautionne peut-être pas lui-même ou qui est erroné. « *Les mères à qui on demande de raconter une histoire à leur enfant sur la base d'illustrations mettant en scène des animaux asexués les transforment en personnages sexués sur la base des stéréotypes issus des activités exercées ou des postures adoptées par ces animaux. La plupart des personnages deviennent ainsi de sexe masculin.* » (Daflon Novelle, 2006, p. 311). On peut imaginer que les éducatrices et éducateurs agissent de la même manière. Elles opèrent une forme de sélection : « *Un jour on pourra lire et pour les filles et pour les garçons l'histoire de la princesse et un jour ce sera l'histoire du petit garçon avec sa fusée pour les filles et les garçons.* » (Alicia Marlot). Dans cette situation, même si l'activité est mixte, on reste dans l'éducation sexiste en racontant aux enfants une histoire qui montre des petites filles passives et des petits garçons acteurs. Les histoires lues aux enfants ne sont pas assez diversifiées et sont très genrées, on se contente de lire une « *histoire de fille* » pour tout le monde et le jour suivant une « *histoire de garçon* ». On renforce donc les stéréotypes de genre auprès des enfants et on les conforte dans l'idée d'une différence irréductible et d'une moindre importance des filles comme le montrent différentes études.

« *Les livres racontant l'histoire d'un héros sont deux fois plus nombreux que les livres racontant l'histoire d'une héroïne. [...] Les garçons sont surreprésentés dans les illustrations des albums par rapport aux filles. [...]. Les habits portés par le sexe féminin sont adaptés à des rôles domestiques traditionnels (tabliers), tandis que les hommes sont davantage illustrés en tenues professionnelles.* » (Daflon Novelle, 2006, p. 306-307).

Cela signifie que si l'intention des professionnel·le·s est d'éviter toute éducation sexiste à travers la littérature enfantine il est nécessaire de choisir les livres que l'on va présenter

aux enfants, pour faire passer un message nouveau, cassant les clichés sociétaux. Murielle Renand et Sabine Bevoz ont toutes deux suivi les cours sur l'éducation non sexiste. Durant ces cours une liste de livres non genrés leur a été transmises. *« J'ai deux livres là-dessus, je crois que ça s'appelle "je ne veux pas être une princesse", c'est une petite fille qui refuse tous les clichés sur les petites filles et un autre livre pour les garçons qui est "je ne suis pas un super héros". Les filles de voir qu'elles n'étaient pas obligées de rêver au prince charmant et qu'elles avaient le droit d'être superman elles trouvaient ça génial »* (Sabine Bevoz). À travers cette situation on voit bien que les petites filles sont preneuses de pouvoir être autre chose que des « princesses ». Daflon Novelle montre qu'au travers de la littérature enfantine sexiste, une véritable intériorisation des représentations stéréotypées se fait, le masculin devient le genre par excellence : *« Dans les livres pour enfants, les jeunes garçons sont dessinés de manière asexuée, donnant du sexe masculin la représentation du sexe par défaut. »* (Daflon Novelle, 2006, p. 315). Ainsi, à travers la littérature enfantine, les adultes, les parents et les professionnel·le·s apprennent aux enfants, dès leur plus jeune âge, que chaque genre correspond à un rôle bien spécifique mais également qu'une attitude, un comportement, une posture, un habillement ou un discours est typique d'une fille OU d'un garçon. De plus, les modèles féminins sont sous-représentés ce qui ne permet pas aux petites filles de pouvoir s'identifier, contrairement aux petits garçons qui eux ne manquent pas de modèles. Elles se résignent donc à s'identifier à des modèles masculins ou ne savent tout simplement pas à quoi s'identifier (Daflon Novelle, 2006, p. 317). Les petites filles se retrouvent donc face à une image de la femme/fille très stéréotypée : soit passive, soit à l'intérieur, soit s'occupant du foyer et de la famille, portant des robes, des tabliers ou encore du maquillage. En l'absence d'autres modèles féminins, elles se mettent à penser que le véritable rôle d'une femme est celui qu'on ne fait que de leur montrer. Pourtant la littérature enfantine est choisie par les professionnel·le·s et les enfants : *« On va, une fois par mois, chercher des livres à la médiathèque donc on essaie avec les livres qu'on loue de faire attention. On a enlevé certains livres qui étaient trop catégorisés, mais sinon on part vite là-dedans quand même. »* (Murielle Renand). À l'évidence, il ne suffit pas d'être formée et conscientisée pour éviter les pièges du sexisme ordinaire. D'autant plus que même lorsque les enfants ont la possibilité de choisir un livre pour eux-mêmes, on peut observer cette tendance à la sursexuation : *« Oui parfois ça peut être les garçons qui prennent des magazines de foot, les BD sont beaucoup plus lues par les garçons, y a les filles qui vont être attirées plutôt par les*

choses de princesse. C'est vrai que même si on ne dit rien et qu'on laisse faire les enfants, ils se dirigent automatiquement dans "leurs catégories". » (Murielle Renand).

5.11 Les professionnel·le·s face aux activités pour tous et pour toutes

La majorité des éducatrices disent proposer tous les types d'activités pour filles et garçons, du foot ou de la danse, sans faire de différence. Dans l'institution de Sabrina Bevoz, les enfants ont la possibilité de jouer dans une salle de gym après le repas. Elle constate que : « *Le foot il prenait toute la salle. [...] Et quasiment que des filles se mettaient dans un coin et faisaient autre chose. On s'est aperçu effectivement que même dans les parcs de jeux, la place qui est donné aux jeux des garçons elle est incroyable.* » (Sabrine Bevoz). Selon ses observations, les enfants occupent différemment l'espace : « *Tu as le terrain de foot et tu dois aller de là à là pour je ne sais pas quelle raison. Le garçon il traverse, donc il s'en fout qu'il y ait des gens qui jouent au foot ou qui fassent autre chose, et la fille elle fait tout le tour, c'est hallucinant, et dans la salle de gym c'est un peu pareil.* » (Sabrine Bevoz). Ce qui ne signifie pas que cela se fait sans heurt, ainsi : « *Il y avait beaucoup de frustration de la part des filles qui se rendaient compte, par rapport à toute la surface de la cour d'école, qu'elles n'avaient quasiment rien. Tout l'espace était occupé par les grands, et du coup elles n'avaient jamais trouvé leur place.* » (Murielle Renand). Cela ne signifie pas que l'on ne peut rien y faire : Suite aux cours qu'elle a suivis, la professionnelle a soulevé la problématique présente au sein de son institution et pour y remédier, elle a mis en place une disposition différente de la salle de gym, « *On a partagé la salle en deux. Mais pas forcément en deux par la moitié, ça peut être en deux un peu plus petit pour le foot, ça dépend du nombre d'enfants qui jouent au foot et du nombre d'enfants qui veulent faire autre chose.* » (Sabrine Bevoz). On donne donc beaucoup moins de place aux filles dans les espaces de jeux, et elles osent moins l'occuper. De plus, la construction des infrastructures dans l'espace public et scolaire tourne majoritairement autour du football. Les terrains de sport occupent une grande place au milieu de la cour de récréation, les filles se retrouvent reléguées sur les côtés et sont peu actives. Les solutions pourraient être de réduire la place prise par les garçons dans l'espace en augmentant celle des filles ou de donner la possibilité aux filles de s'intégrer auprès des garçons au sein de leurs activités telles que le foot.

5.12 L'éducation non sexiste au milieu de la relation parents, professionnel·le·s

Comment l'éducation non sexiste au sein d'une institution est-elle acceptée et perçue par les parents ? Quelles sont les ressources, les outils utilisés par les professionnel·le·s lorsque certains parents ne sont pas en accord avec les jouets, les livres ou les déguisements qu'utilise son enfant ? Les professionnelles peuvent développer des stratégies : « *Il ne faut pas rentrer dans le jeu des parents de ce côté-là, dire "votre enfant il vient en institution, chez nous c'est comme ça, on a des déguisements, des robes, les enfants ils ont le droit de se déguiser avec ce dont ils ont envie alors on est désolé, pour nous c'est comme ça, parce que pour nous y a pas de problème avec ça."* » (Alicia Marlot). Pourtant il est plus difficile pour les professionnel·le·s d'agir lorsque les stéréotypes sont entretenus par les parents : « *L'enfant se construit à travers finalement le monde, les parents, l'extérieur et ce qu'il voit. Du coup c'est ça qui fait que ça crée ces stéréotypes et c'est très dur à les déconstruire.* » (Murielle Renand) et ce d'autant plus que :

« *Dès la naissance, garçons et filles font l'objet d'appréciations et d'attentes différenciées de la part de leur entourage social. L'usage des stéréotypes de sexe sur ce que doivent être garçons et filles semble très tôt réguler, voire moduler les relations entre l'enfant et sa famille.* » (Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006, p. 33).

Comme présenté dans le cadre théorique, chapitre 2.2.4 ; en institution, lorsque les parents reçoivent les informations sur leurs enfants par les professionnel·le·s, ces dernières se font inconsciemment influencer en fonction du sexe du parent et ne donnent pas les même informations aux deux (Constantin-Bienaimé, 2014). Afin d'éviter aux éducateurs et éducatrices de tomber dans ces postures genrées, Murielle Renand et ses collègues travaillent ces retours aux parents au sein de son institution : « *De manière générale on a travaillé sur les retours aux parents pour essayer par contre d'éviter de donner ces informations dites banales de manger, dormir, les besoins vitaux, physiologiques mais on va essayer d'amener le parent à questionner s'il a besoin de savoir, s'il a envie de savoir.* » (Murielle Renand).

5.13 L'éducation non sexiste vue par l'institution, les collègues et les professionnelles

Murielle Renand, ayant suivi les cours de formation sur l'éducation non sexiste a rencontré quelques difficultés pour convaincre ses collègues : *« Je suis venue avec cette thématique en colloque et il y a eu des réactions quand même assez fortes en disant : mais on va pas tout remettre en question, si c'est comme ça c'est que ça doit être comme ça. Et en effet, je pense qu'il faut pas partir dans l'extrême. »* (Murielle Renand).

Murielle Renand poursuit et explique, selon elle, pourquoi ils ont réagi de cette façon face à la présentation des stéréotypes :

« C'est un sujet qui touche et qui peut fâcher certaines personnes qui sont très terre à terre. Mon collègue homme, a du mal à rentrer là-dedans parce qu'il me dit justement qu'il y a une part d'inné, y a une part de biologique qu'il ne faut pas qu'on oublie et que ce n'est pas pour rien qu'on est comme ça ». Cependant, comme présenté dans le chapitre 2.2 ; les recherches mettent en avant que le cerveau des filles et des garçons est assez similaire, c'est l'environnement qui joue un rôle fondamental.

L'équipe occupe une place importante au sein de l'institution, ne pas être en accord ou ne pas avoir les mêmes objectifs peut être un frein. Ici, les avis divergent et compliquent la mise en place d'une éducation non sexiste au sein de l'institution. Dans les entretiens, la majorité des professionnelles exprime l'importance de la mise en place de l'éducation non sexiste mais également leur volonté de vouloir faire plus malgré les choses déjà entreprises.

Ce qui précède montre que la prise de conscience et l'engagement sont indispensables, la portée d'une formation rend visible ce que l'on ne voit pas : *« Je me rends compte qu'on vit au quotidien avec des stéréotypes, et j'avais pas conscience qu'il y avait autant de choses observables chez les enfants, déjà dès le plus jeune âge. »* (Murielle Renand). La prise de conscience peut être assez subite et choquante : *« Une fois, dans mon institution, il y avait des enfants qui jouaient avec les jeux d'infirmières et il y avait des garçons et des filles qui étaient en blouse blanche et puis je me tourne vers la fille et je dis "Ah mais toi t'es une infirmière" et je me tourne vers le garçon et je lui dit "Ah et toi t'es le docteur", et quand je me suis entendue dire ça, je me suis dit : c'est pas possible de dire des choses pareilles, et juste après y a cette présentation de cours et faut que j'y aille, je peux pas parler comme ça aux*

enfants, c'est pas possible. » (Sabrine Bevoz). Une réelle prise de conscience s'est faite ici, sur le terrain, en interactions avec les enfants.

Pour Murielle Renand et Sabrine Bevoz, les cours de formation sur le non sexisme étaient complets et instructifs, on y apprend : « *Qu'on est tous les mêmes mais ensuite, qu'est-ce qui fait qu'on devient différent ? Et c'est tout l'extérieur qui fait tout ça, les notions de genre.* » (Murielle Renand). Elle poursuit : « *J'ai appris qu'il y a des choses qui se passaient avant la naissance où on est déjà dans le sexisme. Avant d'apprendre que ce soit un garçon ou une fille, l'entourage et les parents vont déjà être influencés dans les jouets qu'ils vont acheter, dans la projection qu'ils font de l'enfant, des activités qu'il va pouvoir faire.* » Les seuls manques ou lacunes est le fait que tous et toutes les professionnel·le·s devraient suivre ce genre de cours : « *Je vois pas ce qui pourrait manquer, ce qui manque c'est que ce soit pas tout le monde qui soit touché par ça. C'est vraiment la structure qui devrait faire un cours comme ça.* », elle poursuit en nous disant : « *C'était une prise de conscience assez violente.* » (Sabrine Bevoz).

Ces cours ont offert aux professionnelles un nouveau regard, une prise de conscience assez brutale mais nécessaire qui leur permet d'être beaucoup plus attentives aux stéréotypes banalisés et donc de réadapter leurs positionnements. Offrir l'opportunité à une institution ou à une équipe éducative de suivre un cours de sensibilisation et d'informations sur l'éducation non sexisme permettrait de développer l'impact auprès des enfants, des stagiaires et du personnel en formation.

6. Conclusion

Les entretiens le montrent, les différences de postures entre professionnelles ayant réalisé les cours et celles n'y ayant pas participé sont visibles. Sabrine Bevoz et Murielle Renand, qui ont toutes les deux fait les cours de formation, sont dans une posture professionnelle « ouverte » ou « semi-ouverte », puisqu'on l'a vu, même si elles font parfois de la résistance, elles ont développé une forme de conscience. Alicia Marlot et Julie Durmat qui n'ont pas suivi les cours de formation sont dans une posture professionnelle plus différentialiste et plus affirmative sur « la nécessaire différence », comme le notent certains auteur·e·s : « *La plupart des gens préfèrent se résigner à accepter un peu d'inégalité*

plutôt que de renoncer complètement à la différence. » (Chaponnière & Ricci Lempen, 2012, p. 53).

On constate que les éducatrices ayant suivi les cours de formation sont beaucoup plus attentives aux différences de comportements entre filles et garçons. De plus, elles ont pu observer ces différences sur leur lieu de travail et agir afin de limiter l'*éducation sexiste*. Durant les entretiens les éducatrices ayant suivi les cours se sont appuyées plusieurs fois sur divers exemples et expériences qui leur avaient été présentés durant cette formation. Par exemple ; la vidéo présentée aux professionnelles durant les entretiens, a rappelé aux éducatrices des situations qu'elles ont vues dans les cours de formation. Même si la présentation de la vidéo n'a pas obtenu les résultats escomptés, ce média leur a permis de faire différents liens et de mettre en avant les exemples très intéressants qui les avaient interpellées durant la formation. Même si ces cours sont très bénéfiques, apportant une posture plus égalitaire, un seul cours comme ça ne suffit pas car on peut retomber dans la norme très facilement et surtout cela modifie très peu l'environnement. D'où la nécessité de reconduire ce type de formation et de l'étendre à tous les professionnel·le·s de l'enfance.

Concernant les pistes d'actions, je souhaiterai, dans la suite de mon expérience professionnelle, minimiser l'impact de ces stéréotypes de genre, et mettre en avant l'utilisation de l'éducation non sexiste comme étant une véritable compétence pratique sur le terrain. Pourquoi ne pas rendre ces cours de formation sur l'éducation non sexiste obligatoires pour les institutions ou pour les professionnel·le·s de l'enfance ? Ne devrait-on pas financer ces cours pour tous les éducateurs et toutes les éducatrices pour les former ? À l'évidence, l'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance est un challenge ; une approche suédoise, présentée au point 2.2.4 a été mise en place au sein d'une institution dans le but de réduire les clichés de genre entre filles et garçons. Cependant, malgré les résultats positifs qu'a engendrés cette expérience, cette dernière est très peu connue et n'est pas utilisée par les institutions des professionnelles interrogées. Il serait intéressant de faire cette même expérience au sein d'une institution suisse, accueillant de jeunes enfants. Cela permettrait de comparer nos résultats avec ceux de la première expérience, mais également de constater si l'expérience a eu un impact auprès des enfants et des professionnel·le·s.

Pour conclure, grâce aux recherches théoriques et aux entretiens réalisés pour ce travail de Bachelor, ma posture de professionnelle a changé, j'ai appris à voir les choses sous un angle nouveau. Je suis devenue attentive à mon langage et à ma posture mais aussi à la façon de parler de mes collègues. À présent, je sais identifier dans les médias et la littérature enfantine quels sont les éléments qui sont stéréotypés. Cela m'a permis d'avoir d'intéressantes discussions sur le sujet de l'éducation non sexiste avec les enfants et les adultes.

7. Bibliographie

7.2 Ouvrages :

- Baerlocher E. (2006). « Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre ». In Daflon Nouvelle A., *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble, p. 267-286.
- Chaponnière M., Ricci Lempen S. (2012). *Tu vois le genre ? Débats féministes contemporains*. Fondation Emilie Gourd & Edition d'en bas. Genève.
- Daflon Nouvelle A. (2006). *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble
- Dagenais D. (2002). *La fin de la famille moderne*. Presses universitaires de Rennes : Rennes.
- Ferrez E. (2006). Éducation préscolaire : filles et garçons dans les institutions de la petite enfance. In Daflon Nouvelle A., *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble, p. 69-83.
- Fischer E. (2006). Robes et culottes courtes : l'habit fait-il le sexe ? In Daflon Nouvelle A., *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble, p. 241-266.
- Goguikian Ratcliff B. (2006). « Masculin, féminin chez l'enfant : de la psychanalyse à la psychologie du développement ». In Daflon Nouvelle A., *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble, p. 223-239.
- Golay D. (2006). « Et si on jouait à la poupée...Observations dans une crèche genevoise ». In Daflon Nouvelle A., *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble, p. 85-102.

- Hauwelle F. et al., (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Broché. Érès

7.3 Articles :

- Akkari, Abdeljalil, et al. « Introduction. L'éducation pour l'inclusion : de la recherche aux réalisations pratiques. » In : Acedo, C.; Akkari, A. & Müller, K. *L'éducation pour l'inclusion : de la recherche aux réalisations pratiques*. Paris : BIE-UNESCO, 2010. p. 9-20.
- Annezo B. (2011). « La famille contemporaine, quelle histoire ! » *VST - Vie sociale et traitements*. N° 111, p. 125-129.
- Blöss T., Odena S. (2005). « Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux [Quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal] ». In : *Recherches et Prévisions*, n°80, 2005. Acteurs et politiques de la petite enfance. Permanences et mutations. pp. 77-91.
- Boyer D., Pélamourgues B. (2013). *Focus – Les professionnels de la petite enfance et les stéréotypes sexués*. Caisse nationale d'allocations familiales. Informations sociales (n° 176), p. 86-89.
- Braeuner J. (2014). « Égalité, genre et différences sexuées », in Francine Hauwelle et al., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, ERES « Enfance & parentalité », P. 49-66.
- Brugeilles C. et al. (2002). « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. » In : *Population*, 57^e année, n°2, p. 261-292.
- Bureau de la promotion de l'égalité entre femmes et hommes. (2018). *Exposition interactive, fille ou garçon, ça change quoi ?* Carnet pédagogique.

- Chaponnière C., Chaponnière M. (2006). « La mixité des hommes et des femmes. » In : *Agora débats/jeunesses*, 41. Jeunes, genre et société, p. 155.
- Collet I., Le Roy V. (2014). « Le mythe de l'enfant autonome et autodéterminé ». In : Hauwelle et al., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. ERES « Enfance & Parentalité », p. 143-166.
- Constantin-Bienaimé H., Helbecque D. & Bellamy M-F. (2014). « Vers une éducation non sexiste à la crèche ». In : Hauwelle F. et al., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. ERES « Enfance & parentalité », p. 167-199.
- Cresson G. (2010). « Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. » *Cahier du Genre*. N° 49, p. 15 – 33.
- Détrez C. & Perronnet C. (2017). « Toutes et tous égaux devant la science ? évaluer les effets d'un projet sur l'égalité filles-garçons en sciences ». *Agora débats/jeunesses*. N° 75, p. 7-21.
- Ducret V. & Le Roy V. (2012). *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*. Le 2^e observatoire.
- Garel J.-P. (2010). « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre ». *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165.
- Gianettoni L., Carvalho Arruda C., Gauthier J.-A., Gross D. & Joye D. (2015). *Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail / famille*. Université de Lausanne. Social Change in Switzerland N°3.

- Imbert G. (2010). « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie ». Association de recherche en soins infirmiers. « Recherche en soins infirmiers ». N° 102. p. 23-34.

- Kipfer V. (2018). « L'égalité commence à la crèche ». *Migros Magazine*. P. 76 – 77.

- Mucchielli L. (2005). *Le scandale des « tournantes » : dérives médiatiques, contre enquête sociologique*. Sur le vif. La Découverte.

- Nanjoud B., Ducret V. (2018). « Le ballon de Manon & la corde à sauter de Noé. » Guide pour prévenir les discriminations et les violences de genre destiné au corps enseignant du primaire et aux professionnel-le-s de l'enfance. *Le 2^e Observatoire*.

- Octobre S. (2011). « Du féminin et du masculin. Genre et trajectoires culturelles ». La Découverte. *Réseaux*. N°168-169. p. 23-57.

- Parini L. & Lloren A. (2017). « Discriminations envers les homosexuel-le-s dans le monde du travail en suisse ». *Travail, genre et sociétés*. N°38. p. 151-169.

- Peeters J., Van Laere K., Vandenbroeck M. & Roets G. (2014). « Vers la fin de l'hégémonie de la féminisation du travail. Repenser la dualité corps/esprit dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance ». ERES. *Enfance & parentalité*, p. 83 – 106.

- Petrovic C. (2014). « Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre », in Francine Hauwelle et al., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, ERES « Enfance & parentalité », p. 29-48.

- Rouyer V., Zaouche-Gaudron C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. In Daflon Nouvelle A., *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble, p. 27-54.

8 Cyberographie

- Always. (2014). *Always#commeunefille*. Récupéré du site : <https://www.youtube.com/watch?v=uRjXDixe15A> (22.08.2018)
- Kammerer B. (2017). *Ces œuvres qu'on a adorées petits mais qu'on n'ose plus montrer à ses propres enfants*. Récupéré du site : <http://www.slate.fr/story/152864/sexisme-oeuvres-jeunesse> (17.05.2018)
- Médiathèque valais. (2017). *Mencare – Papas en Suisse*. Récupéré du site : <http://www.mediatheque.ch/valais/mencare-papas-suisse-5225.html> (18.05.2018)
- Gianettoni L. (2015). *Le Temps. Pourquoi les filles n'osent pas encore tous les métiers*. Récupéré du site : <https://www.letemps.ch/opinions/filles-nosent-metiers> (04.10.2018).
- Ranc A. (2017). *L'OBS, on a retrouvé l'étude citée par Virginie Despentes sur les filles, les garçons et les yaourts salés*. Récupéré du site : <https://www.nouvelobs.com/societe/20170712.OBS2015/on-a-retrouve-l-etude-citee-par-virginie-despentes-sur-les-filles-les-garcons-et-les-yaourts-sales.html> (18.05.2018)
- Savioz C. (2017). *Des professionnels de la petite enfance pratiquent une éducation non sexiste en Valais*. Récupéré du site : <https://www.lenouvelliste.ch/articles/valais/canton/pratiquer-une-education-non-sexiste-c-est-possible-715370#comments-container> (18.05.18)

9 Annexe 1

9.2 Grille d'entretien

Voici l'ensemble des questions posées aux éducatrices durant les entretiens.

Introduction :

1. L'entretien est complètement anonyme et sera enregistré
2. L'entretien va porter sur vos pratiques professionnelles et des orientations éducatives

Profil

1. Quel est votre âge ?
2. Sexe ?
3. Quelle formation avez-vous faites ?
4. Avec quel groupe d'enfant travaillez-vous ?
5. Avez-vous des enfants ? garçon ? fille ?
6. Avez-vous eu des cours concernant l'éducation non sexiste ?

Comportement différents (Vidéo yaourt)

1. Présentation du contexte de la vidéo
2. Qu'en pensez-vous ?
3. Qu'est-ce qui vous choque ?
4. A quoi cela tient-il selon vous ?
5. Avez-vous également remarqué ces différences de comportements entre fille et garçons ? si oui dans quelles circonstances ?

Comment éduque-t-on les filles et les garçons en garderie ?

1. Qu'est-ce que cela vous évoque quand on dit éducation non sexiste ? pourriez-vous me donner votre définition ?
2. On va parler un peu plus précisément de votre travail. On sait que les enfants se chamaillent souvent, vous comme professionnelle comment réagissez-vous ? par exemple que faites-vous face à une fille qui tape ? qu'est-ce que vous lui dites ?
3. Et face à un garçon qui tape ?

D'une manière générale, au sein de l'institution avez-vous remarqué des différences de traitement entre filles et garçon dans l'UAPE ? parmi vos ami·e·s ?

- a. Si oui lesquelles, dans quel domaine et comment elles se manifestent ? et comment vous expliquez cela ?
- b. Si non on sait que c'est très difficile de faire la même chose, par exemple, les filles reçoivent plus d'affection (compliment coiffure, habit) et les garçons une attention plus tonique (compliment force et résistance, intelligence, résistance à la douleur). Est-ce que cela vous est déjà arrivé ? Pouvez-vous me raconter comment cela s'est passé.

4. Au sein de votre institution avez-vous la possibilité de mettre en place des outils pour éviter une éducation qui marque les différences entre filles et garçons ? si oui lesquels ? et comment faites-vous ?
 - a. Si non pourquoi ? pensez-vous cela nécessaire ?
5. Existe-t-il une mise en place spécifique des infrastructures pour éviter la reproduction des clichés par les enfants ?
 - a. Si oui : quel en est le but plus précisément ?
 - b. Si non : pourquoi ? trouvez-vous cela nécessaire ?
6. Selon votre expérience, les habits de rechanges pour enfants, sont-ils neutres ou au contraire marqués masculin ou féminin, pour fille et garçon ?
 - a. Oui ou non : qu'est-ce qui vous fait dire cela ?
 - b. Avez-vous fait une demande aux parents pour récolter les habits non sexiste et neutre, si oui ou non pourquoi ? ou pensez-vous le faire ?
 - c. Trouvez-vous cela important ?
7. Concernant les livres, faites-vous attention à ce qu'ils sortent des clichés sur la répartition des tâches entre hommes et femmes ?
 - a. Si non : pourquoi ?
 - b. Si oui : qu'est-ce qui vous a incité à mettre cela en place ?
8. Êtes-vous attentives à l'homosexualité au sein de l'institution ? si oui comment cela se manifeste ?
 - a. Par exemple Comment réagissez-vous face à deux garçons ou deux filles qui s'embrassent sur la bouche ? et comment les enfants les voyants réagissent-ils ?
 - b. Par exemple sans faire attention on demande souvent aux petits garçons s'ils ont une amoureuse, et aux filles s'ils ont un amoureux ? L'avez-vous déjà observé ? dans quelles circonstances ?
 - c. Avez-vous des livres sur l'homosexualité ? trouvez-vous cela utile ?
9. Avez-vous eu des petits garçons qui se déguise en princesse et des filles qui se déguise en policier ? y a-t-il eu des remarques des éducatrices et éducateurs ? des moqueries de la part des autres enfants ?
10. Avez-vous déjà entendu parler ou fait des activités qui casse les clichés ?
 - a. Si oui : lesquelles et dans quelles circonstances ? racontez, qu'est-ce qui vous a donné envie de le faire ?
 - b. Si non : Cela vous intéresserait-il ? trouvez-vous cela important ? pourquoi ne pas l'avoir fait ?
 - i. Si neutre : vos habits de rechange sont neutres aussi ? vos livres et vos jouets aussi ? Si les enfants veulent : ils veulent manger des frites tous les jours et on ne les laisse pas, alors pourquoi la oui ?
 - c. Ou est-ce que vous en avez déjà entendu parler ? dans quelles circonstances ?
11. Connaissez-vous « le camion de Lizon et la poupée de Thimoté » ?
 - a. Si oui : l'utiliser vous professionnellement ? qu'en pensez-vous ?
 - i. Si oui (utilisation professionnelle) qu'est-ce qui vous a donné envie de le faire ?

- b. Non : explication brève du document, auriez-vous envie de travailler sur cette question ?
 - i. Si non : Pour quelles raisons ?
 1. Si neutre : alors je reviens sur la question des habits de rechange sont-ils neutres aussi ? vos livres et vos jouets aussi ?
 2. Si les enfants veulent : ils veulent manger des frites tous les jours et on ne les laisse pas, alors pourquoi là oui ?

L'institution

1. Que fait l'institution concernant l'ensemble des sujets donc nous avons parlé ? à votre avis, est-ce assez ? si assez, c'est quoi les résultats ? si pas assez, qu'est-ce qu'elle devrait faire de plus, ou autrement ?
2. Selon vous est-il important de mettre l'éducation non sexiste en place au point de vue institutionnel ? si oui ou non pourquoi ?
3. Que peuvent faire les professionnel.le.s ?

Explication éducation non sexiste

Questions éducatrices et éducateurs n'ayant pas fait les cours :

1. Connaissiez-vous l'éducation non sexiste ?
 - a. Non : brève explication des objectifs de l'éducation non sexiste. Selon vous, est-ce important ? si oui ou non pourquoi ?
 - b. Oui : qu'en savez-vous ? comment en avez-vous eu connaissance ?
 - c. Souhaiteriez-vous être mieux formée ?
 - d. Quel type de formation pouvez-vous imaginer ?

Questions éducatrices et éducateurs ayant fait les cours :

1. Vous avez fait des cours pour favoriser une éducation non sexiste ? Comment avez-vous eu envie d'y participer ? cela vient de vous ou de votre institution ?
2. Que vous ont apporté ces cours en termes de contenu ? concrètement, qu'est-ce qu'on y apprend ? avez-vous vu un changement dans votre posture après ces cours ? racontez-moi les différences ?
3. Selon vous c'était suffisant, complet ? oui ou non pourquoi ?

Pour finir pour tous et toutes

1. Voulez-vous rajouter quelque chose ?

Je vous remercie de m'avoir accordé votre temps.