

Rapport de recherche

Enquête exploratoire
Menée en 2011 par Elise Chane Sha Lin et Stéphanie Gosset
Edition octobre 2013

REGARD sur L'ENFANT & sur L'ENFANT SEXUE.E



fil·le ou garçon
des stéréotypes en moins, des choix en plus

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

UNIVERSITÉ DE LYON

GRePS Groupe de Recherche
en Psychologie Sociale
EA 4163

Rapport de recherche

Enquête exploratoire :

« Regard sur l'enfant et sur l'enfant sexué.e »

Menée auprès de professionnel-le-s exerçant
dans des structures d'accueil extrascolaires
de la petite enfance et de l'enfance
sur le territoire de Bron, Rhône.

Réalisée en 2011 par *Elise Chane Sha Lin et Stéphanie Gosset*, étudiantes en Master1 Psychologie Sociale et du Travail à l'Université Lyon 2,
dirigée par *Elise Vinet*, maîtresse de conférence
et chercheure au GREPS (Groupe de Recherche
en Psychologie Sociale) de l'Université Lyon2.

Initiée par l'Institut EgaliGone,
restituée publiquement
le 27 septembre 2011 à la MJC de Bron.

Avec tous nos remerciements à Chloé Riban
qui a contribué à la finalisation de ce rapport.

<http://egaligone.org>

L'édition de ce document est partiellement financée par la Région Rhône Alpes
A l'occasion de la quinzaine de l'égalité 2013



fille ou garçon
des stéréotypes en moins, des choix en plus

Rhône-Alpes Région

Sommaire

Sommaire.....	6
Préambule :	9
Méthodologie.....	10
Introduction : les associations de mots autour de l'enfance.....	11
L'enfant	11
L'axe « caractéristiques des enfants »	11
L'axe « l'enfant s'inscrit dans la société ».....	12
L'axe « l'enfant est en relation ».....	12
L'enfant sexué.e	13
Les filles	13
Les garçons	13
Comparaison entre les associations	14
1) Le propre de l'enfance.....	16
Le jeu comme caractéristique typique de l'enfance	16
Les différents types de jeu	16
Les différents aspects du jeu	17
L'apprentissage par le jeu.....	18
Expression et communication chez les enfants.....	18
Naïveté et spontanéité.....	18
Les enfants et les émotions	19
Les modes d'expression non-verbaux des enfants	20
Les modes verbaux d'expression des enfants.....	21
La notion d'apprentissage	21
Ce que les enfants doivent apprendre.....	22
Ce qui permet aux enfants d'apprendre	22
Les professionnel.le.s et l'apprentissage de l'enfant	22
L'enfant dans sa différence vis-à-vis de l'adulte	23
Découverte et liberté de l'enfant, construction de soi	23
L'enfant en tant que personne	23
Les capacités spécifiquement enfantines.....	24
L'unicité de l'enfant et sa place dans le groupe.....	24

Les contraintes	25
Le milieu familial	25
La nature enfantine	25
Les exigences sociales et culturelles	25
2) Les caractéristiques de l'enfant sexué.e	27
Les filles	28
Caractère.....	28
Comportement	29
Les garçons	30
Caractère.....	30
Comportement.....	30
Les visions du contre-stéréotype.....	32
La question de la norme.....	32
Un rapport personnel à cette question	33
3) Les interactions autour des enfants.....	35
Les interactions parents-enfants.....	35
Les interactions professionnel.le.s-enfants	36
L'influence du sexe de l'enfant et de l'éducateur	36
Les interactions en général	38
Les interactions entre les enfants	40
En général	40
Entre les filles et les garçons	41
4) Les facteurs influençant l'éducation et la différenciation fille-garçon	43
Les influences culturelles.....	43
L'environnement social	43
Influence générale	43
Influence sur la différenciation sexuelle	44
La famille	45
Et la biologie ?.....	46
5) Pour une approche par les professionnel.le.s de leurs pratiques	48
Missions et motivations.....	48
Motivations	48

Missions.....	48
La pratique : retours et outils.....	49
La recherche d'un cadre de liberté pour les enfants	49
Outils et méthodes.....	49
Difficultés rencontrées : la séparation filles-garçons	50
Conclusion	52
Tableau n°1 – Associations avec le mot « enfant ».....	54
Tableau n°2 – Associations avec les mots « fille » et « garçon ».....	55
Tableau n°3 : Comparaison des associations de mots.....	56
Tableau n°4 : Adjectifs relevés dans les discours des interviewé.e.s sur les garçons et filles :	57

Préambule :

Nous avons été confronté.e.s lors de la rédaction de ce rapport à une difficulté de formulation, traduite en une hésitation entre le singulier et le pluriel, pour rendre au mieux le discours d'individus sur d'autres individus, ou la relation entre une personne et une autre. En effet, "l'enfant" en soi n'existe pas en tant que tel, ni "l'adulte" : ces termes font référence à une infinie diversité d'individus. Toutefois, la formulation "les enfants" ou "les adultes" pourrait induire une généralisation qui ne rendrait pas compte de ces individualités, d'autant que la personne interviewée est bien placée comme individu dans les discours. Est-il alors préférable d'utiliser le pluriel ou le singulier pour parler des enfants ou des adultes ? La même question se pose pour fille et garçon.

Cette question nous semble plus simple à trancher pour ce qui concerne la distinction femme/homme. En effet, ni "l'homme" ni "la femme" n'existent non plus. Or, l'appellation "la femme" a été analysée dans les études portant sur le genre comme profondément asymétrique par rapport à l'appellation "l'homme" qui sous-entend plus communément "l'humain" ou "l'Homme". Dans les faits, "la femme" est une formulation qui gomme les singularités en créant de toutes pièces une représentation stéréotypée du féminin, tandis que "l'homme" rend la confusion possible : parle-t-on de l'Homme ? Et donc inclut-on les femmes ? Il a été remarqué également que lorsque l'être humain de sexe masculin était évoqué, le recours à la formule "les hommes" était privilégié, le pluriel prenant davantage en compte la diversité des personnes et donc leurs singularités.

Nous avons fini par opter pour "l'enfant" ou "l'adulte", parfois "la fille" ou "le garçon", pour évoquer l'idée de personne, de l'individu, gageant que ce qui se produit avec l'appellation "la femme" et "l'homme" n'a pas lieu avec ces mots.

Enfin nous avons opté pour une visibilité de l'enfant fille ou garçon et de l'adulte femme ou homme dans le texte, grâce à un accord au féminin visible lorsque le mot enfant ou adulte est utilisé (ex. : l'enfant sexué.e), même si l'usage du masculin a été conservé pour le pronom personnel (il).

Méthodologie

L'enquête repose sur des entretiens non-directifs et semi-directifs avec 18 femmes et 4 hommes, soit 22 personnes volontaires, exerçant ou intervenant dans différentes structures d'accueil enfance et petite enfance sur le territoire brondillant : crèche, centre social, maison de la jeunesse et de la culture, bibliothèque jeunesse, centre de loisir, centre aéré, écoles, etc...

Sujet	Sexe	Age	Profession
1	H	54	animateur socio-éducatif
2	F	34	animatrice socio-éducative
3	H	43	éducateur jeunes-enfants
4	F	20	étudiante - animatrice
5	F	36	animatrice
6	F	57	éducatrice jeunes enfants
7	F	60	bibliothécaire
8	F	54	assistante maternelle
9	F	51	éducatrice jeunes enfants
10	F	47	sage-femme
11	F	43	professeure de musique
12	F	25	auxiliaire - nourrice
13	F	43	musicienne intervenante en milieu scolaire
14	F	24	directrice accueil et loisir - nourrice
15	H	20	animateur
16	F	42	bibliothécaire
17	F	22	aide-auxiliaire puéricultrice
18	F	20	animatrice
19	F	64	bibliothécaire
20	F	65	artiste dramatique conteuse
21	F	40	auxiliaire puéricultrice
22	H	48	Animateur sportif / roller

Moyenne générale 41,5 ans (Hommes 41,3 ans ; Femmes 41,5 ans)

Les entretiens ont été menés de mars à juin 2011, en se fondant sur le discours spontané de la personne interrogée : une question de départ est proposée à la personne puis elle développe sa réponse grâce à des relances. La particularité de cette enquête était de commencer par un jeu d'association de mots avec le mot « enfant ». Ensuite, en cours d'entretien, une seconde association de mots avec le mot « garçon » ou « fille » était proposée, parfois les deux. Cette seconde association n'a pas toujours été nécessaire pour aborder le sujet de l'enfant sexué.e. Une analyse thématique du contenu des interviews a ensuite été réalisée.

Il faut noter que la diversité des structures représentées dans l'échantillon ne permet pas d'effectuer de comparaison « toute chose égale par ailleurs », les pratiques et les milieux professionnels étant différents. Cependant, l'enquête permet d'aborder plusieurs thématiques et des nuances dans le raisonnement.

Par ailleurs, force est de constater que les discours recueillis ne portent que sur les enfants fréquentant des lieux de garde et de loisirs publics : il s'agit donc d'une population spécifique, ce que nous devons prendre en compte dans la compréhension des résultats.

Notons enfin que ce travail s'intéresse aux **représentations** de l'enfant chez les professionnel.le.s de l'enfance et de la petite enfance : leur discours reflète leur propre perception du phénomène et une réalité qui est la leur.

Introduction : les associations de mots autour de l'enfance

L'enfant

(Voir le tableau n° 1)

22 personnes ont été interviewées et ont associé des mots sur « enfant ». On compte en **moyenne** 6,45 mots par personne. Sur les 142 mots associés au mot « enfant », la plupart ne sont cités qu'une seule fois, quelques-uns sont cités plus d'une fois soit 23 mots dont 4 apparaissent autant ou plus de 5 fois : spontanéité, joie, pleurs et jeu.

L'ensemble des mots se répartit en plusieurs grandes catégories qui correspondent aux 3 colonnes du tableau (la 4^{ème} faisant en réalité partie de la 3^{ème} pour des raisons de place) : « l'enfant et ses caractéristiques », « l'enfant s'inscrit dans la société » et enfin, une troisième catégorie décrit l'enfant en relation avec autrui, « l'enfant en relation ». Nous avons d'abord formé des sous-catégories avant de les regrouper selon ces trois axes que nous détaillerons au fil de l'analyse.

L'axe « caractéristiques des enfants »

Plusieurs thèmes structurent le discours des professionnel.le.s portant sur les caractéristiques des enfants. L'enfant est souvent associé.e à l'avenir car il représente le devenir de l'adulte. Il est l'adulte de demain, celui qu'il n'est pas encore mais qu'il deviendra. Cette idée d'une page blanche qui n'est pas encore écrite est soulignée par les mots contenus dans la sous-catégorie « la virginité » : l'enfant n'est pas encore marqué par les règles sociales. Il est encore spontané, insouciant, innocent, naïf et brut. Son aspect énergétique est également souligné.

Dans la sous-catégorie « Emotions et expressions », trois idées majeures émergent : il existe des aspects positifs, des aspects négatifs et neutres dans les émotions citées.

On peut aussi considérer ces mots sous un autre angle : en orange, les concepts émotionnels, en vert leur expression. Le rire, les pleurs et les cris sont des sons exprimant un aspect moins élaboré de la communication, souvent attribué aux plus petits et ayant trait aux sons inarticulés. Le rire est perçu comme agréable et comme reflet d'une émotion agréable, les pleurs et les cris étant perçus comme désagréables et comme le reflet d'une émotion désagréable.

La parole et le langage sont des expressions articulées et plus élaborées qui sont associées aux enfants plus âgé.e.s. Le regard est un mode de communication qui peut exprimer toutes sortes d'émotions, qu'elles soient positives ou négatives, et qui est un mode de communication maîtrisé quel que soit l'âge. Les expressions plus élaborées comme le langage ou la parole sont peu relevées, car elles sont communes aux adultes et aux enfants, ainsi que l'expression peu élaborée qu'est le regard mais qui est également commune aux adultes et aux enfants.

L'expression positive est importante avec 6 adjectifs et est exprimée 12 fois. L'expression négative n'apparaît qu'à travers 2 adjectifs. Cependant, elle est exprimée 7 fois, exprimant ici peut-être l'aspect désagréable généré par le stress que peuvent déclencher les cris ou par la tristesse que peuvent éveiller les pleurs d'enfants.

Le mot « liberté » ne vient que 2 fois et forme à lui seul une catégorie. Si les enfants sont souvent considéré.e.s comme plus libres que les adultes par certains aspects, ils sont aussi considérés comme subissant un certain nombre de contraintes qui leurs seraient spécifiques. En effet, ils ne peuvent pas choisir, d'une part parce qu'ils n'ont pas assez de savoir et d'expérience, d'autre part parce qu'ils subissent des pressions sociales et le rythme de vie des adultes auquel ils ne peuvent échapper.

Le ludisme, qui est évoqué par toutes les personnes interviewées, n'est décliné qu'à travers 3 mots. Cependant, il faut souligner que sur 22 personnes interviewées, 7 évoquent le mot « jeu » soit 1/3 des personnes. Nous voyons là à nouveau l'importance du jeu pour les enfants.

L'axe « l'enfant s'inscrit dans la société »

Dans l'axe « **L'enfant s'inscrit dans la société** », les discours montrent en particulier que l'enfant est considéré.e comme un individu, un être unique. Certaines personnes associent l'enfant à des positionnements sociaux en tant qu'individu. Ainsi, « enfant » n'éveille qu'une seule fois l'opposé dans cette catégorie qui est « adulte ». Il évoque deux fois le mot « bébé », sans doute parce qu'une partie des personnes que nous avons interrogées s'occupent de bébés et de tout petits enfants. Les liens familiaux mais aussi d'amitié sont évoqués.

Comme nous l'avons déjà vu, le mot enfant éveille un aspect temporel, qui rejoint une dimension temporo-sociale. L'enfant sortant du ventre d'une femme, il évoque la maternité, la naissance. Cela explique notamment le fort lien, dans notre culture, entre l'enfance et la féminité, les mères étant par exemple généralement plus sollicitées que les pères pour les soins aux petits. La tranche d'âge 2-10 ans baliserait cette période de la vie. « Jeunesse », « enfance » sont ainsi évoqués, mais aussi « petit », peut-être en opposition au grand qu'est l'adulte.

L'aspect des structures sociales dans lesquelles évoluent les enfants est également évoqué. Tout ce qui touche à la scolarisation, la scolarité et l'école ainsi qu'à la crèche est effectivement propre aux enfants. En revanche, il est plus surprenant de voir que « enfant » appelle des mots comme « collectif » et « collectivité » : ceci n'est pas propre aux enfants puisque les adultes vivent également en collectivité (à quelques exceptions près). Peut-être que ces mots apparaissent parce que les petits enfants doivent justement apprendre à vivre avec autrui comme cela est évoqué ensuite.

L'axe « l'enfant est en relation »

Lorsque « **L'enfant est en relation** » avec l'adulte, il éveille chez celui-ci des sentiments positifs : l'émerveillement, mais surtout le bonheur sont évoqués. 5 modes de relation entre l'adulte et l'enfant sont mis en avant. Deux facettes sont ici évoquées : un aspect positif avec le fait que l'adulte écoute l'enfant et lui transmet ce qu'il peut et/ou doit lui transmettre. A l'opposé, l'adulte peut également ne pas écouter (ou ignorer) l'enfant, voire l'humilier et le mettre en état de dépendance. De son côté, l'enfant a également une action sur l'adulte : il le teste, le surprend, il le fait rire parce qu'il est drôle, il le surprend parce qu'il lui apprend des choses (l'enfant peut également être source de savoir pour certains adultes). D'ailleurs, l'enfant est malin/maligne et aime tester les adultes. L'enfant est également une « éponge » par rapport à son environnement, notamment par rapport à ce qu'il se passe entre les adultes. Enfin, l'enfant partage et discute avec l'adulte. Cependant, il peut entrer en conflit avec lui (ce mot apparaît 2 fois), être en opposition avec lui surtout qu'il fait des bêtises. Il semblerait toutefois que l'enfant soit davantage source de relations positives puisque sur 12 mots associés à « enfant » dans ce sens, 8 sont positifs.

Nous avons regroupé des mots négatifs ensemble, qui n'évoquent pas directement une relation avec les adultes : les enfants sont jaloux.ses (entre eux/elles), ils manquent de liberté. Il y a de la violence chez les enfants, ce qui vient tempérer l'aspect idyllique de l'enfance, visible dans la première colonne du tableau. Les enfants, tout comme les adultes, peuvent être frappés de malheur, vivre dans la pauvreté et la misère et peuvent être en difficulté. Enfin, un mot évoque dans le langage du petit / de la petite enfant quelque chose qui lui est propre : le bobo, qui dans le sens physique du terme évoque le développement moteur qui se fait parfois avec des chutes.

L'analyse des discours fait ressortir six thèmes à travers lesquels les enfants sont caractérisé.e.s : le jeu, l'expression et la communication, l'apprentissage, l'enfant dans sa différence avec l'adulte, l'unicité et enfin les contraintes. Pour chaque thème, les professionnel.le.s de la petite enfance interrogé.e.s évoquent des différences ou des spécificités selon le sexe des enfants, que nous détaillerons dans la première partie.

L'enfant sexué.e

(Voir le tableau n°2)

Pour seulement 3 personnes, le mot « enfant » évoque les garçons et les filles. Plusieurs explications sont possibles : peut-être certaines personnes voient-elles les enfants comme une catégorie uniforme ? Cependant, il ne faut pas oublier que les personnes interviewées, dans une très grande majorité, savaient dans quel cadre se déroulait l'enquête. Il est donc possible que nous observions ici une réaction de rejet face à la catégorisation selon le sexe, ce que nous verrons d'ailleurs dans le nombre de mots associés aux amorces « fille » ou « garçon ». Il serait intéressant d'interroger ce rejet : peur d'exprimer des idées considérées de nos jours comme étant politiquement incorrectes ? Ou évidence de la séparation selon le sexe qui fait que cette catégorie n'est pas évoquée ? Difficulté de se confronter à sa propre pensée, qui obligerait alors éventuellement à une réflexion et à une remise en question plus approfondie ? On notera à cet égard que la différence anatomique n'est quasiment pas relevée par les professionnel.le.s interrogé.e.s.

Les filles

11 personnes ont énoncé des mots suggérés par « fille ». 24 mots différents ont été énoncés soit 2,18 en moyenne par personne, sachant qu'une personne a donné 4 mots et 3 personnes n'en ont donné qu'un seul. Une personne affirme même ne rien associer sur « fille » : les personnes associent moins de mots sur « fille » que sur « enfant »

A deux reprises, la catégorie « fille » fait référence à l'autre catégorie de sexe. La fille est perçue dans son aspect temporel en tant que « petite fille ». Pour certaines personnes, « fille » n'éveille soit rien, soit un « lieu commun », ce qui est quasiment équivalent. Pour 4 personnes, la fille est « un enfant », « un des sexes » qui ramène à des catégories plus grandes (« enfant » ayant été élaboré dans la première partie de l'entretien) ou un « être sexué », qui peut faire écho à l'« anatomie opposée à celle du garçon ». Dans cette catégorie, on peut dire que la fille est vue comme neutre.

Les personnes associent également « fille » à un certain type d'occupation : le jeu (qui est propre aux enfants en général, comme nous le verrons), mais aussi à des activités plus spécifiquement attribuées aux filles : les activités manuelles et la poupée Barbie.

Par ailleurs, les filles sont décrites comme étant passives : elles ne sont « pas sportives », elles sont « calmes », « réservées », « appliquées » et « dans une case », ce qui fait écho aux activités manuelles et aux jeux de poupées.

Enfin, les filles sont décrites comme surnoises et manipulatrices. De plus, elles sont vives (dans le sens « intelligentes » ou « vives d'esprit ») mais d'une autre façon que les garçons et dans un sens plus négatif. Les filles sont perçues comme matures mais aussi fragiles. Est-ce l'immobilisme, la passivité qui leur est attribuée qui explique qu'elles donnent cette impression ou leur fragilité a-t-elle pour conséquence l'immobilisme ?

Les garçons

11 personnes ont associé des mots avec « garçon ». 39 mots ont été donnés, soit 3,54 par personne, une personne donnant jusqu'à 10 mots et 4 personnes n'en donnant qu'un seul. 2 personnes n'associent, dans un premier temps, rien à « garçon ». Les personnes associent presque deux fois moins de mots avec « garçon » qu'avec « enfant ».

La catégorie sexuée par opposition est nommée 4 fois dont 3 fois à travers le mot « fille », alors que le garçon n'est qu'une seule fois « le contraire des filles ». L'aspect temporel de l'évolution du garçon est évoqué 4 fois à travers la catégorie de l'homme ou du garçon adulte. Une personne associe même un doublon sur « garçon », mettant en évidence cet aspect temporel : « garçon enfant/garçon adulte ». Par ailleurs, le « garçon » est perçu en « groupe », en « bande », en « société ». Les garçons sont « durs *entre eux* »,

et ils sont « complices ». **De façon positive ou négative, le garçon n'est pas seul, il est avec d'autres garçons avec qui il entretient des liens forts.**

Le garçon s'occupe de façon multiple : les « jeux de voitures » par exemple sont évoqués deux fois. **Le garçon joue, mais il lit également et ses lectures sont spécifiques :** « romans policiers », « science fiction » et « fantaisie ».

Lorsque les personnes interviewées entendent « garçon », elles pensent parfois à des **métiers attribués de façon classique aux hommes**, de façon presque prototypique puisque les petits garçons évoquent eux-mêmes très souvent ces deux métiers : « pompier » et « policier ».

Enfin, le garçon est caractérisé par une énergie non maîtrisée : 2 personnes parlent de « casse-cou », le garçon est « turbulent », « brusque », « insolent » (ce que l'on peut interpréter comme un manque de maîtrise de la pulsion, l'énergie psychique). Le garçon est associé à l'« énergie », il se « bagarre », fait des « bêtises » et met le « boxon ». **Les occupations des garçons ainsi que son énergie non maîtrisée semblent faire l'unanimité** puisque chacune de ces catégories est déclinée à travers 8 mots et par 9 personnes.

Le sport semble d'ailleurs être le propre du garçon, notamment associé à la compétition. Le sport correspondrait de fait à de l'énergie maîtrisée. Une personne affirme ainsi qu'il faut être « autoritaire avec les garçons ». Seule une personne évoque la sensibilité des garçons dans la perspective de montrer qu'eux aussi sont sensibles.

Comparaison entre les associations

(Voir le tableau n°3).

On observe, nous l'avons vu, que le mot « enfant » inspire davantage les personnes interviewées que les catégories de sexes. En outre, le mot « garçon » inspire davantage que le mot « fille ». Cependant, le mot « fille » évoque un nombre plus homogène de mots (entre 1 et 4 mots) alors que le mot garçon inspire plus certaines personnes que d'autres (nous avons entre 1 et 10 mots). Peut-être peut-on en déduire un plus grand consensus lorsqu'il s'agit des filles ? Les filles sont par ailleurs plus souvent décrites par des adjectifs dans les discours (voir tableau n°4).

Concernant le nombre moyen de mots associés à « enfant » et le nombre de mots associés à « fille » ou à « garçon », nous avons peut-être affaire ici à une résistance. S'agit-il de ne pas se montrer politiquement incorrect.e ou la catégorie « enfant », interrogée auparavant, a-t-elle « bloqué » la catégorie de sexe ? La résistance, quelle qu'elle soit, s'exprime également à travers la manifestation de non-association nous avons soulignée.

Concernant les « caractéristiques de l'enfant », sur les 6 grandes sous-catégories dégagées plus haut, 3 se trouvent modifiées : l'aspect énergétique, l'aspect ludique et dans une proportion infime l'aspect de l'apprentissage.

On observe en effet que les garçons sont considérés comme pleins d'énergie, avec une connotation chaotique, non maîtrisée, tandis que les filles oscillent entre l'absence d'énergie, lorsqu'elles sont décrites comme n'étant « pas sportives », ou l'énergie maîtrisée, lorsqu'elles sont décrites comme appliquées. Ainsi, pour la plupart des personnes interrogées, le garçon semble être plus « enfant » que la fille, celle-ci étant déjà (naturellement ?) plus formatée, plus adaptée aux attentes, plus adulte.

La description des jeux selon les sexes diffère également. L'enfant est décrit.e à travers l'association de mots, comme jouant, sans qu'il ne soit précisé comment ou avec quoi. **Ce n'est que lorsqu'on interroge sur la catégorie de sexe (donc dans les discours) que le jeu enfantin est décrit**, celui du garçon étant décrit de façon plus variée que celui de la fille. Dans les discours, la fille joue à la poupée, construit par l'imitation sa féminité ou s'occupe par des activités manuelles, développant ainsi sa concentration et sa motricité fine. Le garçon, quant à lui, joue aux voitures ou au ballon ce qui développe sa motricité plus globale ainsi que sa capacité à gérer et investir l'espace. Par ailleurs, le garçon est décrit comme lisant un certain type de littérature : romans policiers, heroic fantasy, etc.

Enfin, les jeux vidéo semblent être plus spontanément associés aux garçons ainsi que le sport.

Concernant l'apprentissage, le mot « éducation » est souvent évoqué chez les garçons, comme s'ils avaient davantage besoin d'être éduqués que les filles. Ceci peut être mis en lien avec le trop-plein d'énergie décrit chez des garçons ; à l'instar de la nécessité, soulignée par certain.e.s enquêté.e.s, de faire preuve de davantage d'autorité avec les garçons.

Lorsque l'enfant s'inscrit dans la société, il le ferait donc de façon différenciée, en fonction de son sexe. Si la maternité est évoquée en association au mot « enfant », elle n'apparaît plus dans l'association au mot « fille ». Cela est assez étonnant puisque lorsqu'on analyse le discours, les professionnel.le.s observent des jeux d'imitation de la mère de façon très prononcée chez les filles (mais aussi chez les petits garçons) : maternage etc. Les explications fournies sont en partie essentialistes et concernent le caractère plus raisonnable attribué aux filles. En revanche, l'aspect de la « paternité » est évoqué en association avec le mot « garçon » mais par une seule personne.

L'enfant est décrit.e comme étant « petit » en opposition à l'adulte qui est grand.e. On retrouve ce même adjectif associé à « fille » en tant que « petite fille ». De ce point de vue, on peut considérer que la fille est plus proche de l'enfant que le garçon et qu'elle le représente plus. Elle est d'ailleurs considérée comme fragile. Enfin, c'est seulement chez le garçon que le parallèle entre « garçon enfant » et « garçon adulte » est fait.

Lorsqu'on observe et compare la « catégorie sexuée par opposition », il apparaît que le garçon est plus souvent opposé à la fille que la fille au garçon. La fille n'est opposée qu'à travers son anatomie tandis que le garçon est « le contraire d'une fille », sans autre précision. Par ailleurs, on constate que la fille est présentée comme neutre par 4 personnes : c'est un enfant, l'un des deux sexes, un être sexué ; elle est donc placée dans une catégorie relativement neutre en tant que représentante de l'un des deux sexes, sans plus de précisions. Le neutre fait-il ainsi figure d'androgynie ? La question peut être posée puisqu'il est précisé dans les discours qu'il est plus toléré de la part des filles qu'elles endossent des aspects considérés comme masculins que l'inverse. La peur d'une orientation homosexuelle masculine est soulignée par deux personnes qui remarquent les angoisses des parents à cet égard, en évoquant un « risque de déviance ».

Cependant, l'association de mots ne délivre qu'une image fugitive, une évocation spontanée et il convient d'explorer plus avant le contenu des discours tenus par les professionnel.le.s interrogé.e.s.

1) Le propre de l'enfance

Le jeu comme caractéristique typique de l'enfance

L'aspect du jeu est vu par les professionnel.le.s interrogé.e.s comme une **caractéristique typiquement infantine**, comme « leur premier mode de fonctionnement ». Le jeu enfantin a ceci de particulier qu'il est empreint d'une énergie « pure » (« Il me semble que, ... en tout cas jusqu'à 7-8 ans c'est heu, on est dans l'énergie pure quoi. »), évoquant la turbulence, ce qui se manifeste chez l'un.e des enquêté.e.s par une énumération sans transition d'activités : « sauter courir jouer crier », qui, pour la plupart des personnes, semblent faire partie du jeu.

Les différents types de jeu

Toute une série de jeux, qu'ils soient d'intérieur ou d'extérieur, sportifs ou manuels, sont évoqués par les adultes qui entourent les enfants. Voici une **liste exhaustive** des jeux énumérés par les personnes interviewées, soit 39 jeux ou façons de jouer différentes :

jeux dehors	faire des cabanes
grands jeux	dînette
vélo	garage
pousser des poussettes	camions
jeux d'écriture	voitures
dessin	poupées
peinture	avions
jeux libres/dirigés	fermes d'animaux
jeux vidéos	animaux
regarder des vidéos	ballons
jouer avec le portable des parents	raquettes
lire/regarder des images	tunnels en plastique
puzzles	toboggans
jouer seul/avec d'autres	activités manuelles/sportives
jeux d'emboîtement	faire la cuisine (pâtisserie)
pâte à modeler	collage
gommettes	devinettes
écouter des chansons	chanter
chanter	lire
jouer à cache-cache	

Les intérêts respectifs des filles et des garçons varient avec l'âge des enfants. Et si les enquêté.e.s s'accordent sur le rôle important de l'imitation chez les tout petit.e.s, les avis sont partagés sur qui, des petits garçons ou des petites filles, joue le plus à des jeux d'imitation. Des différences genrées dans l'imitation sont observées, celles-ci apparaissant progressivement après la crèche. Les jeux d'imitation s'orientent alors en fonction des attentes de rôle envers leur sexe d'appartenance. Il semblerait cependant que les petits garçons jouent désormais plus souvent à des jeux d'imitation traditionnellement attendus des filles (ou qui leur seraient attribués) : la poupée, la poussette et la dînette. **Dans cette logique, on note que les filles sont décrites comme imitant leur mère, la femme, la compagne, mais à aucun moment la professionnelle qu'elle peuvent également être.** Par ailleurs, l'imitation, lorsqu'elle n'est pas conforme au modèle, peut être source de rire

pour les enquêté.e.s. Les exemples donnés sont en particulier ceux du langage (les enfants qui disent « il viende » au lieu de « il vient »).

Concernant l'activité du jeu se déroulant à l'extérieur, les petites filles sont décrites comme jouant un peu à l'écart, poussant des brouettes, tandis que les petits garçons grimpent sur des trotteurs et jouent à se cabosser. On observe ici une vigueur physique évoquant la violence ainsi qu'une occupation de l'espace différenciée entre les garçons et les filles. En terme de présence dans l'espace, en effet, non seulement les filles sont décrites comme étant moins « bougeons » que les garçons, mais certain.e.s professionnel.le.s, lorsqu'ils ou elles parlent de la vie de quartier, observent une absence des filles de l'espace public.

Les garçons sont décrits comme s'intéressant davantage aux activités sportives et motrices et s'y sentant plus à l'aise. Les filles s'intéressent plus aux activités culturelles, manuelles et intellectuelles ainsi qu'aux activités d'intérieur. Si les filles s'intéressent à une activité sportive, cette activité est alors une activité mettant en jeu l'esthétisme du corps comme la danse ou la gymnastique. De plus, les filles sont considérées comme ayant plus peur de la chute que les garçons. Les garçons sont dépeints comme ayant plus souvent besoin que les filles de changer d'activité du fait qu'ils sont moins concentrés et ont besoin de se défouler.

A l'intérieur, les garçons jouent aux voitures, aux camions, avec des garages, des animaux en plastique, aux Legos. Les filles dessinent, jouent à la poupée, à la dinette, font du collage.

Dans les bibliothèques, ce sont davantage des garçons qui demandent un accès à Internet afin de jouer à des jeux en réseau, à des jeux de poursuite de vélos ou de voitures. Lorsque les filles demandent un accès à Internet, c'est pour jouer à des jeux de maquillage, d'habillage de silhouettes ou pour regarder des images de stars. Elles regardent également des clips. Elles jouent en réseau lorsqu'elles sont avec un garçon.

Si les intérêts des garçons et des filles sont décrits comme moins divergents lorsque les enfants sont très petits, ils semblent très peu se rejoindre à la fin de l'enfance.

Les différents aspects du jeu

Si l'aspect éducatif de ces jeux est constamment souligné, l'aspect du jeu pour le plaisir l'est rarement. Une seule personne l'évoque comme « jouer pour jouer » mais en faisant précéder son propos de « apprendre en s'amusant ».

Ainsi, si le jeu est, dans l'esprit des professionnel.le.s interviewé.e.s, une activité nécessaire au **bonheur** de l'enfant, comme on peut le comprendre à travers l'affirmation « un enfant heureux, ça passe par le loisir », l'enfant qui ne joue pas ne semble pas interpeller. L'éventuelle pathologie que suggérerait un.e enfant qui ne joue pas n'est jamais directement évoquée. Cela arrive-t-il si rarement que les personnes interviewées n'ont jamais été confrontées à un enfant qui ne jouerait pas ?

Le jeu de l'enfant semble éveiller également une forme de **nostalgie** chez certaines personnes qui comparent les jeux auxquels elles jouaient elles-mêmes dans leur enfance avec les jeux qui aujourd'hui intéressent les enfants. Les enfants d'aujourd'hui sont décrit.e.s comme plus exigeant.e.s et moins patient.e.s, ayant besoin de plus de diversité que les enfants d'un autrefois idyllique.

L'apprentissage par le jeu

Le jeu est considéré par les professionnel.le.s comme un **vecteur de l'apprentissage**. Il est parfois opposé à l'apprentissage scolaire. Souvent, l'imaginaire est souligné comme étant spécifique au jeu de l'enfant. L'enfant utilise le jeu de façon spontanée, mais ce peut être aussi l'enquêté.e qui va consciemment utiliser le jeu comme outil d'apprentissage : « En fait j'essaie de... de les faire comprendre et de faire apprendre tout en jouant. ».

Le jeu permet d'apprendre **la vie en collectivité** car il ouvre à l'autre (« ça pourra sûrement l'aider heu parfois plus aller vers les gens, plus heu, j'sais pas. P't'être plus sociable... ». C'est en jouant que l'enfant apprend à prêter (ses jouets), à ne pas taper, à attendre pour prendre la parole, à ne pas courir dans tous les sens ni n'importe comment. Ainsi, le jeu qui d'un côté est mis en parallèle avec des activités typiquement enfantines comme « courir sauter crier » par son côté actif et libre, peut y être opposé par son côté structurant. C'est à travers le jeu que les enfants apprennent les règles non seulement du jeu mais aussi celles qui régissent les interactions sociales, entre les individus, mais aussi entre les groupes.

L'apprentissage à d'autres niveaux est également évoqué sans être plus développé. On retrouvera cependant une partie de ses aspects ailleurs dans l'analyse. Il s'agit du **développement sensori-moteur** ainsi que du **développement psychique**. L'éveil des sens et le développement de l'intellect ne sont que peu abordés.

Expression et communication chez les enfants

Naïveté et spontanéité

Les adultes perçoivent les enfants comme des personnes vierges de tout a priori, qui ne porteraient pas encore le fardeau de la responsabilité. L'enfant est souvent décrit.e comme « innocent », « naïf », « spontané ». Cette vision idyllique exprime souvent la nostalgie d'un paradis perdu : « c'est c'futur qui fait peur à tout l'monde, mais moi c'est vraiment ça que j'envie chez eux quoi. Ça donne envie de retourner à c't'époque où on s'posait pas de questions et heu... ». Ainsi, l'enfant, contrairement à l'adulte qui lui, vit dans la projection vers le futur, vit dans le présent, ce qui explique, associé à l'aspect « naïf » qui sera développé plus loin, la vision positive des enfants que l'on retrouve en filigrane dans les entretiens : « Et dans cette spontanéité ça nous renvoie nous je trouve à un statut d'adulte où on est beaucoup plus dans la projection, dans le heu, calcul c'est un mot un peu péjoratif, mais dans le voilà, comment on arrive à un but, on fonctionne avec des objectifs, en tout cas des, des idéaux, des des..., et des fils de vie qu'on se, qu'on se, qu'on se plus ou moins qu'on se construit heu, alors que les enfants sont plus dans le temps présent quoi. »

Cependant, le terme « naïveté » n'est pas à entendre dans un sens péjoratif mais plutôt dans le sens de méconnaissance. C'est parce que l'enfant n'a pas encore appris les règles sociales qu'il les enfreint librement, naïvement, dans leur plus profonde méconnaissance. C'est pourquoi on ne peut lui en vouloir. Cette naïveté de l'enfant génère une confiance aveugle en l'adulte : « Naïveté, c'est que, c'est que tu... ils... tu peux leur dire tout ce que tu veux, ils vont écouter. Mmm... Ils vont, même s'ils vont pas comprendre, ils vont écouter et juste parce que t'es plus grand qu'eux et eux ils sont plus petits bah... Mmm... Ils vont t'écouter... En gros qu'tu leur dises un truc vrai ou faux,... ils sont naïfs, voilà, ils vont, ils vont croire ils vont foncer dedans quoi. Et voilà. » **Beaucoup**

de personnes interviewées soulignent l'absence d'arrière-pensée des enfants. Ceci expliquerait aussi le fait qu'ils n'en attribuent pas aux adultes.

Ce manque d'arrière-pensée imputé aux enfants est également mis en lien avec la spontanéité qui leur est attribuée. Celle-ci est en général vue comme quelque chose de positif car elle est souvent mise en lien avec l'expression de sentiments tels que la joie, la gaieté, le rire et le bonheur, mais surtout avec la simplicité relationnelle : « quand ils ont quelque chose à dire ah ils le disent en fait... » .

Cependant, la spontanéité n'est pas uniquement présentée comme quelque chose de positif, notamment lorsqu'elle est mise en lien avec l'impatience. Ainsi l'enfant doit-il apprendre la patience (et donc à supporter la frustration). Un autre aspect de la spontanéité qui est également énuméré présente l'aspect positif de la spontanéité (la créativité) mais aussi l'aspect négatif : le conflit qui peut facilement éclater.

Parfois, la spontanéité enfantine peut être aussi ressentie comme gênante quand elle exprime de la curiosité relative à des aspects personnels « *Donc une spontanéité qui peut mettre mal à l'aise, ouais...* Parfois, qui peut parfois mettre mal à l'aise. » On retrouve ici à nouveau l'idée de la nécessité de maîtriser la spontanéité par l'éducation : « Donc heu, cette spontanéité elle doit être maîtrisée par les, enfin les enfants doivent en grandissant apprendre à maîtriser, et puis heu, ouais retenir, réfléchir à ce qu'ils vont dire tout fort *Mmm...* Enfin c'est l rôle de leurs parents, mais j'estime aussi que c'est le rôle de tout adulte qui heu, qui se trouve heu confronté à heu... » C'est pour cela que plus l'enfant est jeune, plus il est spontané. Et la spontanéité des très jeunes enfants peut faire peur, car sembler étrange et difficile à gérer pour l'adulte : « **l'éducation fait perdre un peu de spontanéité, du coup avant 6 ans ils en ont encore plus (rire).** »

Les enfants et les émotions

La différence du rapport au temps est sans doute à mettre en lien avec l'insouciance, la gaieté et la joie souvent attribuées aux enfants. Cependant, la joie est aussi liée au rapport à l'adulte. Les enfants sont décrit.e.s comme étant heureux.ses d'aller en structure d'accueil de loisirs et d'y rencontrer d'autres enfants ainsi que des adultes. Ceux-ci s'apportent mutuellement du bonheur. L'insouciance, la gaieté et la joie sont certainement les caractéristiques qui éveillent le plus la nostalgie de l'adulte : « Nous même en tant qu'individus bin on sait que c'est l'enfance qui nous... on fait toujours référence à notre enfance hein qu'il y ait des choses qui se construisent à ce moment-là donc effectivement je pense que heu joie gaieté parce que a priori bin voilà un enfant a toujours de la ressource par rapport à ces deux à ces deux mots enfin ces deux émotions on va dire. »

D'après les professionnel.le.s, il semblerait que les émotions des enfants soient particulièrement ancrées dans le corps : « et puis ils le vivent dans leur corps aussi ils ont faim ça leur fait mal ils l'expriment ils sont tristes bin oui y'a besoin de l'exprimer enfin y'a pas de retenue ». Notons ici l'absence de retenue des enfants qui rejoint leur spontanéité. Les enfants de moins de 3 ans ont alors besoin des adultes qui servent de contenant à leurs émotions car elles risquent de les déborder et de ne pas avoir de fin.

Les émotions enfantines sont perçues comme particulièrement nombreuses. Mais les enfants ne sont pas encore capables de coordonner ces ressentis car ils ne savent pas encore les exprimer : « en fait les enfants, même très tôt, ils ressentent. *Mmm...* Bon bah là [...] il a 4 ans, heu, il, oui... Il y a des choses qu'on n'arrive pas à dire aussi parce qu'on n'arrive pas trop à parler heu, des fois on n'arrive pas à dire des choses des, que, qu'on ressent très bien quoi. Même sans les dire. ». Cependant, ce n'est pas

parce que les émotions ne sont pas exprimées qu'elles sont inexistantes. D'ailleurs, les émotions négatives non exprimées sont considérées comme la cause de la violence enfantine, parfois envers soi-même.

Ces émotions enfantines sont perçues comme étant labiles : « La joie, oui, ils sont très heu, moi c'que j'remarque, ça part très vite dans un sens comme dans l'autre, ça peut partir de plein heu, ouais enfin, on peut voir un garçon rire, heu, un enfant rigoler heu, s'amuser heu et puis deux minutes après pleurer parce que heu, quelqu'un l'a poussé, parce qu'il est tombé. » Les enfants sont également perçus.e.s comme pouvant être susceptibles et sensibles aux regards des autres : « Ils sont vexés, ils sont souvent vexés, [...] pas forcément par heu, par moquerie des autres hein, ça peut être parce que ils sont tombés justement, parce que, les autres sont pas tombés eux ils sont tombés et puis, *Ah oui* Sans, sans qu'il y ait une réaction des autres ils sont vexés heu... ». Ainsi, **la jalousie et la vexation éprouvées perçues chez les enfants** pousse les enquêtés.e.s à faire attention à être équitables lorsqu'ils ou elles dispensent des paroles valorisantes.

Les modes d'expression non-verbaux des enfants

Les émotions ressenties trouvent généralement une expression : selon l'âge des enfants, les émotions s'expriment de façon bruyante (cris, pleurs, rires) ou par des mots.

Ainsi, les cris et les pleurs sont pour les professionnel.le.s de la petite-enfance l'expression des émotions des enfants : « *D'accord d'accord alors ensuite vous m'avez parlé des cris* Les cris parce que donc oui je travaille en crèche donc avec des moins de 3 ans enfin moins de 4 ans on va dire *Hum* Et du coup bin la parole est pas vraiment développée, ils sont en train de l'acquérir, donc pour s'exprimer beaucoup de cris et de pleurs [...] Voilà c'est un moyen d'expression en fait *D'accord* Voilà c'est aussi quelque chose qui fait partie de leur univers. (Silence) Sans qu'on ait à y mettre quelque mauvaise intention ou c'est vraiment oui un moyen de de s'exprimer ».

Plus tard, les différents modes d'expression se côtoient. Les cris continuent à exister et sont considérés comme inhérents aux groupes d'enfants : « la spontanéité qu'ils ont en groupe d'être bruyants, heu, enfin c'est, c'est assez naturel, les voix sont aiguës. Voilà, la spontanéité qu'ils ont en groupe d'être bruyants, heu, enfin c'est, c'est assez naturel, les voix sont aiguës, voilà. » Il en va de même des pleurs qui continuent à exister au delà de l'acquisition de la parole : « Il peut y avoir la joie, il peut y avoir les oui, y'a les pleurs, les pleurs, y'a... quelquefois ce sont des pleurs d'enfants, bah tout simplement, des caprices... Ils sont vexés, ils sont souvent vexés. »

L'expression des émotions par les mimiques et par la posture corporelle n'est que peu évoquée ainsi que l'expression par le dessin. L'expression par agitation motrice est parfois, en fonction de l'âge de l'enfant, vue comme un trouble voire une pathologie. Il faut lui trouver une explication : « mais des fois ils sont comme ça, quand ils jettent ils tapent des fois, ça il faut aller chercher loin, parce que vu son âge c'est pas normal, il faut chercher qu'est ce qui ne va pas. »

Le rire n'est, lui aussi, évoqué qu'en filigrane. C'est parce qu'il est évoqué dans le cadre de l'expression par les cris et les pleurs que nous savons que le rire est également un moyen d'expression des petit.e.s enfants : « Donc ils vont spontanément euh exprimer même si ils ont aussi des moments de colère mais je trouve que globalement c'est quand même, pour travailler avec des enfants, c'est quand même un endroit où ça rit beaucoup où voilà ». Souvent, ces manifestations d'émotions sont « contagieuses » au sein d'un groupe de petits enfants : « c'est communicatif ici, c'est contagieux les rires et ainsi que les pleurs en fait *Hum* Ça ça met toute une ambiance, bonne ou mauvaise en

fonction de comment sont les petits. Voilà un peut en contaminer 20 à côté, mais dans les deux sens : aussi bien le pleur et le rire. »

Le rire, s'il n'est pas l'apanage des enfants, semble tout de même leur être plus facilement autorisé : « *Et les rires* Ah bin oui pareil c'est vrai que bin c'est on en revient à la spontanéité hein *Hum* C'est pareil et de la place dans la société il faut pas trop rire il faut pas trop faire de bruit il faut pas trop les gamins ils sont pas là dedans *Hum* Les fous-rires des gamins bon quand t'es adulte tu peux avoir des fous rires encore mais ça a rien à voir par rapport aux fous rires des gamins quoi voilà »

Les modes verbaux d'expression des enfants

L'apprentissage du langage est perçu parfois comme drôle car maladroit: « Drôle c'est, la façon comment ils parlent, comment ils vont s'exprimer *Mmm* Les mots qu'ils vont utiliser, alors que, ils ont juste entendu un mot mais ils vont t'le remettre () *Ouais* J'sais pas comment, tu vois, tu vois c'que j'veux dire ? *Ils ont juste entendu un mot et ?* Voilà ils ont entendu juste un mot et.. *Et ils vont l'remplacer heu* Voilà, ils vont l'remplacer mais des fois voilà ça n'a rien à voir. ... Y s'ront, voilà, ils sont drôles. » Certaines personnes expriment leur étonnement amusé lorsque les enfants font des erreurs de langage, ce qui les amène à évoquer des pratiques consistant à consigner dans un cahier les « perles » des enfants.

La fonction symbolique du langage est peu décrite. La personne qui s'étend le plus longuement sur ce sujet exprime un stéréotype attribuant aux filles une plus grande propension à utiliser le langage comme une arme qui permettrait de compenser une faiblesse physique. La capacité de soigner les maux par les mots est attribuée à l'adulte.

La notion d'apprentissage

L'apprentissage en tant que trait caractéristique de l'enfance est abordé par 13 des enquêté.e.s. Ainsi, l'enfance est considérée comme la période cruciale dans la construction de l'individu, puisque l'adulte y fait très souvent référence et se sent marqué par cette période dans la formation de sa personnalité : « bin la construction c'est-à-dire que bin moi vraiment je suis convaincue que euh qu'un individu adulte bin il fait toujours référence à son enfance inconsciemment ou consciemment. Donc je je je pense que c'est vraiment un moment important de la vie... et ce qu'on ce qu'on va vivre les expériences de vie, ce qu'on va apprendre à ce moment-là, ça ça marquera certainement euh ce qu'on va être plus tard aussi non pas qu'après on vive pas aussi des choses qui nous construisent *humhum* ou qui mais je pense que c'est vraiment une période voilà de construction donc euh. »

L'apprentissage à l'école est opposé à l'apprentissage dans une structure d'accueil collective : « quand on dit développement on pense très vite à à acquérir des des euh des des choses des connaissances des... ça fait un peu école je veux dire (silence) développer des des capacités des... oui (silence) (...) Je préfère le mot liberté ouverture euh ».

Ce que les enfants doivent apprendre

Le développement psychomoteur

Certaines personnes ne font qu'énumérer les **différents domaines d'évolution** chez l'enfant : développement intellectuel, moteur, personnel. L'aspect affectif est relié dans un discours au fait que les personnes de sexe féminin prédominent dans le domaine de la petite-enfance (cette même personne met en relief l'aspect plus joueur qu'affectif des hommes.)

Le développement psychomoteur passe par différents biais tel la confection de **puzzles**, la stimulation par **les couleurs, les sons et le jeu**. Les activités artistiques et sportives sont utilisées pour stimuler le développement de l'intelligence des enfants.

Les règles de vie en société

Les enfants ne doivent pas uniquement développer leurs capacités psychomotrices. Ils doivent également développer leurs compétences sociales, notamment en s'intégrant dans la société et en apprenant les règles de fonctionnement. Ceci est considéré comme important pour être heureux plus tard : « accepter de suivre des consignes qui ne leur plaisent pas forcément parce que dans une société on peut pas faire ce qu'on veut et chaque société est unique mais n'empêche qu'il faut en comprendre les principes de façon à pouvoir vivre entre guillemets heureux. ». Pour « apprendre à trouver sa place dans le collectif » l'enfant doit apprendre petit à petit à différer ses besoins, à respecter l'autre et acquérir de l'autonomie. Le rôle des structures d'accueil dans cet aspect de l'apprentissage est minimisé, et l'école est considérée comme plus importante dans l'apprentissage de la vie en collectivité puisque les enfants y passent plus de temps. Ainsi, le rôle des professionnel.le.s de l'enfance est représenté comme relativement aléatoire, car les règles familiales peuvent être différentes de celles appliquées en collectivité.

Concrètement, l'évolution des enfants doit aller vers plus de calme, l'écoute de l'adulte, une plus grande concentration et une capacité à jouer plus longtemps, à essayer de comprendre, à ne plus pleurer à l'arrivée dans la structure. Il s'agit d'être plus autonome, de réagir et ne pas rester passive. L'apprentissage doit permettre de ne pas « piquer » les jeux des autres, ne pas les embêter, et de finir le jeu commencé.

Ce qui permet aux enfants d'apprendre

Quelques personnes expriment de façon précise l'idée qu'elles se font de la façon dont les enfants apprennent en général : la découverte et la création jouent un rôle central, à l'image de l'objet « trouvé-crée » de Winnicott (*Jeu et Réalité*, 1971). Il semblerait que lorsque l'enfant découvre quelque chose, c'est en même temps un peu sa propre création puisqu'il intègre à travers sa découverte quelque chose de lui-même : « Faut des choses qu'ils découvrent () et ils nous disent « ah, ça c'est telle chose ! » là ça, pour eux c'est comme une création, qu'ils ont créée, on sent qu'ils ont créé quelque chose. Ils découvrent avec un stylo et une feuille, ils peuvent faire un chapeau... Ou ils vont... On peut coller, on peut faire avec une feuille, on peut faire tant de choses. Mmm Y'a, y'a d'la découverte de, heu, le plus de choses comme ça. » Le rôle de l'adulte dans la stimulation ou l'inhibition de l'envie d'apprendre de l'enfant ne semble pas interrogé.

Les professionnel.le.s et l'apprentissage de l'enfant

La vision de l'enfant apprenant ou en train de se développer ne laisse pas les professionnel.le.s indifférent.e.s. Les enquête.e.s qui le décrivent manifestent de l'amusement, du plaisir, de l'étonnement voire de la fierté. La personne éducatrice est à la fois témoin et dépositaire de la mémoire du développement de l'enfant qui peut alors lui demander comment il était lorsqu'il était plus petit, ce qui semble arriver régulièrement : « combien de fois j'ai vu des ados qui disaient raconte-moi quand j'étais petit comment j'étais et euh voilà et et voir aussi qu'ils sont contents par exemple quand

on bin quand on va par exemple leur dire ah bin oui mais toi oui moi j'ai toujours trouvé que t'as que t'étais déterminé quand même quand t'étais plus petit t'étais comme ça un autre bin ça va être de lui raconter autre chose de son caractère on voit que, qu'ils tiennent à ça. »

L'enfant dans sa différence vis-à-vis de l'adulte

Généralement, les professionnel.le.s tentent de définir l'enfant par rapport à l'adulte. L'âge de l'enfance est l'âge auquel on peut faire des choses qu'on ne peut plus faire après et où on peut expérimenter différents modes de relation. Le terme de « phase » est utilisé pour affirmer qu'il s'agit d'une période de la vie qui, si elle n'est pas limitée de façon claire dans le temps (on ne passe pas d'un instant à l'autre de l'enfance à l'adolescence), est cependant un jour révolu. L'adulte ne peut pas affirmer qu'il est un.e enfant. L'enfance se termine, même si on ne peut dire exactement quand.

Découverte et liberté de l'enfant, construction de soi

Certains mots, certains concepts, reviennent plusieurs fois dans les différentes interviews tels que, comme nous en avons déjà parlé en lien avec les associations de mots, « **l'âge des possibles** » ou « **ouvrir le champ des possibles** », **processus dans lequel l'adulte a sa place puisque c'est lui qui apporte à l'enfant ce qu'il peut découvrir** : « tout ce qu'on va mettre à disposition sont autant de de euh de domaines que l'enfant va pouvoir découvrir ». Ainsi, l'enfance est l'âge de la **découverte**. Ce mot ou l'idée de découvrir reviennent également très souvent de même que l'idée d'**ouverture** et de **liberté de devenir, d'avenir ou de potentiel**.

L'idée de **curiosité** revient dans divers entretiens et est associée à la découverte et à l'ouverture. La découverte, c'est : « l'aventure (rires) parce que faut tout découvrir faut tester euh tout essayer voilà pour, pour les enfants la vie c'est l'aventure », d'autant plus que les enfants n'ont pas de jugements pratiques sur les choses, contrairement aux adultes. Cependant, l'école peut être considérée comme cause d'infléchissement de la curiosité de l'enfant en raison des pressions du quotidien que lui font subir les adultes. Cette curiosité se manifeste par « une question après l'autre » et est parfois éprouvée comme fatigante pour l'adulte. Pourtant, elle peut également être considérée comme positive parce qu'elle le remet en question.

Mais que découvrent les enfants ? Ils se découvrent eux-mêmes : « trouver son chemin ou sa voie ou son intérêt ou sa passion ». Mais c'est surtout parce que le tout petit enfant ne sait encore presque rien qu'il découvre sans a priori, ceux-ci apparaissant autour de l'entrée au CP.

Les enfants sont considéré.e.s comme ayant plus de liberté pour la découverte que les adultes qui ont davantage de contraintes (matérielles et organisationnelles) dues à la vie professionnelle et familiale. Les enfants ont un caractère qui n'est pas encore défini, ce qui leur donne une plus grande ouverture. Du reste, ce « champ des possibles » peut demeurer ouvert pour les enfants puisque « un enfant on lui donnera plus facilement le droit à l'erreur ou au tâtonnement ».

L'enfant en tant que personne

Certains adultes tentent de définir la façon dont l'enfant se différencie de l'adulte tout en lui étant égal d'une certaine façon. Ainsi, **l'enfant n'est pas un « adulte en miniature »**. Il est différent de l'adulte : « l'enfant c'est le, pas le contraire mais l'opposé je dirais l'enfance c'est encore la phase avant de devenir adolescent et après adulte. » Cependant, l'enfant est l'égal.e de l'adulte ; il ne faut pas lui parler comme à un bébé : « mais il faut, il faut parler à des enfants normalement. Et pas comme, comme à des bébés. »), et « c'est vraiment une personne à part entière c'est-à-dire qu'il existe en tant

que tel avec toutes ses... ses possibilités justement et ses limites aussi qui existent déjà aussi ». L'enfant « a droit au respect en tant qu'être humain, mais que le rapport entre l'enfant et l'adulte n'est pas un rapport d'égalité car il y a un lien éducatif. »

La différence entre l'adulte et l'enfant, qu'ils soient pris en tant qu'individus ou en tant que groupes, est surtout de l'ordre de la responsabilité, donc plutôt d'ordre juridique. C'est donc à l'adulte de s'adapter à l'enfant et à ses besoins.

En lien peut-être avec l'idée de « champ des possibles », l'avenir est envisagé par certaines personnes sous un angle particulier, en termes d'espoir et de responsabilité à l'égard du monde dans lequel on vit : « quand on parle d'enfants on a vite parlé du futur, de l'avenir de ce que, on a envie d'espérer comme quoi ils aient (rire) une société, bon à peu près vivable dans les années à venir, c'est pas.. », ajoutant plus tard « peut-être qu'on peut aussi, heu, comment dire ? Espérer qu'ils aient assez d'intelligence et d'énergie pour changer ce monde là quoi. On peut aussi mettre notre foi quelque part dans cette heu, dans cette espérance-là. *On peut se projeter dans l'avenir à travers ses enfants...* Voilà oui, tout à fait. En disant, bah oui, ils seront peut-être un peu plus intelligents que nous et que oui, ils arriveront à changer ce que depuis 50 ou 60 ans, ou 1 siècle on n'est, on () on n'arrive pas à changer. ET peut-être que ce sera le cauchemar pour eux aussi, on n'en sait rien, on ne sera pas là pour heu, pour voir et j pense bah c'est l'propre de l'espèce humaine, bah de voir un peu plus loin que soi-même quoi, ça, ça, aujourd'hui c'est pas très joyeux mais... » Ici, l'interviewé.e avance l'idée que chaque nouvelle génération d'enfants est porteuse d'espoir vis-à-vis du monde dans lequel elle s'inscrit, pouvant répondre à cette attente ou au contraire, la décevoir.

Les capacités spécifiquement enfantines

Certain.e.s affirment que les enfants sont surprenant.e.s, étonnant.e.s, car ils montrent des qualités auxquelles les adultes (du moins celles et ceux que nous avons interviewé.e.s) ne s'attendent pas. On s'étonne de leur humour mais aussi de leur savoir, notamment dans les domaines qui leur sont étrangers. Les enfants sont décrit.e.s comme ne se posant pas les questions que les adultes se posent et comme ayant une forme de sagesse et d'intelligence inattendue, qui se manifestent par des réflexions qui interpellent. Les différences de « logique » et de valeurs, la puissance des capacités cognitives des enfants comparée à celle des adultes dans certains domaines, ou encore la capacité des enfants d'aujourd'hui à s'exprimer librement auprès des adultes fascinent et interpellent les adultes.

L'unicité de l'enfant et sa place dans le groupe

L'aspect individuel des enfants est mis en tension avec le groupe auquel les professionnel.le.s sont confronté.e.s. Ceux-ci semblent être attentifs aux aspects individuels, bien qu'ils exercent dans des structures collectives « C'est-à-dire qu'on essaye quand même de... d'être vigilant sur les heu particularités des individus ». Cette formulation reflète-t-elle néanmoins la difficulté ressentie à tenir compte de l'individu lorsqu'on a affaire à un groupe ?

Les différences interindividuelles au sein des groupes sont en effet importantes :

- **Les différences de caractères** qui induisent des différences d'éducation de la part des parents. Mais qu'en est-il des éducateurs/trices ? Comment arrivent-ils/elles à intégrer le respect des différences tout en socialisant les enfants, c'est à dire en les obligeant à s'adapter aux règles et au rythme de la collectivité ?
- **Les différences de rythme**, tant le rythme de veille et de sommeil que de développement psychomoteur, sont importantes entre chaque personne, marquant leur singularité. Lorsque le rythme de l'enfant n'est pas adapté au rythme familial, les professionnel.le.s doivent alors faire comprendre aux parents l'importance de le respecter

(ex. le rythme de sommeil de l'enfant que les parents imposent mais que les professionnel.le.s respectent).

Enfin, une singularité douloureuse est également évoquée, celle du handicap. Cette unicité est perçue également par les autres enfants « ils ont découvert qu'elle a un problème alors ils pensent tous, même ceux qui sont tout petits, ils prennent soin d'elle. » Il s'agit aussi dans certains cas de mettre en valeur cette singularité auprès des parents, pour qui l'accès à cette singularité peut être parfois trop douloureux pour l'affronter seuls. Le/la professionnel.le de l'enfance ou de la petite enfance joue alors un rôle médiateur entre le parent et l'enfant et de soutien auprès des parents.

Les contraintes

Le milieu familial

Les contraintes auxquelles les enfants sont soumis sont parfois considérées comme un manque de liberté. La liberté de l'enfant (qui serait une de ses caractéristiques) est ainsi opposée aux contraintes du monde des adultes (faire les courses etc.). Ces contraintes se répercutent sur les enfants puisque ceux-ci vivent avec les adultes. « C'est des enfants justement et heu... et comment dire, voilà ils sont insouciant, ils ont heu... ils sont pas formatés encore, ils sont un peu bruts et heu, ils ont pas conscience toujours ni du danger ni heu des contraintes que peuvent avoir leurs parents ou que, ou que la vie peut nous donner et donc du coup ils ont une certaine liberté dans leur façon de voir les choses. Il incombe donc aux adultes, aux professionnel.le.s, d'expliquer à l'enfant cette contrainte.

Un aspect du monde adulte est vivement critiqué : il s'agit de l'utilisation de la télévision et de l'effet hypnotique qu'elle exerce sur les enfants, leur enlevant ainsi toute liberté : « mais finalement il est devant l'écran il a pas le choix parce qu'un enfant quand il regarde un écran avec des des des choses qui bougent ça le capte. »

La nature enfantine

Une autre forme de contrainte est également évoquée (par une seule personne, mais elle est intéressante car elle complète la vision sur cet aspect), qui ne viendrait pas du monde extérieur, de l'environnement mais de l'enfant lui-même. En effet, celui-ci doit dépasser les contraintes liées à son corps pour devenir plus libre en apprenant à le maîtriser. La libération de ces contraintes passe aussi par la maîtrise du corps, et donc par l'apprentissage. Car aussi longtemps que l'enfant ne maîtrise pas son corps, il risque de se blesser et est limité dans son entrée en relation avec le monde extérieur.

Les exigences sociales et culturelles

Le rôle de l'école

Plusieurs enquêté.e.s s'expriment de façon très critique envers le système scolaire français : « ça veut dire aussi concrètement que on leur apprend qu'il faut savoir écrire son prénom à 4 ans maintenant avant c'était à 5 ou à 6 ans et du coup ils sont fixés la dessus ça leur fait peur et tout et du coup ils ont plus vraiment le temps de découvrir autre chose parce que bon écrire son prénom c'est bien mais plus tard ». Ici ce sont les exigences de plus en plus précoces de performance envers l'enfant ainsi que le non respect de son rythme d'apprentissage qui sont soulignés. L'enfant est considéré.e comme un contenant à remplir avec ce que les adultes jugent comme important : « on a parfois l'impression que les adultes veulent remplir les enfants de connaissances, de savoir-faire ».

Le système scolaire est également critiqué en tant que formateur d'individus « suiveurs », qui ne sont pas à l'écoute de leurs besoins propres : « le problème les enfants à cet âge-là quand on leur propose quelque chose ils suivent bon y'a des enfants qui aiment pas trop mais 80% des enfants quand on leur propose une histoire, un livre à regarder ou faire de la pâte à modeler ou euh faire un dessin *Humhum* Ils viennent ils ils participent à ce qu'ils ont l'habitude en tout cas en France ils ont vraiment l'habitude de suivre l'adulte ». Pourtant, comme nous l'avons vu, le jeu est primordial dans le développement de l'enfant.

De même, le système de notation est critiqué, car les enfants assimilent leur valeur personnelle à celle de la note attribuée à l'exercice qu'ils ont fait. De plus, il place les enfants de façon systématique et très tôt (dès la maternelle) en compétition les uns avec les autres. Cela « abîme » l'enfant car il n'apprend à vivre et à juger de lui-même qu'à travers le regard des autres : « je trouve que ça abîme parce que effectivement on vit toujours par rapport aux autres » .

On voit ici à quel point le système scolaire (mais aussi le rapport social des adultes aux enfants) est perçu comme maltraitant : il s'agit de « formater » les enfants, sans respecter leur rythme, sans leur expliquer le fonctionnement du système dans lequel ils s'insèrent : « dans notre société quand un gamin reçoit sa copie c'est lui qui vaut zéro alors que c'est pas lui qui vaut zéro c'est juste sa copie à l'instant donné c'est pas parce que cette copie vaut 0 que lui vaut 0 *hum* mais ça on l'explique jamais au gamin ».

La violence perçue dans le système scolaire s'exprime avec des mots forts : « On casse un peu l'enfant parfois, pas dans toutes les familles, pas dans toutes les crèches mais parfois », « ça abîme » (ce terme est utilisé à maintes reprises), « Et non seulement il y a... l'enfant va plus pouvoir faire c'qu, c'qu'il veut, même au niveau de sa parole, mais on lui parle mal. Je veux dire au niveau du ton... ».

Une violence sociale plus générale à l'égard des enfants

Cette violence du système scolaire est perçue également comme une violence plus générale qui est faite aux enfants par les adultes, comme un manque de respect. A ce sujet, il existe un paradoxe entre le fait que certain.e.s enfants ne reçoivent plus de limites structurantes et font ce qu'ils veulent alors que par ailleurs, ils ne reçoivent pas non plus de respect : « Il y a une espèce de manque, manque de respect et pour moi c'est c'qui est si heu, curieux, c'est qu'on est dans un monde de l'enfant-roi, hein que mes amis québécois appellent même l'enfant-terroriste, c'est à dire que les enfants vont tout décider, des maîtres de la maison, et en même temps du manque de respect. C'est curieux hein ! C'est-à-dire on va mal lui parler ».

Les contraintes sociales liées au genre sont dénoncées par pratiquement tous nos interviewé.e.s : « on va retrouver les filles heu, on va récuser pour certains défauts les garçons, pour d'autres défauts, c'est intéressant, ce s'rait intéressant de voir aussi, ça demande beaucoup de temps de quels défauts heu... on on affuble les filles et desquels on va affubler les garçons et quand un garçon est un peu trop fille ou une fille un peu trop garçon, qu'ils vont changer de rôle et vont... bien aller les remettre à leur place, c'est pour ça que j'ai mis aussi « humiliation ».

2) Les caractéristiques de l'enfant sexué.e

(voir tableau n°4)

Afin d'analyser la façon dont les garçons et les filles sont perçu.e.s par les professionnel.le.s de l'enfance et de la petite enfance que nous avons interviewé.e.s, nous avons relevé les adjectifs qui sont utilisés pour les caractériser (voir tableau n°4). Ont cependant été exclus ceux qui sont accompagnés d'adverbes minorants (« moins ») car ils sous-entendent directement une référence à l'autre sexe : l'adjectif utilisé est en réalité attribué à l'autre sexe. (ex : « les garçons sont moins raisonnables » sous-entend que les filles sont raisonnables). Ont été inclus les adjectifs accompagnés d'un adverbe majorant (« plus ») en enlevant l'adverbe, ainsi que les expressions toutes faites caractérisant des traits de caractère telles que « casse-cou », « de mauvaise foi » et « soupe au lait ».

Concernant les traits relevés (car c'est bien de traits de personnalité dont il s'agit ici), il n'est pas possible de dire dans quelle mesure ils reflètent la réalité dans le contexte dont parlent les professionnel.le.s que nous avons interviewé.e.s ou s'ils se rapportent à des stéréotypes dont l'une des raisons d'être est de maintenir une norme et une idéologie plus favorable au sexe masculin. S'ils reflètent potentiellement une ou la réalité, il nous semble important de souligner que ces traits de personnalité sont le fruit d'une socialisation différenciée, dont il importe de questionner les causes et les mécanismes, en ne perdant pas de vue l'idéologie qui sous-tend ces constructions. On peut ainsi s'interroger sur les mécanismes sociaux à l'origine du fait que les filles seraient plus « soupe au lait » que les garçons. Serait-ce une réaction à un formatage plus précoce des filles et qui irait à l'encontre de leurs besoins profonds ?

Il y a dans l'ensemble plus d'adjectifs pour décrire les filles que pour décrire les garçons, aussi bien en nombre (35 évocations sous forme d'adjectifs pour les filles et 21 pour les garçons) qu'en variété (29 adjectifs différents pour les filles et 20 adjectifs différents pour les garçons). La quantité d'adjectifs positifs est proportionnellement plus importante pour les filles que pour les garçons.

Lorsqu'on classifie les adjectifs, on retrouve la dichotomie stéréotypique classique, décrite en général en sciences sociales avec la polarisation actif/passif. Ainsi, la plupart des personnes interviewées ont une vision stéréotypée des garçons et des filles lorsqu'on les interroge plus spécifiquement sur ces deux catégories.

Cependant, des personnes modulent plus ou moins leur discours en soulignant qu'il s'agit de clichés ou de stéréotypes ou encore en portant un regard critique sur leur propre discours. Les personnes qui modulent leur discours le font parfois en passant du plan catégoriel au plan individuel. Certaines enquêtées peuvent produire des discours strictement négatifs envers les filles, discours qu'elles modulent lorsqu'elles parlent d'individus. On peut interpréter cette misogynie comme le refus de la pression normative qui s'exerce sur les femmes dès l'enfance et contribue à les inscrire dans un schéma stéréotypé. D'autres, a contrario, affirment avoir une vision plus positive ou plus lucide des filles en tant que femmes.

Les avis sur l'éducation différenciée des enfants divergent. Ainsi, si les garçons et les filles peuvent être considéré.e.s comme étant élevé.e.s de la même façon, à l'opposé, d'autres enquêté.e.s considèrent que les adultes agissent différemment avec les garçons et les filles, tout en soulignant le rôle niveleur de l'école qui propose les mêmes activités à tou.te.s les enfants, indépendamment de leur sexe. D'autres encore considèrent que les différences stéréotypiques de vêtements, de couleurs et de jeux ne sont pas graves, contrairement au machisme présent dans la vie sociale et familiale.

De fait, selon les personnes interviewées, les filles et les garçons se différencient par leur apparence, par leurs intérêts ainsi que par leurs comportements.

Les filles

Caractère

Les filles sont décrites comme « tranquilles, posées, sages, calmes, timides ». Il y a très peu de mouvement, car les adjectifs « minutieuses », « canalisées » et « appliquées » évoquent en fait la motricité fine des mains et non la motricité du corps.

Contrairement aux adjectifs choisis pour désigner l'activité des garçons, ceux décrivant la passivité des filles ne sont pas connotés négativement. On peut en conclure que le calme des filles est plus agréable pour l'adulte puisqu'il n'éveille aucune ambiguïté quant à son jugement.

On retrouve également une dichotomie fréquemment décrite dans les discours : l'aspect déjà formaté / adapté des filles, en opposition à l'aspect plus « nature » ou « brut » des garçons. Les filles sont décrites comme : « matures, avancées, soigneuses, réfléchies, canalisées, minutieuses, appliquées, attentives, concentrées, brillantes et scolaires » tandis que les garçons sont décrits comme « nature, spontanés, cash et bruts ». On voit ici que les filles sont perçues comme plus proches du monde des adultes, comme déjà marquées par les normes sociales, une partie des adjectifs faisant même directement allusion au respect des exigences scolaires. Le fait que les filles soient rapidement « formatées » induit une impression de passivité, d'attitude de suivi de leur part.

Par ailleurs, l'affect est évoqué (« affectives ») ainsi que la coquetterie qui montre déjà que les petites filles sont intéressées par leur apparence.

Elles sont décrites comme « joyeuses » et c'est sans doute un des rares traits enfantins qui leur soit attribué. De plus, elles sont décrites à la fois comme « résistantes » et « fragiles », ce qui rappelle la façon dont sont souvent décrites les femmes : fragiles, car moins musclées que les hommes, moins aptes à se défendre physiquement, mais en même temps plus résistantes à la douleur puisqu'elles sont susceptibles d'enfanter.

Cependant, comme en écho à leur apparente capacité à s'adapter (donc à s'éloigner de leur nature propre, de leur authenticité ?), une sorte de fausseté semble les caractériser de façon spécifique. Si les garçons peuvent aussi être « de mauvaise foi », elles sont en effet décrites comme sournoises et séductrices : on voit ici se dessiner la silhouette de la femme fatale pleine de duplicité, tentatrice presque diabolique. Il est d'ores et déjà prêté à la femme que la fille peut devenir plus tard des intentions malveillantes... Les filles peuvent être qualifiées de « fillasses » dans les discours, terme dont la connotation négative n'est pas à prouver.

Chez les filles, un caractère plus « replié » est également décrit (« égoïstes » et « égocentrées »). Cet aspect peut être à l'origine d'interventions disciplinaires, qui diffèrent selon qu'il s'agit des garçons ou des filles : chez les garçons, la cause est l'agitation et chez les filles, la cause est le repli et le refus de participer à l'activité proposée. Les filles sont d'ailleurs parfois qualifiées de « soupe au lait », ce qui évoque l'aspect supposé instable de leurs émotions, par ailleurs souvent décrit chez les femmes (quand les garçons sont décrits de façon positive comme « constants »).

Comportement

L'apparence

Concernant l'apparence, la différence anatomique, qui implique une différence dans les soins du corps et dans le rapport au corps des enfants, n'est quasiment pas évoquée : les filles sont décrites comme étant plus pudiques que les garçons, alors que cela pourrait être le contraire. Ainsi, les filles ne peuvent pas faire pipi debout (pour des raisons anatomiques) et elles ne peuvent pas faire pipi dans la nature (pour des raisons d'interdit social). Cette différence, prenant pour référence le cas des garçons, est évoquée comme un handicap pour les filles.

La présence de cheveux longs chez les filles est également soulignée, ainsi que les robes que portent certaines d'entre elles. Il est rapporté que les très petites filles aiment déjà jouer à se maquiller, à se coiffer. Certain.e.s interviewé.e.s sont choqué.e.s de voir de petites filles arriver maquillées au centre, hors de tout contexte de déguisement. Par ailleurs, les robes sont considérées comme peu pratiques pour courir, tout autant que les tongs pour jouer au foot...

La ressemblance entre les filles et les mères est évoquée, surtout lorsque ces dernières sont très féminines, pour expliquer que ce sont les mères qui modèlent les filles à leur image. En revanche la question d'une éventuelle ressemblance entre les garçons et leurs pères n'est pas évoquée.

Ainsi la différence dans **l'apparence des filles et des garçons est soulevée de façon asymétrique** par les personnes interviewées. Mais cette différence de perception de l'apparence se retrouve également dans l'intérêt que les garçons et les filles portent à leur propre apparence. Si l'intérêt des garçons pour leur apparence est absent des discours, celui des filles est évoquée et semble être importante. L'apparence fait d'ailleurs l'objet de comparaisons entre elles. Leur attachement à leur paraître, très vraisemblablement inculqué par la famille, se traduit par exemple par la crainte de se salir chez certaines enfants.

Visions de la féminité

Si les garçons sont décrits comme « bougeons », plusieurs enquêté.e.s s'accordent à dire qu'ils s'assagissent avec le temps, au contraire des filles, qui lorsqu'elles sont turbulentes tendent à le rester. Cette affirmation n'est pas sans évoquer l'image de la mauvaise fille, dont les comportements « masculins » font d'elle un être à part, dont l'évolution est compromise.

La prétendue faiblesse physique des filles les inciterait d'ailleurs à développer davantage leurs compétences verbales, notamment pour se défendre dans le cadre d'un conflit. Un.e des enquêté.e.s observe ainsi leur relative précocité dans l'apprentissage du langage. Les filles sont parfois décrites comme ayant des difficultés à s'affirmer, ce qui expliquerait leur insolence, leur impolitesse et leurs comportements « difficiles ». La vulgarité de certaines filles est soulignée (contrairement à celle des garçons), comme si elle était plus grave pour les filles.

La supposée instabilité émotionnelle des filles qui se traduit à travers l'expression « soupe-au-lait » les décrit de façon paradoxale (et qui reflète l'instabilité) comme déterminées mais enclines à « ronchonner » et donc difficiles à gérer pour l'adulte. Les filles sont d'ailleurs perçues comme ayant besoin d'être recadrées non pour des chamailleries mais lorsqu'elles se mettent à l'écart et décident de ne plus participer. Avec elles et contrairement aux garçons, hausser la voix ne semble ni efficace ni nécessaire.

Selon les professionnel.le.s interrogé.e.s, les filles tentent d'attirer l'attention de l'adulte sur un plan relationnel, en se plaçant en situation régressive, de faiblesse et de fragilité. Elles ne sont pas toujours perçues comme compétitrices vis-à-vis des autres filles. Il semblerait qu'elles recherchent davantage l'approbation ou l'admiration des adultes, y

compris lorsqu'elles sont décrites comme se comparant les unes aux autres. La recherche du regard d'une tierce personne sur elles semble ici importante, comme si elles dépendaient du jugement d'autrui.

De ce point de vue, l'une des descriptions des filles comme aimant se raconter des potins (les garçons ne sont susceptibles de les rejoindre dans cette activité que vers 14-15 ans) les ancre dans un rôle fondé sur l'inter-jugement.

Les filles sont décrites comme réussissant mieux à l'école que les garçons, car plus concentrées, plus sérieuses et plus matures, voire même brillantes. Les filles, bien que n'intervenant pas toujours, répondent toujours juste et poussent leur réflexion plus loin alors que les garçons ne font que répéter ce qui a déjà été proposé par quelqu'un d'autre.

Cependant, la vision négative de la féminité les rattrape dans ce domaine puisque, si les filles sont plus scolaires et plus obéissantes, c'est parce qu'elles sont manipulatrices, ce qui les pousse à suivre les consignes données et leur permet de progresser davantage.

Les garçons

Caractère

Si les garçons sont décrits dans les discours avec moins de qualificatifs que les filles, ils le sont en miroir. Ils sont dépeints comme « fougueux, toniques, dynamiques, fonceurs, fous et énergiques » mais aussi comme « turbulents, bourrins, brusques et casse-cou », soit tout ce qui a trait à l'énergie. En miroir avec la capacité d'adaptation des filles, c'est l'aspect brut, naturel qui ressort : « nature », « spontanés », « cash » et « bruts ». C'est d'ailleurs ce qui explique qu'une des enquêtées envisage la pratique musicale des filles à travers le chant et celle des garçons à travers la rythmique.

Deux aspects apparaissent dans les associations de mots avec « garçon » et ne concernent que cette catégorie : il s'agit du métier et du groupe de garçons. En effet, le garçon est déjà perçu dans sa dimension d'homme de façon stéréotypée : les hommes *doivent* aller travailler, ce qui n'est pas le cas des femmes. De plus, les deux métiers qui sont évoqués sont des métiers d'action, donc virils, évoquant l'énergie dont nous avons traité précédemment. De plus, ces deux métiers sont des métiers d'uniforme et de groupe, ce qui fait écho à la notion de collectif, d'agrégat.

Une caractéristique propre au garçon, la « sensibilité », fait écho, sans la position de vulnérabilité qui permet la menace, à la fragilité supposée de la fille.

Concernant les adjectifs présentant les garçons avec une connotation plus négative, nous observons chez les garçons une sorte d'hyper activité : une énergie non maîtrisée et débordante. Les garçons sont également décrits comme « inconscients » du danger... ce qui évoque déjà une propension à la prise de risque, qui est également une caractéristique souvent attribuée aux hommes. Cela les oppose à l'aspect « mature » (connoté positivement) des filles. Ils sont également décrits comme « matérialistes et opportunistes », ce qui les rapproche du monde des objets et du pouvoir et donc du monde extérieur (quand les filles sont décrites comme « affectives » de façon positive, donc dans la relation).

Comportement

Les garçons : en groupe

Les garçons, dont le fonctionnement en « bandes » est souligné, semblent plus enclins à s'entraîner les uns, les autres, ainsi, certain.e.s professionnel.le.s remarquent des différences de comportement entre filles et garçons, les filles étant apparemment plus

indépendantes et les garçons plus influençables entre eux : « j'lui dit « t'as aimé ? » et il m'fait « oh ouais trop bien !! » et après, juste après, l'autre il me fait « oh c'est trop nul !! » et puis le garçon qui m'a dit « c'est trop bien » il m'a fait « oh c'était pas... enfin j'ai bien aimé mais c'tait pas, c'est pas top du tip top », enfin tu vois c'est vraiment heu, l'effet de. « Moi j'te prouve que j'ai les mêmes goûts que toi, moi j'veux être ton pote », enfin il y a vraiment c'côté là, et les filles pas du tout, j'trouve pas qu'y ait, enfin bah, dans ceux qu'j'ai hein, j'veux pas faire de généralités, dans celles que j'ai, j'trouve pas qu'y ait d'ça. C'est chacune leurs p'tites envies heu des fois elles essayent d'insister, « viens on fait c't'activité ensemble ! » et y'a même des moments où elles vont se séparer. »

Petits déjà, les garçons sont décrits comme aimant s'imposer et commander, ce qui se confirme plus tard, notamment à travers le sport où les garçons semblent particulièrement aimer briller. C'est d'ailleurs par ce biais qu'ils tentent d'attirer l'attention de l'adulte ou des autres garçons.

Lorsque les garçons perdent à un jeu ou se trouvent dans une situation désavantageuse, ils sont décrits comme souvent et plus facilement vexés que les filles. Cependant cela semble dépendre du contexte car par ailleurs il est rapporté qu'il y a une ambiance très « bon enfant » entre les garçons, notamment lorsqu'ils tombent de façon drôle. En revanche, les enquêté.e.s s'accordent pour dire que les garçons sont vexés lorsqu'ils perdent face aux filles, comme si les filles étaient nécessairement moins fortes ou moins douées qu'eux : perdre face à elles représenterait une dévalorisation plus importante encore que perdre face à leurs pairs.

Visions de la masculinité

Certains garçons semblent croire en la supériorité absolue et par essence de la gent masculine sur la gent féminine, observable lorsqu'ils montrent leur étonnement de perdre au bras de fer face à une femme adulte. Cette croyance en la supériorité du sexe masculin sur le sexe féminin est décrite par une personne qui décrit deux sortes de garçons : ceux qui sont très dominants et ceux qui cèdent aux filles, ceux qui ne veulent jouer qu'entre eux et ceux qui se mélangent. Plus généralement, l'esprit de compétition est attribué aux garçons.

D'ailleurs, comme on peut le voir dans le tableau n°4, les garçons sont perçus comme en mouvement, en activité (voire hyperactifs) et en bandes. L'un.e des enquêté.e.s affirme ainsi qu'il y a une majorité de garçons au centre car leur comportement « bougeon » ne permet pas de les confier au sein de la famille par exemple. La motricité est d'ailleurs associée à plusieurs reprises à la violence, et le verbe « taper » est cité plusieurs fois à propos des garçons.

Ainsi, il est souligné à plusieurs reprises (par deux hommes notamment) que l'autorité est nécessaire à leur égard car leur énergie incontrôlée et le manque de concentration qui s'ensuit doivent se confronter à des limites. Les recadrages sont souvent liés à des chamailleries et des comportements turbulents qui perturbent les activités collectives. Un rapport de force s'instaure alors, contrairement à la relation avec les filles.

A l'école, les garçons sont décrits comme étant plus en difficulté que les filles ; lors de participations en classe, ils ne feraient que répéter ce qui a déjà été proposé. Ceci rend nécessaire la reformulation car ils « zappent » souvent. Cependant, les garçons semblent plus débrouillards et plus inventifs. Ainsi, si le débordement d'énergie et la plus faible maturité des garçons semblent les mettre en difficulté face à la gestion des imprévus, ils sont plus spontanés et plus adaptables face aux situations nouvelles, ce qui fait écho à leur supposée stabilité émotionnelle, en opposition à l'humeur soi-disant changeante des filles.

Le comportement des garçons est marqué par les exigences de virilité émises par le corps social. L'importance de la performance entraîne des réactions de comparaisons et de jalousie.

Le « handicap » des filles pour faire pipi est mis en parallèle avec l'impossibilité pour les garçons de se déguiser en princesse par exemple. De même, l'apparence des garçons (vêtement notamment) n'est que peu évoquée : parfois, le pantalon est mentionné, mais toujours en comparaison avec les robes des filles alors que les robes sont parfois évoquées seules. Cela laisse entendre que les garçons sont perçus comme ne s'intéressant pas à leur apparence ou, plus vraisemblablement, qu'un garçon n'a pas à s'intéresser à son apparence.

La sensibilité n'est pas une expression accordée aux garçons. A la suite d'une personne interviewée, nous pouvons nous demander dans quelle mesure il ne leur est pas interdit, par le biais de sanctions sociales, d'exprimer des émotions.

Enfin, l'appréhension, par l'entourage notamment, d'une future orientation homosexuelle est évoquée par plusieurs personnes. Cependant, il ne s'agirait d'un "risque possible" (le discours parle de "déviance") que pour les garçons. Qu'une fille puisse choisir plus tard une orientation sexuelle non conforme à la norme hétérosexuelle n'est pas évoqué.

Les visions du contre-stéréotype

La question de la norme

Si les personnes interviewées modulent leur discours en donnant des exemples d'exceptions, aussi bien chez les garçons que chez les filles, une seule personne souhaiterait voir les filles s'intéresser davantage au sport et bouger plus : il s'agit d'une femme, elle-même très sportive (elle pratique un sport contre-stéréotypé en France, le foot) et qui a une perception négative des groupes de filles.

Les limites dans les choix et les comportements des filles sont simplement constatées. Cet aspect est parfois mis directement en lien avec le côté réfléchi et posé qui est attribué aux filles. Cette personne met également en lien le fait que les garçons soient moins autonomes et acquièrent de l'autonomie plus tardivement avec le fait qu'ils sont soumis à moins de contraintes. Aucune personne ne remet directement en cause le fait que les filles soient formatées, « dans une case ». Toutefois, les personnes qui en parlent semblent avoir du mal à l'exprimer, comme si elles mettaient pour la première fois des mots sur cet aspect et ne le voyaient pas comme quelque chose de positif, éprouvant peut-être même certain un malaise.

Dans la description des exceptions, quelques personnes prennent activement parti pour l'enfant différent de la norme quand cela leur semble nécessaire. Par exemple, une personne souligne que ce n'est pas parce que par exemple une fille porte des cheveux courts et aime le foot qu'elle sera acceptée par les garçons. De la même manière, un garçon ne répondant pas aux attentes en termes d'énergie et d'esprit de compétition est marginalisé : « y'a un garçon notamment dans notre heu groupe qui est, qui est jamais avec les garçons, il aime pas courir, il aime... il est très, il adore lire, il est très, il aime pas spécialement les activités manuelles non plus hein, il a du mal à s'intégrer, il a juste envie de faire des choses calmes, il a besoin de ça ou des jeux de société, des jeux de réflexion, heu d'échec, tout ça il adore, il est très mal intégré bah chez les filles comme chez les garçons quoi. »

Il est à noter que le mot « garçon manqué » est employé plusieurs fois, le terme « fille manquée » n'existe pas en revanche. En miroir, les garçons qui ont des traits plus féminins dans leur rapport au mouvement et à l'espace sont qualifiés de « garçons très peureux ». On retrouve ici la différence de regard et d'acceptation entre les « garçons manqués » et les « filles manquées », les exceptions étant définies en fonction des normes « classiques » du féminin et du masculin : « On voit hein que ça se, ça se... les groupes par sexe, alors après il y a toujours la fille qui est toujours avec les garçons, voilà, il y a toujours le gars... c'est moins, ça se voit moins, mais ça aussi il y a le garçon qui sera toujours avec les filles, il y a aussi, on a Nicolas, lui il a plus d'affinités avec les filles, alors après c'est quand même plus difficile quand entre eux, quand on devient grand parce que le regard des autres garçons, voilà. ». Pour les garçons, il est plus difficile de s'approprier des comportements jugés féminins. Plusieurs discours révèlent d'ailleurs un besoin de faire de l'humour parce que « c'est pas sérieux », ou bien il s'agit d'« une honte à dépasser » ; en tout cas une justification est nécessaire. L'idée de faire danser un garçon provoque même des rires dans un entretien : « dans l'autre sens aussi des garçons y'a beaucoup de garçons qui aimeraient bien faire du ballet (rires) ».

Il s'agit alors parfois pour les professionnel.le.s de déconstruire les préjugés des enfants : « les filles avaient dit « oh il vient en activité perles avec nous !! » alors fallait qu'j'leur prouve que ouais, mais les perles heu, « enfin regarde, il a un collier de perles, est ce que tu lui as fait un reproche depuis le début », ils avaient même pas remarqué qu'il avait un collier de perles seulement voilà ça lui allait bien et que les perles ça fait un monde féminin, elle fait « ah ouais, t'as raison heu ah ouais ça lui va bien, ça c'est un garçon !! » Ouais bah ouais c'est un garçon ça lui va bien 'fin... et là elle avait capté elle fait « ah d'accord » ».

Pour les filles, si la plupart font preuve de douceur et se conforment aux attentes sexuées, il est moins stigmatisant d'être « pas du tout différentes des garçons ». D'ailleurs, on tend à expliquer les comportements des « garçons manqués » : « Alors les petites filles qui aiment se bagarrer, heu... Il y en a quelques unes mais c'est beaucoup de petites filles qui ont des... Qui ont des frères à la maison. Donc forcément, heu, j'pense que pour elles c'est un moyen de... d'exister, de se mêler à la bagarre avec les frangins. »

Il apparaît dans les discours que s'écarter de la norme de genre présente des conséquences asymétriques pour les garçons et les filles.

Un rapport personnel à cette question

Les professionnel.le.s interrogé.e.s sont marqué.e.s par un rapport intime à la question des attentes sexuées, 7 d'entre eux faisant ainsi référence à leur vécu personnel. Ainsi, l'un.e des enquêté.e.s explique qu'il serait difficile de son point de vue de sortir des schémas traditionnels : « Quand j'aurai des enfants bin mon garçon je vais lui acheter des trucs qu'il aime en fonction de ce qu'il regarde [...] mais je sais pas si par exemple si par exemple il me demande une Barbie je sais pas si je pencherais pour la Barbie enfin ça me dérangerait pas mais ça me ferait bizarre ça me ferait bizarre ouais de mon fils il veut des baskets rose, du bleu je sais pas mais même moi si j'achèterais des vêtements toute seule je prendrais du bleu ou un truc spider man je vais pas lui prendre un truc Barbie enfin je sais pas. »

La sortie de la norme n'est pas véritablement envisagée, surtout que la reproduction et la transmission de certains schèmes culturels, observées chez les parents des enfants (voir infra) est bien souvent à l'œuvre chez les enquêté.e.s eux-mêmes : « moi je vois heu, en famille heu... Heu pff... Oui on reproduit des choses heu... Et mon fils heu, fait du sport heu, ma fille fait du sport aussi mais heu, elle fait du basket, donc bon.

Mmm. Mais elle a quand même heu... j pense aussi qu'elle ira vers des activités plus artistiques que que, que l'garçon quoi. »

Autoriser les garçons à aller vers l'expression de sa sensibilité par exemple ne fait l'objet que d'une remarque dont la formulation révèle la difficulté à exprimer cette idée : « Moi par contre en tant que parent j'ai deux deux garçons et nous on a en tout cas essayé de faire attention de pas les pousser dans ce sens là, de pas y'a aussi beaucoup de parents avec les garçons ils ils pensent que ils faut pas trop les... il faut pas trop les caresser il faut pas trop développer ce ce... *humhum*... ce ce ce côté-là le côté sensualité, tout ça moi je trouve que non, les garçons ils ont droit à ça aussi comme les filles euh... Mais mais il y a beaucoup de garçons, les parents dès le début ils essaient de pas trop... comment dire ce côté un peu bin de leur... pas de leur donner suffisamment de tendresse je trouve. »

3) Les interactions autour des enfants

Les interactions parents-enfants

2 évocations remettent en cause la manière dont certains parents réagissent avec leurs enfants. Les autres propos relèvent davantage d'observations de situations. **La première remise en cause concerne le manque de naturel des parents à l'égard de leurs enfants** : ils devraient être plus spontanés et moins réfléchir à ce que les attentes sociales prescrivent de faire ou non. D'autre part, il semblerait que certains parents prennent trop souvent des décisions à la place de leurs enfants (l'exemple pris est celui du choix des livres).

Par ailleurs, on observe un discours fondé sur l'expérience personnelle des adultes qui considèrent la relation enfant/adulte comme quelque chose de magique : **l'enfant permet un partage particulier avec l'adulte, il apporte la joie** : « Ça ça apporte déjà oui une sorte de bonheur peut être... j'aime pas trop ce mot bonheur c'est un peu kitsch, mais ça apporte quelque chose de très agréable et oui ça change la vie je trouve ». Un.e autre enquêté.e affirme que « c'est vraiment euh un plaisir parce que je trouve qu'il y a ce côté en effet de l'enfant n'a pas d'a priori euh donc on est on est tout de suite dans le regard quand on se penche sur une poussette où y'a un enfant euh je pense que l'enfant ressent tout de suite la disponibilité que vous avez et euh que vous êtes prêt à lui à lui donner ».

La séparation entre le parent et l'enfant à l'arrivée dans la structure fait l'objet de 6 évocations. Ce sont surtout les professionnel.le.s dans la petite enfance qui y sont confronté.e.s : « Bah une dépendance comme le bébé, du coup dépendance affective morale et physique auprès des parents. On voit quand ils les emmènent, y'en a pour qui c'est pas facile de se détacher heu du papa et de la maman ».

Deux personnes précisent que le rôle des mères demeure le plus important : « mais les papas qu'on voit en général heu, enfin on a un papa qui vit tout seul avec son fils, donc du coup bah, hein, on voit forcément un papa, et après souvent quand heu,... 'fin voilà, c'est les mamans, 'fin du moins les habitants du quartier c'est souvent les mamans qui déposent, les mamans qui les récupèrent heu... ». **Une personne affirme toutefois que les pères ont de plus en plus leur place** : « Alors maintenant de plus en plus les papas s'occupent heu... s'occupent des enfants, c'est vrai que à mon époque c'était... Quand j'étais maman moi, c'était, c'était pas ça quoi hein. C'était rare. Alors que maintenant pratiquement tous les papas ils sont quand même heu présents. »

Les parents sont vus comme des transmetteurs : « Bin il faut automatiquement des parents quand il y a des enfants quand même dans la mesure du possible... *Oui*... Et je trouve que c'est quand même eux qui font, qui font passer le patrimoine au sens, au sens large un patrimoine physique, biologique, culturel, religieux... *Hum*... Voilà donc je pense que les parents si y'a un lien physique y'a aussi un lien euh comment dirais-je moral ».

Les bibliothécaires interrogées affirment d'ailleurs que si les parents choisissent les livres de tout petits enfants de manière plutôt non-stéréotypée, la différence des lectures entre filles et garçons se creuse en grandissant : les filles ont cependant davantage accès aux livres plus « masculins ». Ainsi, selon l'une d'entre elles, les filles sont ouvertes à tout : séries, princesses, actualité, science fiction, histoires vécues, nature et animaux. Sous l'influence des parents, qui transmettent des valeurs et des représentations sexuellement différenciées, des goûts différents se forment chez les enfants : tendanciellement, les filles lisent davantage de livres ayant trait au dessin, aux travaux manuels, des livres sur les animaux ou sur la connaissance du monde. Les garçons

s'intéressent en majorité aux livres sur le foot, le tennis, le basket, l'histoire, les transports, l'espace, les pompiers.

Enfin, la relation parents/enfants est perçue comme influente sur les comportements féminins ou masculins des enfants. Ils transmettent de ce point de vue des scénarios de vie : « je repense y'a quelque temps une maman à qui j'ai dit que sa fille avait joué à la poupée toute la journée, l'avait promenée, l'avait dorlotée, enfin bon et du coup, elle elle a regardé sa fille et dit « ahh mais tu seras une bonne maman ma fille » et c'est vrai que moi ça m'a surpris parce que pour moi cette petite elle a quoi elle a pas deux ans là... *Hum...* Et pour moi c'était un pas immense avant qu'elle soit une maman ! ».

La famille est également structurante dans la construction des identités sexuées, ce qui est visible dans l'exemple suivant avec la virilité : « A la fois on dit à ce petit garçon de pas taper les copains d'être tranquille... et puis en même temps euh le grand-père vient le chercher souvent et il veut absolument savoir si si le garçon euh à joué mais s'il a pas embêté un peu les copains mais on sent comme une fierté dans le fait que ce soit quelqu'un de bagarreur quoi comme si c'était peut être une valeur importante pour un garçon ».

Un.e enquêté.e souligne même la crainte de l'homosexualité qui plane sur l'éducation des petits garçons et influence les réactions parentales : « j'me demande s'il n'y a pas une peur de déviance, en s'disant « ah c'est pas possible, il joue avec des jeux de filles, qu'est ce que ça va faire plus tard ? » ».

Les interactions parents-enfants sont donc observées par les éducateurs.trices qui portent parfois un jugement sur certaines pratiques.

Les interactions professionnel.le.s-enfants

L'influence du sexe de l'enfant et de l'éducateur

Il est fait référence à sept reprises au sexe de l'éducateur en tant que facteur influençant les interactions. D'après ces descriptions, les hommes iraient plus vers le jeu, entretiennent des relations « masculines » (« discussion d'hommes »), sont convoités par les enfants pour le jeu (d'autant plus s'ils sont rares). Ils sont plus nombreux avec les plus grands enfants (ce qui correspond à moins de « maternage ») et sont davantage perçus comme « le copain » : « bah j'dirais enfin, que les garçons du coup, animateurs, ils essayent plus de faire copains avec les enfants... *Mmm...* Et que donc du coup, bah alors après c'est toujours la différence, c'est à dire que nous les garçons qu'on a ils sont très jeunes, ils ont entre 16 et 18 ans, les filles parfois sont un tout petit peu plus âgées, et encore, et bah du coup, comme ils essayent et d'emblée de faire copains avec les enfants, bah après ils ont du mal à poser leur autorité. *Ah ! d'accord !!* Parce que heu, bah les enfants les ont assimilés comme un copain tout de suite et après c'est très très compliqué. Surtout qu'on a 2, 3 enfants difficiles, voilà ! Qui aiment ne pas écouter, qui n'ont pas envie forcément d'écouter et donc du coup ça les amuse quand un animateur a du mal à poser son autorité, un animateur garçon parce que bah ils vont dans la provoc', ils essayent de voir jusqu'où ils peuvent aller alors que heu, les filles naturellement, même si elles sont beaucoup plus dans l'affectif et qu'elles vont essayer de créer une relation de... elles sont plus dans l'échange avec les enfants, dans la communication heu, faire un câlin pour rassurer un enfant qui pleure, voilà les garçons vont plus avoir de détachement, plus de mal, voilà. Les garçons sont là pour rigoler, pour heu voilà, mais nous finalement, après dès que ça devient un peu trop affectif ils en ont un peu peur. *Mmm...* Et donc du coup heu, les filles et bah heu en général en entretien quand on les embauche, les garçons heu, on leur explique qu'il faut tout de suite poser un cadre, parce que ce sont des enfants des fois qui n'ont pas de cadre chez eux ou peu de cadre chez eux ou qui l'ont, le respectent

pas et que si on leur impose pas un cadre tout de suite, heu, après heu, ça s'ra trop tard quoi pour récupérer c'qui n'aura pas été fait. Et heu... finalement en général les filles elles se rappellent de ça et elles essayent de poser le cadre tout de suite, quitte à ne pas être très heu... comment dire... trop dans l'affectif au début heu, voilà, essayer de mettre tout de suite de mettre les limites et puis après d'apprendre à connaître l'enfant, plutôt que de faire le contraire, les animateurs garçons, ils vont apprendre à connaître l'enfant, ils vont rigoler avec lui ou, voilà vraiment heu, lui faire passer de très très bons moments, mais quand il va y avoir des moments plus compliqués où il va falloir mettre un cadre, eh bah ils vont pas y arriver parce que l'enfant pour eux ce s'ra un copain et pas un animateur ».

Les femmes seraient plus liées à l'affectif, on parle ainsi de « cocooning » : elles sont d'ailleurs plus présentes avec les petits enfants. Nous voyons donc se dessiner pour les animateurs et les animatrices des rôles de pères et de mères secondaires, qui prendraient le relais des parents réels. Ces rôles sont plutôt traditionnels, mis à part l'autorité qui est plus souvent associée dans les discours aux femmes éducatrices qu'aux hommes éducateurs.

Une crainte est évoquée, celle que les hommes qui travaillent dans le milieu de la petite enfance soient soupçonnés de pédophilie : « Par contre pour avoir travaillé avec des collègues hommes, en tant qu'homme en petite enfance ils, ces professionnels, prennent de plus en plus de précaution quand ils changent une petite fille notamment. *Ah oui.* Pour qu'il y ait pas de risque qu'il soit ensuite soupçonné d'avoir fait des gestes euh mal intentionnés donc ça c'est une réalité je l'ai enfin on me l'a souvent évoqué ça y'a peu d'hommes en petite enfance mais je crois que bin j'en ai connu bien 3 et chacun disait qu'il veillait quand même... ils avaient des des précautions ils changeaient les enfants quand y'avait d'autres adultes avec eux par exemple une femme ne va pas du tout se soucier : y'a un enfant à changer on le change boum boum... »

Il est clair dans les discours que les enfants ne se comportent pas de la même manière lorsqu'ils interagissent avec un homme ou une femme : ils ont une connaissance implicite des rôles différenciés et savent utiliser ces connaissances en leur faveur : « Les recherches des enfants sont différentes par rapport aux garçons. *Ils recherchent quoi ?* Ils recherchent heu... Plus le... plus le jeu, alors que chez nous ils... la première recherche sur du ... heu, du cocooning. *D'accord.* Plutôt. *Donc sur une relation plus, plus physique.* Plus physique, voilà, alors qu'avec le, avec le... avec un, un garçon ils vont l'entraîner plus dans les jeux déjà. *D'accord...* Même s'il y a le cocooning, ça n'empêche pas hein !! ».

Dans 5 évocations, c'est le sexe de l'enfant qui influence l'interaction. Il y aurait ainsi une adaptation des éducateurs et éducatrices en fonction du sexe de l'enfant, pour l'apprentissage de l'hygiène ou bien pour apprendre l'intimité, ou encore au moment de remontrances. Un enquêté explique ainsi : « Comment j'suis avec les garçons et avec les filles ? *Oui, voilà.* Franchement, j'suis pareil. Sauf qu'après t'sais () s'il fait des bêtises j'vais, si t'es un garçon j'te mens pas, j'vais plus hausser le ton sur un garçon que chez une fille. Une fille par exemple heu juste tu cries un tout petit peu, elle va être tranquille, elle va comprendre [...] *Mmm...* Ouais, j'm'adapte. Sauf qu'après il y a des, y'a des filles elles sont... elles sont comme des garçons t'sais elles bougent bien, elles sont bien, () en fait j'te mens pas, faut juste s'adapter au gamin comment il est ».

De même, une bibliothécaire affirme qu'elle essaie de ne pas influencer les enfants dans leur choix de livre en fonction de leur sexe mais reconnaît que lorsqu'il faut aller vite, la solution de facilité est d'orienter les enfants vers des collections pensées selon leur sexe et les goûts qui y sont supposément attachés.

Il s'agit parfois pour certain.e.s professionnel.le.s de ne pas forcer l'enfant à avoir un comportement spécifique en fonction de son sexe mais de discuter et/ou de lui proposer des activités diverses pour lui donner du choix dans ses préférences. Cependant, cette position n'est pas unanime. Ainsi, une des enquêtées explique qu'elle apprend aux petits garçons qu'il ne faut pas toucher le sexe des filles et aux petites filles qu'elles doivent cacher cette partie de leur corps, « rester sage » et fermer les cuisses. De même, malgré la conscience de ce biais, les rôles traditionnels reprennent souvent le dessus : « avec souvent avec des des filles euh on est plus comment dire... avec les garçons on se on est plus dans le dans le jeu comment dire... dans le tout ce qui est bagarre euh sport tout ça... et avec les filles beaucoup moins bin nous on essaie de vraiment faire attention à ça mais en tout cas souvent c'est ça. »

De manière générale, les professionnel.le.s interrogé.e.s reconnaissent être marqués, dans leur relation aux enfants en tant qu'être sexué, par leurs propres expériences : « La relation qu'on peut avoir aux enfants en général c'est aussi issu de notre propre histoire et de notre propre histoire telle qu'on l'a vécue en tant que garçon quand on est un garçon et telle que sans doute on l'a vécue en tant que fille quand on est une fille. »

Les interactions en général

Les interactions d'ordre éducatif

Les personnes ne parlent pas en général de leur rôle éducatif envers les enfants comme un thème à part entière mais évoquent ici et là diverses formes de ce rôle ou donnent directement des exemples. Sont évoqués : l'introduction aux lois, les apprentissages en fonction du contexte de vie, l'enseignement basé sur les expériences personnelles des éducateurs et éducatrices (qui s'apparente au rôle de grand frère, grande sœur), l'apprentissage des bons et mauvais comportements et de l'hygiène, le jeu, la répétition de certaines notions, l'enseignement « des choses de la vie » (les mots qui font mal, le partage) et de la sécurité, l'écoute de l'enfant, etc. Un.e des enquêté.e.s insiste ainsi sur la dimension encourageante de l'adulte, qui doit guider l'enfant pour lui permettre de s'épanouir : « des fois j'ai envie de leur dire, faut en profiter, m'enfin, un truc tout bête pour heu, les enfants qui m'avaient dit qu'ils apprenaient plein d'instruments de musique, qu'ils en avaient marre, qu'ils voulaient arrêter heu, ah non, continue, tu vas voir quand tu s'ras plus grand, tu s'ras content de savoir faire ça, des choses qui, ouais, parfois ils sont lassés par des choses qui en fait heu ils devraient trop s'dire mais non, ça m'servira quand plus grand mais non mais normal ils se l'disent pas parce que c'est pas un moment où on s'le dit ».

Les interactions « cadrantes »

Les cadres et limites sont importants aux yeux des professionnel.le.s. Ils font l'objet de questionnements et on remarque que cet aspect de l'éducation est évoqué implicitement comme une difficulté du métier : « j'ai tendance à m'dire, bon bah, si je suis gentille, bah, ils seront gentils avec moi et bah nan !! C'est pas si rose ! Donc maintenant bah les limites bah, j'commence à les connaître, bon, enfin j'commence à les poser de plus en plus ».

Ainsi, à 7 reprises, ce thème est évoqué pour souligner des questionnements concernant l'autorité, la manière de donner du sens à une punition, les notions de bêtises, de limites, la différence entre énervement et fermeté et la nécessité du développement de la patience. Trois remarques visent à rappeler l'importance de la fixation des limites pour les enfants et ceci dès le début de la relation, afin d'anticiper la suite des échanges : « Pour moi l'autorité, enfin, j'le vois, dans le sens, on est fort et

ferme. *Mmm...* Sans pour autant, crier. Sans pour autant hurler quoi. *Mmm...* Et heu, c'est ce que je vois de l'autorité. Mais bon. J'aime pas qu'on parle fort avec moi, pourquoi je parlerais fort avec les autres ? (rire) *Fort et ferme ? Fort et ferme. Oui. »*

Trois personnes remarquent également qu'il s'agit d'un travail de long terme, souvent invisibilisé : « En étant euh à l'écoute des gamins en les entourant en leur proposant un tas de choses y'a aussi ils ont aussi ça à apprendre c'est-à-dire des limites donc on a aussi à poser enfin moi l'essentiel de mon boulot il est aussi sur poser des limites et les tenir... *Hum...* Et euh voilà quand ils ont appris ça bin ils ont drôlement appris mais effectivement ça non plus matériellement ça se voit pas quoi pourtant c'est du boulot qui se retrouve par la suite enfin j'espère mais j'y crois donc voilà. »

Les adultes ont de fait des rapports différents à l'autorité, qui laissent la place à différentes réactions chez les enfants : « Ici ? Bah après, j'vois bien les animateurs il y en a qui vont s'énerver plus vite pour bah, un enfant qui sera en train de courir dans le () courir dans tous les sens, surexcité, tout ça, y'a des enfants, enfin, des animateurs qui vont... qui vont... intercepter assez vite, y'en a d'autres qui vont laisser, bah justement se dépenser et puis au final heu, il y a, enfin l'enfant il va finir par s'arrêter tout seul. »

Les interactions dans le domaine de l'affect

A diverses reprises, nous pouvons constater que la relation entre les personnes éducatrices et les enfants passe par les sentiments et les émotions de chacun, cette relation se construisant aussi sur un mode affectif : « moi je vois j'ai des élèves t'imagines je les ai eu à 7 ans je les ai encore à 16 ans je veux dire euh j'ai forcément un lien avec. *Bien sûr.* Et ouais avec eux heureusement, j'aurais pas tissé de liens affectifs avec eux je me ferais du souci, quand même, normal... Et puis de toute façon on dit toujours ça mais même les gamins ils bossent à l'affectif faut arrêter de planer avec ça et jusqu'à tard moi je vois mes grands qui sont au lycée ils disent bin ce prof là je l'aime pas voilà, tu bosses pas la matière, ah bin non et on le fait tous on l'a tous fait des fois même jusqu'à la fac hein »

Cela devient source de motivation pour les éducateur.trice.s et pour les enfants dans diverses occasions. Pour les éducateurs.trices l'aspect agréable de la relation est récurrent : la mise en valeur du métier est régulière et peu de critiques sont formulées : « Déjà j'ai ça à dire. J'les aime trop. Heu... et j'sais pas t'sais c'est, j'sais pas comment dire. Mais... Eh j'me suis attaché à ces p'tits gamins. »

Ce point est à mettre en relation avec les visions relativement idylliques des enfants et des motivations dans leurs pratiques : « quand on accompagne un enfant c'est toujours vraiment l'aventure parce que c'est c'est vraiment curieux c'est vraiment intéressant de voir comment les enfants réagissent à telle chose euh comment les enfants regardent le monde comment ils s'expriment c'est vraiment euh oui c'est l'aventure ».

Les professionnel.le.s sont d'ailleurs marqué.e.s par leur histoire personnelle dans les rapports qu'ils et elles entretiennent avec les enfants : «on va s'comparer à nous quand on était enfant donc voilà et heu... Donc soit on a envie qu'ils aient vécu, qu'ils vivent les mêmes choses que nous, soit au contraire on a envie que, qu'ils vivent d'autres choses que nous on n'a pas vécues. »

Les interactions entre les enfants

En général

A travers les discours, chaque groupe d'enfants apparaît dans une dynamique singulière et la dynamique d'un groupe est variable, en fonction par exemple de la présence de certain.e.s enfants : « Et puis dynamique c'est heu en terme de groupe, il y a, il y a, ça forme heu, fonction de, fonction de, quel enfant, quel enfant qu'on va mettre avec tel enfant bah heu chaque fois il y a une nouvelle dynamique qui se crée, une fois dans un groupe il suffit d'un enfant pour qu'il y ait carrément une autre dynamique, on l'voit des fois quand c'est des enfants qui vont être plus sots, un peu plus heu, un peu meneurs, bah, il est absent le mercredi bah on voit que, c'est carrément une autre dynamique quoi, y'a vraiment une heu... »

De ce point de vue, il apparaît que l'influence de certain.e.s enfants sur les autres est importante : « Disons que c'est une dynamique générale mais je pense que c'est beaucoup... Ils s'entraînent les enfants, donc heu, donc dans le lot il y a des très calmes qui subissent aussi des choix un petit peu (...) Ça dépend des années, ça dépend des, des, des personnalités qui sont mélangées, ça c'est impressionnant quoi, d'une année sur l'autre c'est complètement différent, c'est même pas une histoire d'âge, des fois c'est vraiment une histoire de personnes quoi »

Ainsi, on observe que les relations amicales entre les enfants sont importantes (3 évocations), elles se créent généralement indépendamment des différences sociales. De manière plus implicite les amitiés des enfants sont décrites en termes de petits groupes généralement. Dans le même temps, les conflits sont présents et peuvent questionner l'éducateur.trice sur le rôle qu'il doit alors tenir. Selon les avis, **il peut être préférable que les adultes accompagnent les enfants dans la résolution des conflits dans lesquels ils sont impliqués. Les professionnel.le.s peuvent aussi jouer un rôle de conseil sur les comportements à adopter dans ces moments de crises** : « Bah maint'nant, voilà, vous vous aimez pas, bah tant pis, bah ignorez-vous dans ce cas-là on n'est pas là pour se, bah voilà, le but c'est de se respecter, de se tolérer et de toute façon vous avez tous d'autres amis avec qui vous pouvez jouer, y'a pas besoin, vous n'avez pas besoin d'vous confronter tout l'temps enfin,... »

Il est parfois difficile de donner un avis car les enfants ont une intimité dans leurs relations et le conflit peut trouver des origines à l'extérieur de la structure. Cette gestion est perçue comme fatigante par les enquêté.e.s.

Pour leur part, les tout petit.e.s enfants ne jouent pas ensemble mais en parallèle, ils commencent à jouer ensemble vers 3 ans environ. On peut souligner à cet égard qu'il existe des relations éducatives entre enfants (en binôme, ou bien les grand.e.s qui apprennent aux petit.e.s) : « y'a beaucoup de grands des fois y'a des grands ils vont euh comment dire faire les un peu un peu un rôle de protection ils vont essayer de protéger les petits. Le bébé pleure ils vont lui apporter sa tétine, c'est vraiment, ça dépend des fois, pour jouer c'est plus compliqué mais sinon... ». Une des enquêté.e.s raconte également l'histoire d'une petite fille expliquant à une de ses amies que la nouvelle copine qu'elle s'est faite ne la remplacera pas et qu'elle pourrait apprendre à mieux la connaître : l'adulte est impressionnée par la maturité de cette réaction et par l'intelligence de l'argumentation déployée par l'enfant.

Entre les filles et les garçons

Les professionnel.le.s interrogé.e.s font souvent (9 fois) référence aux « clans » de filles et de garçons. Ce constat est nuancé selon l'âge des enfants (6 évocations) : « Est-ce que... il me passe une idée, mais alors c'est tiré par les cheveux mais bon j'ai envie de dire que bossant avec des tout petits, c'est des enfants qui ont encore pas vraiment la notion qui n'ont pas la notion de la différence des sexes donc à mon sens ils n'ont pas de comportements mettons particuliers de l'un à l'autre enfin j'ai jamais eu vraiment l'impression de ça ».

Avant 3 ans en effet, le clan sexué n'existe pas, ce qui est expliqué par l'absence de jeux en groupe mais aussi par l'absence de conscience ou de préférence de sexe. Ensuite chez les plus grands, les relations deviennent sexuées, les filles et les garçons se séparent d'eux mêmes pour jouer en groupe : « là on travaille dans une crèche on a deux groupes d'âges donc les petits jusqu'à un an et demi on va dire quelques uns ont deux ans et dans l'autre groupe y'a les deux ans-deux ans et demi jusqu'à trois ans et demi. *Hum...* Effectivement les jeux commencent à se monter là on va voir trois garçons jouer ensemble à se courir après, etc. et plus facilement des filles qui vont être installées avec leurs poupées ou à se raconter des trucs ou euh ouais c'est vrai qu'en réfléchissant bien ça commence là sur le coup ouais autour des trois ans quoi ».

La ségrégation se fait par le biais des activités, qui vont mener filles et garçons à des pratiques différentes, selon leurs préférences, qui semblent déjà marquées (3 évocations) : « Quand ils sont dans les buissons, les filles elles seront plutôt à faire des jeux de cabane « ah oui, oh tiens on va faire une pizzeria », ça va être, voilà et puis les garçons ça va être plutôt, « je vais être policier », bah les trucs qu'on retrouve d'ailleurs heu entre ouais, « tu voudras faire quoi quand tu seras grand », hein !! ».

Le fonctionnement de la mixité filles-garçons semble pour 4 personnes rencontrées dépendre de plusieurs facteurs, dont la taille du groupe. « Ça dépend », de l'humeur ou de la dynamique du groupe, ainsi une meilleure mixité est constatée dans les petits groupes de 4 ou 5. Une personne interrogée reconnaît que les groupes où la mixité est effective sont généralement plus agréables, bien qu'elle ne sache pas pourquoi cela fonctionne dans certaines classes et pas dans d'autres. Une autre enquêtée affirme qu'il est plus facile et intéressant pour elle d'être confrontée à des enfants qui ne craignent pas de se mélanger et de pratiquer tous types d'activités : « C'est vraiment un groupe qui, vraiment vis à vis de... ça m'énerve énormément parce qu'ils sont vraiment trop séparés filles-garçons, quoi. Ça rend la seule activité là, où heu, Nina elle avait décidé, ouais la fille, elle avait décidé d'aller faire du foot avec les garçons, mais c'est vraiment le seul moment où y'a eu ça quoi. Sinon c'est filles et, et j'm'en, et moi j'm'en rappelle que il y a, bah la première fois qu'j'avais travaillé ici, j'étais avec un groupe où il y avait beaucoup beaucoup de filles qui étaient vraiment sportives. Du coup heu, quand on faisait des sports collectifs et tout heu, c'était heu, j'avais les deux, j'avais vraiment les deux sexes, et j'trouvais ça vraiment bien heu, on faisait des équipes équilibrées, ça s'passait super bien, y'avait pas de « ah ! Non !! c'est une fille elle joue avec nous », enfin y'avait pas d'ça. »

La compétition entre filles et garçons est également évoquée (6 évocations) : il est difficile pour un garçon de perdre contre une fille : « par exemple j'ai des exemples de courses, où on s'amusait à faire des courses, des filles qui battaient tous les garçons parce qu'elles couraient super vite, super bien, mais bon, bah les garçons ils étaient un peu... Il disaient « mais non », mais ça se voyait qu'ils se sentaient un peu blessés dans leur égo. *Ah ouais !* Oui, voilà. *Plus que si ça avait été un garçon, ouais ?* Si ça avait été un garçon, bah ils auraient été aussi mais, peut-être pas autant. »

Les professionnel.le.s semblent observer des effets d'imitation entre les groupes d'enfants, ce qui laisse entendre que la mixité est possible : « *Donc les filles les entraînent vers des jeux d'imitation plus féminins, je dirais...* Ouais. Dînette, maison, des choses comme ça et les garçons heu, eux, heu, ont leur, leur petit jeux d'imitation propres et heu se bagarrent et éventuellement, ils vont entraîner les filles, oui. »

De manière générale, le fait que les enfants se séparent par groupe de sexe est bien admis toutefois et fait l'objet d'une « rationalisation » chez les adultes qui considèrent qu'il s'agit d'une phase nécessaire (2 évocations principales) : « ça fait partie aussi de l'enfance on le sait donc ça aussi en tant que professionnel.le.s bin euh voilà moi ça m'arrivait parfois d'entendre des professionnel.le.s qui disaient bin faut les forcer à être ensemble garçons et filles... Non, pourquoi les forcer ? Si moi je me rappelle quand j'étais petite je suis certainement aussi passée par ce stade et ça fait partie aussi de la construction. ».

Cette ségrégation fait même l'objet d'une naturalisation de la différence fille-garçon, contre laquelle on ne pourrait et ne devrait pas lutter : « Oui oui c'est accepter que ouais voilà y'a y'a des un petit peu euh ouais je pense qu'on se construit aussi voilà quand on est un garçon ouais avec euh avec l'idée qu'on n'est pas une fille et quand on est une fille avec l'idée qu'on est pas un garçon euh et puis voilà y'a vraiment cette idée de dire bin on vit ensemble les uns et les autres la société elle est composée de femmes et d'hommes ».

4) Les facteurs influençant l'éducation et la différenciation fille-garçon

Les influences culturelles

Ce qui nous a été rapporté au sujet des influences culturelles montre que les jugements sur ces formes d'appartenances sont empreints de stéréotypes, tout comme les jugements portés sur les garçons et sur les filles : dès lors que nous nous trouvons dans la situation de penser en terme de groupes, il nous est difficile de penser en dehors des stéréotypes. La seule façon de leur échapper semble être de sortir de la pensée groupale pour passer au niveau de l'individu.

Ainsi, en ce qui concerne l'éducation des enfants en général, les « français.e.s d'origine » sont considéré.e.s par un.e enquêté.e d'origine étrangère comme brimant et cadrant excessivement les enfants, voire même physiquement : « on lui tape vite sur les doigts dans le sens propre ». Concernant la socialisation des enfants selon leur sexe, les « français.e.s d'origine » sont considéré.e.s comme étant traditionnel.le.s : il leur importe très rapidement que les enfants manifestent leur appartenance au genre en adéquation avec leur sexe de façon marquée.

Venant confirmer en creux la rigidité du cadre éducatif français, quelques enquêté.e.s s'expriment de façon stéréotypée sur la façon dont les personnes d'origine maghrébine élèvent leurs enfants : ces dernières créeraient parfois des « enfants-rois », ne connaissant pas, car ne recevant pas, de limites. En revanche, ces mêmes enquêté.e.s considèrent que les personnes d'origine maghrébine imposent aux enfants une appartenance de genre en adéquation avec leur sexe de façon trop marquée, particulièrement en lien avec l'activité professionnelle...

L'environnement social

Influence générale

Des personnes évoquent le poids de l'environnement social dans la construction des enfants. Elles s'expriment plus ou moins longuement, certaines de façon très superficielle, en ne faisant que nommer le facteur social. Cette influence est citée en lien avec d'autres, telles que la culture (cf. supra), la famille (voir infra), etc...

Les différences sociales recouvrent un champ relativement large, incluant par exemple la permissivité des parents quant au visionnage de la télévision : « les enfants qui regardent toujours la télé ils sont plus passifs [...] les enfants qui ont pas l'habitude de regarder la télé ils ont l'habitude de jouer eux-mêmes, du coup ils sont plus... ils participent plus à l'école ils s'expriment plus et c'est complètement normal et après on pourrait dire oui mais y'a des différences quand même et c'est normal parce que on a on les a poussés dans ce sens. »

L'environnement social et la télévision sont évoqués en tant que prescripteurs de produits de consommation ; l'importance du regard des autres enfants ajoute un effet catalyseur : « Mais c'est toujours on en revient toujours au même truc, moi par rapport aux autres, donc l'enfant par rapport à la société et aux regards des autres et pendant longtemps ils s'en foutent du regard des autres et puis un jour ils s'en foutent plus ». Ce regard d'autrui semble être le garant des règles de vie en société mais son influence devrait être « un peu plus nuancée ».

L'école et les structures d'accueil constituent un autre pôle de l'environnement social. Les différences sociales sont ainsi évoquées pour expliquer des différences de niveaux scolaires : « après y a les facilités de chacun hein *ah oui* voilà qui sont individuelles et qui sont propres qui dépendent beaucoup aussi du milieu dans lequel tu vis ». Ainsi, les enfants uniques auraient accès à un environnement social plus pauvre, la fratrie jouant un rôle de transmetteur : dans ce cas, l'école ou la structure d'accueil jouent un rôle fondamental pour compenser la faiblesse de la socialisation des enfants.

L'environnement social est multiple, il est également constitué de la religion dans laquelle sont élevé.e.s les enfants, de l'environnement spatial et architectural, qui conditionne le rythme de vie et notamment de sommeil des enfants : « ils ont pas toujours le même rythme que nous, en plus ils vivent dans un quartier où c'est des immeubles de l'OPAC, qu'ont des murs très fins, on entend tout c'qui s'passe chez le voisin, quand il tire la chasse d'eau, donc ils ont pas le même rythme de sommeil non plus, enfin ils ont pas du tout la même vie que peuvent avoir certains enfants dans Bron qui vivent dans des maisons ». En outre, la société impose un rythme de vie « où tout va vite », où il faut être réactif, qui rendrait les enfants impatients et les forcerait à renoncer à leur propre rythme d'apprentissage.

Influence sur la différenciation sexuelle

Globalement, les entretiens montrent également **une conscience de l'influence sociale dans la différence entre les filles et les garçons qui se manifeste de façon multiple** : entourage, pratique de sport, jeux, télévision, métiers, religion, etc. **Le rôle de l'adulte à cet égard est évoqué plusieurs fois, notamment en termes de transmission « sans faire exprès », induit par cette influence sociale. A plusieurs reprises, un questionnement sur la prédominance d'une influence sociale ou d'une détermination biologique dans la différenciation sexuelle est aussi soulevé** : « je sais pas biologiquement euh peut être au niveau corps hormonal etc. les réactions physiques sont différentes maintenant le machisme etc. on euh non il est il est culturel évidemment euh avant tout ».

Cette influence de l'environnement social est décrite, mais jamais critiquée positivement ou négativement : « J pense qu'à l'extérieur, il y a, il y a une pression sociale qui fait que, une fille va se diriger vers la voie qu'on va attribuer à une fille et un garçon vers la voie qu'on va attribuer à un garçon. »

Elle résonne comme un processus inéluctable, qui façonne notre « destinée », une « voie que l'on va attribuer » aux garçons et aux filles, un schéma qui nous « imprègne » et que l'on transmet « sans s'en rendre compte ». Dans l'extrait d'entretien suivant, si l'enquêté.e regrette tout de même cette « orientation » des comportements, elle passe pour impossible à déconstruire : « c'est vraiment imprégné même en nous hein, moi, même moi qui fais des efforts de, y a quand même des choses, j'ai quand même des clichés sur... voilà. On a tous ça et heu, et heu, et c'est dommage parce que ça, au final ça ori..., ça nous, ça nous heu, ça nous oriente énormément quoi c'est heu, c'est un gros pouvoir quoi ce... ».

Certain.e.s professionnel.le.s estiment même que l'environnement social n'est pas particulièrement prescripteur en matière de comportements sexuels : « enfin moi je le ressens pas qu'il y ait d'incitation particulière à être d'une manière ou d'une autre ». Il est en tout cas difficile de lutter : « nous j pense qu'on l'a fait aussi mais aussi, heu, j'essaye de faire attention à certaines choses mais heu, voilà, sans s'en rendre compte je pense qu'on l'a fait quoi. »

Il semble évident que certain.e.s enquêté.e.s ne sont pas conscients des différents comportements adoptés par les adultes selon le sexe de l'enfant : « J'ai jamais eu un raisonnement en terme de garçon ou de fille quoi ça veut pas dire que c'est pareil non plus c'est-à-dire que ça dépend... Humhum... Mais je vais quand même plutôt raisonner en terme de personne d'abord quoi, me semble-t-il »

Sur cette question, le rôle des structures d'accueil ou de l'école est également révélé à travers une pratique sexuée, avec des rituels d'étiquetage différencié des enfants ou d'assignation de couleurs par exemple. Ainsi, S17 explique que l'on attribue des motos ou des cochenilles sur les étiquettes des enfants selon le sexe de ces derniers. Cet automatisme serait conditionné par le regard des parents, inquiets, nous l'avons vu, du développement de l'identité sexuelle de leurs enfants : « Donc plus c'est, y a toujours ouais le regard des parents à chaque fois en fait un peu qui vient peser sur ce que vous faites *Comment ça ?* [...] les parents ils peuvent venir et dire « ah je suis pas d'accord » »

A cet égard, l'école contribue bien elle aussi au renforcement des stéréotypes. Cependant, ceux-ci semblent être déjà bien ancrés chez les enfants, du moins en ce qui concerne l'attribution de couleurs selon le sexe : « ils font la différence par exemple entre le bleu et le rose, rose c'est pour les filles bleu pour les garçons enfin ils le savent ». Selon une personne employée dans une structure de petite-enfance, cela ne relèverait pas du préjugé : « Je trouve oui y'a pas le oui y'a pas le préjugé y'a pas le... c'est plus naïf on va dire ça ». Ce stéréotype est ancré comme un fait chez l'enfant, comme une compétence naturelle, et n'est pas discuté. **Certain.e.s professionnel.le.s n'ont pas conscience du caractère discriminatoire de cette assignation de couleurs.**

Enfin, l'idée que la situation évolue vers un mieux en collectivité, scolaire ou non scolaire, même si ce n'est pas forcément le cas dans les familles, transparaît dans certains entretiens. Elle laisse à penser que l'environnement social est moins influent en termes de construction sexuée, ce qui est loin d'être vrai : « c'est vrai que ouais y'a encore des choses un petit peu installées mais je trouve que doucement quand même ça passe dans les dans les discours et dans les habitudes d'accepter qu'un enfant joue qu'il soit fille ou garçon avec des poupées ou avec des voitures on va peut être pas leur acheter ça chez eux mais bon ici ça pose pas de souci quoi en crèche. »

La famille

Des personnes évoquent l'influence de la famille, qui apparaît donc comme importante. **L'influence de la famille est plutôt envisagée comme une contrainte éducative sur l'enfant mais les enquêté.e.s ont également souvent évoqué le principe d'imitation des parents par l'enfant, les filles imitant les mères et les garçons imitant les pères :** « Je pense à un petit garçon cette année son papa joue du baseball bin forcément il a facilement fait de se trouver une balle et quelque chose pour la balancer mais c'est plus l'imitation de voilà de ce qui est vu dans la famille ». Ces discours expriment la croyance en la transmission d'une culture familiale et plus généralement celle de la société.

Toutes les personnes rencontrées reconnaissent que les filles et les garçons ne sont pas éduqué.e.s de la même manière. **Le rôle des mères est discuté à 4 reprises contre 2 pour les pères, ce qui fait apparaître les mères comme davantage porteuses de l'éducation des enfants.** On peut également noter que les méthodes et valeurs éducatives semblent varier, selon les familles et le sexe des enfants : « Les mères vont plus facilement demander à leur fille de débarrasser la table de faire le ménage ou de

faire je sais pas quoi plier leurs affaires, d'être autonome de savoir faire leur lacets tout ça qu'à un petit garçon, un petit garçon va rester bébé beaucoup plus longtemps. »

La famille est donc un lieu de production d'une éducation différenciée pour les filles et les garçons. Cependant, son influence éducative dépasse ce cadre.

L'élément familial qui semble le plus influencer et donc différencier les enfants selon les professionnel.le.s interrogé.e.s est leur **place dans la fratrie**, s'il y en a une. Le fait d'être entouré.e.s semble faciliter leur intégration dans les structures de petite enfance ou dans d'autres structures. Et s'il ne s'agit pas de frères et/ou sœurs, il s'agit de l'habitude d'avoir du monde autour de soi : « Contrairement à un enfant qui est tout seul, qui a l'habitude d'être avec ses parents, même si il est bien développé, mais le jour où il sera avec heu, avec heu, l'extérieur, tout ça avec les autres, va se retirer, parce que [...] ils sont toujours avec les parents [...] pour être à la crèche pour faire quand même une adaptation, ça met longtemps. Longtemps. » La place au sein d'une fratrie est aussi considérée comme marquante: « je pense que selon la position dans la famille et bin l'enfant a une vie différente suivant que c'est l'ainé si il est second si il est troisième et le dernier si des familles très nombreuses aussi donc voilà pour moi c'est les frères et sœurs c'est quand même important voilà (rires). *D'accord. Ça a une influence dans la vie.* Ah bin euh je pense... *Hum...* Je pense que ça stimule ».

Certains événements familiaux influencent en outre les enfants de façon négative : «il y a certaines choses qui se passent à la maison, soit séparation, soit un divorce, soit un part, un des deux parents qui est parti, une semaine () ou un déménagement, ça peut déstabiliser un enfant ». L'effet traumatique de ces événements est ici souligné. De même, les enfants s'imprègnent du rythme de vie de leur famille.

L'éducation d'un enfant est aussi influencée par l'éducation que ses parents ont eux-mêmes reçue et la façon dont ils l'ont vécue : « moi j'crois que en fait heu, on éduque, un peu, un peu, on voudrait pas reproduire c'qu'on a, c'qu'on.... C'qu'on a vécu, mais j'pense qu'on est quand même influencé... *Mmmm.* Donc on... bah ça dépend, y a, y a des gens qui heu... qui veulent absolument pas reproduire c'qu'ils, heu, c'qu'ils ont vécu, donc le milieu familial j'pense qu'il y est pour beaucoup. »

Enfin, il apparaît que le milieu familial est influent du point de vue du développement de certaines compétences telles que l'acquisition de vocabulaire, d'une sensibilité musicale. Cependant des facteurs génétiques sont également mis en avant.

Et la biologie ?

Certain.e.s enquêté.e.s abordent le thème de l'influence génétique et biologique sur le développement des enfants. L'explication naturelle apparaît comme certaine : il existe des différences physiologiques qu'on ne peut pas dépasser dans le cas de la différence fille-garçon. Ainsi, l'allaitement au sein et la grossesse qui ne peuvent être vécus que par des femmes conditionnent l'existence : « et il reste c'est la mère qui donne le sein et que le père ne peut pas encore le faire donc euh c'est pour ça je dis qu'il y a des différences biologiques ». Ce donné biologique aurait une influence profonde sur le comportement, dès l'enfance : « Bah j'pense qu'il y a une notion heu... une notion féminine qui est là et c'est comme ça. *Mmm...* Moi je pense que ça doit être heu... y'a pas qu'l'éducation c'est c'est comme ça. Enfin voilà tout, enfin si... Il faut pas aller chercher bien loin hein, pour ça moi, j'pense qu'il y a une histoire de protection enfin il y a une idée de protection qui reste, qui reste chez les femmes. *Mmm* La femme c'est quelqu'un qui, c'est elle qui met heu... qui donne naissance à un bébé c'est elle qui... qui s'occupe heu, qui materne. *Mmm...* Enfin je pense. Qui a, là dedans il y a des notions de... il y a des

notions de... faut savoir se préserver, il faut savoir faire attention il faut savoir j'pense qui est présente comme ça. »

Comme pour justifier plus ou moins une essence invariable chez les filles et chez les garçons, une personne évoque le fait que ce qu'elle observe chez les adultes est également présent chez les enfants : « moi c'que j'constate chez les adultes, je l'constate chez les enfants, hein, au niveau de la maturité des enfants, ou bien des filles elles ont, elles ont quelque chose de plus réfléchi, dans l'action. *Mmm* Elles vont moins faire n'importe quoi, ça va... cette relation () avec les filles qu'on va retrouver plus tard heu cette notion chez les femmes. *Mmm* () Et l'homme va agir heu très, d'une manière très spontanée, il faire ça aller hop».

La réussite scolaire des filles est même partiellement imputée à des causes génétique : « Alors est-ce qu'elles sont plus scolaires génétiquement ou culturellement ça j'en sais rien du tout j'en sais rien je pense qu'il y a des deux. »

Une seule personne évoque en parallèle une différence de capital génétique ou de santé pour expliquer d'autres différences entre les enfants, sur le plan psychomoteur ou cognitif.

L'influence des gènes, de manière globale est tout de même pensée comme acquise : « Une partie est influencée, moi j'crois, moi j'pense qu'il y a une partie qui est heu... qui est là, qui est en nous. *Mmm* Bon enfin, je suppose hein, qui est là, qui est comme ça, c'est les gènes, c'est heu... qu'on retrouve heu... des traits de caractère heu, qui sont là, qui sont innés, qu'on peut éventuellement un peu heu... p't'être heu... j'veux dire, qui peuvent heu... s'effacer un peu ou heu... mais qui sont là quoi»

5) Pour une approche par les professionnel.le.s de leurs pratiques

Missions et motivations

Motivations

Les motivations qui sous-tendent la pratique professionnelle sont de deux ordres : un aspect émotionnel et affectif (le plaisir) et un aspect intellectuel (l'intérêt et la curiosité). Certains thèmes sont récurrents : le plaisir de voir l'enfant s'épanouir et grandir, le fait d'être un guide et le fait de transmettre.

Le bonheur de travailler est mis en avant avec le choix de mots comme « passion » : « mon boulot c'est aussi d'ouvrir ce domaine des possibles c'est-à-dire permettre aux enfants d'être en contact avec d'autres enfants et d'autres adultes qui vont partager avec eux euh alors bin des animateurs qui font leur boulot mais aussi des gens qui ont partagé leur passion.... ». La dimension de « plaisir » est également présente dans la considération du chemin parcouru par l'enfant : « on est là quand même pour euh on va dire pour qu'ils aient du plaisir aussi ». On observe l'emploi de divers superlatifs associés au plaisir éventuellement intellectuel « même après des années je trouve ça toujours euh super intéressant et pas seulement intéressant c'est vraiment c'est c'est rigolo c'est oui c'est très sympa ». La répétition de « tellement » est également significative : « c'est tellement vivant et tellement plein de vie que on peut pas, on peut pas s'ennuyer c'est impossible quoi y'a toujours matière à réfléchir à et eux-mêmes aussi enfin voilà nan c'est vraiment (silence) vraiment bien (rires) voilà ».

La notion de transmission est également valorisante : « j'essaie de transmettre euh dans les valeurs avec un grand V les valeurs humaines les rapports de l'un à l'autre sans nier les différences ». La transmission est en effet à l'origine de l'évolution de l'enfant et le/la professionnel.le joue un rôle dans son développement : « c'est un plaisir je veux dire d'être avec les petits que bin on y'en a qu'on... ils apprennent à marcher ici donc on voit faire leur premier pas on est content qui mange pas beaucoup bin il a bien mangé, ouais c'est un bonheur ».

La transmission n'est pas perçue comme automatique : une enquêtée explique que les enfants ne retiennent pas tout ce que les éducateurs.trices placent dans leurs activités, mais ce qu'ils intègrent, à leur rythme et à leur niveau est important. Il s'agit donc au quotidien d'une transmission diffuse et spontanée : « Nan j'me fixe pas ... J'me fixe pas d'objectifs. Juste le mien c'est quoi, c'est d'eux apprendre. C'est d'eux apprendre tout c'que j'peux leur apprendre. *D'accord*. C'est juste ça. Après j'ai pas d'but spécial, il faut que j'lui apprenne ça aussi, nan, c'est dès qu'moi j'entends un truc ou j'vois quelque chose [...] c'est sur l'coup, si j'vois quelque chose j'lui dis, si j'entends, j'lui dis, voilà. »

Missions

Les missions que les professionnel.le.s se donnent concernent à la fois les enfants et, de manière indirecte, les parents.

Il s'agit d'élargir les possibilités futures de l'enfant, de respecter son développement personnel - ce qui présente une contradiction avec la fatalité avec laquelle est décrite la socialisation différenciée - et de faire découvrir aux enfants des choses nouvelles : « J'dirais c'est, notre objectif. *Mmm...* Que l'enfant il évolue, il... il apprend de, de nouvelles choses... ». Pour l'une des bibliothécaires, cela passe par « **faire découvrir la richesse euh de la littérature donc des livres même si aussi ça s'ouvre aujourd'hui à plus que ça hein** »

L'objectif principal est l'autonomie de l'enfant : « Oui, je dirais que c'est mon but donc de rendre un enfant autonome ».

Il s'agit en outre de rassurer les parents et d'élargir leurs potentiels à l'égard de leur enfant : « on a à accompagner les parents, à être le complément évidemment de la famille du milieu scolaire ou de la structure d'accueil de l'enfant. Hum... Pour euh alors non seulement pour ouvrir le regard de l'enfant mais ouvrir souvent celui des parents ».

L'autre enjeu est également le soutien aux familles : « Les parents mènent leurs enfants à la crèche pour qu'on puisse... Eux ils ont besoin de se poser parce que des fois, pas seulement que les parents qui travaillent qu'on prend ici des parents qui cherchent du travail, et des parents qui viennent d'accoucher, qui ont, qui ont eu des grossesses heu, dures, qui ont besoin de se reposer. »

La pratique : retours et outils

La pratique des professionnel.le.s de la petite enfance représente un domaine assez hétérogène : de nombreuses formes de pratiques sont décrites et les personnes ne rencontrent pas les mêmes situations. Ce thème vient assez naturellement dans les discours. Les témoignages peuvent relever d'une réelle réflexion sur le métier et sur la manière de le pratiquer ou bien apporter des explications pour l'intervieweuse pour une meilleure compréhension et mise en contexte du reste du discours. Chacun et chacune s'est exprimé.e en fonction de comment il/elle voit sa pratique, ce qu'il est bon de mettre en œuvre ou pas, ce qui ne permet pas de dégager un discours uniforme. Une phrase pourrait finalement résumer toutes ces pensées sur la pratique : « Donc c'est aussi très sérieux (rires) d'être avec un enfant. »

La recherche d'un cadre de liberté pour les enfants

Les professionnel.le.s interrogé.e.s mettent en œuvre leur mission et leurs objectifs en insistant notamment sur le choix des enfants et en essayant de ne pas imposer quoi que ce soit : « Mais je crois que c'est aussi important ... ça où euh de pas non plus leur imposer un modèle qui serait euh qui serait pas leur faire discuter dessus échanger dessus ».

Cela consiste par exemple à veiller à la sécurité des enfants, en les laissant libres de leurs mouvements et de leurs jeux : « Donc voilà pour moi le oui l'éducation des tout petits c'est leur offrir plein de choses à faire à manipuler à expérimenter par eux-mêmes, veiller à ce qu'il y ait pas de danger et puis voilà ».

Sur le plan intellectuel et pour les plus grands, l'une des bibliothécaires explique qu'elle cherche à poser ce cadre de liberté à travers les livres qu'elle choisit : « Et ce qui m'intéresse aussi c'est de rechercher dans les livres quand je m'adresse aux enfants c'est la particularité et l'universalité c'est-à-dire ce qu'on a de commun ce qu'on a de différent et ce qui est évidemment ce qu'on a de commun est ce qui fait l'Homme avec un un grand « h » quoi... Hum... Ce qu'on retrouve dans le conte silence. [...] entre les les ce que nous donne le livre et ce que nous on peut piocher. »

Outils et méthodes

Les situations rencontrées par les professionnel.le.s donnent lieu à **diverses méthodes**. L'accent est régulièrement placé sur le **vivre ensemble**, avec l'**acceptation des différences sociales, culturelles et sexuées (7 évocations)** ainsi que l'**adaptation** (selon l'âge, la situation physique, les préférences de lectures, la complicité avec le groupe, les difficultés des enfants, les différences de publics, etc. - 10 évocations). Une

personne évoque également le rôle des financeurs dans ces choix, c'est-à-dire l'influence des directives qui viennent de plus haut.

Le principal but visé par ces méthodes est l'apprentissage de la vie en communauté et le respect de chacun.e : « On vit dans une société, donc on n'est pas tout seul, donc on doit tenir compte des autres, c'est c'que j'essaye de leur inculquer ».

Cette éducation passe par l'utilisation de médiateurs (activités physiques, manuelles, créatives, débat, café philo, sortie culturelle, forum discussion) soit un pan de pratique concrète et un pan réflexion. Le but est de développer des compétences chez les enfants à travers des activités qui demandent certaines qualités : projet éducatif qui prend du temps, apprentissage petit à petit à force de pratique, efforts à faire au quotidien et de manière concrète. Il est aussi question d'adaptation des outils (type d'activité ou livres par exemple) à la situation ainsi que de temps de jeux libres.

Cela nécessite entre autres d'être à l'écoute du langage du corps des enfants, de leur donner des responsabilités, seuls ou en groupe, de placer des difficultés dans les activités pour les inviter à les surmonter et à apprendre de ces efforts. Le développement de la créativité est ainsi à l'honneur et doit permettre de valoriser ce que l'enfant connaît déjà, l'expérimentation est également un outil central, ainsi que la formulation et la transmission de différentes manières, afin d'augmenter les chances de compréhension et d'intégration : « je fais jamais les mêmes cours je suis toujours en train de préparer. [...] parce que plus ça va plus tu te poses des questions. [...] plus tu te dis bin ça fonctionne, ça ça fonctionne pas, ça faut que je revois, ça c'était pas clair, ça c'était voilà. *Ouais*. En fait t'arrêtes pas de changer tes fiches ce qui est normal. »

Difficultés rencontrées : la séparation filles-garçons

Chaque profession semble confrontée à des difficultés particulières : gérer la concentration des enfants, composer avec une atmosphère bruyante et des groupes d'enfants en sureffectifs, affronter des problèmes financiers, matériels et humains sur le plan de la structure, gérer la parité au sein du personnel et les conflits avec les parents, sont autant d'obstacles à une pratique fluide et sereine. Ainsi, certaines personnes évoquent certaines de leurs difficultés, de manière non explicite. Une minorité des professionnel.le.s interviewé.e.s en parlent ouvertement.

Le seul problème relativement transversal est celui de la mixité des groupes d'enfants. La séparation des enfants liée au sexe augmente en effet durant l'enfance. Ainsi, si dans l'ensemble les personnes interrogées souhaitent que les garçons et les filles puissent développer des centres d'intérêt communs et développer des aptitudes traditionnellement associées à l'autre sexe, la séparation des enfants par sexe est prégnante. Ce phénomène ne semble pas lié au fait que les enfants se connaissent ou non : que les activités soient proposées ou libres, la séparation se met généralement en place. Les garçons et les filles ne se mélangent pas, y compris pour faire des bêtises.

Certain.e.s enquêté.e.s se disent gêné.e.s par cette séparation, d'autres l'acceptent, nous l'avons vu, comme un phénomène « naturel ». D'autres encore soulignent qu'elle n'est toutefois pas systématique, notamment dans les CLIS et que les groupes mixtes sont beaucoup plus agréables pour l'adulte.

De manière générale, nous l'avons vu, **les discours des professionnel.le.s ne remettent pas en cause cette séparation** et les stéréotypes auxquels ils/elles ont recours pour décrire les enfants sexué.e.s sont peu questionnés. Ainsi, personne ne formule le souhait que les garçons soient plus appliqués et rares sont ceux qui appellent les filles à

sortir de leur « passivité ». S'ils ou elles tentent pour certain.e.s d'adopter une pratique « neutre », elle n'est pas pro-active : « c'est vrai que parfois euh un petit garçon bin ça sera les pompiers ça sera les transports et puis la fille ça sera un style différent parce qu'elle a envie d'autre chose, ça sera la nature euh les animaux voilà... Hum... Mais dans notre quotidien on essaie d'être le plus large possible voilà. »

Cette conception explique en partie que l'objectif des professionnel.le.s soit en réalité de **faire cohabiter les enfants et de limiter les répulsions**. Le manque d'outil et d'informations pour mettre en place un programme plus volontariste semble fondamental. Les activités sportives et culturelles et les discussions sont en effet les seules méthodes évoquées par les enquêté.e.s dans le cadre de leurs pratiques à l'égard de la mixité : « j'ai un peu c't 'objectif où à travers le sport collectif, heu mélanger les sexes parce que les sports collectifs t'as b'soin forcément de, du, de ton partenaire ».

Alterner les activités, sans forcer les enfants apparaît comme la solution pour les éducateurs.trices. L'encouragement à la mixité en petits groupes, voire en binôme est également mis en avant, ainsi que le refus de mettre en place des jeux selon le sexe des enfants ou d'acquérir des livres stéréotypés : « on essaie d'avoir des collections qui s'adressent à tout type de public ». Cependant, si ces solutions ne sont pas accompagnées sur le plan du discours et de l'attitude vis-à-vis des enfants, les effets risquent d'être limités.

Malgré ces démarches, **cette séparation est source de difficultés pour les enquêté.e.s** qui peinent parfois à trouver des activités consensuelles pour les enfants : cela les oblige à varier les activités proposées, voire à proposer de manière simultanée et flexible (afin qu'ils puissent changer en passant par exemple d'une activité manuelle à une activité motrice) des activités pour les deux groupes d'enfant. Cependant l'inconvénient souligné est alors souvent que les filles restent sur l'activité manuelle et doivent aider à ranger, alors que les garçons ont quitté l'atelier pour rejoindre l'activité sportive.

Les difficultés rencontrées autour de la mixité font rarement l'objet de discussions entre collègues : « Mmm... Et heu, donc vous parlez des collègues, est ce que c'est des sujets, enfin, des discussions que vous avez, ces thèmes-là ? - Ça peut arriver, pas très fréquemment, enfin oui, à un moment donné, oui, ça peut arriver. » Ceux et celles qui s'intéressent à ce sujet peuvent alors être à l'initiative de la discussion au sein de leur équipe, en évoquant des réflexions personnelles, mais cela demeure apparemment peu courant.

La mixité au sein même des équipes ne semble pas complètement acquise et apparaît comme le prolongement des différences d'éducation entre les enfants des deux sexes. En effet, si les hommes sont acceptés et appréciés parmi les professionnel.le.s de la petite enfance, leur compétence et leur capacité à assumer une fonction pédagogique sont soulignées, comme s'il s'agissait parfois d'une découverte... : « quand on délègue aux hommes en dehors de s'occuper d'un bébé ces trucs je veux dire à la limite matériels - la couche, les machins je veux dire - c'est pas... voilà, mais bon pour une femme c'est pas très intéressant, faut dire ce qui est mais quand tu leur délègues un vrai rôle pédagogique tu te rends compte qu'il y a des compétences et que les deux peuvent être mais vraiment excellents quoi ».

Conclusion

Le regard porté sur les enfants par les professionnel.le.s de la petite enfance varie selon les expériences de chacun.e. Cependant, de grandes tendances sont observables, tant sur l'enfant en général que sur la fille et le garçon.

Les enfants sont décrit.e.s comme des êtres à part, profondément bons. Lors des associations de mots, ont été cités cinq fois ou plus les mots « spontanéité », « joie », « pleurs » et « jeu ». Ces mots reflètent assez bien le contenu des discours complets que nous avons recueillis. Perçu.e.s comme des êtres innocents et spontanés, vivant dans le présent, les enfants connaissent peu de choses de la vie et du monde, sont sans a priori ni arrière-pensées. Par conséquent ils inspirent chez l'adulte interviewé.e des possibilités multiples de parcours, de projets. Ils deviendront les adultes de demain.

Dans la visée partagée de l'épanouissement des enfants, se développe une relation à la fois affective, éducative et autoritaire entre éducateur.rice.s et enfants. Adultes et enfants semblent s'apporter mutuellement de la joie. L'adulte enseigne aux enfants avec le souci de s'adapter à leurs besoins. Il se doit bien sûr de leur faire respecter les consignes et les règles de la vie en société.

Des visions stéréotypées structurent cependant l'appréhension des enfants et définissent des réactions et attentes différenciées selon leur sexe. Ainsi, la passivité des petites filles et l'énergie des petits garçons agissent comme un couple clivant, véhiculé dans les discours et les pratiques des adultes et invitant les enfants à se conformer à des rôles sociaux prédéterminés. De nombreux effets découlent de l'assignation des enfants à des stéréotypes sexués : les plus petit.e.s perçoivent d'ores et déjà les comportements encouragés et valorisés chez eux/elles et se conforment de fait aux attentes sociales, au mépris parfois de leurs propres aspirations et désirs.

Des influences sociales, culturelles, familiales, etc. contribuent à modeler les enfants en fonction des attentes de sexe, ce dont les professionnel.le.s interrogé.e.s ont plus ou moins conscience. Cette socialisation différenciée entre en contradiction avec leurs missions et objectifs qu'ils décrivent eux-mêmes comme centrés sur l'épanouissement de l'enfant. Si certains d'entre eux tentent de décloisonner les activités et de déconstruire certains stéréotypes, il demeure visiblement difficile de traiter cette question au sein des structures d'accueil des enfants.

Les résistances sont multiples : ségrégation des groupes d'enfants, regard des parents, recours à une autorité différenciée, etc. Le frein le plus important appartient néanmoins à chacun.e de nous : pour ouvrir aux enfants un large panel de comportements et de choix de vie, les adultes doivent commencer par déconstruire en eux-mêmes les idées préconçues et les schèmes culturels qui façonnent les différences entre les sexes.

Les conditions d'une évolution existent : la mixité des équipes d'accueil des enfants devient une réalité, la prise de conscience de l'inégalité de traitement des enfants émerge progressivement. La discussion et la réflexion permettront de développer de nouvelles pratiques, plus égalitaires.

Des outils et des méthodes offrant aux enfants des modèles identificatoires variés, quel que soit leur sexe, peuvent être mis en place. Cette avancée n'est pas seulement incantatoire : c'est en proposant aux enfants de se projeter librement dans différents rôles qu'ils auront la possibilité de s'épanouir dans les domaines qu'ils auront choisi d'investir et de révéler leurs potentialités, détaché.e.s de ce que la société prescrit en la matière.

Cet enjeu dans les métiers de la petite enfance est important tant - et les professionnel.le.s en sont conscients, comme nous l'avons vu - ce qui se joue dans l'enfance est structurant dans le développement de la personnalité et l'épanouissement des individus. Loin d'un fatalisme parfois entre-aperçu dans les discours des enquêté.e.s, des progrès sont possibles et accessibles : s'il est difficile de lutter contre une société inégalitaire dans son ensemble (cf. les influences culturelles, familiales, etc.), agir au niveau individuel est possible et significatif : il s'agit de semer chez les enfants l'envie de se réaliser pleinement, sans jugement ni conditionnements.

Tableau n° 1 - Associations avec le mot « enfant »

144 mots: ENFANT

22 personnes

Moyenne: 6,73 mots par personne ; mots maximum /pers 13 (x1) ; mots minimum /pers 2 (x 3)

L'ENFANT et ses caractéristiques		L'ENFANT s'inscrit dans la société	L'ENFANT en relation
L'avenir possibles avenir x 2 devenir en devenir santé potentiel richesse 7 (8)	Emotions et expressions émotion enthousiasme affectif joie x 6 (dont 1 x joie de vivre) gaieté rire x 3 pleurs x 5 cris x 2 parole langage regards 11(23) liberté x2 1	Les liens sociaux garçons et filles x 3 adulte bébé x 2 parents frère et sœur amitié 6(9)	Ce que l'enfant éveille chez l'adulte émerveillement bonheur x3 2(4)
La virginité innocence curiosité spontanéité x 5 insouciance x 3 honnêteté naïf naïveté brut 8 (14)	Le ludique jeu x7 (dont 1 x jouer) joueur imaginaire x 2 3(10)	L'individu personne à part entière être vivant singularité 3(4)	L'adulte et l'enfant écouter l'enfant transmission humiliation ne pas écouter l'enfant dépendance 5
L'énergie vivacité côté vivant vie x 2 dynamisme (individu) dynamique (groupe) actif mouvement énergie x 2 se dépenser 9(12)	Grandir et apprendre développement x 4 apprendre x 3 construction x 2 découvrir découverte x 2 éducation x2 adaptation apprentissage début des connaissances épanouissement éveil x2 11(20)	Temporalité jeunesse naissance maternité enfance de 2 ans à 10 ans petit 6	L'enfant et l'adulte aiment tester surprennent nous apprendre des choses discussions partage drôle éponge mâlins conflits x 2 opposition faire des bêtises 11(12)
		Groupes et structures collectif collectivité école crèche scolarité scolarisation 6	Le négatif jalousie manque de liberté violence malheur pauvreté misère enfant en difficulté bobos 8

Tableau n°2 - Associations avec les mots « fille » et « garçon »

24 mots : FILLE

11 personnes
moyenne: 2,18 mots
max 4
min 1 (x 3)

catégorie sexuée par opposition
garçon
anatomie opposée à celle du garçon
2
Le féminin dans le temps
femme
sexe féminin
féminin
petite fille
4
(rien)
lieu commun
2
le neutre
enfant x 2
un des sexes
être sexué
3(4)

occupation
activités manuelles
jouent beaucoup
poupée Barbie
3
l'immobilité
pas sportives
calmes
réservées
appliquées
dans une case
5
le faux
sournoise
séductrices
2

Non classés

vives

fragiles

maturité

39 mots: GARÇON

11 personnes
moyenne: 3,54
max 10 mots
min 1 mot (x 4)

catégorie sexuée par opposition
filles x 3
le contraire des filles
2(4)
le masculin dans le temps
masculin
homme
garçon enfant/garçon adulte
père
4
(rien) x 2
agrégat
société
groupe
bande
durs entre eux
complices
5

occupation
jeux de voitures x 2
jeux de ballon
jouer
jeux vidéos
romans policiers
SF
fantaisie (littérature)
sport
8(9)
métiers
policier
pompier
2
l'énergie non maîtrisée
casse-cou x 2
turbulent
énergie
bagarre
boxon
bêtises
insolence
brusque
8(9)

Non classés

citron

sensibilité

sportif
compétition

éducation

autoritaire avec les
garçons

Tableau n°4 : Adjectifs relevés dans les discours des interviewé.e.s sur les garçons et filles :

Garçons	Filles	Légende:	
fougueux toniques dynamiques natures spontanés constants fonceurs x2 autonomes cashs fous bruts énergiques	tranquilles posées x2 affectives sages obéissantes matures calmes x4 joyeuses avancées résistantes soigneuses réfléchies fragiles x2 canalisées minutieuses appliquées attentives concentrées timides coquettes brillantes scolaires x2	vert foncé vert clair rose foncé rose pâle orange bleu	Actif.ve Naturel.le Passif.ve Formaté.e / adapté.e Faux.sse Egocentré.e
inconscients turbulents bourrins brusques casse-cou matérialistes opportunistes de mauvaise foi	égoïstes égocentriques soupe au lait traîtres séductrices manipulatrices "fillasses"		

20
12 + 8

29
22 + 7