

45

HIVER 2004

FILLES, GARÇONS : DU JEU DANS LES RÔLES



Revue
de la petite
enfance et de
l'intégration

ISSN 1163-4383 · 8,38 €



1 1 6 3 4 3 8 3

EUROPE

Quand l'Europe se penche sur
ses enfants

CULTURE

La littérature de l'immigration
à l'assaut des consciences

RECHERCHE

Les hommes en structure
d'accueil de la petite enfance

INITIATIVE

Le Café des parents

SOMMAIRE

EUROPE



- 2** Quand l'Europe se penche sur ses enfants
Marc Bertholomé
- 5** Les parents, ces partenaires encombrants
Maria Mendel PhD

CULTURE



- 8** Les Choristes : La rédemption par l'art !
Françoise Hurstel et Dominique Toussaint
- 9** La littérature de l'immigration à l'assaut des consciences
Anne Schneider

RECHERCHE



- 12** Les hommes en structure d'accueil de la petite enfance
Nicolas Murcier

INITIATIVE



- 14** Le Café des parents
Bernadette Macé

DOSSIER



- 16** Filles - garçons, du jeu dans les rôles
Françoise Hurstel
- 18** De la différence à l'égalité
Chantal Zaouche-Gaudron
- 20** L'apprentissage du bonheur
Yvonne Knibiehler
- 23** La différence sexuelle parlée par les jeunes enfants
François Galichet



Le Furet a été créé par des professionnels de la Petite Enfance et de l'Action Sociale, ce qui fait de lui un outil de travail précieux. L'équipe rédactionnelle est pluridisciplinaire. Elle vous propose dans chaque numéro des témoignages d'expériences innovantes, des approches théoriques, dans un souci de diversification de la réflexion et de confrontation des approches.

L'histoire du Furet a commencé en 1989, il était alors conçu comme un bulletin de liaison régional.

C'est à partir de 1992, qu'un comité de rédaction a enrichi les approches thématiques, pour en faire une vraie revue.

En 1993, le réseau des Missions Petite Enfance régionales du FAS a rejoint l'équipe et donné une envergure nationale au Furet.

Aujourd'hui, la dynamique de la revue est structurée à partir d'une association autonome.

ÉDITION LES AMIS DU FURET

LE FURET

6 quai de Paris 67000 STRASBOURG

Tél. : 03 88 21 96 62 - Fax: 03 88 22 68 37

E-mail : lefuret@noos.fr

Directeur de Publication :

Désiré FLECK

Directrice de Rédaction :

Marie Nicole RUBIO

Responsable de la promotion et de la communication :

Sébastien ENGLISH

Comité de Rédaction :

Jean-Pierre BERNHARD, Avocat, Odile COLLANGE, AFSCO, Simone GERBER, Pédiatre - Psychanalyste, Yvette HAMADA, Mairie d'Illkirch-Graffenstaden, Marc HAUG, IPLS, Francine HAUWELLE, Education Nationale, Françoise HURSTEL, Professeur des Universités-Psychanalyste, Marie-France IWANIUKOWICZ, Professeur de philosophie, Nicole KOULLEN, Enseignante, Henri LUTUN, Pédiatre, Liliana SABAN, Migrations Santé Alsace, Nadia SAFER, Psychologue, Caroline STEINER, Psychologue, Andrée TABOURET-KELLER, Professeur de Psychologie, Elisa TERRIER, UDAF 67, Elisabeth TEZENAS-STADNICKI, Psychologue.

Comité de Parrainage :

Martine ABDALLAH PRETCEILLE, Présidente de l'OMEPE, Olga BAUDELOT, Chercheuse INRP CRESAS, Jean-Michel BELORGEY, Conseiller d'Etat, Bernard COMBES, UNESCO, Marie-Françoise DE TASSIGNY, Déléguée Petite Enfance (Genève), Luce DUPRAZ, Vice Présidente de l'association "Les Amis du Furet", Yolande GOVINDAMA, Ethnopsychologue, Alain HOUCHOT, IGEN, Laurence MAYEUR, Responsable des Etudes au FASILD, Yvette POLI, Représentante de la FI-CEMEA, Sylvie RAYNA, Elisabeth WATTEL, Responsable du Secteur Enfance de la Fondation de France.

Couverture :

Pascale MUGNIER

Réalisation :

Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Italy)

Imprimerie :

Tecnoprint S.n.c., Romano di Lombardia (Italy)

Les articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

Publié grâce au soutien de nos partenaires :



MINISTÈRE DE L'EMPLOI
ET DE LA SOLIDARITÉ





- 26** Recettes éducatives d'ailleurs
Caroline Steiner et Elyzabeth Tezenas
- 28** Livres d'images, trop de stéréotypes
Elisabeth Tezenas
- 32** Différence n'est pas égalité
Roland Pfefferkorn
- 35** Point de vue et opinion d'un biologiste
Claude Aron
- 37** De la mixité à l'égalité ?
Anne Schneider
- 39** Vive la diversité !
Janusz Korczak
- 42** La fille qui voulait être un garçon
Marie-Françoise Iwanuikowicz
- 43** Histoire du petit garçon qui était une petite fille
Marie-Françoise Iwanuikowicz
- 45** En plus...

INITIATIVE

- 46** " Mémo Visage " à la découverte de l'Autre
Martine Monvoisin

NOTES DE LECTURE

- 48** Les passions tristes
Caroline Steiner
- 49** Communiquer sans mots
David Goode
- 51** Rubrique Infos

ÉDITORIAL

Entre désenchantement et espoir

Quand vous êtes submergés par la vague déferlante de nouvelles, les unes plus bouleversantes et révoltantes que les autres, au travers des médias, au quotidien ;

Quand, dans l'exercice de votre profession, vous êtes pris par les urgences, les impératifs bureaucratiques, les inquiétudes liées à la précarisation de l'activité ; Quand vous avez le sentiment d'être débordés, dans la répétition, confrontés à l'insurmontable tout en étant témoin de souffrances, de misères, d'appels à l'aide :

Alors ? Consultez votre psy ...ou compatissez... ou résistez

A ce sentiment d'impuissance se rajoutent le discrédit associée de la mise en concurrence de pans entiers de ce qui était hier Service Public ; cette mise sur le marché des secteurs éducatifs et sociaux profitera -t-elle aux usagers ? et quels effets sur les "opérateurs " ?

La loi de rénovation du 2 Janvier 2002 donne à l'action sociale une mission noble de " prévenir l'exclusion et de corriger ses effets " : jusqu'à hier, l'entreprise relayait les tentatives de réinsertion ; aujourd'hui, le libéralisme sauvage et mondial produit de plus en plus de laissés-pour-compte, au nom du profit immédiat (des actionnaires) et n'est plus sensible à cette forme de solidarité.

Les **Etats Général du Social** ont créé des espaces de parole qui ont produit une somme de travaux importante, consultable sur le site

<http://www.789etatsgenerauxdusocial.com/>

**NE LAISSONS PAS ENTERRER CES CAHIERS DE DOLÉANCES,
EN POURSUIVANT L'ACTION.**

Désiré Fleck
Président de l'Association le Furet

Quand l'Europe se penche sur ses enfants

Marc Bertholomé

L'histoire encore brève du Réseau Européen des Observatoires Nationaux de l'Enfance s'enracine dans la charte de droits fondamentaux de l'Union Européenne.

Celle-ci, dans l'esprit et quasi la lettre de la Convention internationale des droits de l'enfant (New-York, 1989), reconnaît l'enfant comme un sujet de droits et non plus seulement un objet de protection.¹

Très rapidement après le Sommet de Nice, sous la présidence française de l'Union et sur l'initiative de la Ministre Ségolène Royale, naît l'idée d'une coordination politique relative à l'enfance et l'adolescence qui se donnerait pour tâches l'adoption d'un Plan d'Action, l'organisation d'une journée européenne de l'enfance et la mise sur pied d'un "Groupe intergouvernemental permanent sur l'enfance et l'adolescence". Ce groupe adoptera plus tard (Lucca, 2003) le nom de "L'Europe de l'enfance". En fait, une concertation permanente entre délégués des gouvernements se réunira au moins une fois sous chaque Présidence, et des réunions des Ministres de l'Enfance (notamment sous Présidence belge et italienne) auront lieu également. Celles-ci ne sont pas loin de manifester, du fait de la portée de leurs conclusions, la nécessité de prévoir l'incorporation des politiques en faveur de l'enfance dans une prochaine mouture du Traité.

Des droits garantis

Sur ce point, il convient de noter que le projet de Convention européenne² fait référence à la Convention internationale des Droits de l'Enfant ; mais l'enfance y apparaît comme un ajout à la périphérie d'autres thèmes. Il en va de même pour la jeunesse (abordée pour les questions d'emploi, de formation et de coopération). Dans la première partie du projet³, on trouve une mention relative à la "solidarité entre les générations et la protection des droits des enfants".

Plus précise, la deuxième partie⁴ comprend un article "Droits de l'enfant", libellé comme suit :

"1. Les enfants ont droit à la protection et aux soins nécessaires à leur bien-être. Ils peuvent exprimer leur opinion librement. Celle-ci est prise en considération pour les sujets qui les concernent, en fonction de leur âge et de leur maturité.

2. Dans tous les actes relatifs aux enfants, qu'ils soient accomplis par des autorités publiques ou des institutions privées, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

3. Tout enfant a le droit d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à son intérêt."

On relèvera que ces dispositions sont reprises de la Convention internationale des droits de l'enfant plus précise dans tous les cas.

Dans son préambule, la Convention européenne introduit la notion de "protection spéciale" due à l'enfant du fait de son état d'enfant, alors que la justification de la protection et des soins est ici liée au bien-être. La référence est donc subjective, alors que pour le texte des Nations Unies, article 1^{er} : "Au sens de la présente Convention, un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt, en vertu de la législation qui lui est applicable."

Il nous paraît qu'un article renvoyant à l'ensemble des dispositions de la Convention internationale, par ailleurs signée par tous les États européens (y compris les dix nouveaux membres), serait opportun. Des articles propres à l'Union porteraient sur des applications de cette Convention internationale.

Des aides concrètes aux enfants en difficulté

Dans cette attente, les Ministres de l'enfance des États membres ont donc pris les devants depuis trois ans. La

création du groupe "L'Europe de l'Enfance" repose non seulement sur la volonté de mieux connaître les conditions de vie des enfants au sein de l'Union Européenne, les politiques les concernant, les "bonnes pratiques" ou la comparaison des législations en vigueur mais elle exprime un essai de lutte contre des phénomènes transnationaux grandissants avec un impact négatif sur les enfants : mineurs migrants non accompagnés, pédophilie, tourisme sexuel, informations illégales sur Internet. De la même manière, la promotion d'actions de coopération commune envers les enfants en difficulté dans l'Est de l'Europe et les Pays en développement apparaît comme une nécessité.⁵

Réuni le 18 décembre 2000, le groupe intergouvernemental décide de confier à l'Institut des Innocents de Florence une étude de faisabilité visant à la création d'une institution qui aurait pour tâche le monitoring européen relatif à l'enfance et l'adolescence. Ce projet reçoit la collaboration de huit Pays membres parmi les Pays de l'Union Européenne. Il se traduira dans un rapport proposant la création d'un Centre européen de ressources en matière d'enfance, déposé le 6 avril 2001, pendant la présidence suédoise de l'Union Européenne. Très vite, il apparaît que cette proposition très complète et finement élaborée ne "passerait pas la rampe". Les partenaires y virent un doublement européen du centre italien installé à Florence sur base d'un cahier de charges similaire. Surtout, ils reculèrent devant une proposition budgétaire jugée excessive et dont la source de financement ne pouvait être garantie par le Traité européen.

Les membres de la Troïka de ce moment (France, Suède, Belgique) décident cependant de ne pas abandonner le projet en rase campagne et envisagent rapidement la faisabilité d'une solution

mieux adaptée aux capacités technologiques contemporaines. Ainsi naît l'idée d'un Réseau d'observatoires existants.

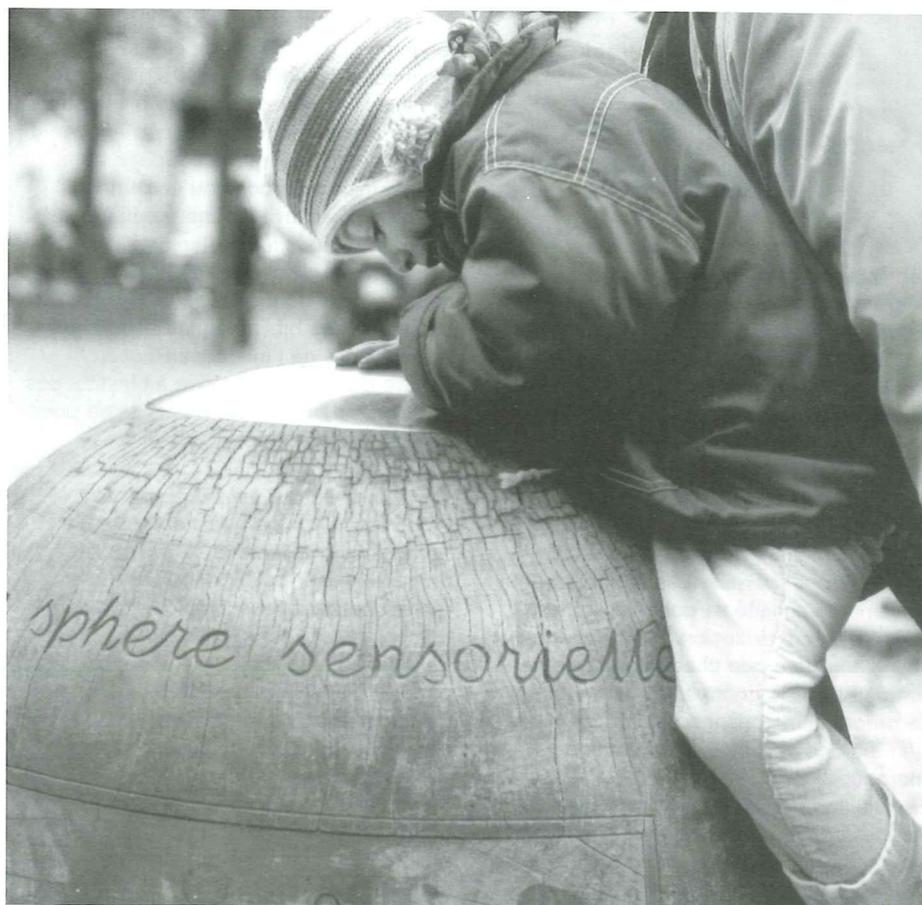
Créer un réseau

La tâche de présenter un autre dossier plus pragmatique est confiée à l'Observatoire de l'enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse de la Communauté française de Belgique. Celui-ci veille à maintenir une association étroite avec l'Institut des Innocents de Florence, car il ne fait aucun doute que le Centre italien bénéficie d'un savoir-faire reconnu par tous les partenaires. La première entreprise est, grâce à l'intercession des différents gouvernements, de repérer dans les Pays membres les partenaires potentiels du réseau à créer. À chaque Pays correspond une situation particulière, allant de l'inexistence de la moindre institution comparable à une floraison d'organes spécialisés. Toutefois, sur base de fiches descriptives sollicitées auprès de ces institutions, l'Observatoire belge peut établir une première liste de correspondants et invite ces derniers à un Séminaire à Bruxelles (26-27 novembre 2001). La petite histoire voulut que les participants soient accueillis dans le Château de Val Duchesse, célèbre pour avoir hébergé de nombreux conclaves gouvernementaux qui ont conduit à redessiner la Carte institutionnelle de la Belgique.

Cette réunion des représentants de onze membres potentiels permet d'entrevoir la possibilité de créer un réseau, tout en optant pour un projet modeste au départ. En effet, les partenaires soulignent que les problématiques relatives à l'enfance intéressent aussi d'autres Réseaux – notamment consacrés aux familles ou à la santé. Il faut donc ménager la disponibilité de chacun et éviter les doubles emplois en définissant les spécificités du projet. Si la mise en commun d'informations et la conception d'indicateurs relèvent du cahier de charges de base, il paraît intéressant et plus original d'arrimer la proposition à l'échange d'informations sur les rapports consacrés aux droits de l'enfant par les différents pays dans le cadre de l'application de l'article 44 de la Convention internationale et, surtout, de faire du Réseau l'outil technique du groupe "L'Europe de l'Enfance". Autrement dit, l'interrelation avec les souhaits des décideurs politiques en matière de recherche devra être gérée constamment.

Un secrétariat à Florence

L'accueil réservé à la proposition au cours de la Conférence des Ministres (REME, Bruxelles, 5 décembre 2001) est cependant mitigé. La Présidence



espagnole allait commencer. Seules quelques personnes motivées maintiennent le projet en éveil et le modèle de telle manière pour qu'il constitue le plus grand commun dénominateur acceptable. Après divers contacts informels durant le premier trimestre 2002⁶, la rencontre du Groupe permanent "L'Europe de l'Enfance" du 11 avril, à Madrid, permet de redonner corps au projet sur une base minimale et volontariste. La Présidence espagnole s'engage à réunir les experts des Observatoires nationaux pour mettre en place le Réseau et le doter d'un Secrétariat. À ce moment, huit Pays se portent volontaires pour continuer les discussions.

La réunion des experts a lieu le 25 juin, à nouveau dans la capitale espagnole. Les modalités pratiques de Secrétariat et de financement occupent une grande partie des débats. La Présidence ne soutiendra pas une proposition de co-financement par toutes les parties parce que l'État italien propose d'installer le Secrétariat à Florence et de supporter les frais pour l'année 2003. Cette base de travail est retenue.

Les décisions portent la marque de la volonté des Pays membres de conserver la direction de la manœuvre. Plutôt qu'un Réseau de membres indépendants, l'accord porte sur la constitution du "groupe des Pays du réseau" en acceptant la présence d'Observateurs. Il

est stipulé que les données et informations circulant dans le Réseau seront validées par les représentants officiels des Pays. Il est enfin demandé à l'Institut des Innocents de préparer une note sur les modalités de fonctionnement. Celle-ci est débattue à Florence, le 27 septembre 2002. L'implantation du Secrétariat y est confirmée ainsi que la mise en œuvre d'une structure souple d'accompagnement : une Assemblée des membres se réunissant au moins deux fois par an. Entre-temps, les États étaient priés de communiquer officiellement les coordonnées de l'organisme qui participerait au Réseau.

Si bien que le 24 janvier 2003, la première réunion de l'Assemblée de ChildONEurope a lieu dans le cadre du prestigieux Institut des Innocents de Florence. Y sont adoptés le nom du Réseau, le logo, un premier plan d'action, ainsi que les questions de relations permanentes avec le groupe "L'Europe de l'Enfance". Huit pays membres (Belgique⁷, Danemark, Espagne, France, Irlande, Italie, Luxembourg et Portugal) et sept Pays observateurs (Allemagne, Autriche, Finlande, Grèce, Pays-Bas, Suède et Royaume-Uni) avaient répondu à l'invitation.

La première entreprise concrète du Réseau est de présenter une information descriptive de chacun de ses membres pour estimer les capacités de collaboration. Un questionnaire



débroussaille le sujet et est analysé par le Secrétariat. La deuxième Assemblée prépare une collecte de données sur l'adoption. Un Séminaire sur les mineurs étrangers non accompagnés est organisé en marge de la troisième rencontre.

Impératif : des outils communs

À la demande du Groupe "L'Europe de l'Enfance" réuni à Rome en septembre 2003, les thèmes de démographie et famille seront abordés. Les membres ont également souhaité se pencher sur les phénomènes d'exclusion. Il est cependant très vite apparu que chaque tentative de comparaison de données exige un temps de préparation consacré à la conception même d'une collecte d'informations internationale.

La question des indicateurs mobilise particulièrement l'énergie et le savoir-faire des membres. En effet, s'il est aisé d'affirmer que le rôle dévolu à un tel Réseau consiste en comparaisons de données, échanges d'informations et de bonnes pratiques, la distance peut être grande de la coupe aux lèvres parce que très peu d'outils communs d'analyse ont été forgés jusqu'ici dans le domaine de l'enfance.

Sans entrer dans les débats théoriques sur les types d'indicateurs jugés pertinents, disons qu'ils tiennent compte à la fois de récolte d'informations objectives et subjectives. Cette ligne de conduite paraît déjà tacitement admise dès les premières tentatives de mise en commun des informations concernant l'adoption ou les mineurs étrangers non accompagnés. Par ailleurs, ces indicateurs, compris comme "une combinaison de statistiques corrigées et raffinées afin d'obtenir une mesure la plus stable possible"⁸ ne sont pas seulement des outils de description de l'état de la société ; ils peuvent permettre la prise de décision politique, le suivi de l'impact de celle-ci et son évaluation. En cela, ils sont des instruments mis à disposition des décideurs. Attirons l'attention sur le fait qu'ils nécessitent une éthique de recherche et doivent être conçus indépendamment de conclusions politiques "présupposées". Par ailleurs, si la décision politique entend reposer sur des données fiables, elle ne peut se limiter à la mise en équations des problématiques concrètes.

Les difficultés de la mise en commun commencent avec la genèse d'une étude.

Les terminologies utilisées pour désigner les mêmes objets ne sont pas toujours identiques. Une fois relié le signifié au signifiant, on se rend compte bien souvent que le signifié ne renvoie pas exactement au même découpage de la réalité, mais à un contenu seulement similaire. Cela invite à une première réflexion de tous les partenaires, consacrée au libellé des questions devant aboutir à des données. Un détour par les thésaurus des bibliothèques spécialisées comme celle de l'Innocenti Research Centre de l'Unicef installée à l'Institut des Innocents de Florence, n'est, de ce point de vue, pas superflu.

Comparer ce qui est comparable

Concrètement, une question portant sur "le nombre d'enfants en âge d'école primaire" paraît devoir découler d'une recherche statistique simple, facilement comparable. C'est oublier que selon les Pays, l'âge d'entrée ou de sortie de cette période d'enseignement varie. Les modes d'apprentissage sont aussi très diversifiés et les objectifs pédagogiques établis pour des âges différents. Pour comparer, il faudra tenir compte de plusieurs paramètres. Ce type d'embûche est plus difficilement surmonté quand il s'agit de construire des indicateurs subjectifs, par exemple concernant la problématique de la pauvreté, dont on sait qu'elle repose sur des critères objectifs (comme les ressources comparées aux revenus moyens d'une population donnée, ou l'impact des solidarités "froides" tels les systèmes de sécurité sociale ou d'aides sociales); tout autant que subjectifs (la perception de la précarité est moins forte dans un milieu où la solidarité "chaude" se vit au quotidien).

Une autre difficulté pour établir des comparaisons tient dans le fait que l'enfance n'est pas une matière explicitement citée dans le Traité de l'Union. Il n'y a pas d'avantage direct pour les États à produire des indicateurs tenant compte de critères opérationnels qui dépassent les exigences de leur espace politique national. Cependant, certaines politiques européennes concernent aussi les enfants et les indicateurs destinés à les évaluer peuvent conduire indirectement à une meilleure connaissance de données les concernant. Ainsi devrait-il en être pour les indicateurs – nombreux – accompagnant l'élaboration et l'évaluation des plans d'action nationaux d'inclusion (PANincl).

Dans un carcan institutionnel

Quoi qu'il en soit, le Réseau devra forger des outils qui permettront, au fil du temps, de produire des études longitudinales afin de répondre au désir exprimé dès sa création par le groupe L'Europe de l'Enfance : mieux connaître les enfants et

les jeunes dans l'Union Européenne. ChildONEurope dispose de son propre site Internet, jusqu'à présent abrité par le site du Centre Italien de Documentation et Analyse pour l'Enfance et l'Adolescence. La réflexion relative au concept du site a permis de mesurer une autre contrainte du travail en réseau. Elle porte sur les limites du partenariat et plus encore sur le positionnement d'un travail de coordination par rapport à tous les partenaires impliqués. Dans un premier temps, ce site sera minimaliste, il présentera le Réseau, les résultats de travaux réalisés en commun et proposera des liens avec tous les sites partenaires. Initialement le site est en langue anglaise. À la demande du Ministre de l'enfance de la Communauté française, une version en langue française sera établie, en collaboration avec l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse de cette entité fédérée belge. La description de la genèse de ChildONEurope montre bien en quoi il s'agit d'un Réseau aux caractéristiques très particulières. Afin de pouvoir exister et faire la preuve de son efficacité, il a dû commencer par accepter un carcan institutionnel. Celui-ci n'est pas loin, pourtant, de constituer l'intérêt même de son existence, dans la mesure où la liaison constante avec un processus de décision politique balise le champ de ses initiatives.

Dès le printemps 2004, ChildONEurope va entamer des démarches pour s'ouvrir à des organismes des nouveaux Pays membres. Il s'apprête donc, à peine constitué, à entrer dans une deuxième phase de son histoire.

Marc Bertholomé Coordinateur f.f. de l'Observatoire de l'enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (Bruxelles).

Notes

1 Nous adopterons les paradigmes "enfant, enfance, etc." pour désigner les mineurs au sens de la Convention internationale des Droits de l'enfant, et "jeune, jeunesse, adolescence, etc." pour désigner les plus de 12 ans.

2 Dans la version du 18 juillet 2003, remise au Président du Conseil européen, à Rome.

3 Partie I, Titre I (Définition et Objectifs de l'Union), l'Art. 3, 3, 2^o §.

4 La Partie II (Charte des Droits fondamentaux de l'Union), Titre I (Égalités), article II-24 : Droits de l'enfant.

5 Cf. Faisability Plan, Istituto degli Innocenti di Firenze, 6 avril 2001.

6 Il faut ici rendre hommage à l'action déployée par nos collègues italiens et espagnols, particulièrement MM. Luca Spiniello et Daniel Saez.

7 Dans ce cas, les ministres de l'Enfance sont membres des gouvernements des entités fédérées ; le membre est la Communauté française de Belgique, la Communauté flamande n'ayant pas pris décision définitive.

8 Suter, Ch., conférence sur le net.

Les parents, ces partenaires encombrants

Maria Mendel PhD.

Le rôle des parents au sein du partenariat école-famille est au centre de nombreuses interrogations / mais qui pense à l'élève ?

Le problème du rôle et de la position des parents dans l'école est au centre des préoccupations des chercheurs qui s'intéressent à la coopération entre la famille et l'école. Cependant, comme le font remarquer les analystes qui portent un regard critique sur cet état des choses, en règle générale, ces recherches sont conduites soit du point de vue de l'intérêt de l'école (du pouvoir), soit sous l'angle des attentes – souvent déçues – des parents eux-mêmes. La conséquence inévitable de ces approches est que l'élève finit par disparaître en tant que sujet.

Il faut reconnaître que certains courants infléchissent cette tendance : ceux, par exemple, qui se réfèrent explicitement au rôle joué par l'élève en tant que membre de la société locale et, en même temps, agent de celle-ci dans l'école. Cependant, dans la majorité des approches, et comme j'ai eu l'occasion de l'affirmer par ailleurs, l'enfant n'est présent que sur le mode "emblématique". Le résultat en est qu'au lieu de voir une convergence d'efforts vers le but commun – l'éducation de l'élève – on observe une nette crispation sur les intérêts respectifs des différents lobbies (syndicats enseignants et partis politiques) qui font du partenariat école milieu un véritable enjeu politique. Pour illustrer cet aspect des choses, on peut se référer à la campagne présidentielle précédente aux États-Unis, au cours de laquelle l'un et l'autre candidats avaient placé l'éducation en tête de leurs programmes, insistant sur la nécessité de développer le partenariat de l'école avec les familles et l'environnement social de l'élève, qu'ils identifiaient comme contribuant au développement du capital social.

Quelles influence sur l'élève

Consciente des limites que je viens de montrer et auxquelles je n'échappe certainement pas, je voudrais – au moyen de la réflexion que je souhaite partager ici – m'essayer à modifier cette situation. Essayons donc, tout en nous focalisant sur l'élève, d'imaginer comment le rôle et le positionnement des parents de l'élève influent sur lui, et comment lui-même peut modifier ce rôle et ce positionnement par sa propre action.

Dans un premier temps, voyons comment les rôles parentaux sont actuellement perçus.

Les travaux de Roland Meighan montrent que les enseignants tendent à en avoir une vision stéréotypée, qui s'inscrit dans un système de pensée relativement rigide : la plupart du temps, dit-il, les parents sont considérés comme des partenaires encombrants, dont la présence pose problème dans l'école, et dont on se passerait volontiers. Ils sont vus comme des gendarmes qui ont l'œil à tout et qui s'érigent en gardiens de règles qui compliquent la vie à l'école. Ils sont assimilables à des éducateurs de maternelle qui – s'ils sont parfaitement habilités à s'occuper de l'éducation des jeunes enfants – devraient s'en remettre aux maîtres dès qu'on franchit les portes de la grande école. Les parents sont aussi considérés comme les meilleurs éducateurs, et ils sont respectés dans leurs décisions pour tout ce qui touche à l'éducation. Cependant, ce domaine précis – l'éducation – est clairement distingué de l'enseignement, dont on dit qu'il doit résolument échapper à toute influence parentale. On veut bien des parents pour une aide paraprofessionnelle, ou pour en faire des

auxiliaires, mais ils doivent se soumettre au contrôle de l'enseignant. Enfin, les parents sont acceptés en tant que partenaires, dont toutes les prérogatives seront respectées, mais on attend d'eux qu'ils participent en tant qu'alliés des enseignants à l'œuvre commune d'éducation.

Au cours des années 2000/2001, je me suis servie de cette classification pour mener une étude sur les représentations de futurs enseignants polonais et américains sur la coopération de l'école avec l'environnement. Je souhaitais faire la lumière sur les orientations en jeu et les conséquences qu'elles entraînent et qui peuvent être mises en relation avec la forme que prendrait ultérieurement la relation enseignants - parents. Ce travail a porté sur une vingtaine d'étudiants en dernière année de Pédagogie à la California State University Fresno et à l'Université de Gdansk.

Des "objets de souci"

Du point de vue de la méthode, je préciserai simplement que cette recherche se situait dans le courant d'inspiration poststructuraliste et qu'en raison de l'accent porté sur la construction des signifiants et l'utilisation de métaphores au cours du processus de découverte, on peut dire qu'elle constitue une version contemporaine de l'approche sémiotique en sciences de l'éducation. On en trouvera le rapport détaillé dans mon ouvrage : "Edukacja Społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej (*Éducation sociale. Le partenariat école, famille et commune dans une perspective américaine*)" (2001).

Pour ces étudiants, les rôles parentaux les plus fréquemment évoqués en matière de partenariat école-famille étaient ceux de "partenaires encombrants - objets de souci" et de "meilleur éducateur", scrupuleusement distingués des questions liées à l'enseignement. Ces deux rôles apparaissent clairement dans les représentations, le premier dominant de façon plus spectaculaire dans le groupe polonais, le second, chez les étudiants américains.

Les analyses ultérieures ont permis de construire des cartes rendant compte des représentations que ces futurs enseignants se font du secteur de la réalité sociale qu'ils se préparent à investir en tant qu'acteurs. À partir des discours professionnels ainsi obtenus dont sujets et objets sont "les acteurs de l'école" entendus au sens large, nous avons établi des cartes des formations discursives, sur lesquelles le positionnement des parents est nettement subordonné, ceux-ci faisant l'objet de pratiques à caractère répulsif. Le savoir que les étudiants examinés possèdent de la réalité scolaire montre qu'il y est communément admis d'appliquer à l'encontre des parents les mêmes procédures de répartition, de direction, de contrôle et de manipulation que celles dont Foucault montre qu'elles sont utilisées et consolidées par les relations de pouvoir.

Qu'en résulte-t-il pour l'élève ? Comment peut-il s'y retrouver dans cette situation où le rôle des parents est dévalorisé, où l'ambivalence est la règle en matière d'attitudes et, comme le montre notre étude, où la marginalisation des parents s'effectue sous couvert d'ouverture au partenariat ?

Agent de communication

Premièrement, la position de l'élève qui, d'entrée de jeu, se trouve en position de faiblesse puisque l'obligation scolaire ne vise en aucune façon à satisfaire son propre désir, mais constitue une obligation

culturelle à laquelle il ne peut se soustraire, s'affaiblit encore.

La soumission des parents, leur subordination à l'égard de l'enseignant conduit à un rapport de deux contre un dans lequel l'élève est d'évidence perdant.

Deuxièmement, le rôle tenu par l'élève à l'intérieur de la relation école - famille consiste

entre école et famille, le messager qui transmet les informations, il est lui-même l'information. Il est un véritable médium, en contact avec l'un et l'autre monde, et comme tout médium, conformément à ce que des auteurs comme John Fiske ou, en Pologne, Tomasz Szkudlarek disent de son rôle culturel, il est le médiateur dans la communication qui s'établit entre eux.

Effets néfastes

Dans certaines circonstances, lorsque, par exemple, les milieux sont en lutte l'un contre l'autre, le médium peut se transformer en agent double (l'expression est de Cléopâtre Montandon).

On peut ainsi dire que l'agent double est le produit de la défiance que les deux milieux se vouent l'un à l'autre, des incessants contrôles et évaluations, du discrédit que chacun jette sur l'autre. L'élève devient ainsi l'otage d'une situation de provocations constantes, rarement de guerre ouverte. Piégé dans un conflit de loyauté, il en est aussi la victime, et il va devoir inventer des stratégies qui lui permettront de ne pas se situer de manière trop engagée entre les partenaires, et de trouver un équilibre relatif entre les manifestations de sa loyauté à l'égard de chacun d'entre d'eux

L'élève peut recourir à l'une ou l'autre stratégie pour manipuler à son gré les rapports école - famille. En fonction de son intérêt personnel, il a la possibilité de détériorer ou de consolider la coalition entre certains enseignants et les parents, de manœuvrer entre ce qu'ils connaissent et ce qu'ils ignorent du milieu avec lequel ils ne sont pas directement en contact. Cependant, à long terme, ce rôle d'agent double peut donner lieu à une "réponse behavioriste globale" selon les termes de Sousa et Relvas qui décrivent toute une palette de symptômes conséquents à ce type de situation avec, entre autres, une perte totale d'intérêt pour la classe et



essentiellement à assurer la communication entre ces deux milieux. Ainsi que l'ont souligné des chercheurs comme C. Montandon, A. Relvas, L. Sousa, qui se sont intéressées à ce processus de communication, les frontières qui séparent ces deux sous-systèmes sont relativement rigides et c'est précisément à l'élève - qui doit les franchir au quotidien - que revient la tâche de donner forme à leur relation réciproque. On peut dire que son rôle est littéralement de faire le va-et-vient entre eux. Il est l'instrument de l'interaction

l'activité cognitive et l'aggravation des difficultés scolaires.

À mon sens, on n'évitera pas, dès lors, que l'élève commence à mettre en doute les fondements éthiques de communauté humaine et de ses principes de coexistence : les attitudes contradictoires et l'absence de cohérence entre les paroles et les actes des adultes vont le plonger dans une crise grave de valeurs. Il est hautement regrettable de voir que les beaux idéaux éducatifs qui sous tendent les idées de collaboration, de coopération et de partenariat entre l'école et de la famille conduisent à de tels effets. Comment peut-on œuvrer pour changer cette situation ?

À la lumière des facteurs que nous avons présentés ici, il semble important, en premier lieu, de faire en sorte que l'école et la famille se montrent prêtes à apprendre l'une de l'autre.

Or, si on interprète les discordances entre ces deux univers en termes de différences culturelles (les cultures de ces deux sous-systèmes sociaux étant différentes, les processus d'apprentissage réciproques prendront indubitablement un caractère transculturel), la réflexion sur le besoin d'éducation réciproque peut être transposée dans le champ de l'éducation interculturelle, et recourir aux outils conceptuels de celle-ci pour élucider les causes et envisager des solutions aux problèmes relationnels qui existent entre les parents et l'école et qui, dans leur forme actuelle, nuisent principalement à l'élève.

Apprentissage s réciproques

J'en appelle donc à la mise en place d'une "éducation interculturelle des enseignants et des parents", d'une éducation qui accentuerait le caractère transculturel des processus d'apprentissage réciproque, et qui inciterait l'école à inclure dans le champ de ses propres normes et valeurs culturelles, les valeurs des familles des élèves, et qui, dans un mouvement de réciprocité, ouvrirait les familles aux valeurs et normes de l'école, le tout "sans contrainte ni volonté d'assimilation" comme l'écrit Leszek Korporowicz). On pourrait également recourir, comme l'éducation interculturelle aime à le faire, à des méthodes visant la formation d'attitudes cognitives précises. D'après Daniel Bouchet, une telle action pédagogique se fonde sur les principes suivants :

- 1) La découverte d'une culture différente se fait toujours dans les deux directions, c'est une interaction entre ceux qui cherchent à connaître et ceux qui sont ainsi connus.
- 2) La communication entre les cultures est le moteur de leur évolution. C'est aussi un type d'échanges dans lequel

toutes les parties engagées s'enrichissent les unes des autres.

3) Toute forme de découverte d'une autre culture est en même temps l'occasion de mieux connaître sa propre culture. Si on appliquait systématiquement les principes édictés ci-dessus et si on considérait la mise en place d'une éducation interculturelle des parents et des enseignants, comme un impératif issu de la réflexion sociale sur les rapports famille - école, on verrait progressivement s'installer de nouvelles pratiques dont on peut espérer qu'elles deviendraient un jour la norme : un intérêt et une curiosité réciproques, une activité de découverte et de connaissance plus intense, conduisant à nouer des relations sans intermédiaires, un processus

ininterrompu d'ouverture entre la famille et l'école, un véritable effacement des frontières entre ces deux microsystèmes qui sont aujourd'hui hermétiquement fermés l'un à l'autre. Ce serait aussi mettre fin à cette pratique, hautement douteuse sur le plan moral, qui fait de l'élève un "agent double", obligé d'élaborer ses propres stratégies entre ces deux mondes en guerre que son aujourd'hui l'école et la famille.

Maria Mendel PhD. Professeur à l'Université de Gdansk (Pologne).

Traduction Marie-Françoise Iwaniukowicz

Maria Mendel est Professeur à l'université de Gdansk. Elle exerce les fonctions de Responsable du Département de Pédagogie à l'Institut des Sciences sociales

Ses recherches portent sur les relations parents enseignants conçues comme un vecteur de démocratisation de la vie sociale. Elle montre que si, dans le principe, parents et enseignants poursuivent un but commun – assurer la meilleure éducation possible pour les enfants –, leur mondes sont fondamentalement étrangers l'un à l'autre. Ils sont souvent en guerre, latente ou déclarée, chacun ignorant la culture de l'autre mais s'en forgeant des représentations rigides, souvent peu favorables à la coopération et à la négociation.

Piégé entre ces deux mondes dont il est quasiment l'unique trait d'union, l'élève se transforme alors en agent double, transmettant l'information comme il lui convient, louvoyant entre des instances de pouvoirs qui se font concurrence, se ménageant avant tout un espace de survie et de liberté. Cependant, l'agent double est la première victime de cette situation, qui génère un désintérêt grandissant pour les apprentissages et se solde à plus longue échéance par l'échec scolaire.

Si cette situation semble à première vue ne concerner que les jeunes de la scolarité obligatoire, et notamment les plus âgés, dans la mesure où le spectre de l'échec scolaire aggrave souvent le malentendu (voir les travaux de Perrenoud ou Dubet), il faut reconnaître que les relations parents – enseignants ou éducateurs divers – de jeunes enfants y compris, ne sont pas faciles non plus et supposent, de la part des

professionnels, un véritable art de la communication et des échanges, auquel il serait utile qu'ils soient formés. Dans l'article qui suit, Maria Mendel rend compte de ses travaux sur les difficultés du partenariat école - famille, analyse les conséquences néfastes qui en résultent pour les élèves et ouvre des pistes – qui permettraient de sortir de l'impasse – pour une formation au partenariat.

Note

Si la formation d'animateurs sociaux est généralement bien assurée en Pologne, celle des animateurs qu'on peut appeler de partenariat éducatif – dans le sens où l'entend cet article – et dont la mission est de construire des liens de partenariat entre les familles, l'école et la collectivité locale, n'existe qu'à l'Université de Gdansk, dans le cadre d'études de troisième cycle (post-diplôme). C'est précisément cette formation à l'Animation du partenariat éducatif que Maria Mendel propose et dirige depuis 1999, mettant ainsi en œuvre l'un des aspects du programme "Les parents dans l'école" lancé par le ministère polonais de l'Éducation. (Pour en savoir plus consulter sur Internet le site www.rodzicz.vulcan.pl)

Marie-Françoise Iwaniukowicz Professeur de philosophie – le Furet.



Un film de Christophe Barratier avec notamment Gérard Jugnot

Les Choristes : La rédemption par l'art !

Françoise Hurstel et Dominique Toussaint

L'une des premières images de ce film étonnant, mélodramatique et envoûtant, "Les Choristes", est celle d'un petit garçon de 6 ans environ accroché aux barreaux de ce qui ressemble à une grille de prison. Il attend. Il attend chaque samedi son père qui ne vient jamais... et qui ne viendra jamais puisqu'il est mort. Un beau jour – c'est un samedi justement – arrive dans cette institution de rééducation pour mineurs dits "délinquants", Clément Mathieu le nouveau pion. Clément Mathieu est un drôle de personnage ; il arrive là sans bien savoir où il met les pieds. Il se dit musicien raté et n'attend plus grand-chose de la vie.

Sa première rencontre c'est avec le petit garçon qu'elle a lieu, c'est avec lui qu'il entre dans l'internat. Puis sitôt entré il assiste à une scène de violence qui donne le ton : "ici on agresse". Mais qui agresse qui ?

Confronté à un groupe d'ados en furie, furie attisée par le proviseur Rachin, et par le personnel qui les traitent à coups de cravache et les dirigent d'une main de fer selon un slogan de base "Action-Réaction" (surtout pas de paroles), Clément Mathieu découvre des jeunes en détresse, à l'abandon. Ils sont pris dans une relation en miroir avec leurs "éducateurs" et la spirale de la violence est sans fin. Le nouveau surveillant réagira bien différemment.

Lors de sa première confrontation avec le groupe, sa caricature est exposée au tableau noir sitôt qu'il a le dos tourné. Il y répondra non pas en envoyant le coupable au cachot, ou en le dénonçant au directeur (sur le mode "Action-réaction") mais en dessinant à son tour la caricature du responsable. Ce qu'il signifie ainsi c'est "qu'il tient debout" face à eux. La réponse qu'il donne au portraitiste sur le même mode indique qu'il a pris en compte l'acte, ne le rejette pas et, dans le même temps, marque sa différence, la place qu'il occupe par rapport à eux. Avançons ceci : que par l'accueil violent qui lui est fait, les ados posent cette question, "qui es-tu toi dans la mesure où tu n'es pas soutenu par ton statut de surveillant chargé de faire régner l'ordre ?" Son autorité se fonde sur la qualité d'une réponse qu'il assume en "je", en sujet de l'énonciation et non en "fonctionnaire" se reposant sur son statut et son étiquette.

C'est dans ce contexte que prend tout son sens l'offre d'une "œuvre" commune que fait Mathieu à ces jeunes. Il leur propose de constituer une chorale et par là médiatise sur un mode créatif son rapport d'adultes à ces adolescents. Ici l'offre est sans doute moins importante que le style sur lequel le musicien engage l'aventure. Dans une scène saisissante il fait chanter chaque garçon... ce qu'ils veulent, comme ils veulent. Le résultat n'est pas triste car de "Maréchal nous voilà..." à un refrain porno de salle de garde, chacun y va de sa chansonnette. Mais qu'importe ! Clément

Mathieu d'une voix brève et dans une posture professionnelle contrastant avec le côté dépenaillé des gosses et l'indigence de leur répertoire, les classe selon la qualité de leur voix : alto, basse, ténor... Identifier ainsi la voix de chacun leur donne non seulement une place mais aussi une valeur. La chorale ainsi constituée, les jeunes se plieront avec gravité, plaisir et respect aux exigences de celui qui a pris à la lettre leurs "pro-vocations", c'est-à-dire comme un appel, une voix ("vocare") qui tente de se faire entendre. Cela donne de beaux moments où voix et chants subliment l'horreur des locaux vétustes, des actes violents, des mesquineries tyranniques du proviseur et... l'absence des pères. Il y a de la "pulsion invocante" à l'œuvre, celle par laquelle le don aux autres, celui de la beauté et de l'harmonie, revient au donneur et le situe dans un ordre symbolique, celui qui règle les accords des voix et le tempo à respecter. Une communauté vive naît là sous nos yeux permettant au temps de passage adolescent de s'élaborer pour la plupart d'entre eux. Ainsi la transfiguration de ces visages ingrats, l'envie de vivre, le plaisir de se retrouver pour "faire œuvre" et s'affronter au regard de l'autre, les spectateurs, a comme paradigme le visage de Morhange, figure d'ange révolté, soliste à la voix divine, qui sera parmi ceux à qui la chorale permettra de devenir musicien à son tour. Certes tous ne s'en sortent pas, tel Mondin, trop tôt pris dans une forme perverse de destruction, qui restera du côté de la pulsion de mort.

Concluons : Clément Mathieu n'est pas très beau, pas très sportif avec son dos un peu voûté, il n'est plus très jeune et il n'est pas fier de lui !... Ni maître, ni héros, il n'est pas du côté du "père idéal" et de ses leurres, celui qui enflamme les foules et embrase les cœurs à n'importe quel prix. Il est du côté du manque et de la parole. Il est du côté d'un père, celui que dans la théorie psychanalytique nous appelons "réel" car il permet par son exigence têtue et sa croyance, que l'autre, le fils, se "réalise" et devienne à son tour un homme. De l'œuvre réalisée avec ces jeunes il ne s'approprie rien pour son bénéfice personnel et comme eux se soumet à la loi commune de la création artistique. Et comme le laisse entendre la dernière scène, il partira de l'institution aussi pauvre et aussi solitaire que lors de son arrivée... En apparence seulement. Car le petit garçon de la première scène du film, celui qui était accroché aux grilles attendant un père mythique, le suivra et de force se fera adopter par ce père bien vivant. Qui a dit que le mélodrame était un sous-genre ?

Françoise Hurstel et Dominique Toussaint
Psychanalystes.

La littérature de l'immigration à l'assaut des consciences

Anne Schneider

Prise de parole enfin autorisée et engouement de la société française à relire son passé dynamisent fortement la littérature de jeunesse migrante.

La littérature de jeunesse d'immigration maghrébine, appelée aussi littérature de jeunesse migrante, constitue désormais un champ littéraire à part entière qui relève autant du fait littéraire, culturel qu'historique tant sa production la plus récente s'avère abondante. On peut ainsi dénombrer une centaine de titres d'œuvres, toutes tranches d'âge enfantin confondues : romans, récits de vie, romans autobiographiques, ouvrages documentaires, bandes dessinées, albums, qui envisagent la question de la



migrance sous l'angle du vécu, de la mémoire, de la guerre d'Algérie.

Ce champ littéraire émergent est tributaire non seulement de l'engouement de la société française à relire son passé mais aussi de la prise de parole enfin autorisée d'un certain nombre de protagonistes du conflit. Ainsi, à la somme des mémoires individuelles se substitue peu à peu une mémoire collective dont dépend la transmission. Les caractéristiques de cette littérature sont fortement liées à la question des points de vue : qui parle et dans quel but et donc du message de l'auteur, de son statut, de son vécu personnel mais aussi de son projet éducatif dans sa volonté de transmettre aux enfants une histoire, une mémoire, une filiation.

Les projets didactiques qui définissent la littérature de jeunesse migrante sont donc ancrés dans un discours plus ou moins assumé sur la guerre, mais aussi sur la question identitaire, le rapport à l'autre et à soi, la question de la géographie, de l'exil, de la terre natale, celle de la langue d'origine et de la langue choisie. On peut à cet égard établir trois thématiques privilégiées qui se dégagent de ce champ littéraire : les notions d'interculturalité et d'intégration qui définissent souvent implicitement les projets des auteurs ; la thématique de l'exil, du départ et du retour ; et enfin, l'évocation de la guerre d'Algérie : comment est-elle racontée aux enfants ?

Devant l'impossibilité de citer tous les titres d'œuvres sur la question, nous nous bornerons à en choisir quelques uns des plus représentatifs du sujet et s'adressant à des tranches d'âge variées afin que les possibilités d'exploitations pédagogiques

et de médiation s'avèrent les plus larges possibles. Sorte de rapide panorama d'une littérature qui évolue sans cesse et qui se trouve intrinsèquement liée aux questions historiques et culturelles contemporaines.

Entre deux rives

Des trois axes que l'on peut dégager de cette littérature, celui qui questionne le plus la notion d'interculturel est aussi celui qui offre une tentative de définition de l'intégration. Fortement lié à une redéfinition des rôles et des identités fondées sur une double culture, le discours interculturel se centre sur une douloureuse expérimentation du regard des autres et de la difficile insertion de l'individu dans la société française. Ainsi, le petit Azouz dans *Le temps des villages*¹, rêve de fêter Noël comme les autres français et réclame un sapin de Noël à son père farouchement opposé à cette idée. Dans les œuvres plutôt autobiographiques d'Azouz Begag se dessine un discours sur le décalage entre la culture d'origine et la volonté de s'insérer.

Dans *Le Gone du châaba*², le petit Azouz choisit délibérément de devenir français et de tourner le dos à ses camarades en se mettant au tout premier rang à l'école. Position spatiale symbolique de la réussite et acte fondateur qui lui permet de sceller son destin, il sera différent des autres, bon élève, tout acceptant sa culture et en dépassant la sienne.

Le mixte langagier, véritable signe linguistique de l'intégration et revendiqué par Begag comme une fondation de l'identité double se joue dans l'oralisation de la parole, vecteur social. Ainsi, les trois glossaires présents à la fin du livre

mettent en avant le discours du père, peu normé, mixte franco-arabe, celui du fils, mixte entre le parler régional lyonnais (gone veut dire gamin en patois lyonnais), l'arabe argotique et le français normé dans un manifeste chargé de montrer les nécessaires écarts entre la parole d'origine, la parole normée et la parole personnelle. Le fils se crée un chemin loin des tâtonnements du père et marque sa rupture en créant son propre parcours linguistique.

Parcours générationnel repris dans *L'Oasis d'Aïcha*³ d'Achmy Halley où la petite Soraya crée un couscous avec sa grand-mère malade. L'imaginaire du pays découvert par la petite à travers une forme de "géographie nourricière" (les dunes de semoule deviennent des dunes de sable), la fillette accède à une mémoire ancestrale où l'espace identitaire est aussi celui d'un imaginaire spatial et où par la transmission de gestes simples se dessine une cartographie mentale du pays fantasmé.

Un système trop normé

Le problème se situe lorsque Soraya en fait une rédaction à l'école, très mal acceptée par l'institutrice qui y voit une grave entorse au principe de réalité, la petite expérimente "le mentir vrai" et l'incapacité du système scolaire trop normé d'accepter cette fantasmagorie de re-création qui structure pourtant l'imaginaire des exilés. Choc des cultures, difficile intégration, discours sur la norme linguistique ou scolaire, ces expériences, plutôt positives chez Begag, préparent un discours sur l'interculturel et l'intégration. C'est pourquoi, il est intéressant de faire de ces lectures des lieux de débats et de partages afin de mettre à jour les points de résistance et de représentations sur l'exil, l'école, la langue d'origine, la langue d'adoption. Certains projets pluridisciplinaires peuvent être envisagés autour de la carte postale par exemple, vecteur de l'imaginaire, de l'ailleurs et de formes d'exotisme : voir l'approche graphique d'Azouz Begag et de son illustratrice Catherine Louis sur la carte postale et l'imaginaire du retour au bled dans *Un train pour chez nous*⁴, l'ouvrage a d'ailleurs été inscrit dans la liste des œuvres de littérature de jeunesse du programme de l'école élémentaire⁵, suite aux nouveaux programmes du 14 février 2002. Il est intéressant de voir que l'Education Nationale légitime ces œuvres, également pour le collège⁶ où d'autres œuvres de Begag sont préconisées, comme discours novateur mais aussi comme discours acceptable sur l'intégration et sur le rôle fondateur de l'école dans sa capacité d'intégration.

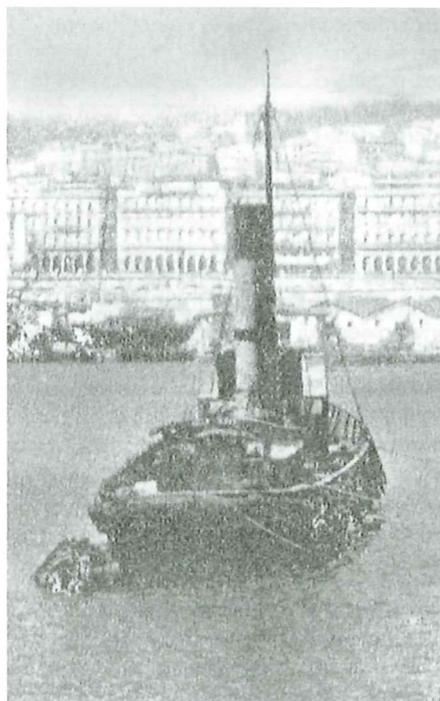
La carte postale coloniale, publiée à des milliers d'exemplaires, fabriquée en

métropole et vendue aux appelés du contingent et aux colons en Algérie qui les renvoient eux-mêmes en France est le principal vecteur d'un imaginaire exotique français exporté dans les pays maghrébins.

On la retrouve dans certains albums pour enfants, par exemple dans *Nona des Sables*⁷ où elle est à fois signe d'une époque et motif du souvenir. Prise en charge par un auteur d'origine pieds-noir, Françoise Kérisel, la narration concerne le questionnement sur la terre natale, celle que Manuela, la petite fille n'a pas connue et que Nona la grand-mère, murée dans son silence, rechigne à transmettre. Procédé novateur et qui intrigue de prime à bord : les cartes postales de couleur sépia sont intégrées, insérées dans la reliure du livre, pages après pages, ce qui crée un effet de surprise lorsqu'on le feuillète. La carte postale, devenue objet de collection et de mémoire qu'il convient de faire parler, accompagne le texte en une valeur de témoignage authentificateur, de commentaire, de traces d'une époque qu'il faut interpréter. Les raisons de l'exil sont questionnées par la petite fille en quête d'un passé auprès du gardien de la mémoire : la grand-mère. Thématique commune aux ouvrages destinés à la jeunesse qui concernent la Seconde Guerre Mondiale où le passé trouble refait surface et où l'enfant, passeur de mémoire, oblige au questionnement et au dévoilement de la vérité même complexe ou souvent inavouable.

Le chant de la nostalgie du bonheur perdu

Pour la littérature de jeunesse d'origine maghrébine, ce sont le plus souvent les



auteurs pieds-noirs : Lucien-Guy Touati⁸, Jean-Paul Nozière⁹, ancien coopérant qui épouse leur point de vue, Virginie Buisson¹⁰, qui prennent la parole les premiers et décrivent les séquelles de la guerre et leurs conséquences traumatiques en terme de migration. Leurs publications sont plus anciennes -autour des années 80- et convergent tous dans une description du "tragique du trop-tard", du déracinement, de l'arrachement à la terre natale.

L'image la plus flagrante de ce départ se situe invariablement dans celle du bateau qui s'éloigne de la ville blanche, symbole du non retour, de l'absence et de l'éternel point de rupture. "L'exil commence quand la mer est l'unique présence." écrit Alain Vircondelet, écrivain d'origine pieds-noir.¹¹ Le motif est devenu un tel topos de cette littérature migrante, c'est-à-dire un lieu commun de cet exil que l'on retrouve cette évocation chez d'autres auteurs, franco-algérien comme Leïla Sebbar dans *J'étais enfant en Algérie, Juin 1962*¹² ou chez Begag dans *La force du berger*¹³. Là encore, ce n'est pas un hasard si cette image se trouve toujours dans les incipits (début de roman) ou les excipits (fin de roman). Moment clé de la narration, elle est soit programmatique de l'avenir : tout naît et tout commence ici, sur cet ordre à jamais rompu et sur cette vie à réinventer en France, soit symbole irrémédiable de clôture sur la nostalgie du bonheur perdu, sur l'impossible après, sur la beauté de l'avant- avant que le bateau n'arrive- sur l'évocation de la vie qui a été, en Algérie la plus belle qui soit.

"Le constat d'exil est perpétuel, il concerne la prise de conscience de sa propre absence dans un lieu qui travaille dans et vit de cette absence." ¹⁴ Nostalgie et hymne au pays, le lyrisme qui caractérise les descriptions est chargé d'émotions et devient un chant commun à tous : "Le pêcher du chant à l'ombre, le cœur refuse de l'oublier." Chant d'exil.¹⁵

Un regard délivré des émotions

Un troisième axe d'analyse de cette littérature se situe dans les publications qui prennent très récemment en charge la relecture de la guerre d'Algérie, racontée aux enfants sous un angle nouveau, qui n'est plus celui de la parole individuelle mais celle d'une mémoire collective historicisée et authentifiée. Nul doute que les travaux récents des Historiens sur la guerre, sur la torture, sur le rôle de l'armée française et des politiques, permet de poser un regard plus proche de la réalité et dégagé des polémiques. La littérature enfantine prend alors en charge un discours officiel, mesuré, vérifié quelle peut légitimer et retranscrire de manière vulgarisée aux enfants. Cette veine est importante mais sans doute beaucoup moins chargée d'émotions que

celle qui centre son discours sur la perception douloureuse de la sensation d'exil.

Trois exemples retiennent notre attention tant ils sont emblématiques de la tendance actuelle. Tous sont de récentes publications aux fondements historiques dûment vérifiés. Premier titre, celui du roman de Pierre Davy, soldat du contingent à Oran en 1962, *Oran 62 la rupture*¹⁶ qui se situe dans une volonté testimoniale et d'authentification maximale. C'est ainsi que les références historiques et la légitimation du Ministère de la Défense, Secrétariat Général pour l'administration, direction de la mémoire, du patrimoine et des archives qui dit " *donner une information historique rigoureuse et contribuer à son approche de la citoyenneté* " ¹⁷ viennent donner aux sentiments personnels de l'auteur une valeur de véracité aux faits présentés. En effet, on peut comprendre que Pierre Davy s'entoure d'autres éléments d'archives pour écrire son livre étant donné que son séjour en Algérie en tant qu'appelé s'est avéré être très court. Il le dit lui-même : " *j'ai fait appel à la mémoire de mes amis qui à l'époque étaient là-bas.* " ¹⁸, ce qui confère à son livre une valeur d'authentification par le témoignage. Il dit puiser également parmi des grands titres, ouvrages documentaires ou de fictions, par exemple le *Journal* de Mouloud Feraoun pour confirmer certains faits.

Une vérité non édulcorée

On peut bien évidemment s'interroger sur la pertinence de ces choix et sur leurs orientations vers une certaine forme d'officialité du discours. En effet, on connaît suffisamment les polémiques sur la relecture de l'Histoire de l'Algérie pour pouvoir être suspicieux par rapport aux choix de certaines références. Ainsi, parmi les références proposées par Pierre Davy ne figurent pas les travaux les plus récents des historiens, par exemple ceux, reconnus et foisonnants, de Benjamin Stora.

Le deuxième titre, qui montre cette fois-ci que c'est l'Histoire en marche que l'on propose aux enfants, est celui de Daniel Zimmermann : *Saïd et Pilule, deux amis dans la guerre d'Algérie*¹⁹ qui propose une vision historique plus nuancée puisqu'elle prend en compte dans le processus de libération de l'Algérie les différents clans qui ont participé au mouvement. Ainsi, les messalistes, partisans de Messali Hadj, un autre leader que ceux plus connus du FLN (Front de Libération national) sont cités pour la première fois dans la littérature enfantine consacrée à ce sujet. Intéressante volonté de rétablir la vérité et de ne pas édulcorer auprès des enfants une cruelle vérité,

celle de la lutte fratricide et violente entre ces deux clans.

Le dernier titre *Le secret du targui blanc*²⁰ de Jacques Gohier tient de la supercherie éditoriale. Il montre à quel point la relecture de l'Histoire peut être une construction médiatique et non plus médiatrice de l'Histoire. En effet, cette publication s'inscrit dans la surenchère actuelle autour de la guerre d'Algérie auquel la littérature de jeunesse n'échappe pas ! De très nombreuses publications pour adultes et enfants ont été faites ces dernières années dans une volonté, certes légitime mais aussi un peu frénétique, de relecture de l'Histoire.

L'Histoire n'échappe pas au marketing

Ainsi, les éditeurs vont jusqu'à créer une littérature qui fonctionne comme un produit d'appel à partir de ce sujet. De fait, le paratexte de ce roman contient en caractère gras les mots-clés " *tempête et guerre d'Algérie* " dans le résumé de la quatrième de couverture. Or, l'œuvre ne traite absolument pas de ce sujet. Attirer le lecteur en fonction de ses horizons d'attente et jouer sur son intérêt pour le sujet permet de vendre et ce, à tout prix. Bien sûr, cela pose un certain nombre de questions sur la publication d'une telle littérature : ce qui relèverait d'un fait culturel est donc orchestré par des éditeurs et par une pression qui dépend du marketing ? Fabriquer-t-on des ouvrages pour façonner les goûts des lecteurs ou pour y répondre réellement ? Où est la liberté de l'auteur et du lecteur dans un contexte de publication où les ouvrages de commande constituent une très grosse part du marché actuel ? Autant de questions qui montrent tout simplement que la littérature de jeunesse n'échappe pas aux lois de l'histoire littéraire et que les conditions de production et de réception des œuvres sont à interroger, comme pour n'importe quelle autre œuvre.

Trois approches d'une guerre, trois vécus, trois manières d'appréhender le rapport à la mémoire structurent les œuvres de littérature de jeunesse migrante. Une vision plutôt optimiste, tournée vers le présent et l'avenir, qui vise à prendre en compte l'intégration et la double culture, malgré les difficultés pointées, comme une force, un " *désormais possible* " ; une vision nostalgique centrée sur l'appréhension de l'exil, permanent et indélébile et une approche historique, vérifiable, proche du récit documentaire qui se veut une énonciation plus distanciée des faits. Quelle valeur littéraire donner à ces types d'écrits ? Ont-ils la même place, la même importance ou révèlent-ils seulement les différentes composantes sociologiques de la France actuelle : les jeunes issus de

l'immigration, les pieds-noirs, les français de souche. Il est notable que la parole personnelle qui a précédé le discours historique appartienne aux deux premières catégories alors que la troisième s'est emparée très récemment d'un discours déjà légitimé. Signe " *d'un passé qui ne passe pas* " pour reprendre l'expression de Paul Ricoeur ou au contraire d'un discours qui évolue et qui passe du fantasme à la reconstruction hiérarchisée et vérifiée ? Autant de tentatives littéraires qui permettent de réconcilier les différents camps et de faire rejoindre le fait culturel et le fait historique, signes d'une possible réappropriation de l'Histoire et de la mémoire. En ce sens, la fiction se situe toujours en amont car " *le territoire romanesque est une réinvention de la filiation* " ²¹, en effet " *s'imaginer, c'est s'originer. L'imaginaire assure une fonction de suppléance des traces disparues de l'histoire et de la culture.* " ²²

Anne Schneider Professeur-formateur à l'IUFM de Strasbourg et Chargée de mission pour l'égalité filles / garçons.

Notes

- 1 Azouz Begag, *Le temps des villages*, La Joie de lire, Genève, 1993.
- 2 Azouz Begag, *Le gone du Châaba*, Point Virgule, Seuil, Paris, 1986.
- 3 Achmy Halley, *L'Oasis d'Aïcha*, Mini Syros, Editions Syros Jeunesse, Paris, 1996.
- 4 Azouz Begag, Catherine Louis, *Un train pour chez nous*, Editions Thierry Magnier, Paris, 2001.
- 5 Lire la littérature à l'école, cycle 3, CNDP, Paris, 2002.
- 6 *Accompagnements des programmes*, CNDP, Paris, 1996, y figurent *Béni ou le Paradis privé* et *Le gone du châaba* de Begag.
- 7 Françoise Kérisel, *Nona des Sables*, Albin Michel Jeunesse, collection Ipoméïe, Paris, 1996.
- 8 Lucien -Guy Touati, *Et puis, je suis parti d'Oran ...*, Castor Poche, Flammarion, Paris, 1985.
- 9 Jean-Paul Nozière, *Le " Ville de Marseille "*, Editions du Seuil, Paris, 1996 et *Un été algérien*, Gallimard, collection Page blanche, Paris, 1990.
- 10 Buisson Virginie, *L'Algérie ou la mort des autres*, Folio Junior, Paris, Gallimard, 1981.
- 11 Alain Vircondelet, *Alger, Alger*, Editions du Laquet, collection Terre d'encre, Martel, 1998.
- 12 Leïla Sebbar, Belkadi Catherine, *J'étais enfant en Algérie, Juin 1962*, Editions du Sorbier, Paris, 1997.
- 13 Azouz Begag, *La force du berger*, La Joie de Lire, Genève, 1991.
- 14 Beïda Chikhi, *Maghreb en textes, écriture, histoire, savoirs et symboliques*, L'Harmattan, 1996, p.77.
- 15 Françoise Kérisel, *Nona des sables*, op.cit., citation en exergue.
- 16 Pierre Davy, *Oran la rupture 1962*, Les romans de la mémoire, Nathan, Paris, 2002.
- 17 Ibid.
- 18 Ibid.
- 19 Daniel Zimmermann, *Saïd et Pilule, deux amis dans la guerre d'Algérie*, Livre de Poche Jeunesse, Paris, 2002.
- 20 Jacques Gohier, *Le secret du targui blanc*, Livre de Poche Jeunesse, Hachette Jeunesse, Paris, 1996, réédition 2002.
- 21 Nabïle Farès, écrivain algérien, propos tenus au colloque international de Strasbourg et Paris, 28-31 mai 2001 : " *De le destinée voyageuse de la littérature francophone : la Patrie, la France, le Monde* ".
- 22 Beïda Chikhi, op.cit., p.77.

Les hommes en structure d'accueil de la petite enfance

Nicolas Murcier



Peu d'hommes exercent une profession qui met en contact avec les jeunes enfants. Chasse gardée des femmes ?

Dans ce secteur d'activité, comment la présence d'hommes professionnels est-elle envisagée ? Quelle est précisément la place des hommes et des femmes au sujet des soins et de la prime éducation ? Pourquoi les hommes n'investissent-ils pas ces professions ?

Des métiers de femmes : résistances au changement

Dans le champ de la petite enfance et au sein des institutions de garde et d'accueil, la présence masculine est quasiment inexistante. Les soins et l'éducation relèvent toujours d'un univers monosexué et féminin, tandis que les enfants accueillis sont évidemment des deux sexes. La division sexuelle des tâches, des rôles et des activités est toujours prégnante.

Pour certaines professionnelles interrogées*, les soins et l'éducation des bébés et des jeunes enfants apparaissent encore être l'apanage des femmes. L'expression "c'est pas naturel" ou "c'est naturel" est souvent utilisée¹. Comme si le fait d'être une femme impliquait *de facto* la possession d'un savoir-faire "inné" et d'une légitimité que les hommes n'auraient pas. Nous pouvons voir là à l'œuvre la division sociale du travail selon les sexes. Les femmes à force de l'entendre dire, semblent l'avoir tellement intériorisée et intégrée qu'elles abondent dans son sens, donnant du grain à moudre au moulin de la domination masculine, s'enfermant dans la domination tant matérielle que symbolique qu'elles subissent. Les femmes elles-mêmes confirmant l'idée d'une prédisposition professionnelle en fonction du sexe, participent au renforcement de la répartition des rôles et des tâches. Le champ de la petite enfance est encore largement contaminé par la thèse naturaliste. Une des solutions pour faire "disparaître" celle-ci, serait d'arriver à une

mixité des accueillants par l'entrée d'un nombre significatif d'hommes et la prise en compte par les professionnelles de l'autre en tant qu'individu sexué. Cependant, le fait que des hommes s'aventurent dans ce secteur d'activité ne tend pas vers une plus grande mixité des équipes, la durée du passage d'un homme dans une fonction au contact de bébés et de jeunes enfants étant relativement réduite. Les hommes professionnels de la petite enfance quittent plus rapidement que leurs collègues féminines une fonction qui les confronte au jeune enfant dans une proximité tant corporelle qu'affective. Ils recherchent et obtiennent plus facilement des postes de directeurs, de coordinateurs, de chefs de service ou de formateurs. Ceux-ci gravissent rapidement les échelons qui les éloignent du terrain et leur apportent un meilleur salaire, un changement de statut symbolique. Les hommes ne participent-ils pas ainsi au renforcement des résistances relatives à leur présence dans les structures d'accueil de la petite enfance ?

Exprimer sa "part féminine", occuper une place de tiers

La capacité à prendre soin de jeunes enfants dépend de la capacité des hommes comme des femmes à exprimer la "part féminine" de leur identité sexuée. Les professionnelles de la petite enfance constituent des tiers extérieurs à la configuration familiale. Il ne s'agit pas pour eux-elles de se situer dans une position de substitut parental, particulièrement maternel, mais d'occuper cette place d'entre-deux, de tiers dans la relation parents/enfants. L'édification de ces métiers et des représentations de la fonction éducative semble s'être constituée sur un malentendu que je vais maintenant développer puisque celui-ci est, à mon sens, à l'origine de confusions

entre la fonction maternelle et la fonction professionnelle comme de résistances à la présence masculine dans les institutions de la petite enfance.

De l'exercice de la fonction paternelle

Être éducateur-trice, c'est être un tiers séparateur venant signifier la Loi et s'interposer dans la dyade mère/enfant, porteur des interdits fondateurs, organisateurs et socialisateurs. La fonction éducative a pour effet d'instaurer une coupure par le langage qui permettra au jeune enfant de se désaliéner du discours maternel dans lequel il "n'a d'autre choix que d'accepter le sens impliqué dans la demande de la mère²" pour parvenir à être séparé et advenir en tant que sujet ayant une existence propre et mû par un désir propre. La pratique éducative est "*le lieu, l'instance où se garantit que tout besoin trouve à s'énoncer en une demande³*". La fonction paternelle, selon la théorie psychanalytique lacanienne, est symbolique et permet à tout sujet de se structurer psychiquement, en le limitant et en le contraignant, en l'accompagnant dans son cheminement du principe de plaisir à sa confrontation au principe de réalité.

Dans ma pratique éducative, j'ai été amené à rencontrer une "mère parfaite" qui répondait de façon "admirable" aux besoins de son enfant. Celui-ci n'avait pas le temps d'expérimenter la faim qu'il était déjà nourri ; il n'avait pas le temps de penser qu'il avait froid que déjà sa mère lui mettait un pull-over. Cet enfant âgé de trois ans et demi lorsque j'ai eu à le prendre en charge n'allait pas bien. Il vivait seul avec sa mère et avait toujours été gardé par elle. Celle-ci, trop bien adaptée, était dans l'incapacité d'abandonner son adaptation ne permettant pas à son enfant d'éprouver le manque, la frustration, de désirer.

Interdire que cette fusion mère/bébé, qui s'avère être indispensable dans un premier temps, ne s'installe va être la tâche du père afin de détourner l'enfant de sa relation exclusive avec sa mère et la mère de sa relation duelle avec son enfant. Ainsi ce qui va être dit est que l'une comme l'autre ne peuvent se suffire, que leur désir est ailleurs. Si les pères portent la fonction paternelle, celle-ci ne peut se confondre avec le père biologique ou le fait d'être un homme.

Le-la professionnel-le de la petite enfance assume et représente cette fonction paternelle qui l'inscrit comme garant et porteur de la Loi. "Il [elle] est garant de la Loi, mais d'une Loi qui commande de désirer par l'exercice du langage (souligné par l'auteur). Il [elle] est ainsi identifié au Père symbolique, c'est-à-dire à ce signifiant qui nomme ce qui mobilise le désir de la mère⁴".

La fonction éducative commande à l'éducateur ou à l'éducatrice d'énoncer la Loi, non avec autoritarisme ou d'une façon arbitraire mais d'une manière qui laisse entendre que celle-ci n'est pas discutable. En effet, "La Loi ne s'explique pas, elle s'énonce. L'expliquer est déjà une incitation perverse à sa transgression. C'est ouvrir la porte à l'idée qu'elle pourrait être mal comprise, mal interprétée, sujette à caution, bref discutable⁵".

Ne se peut-il pas que des résistances à la présence d'hommes dans le champ de la petite enfance, et les rivalités qui y surgissent, découlent de l'incapacité à penser la relation éducative dans ce secteur autrement qu'en la rabattant sur des "fonctions" maternelles ? La fonction éducative commande à l'éducateur, entendu là au sens générique, d'énoncer la Loi ; ce qui implique qu'il s'y soumette. La Loi ne saurait s'imposer qu'aux enfants, elle s'impose à tout sujet et le confronte, pour reprendre Jacques Lacan et Françoise Dolto, à sa propre castration qui, selon Jacques Lacan "veut dire qu'il faut que la jouissance soit refusée, pour qu'elle puisse être atteinte sur l'échelle renversée de la Loi du désir⁶". L'acte éducatif doit permettre l'entrée dans le langage et l'émergence du désir.

La distinction entre "une identification au Père Symbolique, renvoyant à la métaphore du Nom du Père, et des identifications imaginaires" témoigne qu'il ne peut incomber aux hommes d'incarner la Loi et aux femmes de mater. Ma pratique professionnelle dans les institutions et services d'accueil de la petite enfance m'a permis d'observer que cette confusion est omniprésente.

C'est en tant qu'éducateur ou éducatrice, donc porteur de cette fonction identifiée au Père Symbolique, qui représente la Loi et en est garant que se présente le-la professionnel-le à l'enfant et non dans un

premier temps en tant qu'homme ou femme.

Mon propos n'est pas de dire que, pour le jeune enfant, il s'agit de la même chose de rencontrer un éducateur ou une éducatrice, ce qui reviendrait à nier la différence des sexes. Mais ce qui diffère, n'est sans doute pas en terme de fonction, car les femmes comme les hommes en position d'éducation agissent dans le même sens, porteurs de la fonction paternelle, mais bien en terme de modèle identificatoire. L'une et l'autre jouent un rôle dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant.

Fonctions maternelle et paternelle en structure d'accueil de la petite enfance

Tous et toutes les professionnel-le-s exerçant dans une structure d'accueil de la petite enfance, quel que soit leur sexe anatomique, incarnent la fonction paternelle.

Leurs capacités à assumer cette fonction symbolique dépendent de leur résolution du conflit œdipien les renvoyant à leur propre castration.

Or, les professionnelles femmes se situent, dans le cadre de leur activité quotidienne du côté de la "fonction maternelle", parce qu'elles sont amenées à mater. Elles prodiguent au nourrisson et au jeune enfant des soins tant physiques que psychiques dans "un climat de tendresse active, oblativité, attentive et suivie qui caractérise le sentiment maternel⁷". Ce maternage s'avère nécessaire au tout-petit en l'absence de ses parents, notamment de sa mère, mais celui-ci ne saurait se confondre avec une quelconque "fonction maternelle" et encore moins avec le fait d'être une femme.

Il ne s'agit en aucun cas pour les éducateurs et les éducatrices, dans le cadre de leur activité professionnelle, de se substituer à la mère ni de la suppléer. En se plaçant du côté de la mère, les professionnelles ne ressentent-elles pas le professionnel homme comme un père castrateur qui viendrait barrer la jouissance à la manière des pères dans la relation familiale ? Les mères ressentent d'ailleurs cette position qu'occupent certaines professionnelles induisant une certaine rivalité affective. Des recherches récentes (Bloch & Buisson, 1998 ; Bouve, 2001) montrent que la crainte des mères de se voir supplantées par une autre femme intervient dans le choix du mode de garde.

"Je ne voulais pas qu'on me prenne mon enfant tout simplement" ; "J'étais plutôt branchée côté crèche, parce que de donner mon enfant à une tierce personne, j'avais peut-être l'impression qu'elle allait me le voler⁸".

J'é mets l'hypothèse, que se rejoue dans l'espace professionnel, une configuration

familiale renvoyant chacun et chacune au conflit œdipien. Cependant cette transposition d'une configuration familiale dans la sphère publique, professionnelle, repose sur un malentendu et une méconnaissance au sujet de la fonction éducative qui, escamotée de sa dimension symbolique, consiste en la reproduction de stéréotypes sociaux et d'une différence entre les rôles et les tâches selon les sexes.

Nicolas Murcier est Psychopédagogue, Doctorant en Sciences de l'Éducation. Université Paris 8 - Laboratoire des Sciences de l'Éducation (LSE), Groupe de recherche "Clinique, éthique, enfance et subjectivités".

Formateur à Arppe, Charenton-le-Pont (94) et co-directeur de l'Institut de Ressources en Intervention Sociale (IRIS), Asnières-sur-Seine (92).

* Cet article est rédigé à partir de données recueillies lors d'une recherche menée au sein du Laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université Paris 8, sous la direction de Laurence Gavarini. La recherche s'appuie sur des entretiens cliniques approfondis et des observations de terrain. Il a été réalisé 15 entretiens auprès d'hommes et 20 auprès de femmes, tous et toutes professionnel-le-s de la petite enfance (directrices de centre de formation, directrices d'institution de la petite enfance, puériculteur-trice-s, éducateur-trice-s de jeunes enfants, auxiliaires de puériculture, assistant-e-s maternel-le-s).

Notes

1 Lors des entretiens, les professionnelles ont utilisé l'expression "c'est pas naturel" pour évoquer les hommes s'occupant de jeunes enfants à titre professionnel et l'expression "c'est naturel" au sujet des femmes professionnelles.

2 Daniel Roquefort, 1995, *Le rôle de l'éducateur. Éducation et psychanalyse*, Paris, Éditions L'Harmattan, Collection Émergences, p. 86.

3 Ibid, p. 97.

4 Ibid, p. 82.

5 Ibid, p. 91.

6 Jacques Lacan, 1966, *Subversion du sujet et dialectique du désir*, Paris, Éditions du Seuil, p. 827.

7 J. Laplanche & J.-B. Pontalis, [1967] 1994, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, article *maternage*, p. 233.

8 Ces deux citations sont tirées de l'ouvrage de Françoise Bloch et Monique Buisson, Opus cité.

Références bibliographiques

- Bihl A. & Pfefferkorn R., 1996, *Hommes/Femmes, l'Introuvable Égalité*, Paris, Éditions de l'Atelier.
- Bloch F. & Buisson M., 1998, *La garde des enfants une histoire de femmes*, Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu P., 1998, *La domination masculine*, Paris, Seuil. Collection Liber.
- Bouve C., 2001, *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Castelain Meunier C., 2002, *La place des hommes et les métamorphoses de la famille*, Paris, PUF.
- Dor J., 1989, *Le père et sa fonction en psychanalyse*, Paris, Point Hors Ligne.
- Laplanche J. & Pontalis J.-B., [1967] 1994, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- Murcier N., 2003, *Étude des résistances à la présence masculine dans les institutions de la petite enfance*, DEA en Sciences de l'Éducation sous la direction de Laurence Gavarini, Saint-Denis, Université Paris 8.
- Murcier N., 2004, *La représentation de l'enfant dans la société contemporaine*, Soins pédiatrie et puériculture n° 219, Paris, Masson.
- Neyrand G., 2000, *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*, Paris, PUF.
- Roquefort D., 1995, *Le rôle de l'éducateur. Éducation et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, Collection Émergences.



Le Café des parents

Bernadette Macé

Un peu de café et beaucoup de paroles, c'est ainsi que le lieu a été conçu. Objectif : sortir les parents de leur isolement éducatif et relationnel.

L'École des Parents et Éducateurs de Moselle comporte déjà depuis 40 ans un service de Consultation des couples et familles et un service de formation des professionnels. Dans ces divers services, le constat était fait que bon nombre de parents, isolés sur le plan relationnel, semblaient envahis par des soucis quotidiens de l'éducation sans avoir la possibilité d'en parler et éventuellement de les dédramatiser. Ils arrivaient notamment parfois en consultation avec des problèmes qui, au départ bénins, étaient devenus plus graves du fait de cet isolement éducatif. Ainsi, émergeait ce besoin de nombreux parents de confronter les questions éducatives "entre eux" dans un lieu de libre accès. Le choix du lieu s'est porté sur un pied à terre en centre ville : dans une rue calme à 100 mètres des arrêts des principales lignes de bus de Metz. Cet espace est devenu un "café" confortable, attractif, coloré et gardé toujours très propre pour que chacun s'y sente à l'aise. Des ouvertures donnent sur un jardin. Le "café" est un espace historiquement masculin dans notre société et encore repéré comme tel dans d'autres sociétés plus traditionnelles. Le Café a d'ailleurs réussi ce pari de recevoir des pères car actuellement, et depuis son ouverture, un tiers des parents qui fréquentent le lieu sont des hommes. Nous constatons quotidiennement combien les pères occupent le bar pour échanger. Le baby foot, le jeu de fléchettes et un jeu de palets leur offrent aussi d'autres occasions de rencontres et de contacts.

Les mots clefs

La convivialité

Mettre les parents présents en relation est l'objectif majeur de ce lieu. La tasse de café est le premier outil, elle permet aux personnes de se poser et nous les invitons à se regrouper autour des tables. Ensuite, c'est souvent la discussion

spontanée qui se produit : discussion de café au départ "le temps, l'actualité..." Et très vite le sujet glisse sur le point qui est commun à tous : "la parentalité".

"La parole aux parents" est un livret mis à la disposition de tous : une page par thème : l'adolescence, les sorties, les modes de garde, l'alimentation, la grossesse, la jalousie fraternelle... chacun est invité à noter un message dans ce livret sur le thème qui le concerne.

Les mini-rencontres débats

Chaque parent peut proposer un thème de mini-rencontre débat sur un thème qui lui tient à cœur. Il fixe une date avec les professionnels (au moins 15 jours après la proposition du parent) qui sera affichée dans le café avec le thème proposé. Le jour "J", les parents intéressés par ce thème peuvent venir participer à l'échange animé par un professionnel. Le résumé de la rencontre est affiché au sein du café pour consultation des autres parents.

Le Conseil de Maison

Il est formé de 11 parents et grands-parents, il a un regard sur les décisions du lieu notamment les thèmes des rencontres débats et des échanges de savoir.

Les rencontres-débats

Environ une fois tous les deux mois, une rencontre débat est organisée en soirée au Café des parents. Les prochains thèmes : "Grands-parents, Parents, Enfants : quelle place pour chacun ?" "Aider nos enfants à grandir : les limites et la frustration sont-ils des ingrédients de l'amour paternel et maternel ?" Il est animé par un spécialiste du thème qui va privilégier encore l'échange entre parents et non l'aspect théorique de la question. Par ailleurs, des associations et organismes peuvent organiser dans les lieux d'autres débats à l'intention des parents.

Les échanges de savoir

Un tableau affiche certains domaines de compétence que les parents peuvent s'échanger : Initiation aux langues ; coutumes d'ailleurs, maquillages, jeux de société, travaux manuels, décoration, histoires et contes, atelier d'écriture... un parent qui se sent compétent dans un domaine s'inscrit comme "offreur", un autre qui veut apprendre cette compétence s'inscrit comme "demandeur". Un professionnel met en relation offreur et demandeur d'une même compétence et établit avec eux un contrat (précisant la compétence proposée, le nombre de séance nécessaire à son apprentissage et le calendrier de rencontre).

Un lieu d'information et d'orientation

Ce lieu est aussi un lieu "ressources" pour les parents puisqu'il leur permet d'accéder à bon nombre d'informations les concernant : le CRI-BIJ, Centre de Renseignement et d'Information et Bureau d'Information Jeunesse de Metz, alimente le Café pour ce qui concerne l'actualité de loisirs adressée aux familles, et permet d'orienter les parents pour leurs demandes concernant les offres de garde, les secteurs de consultation... c'est donc aussi un lieu d'orientation.

Visite Guidée

Plusieurs paris ont participé à l'ambition du Café :

- Un espace accessible à tout parent.
- Un lieu destiné avant tout aux adultes et qui accueille simultanément les enfants : il fallait donc créer un espace qui convienne à chacun, qui leur permette d'être séparés, notamment pour favoriser l'échange des parents entre eux mais aussi ensemble (les enfants restant sous la responsabilité de leur parents dans le lieu). Les espaces de jeux pour les enfants devaient être suffisamment sécurisés et attractifs. Une autre exigence : ces espaces devaient favoriser la communication entre enfants pour qu'ils

ne recherchent pas systématiquement la présence de leurs parents.

– Un lieu à destination des pères qui ont la cruelle réputation de peu échanger sur les questions éducatives. Et parmi eux des pères qui exercent leur droit de visite durant le week-end et pour qui le face à face avec un enfant, avec lesquels ils n'ont plus une relation régulière, est parfois difficile. Il fallait leur offrir la possibilité d'être avec eux mais pas nécessairement en "face à face".

– Un lieu qui permette aux parents de préoccupations communes de se rencontrer : en supposant que l'âge commun des enfants est moteur d'échanges entre eux il fallait permettre aux parents de se retrouver par "catégorie d'âge" des enfants.

– Un espace d'échange de savoirs entre parents dans un endroit calme durant les heures d'ouverture.

– Un espace propice aux rencontres débats.

Un espace "contenant" qui facilite la rencontre

Le lieu est conçu pour l'échange entre parents tout en leur permettant de s'installer, s'ils le souhaitent, à proximité ou à vue de leurs enfants. Les parents se retrouvent souvent de fait à proximité d'autres parents d'enfants d'âges similaires aux leurs, ce qui facilite les échanges spontanés.

À l'entrée un espace accueil avec tables, chaises et bar et des jeux d'adultes et de grands enfants (jeux cités ci-dessus et jeux de société divers : cartes, scrabble, lotos, jeu d'échec...).



En s'avançant on trouve un salon pour adultes avec, à proximité des espaces pour les jeunes enfants : une bibliothèque de jeux de société, un salon enfants avec des jeux d'imitation : jeu de marchande, garage, maison de poupée, bar enfants avec table de bistrot enfants. Les deux espaces sont délimités par des murets de 80 centimètres pour qu'enfants et adultes ne se perdent pas de vue : un passage tunnel est ouvert dans un des murets de séparation pour que les petits voient ou même retrouvent leurs parents. Au fond, c'est l'espace calme avec un kiosque lecture des tables de bar pour les parents qui veillent sur leurs tout-petits qui gambadent sur un tapis.

La séparation-individuation se joue de fait dans ces espaces : séparation facilitée par le fait qu'on ne se perd pas de vue, individuation facilitée par l'autonomie et les échanges que créent les activités de chacun.

Des salles en annexe

Une grande salle de réunion est destinée aux animations qui se déroulent en soirée ou le samedi matin : elle est située au fond du local donc près des endroits réservés aux jeunes enfants susceptibles d'être là durant les animations : la porte reste ouverte et une baie vitrée la sépare du Café pour permettre aux enfants de voir leurs parents et tout en restant occupés par les activités calmes (lecture, espace bébés).

Une autre salle est destinée aux échanges de savoir

Un lieu de sécurité

Outre les aspects cités ci-dessus qui permettent aux parents et enfants de ne pas se perdre de vue, les espaces pour parents leur permettent de s'asseoir presque toujours dos à un mur là encore en situation de sécurité. L'anonymat et la confidentialité sont de règle. L'accueil des personnes est individualisé : les professionnels leur demande à l'entrée juste leur quartier d'habitation, de quelle manière ils ont eu l'information de l'existence du Café des Parents et l'âge de leurs enfants et leur prénom quand ceux-ci les accompagnent. On remplit devant eux une feuille d'accueil avec ces renseignements : rien n'est caché. Si bon nombre de professionnels sont devenus de fait "partenaires" de ce lieu en divulguant des plaquettes d'information auprès des parents qui les fréquentent ils savent qu'ils ne peuvent entrer durant les heures d'ouverture au public et ne peuvent pas non plus vérifier la fréquentation du lieu par les familles qu'ils connaissent.

En conclusion

Dans ce Café, il ne se passe pas de choses "banales" : les parents apprécient

le calme et la sérénité du lieu en entrant. Ils sont mis en confiance rapidement et savent qu'ici, on les valorise, on les encourage. Pour nous, le parent est a priori "compétent", les conseils sont proscrits, il est seulement encouragé à trouver ses solutions dans l'éducation, à trouver ses réponses aux questions qu'il se pose. C'est un lieu où le respect a pleinement sa place, il n'y a pas de jugements. L'ambition essentielle de cet endroit est de permettre aux parents de souffler, de se rassurer, de reprendre toute l'énergie dont ils ont besoin pour faire face à celle de leurs enfants au quotidien.

Bernadette Macé

Responsable du Café des Parents.

Ouvert du mardi au samedi entre 14 h et 18 h au 31 rue Dupont des loges à Metz
Site internet : www.epe57.com

Le Café des Parents a été créé à l'initiative de l'École des Parents et Éducateurs de Metz et a ouvert ses portes le 15 avril dernier. Il a pour ambition d'accueillir les parents et grands-parents, de leur offrir un espace sympathique et convivial où ils peuvent venir ou seuls, ou accompagnés de leurs enfants, pour se détendre, et où ils sont invités à échanger sur les questions courantes que pose l'éducation au quotidien : c'est un lieu de dédramatisation des difficultés. C'est bien l'échange entre parents qui est privilégié et non l'écoute individuelle des usagers (qui ne devient possible que dans des temps où le Café est moins fréquenté). Les professionnels (au nombre de trois : deux par accueil) ont pour fonction l'accueil et la mise en relation des individus. Ce lieu est destiné à rompre l'isolement, à permettre aux parents de ne pas rester seuls devant les exigences quotidiennes qu'impose l'éducation, et à reprendre l'énergie nécessaire au quotidien.

Des outils spécifiques :

Rencontres débats, livret d'échanges, échanges de savoir entre parents, Conseil de Maison... sont des outils conçus pour favoriser la communication et l'échange de compétence entre parents.

Ce projet est soutenu par :

- La CAF de Moselle
- La DDASS
- Le Conseil Général de la Moselle
- Le Conseil Régional de Lorraine
- La Fondation de France
- La ville de Metz
- La caisse d'épargne Lorraine Nord
- Le site santé de La Mutuelle Préviade-Mutouest



Françoise Hurstel

Psychanalyste

DOSSIER

Filles, garçons : du jeu dans les rôles

“ La différence des sexes et celle des générations constituent l'abscisse et l'ordonnée de chaque être humain, les deux données fondamentales de l'identité qui ne peuvent être brouillées sans que s'ensuive une désorganisation de l'être tout entier ” ... écrivait en 1986.

Marie Balmory, psychanalyste

Or la différence des sexes est le théâtre depuis quelques décennies de débats sociaux, philosophiques et psychanalystes. Ils ont deux enjeux principaux : sur le plan psychologique l'importance de cette différence pour le devenir des humains ; sur le plan social, des enjeux de pouvoir entre hommes et femmes. Les questions soulevées par ces débats vont, des plus récentes comme celle de l'homoparentalité, aux plus anciennes comme les luttes féministes pour l'égalité des hommes et des femmes, en passant par la possibilité de changer de sexe. Elles nous concernent tous. Et cela à plusieurs titres dont j'évoquerai ici quelques aspects : ces aspects forment le contexte dans lequel s'inscrivent les articles de ce numéro du Furet sur les rapports entre garçons et filles.

– C'est avec la question du changement de sexe dans le cas de “ transsexualisme ” que le débat a pris de l'ampleur que nous lui connaissons aujourd'hui.

En effet dans les années 1950 au Danemark puis aux USA, ont eu lieu les premières opérations de transformations sexuelles (Frignet, 2000). Ces transformations ont été légalisées ensuite. Peut-on changer de sexe en invoquant comme le font les candidats aux opérations que “ la nature s'est estompée ” ?

– Un deuxième aspect du questionnement autour de la différence des sexes est bien antérieur au phénomène de transsexualisme. Il est du aux écrits et luttes de féministes qui, dès la Révolution française, c'est à dire dès l'avènement de l'idée démocratique, posent celle de l'égalité entre hommes et femmes.

L'une des plus célèbres et des plus convaincantes pionnière de la contestation de ce que le sociologue Pierre Bourdieu appelait “ la domination masculine ” (1998), est la théoricienne radicale anglaise Mary Wollstonecraft (1792). Son œuvre n'a rien perdu

de son actualité. Elle y dénonce “ la négativisation du sexe féminin et “ le conditionnement de la féminité ”.

– Une troisième voie a nourri les débats sur la contestation du bien-fondé de la différence des sexes. Elle est liée aux travaux des anthropologues. Mais avant d'en dire quelques mots, je rappellerai, que dans le domaine de la psychanalyse, Freud, au début du 20ème siècle a posé au fondement de l'être humain la bisexualité et a toujours défendu l'idée d'un “devenir ” féminin ou masculin qui ne serait pas donné d'emblée par le sexe biologique...

– Dès 1930, les ethnologues tels Bronislaw Malinowski et Margaret Mead publient des observations qui montrent l'existence dans de nombreuses cultures non occidentales, d'organisations sociales permettant à certains hommes d'adopter des conduites typiquement féminines. Ces observations seront reprises par les anthropologues sociaux nord-américains pour inventer une notion qui déconnecte le sexe biologique du gender (traduit en français par “ identité ” de genre) c'est-à-dire des organisations sociales qui définissent ce qu'est un garçon et ce qu'est une “ fille ”.

– Plus récemment, en France, les ouvrages de Françoise Héritier, élève de Claude Lévi-Strauss, apportent des données montrant que la détermination biologique est toujours façonnée ou réinterprétée en fonction des organisations sociales : ce sont les institutions, les pratiques quotidiennes, les rituels, les pratiques éducatives qui soutiennent les formes culturelles propres à chaque société pour “ habiller ” la différence des sexes.

Quelques exemples repris à Françoise Héritier dans son livre “ Masculin-Féminin ” sont particulièrement éloquentes. Ainsi, chez les Inuits (société eskimo) le nom donné à un enfant pourra être celui d'un de ses ancêtres défunts, homme ou femme, quel que soit le sexe de l'enfant. Une petite fille pourra être jusqu'à la puberté un “ garçon ” et élevée comme tel, parce que son “ âme-nom ” est celui d'un homme. Mais à l'âge où la procréation devient possible, l'enfant devra faire un choix : soit rejoindre son sexe de naissance et les règles sociales qui l'accompagnent, soit devenir “ chaman ” et conserver une place singulière dans la vie sociale et son groupe.

Autre exemple : chez les Nuers d'Afrique occidentale lorsqu'une femme est stérile, elle peut être “ créditée de l'essence masculine ”. Elle revient alors chez ses frères et bénéficie de parts de bétail “ en tant qu'oncle paternel ” (ce qu'elle est devenue).



Les exemples d'attribution sociale du sexe foisonnent mais on peut l'entendre dans les exemples cités, le sexe biologique n'est ni nié, ni caché dans les sociétés. Il est aménagé parce que dissocié de l'identité sociale. L'interprétation sociale du sexe biologique a dans ces sociétés pour borne la période de procréation, de la puberté à la ménopause. Et ce sont ces faits, entre autres, qui ont permis à Simone de Beauvoir d'avancer la formulation devenue célèbre " On ne naît pas femme (ou homme), on le devient ".

Mais là où les sociétés occidentales avec la notion de " gender " ont radicalisé la question de la différence des sexes, c'est en tentant d'effacer la différence biologique des sexes au seul profit du " gender ".

C'est dans cet effacement, me semble-t-il, qu'à pu être généralisé l'opération transsexualiste. On fait en quelque sorte comme si le sexe biologique n'existait plus et pouvait être changé au gré de chacun... Il s'agit d'une forme d'auto-fondation par l'individu.

Cependant, la notion sociale de " genre " a permis – et c'est son aspect positif - de repérer et les conditionnements culturels et les

modalités du " devenir garçon ou fille " et les discriminations entre garçons et filles.

Faire le point sur quelques unes de ces questions telles qu'elles se présentent dans l'expérience des spécialistes de la Petite Enfance et pour les enfants d'aujourd'hui est ce qui est proposé au lecteur du Furet dans ce numéro. Quels sont les conditions et les processus de la différenciation sexuée de la conception de la naissance ? Comment émerge l'identité sexuée et quels sont les processus de la sexuation ? Comment notre société et d'autres organisent-elles la vie entre garçons et filles ? Que disent les filles et les garçons de la différence des sexes, comment la perçoivent-ils aujourd'hui ? ... Et dans les familles, dans les écoles, comment cette différence est-elle vécue ?

Bibliographie

- Balmory Marie (1986), *Le sacrifice interdit*, Paris, Grasset.
- Bourdieu Pierre (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- Frignet Henry (2000), *Le transsexualisme*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Héritier Françoise (1996), *Masculin/Féminin*, Paris, Odile Jacob
- Wollstonecraft Mary (1792) *A vindication of the Rights of Woman* (Défense des droits de la femme), Oxford, OUP, 1999.

De la différence à l'égalité

Chantal Zaouche-Gaudron



Si l'identité est donnée d'emblée, elle se construit – avec la complicité des parents et de la société – dans le rapport à l'autre, la confrontation entre l'identique et le différent.

La question de la construction identitaire sexuée pour "être" une fille ou un garçon de sa culture, puis pour "devenir" une femme ou un homme, suscite un regain d'intérêt et préoccupe de plus en plus les chercheurs et les institutions. On assiste ainsi à une évolution des modèles théoriques qui accorde une part active à l'enfant et qui insiste sur la réciprocité entre l'activité de l'enfant et les milieux dans lesquels il se développe. Les modèles actuels accordent une importance particulière à situer dorénavant l'identité sexuée dans une approche multidimensionnelle qui induit une multitude d'interrogations. L'identité sexuée est-elle une construction identitaire ? En quoi les parents et l'environnement de l'enfant participent à cette construction sexuée ? Quels sont les processus impliqués ? En quoi nous concerne-t-elle ?

Définir l'identité sexuée

De façon générale, la notion "d'identité sexuée" introduite par Colette Chiland recouvre cet aspect fondamental que constitue l'articulation entre la dimension biologique et la dimension psychologique à laquelle est reliée étroitement la dimension sociale. Dit autrement par Marie-Claude Hurtig (1982), l'identité sexuée est reconnue comme étant "un organisateur et un intégrateur de la personne, dans ses aspects biologiques, cognitifs, affectifs et sociaux" (Hurtig, 1982, p. 295). Par ailleurs, l'identité sexuée doit être comprise comme un tout et ne représente pas une partie de l'identité, "l'identité est d'emblée sexuée ou elle n'est pas" (Chiland, 1995). Ce faisant, la notion d'identité sexuée recouvre à la fois le sentiment d'appartenir à un sexe et l'appropriation des caractéristiques définies culturellement qui lui sont reliées (Le Maner-Idrissi, 1997 ;

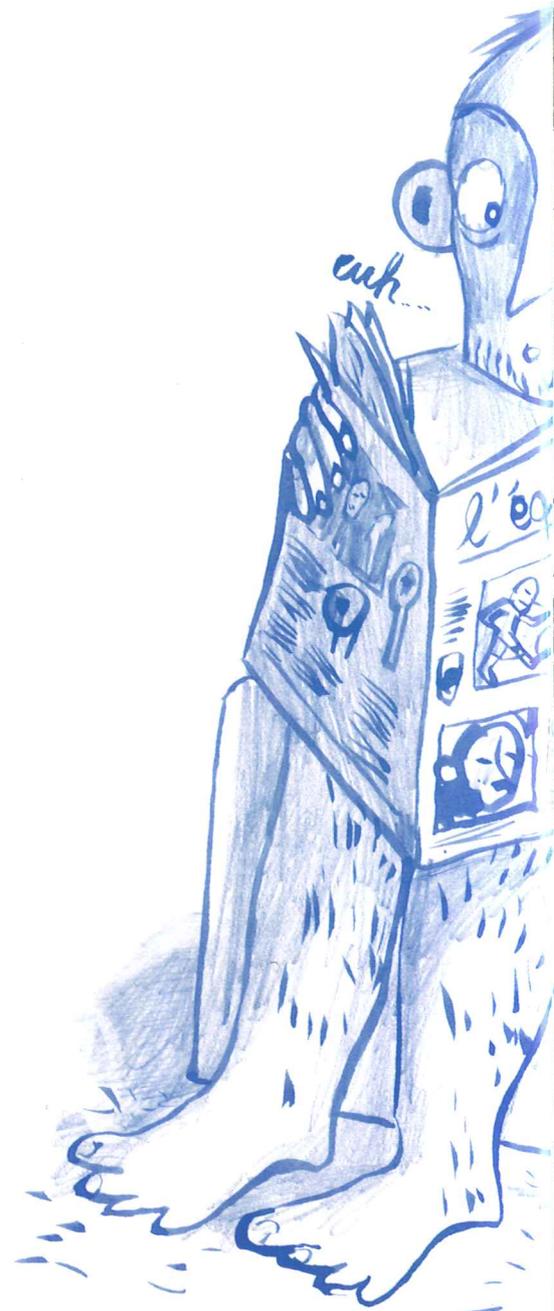
Zaouche-Gaudron, 1997).

Autrement dit, même si l'identité sexuée est donnée d'emblée par le jeu des différences bio-physiologiques, elle se construit dans le rapport à l'autre, dans la confrontation entre l'identique et le différent. La construction sexuée subjective s'élabore dans le jeu des rapports que l'enfant entretient avec les milieux (famille, école, médias...) dans lesquels il vit et avec les acteurs qui les constituent. L'action de l'entourage social et l'activité de l'enfant (même si ses capacités apparaissent limitées dans les premiers mois) sont impliqués ensemble dans la mise en place du "sentiment d'appartenir à un sexe". Sous cette hypothèse, l'action du social ne saurait se réduire aux seuls renforcements et messages conscients mais réfère aussi à des éléments plus subtils via des messages verbaux et non verbaux inconscients.

Une construction identitaire

Dès la naissance et bien souvent durant la grossesse, la première question posée par les deux parents concerne le sexe de leur enfant. Cette question doublée du choix du prénom est loin d'être anodine puisqu'elle institue d'emblée l'enfant dans un monde sexué dans la mesure où "c'est le sexe de l'enfant pour lui-même qui est un déterminant de son développement social" (Hurtig, 1982).

Dès la naissance, les parents offrent à leur enfant un environnement sexué : jouets qui relèvent du domaine domestique et maternel pour les filles, jouets destinés aux domaines de l'éducatif, des sciences, de la mécanique, de l'agressivité pour les garçons ; décoration de l'espace différenciée... Si fins soient-ils, les messages non verbaux (sourire, mimiques, intonation de la voix,



position corporelle...) ne sont pas identiques selon que les parents s'adressent à leur fille ou à leur fils. Leurs représentations, attitudes et comportements sont aussi différenciés (ils acceptent par exemple la colère de leurs fils et les pleurs de leurs filles mais non l'inverse). Au sein du couple parental, il existe, d'une part, des différences en fonction du sexe de l'enfant, et d'autre part, des différences entre la mère et le père. Par exemple, sur le registre du développement cognitif, les parents donnent plus de liberté pour résoudre un problème (par exemple des jeux d'encastrement ou des puzzles) aux garçons qu'aux filles. Les pères insistent, avec leurs fils, sur la réussite de l'activité et accentuent avec leurs filles davantage les aspects relationnels que l'objectif du jeu à atteindre. Bien que les conclusions émises dans les recherches tendent à se nuancer, le père serait le principal agent



part active de l'enfant et de l'adolescent. On repère ainsi un processus d'élaboration au travers des relations interpersonnelles ainsi qu'un travail identitaire au plan personnel, au cours duquel l'enfant peut dire "je suis une fille ou un garçon" et enfin, au niveau groupal, au cours duquel il se sent appartenir au groupe des femmes ou des hommes.

Différence et égalité

À vous parents : acceptez-vous les accès de colère de votre fille et les crises de larme de votre fils ? Offrez-vous des poupées à votre jeune garçon ? Quelle est la décoration de sa chambre ? rose ? avec des fleurs ? Êtes-vous satisfaits quand votre fille s'amuse avec des jeux vidéo agressifs et, dans le même temps, n'en achetez-vous pas à votre fils ? À vous professionnels de la petite enfance, professeurs des écoles : le jeune garçon parle, bouge : ne pensez-vous pas implicitement "quoi de plus normal" ? Mais si une jeune fille agit de même, ne la rappelez-vous pas à l'ordre ? Et si les élèves vous interrogent sur une partie de cours mal comprise, la façon (dans le fond et dans la forme) dont vous allez répondre ne dépend-elle pas du sexe de votre interlocuteur ?

Au quotidien, en participant à la socialisation différenciée des filles et des garçons dès leur plus jeune âge, nous participons à leur construction identitaire, mais nous renforçons aussi certaines déterminations sexuées qui soutiennent la hiérarchie des rôles de sexe. Ainsi, la confusion règne toujours autour de la différence et de l'égalité. Or, la différence reste le fondement du sujet, qu'elle soit sexuée, religieuse ou politique... Nous pouvons tout à la fois "être différents" et "être égaux", mais nous savons aussi que c'est sur cet aspect paradoxal que le bât blesse. Sur le registre précis de la différence sexuée, les rapports sociaux de sexe avec la valence dominant / dominé nous rappellent, jour après jour, combien dans cette différence, l'inégalité perdure. Citons pour exemple : au détriment des filles et des femmes, l'orientation scolaire et professionnelle, les inégalités de salaires, les places occupées sur la scène politique, les postes à responsabilité... Accepter les différences sexuées et les respecter devrait nous inciter à œuvrer pour des rapports sociaux hommes / femmes plus égalitaires qu'ils ne le sont actuellement, et nous aider à construire une égalité de chances entre les filles et les garçons au sein de la famille, de l'école et, plus tard, en milieu professionnel.

Chantal Zaouche-Gaudron Professeur de psychologie du développement. Directrice adjointe de l'UFR de psychologie. responsable de l'équipe de psychologie du jeune enfant.

de socialisation différenciée (Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2001).

À l'extérieur de la famille, plusieurs acteurs (crèches, institutions scolaires, orientation scolaire, milieu professionnel...) participent à différents niveaux et dans des contextes diversifiés à la construction des conduites sexuées des enfants et à la socialisation différenciée des filles et des garçons. À l'école, le jeu des interactions (entre maître et élève) et la socialisation scolaire différenciée (manuels scolaires, formations des enseignants, systèmes d'orientation...) sont particulièrement importants et saillants (cf. les travaux de Duru-Bellat, 1990). Au-delà, les médias (presse, radio, TV – depuis le 1^{er} septembre 2004, une émission télévisée s'adresse aux seules jeunes filles –, publicité...) participent à ce modelage sexué en attribuant (et en renforçant ce qui a été déjà transmis au sein de la

famille) aux filles l'apparence physique, la mode, l'esthétique et les relations sociales... et aux garçons, les sciences, les jeux, l'action, la compétitivité et la compréhension logique du monde environnant.

De façon générale, le fait d'être identifié et reconnu comme fille ou garçon par les membres de la société implique de la part de ces agents de socialisation des conduites particulières et différenciées en fonction du sexe de l'enfant ou de l'adolescent.

De façon réciproque, l'enfant puis l'adolescent, de par les interactions multiples qu'il réalise avec les différents partenaires qu'il rencontre au cours de son évolution, perçoit, puis apprend, construit, intègre les comportements et les attitudes relatifs à son appartenance à l'un ou l'autre sexe et les fait siennes. Plusieurs processus peuvent être invoqués et qui mettent bien en exergue la

L'apprentissage du bonheur

Yvonne Knibiehler



Aujourd'hui, nous voulons élever les garçons et les filles de la même manière, abolir les différences. Il en fut autrement dans le passé.

Ceux qui nous ont précédés, au contraire, se sont efforcés d'éduquer séparément et différemment les garçons et les filles. Pour les populations anciennes, qui subissaient une forte mortalité, la reproduction constituait une urgence, un souci prioritaire, qui commandait l'éducation. Le premier objectif des adultes était de confirmer chaque enfant dans son sexe biologique, pour le rendre capable d'assumer, de bon gré et avec compétence, son rôle spécifique dans la fonction de reproduction. Ce rôle n'est pas seulement biologique. Nous sommes des mammifères, mais doués de conscience, et nous avons à transmettre des acquis culturels. (...)

Quelques flashes vont montrer comment ces missions ont été accomplies avant nous. Il ne s'agit pas de prendre les Anciens pour modèles, mais de les mettre à bonne distance.

A chacun sa fonction

Durant l'Antiquité païenne, en Grèce par ex., les citoyens étaient tenus de se marier et de procréer, c'était un devoir civique.

Les filles étaient mariées, au gré de leur père ou de leur tuteur, dès la puberté, entre 12 et 15 ans. (...) Elles étaient préparées à leur fonction de procréatrices d'abord par la religion de la cité : chaque année, mères et filles tenaient le premier rôle, au cours des cérémonies grandioses, célébrées en l'honneur de la puissante déesse Déméter. La fécondité était ainsi parée d'un grand prestige. À l'intérieur du gynécée des initiations sexuelles plus précises avaient peut-être lieu. (...) Les filles apprenaient en tous cas à exécuter les tâches domestiques. (...) D'autres savoirs se transmettaient, selon les milieux : il y a toujours eu en Grèce des femmes cultivées et parmi elles des femmes médecins réputées. Les hommes, par contre, ne se mariaient

qu'au-delà de 30 ans : adultes expérimentés, ils pouvaient ainsi prendre et garder aisément la prépondérance dans le ménage. Leur formation virile était assurée par la pédérastie (ne pas confondre avec la pédophilie) : coutume qui avait aussi pour but de souder la solidarité masculine au service de la cité. (...) L'éducation faisait large place aux jeux du stade, et à d'autres exercices violents, perçus comme préludes à la préparation militaire. Quant à leur instruction, elle était assurée par des pédagogues, selon les milieux. (...)

Le bouleversement chrétien

Après l'écroulement des civilisations antiques, l'occident est dominé par la culture chrétienne qui se déploie dans des sociétés fondamentalement rurales ; la communauté de base, c'est le village. Pour les chrétiens, (...) le salut éternel de l'âme compte bien plus que les désirs du corps. La chasteté et la virginité sont préférables à la fécondité. (...) Il y a là un bouleversement culturel décisif, qui retentit sur l'éducation : la reproduction perd sa priorité absolue ; les jeunes, garçons et filles, peuvent désormais refuser le mariage et la procréation. Pour les filles surtout, cela implique un important changement de statut et même d'identité ; elles peuvent se penser comme semblables aux hommes, en tant que créatures de Dieu (les grandes saintes n'y ont pas manqué). On constate l'émergence progressive d'un être social nouveau, la jeune fille. (...)

Le mot pudeur apparaît en français au XVI^e siècle : il invite la jeune fille à se prendre en charge elle-même ; (...) et toutes sortes de règles de comportement s'ensuivent.

Pour les garçons, on s'efforce de leur inculquer la vertu de chasteté, qui suppose le respect d'autrui : respect des filles qu'il ne faut pas violer, ni engrosser

hors mariage, à quelque milieu qu'elles appartiennent ; respect des enfants qu'il ne faut pas procréer à l'étourdi. (...) L'Église en est venue à rendre le péché sexuel terriblement culpabilisant.

Apprentissages multiples

Pour accompagner l'adolescence, elle a élaboré les sacrements. Le sacrement de pénitence par exemple, permet d'exprimer le repentir et d'obtenir l'absolution d'une faute ; il déculpabilise. L'examen de conscience qu'il impose aide à la connaissance et à la construction de soi. (...)

La morale chrétienne s'impose aux deux sexes : elle est parfaitement égalitaire. (...)

Si forte qu'ait été l'emprise de cette morale, elle butait sur les dynamiques rustiques. Les paysans avaient besoin d'enfants, ils honoraient la sexualité comme promesse de progéniture. Ils toléraient tacitement la masturbation, ainsi que les fréquentations précoces, qui permettaient d'attendre le mariage sans trop de frustration. (...)

D'ailleurs, des formes de sociabilité très efficaces, complétaient leur éducation. Il existait dans tous les villages des "sociétés de jeunesse" (abbayes, bacheleries), une pour les garçons, une pour les filles ; elles accueillait les célibataires de 15 à 30 ans environ. (...) Dans ces groupes, s'opéraient des initiations essentielles, des aînés aux cadets : "L'éducation par les pairs" apprenait au garçon ce que c'est qu'un homme, à la fille ce que c'est qu'une femme. Les parents, eux, assuraient surtout l'éducation par le travail, la discipline laborieuse, et la répartition des tâches selon le sexe.

La croissance des villes qui s'affirme après la guerre de 100 ans, révèle peu à peu la nécessité de nouvelles régulations. (...)

Entre autres, une institution se développe au cours du XVI^e siècle : les internats scolaires. Le besoin d'instruction augmente car la monarchie administrative se met en place, et l'imprimerie permet la multiplication des livres ; les ordres religieux de la Contre Réforme mettent au point des programmes d'éducation qui répondent bien aux besoins des classes dirigeantes. (...) Mais garçons et filles restent séparés pendant l'adolescence, séparés aussi de leurs parents. À noter que ce progrès de l'instruction pose, du côté des filles, un problème que Molière met en scène, dans

trois au moins de ses comédies : Comment les instruire sans les détourner de leurs "devoirs d'État" ? Le débat durera jusqu'au XX^e siècle.

L'État s'en mêle

La Révolution française, phase de grande mutation, réduit la puissance paternelle et l'autorité du clergé, au profit de l'État, nouveau partenaire en matière d'éducation, partenaire exigeant, parce qu'il se préoccupe de la formation des citoyens. Les internats subsistent. Les garçons sont bouclés dans des lycées nationaux que Napoléon leur a organisés comme des casernes. (...) Mais les adolescents s'investissent aussi dans les conflits politiques tout au long du XIX^e siècle ; ils font le mur pour aller sur les barricades ou grossir les émeutes. Et pour le sexe, ils s'initient auprès des prostituées dont le nombre ne cesse de croître.

Les demoiselles, dans les couvents, apprennent surtout la piété, et aussi les bonnes manières qui leur permettront de trouver un mari.

Un phénomène étrange marque le XIX^e siècle : la sexualité devient taboue. (...) On transforme les jeunes filles en oies



blanches, on leur impose une "innocence", en fait une ignorance, elles n'ont même pas droit de regard sur son propre corps. (...) Pourquoi ? sinon pour rendre l'épousée plus docile entre les mains du mari. (...)

Dans les milieux populaires, le nombre

des filles mères augmente. Trop souvent, les jeunes bourgeois, tenus à l'écart des jeunes filles bien élevées, jettent leur gourme en engrossant une grisette, ou une servante plus ou moins naïve. (...) D'autres filles entrent comme ouvrières, pour gagner une petite dot, dans les

ateliers et les usines que multiplie la révolution industrielle. (...) Les bien pensants vitupèrent le travail salarié des filles : ils affirment qu'elles doivent être élevées dans la vie privée, pour la vie privée.

À la fin du XIX^e siècle, revient le temps des "sauvageons". (...) Les rues pullulent de gamins que la police qualifie de vagabonds. (...) En même temps, les mutations techniques, l'essor des usines désorganisent l'apprentissage. On appelle "apaches" certains jeunes qui refusent en bloc l'usine et la pauvreté : ils pratiquent le vol à la tire et le proxénétisme ; leur agressivité fait peur. (...)

Entre les deux guerres, cependant, des efforts nouveaux sont entrepris. Le scoutisme, en particulier, élabore une véritable pédagogie de l'adolescence. Il maintient une rigoureuse séparation des sexes, et reste fidèle aux valeurs chrétiennes. À la fois novateur et conservateur.

Déconstruction la différence

L'éducation a donc toujours été organisée pour construire la différence des sexes. Nous, nous voulons déconstruire cette différence. Pourquoi ? L'explication se situe sans doute dans une mutation anthropologique : la procréation n'est plus une urgence. (...) Il n'est plus nécessaire de consacrer les femmes humaines à la reproduction et à la fonction maternelle. D'où l'idée qu'on peut les assimiler aux hommes, et qu'il faut les élever à cette fin. (...)

Quels ont été les signes essentiels du changement ?

L'un des principaux a été la demande des femmes. Le mot "féminisme" est récent (fin XIX^e), mais le désir qu'il exprime est perceptible dès le XIV^e siècle. (...)

Les femmes ne refusent pas la fonction maternelle ; mais elles souffrent d'y être contraintes, et elles déplorent que cette fonction serve de prétexte à leur subordination, à leur relégation. (...)

L'instruction des filles a suivi à distance le progrès de celle des garçons. C'est au cours des années 1880 qu'elles ont disposé d'écoles d'État laïcisées : école primaire de Jules Ferry, lycées de jeunes filles de Camille Sée (mais les programmes, différents de ceux des garçons, ne permettaient pas de se présenter au baccalauréat, tant on redoutait encore de détourner les filles de la vocation maternelle). **En 1924, les programmes sont assimilés**, ce qui ouvre aux demoiselles les portes de l'enseignement supérieur.

Au cours des années 1960, la mixité a été introduite dans les établissements primaires et secondaires. (...) La séparation des garçons et des filles, principe majeur de l'ancienne éducation, tombe en désuétude dans l'indifférence

générale. (...) Il faut souligner ici une tendance récurrente des sociétés contemporaines : en matière d'éducation, les pouvoirs publics en imposent de plus en plus aux familles (c'est un effet de la démocratie).

La scolarisation transforme le rapport des filles au travail, au moment même où le développement économique crée un besoin croissant de main-d'œuvre. (...) Enfin, et c'est peut-être le plus important, la science médicale procure au deuxième sexe des moyens de maîtriser sa fécondité. Les parents ont essayé en vain de maintenir leur contrôle : selon la loi, une fille peut consentir au mariage dès ses 15 ans ; elle dispose donc à cet âge de son corps et de sa sexualité. Cette acquisition par les femmes d'un habus corpus spécifique est symboliquement décisive : elle annule, en quelque sorte, le fondement essentiel de leur différence, l'assujettissement à la reproduction. (...)

Aujourd'hui, où en sommes-nous ?

L'assimilation progresse difficilement, et non sans souffrance.

Pour les filles, un acquis très précieux subsiste : elles peuvent choisir leur avenir. Mais on observe que leurs choix sont souvent orientés par le désir d'enfant. Ainsi, pendant leurs études, beaucoup se préparent de préférence à des métiers dits féminins, dérivés de la fonction maternelle : soins du corps, enseignement, écoute, travail social. (...) Interrogées, elles répondent qu'elles veulent concilier une vie familiale harmonieuse avec un métier qui leur plaise sans les envahir.

Autre signe. La libre contraception ne suffit pas à empêcher les grossesses adolescentes, suivies souvent d'un avortement. (...)

Les garçons, de leur côté, ont réagi de deux manières. La plupart se sont déresponsabilisés en matière de reproduction. La contraception c'est l'affaire des filles, et l'IVG aussi. La libre sexualité a été pour eux, encore plus que pour les filles, une conquête infiniment agréable. Par contre l'arrivée massive des filles dans l'espace public professionnel et politique, en a offusqué plus d'un. (...)

Le brassage des populations du fait des migrations n'a pas simplifié les choses. Certains immigrés restent très attachés au marquage des corps : circoncision du garçon, excision de la fille. D'autres, ou les mêmes, tiennent à voiler leurs filles et leurs femmes. On pourrait interpréter cette dernière attitude comme un refus de "laïciser" les femmes en raison du rôle qu'elles jouent dans la procréation : le corps fertile est comme un sanctuaire. (...) L'enfantement reste à bien des égards sacralisé. (...) Entre le religieux et le politique, le partage est pour les femmes particulièrement délicat.

L'humanisme comme matière scolaire

Nous traversons une phase de grandes transformations, très difficile à vivre. Pour aider nos enfants à devenir des filles et des garçons heureux, pourquoi ne pas utiliser à fond cet outil puissant qu'est le système scolaire ? Il faudrait enseigner, beaucoup mieux que nous ne le faisons, l'humanisme d'une part et la démocratie d'autre part.

Qu'est-ce que l'humanisme ? Une doctrine qui prend pour fin la personne humaine et son épanouissement. Or la personne humaine est sexuée : ce qui permet l'épanouissement des individus de sexe masculin, ne suffit pas toujours à l'épanouissement des individus de sexe féminin. Il faut donc accepter le féminisme, non pas comme une révolte passagère, une haine des "mecs", mais comme l'autre face, trop longtemps cachée de l'humanisme. De même que la tâche de l'humanisme ne sera jamais achevée (car le changement social détermine sans cesse de nouvelles différences parmi les humains), de même la tâche du féminisme ne sera jamais achevée, pour les mêmes raisons. Mais l'un et l'autre s'appuient désormais sur des principes fondamentaux bien reconnus, qui éclairent la route à suivre pour les nouvelles générations. Principes à inscrire conjointement dans les programmes scolaires, depuis la maternelle jusqu'aux classes terminales. Principes à moduler selon l'âge des élèves, à marteler à l'intention des adolescents. Ils donneraient enfin un sens et un contenu à ce qu'on appelle par présomption dérisoire, "éducation sexuelle" et "éducation civique". Quant à la démocratie, elle est elle-même une pédagogie : elle invite à modifier sans cesse les institutions pour les ajuster au changement social ; elle stimule la vocation des humains à prendre en charge leur destin tant individuel que collectif. Encore faut-il que les jeunes, filles et garçons, apprennent à en apprécier la valeur.

Yvonne Knibiehler Historienne et féministe, spécialiste de l'histoire des femmes.

Dernier ouvrage paru : "la sexualité et l'histoire", Édition Odile Jacob, 2002.

La différence sexuelle parlée par les jeunes enfants

François Galichet



De nombreuses études et réflexions ont pour objet la découverte de la différence sexuelle par le jeune enfant. Eux-mêmes en débattent aussi.

La différence sexuelle, la façon dont elle est découverte par l'enfant et ses retentissements ont été et sont encore l'objet de nombreuses études et réflexions, qu'elles émanent de psychologues, de psychanalystes, de sociologues ou de philosophes. La remise en cause de la mixité à l'école par certains a été l'occasion de redonner à ce thème une certaine actualité. Mais depuis quelques années, on s'intéresse à une nouvelle source de données : il s'agit des enfants eux-mêmes.

En effet, l'essor de la "philosophie pour enfants", qui se développe en France depuis une décennie, et touche toutes les classes dès la maternelle, permet de donner la parole aux enfants sur cette question. Or l'expérience montre qu'elle n'est pas seulement une source de réflexions, mais de débats. Contrairement à ce qu'on pourrait croire parfois, les enfants s'interrogent, autant que les adultes, sur le problème de l'égalité entre garçons et filles, ou encore sur la question de savoir quelles sont les caractéristiques de chaque sexe, si elles sont purement physiques ou bien si elles s'étendent également au tempérament, aux aptitudes, aux intérêts.

Les questionnements sont multiples. Nous nous bornerons ici à en signaler trois, parmi ceux qui surgissent le plus souvent au cours des débats entre élèves :

1°) On peut d'abord rechercher s'il y a des différences entre les garçons et les filles, en dehors ou en plus des différences physiques. Ainsi par exemple ces questions ont été discutées dans des classes :

- Les garçons sont-ils plus violents que les filles ?
- Est-ce vrai que les filles pleurent plus souvent que les garçons ?
- Les filles ont-elles besoin d'être

protégées plus souvent que les garçons ?
- Est-ce que c'est honteux pour un garçon de jouer à "des jeux de fille" ?
- Pourquoi les garçons et les filles n'ont pas les mêmes jeux ?

Qui est le plus violent

Sur ces sujets, les très jeunes enfants (cycle 1) sont essentiellement sensibles au problème de la violence. Les filles sont intarissables sur les brutalités dont elles sont victimes, comme par exemple Gwendoline : "Des fois je me fais mal dans la cour, c'est les garçons, ils font mal aux filles". Une autre renchérit : "Julien, un jour, il voulait m'attraper par le blouson et m'étranglait en même temps".¹ Lorsque le maître demande pourquoi cette violence des garçons, la première réponse qui surgit, venant des garçons eux-mêmes, est : "Ils sont plus violents parce qu'ils sont les plus forts". Mais cette raison purement physique est très rapidement associée à une autre, qui est morale : "Si on tape, ça veut dire qu'on est méchant". Or cette remarque suscite aussitôt la protestation des garçons : "Il y a aussi des filles qui tapent !", et ils donnent des exemples : "Ma sœur me tape avec sa règle", etc. On le voit, le débat fait émerger une contradiction que les enfants n'arrivent pas à surmonter, en forme de syllogisme implicite : les garçons tapent plus souvent que les filles ; or celui qui tape est méchant, donc les garçons sont plus méchants que les filles – conclusion que tous, garçons et filles, rejettent, parce qu'elle établirait une inégalité morale entre les sexes et qu'elle aboutirait à une sorte de culpabilité originelle des garçons, qui leur semble inacceptable.

C'est seulement au cycle 2 et surtout au cycle 3 qu'ils parviennent à dépasser cette contradiction, de deux manières. D'abord, en substituant à l'explication morale des explications psychologiques :

"Les garçons, ils tapent parce qu'ils veulent gagner" ou encore "parce qu'ils sont plus impatientes que nous (les filles)"². Ensuite en établissant des distinctions dans la notion de force : ainsi une fille déclare : "Pour taper, les garçons sont les plus forts, mais au ballon on peut être aussi fortes qu'eux" (elle distingue ainsi la force pure, stricto sensu, et l'adresse ou l'habileté). Surtout, le débat s'élargit à d'autres différences que les seules performances physiques, et il perd ainsi sa tonalité morale. Ainsi un garçon (CM1) affirme : "En sport, d'accord, c'est nous qui gagnons, mais dans d'autres choses les filles nous gagnent bien". Dans un premier temps, on cherche des domaines où les filles l'emporteraient sur les garçons, ce qui conduit à tomber dans les stéréotypes, comme cette fille qui déclare : "En quoi on est fortes ? On est fortes à faire la cuisine", et elle ajoute : "Peut-être que les hommes ils sont forts dans une matière et les femmes non, et d'un autre côté les femmes sont plus fortes dans une matière et les hommes non ; comme maçon, en mécanique, en électricité les hommes ils sont forts et en cuisine, en

ménage et à garder les enfants les femmes sont plus fortes".

Le sexe de l'intelligence

Mais paradoxalement, c'est la protestation même d'un garçon qui conduit à dépasser le stéréotype : piqué au vif, il réplique : "Je suis désolé, le meilleur cuisinier du monde, c'est pas une fille, c'est Joël Robuchon". Un autre garçon déclare : "Moi, je veux dire que les femmes elles sont égales parce qu'il y a des hommes qui font les courses". La réflexion est intéressante : en effet, l'enfant parvient à l'idée de l'égalité des sexes, non pas, comme c'est le plus habituel, en citant un exemple de femme capable de faire ce que font les hommes, mais un exemple d'homme assumant une tâche traditionnellement dévolue aux femmes. À partir de là, le développement même du débat, sans intervention du maître, permet aux élèves d'aboutir à la conclusion qu'en fin de compte, aucune caractéristique, en dehors des différences purement physiques, n'est propre aux hommes ou aux femmes. C'est en particulier sur la question de l'intelligence, qui, au cycle 3, est valorisée par l'institution scolaire,

qu'ils s'interrogent. Curieusement, on assiste alors parfois à une inversion de ce qui se passait en maternelle : alors que dans celle-ci, le problème était celui des garçons plus forts et/ou plus violents que les filles, au CM en revanche, c'est la supériorité scolaire des filles, à peu près unanimement reconnue, qui fait débat. Les filles seraient-elles plus intelligentes que les garçons, puisqu'elles réussissent mieux ? L'hypothèse est unanimement rejetée, mais ici encore, ce sont des explications plus ou moins morales qui sont évoquées : les filles réussiraient mieux parce qu'elles seraient plus "travailleuses", "elles font mieux leurs devoirs", "elles écoutent davantage" ; ou encore "Les garçons ne veulent pas utiliser leur intelligence". Mais ce genre d'explication, qui réintroduit subrepticement une certaine naturalisation des différences, coexiste avec les affirmations de principe : "Les garçons et les filles sont égaux", "tout le monde est pareil", sans que les élèves voient la contradiction. En fait, la contradiction s'éclaircit si l'on remarque que pour les enfants, affirmer l'égalité des hommes et des femmes,



c'est essentiellement affirmer *l'égalité des droits*. "Tout le monde a droit à la même chose". Cette égalité de principe, à laquelle presque tous adhèrent, les conduit à des affirmations comme celle-ci : "Quand on dit homme, pourquoi on dirait pas femme et l'homme il serait dedans. Quand on dit l'homme on dit la femme" (Nesrine). Et une fille renchérit : "Pourquoi ils partagent pas le mot, par exemple homme HOM ils mélangent avec FEM" ?

2°) On peut ensuite questionner les enfants sur la différence entre les hommes et les femmes, notamment du point de vue de la répartition des tâches. Si l'on demande en particulier : "Est-ce que les mamans travaillent plus que les papas ?", la réponse, chez les jeunes enfants (grande section de maternelle, milieu ZEP) est partagée. Les filles tendent à répondre oui, en énumérant toute la liste des activités dévolues aux mères : "Les mamans ont plus de travail que les papas, parce qu'elles doivent faire la cuisine, aller au travail, se préparer, ranger la maison, habiller et coiffer les enfants, faire les courses". La précision même de cette liste montre qu'elles sont très attentives à tous les aspects du métier de "mère de famille".

C'est la marmite qui fait la différence !

Un garçon, en revanche, répond : "C'est les papas qui travaillent le plus, parce que les papas sont toujours plus forts que les filles (*sic*)". L'incertitude même du vocabulaire (il dit "filles" alors qu'on attendrait "mamans") montre que dans son esprit il y a continuité entre ce débat et le débat précédent sur la violence des garçons et des filles : c'est la même supériorité de "force" attribuée au sexe masculin qui explique à la fois la plus grande violence des garçons et la plus grande quantité ou intensité de travail attribuée aux hommes adultes. Il précise en effet immédiatement : "Travailler c'est pas reposant, alors que cuisiner c'est reposant (*sic*). La cuisine c'est moins fatigant". On le voit, les activités ménagères ne sont pas perçues comme un vrai "travail", alors qu'au contraire les filles tendent à mettre toutes les activités sur le même plan. D'ailleurs, un autre garçon dit "C'est les papas (qui travaillent le plus) parce que la maman des fois elle ne travaille pas" : ce qui montre que "travail" est associé pour eux à travail salarié, rémunéré, en même temps, on vient de le voir, qu'aux idées de force et de fatigue.

3°) On peut enfin s'interroger sur les inégalités entre hommes et femmes : viennent-elles de la "nature" des garçons et des filles, ou bien ont-elles des causes sociales, culturelles, médiatiques ?

Les enfants sont parfaitement conscients de ces inégalités, qu'ils constatent autour d'eux, dans leur propre famille : "Moi je veux dire qu'il y a des hommes qui pensent que les femmes elles servent à rien que pour la maison à garder la maison et à faire à manger et que les hommes ils sortent dehors, ils font tout ce qu'ils veulent et puis voilà". Il est intéressant de remarquer que la fille qui dit cela, Mennana (classe de CM1), est la même qui, dans une phase antérieure de la discussion, affirmait que les femmes étaient "fortes à faire la cuisine" (cf supra). À quelques minutes de distance, elle énonce donc la même idée, d'abord comme une opinion, une thèse qu'elle assume personnellement, ensuite comme une observation "sociologique" qu'elle présente d'une façon visiblement critique. Est-ce l'effet du débat ? En tout cas, lui seul permet de faire émerger ce genre de glissements.

Une guerre éternelle ?

À la question sur les causes des inégalités, les élèves ont une réponse essentiellement psychologique : "Les hommes ils se croient meilleurs que les femmes et les femmes elles se croient meilleures que les hommes". Cette évocation d'une "guerre des sexes" en quelque sorte éternelle, se précise en ce qui concerne les hommes : "Moi je pense que les hommes ils sont jaloux parce que les femmes elles peuvent faire des enfants et les hommes ils peuvent pas le faire mais moi je ne suis pas jaloux" (c'est un garçon, Thaleb, qui dit cela). Ici encore, il n'est pas sans intérêt de remarquer que l'enfant attribue le statut d'infériorité imposé aux femmes à une supériorité "réelle", fondée en nature, que les hommes ne supporteraient pas.

En fin de compte, on peut donc affirmer que la pensée des enfants évolue sensiblement sur la question de la différence sexuelle. Comme dans bien d'autres domaines, les jeunes enfants, au cycle 1, ont une approche essentialiste : les garçons et les filles, les hommes et les femmes ont chacun leur nature, à la fois qualitative (les filles aiment jouer à la poupée, les garçons à la "bagarre") et quantitative ("les garçons sont plus forts, plus violents"). Suggérer qu'un garçon puisse avoir des activités de filles, par exemple jouer à la poupée, provoque un rejet unanime, aussi bien de la part des garçons que des filles. Mais lorsqu'on demande à un garçon pourquoi il ne joue pas à la poupée, il répond : "Parce que c'est pour les filles et ça ne nous intéresse pas". Une fille va dans le même sens : "Parce que c'est pas pour les garçons, les poupées". Et réciproquement, dit un garçon, "les filles ne peuvent pas jouer à la bagarre parce

que c'est des filles", et des filles renchérisent : "On n'a pas envie", "C'est trop dangereux pour nous".

En revanche, au cycle 3, la distinction est beaucoup plus nuancée. Certes, on l'a vu, des caractéristiques essentialistes subsistent : les garçons sont toujours "plus forts", les filles semblent "plus intelligentes". Mais on s'interroge sur la signification de cette notion de force ; on la distingue de l'habileté, on admet qu'individuellement une fille peut être physiquement plus forte qu'un garçon, etc. Et pour l'intelligence, on distingue sa manifestation scolaire de ses autres manifestations, ou encore on rapporte la supériorité scolaire des filles à une moindre "volonté" des garçons, ce qui nous fait sortir de la nature.

Le plus tôt possible

On peut penser que cette évolution n'est pas sans lien avec la pratique régulière du débat à visée philosophique en classe. Permettre aux enfants, dès la maternelle, de réfléchir sur ces questions, d'en débattre, de confronter leurs avis et d'explicitier leurs désaccords est certainement la meilleure manière de faire évoluer les représentations et de combattre les idées sexistes dans lesquelles ils baignent dès leur entrée dans la vie.

François Galichet Professeur émérite à l'IUFM d'Alsace.

Notes

1 Cette citation, et les suivantes, sont tirées du corpus de la thèse de Gérard Auguet, *La discussion à visée philosophique*, dir. M. Tozzi, Montpellier, 2003.

2 Cette citation, et les suivantes, sont extraites du corpus de la thèse de Sylvain Connac, *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire*, dir. M. Tozzi, Montpellier, 2004.

Recettes éducatives d'ailleurs

Caroline Steiner et Elyzabeth Tezenas



Quelques propos parmi d'autres de femmes d'ici et d'ailleurs réunies par leur goût commun pour la couture, au sein de l'association Plurielles.



"Que pensez-vous de la manière dont on éduque les filles et les garçons ici, en France ? Pensez-vous qu'il y ait des attentes différentes ? Et vous, comment vous y prenez-vous ? Qu'est ce qui vous paraît important ?", autant de jalons d'une conversation à bâton rompu, menée par le Furet.

Nadia : Je n'ai que des garçons mais ce que j'imposerai à la fille, je l'impose aux garçons : ranger sa chambre, faire le ménage. Je ne fais pas de différence ; la différence, elle existe au niveau du caractère de l'enfant. Ce qui n'est pas bien pour l'un n'est pas bien pour l'autre : c'est un être humain avant tout. Par contre, la femme exige l'égalité alors qu'on ne sera jamais égaux. Déjà physiquement, les hommes sont plus aptes aux travaux physiques, les femmes plus aptes à faire des choses qui demandent de la minutie. À l'adolescence, la fille est très influençable donc plus fragile. Le garçon, lui, a plus de caractère.

Najima : Je sais que je vais devoir différencier à un moment donné l'éducation de ma fille et de mon fils. Je vais avoir plus peur pour ma fille alors que le garçon est considéré plus débrouillard. Il faut aussi donner de l'information à la fille propre à elle (sur les règles par exemple) mais c'est pareil pour le garçon. Je ne sais pas qui le fera, le père ou moi...

Sakina : Je pense que, des différences, il y en a, et c'est à cause des femmes. On protège le garçon : d'abord la mère et ensuite l'épouse. Ça commence tout petit. C'est la distribution des tâches depuis la nuit des temps et le père, il est comme le garçon : c'est le roi...

La mère, elle dit "ah, il est incapable de faire ça" donc elle le met dans une prison. Avec notre volonté de femme, on le fait et après, on souffre de ça. C'est une forme d'égoïsme, de possession par rapport au garçon mais pas de l'amour. En plus, on s'épuise, on se repose pas... Avec la fille, on est tranquille, on sait qu'elle est capable, qu'elle sait faire les choses. En tant qu'arabe et musulmane, la vie, les faits, l'avenir, tout me dit que l'homme est supérieur à moi et moi, je vais faire pareil que les autres générations avec mes enfants... Mais si nous les femmes on dit, "c'est pareil" pour la fille et le garçon, il y aura des changements dans quelques générations. On devient exigeante : on n'accepte plus de rester au foyer en attendant que Monsieur rentre... Dans la société arabe, vers 7/8/9 ans, la fille, on lui met un miroir devant les yeux et on lui dit "tu deviens une femme". On commence à lui dire d'apprendre à cuisiner, d'apporter son café à son frère. À l'âge de 12 ans, les femmes de la famille lui transmettent les recettes traditionnelles pour qu'elle soit une bonne mariée.

Irène : En Afrique, l'éducation est pareille quand ils sont petits. Petite différence quand même pour la fille quand elle va vers l'adolescence : la mère prête plus d'attention à la fille pour la propreté. Une fille doit être propre, prendre soin de l'hygiène. Quand le fils a une pilosité, la mère regarde aussi si c'est propre mais le rapport est plus étroit entre la mère et la fille quand elle va avoir ses menstrues. Elle attire l'attention de sa fille parce qu'elle va devenir une femme et doit savoir tenir un

foyer. Elle peut laisser passer certaines choses au garçon mais pas à la fille. Si la fille se révolte, c'est la désolation pour sa mère qui lui dit par exemple : "tu seras une catastrophe côté cuisine". On peut parler de paresse, de filles fainéantes du début jusqu'à la fin et ce sera un souci permanent pour sa mère si la fille ne se ressaisit pas... Le garçon est moins attentif à ce que dit la mère car il se dit "maman est là, ma sœur est là". Il ne va pas apprendre tant que les femmes sont là : il apprendra seulement s'il le veut ou s'il le faut.

Elisée : En France, les femmes se donnent beaucoup plus à leurs fils qu'aux filles. On dirait que la fille va se débrouiller. La mère a peur que son fils découvre une autre femme, qu'il la quitte. Elle le protège, a du mal à couper le cordon. Elle donne l'enfant à garder alors l'enfant ne la connaît pas bien. Il faut se faire connaître de l'enfant, il faut prendre le temps après l'avoir cherché, de lui parler, d'être avec lui.

Attention et affection

Maryse : Un enfant de 1 ou 2 ans qui commence à marcher, à parler, c'est très

très joli. Ils commencent à venir dans le lit de ses parents. Il faut donner beaucoup d'affection à l'enfant sinon, il devient indifférent. Quand ils sont bien dans leur peau, quand ils savent qu'on les aime, ils ne font pas de bêtises. Ils peuvent venir dans le lit quand ils sont grands encore, 10/11 ans. Les parents qui travaillent ne peuvent pas câliner leur enfant, ils ne sont pas disponibles.

Irène : Souvent, dans la rue ici, les enfants sont dans les poussettes et pleurent et la maman se préoccupe plus d'elle-même que de l'enfant : elle fait les courses alors que l'enfant a besoin de se reposer, d'être dans les bras...

Où il est question du père

Elisée : La maman donne l'éducation et le papa vient contrôler. Elle donne l'éducation de base : être poli, comment être, se conduire en société. C'est elle qui montre ça et il n'y a pas de différence pour ça entre fille et garçon : on les prépare à être une maman ou un papa, à être responsable dans la société. La mère fait au papa le rapport de la journée et après, le papa va parler avec les enfants. Pour la fille, elle doit être humble, elle doit savoir respecter son corps, le soigner. Elle doit d'abord conserver son corps, se contrôler moralement et physiquement. Si tu te respectes, tu sauras respecter l'autre. Il faut avoir des réserves en toi pour ne pas dérapier.

Les garçons et les filles sont les mêmes, c'est les sensations qui sont différentes.

Irène : Le père intervient quand le corps du garçon se transforme. Il va parler à son fils mais c'est la mère qui va dire au père que c'est le moment. Sinon, la différence, c'est par rapport au caractère.

Maryse : Les pères ici sont très attentionnés par rapport aux enfants.

Elisée : En Afrique, le père intervient sur demande de la mère.

Nadia : C'est normal que le père prenne en charge le petit quand je fais quelque chose pour moi. La relation qu'on entretient va éviter que l'enfant préfère la mère ou le père. Moi, je travaillais et j'étais étudiante quand le premier est né donc ça se faisait tout seul que lui s'occupe de l'enfant. Certaines de mes amies le donnent à leur belle-mère, moi pas.

Sandra : La mère a plus de responsabilités que le père avec les enfants. Mes enfants n'ont pas envie d'aller avec le papa parce qu'ils n'ont pas l'habitude d'être avec lui.

Nadia : Ils savent aussi que la mère va plus céder. Ils ont peut-être peur du papa ? C'est toi qui les élèves comme ça...

Najima : Le père a envie de s'impliquer par rapport aux enfants : je sais que je peux les laisser seuls avec lui toute la journée. La transmission père/fils et mère/fille n'est plus comme ça : c'est fini ça, les deux parents disent à peu près la même chose.

En passant par l'école

Sandra : Au Pérou, il n'y a pas de différence entre fille et garçon : les écoles sont mixtes depuis toujours. Mais on peut dire que l'enfance dure plus longtemps au Pérou, d'une certaine manière, les jeunes sont moins "avertis" qu'ici. Les filles sont plus curieuses que les garçons à un certain âge (...)

Le Pérou est en retard pour la contraception parce que les parents ont honte de parler de ça avec les enfants surtout dans les campagnes. On ne parle pas de tout ça et la plupart des enfants travaillent, n'ont pas le temps d'aller à l'école longtemps.

Ici, la crèche, l'école à 2 ans, c'est parce que les parents n'ont pas le choix. Je commence une formation et ma fille doit aller à la cantine. Elle est très angoissée et fait pipi dans sa culotte et ça me fait de la peine mais ce n'est pas parce qu'on est des mauvais parents qu'on le fait : on n'a pas le choix...

Nadia : Deux ans, c'est trop tôt. Quand on voit l'enfant dans tous ses états, est ce que ce n'est pas trop tôt ? trois ans, c'est bien parce qu'ils en ont aussi besoin à ce moment-là.

Najima : L'école à deux ans, c'est une catastrophe. Au Luxembourg, c'est interdit. Ici, ils sont 32 dans la classe et ils sont mélangés avec les grands. Il n'y a pas assez de personnel pour les intégrer. Les mettre quelques jours ou quelques heures à la garderie à deux ans, ça suffit.

Irène : Ici, les parents reportent leur stress, leur inquiétude sur leurs enfants par rapport à l'école. Il vaut mieux présenter l'école de manière différente, par exemple comme un lieu d'échanges. Les parents ne doivent pas non plus démissionner et tout demander à l'enseignant : il ne peut pas tout faire. Les deux sont complémentaires : les parents font un minimum et l'enseignant fait un autre minimum.

L'âge de l'école dépend de l'intérêt de l'enfant pour apprendre, de sa curiosité, de son besoin de sortir de la maison. (Irène nous précise alors qu'elle a été institutrice au Congo, de même qu'Elisée en République Démocratique du Congo).

Fille ou garçon, un enfant à qui parler

Elisée : Il faut orienter l'enfant pour ne pas qu'il fasse d'erreurs, lui faire découvrir ce qui vient pour qu'il puisse se protéger, sans dire tout le temps "attention". En Afrique, on a peur de dire des vérités aux enfants, on pense les protéger comme cela, mais il y a un décalage entre ça et les découvertes que font les enfants grâce à Internet et la télé. Les parents protègent mais en fait, ils enferment, sont hypocrites. Moi, on me cachait des choses donc je ne veux pas faire pareil : orienter l'enfant, parler, le prévenir de ce qui va arriver, par exemple les changements dans le corps.

Irène : Mon petit garçon a posé la question "pourquoi les filles, elles font pipi assises ?" J'ai expliqué avec des mots simples mais il y a des tabous : par exemple, on ne parle pas des règles à la fille avant qu'elles arrivent. Les enfants ne sont pas bêtes, ils sont très intelligents, posent des questions pertinentes et il faut leur répondre sinon, de toute façon, ils iront chercher l'information ailleurs.

Caroline Steiner et Elyzabeth Tezenas le Furet.

Association Plurielles

Objectifs

- Pour apprendre à communiquer dans la langue française
- Pour réaliser un vêtement ou un objet de décoration et d'agrément
- Pour mieux se connaître entre femmes de différents pays et de culture et mieux s'apprécier
- Pour être aidé dans vos démarches avec les administrations et les écoles
- Pour mieux comprendre le fonctionnement de la société française
- Pour se rencontrer et échanger, partager des moments festifs

Activités

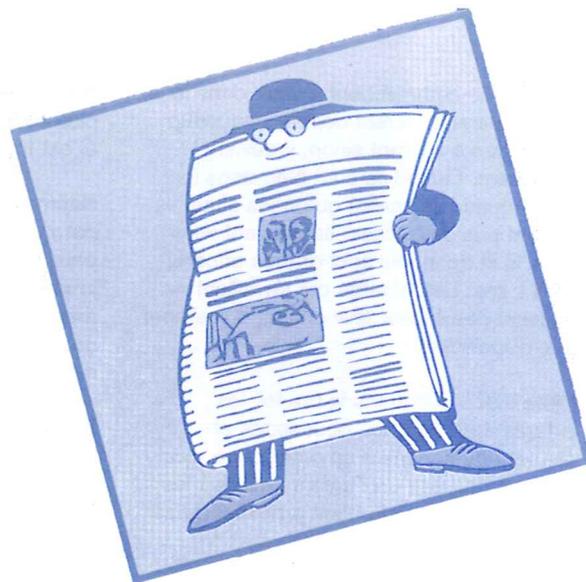
- Alphabétisation -FLE
- Apprentissage de la vie quotidienne
- L'atelier des savoir-faire : couture, peinture, tricot ...
- Diverses activités (ex informatique, Théâtre...)

Renseignements et contacts
1, Boulevard de Nancy
67000 Strasbourg
Tél. : 03.88.32.82.53
Email : plurielles@wanadoo.fr



Que voient les enfants dans les livres d'images ?

Des images, direz-vous ! Oui, mais trop souvent porteuses de stéréotypes sexistes.



Livres d'images, trop de stéréotypes

Elisabeth Tezenas

Que voient les enfants dans les livres d'images ? Des images, me direz-vous ! Oui, mais souvent porteuses de stéréotypes sexistes. C'est en tout cas ce que l'association européenne "Du côté des filles" a voulu prouver au travers d'une enquête, réalisée avec le soutien de la Commission Européenne.

La démarche et les résultats sont présentés dans un document, édité avec le soutien de la Fondation de France, d'une quinzaine de pages au format et avec des illustrations de livre d'enfants, ce qui le rend vivant et facile à lire. Mais surtout, les pages sont émaillées de paroles d'enfants, recueillies lors de l'enquête, aussi drôles qu'édifiantes quant au sujet traité... Nous nous proposons ici de résumer les étapes et les résultats de cette enquête.

Association de "lutte contre le sexisme" créée en 1994, "Du côté des filles" s'est, entre autres, donné pour but "d'élaborer un programme d'élimination du sexisme dans le matériel éducatif". L'association avait mis en évidence "la réalité du sexisme" dans les albums illustrés pour enfants de 0 à 9 ans, matériel pédagogique essentiel et support privilégié des écoles et des bibliothèques. Il ressort clairement que les images mises à la disposition des enfants véhiculent des rôles sexués stéréotypés qui "confinent les femmes dans la sphère familiale et représentent les hommes comme uniques acteurs sociaux de la création, de la vie économique, de la sphère du pouvoir" :

Le tablier, signifiant le rôle maternel, "consubstantiel dans les albums aux tâches ménagères". Il distingue la mère des autres "dames" et rend un peu ridicule le papa qui l'enfile pour "aider" la maman. Si la mère le porte tout le temps, il ne concerne le père qu'occasionnellement à un moment où il échappe alors à son rôle et à sa dignité.

Le cartable, "symbole du travail intellectuel et d'encadrement, de la profession libérale, des affaires", est réservé aux hommes et aux pères. La notion de travail étant étrangère au monde animal habillé, l'enquête a utilisé des personnages humains et non un ours pour cet objet.

Les lunettes, complémentaires du précédent puisqu'elles permettent de prêter intelligence ou profession (docteur, avocat, pédiatre) au personnage, apparaissent peu compatibles avec beauté et féminité et donnent alors souvent le statut de célibataire, voire de "vieille fille", aux personnages féminins... Chez les enfants, le premier/la première de la classe en portent et sont perçus très studieux mais un peu obtus...

Le fauteuil, trône paternel, est le symbole du pouvoir patriarcal : lieu du repos bien mérité après une dure journée de travail pour gagner la vie de la famille ; lieu où le père attend que le dîner "se fasse" à la cuisine... Car, le fauteuil parle du père mais aussi de la mère qui est à la cuisine, qui n'a pas de vrai travail puisqu'elle ne touche pas de salaire, n'a pas d'horaires ni aucun lieu prévu pour se reposer.

Le journal résume tout ce qui concerne le monde extérieur à la maison, domaine traditionnellement réservé aux hommes. Il est aussi le symbole du repos paternel, en complément du fauteuil, puisque le père le lit en rentrant du travail. Il est surtout le symbole de la domination domestique du père.

Truffés de messages sexistes

Au cours des années 1996/1997, "Du côté des filles" a réalisé une enquête qualitative dans trois pays différents (France, Espagne, Italie) afin "d'explorer la perception qu'ont les enfants de la valeur symbolique des images auxquelles ils sont exposés et leur degré d'intériorisation des rôles sexués". Cette enquête ne se limitait

cependant pas aux enfants, visant aussi à "vérifier, chez les adultes (parents, éducateurs et éducatrices), la conscience des messages stéréotypés véhiculés par les albums".

Programme ambitieux, il a concerné 50 enfants (25 garçons et 25 filles) entre 7 et 10 ans issus de ces trois pays, ayant accès aux livres et à la lecture et appartenant à l'importante nébuleuse des "classes moyennes" ainsi que 4 groupes d'une dizaine d'adultes des deux sexes, entre 35 et 45 ans, en relation avec des enfants (parents, enseignants, bibliothécaires, professionnels du "social"...

Des images d'un ours ont été montrées aux enfants dans des "situations et accoutrements symboliques" des rôles sociaux avec également des images, sous forme de cartes, "d'objets de la vie quotidienne à attribuer à un homme, à une femme ou aux deux".

Précisons que les images de l'ours ont d'abord été schématisées puis rendues ambiguës afin de "provoquer des doutes dans l'attribution sexuelle et pouvoir vérifier la prégnance du symbole".

Les résultats sont sans appel puisque les enfants ont non seulement parfaitement identifiés les symboles mais les ont justifiés par des généralités sur les rôles sexués traditionnels, rarement remis en question. Les interprétations des adultes ne sont guère différentes...

Ainsi, le **tablier** est bien féminin et plus précisément maternel. Toutefois, des

dans cette image un père s'appuie sur la corpulence et l'agressivité du personnage. Pour qu'ils y voient une mère, il faudrait qu'il ait l'air plus doux, plus affectueux, plus souriant. Pour qu'ils y voient un père, à l'unanimité, il faudrait "lui enlever le tablier".

Ca manque de nuances ...

S'il s'agit d'une mère, le père est imaginé se reposant pendant qu'elle cuisine, en lisant le journal ou en regardant la télé. Certains enfants imaginent quand même que le père puisse participer à d'autres tâches domestiques ou s'occuper des enfants. S'ils ont vu un père dans cette image, la mère vaque rarement à ses propres occupations pendant qu'"il" cuisine : en général, elle fait le ménage ou s'occupe des enfants.

Concernant le **fauteuil**, aucune modification de l'image ne permet une féminisation de l'ours dans son fauteuil. Peu d'enfants osent imaginer une mère, ni même une fille, dans cette image de repos et de loisir. En Espagne et Italie, il s'agit souvent d'un jeune mâle, du cousin au neveu, avec une prédilection pour le "frère aîné". En France, l'interprétation dominante est celle d'un père et l'objet peut devenir un trône, a priori en raison de sa grande taille.

L'aspect "avachi" de l'ours (les filles doivent bien se tenir) comme l'absence de tout marquage sexué ("*il est si nu*") semblent responsables de son classement dans la gent masculine. Quant

appartient au papa, oui ; des fois aux enfants mais pas aux mamans" parce que le père travaille vraiment et est donc légitimement fatigué...

"C'est un papa parce qu'il est vautré. Le fauteuil est toujours le fauteuil de papa. Je le vois dans les livres."

(Gianluca, 9 ans)

Décodages édifiants

Pour l'image et l'objet suivants, le **journal**, deux versions ont été proposées, l'une où l'ours porte un collier, l'autre où il n'en porte pas. Dans ce dernier cas, l'ours est majoritairement un homme ou même un père. Pour l'image avec le collier, 15 % des enfants ont ignoré cet attribut féminin et vu un père.

La justification la plus courante pour en faire un père est que les mères n'ont pas le temps de lire le journal et que "*c'est souvent les papas qui lisent les journaux dans la vie et les albums*" (Elena).

Pour que le personnage puisse être une mère, il faudrait là aussi changer la posture du personnage ou transformer le journal en magazine ou livre. Mais d'une manière générale, les enfants la voient plus en train de papoter avec des amies, d'effectuer des tâches ménagères que de lire...

Dernières cartes enfin, celles concernant le **cartable**. Rappelons là que les personnages y figurant ne sont plus des ours mais un homme et une femme. La plupart des enfants les identifient comme des adultes qui travaillent mais la profession de la femme est toujours "inférieure" à celle de l'homme : "*elle est secrétaire. Lui est homme d'affaires*"; "*elle va faire le nettoyage, lui est chef*". Les enfants semblent se baser sur une forme, supposée différente, du cartable pour établir cette distinction.

En rentrant chez eux, la mère n'a pas le choix de son activité (les tâches ménagères) contrairement au père qui, lui, peut hésiter entre la douche et le sofa ou entre la télé et le journal... Le couple partage très rarement les tâches domestiques : 8 en France, 2 en Espagne, 3 en Italie avec toujours la même justification, la fatigue du père, ou des "excuses" comme son arrivée plus tardive à la maison.

Il nous reste à explorer le **regard des adultes sur les livres**.

Les adultes pensent majoritairement que la télé et les jouets influencent plus

"... C'est une maman parce que dans les histoires d'ours, c'est toujours les mamans qui travaillent et les pères ours, ils se reposent."

(Frédéric, 10 ans)

différences apparaissent en fonction des pays : en Italie, les filles comme les garçons voient autant de mères que de pères dans l'ours qui porte un tablier alors qu'en Espagne, les garçons voient de préférence une mère et les filles, un père. Cependant, ces dernières n'évoquent que très peu les tâches ménagères à son propos : c'est sa taille et sa stature qui font de l'ours un père... Un garçon relève avec perspicacité l'ambiguïté de l'image en commentant : "il a une tête agressive comme un père et un tablier comme une mère"...

Pour la France, le personnage est majoritairement féminin.

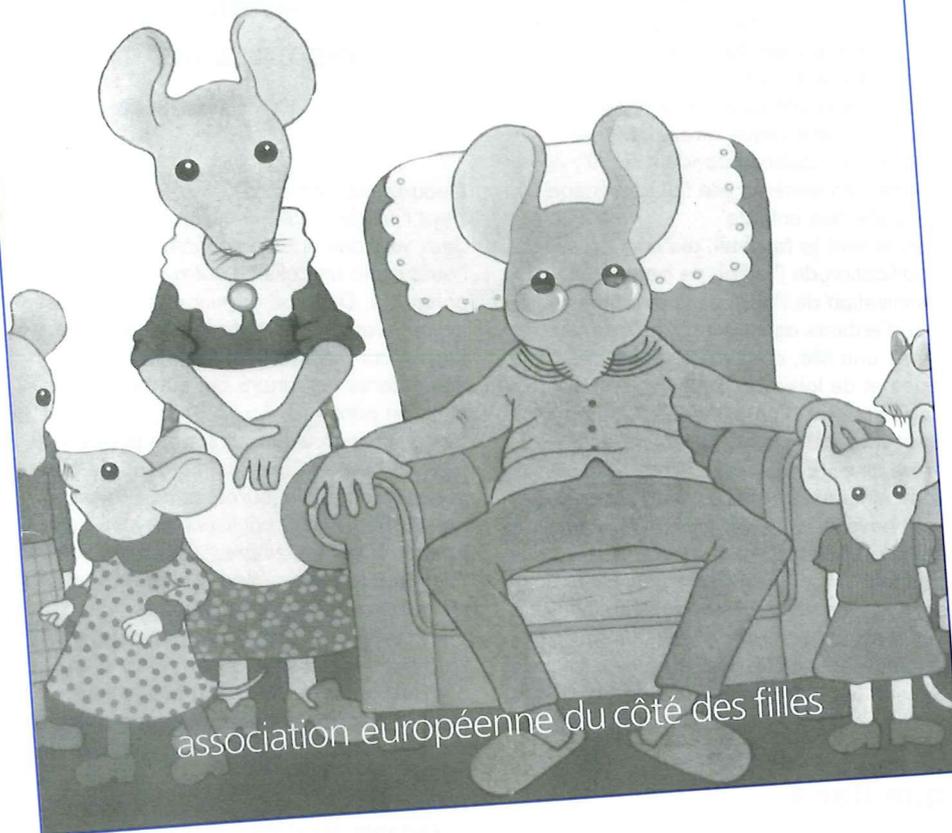
Sur les trois pays, l'ours est donc massivement déclaré être une femme et, plus précisément, une mère. Le tablier est toujours mis en avant par l'enfant pour argumenter son choix. Ceux qui voient

au choix d'en faire un père, il paraît directement lié au thème de la journée de travail fatigante mais d'une manière plus générale, au "droit" des pères à se reposer alors que les mères "*ont toujours quelque chose à faire*" ou "*ne s'affalent pas comme ça*"...

Un tablier, des talons, des bijoux, un nœud dans les cheveux pourraient permettre aux enfants de féminiser l'ours mais pour pouvoir y projeter une mère, ils demandent de changer la posture du personnage, elle ne doit pas se laisser aller..., et doit posséder... un tablier. Et "*pendant que papa pense*" (Tiziano) dans son fauteuil, la mère est forcément en train d'effectuer quelque tâche ménagère, cuisiner en particulier. Le fauteuil paraît donc bien inaccessible aux femmes et surtout aux mères comme le résume bien Jessica : "*le fauteuil*

Que voient les enfants dans les livres d'images?

des réponses sur les stéréotypes



l'imaginaire des enfants que le livre. Ils semblent surtout craindre d'être mis en cause dans leur rôle de parents mais, au final, paraissent mal connaître le goût de leurs enfants et acheter des livres pour eux sans les feuilleter. Ils estiment que les livres doivent rester source d'évasion et d'amusement pour les enfants "comme si le fait de supprimer les stéréotypes pouvaient mettre en danger la beauté des images ou le plaisir de la lecture". Quant aux enseignants, ils paraissent "se concentrer sur l'enseignement de ce que, eux, estiment être juste sur des thèmes aussi délicats que la différenciation sexuelle ou les rôles sociaux de sexe". Finalement, adultes et enfants n'ont que de rares divergences dans leurs réponses, imputables à la différence de génération. Le cartable est relié à l'école et à l'enfance pour les adultes, au travail adulte pour les enfants. Les lunettes sont un instrument optique pour les enfants alors qu'elles marquent l'intelligence et l'aptitude aux études, plutôt masculines, chez les adultes.

Discriminations enracinées

"Ce qui réellement différencie les deux groupes, c'est la façon de voir" : ainsi, les adultes rationalisent leurs réponses avant de prendre conscience de la présence d'un objet clé dans l'image et de son rôle dans leur choix du sexe des ours. Ils ont d'abord tendance à nier la présence des objets choisis pour l'enquête dans les livres d'enfants avant de reconnaître, au contraire, leur fréquente présence. Ils sont donc beaucoup moins rapides que les enfants dans leurs interprétations. Pas plus qu'eux, ils ne sont capables d'identifier d'emblée la dimension sexiste des images proposées et certains la nieront même franchement au cours des discussions. D'autres, bien sûr, en sont

d'emblée conscients : il semble que ce soit surtout l'apanage des personnes sensibilisées aux discriminations sexistes et raciales.

Les stéréotypes du masculin et du féminin ne les gênent pas parce qu'ils renvoient à l'image idéalisée d'une famille harmonieuse qui les touche émotionnellement.

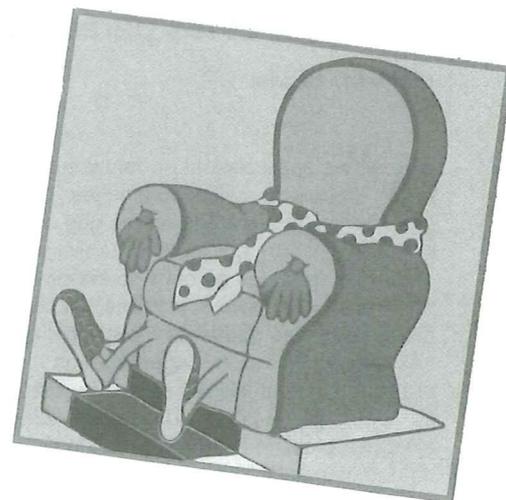
Les modifications qu'ils proposent d'apporter aux images sont les mêmes que celles des enfants, à savoir la taille du personnage, la présence de fanfreluches, du tablier, de moustaches, etc.

Quant à la question de la reproduction, les adultes veulent croire qu'ils contrôlent, chacun, ce qu'ils transmettent à leurs enfants, mettant alors en cause la famille, mais celle des autres, dans la stabilité des stéréotypes sexués.

Ce sont les discussions à partir de leur situation propre, donc moins théoriques, qui vont leur permettre de prendre conscience de la difficulté de changer les stéréotypes et que la discrimination touche essentiellement le sexe féminin, c'est-à-dire qu'une tâche qui "ridiculise" un homme et apparaît normale pour une femme ne sera pas perçue discriminatoire pour l'homme.

Modifier cet état de choses génère une peur importante chez les hommes de voir leur identité sexuée remise en cause.

Pourtant, pour espérer le moindre changement, il faudrait considérer le sexisme, "non comme un fait naturel, mais comme l'un des modes de représentation des différences sexuelles" susceptible d'entraver le développement du potentiel d'un enfant. Il semble qu'on en soit loin...



"Ce n'est pas bien de casser l'image de la famille : maman qui attend papa à la maison, papa qui rentre du travail. Ce n'est pas la réalité, mais..." (un père)

Vignettes : propositions... :

"Maman travaille en informatique et mon père a pris des vacances pour s'occuper de nous. Ma mère le soir fait les choses pour lui montrer comment les faire."

Santiago, 9 ans

"Mon père des fois il fait des gâteaux. Ma mère elle fait le ménage, lui, il l'aide quand elle va à l'hôpital faire un bébé."

Renaud, 10 ans

"Maman fait le ménage. Mon père, ça l'intéresse pas, le ménage. Ma mère, elle aime bien le faire. Je crois. Quand même... Elle est bien obligée."

Jules, 9 ans

"À la maison, papa s'occupe de gagner de l'argent et maman de faire le ménage. Pour moi, c'est bien comme ça." Ricky, 9 ans

"Ma mère et mon père sont médecins. Papa quand il rentre, il regarde la télé. Il ne peut pas aider à la maison parce qu'il attend un poste au congrès des médecins." Tiziano, 10 ans

Exemples "si c'est à toi, c'est pas à moi" :

"Le fer (à repasser), toujours absolument utilisé par une femme, la mère ou la grand-mère."

"Le fer (à repasser) aux deux (l'homme et la femme) si l'homme est célibataire. S'il est marié, il l'utilise pas beaucoup, parce qu'il travaille."

"Ce sont les garçons qui bricolent... Une fille qui bricole ? J'arrive pas à dire. Ça serait imaginaire."

"Les outils sont plutôt dangereux. Il y en a qui ne sont pas faits pour les femmes."

"C'est papa qui bricole parce que les femmes n'ont pas d'agilité. Elles peuvent se blesser avec les outils."

Elisabeth Tezenas le Furet.



Neuf assistantes maternelles ont été rencontrées individuellement pour évoquer la question de la différence. Globalement cette différence n'est pas perçue dans les jeux ni dans la manière dont les parents traitent leurs enfants, ou dans l'accueil de l'enfant.

Pourtant à la question 2

Percevez-vous des différences de comportements ou de caractère entre les petits garçons et les petites filles ?

Si oui, vous diriez que :

7 assistantes maternelles répondent

Les garçons sont plutôt

- Plus calmes étant bébés, un peu plus turbulents vers 18 mois - 2 ans
- Plus physiques dans leurs jeux (sauf exception)
- Durs mais aussi très câlins par moment
- Casse-cou, fonceurs, tendres et câlins, plus hardis et parfois provocateurs, charmeurs
- Francs
- Chahuteurs et ils cherchent les limites ; ils s'éparpillent avec les jouets et sont plus casse-cou
- Directs, fonceurs - aiment les compliments ex. : tu es un grand

garçon, mais adorent jouer au gros bébé (sauf devant les filles)

Et les filles plutôt

- Facilement pleurnicheuses, demandent qu'on s'occupe beaucoup plus d'elles
- Calmes (sauf exception)
- Chipies (les petits coups en douce)
- Capricieuses, pleurnicheuses, boudeuses, coquettes, câlines, bavardes, charmeuses
- Chipies
- Chipies mais plus réservées, elles s'amuse plus longtemps avec le même jouet (poupée) ; elles imitent les gestes de leur maman ou de leur tatie.
- Malicieuses, charmeuses Recherchent les compliments. Ex. : tu as vu comme je suis belle. Refusent d'être un bébé "moi je suis grande".

À la question 5

Remarquez-vous si les parents traitent différemment leurs enfants de sexe masculin de ceux de sexe féminin (choix des couleurs, paroles, ambitions, exigences...) ?

5 assistantes maternelles relèvent des différences

- Non pas de traitement spécifique, mais on constate néanmoins des différences

dans la façon de les habiller (mode oblige)

- Uniquement en ce qui concerne les couleurs pour les habits. Les petites filles sont plus colorées (rose, jaune, orange)
- Parfois, mais la différence se situe plutôt au niveau du rang de l'enfant dans la fratrie (aîné, second, petit dernier...)
- Couleurs vestimentaires (pastel pour les filles) (paroles, ambitions, exigences) trop petits pour réellement voir une différence
- Filles dans le choix des vêtements (rose, à volants...) - paroles plus douces - surnom : ex. princesse, ma chérie...
- Garçons vêtements plus classiques et pratiques surnom : ex. mon lapin ou le prénom.

Le commentaire que nous inspire cette mini-enquête c'est que la différence est reconnue dans ce qui caractérise l'enfant mais que dans l'ensemble les assistantes maternelles ne semblent pas être influencées par ces représentations. C'est précisément cet écart qui est intéressant car il témoigne probablement de la difficulté à considérer l'interaction entre cette différence perçue dans les caractéristiques et leur propre attitude.

Différence n'est pas égalité

Roland Pfefferkorn



Roland Pfefferkorn a ces dernières années travaillé sur la question des inégalités Hommes / Femmes.

Vous êtes sociologue à l'université Marc Bloch de Strasbourg, vous avez beaucoup travaillé depuis une dizaine d'années sur la question des inégalités entre hommes et femmes. Vous avez notamment publié, avec Alain Bihl, un livre de référence sur la question : Hommes-Femmes, Quelle égalité ? (Paris, Editions de l'Atelier, 2002). Nous souhaitons vous poser quelques questions.

Le Furet

Pour commencer je voudrais vous demander quelques éclaircissements sur les termes utilisés, car de plus en plus on entend parler de "genre" plutôt que de "sexe" à quoi ces deux termes renvoient-ils ?

Roland Pfefferkorn :

Le concept de genre a été élaboré progressivement au cours des années 1970 et 1980, d'abord dans le monde anglo-saxon, avant d'être utilisé en France où il s'est finalement imposé aussi ces dernières années. Ce concept (gender en anglais, género en espagnol, genre en français) met l'accent sur le rapport entre hommes et femmes, plus précisément entre le groupe des hommes et celui des femmes. Il vise notamment à dénaturaliser les sexes, c'est-à-dire à permettre de distinguer sexe social et sexe biologique. Ce concept contribue par conséquent,

avec d'autres, à rappeler que les hommes et les femmes sont avant tout des productions sociales et historiques. Ces deux groupes, hommes et femmes, n'existent pas en soi, en tant que catégories naturelles, mais sont le résultat de multiples actions réciproques. Le terme genre est cependant souvent utilisé de manière approximative, voire erronée, par exemple comme synonyme de sexe ou comme équivalent de femmes.

Le rapport entre la classe des hommes et celle des femmes est un rapport antagonique fait avant tout d'opposition et de domination, même si au plan individuel ce rapport est bien sûr plus complexe. Les chercheuses américaines ont tendance à mettre l'accent sur la domination culturelle ou symbolique. Les Françaises, notamment les sociologues, privilégient la dimension matérielle, en premier lieu le rapport au travail. Ces dernières utilisent aussi le concept de rapports sociaux de sexe pour insister sur le fait que les rapports entre sexes sociaux s'articulent étroitement avec les rapports de classe. Le travail est alors une des dimensions constitutives de ce rapport ; mais le travail est envisagé

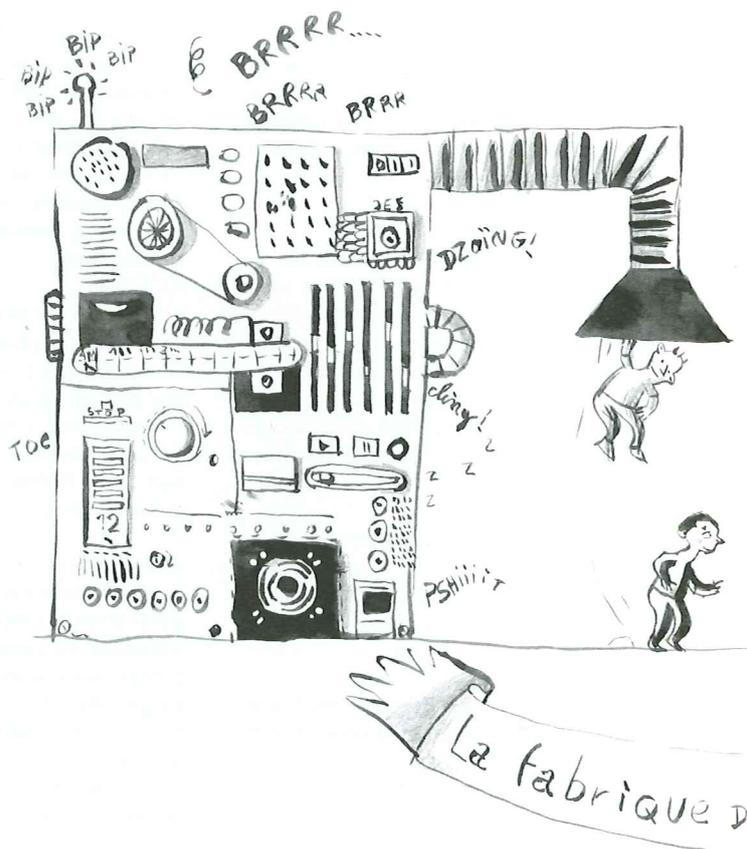
dans un sens très large, non seulement le travail professionnel, mais aussi le travail domestique, voire le travail entendu dans le sens de "production de soi".

Le Furet

Comment articulez-vous les notions de différence et d'inégalité ?

R.P.

Il faut distinguer très clairement le concept de différence et celui d'inégalité. La différence s'oppose à l'identité. L'inégalité s'oppose à l'égalité. La différence n'implique pas forcément



l'inégalité. Mais souvent les différences sont hiérarchisées, et différences et inégalités se confondent, et les différences servent alors de masque aux inégalités. Ces différences sont des productions socio-historiques, elles ont été produites, elles peuvent par conséquent aussi être déconstruites.

Le Furet

Pour vous, qu'est-ce qui est premier, le sexe biologique ou le sexe social ?

R.P.

Aujourd'hui, beaucoup de théoricien(ne)s, sociologues ou anthropologues s'accordent sur le fait que le genre précède le sexe, c'est-à-dire, pour aller vite, que le sexe social précède le sexe biologique. J'en suis convaincu aussi, à la fois sur le plan logique et sur le plan scientifique. Pour en savoir plus sur cette question complexe qui mêle biologie et culture, je renvoie volontiers à l'ensemble des articles du numéro 34 des Cahiers du genre¹ consacré à la distinction entre sexe et genre (L'Harmattan, 2003).

Le Furet

Les jouets me semblent un bon exemple de la manière dont est traitée la différence des sexes dans notre société. Qu'en pensez-vous ?

R.P.

Voilà un domaine où les choses restent au fond assez caricaturales. Il suffit d'ouvrir

un catalogue de jouets pour s'en rendre compte. Jusqu'à l'âge de 2/3 ans, les jouets sont présentés de manière indifférenciée, ensuite la différenciation entre garçons et filles est particulièrement nette. Les fabricants et les distributeurs s'alignent sur les normes dominantes et, ce faisant, ils les renforcent. Une pression sociale très forte s'exerce ainsi sur les parents, même s'ils souhaitent être moins normatifs. Les jouets sont présentés majoritairement selon le sexe des enfants en fonction des stéréotypes traditionnels. Je me souviens d'un catalogue il y a quelques années où les pages destinées aux filles mettaient en valeur des substituts de bébés à câliner ou à promener, sans compter les services à thé, les mini-cuisines, les coiffeuses, les boîtes de maquillage... voire parmi les nouveautés... un super aspirateur... Les pages concernant les garçons ne renvoient jamais aux tâches domestiques, elles privilégient tout ce qui est déplacement : voitures de toute nature, stations service, avions, voire tanks. De nombreux jouets anticipent aussi une activité professionnelle et associent volontiers mouvement, mécanique, aventure et guerre. Ces exemples permettent de voir à quel point l'attribution de jouets se fait en fonction des stéréotypes de sexe.

Le Furet

Les enfants suivent-ils ces stéréotypes de sexe ?

R.P.

L'examen des représentations et attitudes des enfants face aux jouets permet de préciser à quel point les jeunes enfants intériorisent et/ou s'approprient les attributs sociaux des sexes qui leur sont proposés. Les enfants portent très largement leur choix sur les jouets attribués à leur sexe. 68% des garçons et 59% des filles se conforment au modèle proposé par les adultes. Les rejets concernent à la fois les jouets attribués au sexe opposé et, quand les enfants ont autour de 8-10 ans, les jouets attribués aux plus jeunes. L'enfant en vient donc à aimer ce qu'il a le droit ou la possibilité de posséder, à apprécier les jouets qui peuvent être siens et à rejeter les jouets qui ne font pas partie de son champ d'appropriation. Ce constat est valable à tous les âges, mais la conformité d'appréciation a plutôt tendance à augmenter en fonction de l'âge des enfants : elle atteint son maximum pour les filles à 7 ans et pour les garçons à 9 ans. A partir de 7 ans, on assiste, chez les filles, à un recul de la conformité au profit de choix non conformes ou de choix partiels de jouets masculins.

Le Furet

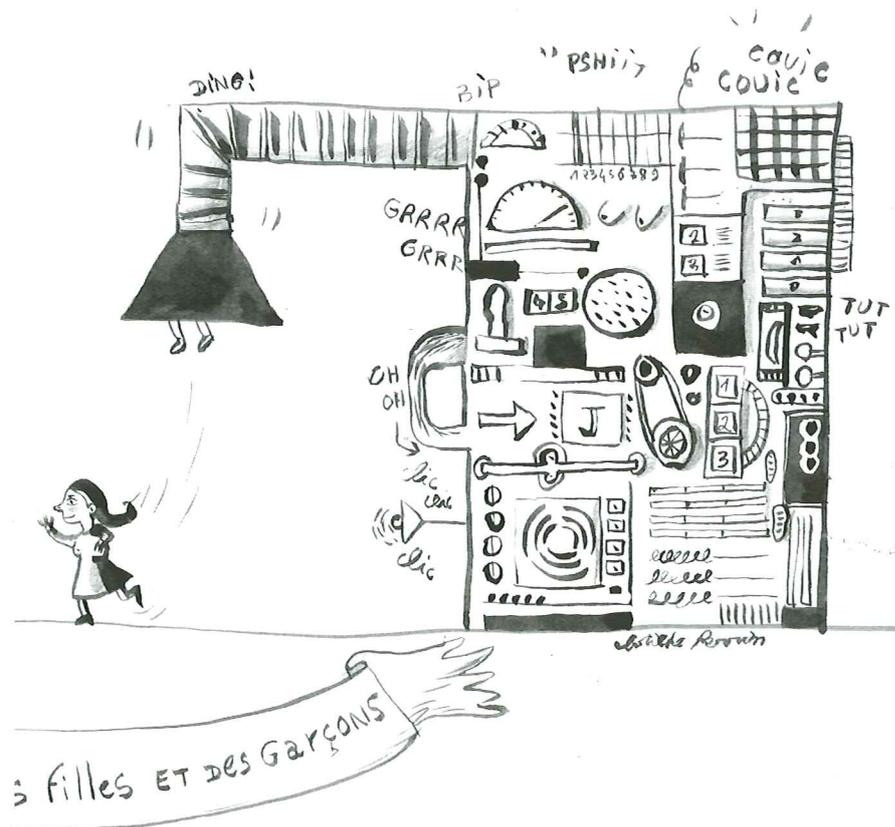
On a l'impression, à vous entendre, qu'un déterministe très fort pèse sur chacun de nous. Quels sont les espaces de liberté que vous envisagez ?

R.P.

Les déterminismes ne sont jamais absolus, il reste toujours des marges de manœuvre. On peut toujours transformer les choses. C'est parce que des individus et les groupements se mobilisent que les choses changent. Ainsi, c'est parce que les femmes se sont mobilisées individuellement et collectivement, dès les années 1960, notamment au cours des années 1969-1976, et c'est parce qu'elles continuent à se mobiliser qu'elles ont aujourd'hui une autre place dans la société, en comparaison avec celle de leur mère ou grand-mères. Elles sont aujourd'hui plus diplômées que les hommes. La meilleure réussite scolaire des filles ne s'explique pas par leur plus grande docilité, leur plus grande soumission, en somme leur passivité, mais bien au contraire par leur activité, par leur mobilisation.

Certes, les déterminismes sont très forts. Mais les changements intervenus montrent aussi que ces déterminismes peuvent être bousculés. Qu'on pense simplement à tout ce qui a changé dans ces trois domaines :

- Maîtrise de la fécondité
- Scolarisation
- Activité professionnelle



Mais dans d'autres domaines les choses n'ont pas changé ou très peu, notamment dans l'espace domestique et l'espace public, notamment politique. Mais, même en ce qui concerne la scolarisation, il faut rappeler que les filières restent sexuées et hiérarchisées ; et que les filles valorisent moins les diplômes que les garçons. L'accès à l'emploi se fait globalement dans des conditions plus défavorables pour les femmes malgré leur niveau de formation plus élevé.

L'étendue des professions occupées par les femmes reste très réduite. Près de la moitié des femmes se trouvent concentrées dans une vingtaine de professions. Ces professions subissent le plus souvent une dévalorisation en terme de salaire.

Malgré ces limites, le mouvement vers l'égalité entre hommes et femmes, dans le sens d'une plus grande autonomie des femmes, n'a pas été stoppé jusqu'à présent. Mais toute une série d'éléments risquent d'inverser la tendance actuelle, en particulier le développement des politiques libérales conduisant à la montée de la précarité et de la pauvreté qui touchent davantage les femmes, notamment celles qui élèvent seules leurs enfants. Par ailleurs, les politiques publiques renvoient ou maintiennent les femmes dans l'espace domestique par le biais d'allocations qui ressemblent à un salaire "maternel" comme l'allocation parentale d'éducation qui vient récemment de changer de nom ; ou en encourageant le temps partiel. Ces mesures enferment les femmes dans des rôles stéréotypés et ne leur permettent pas d'exister socialement au même titre que les hommes.

Le Furet

Quelle est selon vous la part de la famille dans la reproduction de l'inégalité hommes / femmes ?

R.P.

La famille joue un rôle fondamental dès la petite enfance dans la transmission des valeurs, des normes et des visions du monde aux nouvelles générations. Son influence est particulièrement importante en matière de formation de la personnalité sociale et de l'identité sexuelle des garçons et des filles. Elle propose des modèles d'hommes et de femmes, des modèles de pères et de mères, des rôles masculins et des rôles féminins, à travers lesquels chacun s'efforcera de construire son identité personnelle. Elle contribue à l'intégration des nouvelles générations de garçons et de filles à la société globale et à leurs groupes sociaux d'appartenance. Les valeurs humaines sont loin d'être uniformes, elles diffèrent notamment selon les classes sociales, les sexes (ou les genres) et les générations. Or la famille se situe à l'intersection des rapports de

classes, des rapports de sexes et des rapports de générations. Ces derniers délimitent, à travers les places d'enfants, de parents, de grands-parents, les différents niveaux de génération dont chacun fait tour à tour l'apprentissage au cours de sa vie.

Dès les premières années de la vie, selon que le jeune enfant est une fille ou un garçon, ses faits et gestes seront interprétés différemment par les adultes qui l'entourent, et en premier lieu par les parents qui réagissent de manière différenciée en fonction du sexe de l'enfant dès le plus jeune âge. Les pleurs d'un nourrisson sont interprétés en termes de colère si le bébé est présenté comme un garçon, en terme de peur s'il est présenté comme une fille ; on emploiera plus souvent le qualificatif "grand" si le bébé est un garçon, "mignonne" ou "gentille" s'il s'agit d'une fille !

Les parents stimuleraient moins le comportement social des filles que celui des garçons. Ces derniers seraient plus stimulés sur le plan moteur : on les manipule avec plus de vigueur, on les aide à s'asseoir, à marcher, plus que quand il s'agit d'une fille. Ces attitudes différenciées des parents à l'égard des garçons et des filles contribuent ainsi dès les premiers jours à la construction sociale des identités sexuelles.

Par ailleurs, dès leur plus jeune âge, et contrairement aux garçons considérés comme "trop gamins", les filles sont "prises au sérieux", c'est-à-dire qu'elles sont considérées comme des partenaires à part entière au sein de la famille, notamment quand il s'agit de les faire participer aux tâches domestiques. Même dans les familles "modernistes", qui transmettent une vision plus égalitaire des rapports entre hommes et femmes, l'éducation des filles et des garçons tend, dans la pratique, à être fortement différenciée. L'égalité des sexes est certes une valeur qui trouve de plus en plus de partisans parmi les femmes, mais aussi dans une fraction significative d'hommes. Cependant quand il s'agit de passer du plan des principes à celui de leur application, l'idéal d'égalité passe largement au second plan et entre en contradiction manifeste avec des pratiques qui restent fondamentalement inégalitaires. Dans les familles "modernistes", les filles sont amenées à participer trois fois plus que les garçons aux tâches domestiques, notamment aux tâches ménagères. Cette participation est même plus forte encore que dans les familles plus "traditionnelles". Ainsi, dès leur prime enfance, les filles sont-elles préparées à assurer les travaux domestiques, tandis que les garçons se trouvent pour l'essentiel tenus à l'écart de ces tâches. Le "sérieux" qui entoure l'éducation des filles à la maison se

retrouve cependant aussi, depuis les années soixante, dans l'attention portée à leur travail scolaire, ce qui n'est pas forcément sans rapport avec leurs bonnes performances à l'école.

Le Furet

La famille n'est pas seule à transmettre ces stéréotypes, l'école joue aussi un rôle. Qu'en pensez-vous ?

R.P.

En effet, la socialisation des enfants et les processus de construction des identités sexuelles sont aussi influencés par les institutions qui prennent en charge la petite enfance (les crèches, les garderies, mais aussi les aides maternelles). Celles-ci jouent un rôle de plus en plus précoce et de plus en plus important, avant même l'entrée à l'école "maternelle." L'ensemble d'interactions, avec les parents bien sûr et, éventuellement, les frères et sœurs, mais aussi avec les autres membres de la société globale, les membres de la famille élargie, les voisins, les autres enfants et le personnel éducatif à l'école, etc., sans compter l'influence des médias et de la publicité vont contribuer à faire en sorte que l'enfant "intériorise son sexe social." Ce processus ne doit cependant pas être envisagé comme la réception passive d'une norme imposée par des agents de socialisation dotés d'une autorité absolue. En effet, d'une part, les processus d'inculcation des stéréotypes de sexe sont diversifiés. D'autre part, les modes d'acquisition ou d'appropriation par les enfants le sont aussi. En outre, les vecteurs de transmission de ces stéréotypes sont multiples et contradictoires. Ils ne procèdent pas de manière uniforme. Pour les filles comme pour les garçons, la famille peut donc être, suivant les cas, un espace de contrainte ou de liberté, de même que l'école peut être un bastion de la tradition ou un lieu d'ouverture du champ des possibles. Mais par-delà cette diversité des situations, les différences de pratiques et d'attitudes vis-à-vis des filles et des garçons contribuent pour une part importante à la reproduction des stéréotypes de sexe. Et, au fur et à mesure que les enfants grandissent, ces différences se développent dans les domaines les plus divers de la vie quotidienne. La présentation de soi, les vêtements, la propreté, le choix des couleurs, les déplacements, l'espace de jeux, l'alimentation, etc., sont notamment l'objet d'interventions différenciées de la part des adultes.

Roland Pfefferkorn Sociologue, membre de l'UMR Cultures et sociétés en Europe CNRS. Université Marc Bloch de Strasbourg.

Interview réalisée par Marie Nicole Rubio

Note

1 C'est l'une des très rares revues scientifiques consacrées aux rapports entre hommes et femmes.

Point de vue et opinion d'un biologiste

Claude Aron



Si un extra-terrestre venait à s'égarer sur la terre il aurait peine à identifier les garçons et les filles au vu de leurs accoutrements quasiment identiques.

Pourtant la nature a doté les deux sexes de caractères distinctifs, qui vont s'exprimer, dès la vie embryonnaire et fœtale, par la formation des glandes et des conduits génitaux. Ceux-ci représentent des caractères sexuels primaires. Plus tard, pendant l'enfance, l'identité de genre s'institue lorsque garçons et filles se reconnaissent comme tels. Enfin, à l'époque de la puberté, se forge l'identité sexuelle, sous le jeu de facteurs hormonaux et nerveux. Le désir, les pulsions sexuelles naissent dans un sens conforme au sexe génétique.

La différenciation sexuelle

Chez les garçons, une ébauche de testicule s'édifie dès la 6^{ème} semaine de la vie embryonnaire, bientôt envahie par des gonocytes, cellules souches des spermatozoïdes. Le facteur déterminant du sexe " mâle " de l'ébauche génitale est un gène porté par le chromosome Y. Dès la 7^{ème} et jusqu'à la 21^{ème} semaine de la grossesse, le testicule sécrète l'hormone mâle, la testostérone qui organisera l'aire pré-optique de l'hypothalamus responsable plus tard de la fixation de l'identité sexuelle. Chez la fille, les structures mâles préalablement édifiées, régressent à la 8^{ème} semaine de l'embryon et sont refoulées vers le centre de l'ébauche génitale destinée alors à devenir un ovaire et colonisée de nouveau par des gonocytes souches des cellules sexuelles de la fille. Chez le garçon, les gonocytes restent quiescents jusqu'à la puberté. Chez la fille, ils se transforment rapidement en ovogonies qui donnent naissance à des ovocytes dont le développement est stoppé jusqu'à la fin de la grossesse. A l'époque de la puberté, les glandes génitales entrent en activité reproductrice et endocrinienne. Chez le garçon les gonocytes sont libérés du frein hormonal qui avait bloqué jusque-là leur évolution. Ils donnent naissance dans les tubes séminifères, à travers une série de divisions et de transformations, à la lignée séminale dont l'aboutissement est le spermatozoïde. Au cours de l'une de ces divisions, chacune des deux

cellules filles héritera de la moitié du nombre de 46 chromosomes, groupés en 29 paires et caractéristique du noyau des cellules humaines. Or l'une de ces paires est faite de deux chromosomes, l'un X l'autre Y - dits chromosomes sexuels - dont chacun migrera dans l'une des deux cellules filles. Il existera donc des spermatozoïdes X et Y. La glande interstitielle élabore de nouveau la testostérone qui va induire l'apparition des caractères sexuels secondaires anatomiques et physiologiques masculins : mue de la voix, pilosité, poussée de la moustache et de la barbe, métabolisme plus élevé que celui de la fille et érotisation des structures hypothalamiques et limbiques du cerveau impliquées dans le contrôle du comportement sexuel.

Chez la fille, s'instaure le cycle ovarien d'une durée de 28 jours. Il comporte une période de croissance des follicules ovariens dans lesquels sont inclus un ovocyte ou œuf. L'un d'entre eux se rompt au milieu du cycle après que l'ovocyte en se divisant, ait subi la réduction de moitié de ses chromosomes, comme chez le garçon et sont éjectés dans la trompe utérine. C'est l'ovulation.

Le follicule ovarien se transforme alors en corps qui fonctionne, jusqu'au moment de la menstruation pendant la phase lutéale du cycle. Le noyau des cellules chez la fille comporte deux chromosomes X. Tout œuf fécondé prêt à la fécondation ne contient évidemment plus qu'un chromosome X. Les follicules ovariens produisent de l'oestradiol, et le corps jaune de la progestérone et aussi de l'oestradiol. Ces deux hormones régissent le développement des caractères sexuels secondaires de la fille : apparition des seins, type de la chevelure, répartition des lipides dans le tissu cellulaire sous-cutané, entrée en fonction des conduits génitaux et des glandes génitales. Elles agissent certainement au niveau du noyau ventromédian de l'hypothalamus dans le contrôle du comportement sexuel. La libido n'échappe aucunement chez la femme à un contrôle hormonal, comme on le croyait autrefois. Pas plus d'ailleurs que

le garçon, où la testostérone est nécessaire à l'éclosion de l'appétit sexuel. Tout donne donc à penser que grâce au jeu des hormones, une fille devrait être attirée par un garçon, la réciproque étant évidemment de règle. En fait l'histoire de la sexualité contredit cette assertion.

La bisexualité

Dans les sociétés primitives, l'homosexualité faisait partie de l'apprentissage de la sexualité chez les garçons. Dans la Grèce de Platon, elle était élevée au rang d'une esthétique de l'amour. Sapho dans l'île de Lesbos, chantait les amours féminines dans ses poèmes. Le ton change certes, avec la Pastorale chrétienne. On brûlait les sodomistes. Paradoxalement, on tenait l'homosexualité féminine au 18ème siècle pour " un joli péché ". Au 19ème siècle, la médecine fait de l'homosexualité une maladie jusqu'au jour, en 1886, où un neuropsychiatre la considère comme une forme possible de la bisexualité du cerveau. Bientôt cette hypothèse allait être confirmée chez de nombreuses femelles de mammifères. On constatait que des vaches, des truies, des chiennes, des rattes et beaucoup d'autres se comportaient sexuellement comme des mâles vis-à-vis d'autres femelles, et que chez le rat, le lapin et le macaque, des mâles pouvaient adopter la posture de réceptivité sexuelle caractéristique d'une femelle lorsqu'ils faisaient l'objet de montes sexuelles par d'autres mâles. Aujourd'hui les mécanismes neuroendocriniens et olfactifs du comportement femelle du rat mâle ont été élucidés. Le rôle de l'inné et de l'acquis a donc été établi chez l'animal. Mais une extrapolation à l'Homme était-elle légitime ?

Oui, si on se fie à une observation unique mais spectaculaire qui comportait la destruction jugée inacceptable d'un point de vue éthique du noyau ventromédian de l'hypothalamus chez des homosexuels masculins. Elle avait aboli leur homosexualité comme elle le faisait chez des rats après la même intervention. Depuis lors le respect de l'intégrité du cerveau a limité nos connaissances à la comparaison post-mortem de cerveaux d'hétéro et d'homosexuels. Elles ont été contradictoires ou peu convaincantes. Par contre, les observations portant sur des frères jumeaux monozygotes issus du même œuf fécondé et ayant donc un patrimoine génétique identique ont été plus probantes. La fréquence de l'homosexualité y a excédé notablement celle qui était observée chez des frères adoptifs, ceci révélant donc l'influence de l'inné. Celle de l'acquis a été dépiquée chez des garçons pseudo-hermaphrodites dotés d'organes génitaux externes ambigus de forme plutôt féminine. Selon qu'on les

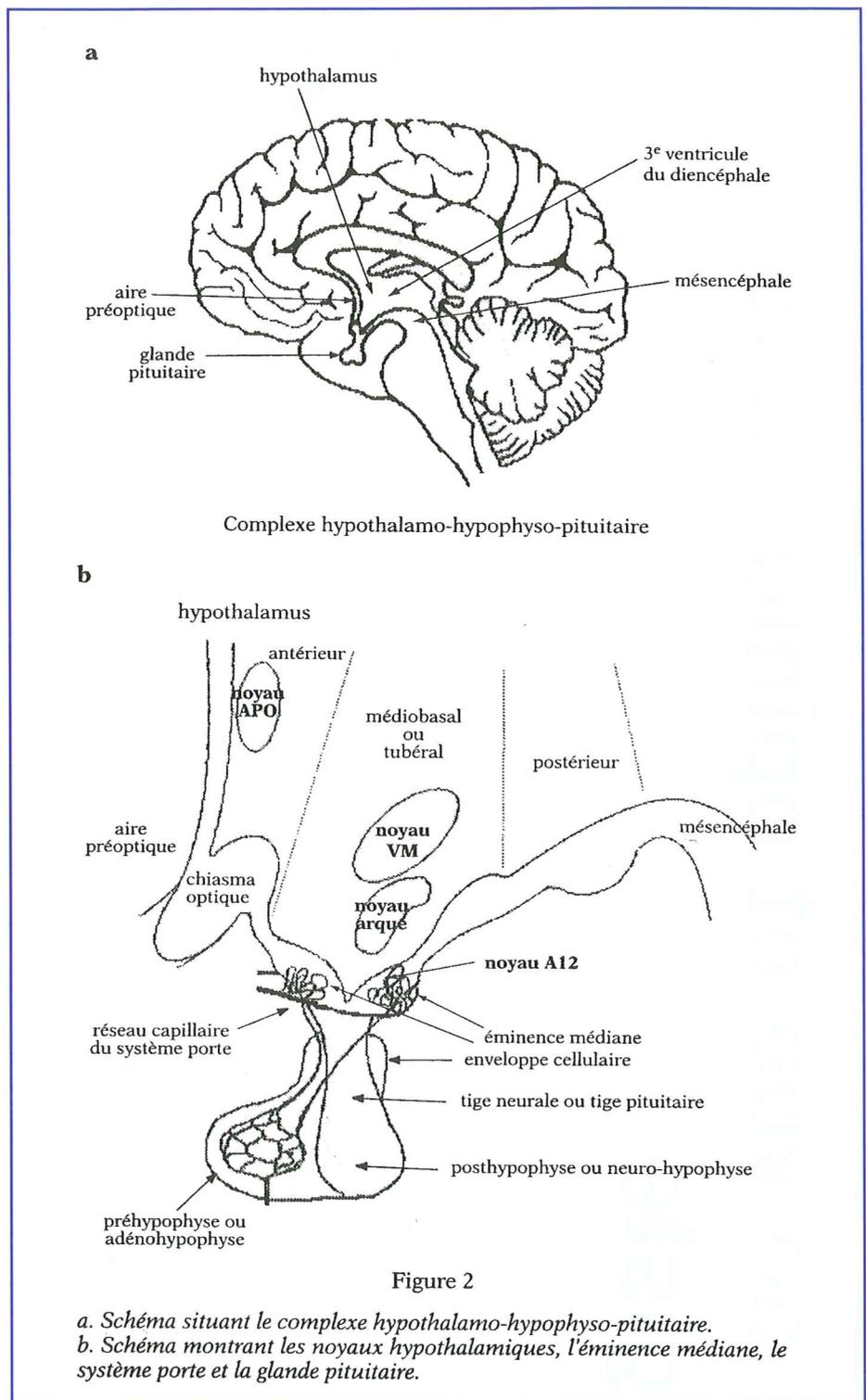


Figure 2
 a. Schéma situant le complexe hypothalamo-hypophysaire-pituitaire.
 b. Schéma montrant les noyaux hypothalamiques, l'éminence médiane, le système porte et la glande pituitaire.

élevait comme des garçons ou comme des filles, ils adoptaient une identité mâle ou femelle lors de la puberté. En définitive, il faut attendre de l'imagerie médicale qu'elle corrobore le rôle de l'inné, au niveau hypothalamique, dans l'expression de la sexualité chez l'humain et surtout qu'elle identifie les structures limbiques et préfrontales impliquées dans la genèse des émotions et des phénomènes affectifs. Certes on ne peut songer à assimiler l'univers sensoriel olfactif d'un rongeur au milieu éducatif de l'enfant riche de ses phantasmes et de

son imaginaire. Mais on est en droit de se demander si parfois, chez l'Homme, le poids de la culture ne l'emporte pas sur celui de la nature dans la fixation de l'identité sexuelle. En ce qui concerne les comportements sexués les résultats disponibles demandent encore à être étayés scientifiquement.

Claude Aron Professeur honoraire de l'Université Louis Pasteur.
 Ancien directeur de l'Institut d'Histologie de la Faculté de Médecine de Strasbourg.

De la mixité à l'égalité ?

Anne Schneider



L'IUFM d'Alsace s'est engagé auprès des professeurs des écoles dans un processus de formation autour de la question de la mixité à l'école.

En effet, fort du numéro hors-série B.O. (Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche) du 2 novembre 2000 intitulé "À l'école au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité", la question de la mixité méritait une attention particulière dès la formation initiale des personnels enseignants. De fait, "aux questions de droit résistent les faits.

De trop nombreux freins, des discriminations puissantes existent encore. À l'école se joue autre chose que l'acquisition des seules connaissances. Le respect de l'autre, essentiel à une égalité authentique et concrète entre les sexes reste à conquérir" écrit Jack Lang dans une note du 24 octobre 2000. Comment faire entrer dans le cadre institutionnel une réflexion sur ce sujet ? Pour quels objectifs ? Quel parcours de formation proposer aux jeunes futurs enseignants pour les rendre sensibles à la promotion de l'égalité des chances entre garçons et filles ?

La convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 25 février 2000, retranscrite dans le B.O. numéro 10 du 9 mars 2000 met en avant un certain nombre de points qui concernent directement les IUFM :

"Former l'ensemble de la communauté éducative à l'égalité des chances. Introduire systématiquement une formation spécifique dans la formation initiale des enseignants au sein des IUFM. Privilégier des approches pédagogiques susceptibles de dénoncer les mécanismes traditionnels de domination pour les remplacer par l'apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires. Cette approche réclame notamment un accompagnement du contenu des programmes et une attention portée au choix des manuels scolaires dès le primaire, ainsi que des livres de littérature de jeunesse proposés dans les classes."

Faire un état des lieux

Le cadrage ministériel est donc très clair même si le sujet, complexe et délicat, supposait une véritable mise en œuvre progressive et articulée autour de la question de l'égalité entre filles et garçons à l'école. Non seulement, il s'agissait de répertorier et de définir certains concepts véhiculés par la problématique, de réfléchir à la place de cette question dans le discours institutionnel mais aussi de penser concrètement les liens et l'application de cette initiative dans le champ scolaire : quelles pratiques pédagogiques permettent d'aborder la question de la mixité ? Quelles représentations méritent d'être battues en brèche pour accéder à une véritable égalité ? Comment poser les bases d'une

véritable réflexion sur le sujet ? Pour les enseignants, à quel niveau agir, dans quelles disciplines, sous quelles formes de travail ?

Pour initier ce type de prise en charge en formation sur ce sujet tout neuf pour bien des formateurs, l'idée fut d'abord de proposer un temps de formation, appelé "Formation de formateurs" à travers trois demi-journées banalisées pour tout l'IUFM (premier degré), en septembre 2002, janvier 2003 et janvier 2004. Les formateurs furent réunis autour de conférences animées par Rebecca Rogers, Maître de Conférences en Histoire et Céline Petrovic, doctorante sur le sujet¹, toutes deux rattachées au laboratoire de recherche en Histoire de



l'Université Louis Pasteur sur *l'Histoire des Femmes et de la mixité, "les femmes et la politique"*.

Les approches historiques développées constituant une première approche, une charge de mission spécifique fut créée sur le site du Bas-Rhin et sur celui du Haut-Rhin afin d'assurer la création de ce module de formation, la cohérence des enseignements dispensés, la lisibilité de ceux-ci auprès des étudiants, le relais des objectifs ministériels et l'articulation de ce parcours de formation interdisciplinaire et transversale au sein des enseignements du premier degré.

Première difficulté : faire l'état des lieux de cette question et dégager des objectifs prioritaires de formation à mettre en place, deuxième difficulté : informer les formateurs susceptibles de s'engager eux-mêmes dans un processus de formation sur la question de l'égalité entre filles et garçons et les inciter à s'investir dans ce module en fonction de leurs propres compétences.

À ce titre, l'IUFM d'Alsace est véritablement pionnière dans ce domaine comme le confirme la rencontre inter-IUFM du 11 septembre 2004 à Lyon, sous forme de conférence nationale organisée par Michelle Zancarini-Fournel, chargée de mission pour les formations à l'égalité hommes / femmes dans les IUFM.

Quel type de formation ?

En effet, la mise en place concrète et rapide de ce module à l'IUFM d'Alsace, le volume d'heures consacrées à cette formation, le plus élevé de tous les IUFM (en général d'une à trois heures pour les autres établissements), le nombre d'intervenants, l'existence de véritables groupes de recherche à Strasbourg et l'écho favorable des stagiaires concernant cette formation s'avèrent très positifs.

La formation reste courte, même si certains stagiaires ont déjà eu une information de ce type dans le cadre du module pré-professionnel à l'Université Marc Bloch². Elle est essentiellement centrée sur une journée de formation c'est-à-dire six heures de cours placés en début d'année – il s'agit des premiers cours de l'année au mois de septembre – pour les stagiaires du site de Strasbourg, en fin d'année pour certains stagiaires du site de Colmar.

Elle vise à associer théorie et pratiques professionnelles et s'articule autour différents types d'enseignements : une conférence en grand groupe de trois heures, prise en charge par une doctorante sur le sujet³, chargée de cours puis des ateliers tournants d'une heure chacun en petits groupes l'après-midi, assurés par les formateurs de l'IUFM. Les objectifs restent modestes :

sensibilisation à la question de l'égalité entre les garçons et les filles, modification des représentations, information sur des pratiques pédagogiques éventuelles et sur les supports en ateliers, approche théorique en conférence : bibliographie, textes officiels, état de la recherche, rôle de la construction sociale par rapport aux inégalités, définitions de termes et articulation des problématiques : discrimination, différences ou inégalités, différenciation, débat actuel sur la remise en cause de la mixité, légitimation de ces questions par l'État, mise à disposition de moyens pour lutter pour l'égalité des chances.

Les contenus disciplinaires des ateliers sont les suivants : analyse de la littérature de jeunesse contemporaine et classique, analyse des manuels scolaires (histoire-géographie, apprentissage de la lecture), analyse des comportements des enfants autour des jouets et des jeux en école maternelle, mise en place de débat interprétatif (éducation à la citoyenneté)

Bilan provisoire

Du point de vue des jeunes enseignants en formation :

– Ils avouent ne pas avoir imaginé que cette question puisse être abordée en formation et certains découvrent avec étonnement que le Ministère intègre cette dimension dans les textes officiels.

– Ils regrettent que le temps consacré à cette formation soit si court, même si son inscription en tout début d'année leur convient, mais reconnaissent être sensibilisés au problème avec une angoisse, celle de ne pas ou de ne plus être suffisamment vigilants à cette question lors de leurs futurs stages.

– Ils reconnaissent que leurs pratiques pédagogiques devront tenir compte du minimum : la circulation équitable de la parole entre filles et garçons dans la classe, la répartition des effectifs ou de l'espace, en EPS par exemple, à partir d'autres critères que ceux de la différence sexuelle, la mise en place de débats interprétatifs réguliers sur ce sujet à partir de différents supports : textes, albums, images fixes ou mobiles, la volonté de démonter certains stéréotypes véhiculés par les médias, la littérature et par les enfants eux-mêmes autant que par les adultes, la prise de parole de l'enseignant à l'égard des filles et des garçons.

Du point de vue des formateurs investis dans cette tâche de formation :

– Ils sont plus nombreux à vouloir s'investir dans des actions de formations en ateliers sur ce sujet : deux formateurs de plus que l'année dernière ont proposé des intitulés de formation, l'un émanant d'un professeur de Lettres sur la

question des stéréotypes dans la littérature de jeunesse, l'autre d'une enseignante voulant traiter la question à partir de la mise en place du débat interprétatif ; pour l'année prochaine, une proposition de formation supplémentaire se présente.

– Les approches, comme en témoignent les domaines disciplinaires représentés : littérature, apprentissage de la lecture, histoire-géographie, école maternelle, semblent plus variées.

– Une véritable équipe chargée de cette question et regroupant au total sept formateurs se dégage sur les deux années de formation. En effet, sur le site de Strasbourg, trois professeurs-formateurs en Lettres s'interrogent sur le traitement de la mixité dans la littérature de jeunesse et sur les stéréotypes dans les manuels de lecture au CP, un professeur-formateur en histoire-géographie propose une réflexion sur la répartition filles / garçons et leur fonction dans les manuels d'Histoire, une enseignante à temps partagé entre l'IUFM et sa classe propose une formation sur le débat interprétatif à partir de textes littéraires, un formateur en TIC (techniques d'informations et de communications) propose une réflexion sur les stéréotypes, une intervenante extérieure doctorante sur le sujet propose un atelier sur les jouets et les coins jeux à l'école maternelle.

– La question d'un discours commun demeure : éducation à la citoyenneté, dénonciation des stéréotypes, approche critique ou historique, sur quel levier agir ? Doit-on favoriser des pratiques pédagogiques particulières ou se contenter d'un discours chargé de modifier les représentations ?

Quelques propositions concrètes pour compléter la formation ou pour poursuivre la réflexion :

– La nécessité d'engager concrètement les personnels dans une formation commune pour clarifier les concepts et homogénéiser les discours (colloques, interventions de partenaires extérieurs, partage d'expériences pédagogiques sur la question de la mixité)

– La nécessité de répertorier et d'observer sur le terrain certaines pratiques innovantes ou au contraire sclérosantes

– La nécessité de construire un parcours de formation commun sur la question pour tous les personnels enseignants (premier et second degré)

– La nécessité de prolonger la réflexion par la proposition de stages de formations continues sur la question

– La nécessité d'évaluer pour les étudiants cette prise en compte dans leur pratique pédagogique lors des stages (référentiel de compétences)

Eviter un discours militant

Nul doute que le parcours de formation proposé à l'IUFM d'Alsace autour de la question de l'égalité filles / garçons sera amené à évoluer tant les approches relevant des différents domaines des sciences et des sciences humaines : biologie, sociologie, psychologie, psychanalyse, littérature, linguistique, sciences de l'éducation, etc., méritent d'être entendues. Il y a nécessité de clarifier des concepts, de réfléchir sur la nécessaire interaction des approches, sur leur prise en compte globale et sur la prégnance ou l'articulation d'un type de discours par rapport à un autre. La variété et les compétences multiples des intervenants sont un gage de la pluralité des propos sur la question, tant il est entendu qu'il ne saurait se dégager dans ce type de formation ni discours militant, ni discours théorique qui ne prennent véritablement en compte la dimension éducative et pédagogique concrète dans l'approche de l'enfant et du groupe classe. La vraie question de la construction de l'identité de l'enfant sur la différenciation sexuelle demeure. Cette charge de mission déjà bien engagée pour l'IUFM d'Alsace, partagée par moi-même pour le site du Bas-Rhin et par mon collègue Jean-Marc Müller pour le site du Haut-Rhin demande une réflexion nuancée, distanciée qui peut s'enrichir d'autres exemples de parcours similaires de formation dans d'autres endroits clés de formation initiale ou continue. Ainsi, l'École Nationale du Génie et de l'Environnement de Strasbourg, relevant du Ministère de l'Agriculture a permis à deux futurs ingénieurs, dans le cadre d'un séminaire "environnement et sciences sociales", de s'interroger dans un rapport de trente pages sur "la remise en question de la mixité scolaire"⁴ dans lequel figure l'expérience novatrice de l'IUFM, une manière intéressante de passerelles entre différents domaines de recherche et lieux de formations.

Anne Schneider Professeur-formateur à l'IUFM de Strasbourg et Chargée de mission pour l'égalité filles / garçons.

Notes

1 Céline Pétrovic, doctorante : "Les différences d'éducation entre filles et garçons à l'école élémentaire", sous la direction de Nicole Mosconi, Université Paris X, UFR Sciences de l'Éducation, École Doctorale "Connaissance et Culture, axe rapport au savoir, rapport sociaux de sexe".

2 Module optionnel à l'intention des deuxièmes années de DEUG, quelle que soit la filière, composé d'un cours de deux heures sur la question, assuré par Céline Pétrovic.

3 Céline Pétrovic.

4 Gaëlle Le Ny et Vincent Dordain, "La remise en question de la mixité scolaire", 11 mai 2004, ENGEEES,

Vive la diversité !

Janusz Korczak



Les garçons sont des êtres humains, les filles aussi. Il n'y a donc pas de différences entre eux.

Ainsi parlent les uns.

– Ce n'est pas vrai. Les filles sont plus calmes, plus obéissantes, plus ordonnées, plus studieuses, plus délicates.

Ainsi parlent les autres.

– Moi, je préfère les garçons. Les garçons sont pleins d'entrain, ils ne passent pas leur temps à ennuyer les autres, ils ne se vexent pas, ils sont plus francs, ils s'intéressent à davantage de choses et se laissent plus facilement convaincre.

– Les filles sont plus chaleureuses.

– Pas du tout, les garçons aident plus volontiers, ils aiment rendre service.

– Ce n'est pas vrai

Ils s'obstinent et n'arrivent pas à se mettre d'accord.

D'autres encore disent ceci :

– Il ne devrait y avoir aucune différence. S'ils allaient dans les mêmes écoles, s'ils apprennaient ensemble, ils seraient tout à fait pareils.

Au bout du compte, on ne sait pas qui a raison.

Mais si, c'est tout simple :

Ont raison ceux qui disent qu'ils sont différents, et ceux qui disent qu'ils sont pareils, aussi.

Même entre un arbre et un homme, il y a des ressemblances : l'arbre naît d'une graine, se nourrit, grandit, il a besoin d'eau, respire, se réjouit quand il y a du soleil, vieillit et meurt ; et même il dort, et se repose, on peut lui faire du mal, le rendre malade, le blesser.

Et l'oiseau, n'aime-t-il pas comme un humain ? Il peut éprouver de la tristesse, de la colère, de la nostalgie. Est-ce qu'il chante moins bien qu'un humain ?

Et le chien, ce compagnon fidèle ?

Les adultes aussi ressemblent aux enfants...

Et pourtant ne sont-ils pas différents ?

Peux-tu seulement trouver deux garçons parfaitement semblables ? Est-ce que



toutes les petites filles sont les mêmes ? Et si les écoles étaient communes ? Il y en a eu et il en existe.

Les différences peuvent être très grandes ou plus petites.

Autre chose est de dire ce qu'on voudrait que les choses soient, ce qu'elles devraient être, autre chose est de parler de ce qui est réellement.

Avant tout, se respecter

Alors qui est meilleur, les garçons ou les filles ?

Chaque être humain a des qualités et des défauts, on le sait bien. Les filles ont des qualités et des défauts, les garçons aussi. Mais il faut savoir s'entendre, se respecter, pardonner et aimer.

Très longtemps, j'ai cru, moi aussi, que s'ils étaient tellement différents dans leur façon d'être, c'était pour la seule raison qu'autrefois les femmes et les hommes n'avaient pas les mêmes droits, que les garçons allaient à la guerre et à la chasse, tandis que les filles soignaient les malades, filaient et faisaient la cuisine. Et donc, les garçons sont plus forts et plus habiles, d'autres aiment jouer. Ce sont des habitudes prises.

Aujourd'hui, c'est peut-être plus rare, mais quand j'étais un petit garçon, les

grandes personnes disaient :

– Ce n'est pas grave, si les garçons sont turbulents. Un garçon doit toujours être un peu coquin. Une fille, non, ça ne serait pas convenable.

On prétendait qu'un garçon doit être courageux, une fille craintive, un garçon plus vif, une fille plus calme, un garçon plus insouciant, une fille raisonnable. Les filles étaient jalouses des garçons et c'était la discorde.

Et ça n'a pas changé, c'est toujours la discorde. Pourquoi ?

J'observe et je réfléchis, et voilà ce que je pense :

Les garçons sont irrités par le fait que les filles grandissent et mûrissent plus vite. C'est agréable de grandir. Et voilà que les garçons se rendent compte que des filles les dépassent. Elles ont le même âge, il arrive même qu'elles soient plus jeunes, mais elles paraissent plus âgées.

– Non, mais qu'est-ce qu'elles s'imaginent ? Regardez-les : elles se prennent pour des demoiselles. C'est-à-dire : elles font semblant d'être des adultes.

Et les garçons se désolent en secret, ou se mettent à embêter les filles, à les taquiner.

– Oh ! La Demoiselle ! Disent-ils avec mépris et colère.

Il arrive aussi que les filles se désolent, qu'elles refusent de grandir ; j'en connais qui mangent très peu, pour ne pas grossir, ne pas grandir. Ou alors, agacées, elles diront :

– Petit morveux !

Et c'est la guerre.

Rapports de force

Lorsqu'un garçon est plus agile et plus fort, il s'efforce de prouver qu'il est plus important que les autres ; s'il est plus faible, il devient opposant et embête tout le monde. Il s'est querellé avec une fille, et le voilà fâché contre toutes.

Le pire, c'est lorsque les gens se causent du tort, qu'ils le font exprès, juste pour irriter les autres.

C'est comme ça : pour l'un, c'est plus difficile, pour l'autre, plus facile, l'un est fort et en bonne santé, l'autre faible ; l'un possède plus, l'autre moins. Faisons au moins en sorte que personne ne soit malheureux parce qu'un autre en tire du plaisir, que personne ne pleure à cause d'un autre qui en rit.

Un jour, un garçon a appliqué un pistolet à amorces contre la tempe d'une fille et il a menacé de tirer. La fille pleure, et lui en rit.

– Qu'elle est bête : elle a peur.

Il reprend son ballon et s'enfuit. Il sait qu'il n'a pas raison et se moque :

– Et qu'est-ce que tu peux me faire ?

Je suis peut-être trop sévère, mais je pense que c'est lâche, minable, odieux : De s'acharner sur ceux qui sont sans défense.

D'embêter les plus faibles.

De faire des plaisanteries aux dépens de quelqu'un.

Cette méchanceté qui n'est utile à personne est tellement révoltante ; elle dégoûte des hommes comme de la vie. Souvent les adultes pensent que ce ne sont que des bêtises, des plaisanteries, des espiègleries innocentes. Oh que non ! Maudit esprit de taquinerie... C'est là peut-être le plus grand défaut des garçons à l'encontre des filles. Vous savez, j'ai connu de bonnes maîtresses d'école, douces, gaies, justes, qui sont devenues méchantes, sévères, nerveuses, malveillantes, et tout cela, parce qu'ils n'arrêtaient pas de les embêter ; justement, en leur jouant des tours : pour les pousser à bout.

Les filles se bagarrent moins : ça ne se fait pas. Et puis, en robe, ce n'est pas commode, et il y a les cheveux qui gênent : elles manquent donc de pratique et ne connaissent pas les règles du jeu pour les bagarres. Alors, elles pincet ou elles griffent – avec les doigts ou avec des mots. Moqueries, petits secrets, commérages, disputes.

Cela irrite beaucoup les garçons. Il faut croire qu'ils sont francs, eux, toujours sincères et les filles des cachottières.

Et c'est là que les adultes commettent une grave erreur, quand ils prennent la défense des filles. Ils croient qu'un coup de poing fait plus mal qu'une injure ou qu'une parole acérée.

Ne veulent-ils pas le même chose ?

Moi aussi, il m'est arrivé de me tromper : longtemps j'ai cru que celui qui avait frappé le premier avait commencé en premier. Pas du tout, le coupable, c'est celui qui a cherché la dispute.

“Saintes Nitouches, comédiennes, on ne peut même pas les toucher, elles se vexent pour un rien, pleurnicheuses, rapporteuses.”

C'est vrai, souvent, les filles se font passer pour meilleures qu'elles ne sont. Mais les garçons ne sont pas honnêtes non plus, ils se font passer pour pires qu'ils ne sont.

Je n'arrive pas à comprendre pourquoi c'est comme ça : les garçons ont honte de se montrer calmes, raisonnables, bien élevés. Ce n'est pas bien vu. Ils préfèrent fuir leurs camarades, plutôt qu'avouer qu'ils ne sont pas des voyous.

Les jugements qu'on porte sur les garçons sont injustes, mais c'est de leur faute.

Les garçons désirent être beaux, tout comme les filles, mais ils ne veulent pas l'avouer. Je sais très bien à quel point ils détestent se faire couper les cheveux ; mais ils diront qu'ils ont froid à la tête, que leur casquette sera trop grande. Ils aiment être bien vêtus, ils aimeraient être aimables et distingués, mais ça ne se fait pas de l'avouer.

Pour les garçons, c'est plus difficile d'être

propre, ils aiment les jeux mouvementés. Ils ont donc plus de bleus et de bosses, plus de doigts abîmés, plus de genoux écorchés, ils déchirent plus de souliers, cassent plus souvent des vitres. Eh oui, ils sont plus affairés, vont partout et doivent tout essayer.

Mais ils ne sont pas des souillons.

Ils aiment tout plus vite, ils ont moins de patience, et c'est pourquoi leurs cahiers ne sont pas très bien tenus. Mais ils ne font pas moins d'efforts.

Tout comme les filles, ils éprouvent de la pitié, ils ont des regrets. Ils sont peinés du chagrin d'autrui, mais ils ne veulent pas le montrer, ils ont peur qu'on se moque d'eux. Ah ! S'ils savaient que craindre les taquineries et les quolibets, c'est aussi une forme de lâcheté !

Enfin, ils ne sont pas moins timides que les filles. S'ils disent de gros mots, c'est tout simplement à voix plus forte, s'ils font quelque chose d'inconvenant, c'est par espièglerie, ou pour se faire remarquer. Tout comme les filles, les souillons les dégoûtent. Si les filles sont des Saintes Nitouches, les garçons sont des “crâneurs”, donc aussi des “comédiens”. Les garçons cherchent à se rendre intéressants autrement, plus bruyamment, c'est tout.

Les adultes devraient pourtant avoir que savoir que les garçons se fâchent plus facilement et se vengent avec plus de cruauté quand on les atteint dans leur pudeur.

– Je ne veux pas qu'elle regarde, dit un garçon. Si elle en a le droit, alors moi aussi.

Maintenant la mode est différente. On trouve déjà qu'il n'y a aucune honte à se montrer en vêtement de sport ou en maillot de bain. C'est mieux qu'avant, au temps où les gens pensaient que les filles doivent être pudiques mais pas les garçons. Le sport et le scoutisme ont apporté beaucoup de bienfaits.

J'écris cela parce que le mensonge est une mauvaise chose et qu'en ce domaine, il y avait beaucoup d'hypocrisie. Les garçons ne savent pas comment s'en sortir et se chamaillent avec les filles.

– Je ne supporte pas les filles, disent les garçons.

– Je ne supporte pas les garçons, disent les filles.

C'est faux :

Parfois, c'est agréable de jouer et de bavarder avec des garçons. Parfois, c'est mieux avec les filles. Il y a des jeux où les filles dérangent, il y en a d'autres qui peuvent être communs. Il arrive qu'une fille coure plus vite qu'un garçon, alors pourquoi un garçon n'aurait-il pas le droit de jouer à la poupée ?

– Oh ! Il joue avec les filles !

– Oooh ! Elle joue avec les garçons !

Qu'un garçon discute un peu plus souvent avec une fille, et tout de suite :

– “C’est son copain ! Sa fiancée ! Ils sont amoureux !”

Eh bien, moi je connais quatre cas où un garçon et une fille ont sympathisé alors qu’ils allaient encore à l’école, et quand ils ont grandi, ils sont devenus mari et femme.

Je connaissais un petit garçon qui jouait à la poupée. Les filles cousaient des robes, des petits draps, et lui fabriquait des lits et des armoires pour les poupées. Et personne ne s’en moquait, parce qu’il n’y avait pas de quoi.

Ma règle de vie est la suivante :

“Être sincère. Ne pas accorder d’attention aux mesquineries. S’il y a quelque chose que j’aime, je le dis. Et c’est tout.”

Vive la diversité !

Et voici un autre principe :

“Ça m’est égal que quelqu’un soit grand ou petit, que les autres le trouvent beau ou laid, intelligent ou stupide. Et même, ça ne me regarde même pas s’il travaille bien, mal ou mieux à l’école ; que ce soit un garçon ou une fille. Pour moi, ce qui compte, c’est savoir qu’il se montre bienveillant à l’égard des autres, qu’il ne les embête pas, qu’il soit bon.”

Parfois les instituteurs disent :

– Il travaille bien, il lit beaucoup, il est intelligent.

Mais ça sert à qui ? Si c’est un égoïste, s’il ne sait rien faire et qu’en plus, il est prétentieux ? C’est tout à fait comme un riche grippe sou : il n’éveille que colère et jalousie.

Je ne sais pas ce qui lie davantage les gens : les ressemblances ou, justement, les différences. J’aime bien un tel parce qu’il me ressemble, mais tel autre parce qu’il est différent. Tantôt un boute-en-train se lie d’amitié avec un autre boute-en-train, tantôt avec un camarade plus calme et triste. Parfois, c’est comme si un copain en prenait un autre sous sa protection. Un plus âgé protège un plus jeune, un riche un pauvre, un garçon peut même se prendre d’amitié pour une fille. J’ai constaté que seuls les imbéciles veulent que tous les hommes se ressemblent. Quand on a du bon sens, on se réjouit de voir qu’il y a sur terre : le jour et la nuit, l’hiver et l’été, des jeunes et des vieux, qu’il y a des papillons et des oiseaux, que les fleurs et les yeux des hommes sont de toutes les couleurs, qu’il y a des garçons et des filles. Celui qui n’aime pas réfléchir est toujours agacé par la diversité qui oblige à réfléchir.

Janusz Korczak Pédagogue.

Extrait de *Les règles de la vie* (chapitre 14) traduit par Marie-Françoise Iwaniukowicz. Publication interne du Centre International d’initiation aux Droits de l’Homme Sélestat (nouvelle édition revue et corrigée en cours).

Et si nous prêtions l’oreille à J. Korczak ?

Lorsqu’en 1929, Korczak publiait *Les Règles de la vie*, il voulait en faire une sorte de manuel pour aider les garçons et les filles à se construire.

Marie-Françoise Iwaniukowicz

Son but était, comme l’indique le sous-titre *“Pédagogie pour enfants et adolescents”*, de mettre à la disposition des jeunes un écrit – un “essai” ou “manuel”, véritable “livre scientifique de pédagogie”, comme il le disait lui-même dans l’introduction, soulignant ainsi le sérieux et les enjeux de l’entreprise – où ils trouveraient des éléments de réflexion leur permettant de se frayer un chemin dans la jungle de leurs désirs et des attentes, parfois contradictoires, des adultes, mais aussi de mieux comprendre ce qui se joue dans la complexité des règles, par toujours explicites, qui régissent les relations sociales et familiales, la vie scolaire, le monde du jeu, de la camaraderie, et dans les sentiments et les idéaux qui nous animent.

Dans un style très libre, où la réflexion s’égrène au fil de la plume, avec des retours, des reprises, et prend des tours de conversation à bâtons rompus, on trouve cependant toujours, en filigrane, ce qui fonde, explique et parfois transcende ces attitudes quotidiennes : la dimension morale qui, seule, peut aider les enfants à construire leur projet de vie dans la perspective d’un monde plus juste, plus humain, plus solidaire, à la mesure de leurs aspirations.

Au chapitre 14, Korczak fait le point sur ce qu’il entend, ce qu’il pense, ce qu’il propose pour sortir des stéréotypes et ambiguïtés qui ne manquent pas de se manifester lorsque l’on aborde les questions conflictuelles de l’identité sexuelle ou des caractéristiques des garçons et des filles.

Texte historiquement daté ? Périmé ? La révolution copernicienne des mentalités a-t-elle fini par avoir lieu ? Garçons et filles vivent-ils aujourd’hui en harmonie, chacun à sa vraie place, au clair sur ses caractéristiques, ses valeurs et qualités spécifiques, libéré des fausses pudeurs, préjugés et malentendus, qui longtemps ont faussé les rapports entre les sexes ? Se connaissent-ils mieux ? Et nous-mêmes, continuons-nous à perpétuer les clichés qui cantonnent les filles au rouet tandis que les garçons exploreraient librement le vaste Monde ? Avons-nous fait un sort aux destins croisés d’Ulysse et Pénélope ?

Où gagnerions-nous à prêter l’oreille à Korczak ? Ses propos peuvent-ils encore éclairer – à quelques réactualisations lexicales près – les éventuelles perplexités de nos enfants ? À vous de juger.

Une République des Enfants

Janusz Korczak, “médecin de formation, pédagogue par hasard, écrivain par amour, et psychologue par nécessité”, comme il se définissait lui-même, a dirigé un orphelinat pour enfants juifs dans la Pologne de l’entre deux guerres, mettant en application son projet d’instituer une République des enfants, où les enfants faisaient l’apprentissage de la liberté, de la responsabilité, de l’autogestion, de la démocratie participative et de la justice, grâce à la mise en place d’institutions dont les plus fameuses étaient le Parlement et un Tribunal appelé à examiner les plaintes et à régler les conflits, et devant lequel les éducateurs eux-mêmes pouvaient avoir à répondre de leurs actes. On peut considérer Korczak comme un pédagogue novateur, dont les prises de positions sur l’enfant sujet de droits s’inscrivent dans l’esprit de la Convention des Droits de l’enfant.

À lire, absolument, *Comment aimer un enfant* et *Le droit de l’enfant au respect*, parus chez Laffont.

À faire lire par les enfants : *Le Roi Mathias Premier*, (épuisé chez Gallimard, mais semble-t-il accessible sur Internet) véritable roman d’apprentissage et d’initiation à la démocratie.

Janusz Korczak, les enfants et les éducateurs des orphelinats juifs de Varsovie ont été déportés par les nazis vers le camp d’extermination de Treblinka, en Août 1942. Il n’y a eu aucun survivant.

Pour en savoir plus sur la période du ghetto, lire Korczak *Journal du ghetto – nouvelle édition augmentée de textes et de documents inédits* – chez Laffont également.

Marie-Françoise Iwaniukowicz, Le Furet - Professeure de philosophie.

La fille qui voulait être un garçon

Marie-Françoise Iwanukowicz



Un titre banal, qui a priori ne laisse espérer aucune surprise : qui d'entre nous n'a jamais rencontré de petites filles, féministes dans l'œuf, qui, dès l'école maternelle, voire le CP, saisissant parfaitement le prestige et le statut du mâle dans notre société, lui contestent et jalouent des privilèges, à leurs yeux, indûment accordés. Elles ne sont pas dupes, et troqueraient volontiers leurs colifichets et leurs attributs de gentillesse et de docilité pour des vertus plus viriles...

Eh bien, cette fois-ci, c'est d'autre chose qu'il s'agit :

Gretchen a dix ans et vit avec son père et ses six petits frères dont elle s'occupe magnifiquement. Elle passe son temps à leur lire des histoires drôles, qu'elle raconte très bien et qu'ils adorent. Il y a pourtant une ombre au tableau, car Martin, son père, "renfermé, taciturne et triste", "toujours en train de travailler" ne rit jamais de ces histoires qu'elle raconte si bien. "Depuis la mort de sa femme il (passe) son temps à râler. Le seul moment où il ne (ronchonne) pas, c'(est) lorsqu'il joue au ballon avec ses fils", au grand désespoir de Gretchen qui aimerait bien que son père lui consacre un peu de temps ou d'attention. Ah ! Si elle était un garçon ! Pour sûr, les choses (seraient) bien plus simples !

Aussi Gretchen s'applique-t-elle à acquérir toutes les qualités de ses frères : elle renonce à tout ce qui aurait trait à la féminité – jeux de poupées, robes ou cheveux coiffés –, s'épuise jour et nuit à "trouver de nouvelles astuces pour attirer l'attention de son père". Sans succès.

Jusqu'au jour où "son petit frère John qui l'(aime) beaucoup", la prend en pitié et lui dit dans le creux de l'oreille :

— Tu es une fille, non c'est chouette les filles. Pourquoi tu ne laisses pas tomber ce truc de garçon ?

Elle pleura longtemps mais "elle ne savait pas si elle pleurerait pour ce que John lui avait dit, parce qu'elle sa maman lui manquait ou parce qu'elle avait peur de décevoir son père. En fait elle pleura pour les trois choses."

Et une idée lui vient. Bien entendu, je ne la livrerai pas, ce serait gâcher le plaisir de la découverte de ce petit livre, que j'ai très envie de partager

Sachez simplement que cette idée lui vaudra une plus amère déception encore. Gretchen quittera la maison "en claquant la porte" pour se réfugier auprès de la tombe de sa maman.

Et comme les papas les plus balourds qui finissent par prendre la mesure de l'aveuglement, lorsque tout va très mal, Martin (tourne) la tête vers la forêt là où sa femme (repose) :

"Pourquoi n'y ai-je pas pensé plus tôt !"



Note de lecture
réalisée par Marie-
Françoise
Iwanukowicz.

dit-il en grimant à toute vitesse en haut de la colline.

Mais l'aveuglement des papas – les mamans aussi, ne nous faisons pas illusion – peut présenter plusieurs couches, et il faudra que notre petite fille malheureuse le regarde droit dans les yeux et lui pose la question essentielle, que je ne livrerai non plus.

Mais il faut croire que les enfants courageux sont bons pédagogues. Cette fois-ci Martin fera un sort à ce qui l'empêche d'être un meilleur papa et apprendra, à l'aide de sa fille, réconciliée avec elle-même, à faire parler ses sentiments.

Faut-il préciser combien j'ai aimé ce petit livre ? Ce n'est pas facile d'être parent. Nous oublions trop souvent, obnubilés que nous sommes par nos soucis, nos chagrins, d'être attentifs au désarroi de nos enfants : le problème, c'est le petit cinéma qu'ils se montent alors dans leur tête, et qui les empêche de vivre heureux et de grandir.

Mais surtout, sommes-nous en mesure de leur faire comprendre que, si nous ne sommes pas toujours disponibles, cela n'enlève rien à l'amour que nous leur portons et dont ils ont besoin autant que d'oxygène : parler nos sentiments, voilà ce que nous ne ferons sans doute jamais assez et que nous devons parfois apprendre.

Et puis, mon propos introductif, n'était pas fortuit, vous vous en doutez bien. Qu'est-ce que c'est qu'être fille ou garçon, homme ou femme, hormis les stéréotypes éculés dont nous avons tant de mal à nous débarrasser ? Quels sont les chemins de l'identification pour une petite fille, pour un garçon ? Faut-il en passer par les schémas des signes extérieurs de la féminité ou de la masculinité, pour les dépasser ?

Enfin, j'ai eu un coup de cœur pour ces enfants condamnés à vivre un deuil impossible et qu'il faudra bien aider à faire résilience.

Pour toutes ces raisons, je pense ce livre mérite une place de choix dans notre bibliothèque : à lire aux enfants (et pour notre propre gouverne), et à proposer à tous ceux qui commencent ou ont commencé à lire tout seuls car ils sont tous, garçons ou filles, à quelques nuances près, des petites Gretchen.

La fille qui voulait être un garçon
de Stéphanie Blake - Illustrations de l'auteur
Mouche de l'école des loisirs, 2001.

Histoire du petit garçon qui était une petite fille

Marie-Françoise Iwanuikowicz



Note de lecture
réalisée par
Marie-Françoise
Iwanuikowicz.

Petit hommage à un album
peut-être oublié.

Ai-je eu tort de m'enthousiasmer pour cet album édité en 1979, introuvable aujourd'hui en librairie, mais dont il reste quelques exemplaires – pas toujours disponibles – dans les bibliothèques de quartier ? Je l'ai trouvé au Centre d'Initiation aux droits de l'Homme de Sélestat sur les rayons Littérature de jeunesse, à partir du mot clé "Égalité des sexes".

Quelques mots sur l'histoire dont on saisit d'emblée le fin fond quand on examine avec un peu d'attention le portrait de famille qui illustre la couverture :

Bien alignés, de gauche à droite :

Un Papa ombrageux, aux sourcils empiétant sur les yeux et dessinant une barre rigoureusement parallèle à sa moustache (qui n'est pas sans évoquer celle de quelques dictateurs célèbres), manches retroussées, mains résolument croisées dans le dos, ventre pris dans la masse imposante de son grand tablier,
Une Maman, tout aussi dodue, visiblement plus accommodante, certainement très soumise, et un peu sur le qui vive, un peu en retrait de son époux, ses bonnes mains croisées sur sa poitrine, et six petites filles sagement rangées de la plus grande à la plus petite, blondes, mignonnes et sages à souhait, sur fond de carrelage vert et blancs et de saucisses et jambons suspendus au plafond : un bel intérieur de boucher, avec honneurs rendus sous forme de portrait d'ancêtre, à un fort distingué Monsieur cochon.

Maître Adalbert Tripette pourrait se considérer comme le plus heureux des pères s'il savait apprécier que son épouse lui ait donné six ravissantes enfants : *"Julie, Marie, Sylvie, Annie, Rosalie et Anastasie. Six filles ! Lui, qui n'aurait voulu que des garçons car, explique-t-il à Dame Perrine : 'les garçons, c'est mieux que les filles. Les hommes, c'est mieux que les femmes. Moi, par exemple, ose-t-il dire je suis grand, je suis beau, je suis fort, les femmes, c'est petit, c'est mou, c'est bête, c'est peureux, c'est ceci, c'est cela.' Et il ne s'arrêterait plus de médire..."*

Mais voilà que son épouse lui annonce la venue d'un autre bébé. Maître Adalbert Tripette, fermement décidé à employer les grands moyens menace, s'il s'agit encore d'une fille, de la *"couper en deux avec son grand couteau à saucisson"*.

"... Les mois passèrent. La pauvre maman craignait fort d'avoir à nouveau une fille. Alors lui vint une idée : 'Je dirai tout simplement que c'est un garçon, et Adalbert sera si content qu'il n'ira pas vérifier.'"...

Le jour venu, *"... Quand le charcutier rentra de son travail, Dame Perrine lui annonça avec un sourire épanoui : 'J'ai eu mon bébé, tout s'est bien passé, et c'est un garçon !' Maître Adalbert, tout fier se redressa : 'Il s'appellera Adalbert comme moi !' Puis se tournant vers sa femme : 'Je suis bien content, je n'aurai pas besoin de me servir de mon grand couteau. Allons, tant mieux !'"...*

Vous l'avez deviné, c'était une septième fille, mais l'heureux père ne s'en rendit pas compte : *"les jours, les mois les années passant, ... très heureux d'avoir enfin un fils, Adalbert (père) initiait Adalbert (fils) au métier de charcutier. Un vrai petit bonhomme !, pensait-il, tout réjoui de voir son garçon, plein de force, d'intelligence et d'adresse, un vrai petit bonhomme !"...*



Mais la supercherie fut découverte le jour où Adalbert emmena son fils – qui était une fille – au lac des Sept Forêts pour lui apprendre à nager. *“Quand le père vit son fils tout nu, il s'écria... 'Ma parole, tu as le sexe d'une petite fille ! On m'a trompé ! Mille boudins, on m'a trompé !'... Et sa colère fut terrible, il saisit son enfant, la fourra dans un sac et l'abandonna au plus profond de la forêt en disant : 'Tu as de la chance que je n'aie pas mon grand couteau à saucisson, mais qu'importe, le loup se chargera du travail, il te mangera cette nuit !'”*

À cet endroit de l'histoire, il convient sans doute de ne pas en dire davantage. Sachez simplement que le vieux loup qui passait par là et n'avait pas très faim cette nuit-là, se montra tout disposé à entendre l'histoire de cette petite fille effrayée, révoltée par l'injustice et la cruauté de son papa, et qu'il décida de donner une bonne leçon à ce père indigne, *“bête comme un cochon et méchant comme un démon... (qui) croit qu'une petite fille ne vaut pas un garçon”*.

Notre vieux loup philosophe (c'est ainsi qu'il se définit), va pratiquer une maïeutique personnelle et particulièrement incisive – que je vous invite à découvrir, pas à appliquer à la lettre – et réussit à opérer la conversion définitive du père à la cause de l'égalité fondamentale des sexes et de leur égale dignité.

Je ne résisterai pas au plaisir de rapporter les dernières paroles loup, qui constituent un bel envoi :

“Moi qui suis un vieux loup philosophe, j'en ai vu, par monts et par vaux de ces vilains bonhommes qui se croient supérieurs aux femmes ! Je vais m'en retourner dans ma forêt maintenant. Mais petites filles, retenez bien ceci : il n'y pas toujours un loup pour mordre au bon moment les fesses de tous ces malotrus. Alors, apprenez à mordre vous-mêmes !”

Qu'on ne s'y méprenne ! Cet album n'est pas un pamphlet destiné à inverser la domination d'un sexe sur l'autre. Si thèse féministe il y a, c'est dans le sens où les stéréotypes et préjugés sur l'inégalité des sexes sont débusqués, démontés, désarticulés, et ceci – c'est le charme de cet album – non par la rage, mais par l'humour, admirablement servi par les illustrations et le texte.

S'il subsistait un doute quant à la pertinence de la caricature, je renverrais volontiers les adultes que nous sommes à la lecture ou à la relecture de l'essai d'Elena Gianini Belotti, *“Du côté des petites filles”*, paru aux Éditions des Femmes en 1973, que chacun devrait garder en mémoire.

En effet, il me semble bien que, malgré les plus de trente années écoulées et l'évolution générale des mentalités et de la condition des femmes durant cette

période, la question reste d'actualité et mérite qu'on s'y arrête. Les Monsieur Tripette ne sont toujours pas une espèce en voie d'extinction et leur version féminine non plus : n'hésitons donc pas à rouvrir le débat par la lecture de cet album : que ce soit en maternelle ou à l'école primaire, voilà un beau sujet de

discussion pour nos enfants... et peut être aussi pour enseignants, éducateurs et parents.

Histoire du petit garçon qui était une petite fille
Texte de Didier Herlem imagé par Jean Claude Luton
Ed. Magnard.



PETITE BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE ET COMMENTÉE PAR ANNE SCHNEIDER,
 PROFESSEUR-FORMATEUR EN LETTRES DOCTORANTE EN LITTÉRATURE DE JEUNESSE
 IUFM DE STRASBOURG

1 - Les classiques de l'enfance

- *En famille*, **Hector Malot**, 1893
 Conçu par Hector Malot comme la version féminine de *Sans Famille* (comme il l'explique à son éditeur), le livre met en scène une héroïne : Perrine qui a un parcours similaire à celui de Rémi, on y retrouve les thématiques de la robinsonnade, de la marginalité et de l'exclusion mais du côté de la perception féminine.

- *Les malheurs de Sophie*, **Comtesse de Ségur**, 1858 pour la première édition, Folio Junior, Gallimard

Conçu par la Comtesse de Ségur, qui souffre de l'éloignement de ses petites filles, comme un traité d'éducation des filles de la noblesse, le livre permet de s'interroger sur le projet éducatif de formation des filles à cette époque (rôle assigné aux filles, rôle de la bienséance et de la vertu, apprentissage par l'expérience, valeurs de morale et de charité, fonction maternelle, etc.)

- *Heidi ou la merveilleuse histoire d'une fille de la montagne*, **Johanna Spyri**, 1880, Gallimard Jeunesse, 1995
 Idéal pour mettre à jour les représentations autour du masculin et du féminin en terme d'éducation des filles : fondé sur la symétrie entre Clara et Heidi, l'une souffreteuse, l'autre espiègle, le livre s'inscrit dans un parcours éducatif féminin comme l'indiquent les cinq tomes correspondant aux différents âges de la vie de la femme : *Heidi grandit*, *Heidi jeune fille*, *Heidi et ses enfants*, *Heidi grand-mère*. Un roman programmatique comme l'indique le titre original : "*Heidi-Lehr und Wanderjahre*, les années d'apprentissage et de voyage de Heidi".

- *Les albums de Sylvain et Sylvette*, **Cuvillier, Pech** ; Éditions Fleurus, 1950
 Deux frères et sœurs qui, par leurs fonctions et leurs représentations extraordinairement symétriques, permettent de réfléchir à cette thématique pour travailler autour de la répartition des tâches entre les rôles masculins et féminins, le rapport à l'espace (du dehors et du dedans), la parole des protagonistes, les fonctions masculines et féminines des personnages

- *Martine petite maman*, **Gilbert Delahaye**

- **Marcel Marlier**, Castermann, 1968
 On peut s'interroger sur le modèle féminin incarné par la fonction maternelle mise en avant dans cet épisode et sur un livre qui pose la question de la transmission par la reproduction par l'enfant des gestes et des attitudes maternelles.

2 - La littérature de jeunesse contemporaine

- *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?*

Thierry Lenain, illustrations Delphine Durand, Nathan Jeunesse
 Sur les représentations garçons / filles où les théories de Freud semblent contournées. Mais attention, les avec-zizis et avec-zézettes ne sont que la face cachée de contre-stéréotypes malheureusement tout aussi schématiques.

- *Marcel la mauviette*, **Antony Browne**, 1984, L'École des Loisirs, 1991

Où l'image du garçon est mise en question et où la quête identitaire s'achève sur la nécessaire acceptation de soi, de sa propre identité, affranchie des stéréotypes liés au sexe. Le ton est tendre et grinçant à la fois.

- *Les garçons et les filles*, **Grégoire Solotareff**, L'École des Loisirs
 De petits portraits psychologiques de trente-six filles et garçons croqués sur le vif par leurs camarades de classe. Une veine connue qui donne un ton très humoristique dans le même style que le livre de Sylvie Chausse *Mon maître ne ressemble à rien* où le portrait du maître se double de ceux très stéréotypés des garçons et des filles de la classe.

3 - Articles et revues

- **TDC** (Textes et documents pour la classe) numéro 823 "*Filles et garçons dans la littérature de jeunesse*"

- *Moi, garçon, toi, fille, le sexisme larvé des livres pour enfants*, article du Monde, 1^{er} décembre 200, **Christophe André**, psychiatre

Article intéressant qui analyse finement les évolutions sur ce sujet tout en montrant les pièges dans lesquels retombent ceux qui veulent se démarquer d'une conception traditionnelle de la différence sexuée.

Autres ouvrages

Aron, C. (1996) *La bisexualité et l'ordre de la nature*, Odile Jacob

Aron, C. (1997), *L'inné de l'acquis dans le déterminisme de la bisexualité* – In *Monographies de la revue française de psychanalyse, bisexualité*

Chiland, C. (1995). *La naissance de l'identité sexuée*. In R. Diatkine, M. Soulé & S. Lebovici (Eds.), *Traité de psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* (pp. 297-317). Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles*. Paris: L'Harmattan.

Héritier F. (2002), *Masculin/Féminin II*. Dissoudre la hiérarchie, Paris, Odile Jacob

Hurstel F. (1997), *La déchirure paternelle*, PUF

Hurstel F. (2004), *Revue la Pensée*, N°339, *Peut-on parler de crise de la masculinité ?*, Paris, pp. 5-17

Hurtig, M.C. (1982). *L'élaboration socialisée de la différence des sexes*. *Enfance*, 4, 283-302.

Kniebiehler, Y., (2004), en collaboration avec le docteur Paul Cesbron, *La naissance en Occident*, Coll. *La cause des bébés*, Albin Michel

Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.

Pfefferkorn R. (2002), *Hommes-Femmes, quelle égalité ?*, Paris, L'Atelier

Zaouche-Gaudron C. (1997), " *Le rôle du père dans le développement de l'identité sexuée du jeune enfant* ", dans J. Le Camus, F. Labrell et C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*, Paris, Nathan Université, pp. 133-220.

Zaouche-Gaudron, C. (2002). *Les relations sociales (du bébé à l'enfant d'âge scolaire)*. Paris : Dunod, Topos.

Zaouche-Gaudron, C., & Rouyer, V., (2002). *Le père dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant*.

Confrontation des modèles théoriques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 523-533.

“Mémo Visage” à la découverte de l’Autre

Martine Monvoisin

Avec son projet “Mémo Visage”, l’association Kialucera invite les enfants à la découverte de nos différences, de nos ressemblances.

Rien ne serait arrivé, si Sophie (membre active et plasticienne de l’association), ne nous avait pas parlé de son problème de cheveux... Il faut savoir que Sophie, issue d’une maman du Poitou et d’un papa Antillais, est une jolie métisse qui a toujours rêvé d’avoir les cheveux raides... et qui a été confrontée tout au long de sa vie à cette difficulté de métissage et plus encore à la diversité des cultures... Notre réflexion s’est alors portée sur l’idée que nous étions “tous pareils et tous différents” puisque que nous avons tous des cheveux, des yeux, un nez, une bouche, deux jambes et deux bras et... une identité unique... De là est née l’envie de découvrir avec les enfants la diversité qui compose nos visages et d’appréhender la palette de couleurs et de représentations qui forme le monde qui nous entoure...

D’un point de vue citoyen

En quelques décennies nos sociétés ont connu des mutations plurielles qui ont sonné le glas des repères sociaux jusque là opérants. Les instances de représentations et de prise de parole de la société se sont délitées, laissant ainsi les individus confrontés au changement d’une société devenue de plus en plus complexe à mesure que s’estompaient les repères d’hier. Dans ce contexte, où les différences ne sont plus intégrées et interprétées dans des idéaux et des projets de société, le repli sur le semblable, est une attitude partagée. Réconfortant, rassurant, parce que compris, “l’entre soi” est le mode privilégié du lien social. Or, il ne peut y avoir de société, si chacun se comporte en Narcisse ; la honte comme la joie ne sauraient exister en dehors de la présence, du regard de l’Autre. Né de ce constat et plus encore de cette conviction, le projet Mémo Visage est à proprement parler un projet citoyen. Conçu sous la

forme d’un atelier multimédia et plastique pour les plus jeunes, Mémo Visage s’appuie sur ce penchant narcissique, travailler à partir d’une photo de soi, mais il s’en sert comme d’un support devant conduire à la découverte de l’Autre, déconstruction et mixage.

Pourquoi un projet citoyen ?

Le lien social n’est cependant pas qu’une toile de fond pour l’association Kialucera. Il est à présent à chaque étape du projet.

– dans le mode de fonctionnement de l’association

L’association Kialucera se veut une association non seulement dans ses statuts, mais surtout dans son mode de fonctionnement. Assembler des compétences et faire coopérer des entités variées est la force et la pierre angulaire de chacun de ses projets. À ce titre, Mémo Visage n’aurait pu voir le jour et se développer, sans la participation active d’associations, d’écoles, de centres culturels et de loisirs d’Aubervilliers et plus généralement de la Seine-Saint-Denis. Plus qu’une association, Kialucera se vit comme un réseau d’individus et de rencontres au service d’un projet.

– dans les outils employés

Le lien social se construit également au travers des technologies qui irriguent les sociétés. Est intégré et peut s’intégrer, celui qui a à sa disposition et maîtrise les outils de son temps. Mémo Visage répond à cette nécessité en inscrivant sa réflexion dans un dispositif à la fois multimédia et art plastique. L’apprentissage et la familiarisation à l’informatique sont les préliminaires ludiques de la découverte de soi et de l’Autre. En découvrant la dissymétrie de son visage puis en le mettant en scène à l’aide de calques, de dessins et en le déformant l’enfant explore la diversité qui le compose et part à la

rencontre de la différence. L'informatique comme les arts plastiques ne sont alors plus seulement des outils d'intégration mais des passerelles conduisant vers l'Autre. Car ce n'est qu'en prenant conscience de son unicité que l'enfant peut intégrer la diversité qui tisse le social. La différence est alors perçue comme une composante naturelle et élémentaire du social et non plus comme une source d'angoisse ou de danger. *"Si on est différent, est ce que ça a de l'importance ? Non, parce qu'on est nous même, c'est toujours moi, c'est toujours toi, c'est toujours nous... Amelle - 10 ans"*

– dans sa méthode

La méthode sur laquelle repose le projet Mémo Visage ne se borne pas à une investigation solitaire de l'enfant. La démarche se voit régulièrement ponctuée d'échanges autour des thèmes de la différence et de la singularité du visage (des enfants entre eux, avec leur parents, avec les gens du quartier...) et de dispositifs d'animations de groupe qui ont pour objectif d'inscrire le projet dans une réflexion plus générale sur la rencontre et l'acceptation de la différence.

– dans le devenir du projet

Si une partie de l'énergie déployée par Kialucera se concentre sur la création et la conduite de projets, son ambition ultime est que ceux-ci deviennent autonomes, se voient réappropriés par d'autres. Dans le cadre de Mémo Visage, les enfants ne sont pas l'unique public visé. Ce sont leurs parents qui sont à leur tour sensibilisés par les questions de la différence. Ce sont les personnes âgées auxquelles les enfants vont faire bénéficier leur apprentissage. Ce sont toutes les personnes qui se rendent aux expositions pour découvrir les œuvres créées par les enfants.

Un projet de socialisation en quatre temps

En s'appuyant sur les nouvelles technologies, Kialucera joue sur le paradoxe de nos sociétés qui ont l'illusion de communiquer en se soustrayant au regard de l'autre. Dans le projet Mémo Visage, les technologies ne sont pas un moyen d'échapper à la contrainte de l'autre, mais sont au contraire une occasion pour confronter son image au regard de ses semblables et prendre peu à peu conscience de ce qui lie et exclut. L'image que l'on a de soi, celle que l'on donne de soi et surtout celle que les autres ont de nous, se conjuguent comme autant d'identités plurielles qui nous définissent socialement.

"J'ai beaucoup aimé, sauf quand on a fait les photos, quand on est passé devant l'appareil, tout le monde pouvait me voir. C'était gênant - Sami - 9 ans"

La Guirlande des portraits : un jeu de l'image pour mieux se découvrir...

Un jeu qui consiste à rapprocher tous les visages en créant une guirlande de portraits ; après avoir joué avec sa propre image, tout en s'initiant aux techniques de traitement de l'image. Il s'agit de découvrir et de prendre conscience de la singularité et de la dissymétrie de son visage, et de confronter l'image que l'on a de soi à celle que l'autre perçoit.

Vis à Visage : Un jeu des différences et des ressemblances pour mieux appréhender l'autre...

Un travail de composition autour du portrait pour redessiner au pastel sur papier un portrait différent du sien. Il s'agit d'étudier les couleurs, d'explorer les volumes des visages par le toucher et d'observer, de découvrir et de se sensibiliser aux différences et ressemblances existant d'un visage à l'autre.

"Nous sommes tous semblables et tous différents et chaque être est unique..."

Et plus encore, si l'on imagine bien la proximité entre la réalité d'un visage et sa représentation au trait, on imagine tout aussi bien la difficulté qu'il y a à "décrire", à mettre en mots un visage, son visage. À partir d'une photothèque littéraire et d'une base de données de descriptions, nous avons donc envisagé de poursuivre le travail de création par une recherche sur les mots et ainsi relever les procédés d'écriture utilisés lors de la rédaction des portraits : la structure des textes de portrait, les techniques d'écriture utilisées, le poids et l'intérêt de l'adjectif, de la métaphore, de la comparaison... Il s'agit de définir les stéréotypes, les clichés et de déterminer en quoi les catégories ethniques se reconnaissent ou non dans ces littératures...

Mise en scène des portraits : un jeu d'assemblage pour mieux dialoguer

Il s'agit enfin de laisser libre cours à son imagination. Le beau, le laid expriment surtout la norme sociale si importante dans cette période de socialisation de l'enfant.

"On dirait que c'est moi mais un peu étranger quand même"

"Moi, je n'ai pas aimé quand j'ai eu la barbe ; on aurait dit un vieux"

"J'aimais bien quand on changeait de couleur de peau parce que cela faisait plus joli. Je suis mâte et j'étais rose"

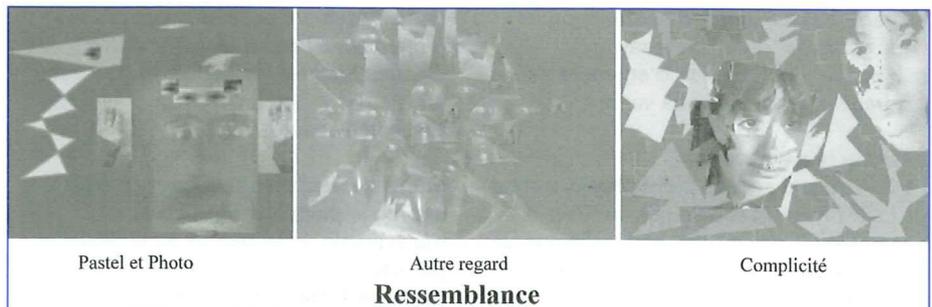
L'exposition : un espace de rencontre

Dans le cadre de ce projet, les enfants produisent une multitude de documents, de démarches, de prises de position et d'attitudes qu'il convient d'observer et de restituer.

À chaque exposition, des espaces publics de débat sont organisés entre différents groupes d'enfants, mais aussi avec les adultes. Et ce afin d'élargir l'efficacité et la cohérence des actions que les enfants ont menées et surtout de construire une réflexion collective sur ce qui a été réalisé.

Dans ce projet de découverte de soi et de l'autre, les enfants et les adultes ont pris conscience qu'il suffit d'un rien pour changer un tout et que chacun en soi porte des différences et des ressemblances qui sont le sel de sa vie. À l'heure de la société des clones dans laquelle tout le monde doit se retrouver semblable, l'association Kialucera met tout en œuvre pour que chacun puisse vivre sa différence dans la sérénité d'une paix intérieure certaine !

Martine Monvoisin auteur dramatique et multimédia.



Les passions tristes

Note de lecture de l'ouvrage de Michel Benasayag
réalisée par Caroline Steiner



Philosophe, psychanalyste, autrefois porte voix des "Sans Terre" d'Argentine – un engagement payé au prix fort de cinq années

d'incarcération – aujourd'hui haut parleur de tous les anonymes que le libéralisme triomphant abandonne sur le bord du chemin, ce qui lui a valu cette fois d'être "remercié" par France Culture, Miguel Benasayag est aussi un écrivain prolifique. En 2003, il est coauteur avec Gérard Schmit, psychanalyste, thérapeute familial et professeur de psychiatrie, d'un ouvrage intitulé "Les Passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale."

Titre intrigant s'il en est ! est ce que l'on ne qualifierait pas plus volontiers les passions d'heureuses ou de joyeuses ? Les auteurs reprennent ici une formulation de Spinoza, pour tenter de définir une société contemporaine qui serait submergée par la tristesse, traversée par un malaise culturel et social non sans retentissement sur les individus : cela entraînerait, nous disent les deux hommes, "un afflux croissant de sujets jeunes, en souffrance" dans les services de soins. Cette hypothèse va être le fil rouge d'un ouvrage à deux voix, fortement empreint cependant du "style" Benasayag : quiconque a eu le plaisir d'entendre ses chroniques reconnaîtra sa verve !

L'ère de la menace

Le livre s'ouvre sur une proposition d'analyse de cette crise tant sociale que sociétale à travers l'étude de notre rapport au Temps, au Futur : celui-ci, avancent nos guides, s'est profondément modifié ; du "pas encore", pas connu, pas maîtrisé, porteur de progrès potentiel, nous sommes passé à un extrême plus radical, sorte d'échec de l'optimisme avec la généralisation du sentiment que "même éviter le malheur est une tâche trop difficile"...

Les Passions tristes dominent, c'est-à-dire l'impuissance et la décomposition, tant l'impression de Menace, latente, possible, voire inévitable, est prégnante dans l'air contemporain.

Ils s'attachent ensuite à en démonter les

ressorts et les effets délétères jusque dans la manière dont se sont modifiées l'éducation et la relation à l'enfant, sommés très tôt de s'aguerrir !

De l'importance du lien

Mais nos auteurs ne nous lâchent évidemment pas sur cette pente, et c'est heureux !

"Il est possible de dépasser cette tristesse" affirment-ils vigoureusement, en travaillant dans le sens du lien, social, familial et comme "forme de vie" (chap.8). Pour nous emmener à ce carrefour, filant la thématique énoncée, ils nous livrent leur travail de pensée, c'est-à-dire de reconnaissance et de mise en sens de questions auxquelles le quotidien nous confronte.

Parmi d'autres :

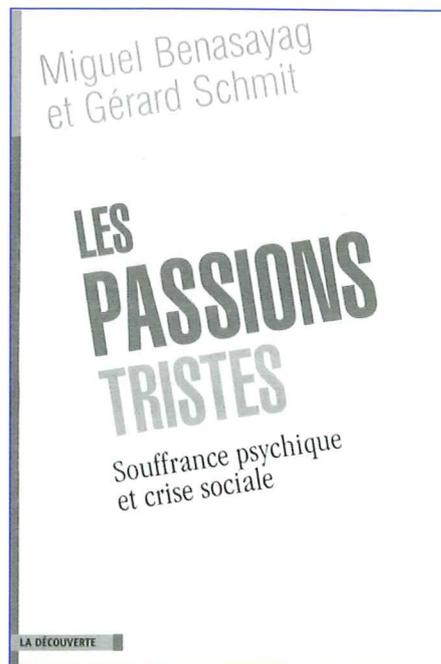
Pourquoi l'autorité de l'adulte est-elle à ce point mise à mal ?

Pourquoi ce phénomène grandissant d'adolescence prolongée ?

La société est-elle toujours porteuse de limites, et comment comprendre la dérive sécuritaire ?

Ou encore : quid des effets de la vision contemporaine essentiellement utilitariste, édictée par l'économie libérale, dans laquelle nous sommes tous "moulinés", dans une société qui ne fait pas l'apologie du désir mais des envies (à ce point, il faut citer ici au lecteur intéressé plus particulièrement par ces questions le remarquable livre du psychanalyste Charles Melman, intitulé "l'Homme sans gravité. Pour une jouissance sans limite" Éditions Denoël).

Parce qu'ils choisissent pour ce faire une approche plutôt interdisciplinaire, transversale, le lecteur va ainsi déambuler par des chemins de traverse dans **un paysage fortement marqué de valeurs** tel le respect, au sens du regard qui reconnaît l'autre et non le suspecte, le refus du savoir comme instrument de pouvoir, ou encore l'engagement ; c'est passionnant même si la démarche souffre parfois, du même coup, d'un manque de développements ou plus encore d'illustrations. D'autant que les quelques récits singuliers, qui frappent le propos du coin de la clinique, sont tout à fait vivants et formidables : on n'oubliera pas de sitôt "monsieur l'Empereur", voyageur de



l'espace intersidéral, enfant de 10 ans, connu en consultation, et se déclarant désireux de "parler (...)" avec un adulte qui ne le catalogue pas".

On ne va pas livrer ici tous les aspects d'un travail foisonnant qui a le mérite d'explorer des pistes **pour des lecteurs non spécialistes**, en articulant différentes lectures pour mieux comprendre ce qui arrive, ce qui nous arrive.

Oser l'inutile

Il est aussi et surtout **une invitation** aux professionnels du soin mais également à tous ceux qui travaillent dans le champ des relations humaines, à reconnaître leurs défaillances et à ne pas succomber au chant des sirènes de l'efficacité et du rentable, piège redoutable parce que réducteur et déshumanisant, en s'engageant notamment dans une forme de résistance au modèle nord-américain de modélisation et de classification de l'humain, oubliées de la multiplicité inhérente à tout sujet. Fidèle à l'inconscient freudien, il s'agit de lutter contre le mythe de la transparence et de la maîtrise – et de refuser l'idéologie du "bien être individuel" promu dans toutes les sphères du quotidien...

Il s'agit de développer "des noyaux désirants", "marcher en philosophe aux côtés de Tchouang Tseu" qui expliquait que "tout le monde connaît l'utilité de l'utile mais peu sont ceux qui connaissent l'utilité de l'inutile".

"Comment résister à ce monde de brutes ?" concluent Benasayag et Schmit.

Aux "sauve qui peut" et "chacun pour soi" du libéralisme, ils opposent "nul ne se sauve seul", tricotant jusqu'au point final préoccupations de psy et prises de position politiques (soit relatives à la société dans son organisation).

Michel Benasayag, Les passions tristes, éditeur La Découverte.

World without words, paru en 1992, traduit de façon remarquable par Marie-Jo Schmitt et publié en 2003 aux éditions Érès, intègre plusieurs reprises, toujours indiquées par l'auteur, de textes antérieurs : communications, articles dans des revues spécialisées dont les références exactes figurent dans la bibliographie. David Goode est le coordinateur des programmes portant sur les déficiences intellectuelles au College of Staten Island (City University de New York). Il rapporte ici ses longues années de travail d'"observateur-acteur" auprès de deux fillettes que la rubéole a rendu sourdes-muettes et aveugles, dans le service spécialisé de l'hôpital où a été placée Christina (Chap. I : *Dans l'univers institutionnel*), puis dans la maison familiale où Bianca vit auprès de ses parents (Chap. II : *Dans l'univers familial*). Sa préoccupation étant d'essayer de comprendre comment se construit l'identité sociale de ces enfants.

La moisson d'observations et de découvertes apportées par ces deux expériences, vécues avec intensité, commentées et discutées en même temps que racontées, est la référence constante sur laquelle se fondent les réflexions critiques et propositions formulées dans les chapitres suivants :

Se comprendre sans le langage formel (Chap. III), *Construction et exploitation de données en sciences sociales* (Chap. IV), *Relations enfants-adultes* (Chap. V). Les allers et retours entre ces trois chapitres et les récits des deux premiers, amènent de nombreuses répétitions à travers lesquelles le lecteur voit se construire les lignes principales de la pensée de D. G. Dont une critique très vive de la vision strictement clinique que le monde médical a de ces enfants, une critique également forte de l'orientation actuelle des sciences humaines vers des techniques de modélisation et d'évaluation "qui reflètent plus les priorités et les théories des chercheurs que les préoccupations des populations observées". À l'opposé de cette démarche est l'approche ethnométhodologique – celle pratiquée par Goode sur le terrain –, dans la perspective phénoménologique ouverte par Edmund Husserl (1859 - 1938), puis Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

Entrer dans un dialogue

Ainsi l'ouvrage propose, en quelque sorte, une lecture à deux niveaux. C'est d'abord aux personnes en charge d'enfants comme Christina et Bianca – parents, soignants, accompagnateurs, médecins – que dans les deux premiers chapitres s'adresse l'auteur, leur proposant sa pratique et sa vision radicalement différentes de celles actuellement mise en œuvre, celles que son implication totale, tout au long des jours,

Communiquer sans mots

Le monde sans les mots.
Comment l'identité sociale des enfants sourds-muets et aveugles est-elle construite ?
Une leçon d'humanité par David Goode.

dans tous les moments de la vie quotidienne – l'acte de manger, par exemple – lui a permis de définir. Son but et sa pratique : s'efforcer d'établir avec l'enfant, sans a priori "sans aucune option méthodologique" une relation interpersonnelle "sans les mots", et pour cela, trouver son mode à elle de s'exprimer, entrer, à sa manière à elle, dans un dialogue : "avoir Chris comme guide, en restant passif et obéissant". Une telle inversion des rôles habituels adulte/enfant exige du premier un gros travail sur lui-même, essayer, par exemple, pour rencontrer l'autre sur son propre terrain dans une totale empathie, de se faire sourd et aveugle, dans un monde qui devient alors pour lui – encore que plus que pour l'enfant – imprévisible et plein de risques. Une attitude qui sera formulée au

Chap. IV : "le fait que le chercheur soit directement impliqué dans le phénomène lui permet de comprendre les principales questions qui se posent, à qui, et pourquoi." La méthode est le plus souvent efficace, et l'accompagnement - observation des deux fillettes a permis à David Goode de constater que de tels enfants disposent de moyens non verbaux de communication, qu'ils peuvent avoir leurs idées, leurs logiques, leurs préférences, leurs codes, leurs symboliques propres, dans l'espace limité qui est le leur, et les exprimer. "Stupide" pour l'hôpital, Christina est pour lui "riche de diverses possibilités". Bon exemple de la divergence totale entre son jugement et celui de la pratique médicale. L'auteur est moins sévère pour le personnel d'accompagnement, plus proche et plus attentif, qui s'épuise à les conformer aux règles les plus élémentaires de la vie quotidienne. L'échec assez général pour les aider à construire l'ébauche d'une identité sociale provient de ce que, là aussi, on se refuse à penser que ces enfants ont une

expérience, limitée il est vrai, mais personnelle, du monde où ils vivent. Laquelle, si on la prenait en compte "pourrait rendre possible un projet d'éducation qui aurait sens pour eux", alors que souvent leur vie dans le service hospitalier "ressemble à celle d'animaux dans un centre de dressage". Mais David Goode reconnaît qu'éviter tout étiquetage, fondé sur une vision scientifique, ou sociale, des déficiences, n'est possible que dans un rapport individuel durable, de personne à personne, avec chaque enfant. Ce que ni le mode de vie collectif du service, ni la formation actuelle des personnels, ne rendent – sauf exception – possible.

Décodages intimes

Par contre, impliqué dans l'univers familial de Bianca, il éprouve qu'existe entre elle – plus handicapée encore que Christina – et ses parents une réelle communication. Il en voit les causes et dans une relation affective profonde, et dans la "routine familiale" : lieux dont l'enfant s'est approprié les espaces et les fonctions, partage d'habitudes, répétition bien ordonnée des activités dans le temps. Une routine dans laquelle les gestes, le toucher, les expressions du visage de Bianca sont autant de signes aisément décodés par les siens. Plus encore, dans une intimité exceptionnelle entre elle et sa mère, Goode découvre qu'il existe un mode de communication qu'il appelle "ésotérique", sans aucun signe perceptible par un tiers. "On sait, tout simplement" dit la mère.

Ce que l'école spécialisée que fréquente la petite considère, avec quelque mépris, comme "illusion", comme conflit de méthodologie entre les procédés quantitatifs d'évaluation employés par les professionnels, et les procédés informels, basés sur l'observation, employés par les parents chez eux.

C'est à ce propos qu'il formule, pour la première fois, les perspectives de l'ethnométhodologie, considérant que les modes de communication "élaborés au fur et à mesure par ceux qui les vivent, sont un phénomène spécifique aux personnes observées et à leur vie en commun". C'est la réalité quotidienne, ce "tissu de base de l'existence humaine", ces "ordres vécus" dont on se sert, mais qu'on



ignore, qui devraient devenir l'objet d'une observation méticuleuse apte à ré-introduire la globalité et la réalité de la vie dans les sciences humaines.

Le chapitre III, *Se comprendre sans le langage formel*, apporte à chacun d'entre nous d'utiles éléments de réflexion. Il élargit la portée des enseignements que le chercheur a reçus de Christina et de Bianca : la conviction qu'elles ont des intentions, des opinions qui, tout en s'exprimant par d'autres moyens que le langage formel, savent se faire entendre, quand elles sont adressées à des personnes suffisamment attentives. Il tire de ces données vécues une position théorique très ferme.

Le langage du corps

Le sous-chapitre *Signes et symboles* réécuse l'idée reçue selon laquelle le fait de partager un langage formel est la caractéristique des êtres humains. Non, le langage n'est pas un pré-requis de la pensée. Il trouve ses racines dans les pratiques intersubjectives corporelles, "Comprendre le monde et les autres commence sans recours au langage auquel d'autres formes d'expression et de communication sont antérieures". "La conscience est originairement non pas un 'je pense', mais un 'je peux' – ce que toute mère attentive apprend de son enfant petit. Nombreuses sont ici les références à Merleau-Ponty qui a 'ré-introduit la notion du corps dans les données de base de la philosophie', et pose comme nécessaire pour comprendre la motricité et la spacialité des personnes déficientes de 'traiter les sujets humains comme une conscience indécomposable et présente toute entière dans chacune de ses manifestations'" (*Phénoménologie de la perception*, 1945). La relation intersubjective créée avec Chris et Bianca était une sorte de "conversation à l'aide du corps". Les études ethnométhodologiques montrent qu'il existe un "langage corporel codé" qui est un aspect profond et caché de notre mode de vie, et nous permet de nous comprendre de façon aussi sûre que le langage formel ; un "lexique de mouvements et d'attitudes" qui servent à manifester intentions et sentiments. Ce qui n'est pas vrai seulement de ceux qui sont privés du langage formel.

Le chapitre IV *Construction et exploitation de données en sciences sociales* est plus technique et de lecture moins facile. D.G. s'adresse aux chercheurs en sciences humaines qui voudraient travailler dans la perspective de l'ethnométhodologie. Il décrit, et évalue quelques-unes des techniques pratiquées dans ce domaine : l'exercice du téléphone, outil analytique mis en œuvre par H. Garfinkel, l'enregistrement vidéo en tant que

données en sciences sociales, etc. Il le conclut par une série d'avertissements et de rappels : la relation entre les données observées et le chercheur n'est ni simple, ni isomorphique ; lorsqu'on considère les données dans la perspective ethnométhodologique, elles acquièrent une histoire, elles nécessitent que l'on rende compte de l'histoire de leur production – ce que Goode fait précisément dans cet ouvrage ; il faut se méfier des catégories descriptives que nous employons habituellement dans notre langage, car elles ne sont souvent pas exprimées au cours des recherches et sont pourtant à la base de la collecte et de l'interprétation de données dans toutes les formes de recherche sociale. Et puis, "il faudrait en finir avec la folie des évaluations".

L'indispensable " culture des gamins "

Le dernier chapitre *Relations enfants - adultes*, ne concerne pas seulement les enfants sourds-muets et aveugles, mais tous les enfants dont la socialisation, sous toutes ses formes, est habituellement construite selon les "modèles" des adultes. D. Goode réécuse les politiques d'éducation renforçant des normes cognitives, linguistiques et sociales idéalisées à partir du comportement adulte. Jusqu'ici, les chercheurs en sciences sociales n'ont pas rencontré les enfants en tant qu'enfants ; ignorant que ceux-ci ont leur propre culture, leur "culture de gamins", qu'il définit ainsi : "Être un enfant consiste, lorsqu'il peut organiser son propre monde sans l'aide d'un adulte, à percevoir ce monde et à agir sur lui selon des modalités socialement organisées, acquises dans l'interaction avec d'autres enfants dans la vie quotidienne habituelle". À cette "culture de gamins", à laquelle la plupart des adultes ont participé mais qu'ils ont oubliée, les enfants vivant en institution comme Christina, dans un monde totalement organisé par des adultes, séparés, par leur handicap et par l'institution, des enfants "normaux", évalués selon les critères d'évaluation des adultes, n'ont pas accès. Dans leur monde fermé, ils n'ont pas de choix possibles. Pourtant un observateur attentif peut savoir si l'enfant apprécie, ou non, recherche, ou non, une des activités imposées. Ainsi a pu être établi un classement des activités très appréciées, appréciées neutres, refusées. D. G. donne, à titre d'exemple, la liste des préférences, avec le détail des activités, d'une fillette de 9 ans (p. 162). Ce sont de telles listes dont il faudrait se servir pour mieux connaître l'évaluation subjective que font les enfants de leur propre vie. En conclusion, l'auteur rappelle que ses recherches sur le terrain ont été menées dans les années 70. Depuis, la société

américaine a développé une attitude plus accueillante avec la loi relative aux Américains handicapés (1990), mais les jeunes adultes souffrant du symptôme de la rubéole, qui n'ont pas eu l'aide nécessaire quand ils étaient petits, vivent, pour toute sorte de raisons, des situations incroyablement difficiles. "On a beaucoup écrit sur le handicap mais nul n'a encore une vision claire des questions fondamentales qu'une science du handicap devrait étudier... on n'en est qu'au balbutiement de notre discipline." "La chose la plus importante que j'ai apprise de personnes comme Christina et Bianca, c'est combien nous savons peu de chose sur elles, combien nous avons encore à apprendre, et à apprendre d'elles... Si C. et B. pouvaient être à mes côtés aujourd'hui, et si elles pouvaient d'une manière ou d'une autre comprendre ce que j'ai écrit, elles voudraient que je termine mon histoire sur cette pensée."

Plaidoyer contre la peur de l'autre

Profonde empathie avec les enfants, extrêmes modestie et retour constant sur l'évaluation de ses propres démarches, mais fermeté dans les positions critiques, comme dans les affirmations du Chap. III sur le langage du corps, tel est le David Goode que l'on rencontre dans cet ouvrage. Nombreuses sont ici les références à Merleau-Ponty qui a "ré-introduit la notion du corps dans les données de base de la philosophie", et pose comme nécessaire pour comprendre la motricité et la spacialité des personnes déficientes de "traiter le sujet humain comme une conscience indécomposable et présente tout entière dans chacune de ses manifestations" (*Phénoménologie de la perception*). Deux lectures sont possibles qui ne s'excluent pas l'une l'autre. Selon l'auteur, "une manière de lire ce livre, serait de le considérer comme une réflexion sur la logique de l'enquête adaptée à la question : comment est-il possible que des enfants sourds, aveugles, et ne disposant pas du langage, et des adultes qui voient, entendent et parlent, puissent communiquer ?" "Leçons d'humanité", il peut être lu aussi, selon sa traductrice, "comme un plaidoyer contre la peur de l'autre, dans une société qui ne tolère que le semblable". L'autre, ce n'est pas ici l'étranger, celui que son origine, ses habitudes, sa culture, nous font rejeter comme différent, voire dangereux. L'autre, c'est notre enfant, que le handicap nous fait ressentir comme étranger, avec qui nous ne savons pas communiquer, à qui nous ne savons pas donner sa place dans notre société.

Note de lecture de Lucette Chambard Fédération Internationale de l'Ecole des Parents (FIEP)

GOODE David, *Le Monde sans les mots. Comment l'identité sociale des enfants sourds-muets et aveugles est-elle construite ?*, Ed. Erès, 2003.

Rubrique Infos

COLLOQUES

Mère-enfant : premiers liens, premières séparations, rôle et place des professionnels

Le 04 février 2004 à Paris
Se séparer pour une longue journée représente pour la mère et son enfant une réelle souffrance. Des séparations quotidiennes qui ont lieu alors que le processus de séparation-individuation psychique est en cours de développement. Comment offrir aux enfants un environnement favorable à leur épanouissement ? Comment leur permettre de vivre des expériences nouvelles et structurantes ?

Renseignements et contacts
Elsevier - Valérie Lequien
Les formations du soignant
23, rue Linoïis
75724 Paris Cedex 15
Tél. : 01 71 72 45 68
Fax : 01 71 72 46 63

S'autoriser l'autorité ? Questions d'autorité

Les 26 et 27 janvier 2005 à Laon
Tel est l'intitulé des journées d'études organisées dans le cadre du cinquantenaire de l'Association départementale de sauvegarde de l'enfance et de l'adulte (ADSEA Aisne), en partenariat avec la revue d'action juridique et sociale RAJS. Parmi les interventions programmées : "A l'école : pouvoir ou autorité ? Soumission ou obéissance ?" par Benard Defrance, philosophe ; "L'autorité parentale" par Fabienne Messica, sociologue ; "Reconnaître l'autorité des familles, des enfants et des jeunes sur leur propre vie : l'urgence de la co-intervention et du développement social communautaire" par Laurent Ott, éducateur...

Renseignements et contacts :
ADSEA
Tél. : 03 23 23 24 66
Fax : 03 23 23 60 89
Email : adsea.laon@wanadoo.fr

AEMO, pour quelle protection de l'enfance ?

Du 16 au 18 mars 2005 à Nice
Les 25e assises du Carrefour national des actions éducatives en milieu ouvert (Cnaemo) aborderont la question suivante : "Il s'agira de voir comment, face aux évolutions sociétales, les professionnels de la protection de l'enfance questionnent leurs pratiques ; comment le fait associatif concourt aujourd'hui à la protection de l'enfance ; et enfin s'interroger sur la façon dont l'égalité en protection de l'enfance se met en oeuvre sur le territoire d'une République "une, indivisible et décentralisée".

Renseignements et contacts :
CNAEMO
Email : secretariat@cnaemo.com
Tél. : 03 22 89 62 39

Evolutions dans le monde du travail, évolution du service social du travail

Les 17 et 18 mars 2005 à La Plaine Saint-Denis
Les 54e journées d'études du travail de l'Association nationale des assistants de service social (JET-ANAS) porteront sur la question des salariés en situation de restructuration, de retour à l'emploi, de fin de carrière, de pression psychologique, de mobilité...

Renseignements et contacts :
ANAS
Tél. : 01 45 26 33 79
Fax : 01 42 80 07 03
Email : anasbanlin@wanadoo.fr

Conférence Filiation et dépendance : une ethnographie sociologique

Rencontre avec Florence Weber
Le 7 avril 2005
La combinaison des outils classiques de l'anthropologie de la parenté, de la démarche ethnographique et d'interrogations sociologiques sur les conditions actuelles de la prise en charge des personnes dépendantes a

produit une démarche de recherche inhabituelle dont on donnera ici un premier aperçu. Dénaturalisant les évidences des sentiments de filiation, l'analyse de procès en contestation de filiation légitime permet de s'interroger sur les fondements implicites des politiques de la dépendance menées, dans l'hésitation, depuis une dizaine d'années en France. Renseignements et contacts :
ENS - Lettres & Sciences humaines
69007 Lyon
Tél. : 04 37 37 61 71
Email : Pierre.Mercle@ens-lsh.fr
Site : www.socio.ens-lsh.fr

FORMATIONS

Langue et culture

Apporter des éléments de connaissance sur le bilinguisme et offrir aux participants la possibilité de réfléchir dans le détail aux questions que pose le bilinguisme et en particulier celui des enfants en situation migratoire.

Renseignements et contacts :
CREFE Ain Rhône
113, rue du 1^{er} mars 43
69000 Villeurbanne
Tél. : 04.72.36.31.05
Fax : 04.72.68.05.73
Email : crefe@crefe.asso.fr

La diversité des familles issues de l'immigration

La diversité des familles issues de l'immigration
Le 28 février 2005
Murielle MAFESSOLI (Directrice de l'Observatoire de l'Intégration et de la Ville)

Valeurs et projets dans les familles originaires de Turquie
Le 14 mars 2005
Mouharem Koc (coordinateur de l'ASTTU)

Les Familles françaises d'origine maghrébine au fil des générations
Le 28 mars 2005

Fatima Sabouri (Chargée de mission au CLAPEST)

En partenariat avec le FASILD

Cycle Créativité - 1^{ère} journée : Peinture et traces

Le 25 février 2005
Apport de techniques et rencontre avec des artistes pour alimenter le plaisir de la création avec les enfants

Renseignements et contacts
Le Furet
6, quai de Paris
67000 Strasbourg
Tél. : 03.88.21.96.62
Fax : 03.88.22.68.37
Email : lefuret@noos.fr
Site : www.lefuret.org

Enfance, musique et handicap

Du 07 au 11 mars et du 10 au 14 octobre 2005
Restituer la musique dans la genèse de l'expérience sonore pour tenter d'éclairer ce qui se joue avec les enfants (contexte soignant et éducatif)
Renseignements et contacts
Musique et Santé
9, passage Saint-Bernard
75011 Paris
Tél. : 01.55.28.81.00
Fax : 01.55.28.81.01
Email : musique-sante@wanadoo.fr
www.musique-sante.com

Cycle Le devenir de l'être parent

Autour de la naissance
Les 20 et 21 janvier et les 10 et 11 février 2005
Renseignements et contacts
4, rue Colonel Fonferrier
29200 Brest
Tél. : 02.98.43.62.51
Fax : 02.98.43.63.12
Email : parentel@wanadoo.fr

La visite à domicile. Voir ou entendre, contrôler ou communiquer : quelle place pour les professionnels ?

Comment trouver les moyens pour

engager avec les familles un dialogue dans le respect mutuel, au service d'enjeux souvent importants ?

Comment établir une relation d'aide, d'accompagnement dans le cadre éducatif, psychologique ou médical ?

Renseignements et contacts
GRAPE Association Formation-Enfance

8, rue Mayran
75009 Paris

Tél. : 01.48.78.30.88

Fax : 01.40.16.95.92

Email :
enfance.grape@wanadoo.fr
Site : www.legrape.org

Dynamique familiale, soutien à la parentalité.

Les 21 et 28 janvier et 4 février 2005 à Strasbourg
Être parents aujourd'hui: modèles, valeurs paradoxes.

Comprendre les difficultés apparues dans les établissements du lien parents enfants (crises, besoins et "bienveillance").

Soutenir les parents dans leurs rôles, leurs fonctions et leurs compétences au cours des différentes étapes du cycle de vie.

Renseignements et contacts
Association RESCIF

19, rue de la Première Armée
67000 Strasbourg

Tél. : 03.88.35.53.57

Fax : 03.88.25.05.59

Email : contact@rescif.com
Site : www.rescif.com

LIVRES

Pédagogie de l'autonomie

Paulo Freire, pédagogue brésilien (1921-1996), praticien et théoricien, philosophe de l'éducation populaire et universitaire, présente ses travaux sur l'alphabetisation et son engagement pratique aux côtés des opprimés tant au Brésil que de par le monde.

Ed. Erès

L'observation directe du bébé selon Esther Bick

Ss. la dir. de Pierre Delion
La méthode de l'observation directe des bébés selon Esther Bick a modifié les pratiques du monde de la pédopsychiatrie.

Col. Mille et uns bébés
Ed. Erès

La parentalité accompagnée

SS. la dir. De Patrick Mauvais
Des contributions qui soulignent combien l'accompagnement du processus de parentalisation peut bénéficier de l'approche

développée par Emmi Pickler, dans le respect des familles en devenir.

Col. Mille et uns bébés

Ed. Erès

Accueillir les parents des jeunes enfants

Suzon Bosse-Platière, avec la col. de Nathalie Loutre-Du Pasquier
Les relations quotidiennes des



professionnell(e)s de la petite enfance avec les parents peuvent-elles être un soutien dans la construction de la parentalité ?

Accueillir les parents du jeune enfant, n'est-ce pas tout aussi exigeant professionnellement qu'accueillir l'enfant lui-même ?

Col. Petite Enfance et Parentalité
Ed. Erès

De l'exil. Zehra, une femme kabyle

Nadia Mohia

L'exil, celui des femmes en particulier, est au cœur de ce livre, à la fois comme objet de réflexion et condition existentielle de l'auteur.

L'écriture se fonde sur l'oralité, mode d'expression privilégié d'une société marquée par l'exil, la société kabyle. Une approche anthropologique affranchie de l'évolutionnisme social.

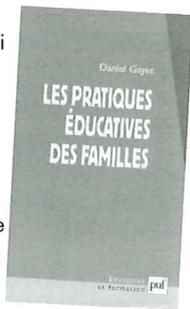
Ed. Georg



Les pratiques éducatives des familles

Daniel Gayet
Un ouvrage qui marque la nécessité de sortir de l'approche normative, qui se contente d'interdire ou de prescrire.

Examen des processus qui amènent les parents à orienter l'identité sexuelle de leurs enfants. A propos d'autorité, l'auteur interroge la situation de concurrence éducative entre la famille et les institutions.
Ed. PUF



REVUES

La lettre de l'enfance et de l'adolescence

L'enfant et son corps

Le corps de l'enfant est l'objet de toutes les attentions. Mais comment l'enfant se construit-il la sensation et la représentation d'avoir un corps ? Quel usage sensoriel en fait-il ? Comment apprend-il à le maîtriser quand des pulsions l'envahissent ? Comment vit-il avec un corps que les autres disent "handicapé" ?
Ed. Erès

La lettre du GRAPE N° 56

Peurs et terreurs d'enfance

La peur souvent attribuée à un objet est-elle un passage nécessaire dans la construction du psychisme ? Est-elle protectrice d'un narcissisme encore

fragile ? Quelle différence peut-on faire entre : peur, terreur, angoisse, phobie ?
Ed. Erès



Le sociographe N°15

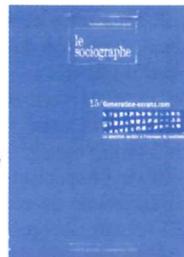
Génération-écrans. Com. La question sociale à l'épreuve

L'explosion du multimédia génère-t-il de

nouveaux rapports avec les autres ?

Quels effets produit le face-à-face avec les écrans ?

Sommes-nous face à une génération qui se repère qu'aux travers des écrans ?



LIVRES POUR ENFANTS

Dans la forêt profonde

Anthony Browne

L'auteur fabrique un conte avec d'autres, sème le doute, l'inquiétude, dans le texte, l'image...

Le premier personnage rencontré, on le connaît, on l'a déjà vu quelque part, mais où ?



Une histoire à tiroirs, à sous-entendus et surtout inventer ensemble.
Ed. Kaléidoscope

Le chemin bleu

Anne Brouillard

Une paix tranquille et sereine, un écho profond à ses questions les plus intimes et une proposition d'harmonie. Une recherche de la simplicité qui nous amène à considérer enfin l'essence même des êtres et des choses. Et à rester à notre place dans ce monde.

Ed. Seuil jeunesse



Enfants d'ailleurs racontés aux enfants d'ici

Caroline et Martine Laffon, Geneviève Hûe

large choix de photographies superbes

prises sur les cinq continents qui mettent en scène des coutumes différentes, que ce soit dans l'alimentation, le jeu, le corps, l'éducation, la manière de grandir. Avec un texte assez court et de petites illustrations très douces pour les accompagner. Le monde raconté aux enfants.

Ed. De la Martinière jeunesse



Mon miel ma douceur

Michel Piquemal, Elodie Nouhen
Tous les étés Khadija et ses parents prennent le bateau de Marseille pour aller voir leur famille dans le bled.

Khadija aime bien retrouver la terre native de ses parents, mais ce qu'elle aime par-dessus tout c'est sa grand-mère Zhora qui en représente pour elle toute la douceur, toute la richesse.
Ed. Didier jeunesse



CD

Chansons de France

Jacky Galou
Quand Jacky Galou et ses compères s'intéressent aux chansons du répertoire traditionnel français, celui-ci prend un air de fête.

Ed. Enfance et Musique



Cocodi Cocoda

Béatrice Maillot
Contes et comptines du poulailler qui nous parlent des mères poules qui couvent leurs poussins, du désir de quitter le poulailler, du chant du coq et de la vie.

Ed. Enfance et Musique



VIDÉO/DVD

Dim Dam Doum les petits doudous

Katherine Roumanoff
Trois petites chenilles (Nanny Nounou l'escargot, les

Coccinelles jumelles, Papy Papillon, Méchant Serpent) vivent avec leurs parents dans une prairie enchantée aux couleurs de bonbons acidulés.

Des

histoires tendres pour les petits de 1 à 4 ans, qui se terminent toujours en chanson.

Film SITA



Des images à l'école maternelle

L'école doit forger l'esprit critique, développer les compétences relatives au traitement de l'information, éduquer à la citoyenneté. Un DVD qui montre comment l'image, peut être, dès le plus jeune âge, un objet d'étude que l'enfant doit s'approprier, et pas seulement un outil pédagogique parmi d'autres.

Renseignements et contacts : SCEREN-CNDP

4, rue des Irlandais
75230 Paris cedex 05



Numéros toujours disponibles :

- N° 15 - Intégration et handicap
- N° 16 - Pédagogies innovantes
- N° 22 - Les voies du langage
- N° 24 - Santé et Petite Enfance
- N° 25 - Des espaces à grandir
- N° 29 - L'exclusion, une menace pour la petite enfance
- N° 31 - Séparation, recherche de sens
- N° 33 - La croisée des générations
- N° 34 - Jeux, reflets de sociétés
- N° 36 - Enfants d'ailleurs, actions solidaires
- N° 37 - Pages d'éveil
- N° 38 - Résiliences en questions
- N° 39 - Du langage à la parole
- N° 40 - Se construire par l'image
- N° 41 - Adulte et enfant, nouvelles donnees
- N° 42 - La fête : lien familial, lien social
- N° 43 - Je suis malade !!!
- N° 44 - Petite enfance, des métiers à tout faire ?

A paraître

N°46 - Sur le thème de l'alimentation

Pour vous abonner, ou pour obtenir un de ces numéros, retournez le bulletin de commande ci-dessous à :

Le Furet

6, quai de Paris
67000 Strasbourg
Tél. : 03 88 21 96 62
Fax : 03 88 22 68 37
Email : lefuret@noos.fr



Bulletin de commande

- Je m'abonne au Furet pour 1 an (3 numéros) et au supplément Enfants d'Europe (2 numéros) au prix de 30 €
- Je m'abonne au Furet pour 2 ans (6 numéros) et au supplément Enfants d'Europe (4 numéros) au prix de 53 €

Je commande le(s) numéro(s) : 15 16 à 6,00 €

Je commande le(s) numéro(s) : 22 24 25 29
 31 33 à 7,62 €

Je commande le(s) numéro(s) : 34 36 37 38
 39 40 41 42
 43 44 45 à 8,38 €

Je commande le(s) numéro(s)
d'Enfants d'Europe : 1 2 3 4
 5 6 à 3,81 €

Je joins mon règlement de € (à l'ordre du Furet)

Organisme :

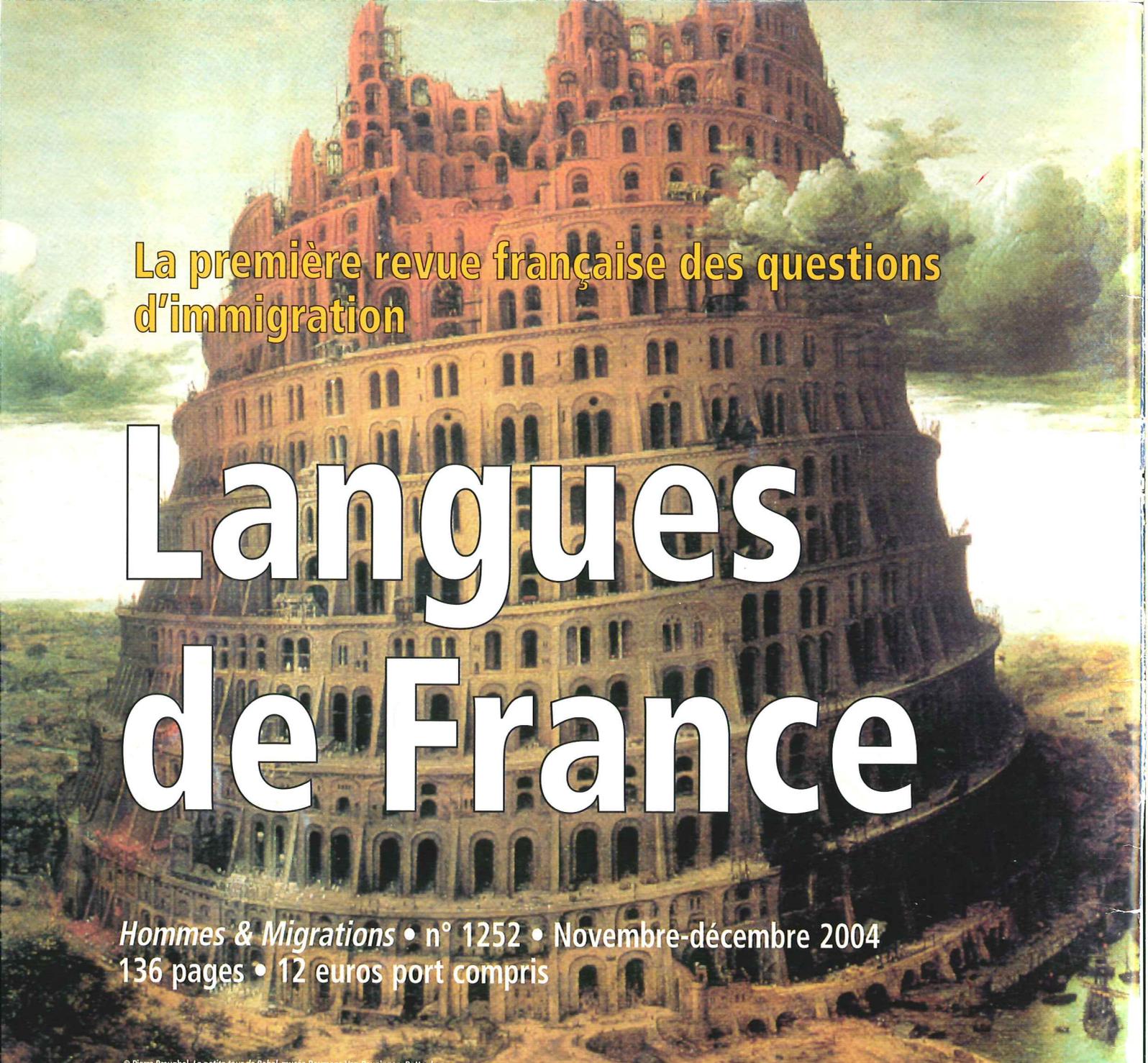
Nom :

Prénom :

Adresse complète :

Tél. : Fax :

Email :



La première revue française des questions
d'immigration

Langues de France

Hommes & Migrations • n° 1252 • Novembre-décembre 2004
136 pages • 12 euros port compris

© Pierre Breughel, *La petite tour de Babel*, musée Boymans-Van Beuningen, Rotterdam.

La France "une et indivisible" a hérité d'une tradition de monolinguisme. Pourtant, cet état de fait est en train de changer, sous la double influence de l'Union européenne et de l'affirmation d'une diversité culturelle intérieure qui ne remet pas en question l'unité de la République.

Ainsi en va-t-il de la reconnaissance récente des langues régionales et "non territorialisées". Ces dernières, issues de l'immigration, en particulier l'arabe dialectal et le berbère, suggèrent que l'avenir linguistique de la France n'est pas monolingue et que le plurilinguisme peut devenir un atout entre autres pour la scolarité des enfants de migrants.

► Au sommaire du dossier :

Bien dans nos langues, Bernard Cerquiglini
Une approche quantitative de l'intégration linguistique en France, François Héran
L'enseignement du berbère en France : une ouverture incertaine, Salem Chaker
La "darja", langue de culture en France, Dominique Caubet
Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation, Gaye Petek
Langues, langages et lien social, Laurence Bailly
Pratiques langagières chez des adolescents d'origine maghrébine, Cyril Trimaille

Retrouvez le sommaire détaillé
ainsi que la liste complète des numéros
d'*H&M* sur www.adri.fr/hm

Pour nous contacter :

Hommes & Migrations - Gip Adri - 4, rue René-Villermé - 75011 Paris
Tél. : 01 40 09 69 19 - Fax : 01 43 48 25 17 - info@adri.fr