



73

avril 2014

FILLES & GARÇONS osons un autre regard

Vers plus de mixité en EAJE
*Jan Peeters, Katrien Van Laere,
Michel Vandebroeck et Griet Roets*

École maternelle et construction de stéréotypes
Virginie Houadec

Les bébés ne sont pas des anges
Sylvie Cromer

Entretien avec Mme Bertinotti
**« Inégalités territoriales,
préjugés et professionnalisation »**

REVUE *le furet* avril 2014 - n° 73 - 9.80 €

le
furet

petite enfance & diversité

www.lefuret.org

Le Furet a été créé par des professionnels de la Petite Enfance et de l'Action Sociale, ce qui fait de cette revue 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.

EDITION LE FURET

6 quai de Paris – 67000 Strasbourg
Tél. : 03 88 21 96 62 – Fax : 03 88 22 68 37
Email : contact@lefuret.org

Directrice de Publication :
Francine HAUWELLE

Directrice de Rédaction :
Marie Nicole RUBIO

Rédaction :
Danièle MESSNER

Comité de Rédaction :

Simone GERBER, Pédiatre - Psychanalyste ;
Yvette HAMADA, Coordinatrice petite enfance ;
Francine HAUWELLE, Education Nationale ;
Françoise HURSTEL, Professeur des Universités -
Psychanalyste ; Marie-Françoise IWANIUKOWICZ,
Professeur de Philosophie ; Caroline STEINER,
Psychologue ; Andrée TABOURET-KELLER,
Professeur de Psychologie ; Isabelle CORPART,
Maître de Conférences en Droit ; Françoise
GALICHET, Formatrice ; Michèle LEWONCZUK,
Formatrice ; Hervé WALCH, Coordinateur petite
enfance ; Gérard NEYRAND, Sociologue ; Anne
THÉVENOT, Professeure de psychologie ; Claire
METZ, Psychanalyste ; Michèle CALDERARA,
Formatrice ; Sylvie RAYNA, Maître de Conférences
IFE-ENS de Lyon / Université Paris 13 ; Livia
ADINOLFI, Éducatrice de jeunes enfants, Artiste
intervenante ; Pascale FUCHS, Enseignante.

Couverture :
Danièle MESSNER

Photo de couverture :
Leila Hanine
<http://matieregriseepoursourisvertes.blogspot.fr>

Réalisation graphique :
Arianna BERTONE
(Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni)

Imprimerie :
Spaggiari® S.p.A., Parma

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

Publié grâce au soutien de notre partenaire :



ISSN 1163-4383 • 9,80 €



1 1 6 3 4 3 8 3

SOMMAIRE

EUROPE

- 2 Un personnel bien formé, expérimenté et compétent en EAJE**
Katrien Van Laere, Stig G. Lund et Jan Peeters

POLITIQUE

- 4 Inégalités territoriales, préjugés et professionnalisation**
Dominique Bertinotti

RECHERCHE

- 6 Comprendre les familles d'aujourd'hui, dessiner celles de demain**
Julien Damon
- 10 L'usage de la parole chez les Kòongó**
Thierry Goguel d'Allondans

DOSSIER

- 13 Filles & garçons osent un autre regard**
Marie Nicole Rubio
- 14 Égalité, genre et différences sexuées**
Joëlle Braeuner
- 16 Sexe et genre, de quoi parle-t-on ?**
Roland Pfefferkorn
- 18 Les bébés ne sont pas des anges**
Sylvie Cromer
- 20 Plus d'hommes dans les Kitas, une chance pour l'égalité des sexes ?**
Tim Rohrmann
- 22 Père, mère entre activités parentales et professionnelles**
Nicolas Murcier
- 24 Vers plus de mixité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance**
Jan Peeters, Katrien Van Laere, Michel Vandebroek et Griet Roets
- 26 « On ne nait ni fille, ni garçon » ... on le devient**
Isabelle Collet et Véronique Le Roy
- 28 École maternelle et construction de stéréotypes**
Virginie Houadec

Dans le sillage de Mandela, l'espoir est une arme puissante...

- 30 Vers une éducation non sexiste à la crèche**
Marie-Françoise Bellamy, David Helbecque et Haude Constantin
- 32 Le « Corps sexué » de l'enfant, entre tradition et modernité**
Gérard Neyrand
- 34 Le sexe : un déterminant de l'identité sexuelle ?**
Mélanie Jacquot
- 35 Acte de naissance et détermination du sexe**
Isabelle Corpart
- 36 Quand les enfants parlent de l'autre sexe...**
Michèle Lewoncuk
- 37 En plus...**

FORMATION

- 39 40 ans du diplôme EJE, une étape significative !**
Myriam Mony
- 41 Apprendre ensemble pour se construire**
Jeanne Moll
- 44 Bien accueillir tout-petits & stagiaires**
Sylvie Melsbach et Brigitte Lépine

RÉSEAU

- 46 Désistements en EAJE & Pénalités financières**
Tricia Dartron
- 47 Politique Petite Enfance, les changements à venir**
Servane Martin

CULTURE

- 48 Tours, « Culture partout, culture pour tous »**
Maryse Branjonneau et Stéphanie Braem
- 50 La spécificité de l'engagement des artistes**
Marie-Hélène Popelard

- 52 Rubrique Infos**



Ce grand homme aujourd'hui disparu, a montré la force et le poids des paroles pour faire avancer l'humanité. Son sens de la responsabilité et sa conscience de l'enfant comme d'un atout « *...comme la pierre sur laquelle se construit notre avenir...* », nous invitent, si tant est qu'on le garde à l'esprit, à reconsidérer chaque jour nos actes et nos gestes, que dans la banalité du quotidien nous édulcorons, nous rendons tièdes et parfois insipides. Pourtant, chaque acte posé a un sens. Il est nécessaire de bien l'identifier pour le rendre authentique et puissant.

Pour le comité de rédaction du Furet, composé de personnes de formations très diverses, le souci de répondre à vos attentes est constant. La question du « comment ? » est toujours à notre esprit. Vous allez pouvoir vous saisir des écrits de ce Furet, pour regarder les enfants de la crèche ou de l'école autrement et construire ensemble autre chose. Les écrits des chercheurs sont là pour vous éclairer sur la façon avec laquelle la sociologie, la psychologie ou d'autres disciplines pensent l'enfant de notre époque et dans notre société. Les expériences du terrain sont choisies pour vous montrer qu'il ne faut pas baisser les bras et que, comme dit l'adage « *on peut faire feu de tout bois* ».

Dans le Furet, nous avons le souci de croiser la recherche et le terrain pour vous dire combien l'enfant se pense dans une société, autant par les chercheurs que par les professionnels, les parents et les enfants eux-mêmes. Chacun, de là où il est, peut éclairer la vision de l'autre. C'est aussi l'espoir du Furet d'être un lieu de rencontres qui font sens et donnent un nouvel élan pour éveiller les enfants. Si à la lecture d'un article, quelque chose s'éclaire, change, un petit rien, un petit quelque chose, nous avons gagné notre pari. Celui de vous rendre à la fois plus conscient de la dignité de votre travail, à quelque niveau que vous soyez et de la grandeur d'élever des enfants, avec tout le sens qu'il faut donner au verbe élever : partir d'un point bas pour aller vers un point haut.

“ *Nous avons la responsabilité de montrer la valeur de chaque vie humaine, aussi courte soit-elle, et aussi fragile soit-elle* ”

Mandela

C'est pour ces raisons, également avec le souci de toujours aller de l'avant, que nous réfléchissons aux différentes formes que pourrait prendre notre revue pour qu'elle devienne un véritable outil pour vous, de véritables ressources pour le bien-être de l'enfant. Aussi, ne vous étonnez pas que les prochains Furet aient un autre format, une autre organisation du texte et des images. Cela correspond à la volonté de faire en sorte que le Furet devienne un objet que l'on conserve et que l'on range soigneusement plus qu'un magazine que l'on oublie dans un coin.

À chaque comité de rédaction, nous travaillons pour que vous puissiez élever les enfants dont vous êtes responsables, de près ou de loin, en toute conscience et sérénité.

“ *L'éducation est notre arme la plus puissante pour changer le monde* ”

Mandela

Francine Hauwelle
Présidente du Furet



Une Politique en 10 Principes, proposée par Enfants d'Europe

Un personnel bien formé, expérimenté et compétent en EAJE¹

Jan Peeters, Katrien Van Laere, Stig G. Lund

Cette étude approfondit le **Principe 8** de la déclaration Enfants d'Europe :
« Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance »

Elle porte sur les exigences en matière de compétences au sein de l'EAJE et a été commanditée par la DG Education et Culture de la commission européenne.

Rien, en principe, ne peut justifier d'appliquer aux professionnels de la petite enfance des normes plus faibles que celles des enseignants des écoles primaires ; leur travail est tout aussi important, complexe et exigeant. Le CSEE (comité syndical européen de l'éducation), partenaire social de l'UE qui représente les enseignants et pédagogues de la petite enfance, suggère par conséquent que les professionnels de la petite enfance soient dotés des mêmes niveaux de qualification et de statut, droits et compensations, que les enseignants. La formation continue peut s'avérer une voie importante pour les praticiens faiblement - voire pas du tout - qualifiés, à condition qu'elle présente une intensité et une durée suffisantes et qu'elle s'inscrive dans une politique cohérente et dans un plan d'éducation intégral pour chacun des services d'EAJE. Au niveau du travailleur individuel, être et devenir « compétent » est un processus continu qui comprend la capacité et l'aptitude à capitaliser un corps de connaissance et de pratique professionnelles et à développer et démontrer des valeurs professionnelles. En plus de disposer d'un « corps de connaissance » et d'une « pratique », les travailleurs doivent faire preuve de compétences réflexives dès lors qu'ils travaillent dans des contextes hautement complexes, imprévisibles et divers.

Mettre en place un système compétent

Une caractéristique essentielle d'un « système compétent » est le soutien qu'elle offre aux individus pour réaliser leur capacité à développer des pratiques qui répondent aux besoins des enfants et des familles dans des contextes sociétaux en constante mutation. Un système compétent comprend des collaborations entre les individus, les équipes et les institutions (école maternelle, primaire, services de soutien aux enfants et familles), ainsi qu'une gouvernance « compétente » au niveau stratégique. Tout aussi importants sont la formation continue et le développement des compétences des directeurs, chefs ou gestionnaires des services d'EAJE. Dans de pareils systèmes compétents, la profession d'EAJE peut réellement être valorisée et développer des pratiques innovantes qui répondent aux besoins des enfants et des familles dans des contextes locaux.

La qualité en EAJE

De nombreux chercheurs, praticiens et décideurs politiques s'accordent pour dire que la qualité dans les services à la petite enfance - et au bout du compte, les résultats pour les enfants, les fa-



milles et la société - dépendent d'un personnel bien formé, expérimenté et compétent. L'amélioration de la qualité dépend de manière fondamentale d'une amélioration des conditions de formation et de travail personnel.

La professionnalisation a par conséquent pour but ultime d'améliorer la qualité du personnel afin d'améliorer la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Le jeu, l'exploration, la liberté de mouvement et les relations avec les autres enfants et adultes, sont encouragées. Ceci présuppose que l'accueil, l'apprentissage, l'éducation et le soutien social des enfants revêtent une importance égale et soient, en vérité, inséparables.

Les relations sont souvent complexes et le travail imprévisible par nature. Les professionnels ne peuvent pas utiliser des pratiques et des connaissances

universellement applicables : il n'existe pas de modèles requérant simplement une expertise technique. Les connaissances théoriques et pratiques qu'ils ont construites au fil des années et de leur formation initiale et continuée les aident à comprendre et à aborder la complexité et la diversité.

Pour atteindre une réflexion critique et des jugements contextualisés, le développement professionnel doit prévoir le temps nécessaire pour documenter les pratiques éducatives et la réflexion critique sur ces pratiques avec les collègues et les familles. L'ensemble du personnel d'EAJE doit avoir accès à une bonne formation initiale et continuée dans laquelle s'inscrit une perspective holistique et démocratique. Les services et les institutions éducatives doivent recevoir encouragement et appui pour explorer et expérimenter divers paradigmes, théories et pratiques, pour contrer les discours dominants et renouveler la pensée et les modes de travail : nous avons besoin d'éducateurs conscients de l'existence de perspectives alternatives, sachant penser et dialoguer, poser des questions politiques et éthiques sur l'accueil et l'éducation, et y répondre.

L'éducation de la petite enfance n'est pas un travail exclusivement féminin

En dépit du caractère extrêmement exigeant et complexe du travail avec les jeunes enfants, les familles et les communautés, nombreux sont ceux qui mettent en doute - ou nient - l'importance d'un personnel professionnalisé, en particulier lorsqu'il s'agit de travailler avec les tout-petits. Beaucoup croient que seules les mères savent et doivent s'occuper d'un jeune enfant : les travailleurs de la petite enfance ne sont qu'un ultime recours et ne peuvent être que des substituts maternels. L'accueil et l'éducation des jeunes enfants est aussi bien un travail de femmes que d'hommes, un travail de la plus haute importance pour les enfants, les familles, les communautés, la nation et l'Europe.

Les services d'EAJE doivent développer des approches intégrées de l'éducation et de l'accueil et travailler en partenariat étroit avec les parents, les familles et les communautés. Europe 2020, stratégie pour une croissance et des emplois

durables, compte parmi ses principales orientations « le développement d'une main-d'œuvre qualifiée en mesure de répondre aux besoins du marché du travail et promouvoir la qualité de l'emploi et l'apprentissage tout au long de la vie. » Outre la volonté d'attirer, former et retenir du personnel d'EAJE doté d'une qualification adéquate :

“ l'UE veut aussi améliorer l'équilibre des genres et faire de l'EAJE une source d'emplois de bonne qualité pour les hommes aussi bien que pour les femmes ”

Les pays peuvent apprendre les uns des autres pour améliorer leurs stratégies de professionnalisation.

“ La qualité des structures et le droit de chaque enfant à l'éducation demandent autant d'attention que la quantité. (l'accessibilité, en termes de places et de coût) ”

- **Un cadre de qualification** traitant de la préparation professionnelle et du développement professionnel pour tous les membres du personnel d'EAJE, y compris les assistants et les auxiliaires.
- **Un cadre de suivi et d'évaluation** garantissant une collecte systématique des données sur le secteur de l'EAJE et des évaluations régulières impliquant les principales parties prenantes.
- **Un cadre de recherche** prévoyant une étroite collaboration entre le personnel de l'EAJE et les instituts de recherche afin de développer les connaissances et la pratique des approches théoriques et pratiques de l'objectif, du contenu et des méthodes des structures d'EAJE.
- **Un examen financier** et une planification des retours sur investissement dans les services d'EAJE et dans le personnel de haute qualité.

“ Les compétences individuelles et d'équipe s'épanouissent lorsqu'elles sont soutenues par des politiques locales et/ou nationales ”

Cela comprend une combinaison de réglementations sur les conditions de travail et le professionnalisme et doit inclure les partenaires sociaux concernés - locaux, régionaux, nationaux. Les conditions de travail des professionnels en tant qu'individus sont un facteur clé pour le développement d'un système compétent. En ce qui concerne la réglementation du travail, des politiques garantissant des salaires décents (par exemple, la parité avec les instituteurs/trices des écoles primaires) valorisent non seulement le travail et les éducateurs, mais aussi réduisent le renouvellement du personnel et améliorent le statut professionnel et social. L'intégration des services pour tous les jeunes enfants en un système unitaire, soit celui de l'éducation, soit celui de la protection sociale, donne lieu à des politiques plus cohérentes, un professionnalisme accru, des exigences de qualification plus élevées et de meilleurs salaires.

Jan Peeters, Directeur du VJBK (centre de recherche sur des milieux d'accueil), département du travail, université de Gand.

Katrien Van Laere, Doctorante, université de Gand.

Stig G. Lund, Syndicat des pédagogues - Danemark.

Photo : Le Furet

Notes

1 Éducation et Accueil des Jeunes Enfants.



Ce résumé est issu du dossier d'Enfants d'Europe qui a été élaboré sur la base des résultats et des recommandations de l'étude CoRe (Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari & Van Laere, 2011). Vous pourrez trouver l'ensemble du dossier sur le site www.lefuret.org.

Petite enfance : Points de vue du Ministre de la Famille

Inégalités territoriales, préjugés et professionnalisation

Dominique Bertinotti



Au regard des rapports de la Cours des comptes et de Terra Nova, quelles sont les mesures qui vous paraissent envisageables pour éviter de creuser les inégalités d'accès dans les structures, à la fois territoriales et sociales ?

Aux rapports que vous citez, il faudrait rajouter les bilans des Caisses d'Allocation Familiale. La CNAF a établi une carte qui reflète bien ces inégalités d'accueil des 0-3 ans. En termes de chiffres, vous avez les départements d'outre-mer avec un écart + de 1 à 10. Le plus faible étant un taux d'accueil de 9 % pour les 0-3 ans, tandis que quelques départements frisent les 90 %. Effectivement, la notion d'inégalités territoriales est très forte en France. Quant à l'inégalité sociale, le principal chiffre montre que dans les milieux les plus défavorisés plus de 90 % des enfants sont gardés par leur mère et n'ont accès à aucun mode d'accueil. Comment pouvons-nous travailler sur ces deux aspects? Concernant les inégalités territoriales, la nouvelle convention d'objectifs entre l'État et la CNAF prévoit le développement de 275 000 places d'accueil des 0-3 ans en 5 ans, qui se ventilent de la façon suivante : 100 000 places pour l'accueil collectif, 100 000 places auprès des assistantes maternelles et 75 000 places pour la préscolarisation des 2-3 ans. En conséquence, le fonds national d'action sociale géré par la CNAF a été augmenté de façon substantielle, un peu plus de 15 milliards d'euros vont être consacrés à la petite enfance sur 5 ans. Pour corriger ces inégalités des

'schémas territoriaux de services à la famille' vont se mettre en place pour lesquels tous les partenaires coordonnés par le préfet du département vont définir leurs objectifs quantitatifs et qualitatifs pour améliorer le développement des places d'accueil des 0-3 ans. Concernant les inégalités sociales dans le cadre du plan de lutte pour l'inclusion, le Premier ministre a demandé à ce que systématiquement 10 % des places en crèche soient réservés aux milieux les plus modestes.

● *D'après vous, n'y aurait-il pas un travail à mener en amont pour favoriser une prise de conscience de certains parents qui ne perçoivent pas ces services d'accueil des jeunes enfants comme leur étant destinés ?*

C'est en particulier le travail mené en zone prioritaire, dans les zones urbaines sensibles dans lesquelles il faut aller. C'est le rôle des collectivités territoriales, des services sociaux, des services de l'Éducation Nationale que d'aller vers ces familles et de leur expliquer en quoi c'est un plus pour leurs enfants que de fréquenter des structures collectives ou semi collectives.

C'est un véritable travail de conviction. C'est pourquoi, dans les schémas territoriaux, le développement de la préscolarisation des moins de 3 ans et la mise en place de classes passerelles sera un élément déterminant. Cela ne peut se faire qu'en liaison étroite entre le secteur de la petite enfance, celui de l'Éducation Nationale et les parents. Il est souvent nécessaire dans ces milieux plus défavorisés d'expliquer à la mère qu'il ne s'agit pas d'un dessaisissement

de son propre rôle mais au contraire, qu'elle va pouvoir être dans l'accompagnement de l'enfant, de son développement dans l'acquisition du langage et de la socialisation. De la même façon pour des familles modestes qui souhaiteraient avoir recours à une assistante maternelle, la CNAF paierait directement l'essentiel du salaire de l'assistante maternelle. Cela favoriserait l'accès à ce mode d'accueil ainsi que le retour à l'emploi de certaines femmes.

● *En ce qui concerne l'égalité dans l'éducation entre les filles et les garçons dans les structures d'accueil de la petite enfance, quelles sont les mesures qui vous paraissent souhaitables ?*

Dans ce cadre, une plus grande mixité des professionnels du secteur de l'enfance me paraît être un point essentiel. C'est pour cela que nous réfléchissons à un plan métier. Professionnaliser une véritable filière de la petite enfance, avec, dès le CAP et jusqu'au BAC professionnel - voire au-delà pour ceux qui voudront continuer - avec la possibilité de travailler en crèche, dans une classe passerelle, ou bien dans le périscolaire, est un enjeu important pour les équipes professionnelles et pour les enfants.

“ C'est par cette professionnalisation que l'on va pouvoir également attirer des hommes ”

Il s'agit également de sortir de l'affectation de tâches spécifiques aux filles et aux garçons. C'est un apprentissage au

long cours que de montrer qu'il n'y a pas de tâches nobles pour les garçons et de tâches subalternes pour les filles.

● *Pensez-vous qu'il faille travailler sur la question des représentations et des préjugés dans le projet d'accueil des jeunes enfants ?*

Il est important de regarder le contenu des histoires que l'on raconte aux enfants qui contribue beaucoup à la repro-

duction des rôles qu'assigne la société. Je pense que les professionnels sont conscients de ça. Les véritables négativités existent plutôt quand les filles ne choisissent pas les disciplines scientifiques ou estiment qu'elles vont préférer aller dans des disciplines littéraires. C'est beaucoup plus complexe que simplement dès le départ faire en sorte que les enfants jouent indifféremment

● *Aujourd'hui on demande aux professionnels d'accorder une place aux pères et aux mères. Par contre le temps dédié à ce travail-là n'est pas encore reconnu suffisamment.*

Cela dépend des collectivités. Certaines collectivités ont créé des conseils de crèche dans lesquels des parents représentent d'autres parents pour participer au projet de vie et d'éducation de la crèche. Il faut encourager tout ce qui est de l'ordre de la participation et de l'implication des parents.

“ La difficulté dans le monde de la petite enfance, c'est la diversité des modes d'accueil ”

La difficulté dans le monde de la petite enfance, c'est la diversité des modes d'accueil entre la crèche collective dans laquelle il est assez simple de créer un conseil de crèche, la maison d'assistante maternelle, la micro crèche et l'assistante maternelle en libérale, il est difficile de faire

une généralité. D'associer étroitement les parents au projet, de les faire fréquenter les assistantes maternelles, de les inviter à entrer dans les crèches, comme c'est souvent le cas est très constructif à la fois pour expliquer ce que la structure apporte à l'enfant, et à l'inverse pour les parents de formuler ce qu'ils attendent en retour des structures. L'enfant se construit avec

la diversité et la complémentarité des temps éducatifs.

● *Comment, avec un mode de financement lié à la présence de l'enfant, donner aux professionnels de la petite enfance des conditions de travail pour leur permettre de penser, parler, peaufiner leur projet, d'observer des situations, d'analyser leur pratique en dehors de la présence des enfants ?*

Plus les professionnels de la petite enfance seront formés et meilleure sera la qualité des projets d'accueil. Mais le véritable défi est de développer le nombre de places d'accueil.

Nous voulons que chaque famille ait accès à un mode d'accueil. Le manque de places est un frein à l'emploi des femmes. Par ailleurs, nous souhaitons dans les années qui viennent que toutes les personnes intervenant dans l'accueil du jeune enfant aient un socle minimum de formation et que par la suite soient mis au point des dispositifs de formation continue leur permettent de devenir des professionnels reconnus à part entière. Il faut pouvoir offrir aux familles, quel que soit le mode d'accueil choisi, l'assurance qu'effectivement elles ont affaire à des professionnels qui sont bien formés, qui vont avoir accès à une formation continue toute leur vie professionnelle. Il faudrait que l'agrément des assistantes maternelles ne soit pas qu'un agrément départemental mais repose aussi sur un véritable diplôme professionnel avec des possibilités d'avoir une vraie carrière. Je comprends tout à fait qu'une assistante maternelle ne veuille pas, après 25 ans ou plus de travail, rester assistante maternelle. Il faut donc aussi penser l'évolution de carrière de ces métiers de l'enfance.

L'objectif à ne jamais perdre de vue est celui de :

“ Proposer à toute famille au moins un mode d'accueil pour son jeune enfant, encadré par de véritables professionnels. C'est un véritable défi pour notre société ”

Entretien avec Dominique Bertinotti, Ministre de la Famille.

Photo : Le Furet - Francine Hauwelle



duction des rôles qu'assigne la société. Je pense que les professionnels sont conscients de ça. Les véritables négativités existent plutôt quand les filles ne choisissent pas les disciplines scientifiques ou estiment qu'elles vont préférer aller dans des disciplines littéraires. C'est beaucoup plus complexe que simplement dès le départ faire en sorte que les enfants jouent indifféremment

Comprendre les familles d'aujourd'hui, dessiner celles de demain

Julien Damon

De la famille traditionnelle, nous sommes passés à une pluralité de modèles familiaux. Ces mutations profondes de la société se sont faites par étapes. Des repères sont ici proposés pour comprendre la famille d'aujourd'hui et dessiner celle de demain.

Aborder les évolutions de la famille amène nécessairement à rappeler que l'année 2013 aura été marquée par une puissante mobilisation contre le projet de « mariage pour tous ». Ces échanges et polémiques ont ravivé les feux de controverses qui, avec le temps, avaient été apaisées. Le thème de la famille qui, depuis le début des années 2000 faisait globalement consensus est, à nouveau, disputé. Il est bien tôt pour connaître les conséquences des clivages et fractures qui se sont (ré)ouvertes. Mais c'est tout l'intérêt, avant la prospective, de tenter de proposer des jalons.

Des évolutions et mutations rabâchées

Les constats sont connus. Déclin du mariage au profit de la cohabitation et de l'union libre, banalisation des divorces et des séparations, croissance des naissances hors mariage et diversification des modèles familiaux, dans un contexte de stabilité de la fécondité, de montée de la scolarisation et de l'activité féminine, de recul historique de la vieillesse et de la mort comme de la pratique religieuse. À cette liste, il faut ajouter progression de la monoparentalité ; apparition discutée de l'homoparentalité sur la scène publique ; développement du génie génétique et de la procréation

médicalement assistée ; autonomie individuelle plus précoce des enfants couplée à une dépendance financière plus longue ; présence de grands-parents en bonne santé ; longue espérance de vie en couple. Bref, la famille a bougé et bouge encore. Il n'est pas exagéré de parler de métamorphoses.

Trois grandes révolutions¹

D'ordre technique, affectif et juridique, elles incarnent de solides changements aux multiples conséquences sur les formes familiales, sur les modalités de leur constitution, et sur la vie quotidienne. Étroitement liées, se nourrissant réciproquement, elles ne sont distinguées que dans un souci pédagogique.

• **Révolutions techniques.** Par révolutions techniques, on entend l'ensemble des évolutions autorisées par la montée en puissance des biotechnologies. Depuis le milieu des années 1960, la contraception a révolutionné la vie des femmes. L'enfant n'est plus seulement accepté, désiré ou non. Il devient possible de le programmer. Cette maîtrise de la procréation par les femmes, jusque-là privilège masculin, est un premier indice de ce qui sera par la suite baptisé crise de la paternité. Science génétique progressant, l'homme de-

vient presque inutile à la transmission de la vie. Des gamètes congelés et une insémination artificielle suffisent. La sexualité n'est plus forcément attachée à la reproduction et celle-ci peut se passer de sexualité. La sexualité est dissociée de la procréation, tandis que la conjugalité est associée à la volupté. En outre, l'identification génétique a considérablement progressé sur fond de discussions éthiques. L'établissement du lien de filiation paternelle est désormais, biologiquement, indiscutable. Alors que le vieil adage « *mater semper certa est* » soutenait que l'on était toujours certain de la mère, c'est le contraire qui se profile. Par test génétique, on peut être absolument assuré de la paternité, quand la maternité devient, elle, juridiquement plus problématique (cas des mères « porteuses » par exemple). Le mariage qui, historiquement, instituait juridiquement la filiation paternelle par le jeu de la présomption de paternité (les enfants de l'époux sont ceux de son épouse), est, sur ce point, remis en question. Le mariage est dissocié de la paternité.

• **Révolutions amoureuses.** Le sexe, le bonheur et l'enfant : trois sujets pleins de sentiments et chamboulés depuis une quarantaine d'années. Plaisir et jouissance sont érigés en conditions de

réalisation de soi, avec une sexualité affranchie des hasards de la procréation. Des idéaux libertaires en passant par l'affirmation de la psychanalyse, la sexualité est valorisée comme liberté et comme égalité des sexes. Elle participe à l'épanouissement individuel plus qu'à la reproduction humaine. La famille du désir se rapproche de celle des desiderata individuels. Le sexe n'étant pas la seule chose dans la vie, c'est, plus globalement, le bonheur qui est avancé et célébré en tant qu'objectif cardinal d'une existence (individuelle ou conjugale). L'amour devient capital dans la constitution et la survie des couples. Sacrifice et appartenance à des communautés prennent moins d'importance. La bonne entente amoureuse, complémentaire ou non d'une bonne entente sexuelle, devient déclencheur, liant et raison d'échec des unions. Autre objet de sentiment, l'enfant, plus rare et plus désiré, est l'objet de toutes les attentions et il devient le cœur de la famille. Avoir un enfant compte d'ailleurs davantage que de créer une famille. L'enfant n'est plus un chaînon entre les générations mais d'abord un projet de bonheur, dans l'union de deux cœurs. Il y a dissociation entre enfantement et famille traditionnelle régie par le mariage. L'amour réciproque du conjoint et de l'enfant doit rendre heureux. À défaut, si l'ensemble n'épanouit pas, les séparations sont acceptables, possibilités de sortie pour retrouver le bonheur et refaire sa vie. Si les séparations sont plus aisées, les liens sont, en théorie, renforcés à l'égard des enfants. Il y a dissociation du couple conjugal (qui peut se défaire en raison de la quête du bonheur) et du couple parental (que l'on veut faire subsister dans l'intérêt des enfants). D'autres formes familiales peuvent naître, avec des enfants vivant avec l'un de leurs parents et son nouveau conjoint, tandis que l'autre parent séparé est toujours en vie. Alors que la séparation s'accompagne souvent de rupture totale des liens entre le parent non gardien (en général le père) et ses enfants, dans d'autres familles, le maintien des liens s'organise, soutenu par le droit.

• **Révolutions juridiques.** Le droit qui visait à contraindre mœurs et agissements privés, a été conduit à l'adaptation pour absorber les transformations



à l'œuvre. Il encadrerait, il enregistre désormais. Il voulait limiter les effets de la précarité des sentiments et à présent, il tente de suivre les vicissitudes conjugales et d'assimiler les aspirations grandissantes à l'égalité. L'effacement progressif du patriarcat et l'abandon des références au chef de famille se sont accompagnés d'une égalisation (certes toujours imparfaite) entre hommes et femmes ou enfants (qu'ils soient naturels, légitimes ou adultérins). La famille traditionnelle ne se comprenait qu'organisée autour du mariage mais unions libres et concubinages ont été tolérés et reconnus, monoparentalité, recompositions et homoparentalité se sont imposés. L'ensemble des mutations est d'une telle importance que l'on appelle désormais famille « traditionnelle », un couple de parents biologiques, quelle que soit la forme de l'union.

Ces trois ensembles décrivent des bouleversements qui ont vu l'attention se centrer successivement sur la famille (comme institution intangible à protéger), puis sur le couple (considéré comme lieu de réalisation de soi) et, enfin, sur l'enfant.

La diversité des formes de famille s'est imposée. C'était un enjeu idéologique puissant que de savoir s'il était possible de décliner le mot « famille » au pluriel. D'aucuns soutenaient qu'il était impropre de dire famille « recomposée » ou « monoparentale » quand des enfants ne vivaient pas avec leurs deux

parents. Désormais ce pluriel est largement accepté. Significativement, entre autres, la codification du droit est passée, dans les années 2000, d'un Code de la famille et de l'aide sociale à un Code de l'action sociale et des familles².

Le pluralisme est donc de mise. Pour autant c'est la famille, dans son singulier, qui reste placée au premier rang des valeurs. Les diverses familles sont acceptées. C'est sa famille que l'on aime.

Démariage, déspecialisation, dénucléarisation

Parmi les métamorphoses familiales, soulignons l'importance du démariage (l'affaiblissement de l'institution), la déspecialisation des rôles au sein de la famille (entre homme et femme, mère et père, voire enfants et adultes). Ces deux tendances lourdes incarnent l'affaiblissement du modèle de la famille nucléaire et la dénucléarisation de la famille.

Un premier élément clé de ces métamorphoses relève de l'acceptation des séparations et du déclin du mariage. Longtemps, le mariage était la seule manière de légitimer une vie en couple. Le droit de se marier était celui de fonder une famille. Le concubinage était totalement privé, sans reconnaissance réelle, amenant quelques suspensions. Après le mariage, les deux individus ne faisaient plus qu'un, pour toujours alors que l'engagement est aujourd'hui révoquant. Laïcisé et désacralisé,

avec un divorce pacifié et des séparations décomplexées, le mariage ne s'est pas totalement écroulé, repère célébré. Toutefois la vie familiale n'est plus seulement ordonnée autour de lui, plusieurs séquences de vies familiales pouvant se succéder, éventuellement hors mariage.

Le déclin du mariage (annuellement 500 000 célébrations civiles après-guerre, moins de la moitié aujourd'hui), s'accompagne de la montée du divorce (passé de 10 % des mariages à 50 % d'entre eux) et du pacte civil de solidarité (PACS). Créé en 1999, dans un contexte de vives controverses, il correspondait à 7 % du nombre des mariages en 2000, 70 % à la fin de la décennie. Depuis sa création, plus d'un million de contrats ont été signés, très majoritairement entre des partenaires hétérosexuels qui y voient une alternative heureuse (mais aussi, souvent, préalable) à un mariage.

Ces données sur les mariages et les PACS, comme sur les divorces prononcés, résultent des transformations du droit mais aussi des puissantes modifications des opinions et représentations. Là encore, les séries statistiques informent clairement. Alors qu'à la fin des années 1970, les opinions sur le mariage se partageaient à peu près également en trois camps, son indisso-

lubilité ne réunit plus que 15 % des gens à la fin des années 2000. Un quart de la population estime encore que le mariage ne peut être dissous que dans des cas très graves. L'opinion selon laquelle le mariage peut être rompu par simple accord des époux est avancée par une large majorité.

On a là l'illustration de ce qu'Irène Théry a baptisé le « démariage ».³ Le mariage a perdu son monopole des formes conjugales. Il n'est plus un engagement patrimonial, mais un engagement individuel révocable. Motivé par les sentiments, il n'est plus une enveloppe juridique pour la sécurité matérielle des conjoints et l'établissement de la filiation paternelle.

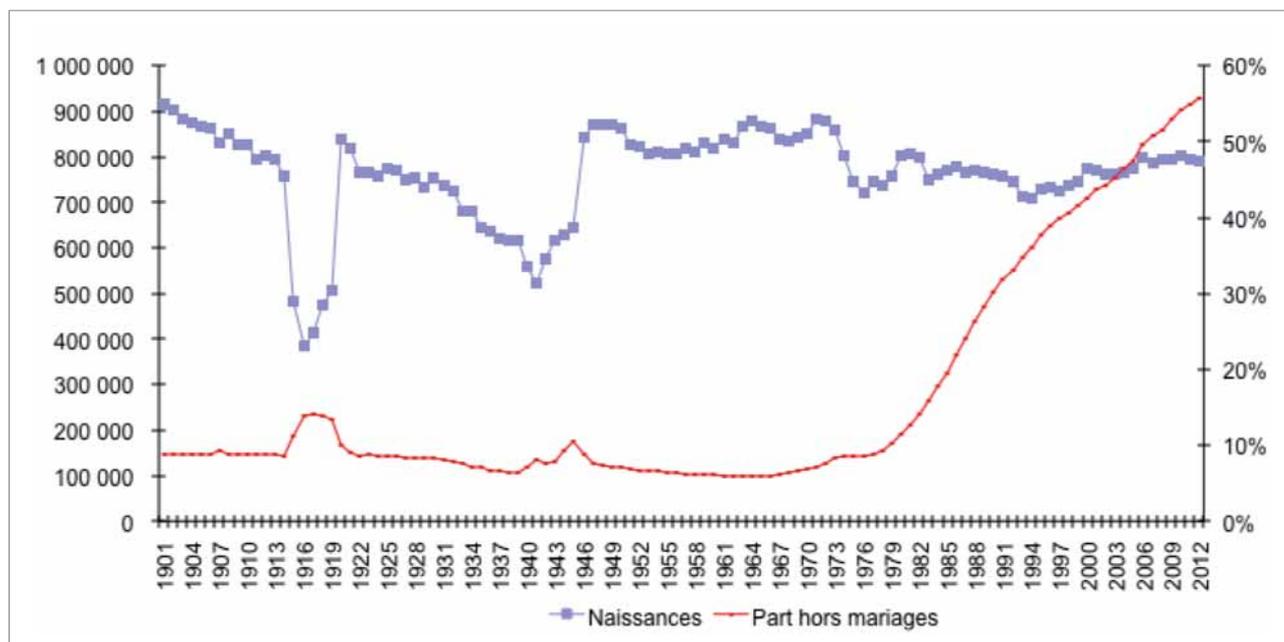
Les statistiques relatives aux naissances hors mariage sont probablement les plus symptomatiques des profonds changements de ces dernières décennies. Alors que durant les deux premiers tiers du XX^e siècle, elles représentent à peine 10 % de l'ensemble des naissances, la tendance est à une hausse continue et rapide depuis les années 1970. La famille « naturelle » (que l'on n'appelle plus ainsi depuis 2005) n'est plus hors norme. Elle est venue concurrencer la famille (anciennement) légitime et se normalise : plus de la moitié des enfants naissent en

France métropolitaine hors mariage, situant le pays aux premiers rangs occidentaux sur ce point.

Cette tendance traduit un ensemble d'évolutions générales, accompagnées par le droit. La libéralisation du divorce, la redistribution plus égalitaire de l'autorité au sein du couple, l'abolition des distinctions les plus pénalisantes entre enfants légitimes, naturels et adultérins, sont les étapes d'une profonde modification du régime juridique de la famille, avec égalisation des statuts entre les membres de la famille, accent mis sur l'intérêt de l'enfant et prise en compte de nouvelles formes de conjugalité.

La statistique des naissances anciennement « naturelles » ou « illégitimes » illustre une transformation radicale de la nature même de la famille. Ce n'est plus seulement le mariage qui la fonde, mais c'est l'enfant qui fait famille. Cette formule dénote de profonds bouleversements, dans les esprits.

Toutes les révolutions et évolutions de la famille impliquent, pour en comprendre la substance contemporaine, de souligner sa dénucléarisation. Par ce terme savant, les sociologues de la famille désignent sinon la fin, du moins l'élargissement nécessaire de la famille nucléaire, tant pour le praticien (le juge par exemple), l'analyste (le démo-



Nombre de naissances, part des naissances hors mariage (France métropolitaine)

Source : INSEE

graphe) ou le quidam (vous et moi). Le couple et l'agencement papa/maman/enfants, constitutifs d'une morphologie de famille « nucléaire », ne sont plus les points d'entrée les plus efficaces pour saisir le fonctionnement familial, en tout cas, plus les points d'entrée uniques. La famille dite nucléaire souvent décrite comme typique de la modernité et de la révolution industrielle n'est plus le seul type de famille dans une société postindustrielle.

Affectivement, juridiquement, statistiquement, les individus et couples ne sont pas isolés dans un ménage fermé. Ils sont inscrits dans un réseau familial plus large, qui peut être mobilisé en diverses circonstances. Les grands-parents, par exemple, font d'autant plus partie de la famille qu'ils gardent les jeunes enfants lorsque les parents travaillent.

Chaque famille, par ses caractéristiques, ses modes de fonctionnement, ses réseaux de relations, peut être considérée de façon restrictive ou extensive. Les formes peuvent se distribuer entre les deux extrêmes d'une famille réduite au ménage ou élargie à un entourage indéfiniment étendu. Entre ces deux bornes, toutes les familles méritent attention car le mot « famille » se décline bien au pluriel.

Julien Damon, Professeur associé à Sciences Po.

Photo : Le Furet - Francine Hauwelle

Notes

1 On s'inspire, en l'adaptant, de la tripartition d'Evelyne Sullerot, *Pilule, Sexe, ADN. Trois révolutions qui ont bouleversé la famille*, Fayard, 2006.

2 Pour s'intéresser à tous les aspects des transformations familiales, à l'aune de la question des familles recomposées, voir Isabelle Corpart (sous la dir. de), *Familles recomposées. Le couple, l'enfant, les parents, le patrimoine, le logement*, Rueil-Malmaison, Éditions Lamy, 2011.

3 Irène Théry, *Couple, filiation et parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*, Paris, Odile Jacob, 1998.

Bibliographie

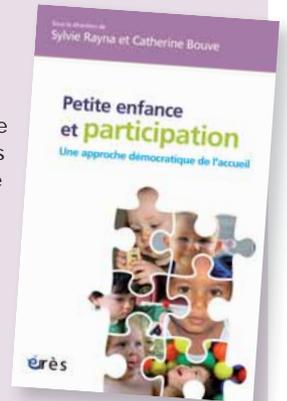
Julien Damon, *Les familles recomposées*, PUF, « Que sais-je ? », 2012 (www.eclairs.fr).



Petite enfance et participation

Une approche démocratique de l'accueil

Sous la direction de
Sylvie RAYNA et Catherine BOUVE



La participation est une composante essentielle d'une approche démocratique de l'éducation pour les jeunes enfants. Comme l'affirme l'OCDE, la mise en œuvre des processus de participation par les professionnels, les parents et la communauté est tout à la fois garantie et indicateur de qualité dans les services de la petite enfance.

Or la participation est rarement spontanée, elle ne va pas de soi, pas plus qu'elle ne se décrète. La participation nécessite apprentissage, apprivoisement mutuel, dans une prise de conscience de soi et des autres. Elle implique une prise de risque pour chacun de ses protagonistes. Elle n'est jamais ni linéaire, ni sans conflit ou confrontation. La participation, qui invite à questionner la place des parents, ne peut se limiter à une injonction ou encore à une timide sollicitation à participer à des réunions. Faire ensemble, et non « faire pour », prendre en compte enfants et parents plutôt que prendre en charge, relèvent d'une éthique professionnelle liée non seulement à la dimension de l'accueil des jeunes enfants, mais à la dimension plus générale du travail social.

Inscrit dans un contexte de recherches et d'expériences internationales, cet ouvrage met en dialogue des points de vue de chercheurs, de professionnels et de parents. Il présente, sur différentes échelles, quelques dispositifs, outils et pratiques participatifs, expérimentés en France, Italie, Belgique, Suisse, dans divers lieux de la petite enfance : consultation PMI, crèche collective, familiale, halte-garderie, jardin maternel, jardin d'éveil, école maternelle, classe passerelle. Réseau, partenariat, collaboration sont les maîtres-mots qui traversent les différents chapitres, au service de rencontres interpersonnelles et culturelles qui génèrent réflexivité et transformation des représentations et des engagements.

Sylvie Rayna (ed) est maître de conférences à l'Institut français d'éducation (École normale supérieure de Lyon) et au centre de recherche EXPERICE (université Paris 13). Psychologue de l'éducation, expert auprès de l'OCDE et de l'UNESCO, elle mène ses travaux de recherche au sein de plusieurs réseaux internationaux et avec les professionnels de la petite enfance.

Catherine Bouve (ed), chercheur et docteur en sciences de l'éducation (université Paris 5). Après avoir été responsable du service petite enfance de Fontenay-sous-Bois et formatrice, elle est responsable de la formation initiale des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés au centre de formation Saint-Honoré, à Paris.

Co-Auteurs : Dalila BAHIC - Laurence BENAÏCH - Fabienne BERNES - Marie-claude BLANC - Marie-laure BONNABESSE - Rejane BOYER - Frédéric BOYER - Annie CALLAUD - Magali CASTELLE - Sophie COSTE - Elisabeth COULBEAU - Marianne DAMIANI-ABOULKHEIR - Marie-pierre DE PROST - Joelle DELEPIERRE - Anne DESTRUEL - Isabella DI GIANDOMENICO - Stephanie DUPRE - Marijo ECH CHLIHI - Thierry ESTIENNE - Nacera EZZAOUI - Stephanie GARREAU - Beatrice HAVET-DASSONVILLE - Marlene JANDIA - Brigitte JARDIN - Francine KOCH - Antonina MASTIO - Pierre MOISSET - Tullia MUSATTI - Dorothee MUTEAU - Jan PEETERS - Mariachristina PICCHIO - Florence PIRARD - Bertha PRINCE - Marie-nicole RUBIO - Brigitte TOUILLIER - Claudine VECCIOLI - Isabelle VILLEVAL.

BON DE COMMANDE à retourner à

Le Furet - 6 Quai de Paris - 67000 Strasbourg - secretariat@lefuret.org - Tél 03 88 21 96 62

Je souhaite recevoir l'ouvrage :

Petite enfance et participation

au prix unitaire de 26€ + 3,55€ (frais d'envoi l'exemplaire / 2 ex. = 4,65€ / 3 à 4 ex. = 6€)

Quantité : _____ x 26€ _____ + frais d'envoi _____ soit un total de _____ TTC

Nom : Prénom :

Organisme :

Adresse :

Code postal : Ville :

Email : Tél. :

d'un simple click, commandez en ligne !!! www.lefuret.org

Afrique centrale « Mémoire de la Terre & Développement »

L'usage de la parole chez les Kòongó

Thierry Goguel d'Allondans

La collecte des matériaux qui vont permettre la préservation des contes, proverbes, légendes, coutumes, rites, s'organise pour les enfants et par les enfants. Car c'est eux, premièrement, qui ont recueilli la parole des anciens.

Culture et pays Kòongó

L'aire culturelle Kòongó se moque des frontières établies par les anciens colonisateurs.

Pour ma part, je l'ai étudié, ces cinq dernières années, en République Populaire du Congo (communément appelé Congo Brazzaville pour la distinguer de son voisin, l'ex Zaïre, aujourd'hui République Démocratique du Congo, ou encore Congo Kinshasa). Le français y est resté la langue administrative, celle qui est enseignée à l'école. Mais, à côté, coexistent 74 dialectes répertoriés et assez proches.

Le Congo Brazzaville est extraordinairement riche : pétrole, bois, richesses minières, terres irriguées et fertiles, parcs naturels propices à un développement touristique... Mais le revenu moyen est misérable, la dette extérieure immense, la population globale reste donc très pauvre, ces richesses ne profitent, une fois de plus, qu'à quelques uns... Par ailleurs, les trois dernières guerres civiles ont laissé des cicatrices profondes (morts, orphelins, handicapés, exilés,...). L'exode rural, suite aux exactions des diverses milices armées, a été massif et Brazzaville est devenue un immense bidonville à ciel ouvert. Enfin, parmi les nombreux problèmes de santé, les congolais, tous âges confondus, payent un lourd tribut à l'épidémie du sida.

Le contexte de ma mission

Un ami, avocat, avait été séduit par un projet qui nécessitait une caution

scientifique, si possible d'un anthropologue. Il m'a consulté et, enthousiasmé par l'idée, j'ai accepté d'être à cette place et d'y engager mon laboratoire d'appartenance. Le projet repose sur une association « Mémoire de la Terre & Développement » qui s'adosse à la congrégation catholique des Trinitaires. Les traditions orales sont extrêmement importantes mais les guerres, les épidémies, les économies de subsistance, les ont fragilisées. L'érosion des systèmes de transmission est particulièrement visible chez les jeunes qui, parfois, se vivent déracinés, voire sans racines. Les vieux sont nostal-

giques et amers ; ils évoquent souvent la fin d'un monde, celui de leurs institutions vivantes et ancestrales. Au cœur du projet, l'idée, qui m'a séduit, repose sur un concept forgé par Hélène Saverny, la présidente de l'association : « les enfants écrivains de la brousse ». En effet, la collecte des matériaux (qui vont permettre la préservation des contes, proverbes, légendes, coutumes, rites, etc.) s'organise pour les enfants et par les enfants. Car c'est eux, premièrement, qui ont recueilli la parole des anciens. Puis c'est nous, secondairement, qui les avons aidés à organiser et mettre en forme.





J'ai choisi de vous présenter trois nœuds de l'oralité : les berceuses, le *mboongi* et les contes.

Les berceuses

Les mamans par leur amour, leurs soins, leurs chants, leurs danses, les comptines vont être les premières à inscrire les enfants dans leur culture. Dans ce corpus, les berceuses sont primordiales. Elles ouvrent à trois dimensions essentielles : l'usage de la langue maternelle, les prémisses de l'éducation, une première pédagogie. De fait, dans la langue du clan, elles ont une vertu rassurante (la mélodie maternelle apaise l'enfant et l'aide à s'endormir!), mais elles sont aussi les premiers enseignements (la mère chante le monde et les places de chacun).

On peut classer les berceuses en deux grandes catégories : celles à finalités éducatives et consolatrices que les mères chantent directement à l'enfant, celles qui exaltent le statut de la femme africaine et qu'elles chantent en travaillant (en portant l'enfant sur le dos à l'aide de leur pagne). Les berceuses « sont des mélodies anonymes et non datées. Les personnes âgées interrogées disent simplement : "c'est un fait des anciens" (*m'samu mia ba mbuta*) ».

Les berceuses sont l'apanage des mères mais il n'est pas rare, aujourd'hui, qu'un homme, gardant quelques temps un bébé, lui chante une berceuse de sa propre enfance. Cette profusion de berceuses, anonymement créées, puis reproduites, partagées, réinventées, amendées,... produisent, inconsciemment dans chaque groupe, une expression collective, sociale et culturelle. Il y aura donc une grande diversité de berceuses suivant les personnes et les environnements.

Le mboongi

Le *mboongi* est une institution vivante ; il est le lieu des pulsations sociales, il est le cœur du clan. Les anciens en témoignent :

“ *Tout part du mboongi et revient au mboongi* ”

Le *mboongi* est une case traditionnelle, au centre du village. Si, dans quelques tribus, il est mixte, le plus souvent c'est le lieu des hommes, sauf en de rares occasions. D'une certaine manière, la cuisine et la cour sont le *mboongi*

des femmes. Le *mboongi* n'est pas occupé durant la journée, mais il est un lieu d'hospitalité pour l'étranger de passage. Ce dernier y trouvera toujours, dans le *talaka* (un plateau soutenu par le pilier du *mboongi*), de quoi se rassasier et s'abreuver, en attendant le retour des villageois. Dans les premiers âges de la vie, tous les enfants





sont avec les mères. Dès que le petit garçon est en âge de rapporter du bois pour le feu, il quitte l'espace maternelle et est admis, définitivement, au *mboongi*. En moyenne, il a sept ans. Comme dit la sagesse populaire :

“ *L'éducation de l'Honnête Homme a commencé à l'âge où il n'avait qu'un petit chiffon pour pagne* ”

Les hommes s'y retrouvent en fin de journée ; ils y partagent le repas préparé par les femmes. Le *mboongi* a pour étymologie le verbe *bonga* qui signifie « prendre, offrir, donner, transmettre ». En ce sens, il est une école ancestrale, un lieu d'éducation et de formation, où se transmettent les savoirs et connaissances des anciens, leur représentation du monde. Lors de la veillée, bien des choses peuvent se dire : c'est un lieu d'informations (les nouvelles du village et du Monde y sont discutées), de palabres (on échange les points de vue, les avis, on débat), d'activités culturelles et ludiques (contes, proverbes, devinettes, chants...). Mais le *mboongi* est aussi un lieu de régulation. Les grandes décisions, pour l'individu comme pour le collectif, y sont prises après y avoir été soumises. Le *mboongi* est aussi un lieu de solidarités. Le célibataire y a sa place

comme l'orphelin qui y sera nourri et éduqué avec les autres enfants. De nombreux rituels (comme la manière et l'endroit où l'on s'assoit, *ta na wã*, le fagot de bois que l'enfant doit y apporter,...) colorent son usage. Le *mboongi* est espace du collectif, un lieu de culture. C'est un lieu d'éducation et, au-delà, un lieu d'initiation. Pour les jeunes, le *mboongi* est donc un premier espace d'initiation, à l'art de la parole notamment, les faisant passer d'un état de nature à la culture de leur groupe.

Les contes

Les contes, dans la plupart des cultures, peuvent se lire comme des leçons de vie, des leçons pour « vivre ensemble ». Au-delà, les contes renseignent, entre les lignes, sur les us et les coutumes, d'un lieu, d'une époque, d'un peuple. En France, Jean de La Fontaine, à travers ses fables, en apparence anodines, pouvait railler les travers de ses contemporains. Dans les contes Kòongó aussi, chaque animal y figure, métaphoriquement, un trait de caractère humain. Chaque histoire est enseignement ; le plus fréquemment, elle se conclue par une morale qui distingue le convenable de l'inconvenant, le bon aloi du mauvais, le bien du mal. Souvent, un conte ouvre à une pluralité de sens. Les contes Kòongó sont, par ailleurs, une culture en mouvement ; ils disent les origines du monde mais aussi les codes et les rituels qui prévalent dans chaque monde. S'ils sont utiles aux adultes pour rappeler les fondamentaux, ils s'adressent prioritairement aux générations montantes, pour transmettre des valeurs communes, expliquer l'ordonnance-

ment du Monde, et surtout initier à la vie sociale. Ils sont un don des vieux - qui eux-mêmes les ont reçus de leurs pères - aux jeunes qui, à leur tour, les rendront à leurs enfants et leurs petits-enfants. Recevoir, donner et rendre...

Tout est dans tout ; les traditions orales Kòongó sont comme des poupées russes : les fables contiennent les proverbes ; les proverbes sont nourris par les berceuses, les comptines ; les fables alimentent les ritualités du quotidien ; et ainsi de suite, pour constituer une matrice de sens... Il y a, également, autant de contes que de conteurs, autant d'éducatrices que d'éducateurs, autant de pédagogies que de pédagogues ; les contes les plus célèbres connaissent ainsi de bien nombreuses variantes.

Thierry Goguel d'Allondans, Éducateur spécialisé, anthropologue, Formateur en travail social (IFCAAD - Schiltigheim), maître de conférences associé (ESPE - Université de Strasbourg), docteur et chercheur associé (laboratoire « Cultures et sociétés en Europe », FRE 3578 du CNRS, Université de Strasbourg), rédacteur en chef de *Cultures & Sociétés*.

Visuels : Thierry Goguel d'Allondans

Notes

1 Les berceuses, *biwukudi*, ont la même étymologie que le verbe *wukula*, consoler.

2 *Tà na wã* désigne la chaise pour le chef au Mboongi et veut également dire « parle, j'écoute ».

Bibliographie

Thierry Goguel d'Allondans et Valérie Béguet (dir.), *Traditions orales du Congo-Brazzaville. L'usage de la parole chez les Kòongó*, Paris, Téraèdre « Les enfants écrivains de la brousse », 2012.



FILLES & GARÇONS osons un autre regard

La différence des sexes est certes une réalité biologique mais ce sont bien les cultures, les sociétés qui organisent les places des filles, des garçons, des hommes, des femmes, des jeunes, des vieux, des riches et des pauvres... Nature et culture se conjuguent et il est temps de dépasser le clivage théorique qui oppose l'inné à l'acquis.

Un nombre de plus en plus important de travaux montre que les enfants, filles et garçons, construisent leur identité à partir de modèles inégalitaires, en dépit de leurs droits, énoncés dans la Convention internationale des Droits de l'Enfant et des principes et valeurs affichées par notre République. Chacun, qu'il soit fille ou garçon mérite de développer l'ensemble de ses potentialités sans être bridé par des représentations, préjugés et stéréotypes encore bien difficiles à remettre en question. Il n'est en effet pas simple de se déprendre des schémas véhiculés par la tradition, mais personne ne peut ignorer aujourd'hui le tableau particulièrement inégalitaire qu'offre à nos yeux la situation d'aujourd'hui. Nous ne pouvons donc pas rester aveugles devant cette situation d'inégalités, où les filles mais aussi les garçons y perdent beaucoup ; la question étant de savoir comment renverser la tendance.

Pour transformer ces réalités, nous savons que l'essentiel passe par l'éducation et ce, le plus précocement possible. C'est donc du côté de la petite enfance, pensée comme levier incontournable pour favoriser l'égalité des sexes à laquelle il est légitime d'aspirer, qu'il faut donc renforcer la réflexion et l'action.

Ce dossier prolonge nos travaux antérieurs avec le n°23 de notre revue Enfants d'Europe « Le MASCULIN, un nouvel atout pour la Petite Enfance ? »¹ et à la journée d'études du 15 mars 2013 « Sexes, genres... Petite enfance : enjeux et nouveaux horizons »². Il se poursuivra encore par la publication d'un ouvrage en coédition avec l'Éd. Erès « Égalité des filles et des garçons dès la petite enfance »³.

Le dossier que nous vous présentons propose des analyses mais aussi des pistes concrètes pour faire évoluer les pratiques.

Marie Nicole Rubio
Directrice Le Furet

Notes

1 <http://www.lefuret.org/commander-en-ligne/enfants-d-europe.html>

2 <http://www.lefuret.org/COLLOQUE-programme-2011>

3 <http://www.lefuret.org/commander-en-ligne/ouvrages-dvd.html> (mai 2014)

Vers une éducation égalitaire

Égalité, genre et différences sexuées

Joëlle Braeuner

Réfléchir sur le genre et l'égalité dans l'éducation suppose de bien identifier ce que l'on entend par « égalité » et « différence », puis de comprendre leur articulation ; cet éclairage, à la lumière de l'épistémologie du genre et des travaux récents en sociologie de l'éducation, permet de questionner l'évidence de pratiques professionnelles qui, sans le savoir, contribuent au maintien d'un ordre social inégalitaire.

Le genre est un rapport social

Ce sont, par conséquent, les constats d'inégalités dans la vie concrète des femmes et des hommes à la source du questionnement que nous tentons d'élaborer, et non pas la différence des sexes. Néanmoins, il est fréquent d'emprunter ce registre explicatif pour justifier des inégalités. Ainsi, on entendra que si les femmes occupent peu de postes à responsabilité, c'est en raison d'une moindre compétence dans l'exercice de l'autorité, conséquence que l'on attribue à leur sexe et non au rapport social. Masculin et féminin sont des concepts culturels, variables, sans cesse l'objet d'interprétations et de reconfigurations. De même, le lien entre sexe et genre, s'il est généralement homologique (le genre traduit le sexe) peut être aussi analogique (le genre symbolise le sexe) ou socio-logique (le genre construit le sexe), selon la classification de Nicole-Claude Mathieu (1991).

Le rapport est à distinguer de la relation. La relation met en présence deux éléments indépendants l'un de l'autre, alors que le rapport suppose deux termes qui sont signifiants uniquement l'un par l'autre : « homme » n'est concevable que parce qu'il y a « femme », et « féminin » n'a de sens que par rapport à « masculin ». Ainsi l'identité singulière des filles et des garçons, s'élabore au sein de ce rapport social que l'on nomme le genre. Un rapport social est

toujours dynamique, susceptible d'évolution et de transformation. S'intéresser au genre suppose de repérer et décrire comment opèrent les injonctions normatives à devenir une fille qui pense qu'elle est faible et fragile par exemple, mais aussi de comprendre les mécanismes qui rendent possible la transgression de ces normes.

Épistémologie du genre

Le concept de genre fait l'objet d'un tel mésusage qu'il convient d'en retracer brièvement l'histoire. Son emploi dans le champ des sciences humaines en France peut être situé lors de la parution d'un article de l'historienne Joan Scott, en 1988, dans lequel elle propose une définition : « Le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir » (p.141). Si le vocable apparaît à ce moment-là dans le champ scientifique, ce qu'il recouvre a néanmoins une histoire plus ancienne. C'est Simone de Beauvoir qui ouvre, en 1949, un champ de pensée inexploré jusqu'alors en affirmant qu'« on ne naît pas femme on le devient ». Les anthropologues américaines Gayle Rubin (*The traffic in women*, 1975) et Ann Oakley (*Sex, Gender and Society*, 1972) conceptualiseront le genre dans les années 70 pour signifier les constructions sociales et culturelles relatives aux rapports sociaux entre

les femmes et les hommes. Retenons que le genre est un système de division et de hiérarchie qui manifeste un rapport de pouvoir entre les catégories socialement construites « homme » et « femme » (Varikas 2006). Remettre en question ce système ne veut pas dire qu'il s'agit d'abolir la différence sexuelle, mais de questionner, voire bouleverser, les significations qui lui sont attribuées socialement.

Enjeux dans l'éducation et la petite enfance

Voilà pourquoi, dans la perspective d'un monde plus égalitaire, le concept du genre selon nous permet d'ouvrir un espace de pensée et d'action. S'aventurer dans cette réflexion, c'est nécessairement :

“ prendre le risque d'être déstabilisé-e, parce que nous nous sommes structuré-e-s dans, et à partir des normes de genre manifestes notamment dans le langage et dans nos interactions ”

Pour comprendre les enjeux de cette analyse dans l'éducation, considérons deux dimensions : la ségrégation sexuelle des métiers et la production

des normes sexuées. Outre le genre, le concept de socialisation, en tant que processus d'acquisition des normes et compétences propres à son ou ses groupes d'appartenance, est un pivot pour comprendre leur articulation. Ainsi Colette Guillaumin (1992), après Belotti et de Beauvoir, montre comment les corps sexués se construisent à travers les jeux de l'enfance et les mécanismes de socialisation pour préparer « naturellement » filles et garçons à occuper des rôles spécifiques à l'âge adulte.

Division du travail

Ce n'est une surprise pour personne d'évoquer le très faible taux de mixité dans les professions de la petite enfance (de 1 à 4 % selon les métiers), par contre, il est plus étonnant de constater, que seulement 12 % des personnes sur le marché du travail en France évoluent dans des univers professionnels mixtes (ANACT 2011). C'est en suivant les travaux de Kergoat (2012) que nous pourrions comprendre ce phénomène massif de ségrégation du travail. Ainsi, au niveau collectif, il inclut les domaines

temps et du corps des femmes au service de la parenté. Il ne s'agit pas seulement d'une addition de tâches mais d'un mode de production spécifique du travail comme relation de service (Delphy, 1998). Les modalités concrètes de la division sexuée du travail varient dans le temps et dans l'espace autour des deux principes organisateurs légitimés par le discours naturaliste (Kergoat 2012) : un principe de séparation (il y a des métiers d'hommes et des métiers de femmes) et un principe de hiérarchie (le travail effectué par les hommes a plus de valeur que le travail effectué par les femmes). Ces deux principes sont illustrés spectaculairement dans la sphère professionnelle de la petite enfance.

La production des normes

Si l'univers de la petite enfance se présente comme un espace asexué, il y est cependant fortement question de l'acquisition de normes tant du côté des identités sexuées que d'une orientation sexuelle souhaitable. Ainsi la situation suivante est exprimée comme un souci récurrent par les professionnel-le-s :

de l'enfance (Rouyer et al, 2010, Court 2010) s'attachent à démontrer les opérations de tri, de sélection, de réinterprétation qu'effectuent les enfants face aux diverses instances socialisatrices auxquelles ils sont confrontés.

Ainsi réfléchir aux conditions d'une éducation égalitaire suppose de s'attacher aux pratiques des professionnel-le-s, mais cela ne peut s'envisager sans prise de conscience des stéréotypes à l'œuvre dans les interactions et sans questionnement de sa propre posture par rapport aux normes de genre. Pour que ce bouleversement soit pensable encore faut-il convoquer l'utopie, conformément à l'hypothèse de Christine Delphy :

“ *Ce que seraient les valeurs, les traits de personnalité des individus, la culture d'une société non-hiérarchique, nous ne la savons pas et nous avons du mal à l'imaginer* ”

Joëlle Braeuner, Formatrice CIDFF 67, Doctorante en études de genre (Paris 8) et sociologie (UQAM-Montréal).

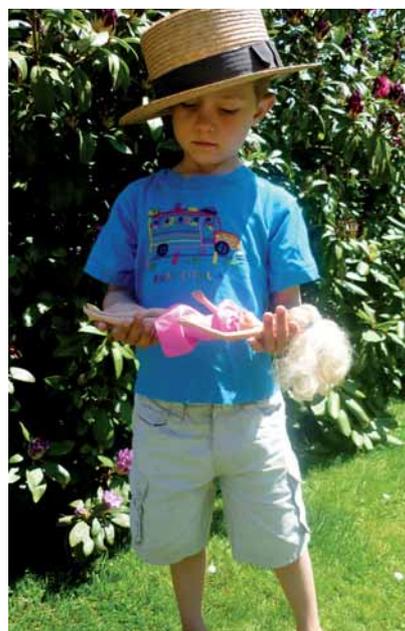
Photos : Sylvie Rayna

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1998) *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- Clair, I. (2012) *Sociologies du genre*, Paris, Armand Colin.
- Fassin, É. (2008) *L'empire du genre*.
- Guillaumin, C. (1992), *Sexe, Race et Pratique du pouvoir*, Paris, Indigo & Côté-femmes éditions.
- Juhle, S., Mirouse S. (2011) *Vers la maîtrise de l'exubérance corporelle enfantine : la 'mise au pas' de très jeunes danseuses*, Cahiers du Genre, 2011/2 n° 51, 177-198.
- Kergoat, D. (2012) *Se battre disent-elles*, Paris, La Dispute.
- Mathieu N.-C., (1991) *L'anatomie politique, Catégorisations et idéologies du sexe*, Indigo & Côté-femmes Editions, Paris.
- Transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre*, tr. fr. de Nicole-Claude Mathieu, parue dans Les Cahiers du Cedref n. 7, 1998
- Scott, W.J., (1988) *Genre : une catégorie utile d'analyse historique*, Les Cahiers du GRIF, no. 37.



professionnels, salariés ou non, formels ou informels, mais aussi le travail domestique qui, au-delà des tâches ménagères, comprend les soins corporels et l'éducation des enfants, la prise en charge de toute personne le nécessitant. Ce qui caractérise le travail domestique est la disponibilité permanente du



il s'agit du garçon qui privilégie systématiquement dans ses jeux des choix qualifiés de féminins. Dans un contexte d'hétéronormativité, et faute de grille d'analyse, il y a fort à parier que la réponse des professionnel-le-s ne se situera pas du côté d'un renforcement positif. Les récents travaux en sociologie

Interroger les représentations sociales

Sexe et genre, de quoi parle-t-on ?¹

Roland Pfefferkorn

Pourquoi une campagne dénonçant une supposée
« théorie du genre »
s'est-elle développée dernièrement via sms et internet ?
Quels sont les enjeux de la différenciation entre sexe et genre ?

Théorie du genre : une expression polémique

L'expression polémique « théorie du genre » n'a jamais été utilisée par les sociologues ou les chercheuses d'autres disciplines pour la bonne et simple raison qu'il n'existe pas une telle théorie unifiée. Le genre est d'abord une catégorie ou un concept qui permet de penser la mise en forme sociale d'un donné naturel, le sexe biologique. C'est aussi un champ d'études, l'ensemble des études portant sur les rapports entre les hommes et les femmes, qui a été caricaturé par ceux qui ont lancé les rumeurs récentes et qui œuvrent à la disqualification de telles recherches. Ce n'est ni une doctrine, ni une idéologie, c'est un champ de travail qui interroge les représentations sociales liées aux différences de sexe.

L'objectif de cette campagne est de délégitimer des connaissances scientifiques, notamment celles produites par les sciences sociales, voire de remettre en cause les finalités de l'école, lieu par excellence, dans l'idéal, où les enseignants promeuvent l'égalité et le respect mutuel, où les enfants apprennent à respecter les différences (culturelle, sexuelle, religieuse) et à réfléchir sur les stéréotypes associés aux sexes biologiques.

L'expression polémique a été forgée par le Vatican il y a 10 ans et elle est depuis lors relayée par les évêchés de France



et de Navarre. Des positions proches ont aussi été défendues par certains théologiens musulmans.

Plus largement, ce sont toutes les formes d'émancipation, individuelle et collective, en premier lieu celle des femmes, qui sont attaquées. Au regard de la loi, en France comme dans nombre d'autres pays, les femmes sont à présent censées être les égales des hommes ce qui était loin d'être le cas pendant très longtemps.

Histoire des mouvements de femmes

Au cours des années 1970-1976 la seconde vague du mouvement des femmes a rendu possible des avancées quant au droit des femmes à disposer de leur propre corps : elle a notamment permis de rendre effectif le droit à la contraception voté en France en 1967 et d'arracher la dépénalisation de l'interruption volontaire de grossesse votée une première fois en 1975, sous conditions et à titre provisoire pour cinq ans, définitivement fin 1979. Le mouvement des femmes a de même contribué à la modification des régimes matrimoniaux et parentaux. La scolarisation massive des filles, le développement de l'activité professionnelle des femmes et la maîtrise de la fécondité ont participé structurellement à la transformation des rapports entre les femmes et les hommes au cours des dernières décennies. Cependant, des inégalités persistent dans de très nombreux domaines, dans la sphère privée comme dans l'espace public ou l'activité professionnelle.

Parallèlement à ces avancées, les chercheuses féministes ont contribué au développement des connaissances critiques portant sur les rapports entre les femmes et les hommes. Pour l'essentiel c'est le mouvement des femmes des années 1969/1976 qui a été à l'origine de ces recherches.

Le corpus des catégories de pensée qui s'est constitué au cours des années 1970-1990 est très riche. Dans une première phase furent dégagés, entre autres, les concepts de *patriarcat*, de *mode de production domestique* et de *division sexuelle du travail*, sans compter ceux de *sexe social*, *sexage*, *classe de sexe*. Par la suite, les concepts de *genre* et de *rapports sociaux de sexe* ont marqué le paysage.

Les chercheuses féministes sont parties

de l'idée que les hommes et les femmes sont des catégories qui procèdent d'une *mise en forme sociale* d'un donné naturel, ce qui explique largement les variations rencontrées dans le temps et dans l'espace. Les travaux antérieurs privilégiaient des approches en termes de « condition féminine », expression renvoyant à un état prédéterminé, ou de « rôles de sexe » attendus ou prescrits, notamment en ce qui concerne les « rôles conjugaux ». La sociologie de la famille était fortement imprégnée de conceptions normatives : la famille nucléaire standard reposait sur la complémentarité des rôles. L'homme était censé assurer le lien avec la société globale et à pourvoir par son activité professionnelle à l'entretien des membres de la famille. La femme était chargée d'assurer par son travail domestique et sa présence permanente le fonctionnement quotidien de la famille et la socialisation des enfants. Les *a priori* naturalistes sur lesquels repose cette vision seront identifiés de même que les rapports de pouvoir qui sous-tendent cette soi-disant « complémentarité des rôles ».

Le genre, avant tout un champ d'étude

En France, le concept de *rapports sociaux de sexe* a été élaboré en connexion forte avec celui de *division sexuelle du travail*. Celle-ci renvoie d'abord au constat de l'assignation des hommes et des femmes à des tâches différentes, tant dans la sphère professionnelle que dans la sphère domestique. Le concept de *rapports sociaux de sexe* vise à articuler rapports de sexe et rapports de classe et à sou-

ligner la *dimension antagonique* des rapports entre la classe des hommes et celle des femmes, sans oublier la *centralité du travail*. Celui-ci est le levier de la domination qui s'exerce sur elles dans le cadre des *rapports sociaux de sexe*, mais aussi, et en même temps, celui de leur émancipation. Quand le terme genre [*gender*] a fait son

apparition en 1972 dans le contexte féministe anglo-saxon il renvoie d'abord au *sexe social* par opposition au sexe biologique, mais très vite le genre est pensé comme un *système* puis comme un *rapport social*. C'est pourquoi il doit toujours être au singulier. Au pluriel le concept est vidé de sa dimension critique et fonctionne simplement comme un vague synonyme pseudo-savant de sexe.

C'est surtout dans le sens de *rapport de pouvoir* ou de *rapport social* que le concept de genre s'est imposé dans les sciences sociales. La polysémie du concept explique à la fois son succès et ses limites. Par exemple dans certains usages, quand la dimension relationnelle est oubliée, voire niée, le genre en arrive à gommer la dimension inégalitaire et conflictuelle des rapports entre les hommes et les femmes. Et quand l'approche *genrée* est menée sans prendre en compte les autres rapports sociaux, notamment les classes sociales d'appartenance des hommes et des femmes, cette approche peut contribuer à l'occultation des classes. L'oubli ou le recouvrement des classes peuvent ainsi succéder à la dénégation antérieure des sexes sociaux.

Le genre est donc d'abord un concept qui repose sur tout un corpus de recherches et c'est aussi un champ d'études, les études de genre, à l'intérieur duquel cohabitent des approches et des positions très diverses qui visent à penser l'oppression des femmes et à proposer des moyens d'y mettre un terme. C'est précisément cela qui inquiète tant ceux qui ont lancé cette campagne de dénonciation et de désinformation.

Roland Pfefferkorn², Professeur de sociologie à l'université de Strasbourg

Photo : Yuko Hihara

Notes

1 Version intégrale sur le site alencontre : <http://alencontre.org/europe/france/sexe-et-genre-de-quoi-parle-t-on.html>

2 Publication récente d'un petit livre pédagogique : *Genre et rapports sociaux de sexe* (Lausanne, Editions, page 2, 2012 ; réédité au Québec, M éditions, 2013).



Presse éducative pour tout-petits

Les bébés ne sont pas des anges

Sylvie Cromer

Sylvie Cromer analyse¹ trois revues d'éveil : Papoum, Popi et Picoti publiées entre 2000 et 2004 par les principaux éditeurs de la presse enfantine, Bayard, Fleurus et Milan.

La presse jeunesse dont le lectorat ne cesse de rajeunir en s'adressant aux nourrissons est-elle un miroir culturel légitime à examiner ? Est-il possible de saisir comment se met en place la différence des sexes à travers les représentations de la petite enfance et de la parentalité qu'elle donne à voir et contribue à forger ?

« Dans un pays d'enfance »²...

Plus qu'une ressource distractive, les magazines s'érigent en outils éducationnels, supports à la fois de connaissances et d'apprentissages qui permettent des interactions entre adultes et enfant, particulièrement avec les plus jeunes. Ils constituent un trait d'union entre les instances socialisatrices, familles, lieux collectifs d'accueil et écoles, et participent ainsi à l'ambition revendiquée, du :

« développement des citoyens de demain et à la construction d'un 'vivre ensemble' »³

Ce sont plus souvent les mères qui accompagnent l'enfant dans la découverte du magazine (Cromer, 2008).

« ... En devinant Bébé lit déjà ! »

Explicitement est visée la transmission de connaissances, qu'elles soient linguistiques grâce aux imagiers, sociales par l'exposition des normes et des valeurs (les mots à dire ou ne pas dire, l'hygiène,

le partage) ou naturalistes par la présentation de la nature et des animaux.

Tout au long des 24 pages, l'obsession éducative des revues ne se dément pas. Trois rubriques déroulent pour les lecteurs et lectrices un continuum de réalité : les histoires de l'enfant en famille à la découverte du monde environnant, les jeux et les documentaires. La fiction (les histoires) avec des héros sous le meilleur jour, normalisant les « bonnes attitudes éducationnelles » occupe les deux-tiers des pages du magazine chez chacun des trois éditeurs et prend ainsi la place centrale de la ligne éditoriale proposée aux tout-petits. Les personnages ont en général un sexe et un âge bien déterminés (sauf quelques personnages de second plan⁴) et constituent ainsi quatre groupes de personnages, les filles, les garçons, les hommes et les femmes.

Qui sont donc les *alter ego* de papier des lecteurs et lectrices, et les adultes qui les entourent ?

La famille, socle, cocon et tremplin pour le garçon

Faire-part de couverture : c'est un garçon ! Sur la couverture figurent sans surprise, pour fidéliser le lectorat, les personnages familiaux. Au héros unique chez Fleurus (l'indétrônable Juju), Bayard et Milan préfèrent chamarrer l'emblème du magazine et, du même coup, ils font place aux héroïnes : Lili la souris ou Cocotte (mais elles n'ont pas d'apparence humaine et Lili ne fait pas partie d'une série régulière !). Elles volent

quelquefois la vedette à Petit Ours Brun ou à Léo chez Bayard ; Margot, héroïne d'une des trois séries, concurrence Bébé et Pikou. En ouvrant le magazine, la suprématie du garçon se confirme. Ce favoritisme entraîne *de facto* un déséquilibre dans les représentations des autres groupes de sexe et d'âge.

Des fils uniques dans une famille hétérosexuelle

Observons de plus près dans les séries régulières les rapports de genre, à partir de la typologie de sept héros (cinq garçons, deux filles) élaborée en fonction de leur âge et de leurs réseaux de sociabilité.

Les plus jeunes des héros, Léo, Juju et Bébé, sont des héros humains, trois garçons, blonds, enfants uniques de famille biparentale hétérosexuelle, qui vivent chacun dans une maison avec jardin. Ils sont régulièrement montrés seuls au centre de l'image qui occupe toute la page pour reconstituer en quelque sorte le monde intérieur du tout petit et surtout valoriser l'apprentissage de l'autonomie. Bébé ne quitte pas le giron familial. Léo et Juju se déplacent au square, en vacances, au zoo, et même une fois en halte-garderie, le parti-pris est de ne jamais montrer les parents. Ceux-ci n'existent que par leur parentalité mais leurs rôles n'en sont pas moins sexués, pour chaque éditeur à sa manière. Chez Bayard, le père s'implique de manière plus diversifiée, alors que la mère maternelle et surveille en retrait. Chez Fleu-

rus, les parents sont rarement ensemble. La différenciation des rôles parentaux se marque par la plus grande présence de la mère qui maternelle et sécurise. Chez Milan, c'est avant tout Bébé qui est montré comme bénéficiaire des bienfaits du travail de sociabilité éducative féminine. En l'absence parentale, c'est la petite fille qui endosse le rôle du partenaire à disposition du garçon. Les injonctions aux parents sont claires : veiller à l'épanouissement de l'enfant, en l'occurrence du garçon qui doit être au centre d'une attention protectrice, plus ou moins appuyée selon les éditeurs.

Des pères à l'honneur

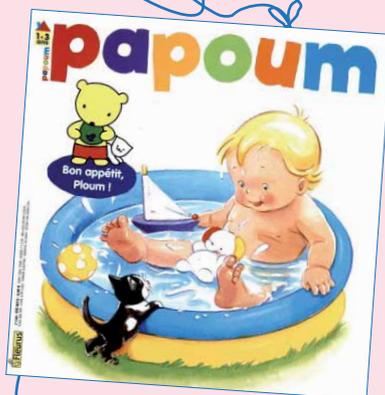
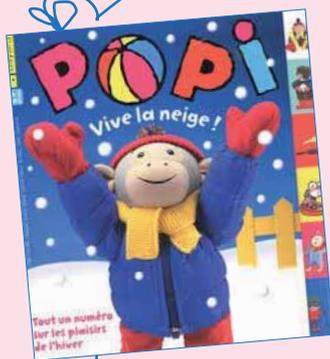
Le célèbre Petit Ours Brun, la riieuse lapine Valentine et le chat Pikou sont les trois héros un peu plus grands de nos magazines. Pourquoi le choix de l'oripeau de l'animal humanisé pour les plus grands ? Pour brouiller l'âge et faciliter l'identification afin de renforcer le désir d'autonomie ? Pour taire les différences qu'elles soient sociales, raciales ou « genrées » ? De fait les familles peuvent se présenter comme plus « traditionnelles » Ainsi, les parents de Petit Ours Brun portent des vêtements très désuets et sexués : une salopette, des charentaises, des chemises à carreaux affublent souvent le père, tandis que la mère porte toujours robe ou jupe avec des ballerines de rigueur et même souvent un tablier, attribut symbolique du rôle domestique assigné aux femmes, devenu pourtant obsolète dans les albums suite à sa mise en cause des années 70⁵. Les mères ne travaillent pas et l'activité professionnelle des pères n'est symbolisée qu'une fois.

Les rôles des parents diffèrent, selon le sexe du héros. Concernant Valentine, par exemple, les relations éducatives, mais aussi ludiques, avec son père sont plutôt sous le feu des projecteurs, la mère étant nettement éclipsée. S'agit-il dans cette dyade d'encenser le rôle du père comme constructeur de l'identité sexuée ?

Contrairement aux plus petits, les plus grands ne sont jamais seuls, mais toujours placés au cœur de relations familiales et/ou de relations avec des pairs.

Quelle émancipation féminine ?

En regardant de près, les sept séries ne proposent que deux filles héroïnes, l'une animale humanisée fortement « encadrée » par sa famille, l'autre humaine



sans famille ni ami. Minoritaires, cas particuliers, elles ne sauraient être des actrices majeures ni servir de modèle. On peut noter cependant un cas de figure exceptionnel : Margot de Milan. De l'âge des Petit Ours Brun, Valentine et Pikou, elle vit entourée d'animaux domestiques ou de la ferme, absolument solitaire et isolée, puisque sa maison visitée de fond en comble, de près et de loin, est tout à fait vide d'autres

humains. Elle incarne, certes, un sympathique modèle d'émancipation mais sournoisement menaçant. Difficile accès des filles à l'héroïsation ?

L'acteur essentiel digne de toutes les attentions est bel et bien de sexe masculin et prétend à l'universel.

Quel éclectisme pour former de futur-es citoyen-nes ?

Dans le paysage de la petite enfance, les magazines témoignent du surinvestissement envers le petit enfant. Ils constituent également un éloge à la famille, voire concourent à sa sacralisation, en ne proposant qu'un seul modèle contrairement à la réalité. De plus, le sexe masculin et le sexe-féminin ne sont jamais sur un pied d'égalité, ni quantitatif ni qualitatif.

Force est de constater que la presse jeunesse, soucieuse de former des citoyens et citoyennes, semble enfermer parents et enfants dans un répertoire de pratiques sociales bien peu diversifiées.

Sylvie Cromer, Maîtresse de conférences, Droits et perspectives du droit (EA 4487), Université Lille Nord de France-UJDSL, Chercheuse associée à L'INED.

Notes

- 1 Cette analyse est issue d'une étude sur les magazines généralistes pour les enfants de moins de huit ans soutenue par la CNAF et menée par Cromer, S., Bruguilles, C., Cromer, I. 2008. Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes ? Tome 2, Les magazines pour enfants, Dossier d'études, n°104.
- 2 Titre d'un célèbre poème d'Oscar Venceslas de Lubicz-Milosz.
- 3 Selon le syndicat de la presse jeunesse : <http://www.pressedesjeunes.fr/> (consulté le 2 août 2013).
- 4 Ce qui ne veut pas dire que les enfants n'attribuent pas un sexe au personnage.
- 5 Les histoires de Petit Ours Brun ne répugnent pas à user d'attributs symboles pointés comme « sexistes », comme le fauteuil, symbole de masculinité.

Bibliographie

- Sylvie Cromer, « Les suppléments Parents des magazines jeunesse, un outil de 'domestication' des mères ? », *Recherches et Prévisions* n°93, Paris, 2008, pp. 29-40
- M.C. Mietkiewicz et B. Schneider (dir.), *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*, Toulouse : Erès Collection « Enfance et parentalité », 2013
- Revue *Nordiques* n°21, dossier Filles intrépides et garçons tendres : genre et culture enfantine, 2010
- Revue *Cahiers du genre* n°49, dossier « Les objets de l'enfance » 2010

Allemagne

Plus d'hommes dans les *Kitas*, une chance pour l'égalité des sexes ?

Tim Rohrmann

L'accueil de la petite enfance est un secteur dominé par les femmes, que l'on considère comme « naturellement » compétentes en ce domaine. En Allemagne, cette situation n'avait guère été remise en cause avant le débat qui a eu lieu dans les années 90 sur « les garçons, perdants de l'éducation ».

La faible présence masculine dans les structures d'accueil de la petite enfance

Elle n'est pas spécifique à l'Allemagne, mais concerne le monde entier. En 1996, le Réseau des Modes de Garde de la Commission Européenne proposait déjà qu'à l'horizon 2006, 20 % des professionnels de la petite enfance soient des hommes (EC Network, 1996¹). En 2006, le rapport de l'OCDE, *Petite enfance, grands défis II* exprimait la nécessité de stratégies de recrutement et de maintien de professionnels non seulement bien formés mais également mixtes, pour garantir la qualité dans les structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance.

La proportion des personnels masculins reste extrêmement faible dans le monde entier, bien loin du but fixé à 20 %. Seuls quelques pays font état d'un accroissement du nombre d'hommes. En Norvège, les hommes représentent 9 % des personnels du préscolaire. Au Danemark, le taux se situe entre 6 % et 12 %, selon les institutions. La Turquie a également montré une augmentation de la proportion masculine dans les structures de la petite enfance (jusqu'à 5,75 %). Dans tous les autres pays, la proportion des hommes est inférieure à 5 %, voire à 1 % ... En Allemagne, le nombre de pro-

fessionnels hommes a plus que doublé entre 2002 et 2012, mais la proportion reste malgré tout faible.

Les hommes dans les *Kitas* : un thème à l'ordre du jour

Un changement s'est amorcé, ces dernières années, avec l'intérêt porté à ce problème par les institutions fédérales. En 2008, le Ministère Fédéral de la Famille a initié une enquête nationale. La recherche *Les hommes dans la formation des éducateurs et dans les Kitas* (Cremers, Krabel et Calmbach, 2010) a non seulement montré que le personnel masculin des *Kitas* était bien perçu par les employeurs et les parents, mais aussi que de nombreuses actions et stratégies ont été mises en place pour favoriser leur bonne image.

Le sujet est abordé de plus en plus fréquemment par les médias et a mobilisé en très peu de temps l'attention du public, des professionnels et des politiques (Cremers *et al.*, 2012).

Pourquoi davantage d'hommes ?

Les études menées et les réactions témoignent d'une réelle adhésion à l'idée d'employer davantage de pédagogues masculins dans la petite enfance. Des résultats d'enquêtes réalisées dans d'autres pays vont dans le même sens. Ils sont toutefois moins clairs si l'on pose

la question de savoir *pourquoi* il devrait y avoir davantage d'hommes. Les différents arguments en faveur d'une augmentation du nombre d'hommes reposent sur différentes approches théoriques mais peu sur des recherches empiriques.

Ainsi, en Allemagne, on critique, dans le débat public et entre experts, le fait que l'éducation des jeunes enfants est « trop dominée par les femmes ». Mais pourquoi est-ce un problème aujourd'hui ? Peut-être parce qu'il y a davantage de pères qui participent activement dans les familles actuelles ? En effet, suite à la nouvelle réglementation fédérale sur le temps de travail des parents, un quart des pères partagent avec les mères le temps de « travail parental ». On peut alors exiger des *Kitas* qu'elles reflètent cette nouvelle réalité sociale.

« Il y a eu peu d'enquêtes sur l'influence du sexe des pédagogues sur le développement et la réussite des garçons (et des filles), et les résultats sont plutôt ambigus. »

Les attentes des spécialistes vis-à-vis des hommes quant à la pratique pédagogique sont contradictoires. D'une part, on pense que leur investissement doit apporter une part plus virile dans la Kita. D'autre part, on attend d'eux qu'ils ne répondent pas aux stéréotypes liés à leur sexe mais qu'ils agissent à égalité

avec leurs collègues femmes et transmettent aux enfants une image élargie de la masculinité. Dans une étude autrichienne récente dans le *quotidien des jardins d'enfants*, les auteurs soulignent l'importance de la présence masculine, surtout lorsque la présence paternelle fait défaut.

Un autre argument en faveur d'une présence plus importante d'hommes dans les *Kitas* est que des équipes mixtes travailleraient mieux que des équipes unisexes, comme cela a été prouvé dans d'autres domaines d'activité.

D'autres arguments concernent la collaboration avec les parents, et spécialement avec les pères. Il paraît clair qu'une plus forte implication des pères dans l'éducation familiale augmente leurs droits à participer au fonctionnement des *Kitas*.

Le dernier argument est celui du marché du travail.

Du point de vue de la politique de la parité, il est souhaitable que la présence d'hommes dans les *Kitas* élargisse le spectre des choix professionnels pour les garçons et les filles (Cremers et Diaz, 2012). Ces dernières années, l'accueil des enfants de moins de trois ans s'est considérablement développé en Allemagne, de sorte que le besoin en spécialistes a augmenté, malgré la baisse du nombre d'enfants (Fuchs-Rechlin et Rauschenberg, 2012). Vu les besoins élevés, hommes et femmes doivent être sollicités.

Ce qui freine particulièrement les hommes dans le choix du métier d'éducateur, ce sont avant tout la faible rémunération, les évolutions de carrière difficiles et le manque de reconnaissance sociale, le système stéréotypé du marché du travail (Rolfe, 2005 ; Friis, 2008). De même, « l'image désuète et stéréotypée du métier » ainsi qu'« une culture féminine perçue comme dominante » sont vécues comme des barrières par les hommes (Cremers et al. 2010).

Dans beaucoup de pays, le « soupçon général » en termes d'abus sexuel, qui pèse sur l'éducateur masculin, freine les jeunes gens.

Dans les pays anglo-saxons, c'est une des raisons principales qui éloigne les hommes du domaine de la petite enfance. En outre, il influence le comportement des éducateurs dans leur pratique pédagogique.

Un projet inscrit au programme fédéral

Les actions du Ministère Fédéral de la Famille, quant aux hommes dans les *Kitas* sont à situer dans le contexte d'évolution et de changement visant l'égalité. Les objectifs politiques concernent les adolescents comme les hommes. Il a initié le programme fédéral « Davantage d'hommes dans les *Kitas* » dont un premier état des lieux a été dressé en 2010 (Cremers et al., 2010). De 2011 à 2013, 16 projets pilotes régionaux se développent avec diverses stratégies et propositions intéressantes pour attirer les hommes dans les structures de la petite enfance. Les observations nous apprenant que les hommes choisissent des tâches typiquement masculines, ce programme « vise expressément à changer ce comportement et ce rôle traditionnel » (ibid.), ce qui doit « à long terme non seulement permettre une liberté dans les compor-

tements, mais contribuer également à élargir le choix de carrière et briser les stéréotypes en offrant aux hommes des métiers dans lesquels ils pourraient faire leurs preuves » (Brandes et al., 2012).

Un premier bilan

Durant la dernière décennie, dans le programme fédéral concernant les hommes dans les *Kitas*, le projet de la parité est l'un des plus réussis. On assiste à un développement de grande envergure de la formation, où des projets concrets sont privilégiés.

« Davantage d'hommes dans les *Kitas* » a permis une coopération entre les porteurs des projets pilotes, le Bureau de la coordination, les ministères fédéraux, l'État et l'Agence fédérale pour l'emploi, en stimulant depuis quelques années la réflexion concernant la pénurie de travailleurs qualifiés.

Conclusion

L'Allemagne a fait des avancées importantes dans l'équilibre hommes-femmes dans les *Kitas*. Accroître la proportion de travailleurs masculins peut contribuer à plus d'égalité et de diversité, et par là, à plus de qualité en général. Les équipes hommes-femmes sont mieux à même de répondre aux besoins des garçons et des filles et peuvent servir de modèles pour établir de bonnes relations entre hommes et femmes. Pour autant, des analyses plus fines, des recherches et des évaluations s'avèrent nécessaires.

Dr. Tim Rohmann, Professeur/Chercheur en sciences de l'éducation et développement de l'enfance à la Haute École protestante de Dresde, Allemagne.

Photo : Leila Hanine
<http://matieregriseepoursourisvertes.blogspot.fr>

Notes

1 Les recommandations du réseau sont disponibles sur le site www.lefuret.org

Bibliographie

Rohmann, Tim (2012). Warum mehr Männer? In Cremers, Michael; Hoeyng, Stephan

Krabel, Jens & Rohmann, Tim (eds.). Maenner in Kitas (S. 115-130). Opladen: Barbara Budrich.



Petite enfance et handicap

Père, mère entre activités parentales et professionnelles

Nicolas Murcier

La prise en charge du travail domestique et de *care* encore largement inégale entre les femmes et les hommes entrave à l'effectivité de l'égalité entre les unes et les autres sur le marché du travail.¹

Malgré les transformations réalisées dans la société française depuis les années 1960, les inégalités se maintiennent durablement dans la répartition du « travail parental » entre les femmes et les hommes². Les activités relevant de la sphère domestique et des soins aux enfants demeurent très inégalement réparties au sein des couples, d'autant plus lorsque l'enfant est en situation de handicap.

Une hiérarchie toujours d'actualité des rôles parentaux

La naissance demande en général un réaménagement de l'emploi du temps parental, le plus souvent celui des mères, étant donné que les soins et la présence aux tout jeunes enfants sont toujours appréhendés dans les représentations comme relevant du rôle maternel, et ce d'autant plus lorsque le bébé est malade, se trouve en situation de handicap ou présente une déficience. La mise en avant de la nécessaire disponibilité parentale pour le suivi médical - visites médicales, accompagnement de l'enfant au centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP), etc. - participe largement au retrait maternel du marché du travail.

Cette disponibilité nécessaire des parents rend souvent impossible la conciliation entre activité professionnelle, vie familiale et gestion du suivi médical et

rééducatif de l'enfant. Elle contraint nombre de mères à cesser leur activité professionnelle, également en raison des discours sur la nécessaire présence maternelle auprès du tout-petit³, surtout s'il est en situation de handicap ou malade, au risque de se voir « suspectées individuellement de ne pas être tout à fait respectables⁴ ».

La spécialisation et hiérarchisation des rôles parentaux comme la sexuation des tâches qui se met progressivement en place dès la naissance du premier enfant, et se renforce au fur et à mesure des naissances ultérieures, ne sont que rarement questionnées au sein des couples.

Malgré les évolutions majeures dans l'accession au marché du travail pour les femmes, des inégalités massives perdurent entre les femmes et les hommes.

“ Le recours au congé parental et au complément du libre choix d'activité apparaît dans de nombreuses situations lié au handicap de l'enfant ”

Le recours au congé parental : un recours souvent contraint

Avant la naissance, si certaines femmes ont fait le choix d'avoir recours au complément de libre choix d'activité (CLCA) de la prestation d'accueil du jeune

enfant (PAJE), d'autres souhaitent reprendre leur activité professionnelle à la fin du congé de maternité. Lorsque l'état de santé de l'enfant nécessite une hospitalisation, ou qu'est découvert un handicap ou une déficience, le projet de retour à l'emploi ne peut se réaliser. Les conséquences financières sont importantes, l'indemnisation qu'octroie le CLCA étant limitée. La reconnaissance du handicap de l'enfant par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) permet le versement de l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH) « voir encadré », mais donne également la possibilité de percevoir un des compléments de l'AEEH ou de choisir la prestation de compensation du handicap (PCH) étendue aux enfants depuis la publication du décret n° 2008-451 du 7 mai 2008.

Le versement d'un complément de l'AEEH est soumis aux dépenses engagées par la famille en raison du handicap et/ou de la nécessité de la présence d'une tierce personne. L'octroi dépend de l'avis de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). De fortes disparités existent dans l'octroi des compléments de l'AEEH notamment pour les jeunes enfants. Certaines CDAPH estiment que le jeune âge de l'enfant nécessite de toute manière la disponibilité d'un des parents. Le refus de l'attribution d'un complément est problématique puisqu'il

crée une rupture dans l'égalité entre les parents en fonction du département de résidence et contraint nombre de mères d'enfants de moins de trois ans à se satisfaire du CLCA.

Pour percevoir l'AAEH, les parents doivent remplir des conditions d'attribution, à savoir :

- remplir les conditions générales pour bénéficier des prestations familiales,
- avoir un enfant handicapé âgé de moins de 20 ans à charge,
- que le taux d'incapacité de l'enfant, apprécié par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), soit d'au moins 80 % ou soit compris entre 50 % et 79 %, à la condition qu'il fréquente un établissement spécialisé (CAMSP par exemple) ou que son état exige le recours à un service d'éducation spéciale ou de soins à domicile (SESSAD, SAFEP),
- que l'enfant ne soit pas accueilli en internat avec prise en charge intégrale des frais de séjour par l'Assurance Maladie, l'État ou l'aide sociale.

Au 1^{er} avril 2013, le montant de base de l'AAEH est de 129,21 euros par mois. Le montant de base de l'AAEH peut être majoré par un complément sur accord de la CDAPH dont le montant est déterminé en fonction de plusieurs paramètres : la cessation d'activité professionnelle (totale ou partielle) d'un des parents, l'embauche d'une tierce personne rémunérée, le montant des dépenses engagées du fait de l'état de santé de l'enfant.

Il existe six catégories de complément : 1^{re} catégorie : 96,91 euros ; 2^e catégorie : 262,46 euros ; 3^e catégorie : 371,49 euros ; 4^e catégorie : 575,68 euros ; 5^e catégorie : 735,75 euros ; 6^e catégorie : 1 096,50 euros. Dans le cas d'une famille monoparentale, une majoration est versée au bénéficiaire d'un des compléments (à partir de la 2^e catégorie) à l'allocation de base de l'AAEH, lorsque celui-ci est attribué pour recours à une tierce personne, que ce recours soit effectivement assuré par le parent lui-même ou par une tierce personne rémunérée à cet effet.

La moindre disponibilité des pères renforce la nécessité de la présence maternelle

Le recours au congé parental d'éducation, à la PAJE et au CLCA, par les

hommes, est entravé par son très bas taux d'indemnisation. Le choix de prendre un congé parental d'éducation répond à un calcul économique prenant en compte les revenus du ménage (Boyer et Renouard⁵). La pertinence économique de la cessation de l'activité professionnelle de l'un ou l'autre des conjoints entrave l'implication des pères et leur investissement dans la garde de leur(s) enfant(s) , puisque ces derniers ont généralement un salaire plus élevé que leur conjointe. Ce que la réforme du congé parental et du CLCA - « prestation partagée d'accueil de l'enfant⁶ » - ne devrait guère modifier.

La moindre disponibilité des pères implique qu'il revient aux mères d'assumer la gestion de la vie quotidienne, le lien avec les établissements spécialisés, l'accompagnement de l'enfant aux différentes prises en charges hebdomadaires, mais également la gestion courante inhérente au handicap. D'autant plus qu'il existe actuellement peu de modalités permettant aux pères de ne pas être au travail certains jours pour accompagner également leur enfant (par exemple : non-cumul de certaines prestations, notamment de l'allocation journalière de présence parentale et du complément de l'AAEH).

Si davantage de pères expriment aujourd'hui le souhait de s'investir dans les activités familiales et l'éducation de leur(s) enfant(s), les changements dans la répartition sexuée des tâches en direction des jeunes enfants, comme de celles afférentes à l'entretien domestique sont encore peu perceptibles (INSEE, 2012). Cependant, les choses ne sont pas aussi fixées qu'il paraît. Dans une perspective d'égalité femmes/hommes, il s'avère donc nécessaire de revoir les montants des différentes prestations, de permettre le cumul entre elles afin que la cessation de l'activité professionnelle ne se reporte pas continuellement sur les femmes. « Les parents changent, les normes restent⁷ ». La famille contemporaine a connu de profondes mutations, permettant l'existence d'une plu-

ralité d'agencements familiaux. Cependant, l'égalité n'est toujours pas acquise et les représentations sociales du rôle des femmes et des hommes demeurent encore marquées par le modèle patriarcal et les rapports inégalitaires entre les sexes. Ceux-ci posent inévitablement des questions d'ordre politique, économique et social au sein même et à l'extérieur de la cellule familiale.

Nicolas Murcier, Sociologue

Photos : « Ciné-ma différence » Alberto Szwarcer

Notes

1 Ledoux Clémence, Thuillier Benoît, « Du travail domestique masculin au travail domestique des hommes », *Terrains & travaux* 1/ 2006 (n° 10), p. 56-76 ; INSEE, Femmes et hommes, regards sur la parité, Paris, Insee Références, 2012.

2 Thierry Blöss, « Le « travail parental » : entre relations de couple et interventions des institutions d'accueil de la petite enfance », *Le Furet*, n° 58, printemps 2009, p. 42-43.

3 Marie-Dominique Wilpert, « Tous les chemins professionnels mènent-ils à la mère ? », in Gérard Neyrand, Michel Tort, Marie-Dominique Wilpert, *Père, mère, des fonctions incertaines. Les parents changent, les normes restent*, Toulouse, Eres, 2013, p. 43-82 et « Bonne mère... au foyer », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 59, mars 2005, pp. 35-41.

4 Pascale Molinier, *L'Énigme de la femme active : Égoïsme, sexe et compassion*, Paris, Payot, 2003, p. 10.

5 Danielle Boyer, Sonia Renouard, « Les hommes bénéficiaires de l'APE. Quels arbitrages au sein des couples ? », *Dossiers d'étude*, n° 57, juin 2004.

6 La prestation partagée ne serait plus versée à un seul parent pour la durée maximum possible en fonction du rang de naissance.

7 Gérard Neyrand, Michel Tort, Marie-Dominique Wilpert, *Père, mère, des fonctions incertaines. Les parents changent, les normes restent*, Toulouse, Eres, 2013.



Vers plus de mixité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance

Jan Peeters, Katrien Van Laere, Michel Vandenbroeck et Griet Roets

Analyse de l'impact d'une journée de formation intitulée « On ne nait ni fille ni garçon » dans trois communes du canton de Genève. À cette occasion, « La Poupée de Timothée et le Camion de Lison », guide pratique d'observation des comportements des professionnels de la petite enfance envers les filles et les garçons a été présenté et remis à chaque participant.

Traditionnellement, on croit que, pour attirer plus d'hommes dans ce secteur, il faut revaloriser le statut social, accorder autant d'importance à l'éducation qu'aux soins, améliorer les conditions de travail et augmenter les salaires. Le travail d'une équipe de chercheurs belges reconsidère ce point de vue et propose de nouvelles pistes.

On a toujours considéré que le *care* et l'éducation des jeunes enfants relevaient « du domaine des femmes ». Comme c'était un métier « naturel », toute qualification particulière était superflue. Une bonne professionnelle équivalait à une bonne mère. En conséquence, travailler avec de jeunes enfants était mal payé, présentait peu de possibilités de carrière et allait de pair avec un statut social dévalorisé.

Dans les années 70, sous l'influence des féministes de la deuxième génération, le secteur de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants s'est considérablement développé et professionnalisé. D'une part, la garde des jeunes enfants donnait, aux femmes le droit au travail, d'autre part, elle offrait un nombre important d'emplois, d'où la lutte des professionnelles pour de meilleures conditions de travail. Ce mouvement d'émancipation réclamait une plus grande implication des pères dans l'éducation des enfants mais n'abordait pas la question de leur emploi dans le

secteur de l'accueil et de l'éducation la petite enfance. Le personnel est donc resté essentiellement féminin.

Ces dernières années, l'objectif de l'accueil et l'éducation des jeunes enfants a considérablement changé : il ne s'agit plus de garder, mais d'éduquer ; on considère que l'accueil et l'éducation des jeunes enfants constituent la meilleure préparation à l'apprentissage tout au long de la vie, favorisent la réussite scolaire et l'accès au marché de l'emploi. La didactique de l'école infiltre les structures de la petite enfance, on adopte des approches plus formelles et on formule des objectifs précis et des critères d'évaluation.

Une des critiques émises face à cette évolution que nous appelons *schoolification* (Moss, 2013) est que -bien que les recherches soient d'accord pour dire que la raison, les émotions, le corps et l'esprit doivent être pris en compte dans une conception globale de l'éducation- les structures de la petite enfance mettent l'accent sur des compétences cognitives et langagières et négligent l'existence sociale, physique et affective des enfants. On accorde moins d'attention à la dimension du *care*. Très souvent les activités de soin sont séparées des activités éducatives et prises en charge par un personnel auxiliaire, invisible et peu qualifié (ex : les ATSEM en France). Or, travailler dans le secteur de la petite enfance devrait comprendre

une dimension éthique où l'on donnerait une place importante aux émotions dans la relation de travail avec les enfants et les parents.

Mission accomplie ? Plus d'hommes dans les structures ?

Il est alors frappant de constater que ce que l'on appelle *schoolification* de la petite enfance correspond largement à ce que les chercheurs considéraient comme essentiel pour attirer davantage d'hommes dans le secteur. La *schoolification* a certes entraîné une professionnalisation du personnel, mais celui-ci est presque toujours resté exclusivement féminin. Contrairement à ce que l'on pensait il y a une vingtaine d'années, un haut niveau de professionnalisme n'entraîne pas automatiquement une augmentation du nombre d'hommes dans ce secteur. Les explications habituelles en lien avec le statut, le pouvoir et le genre ne suffisent donc pas à expliquer l'écart hommes/femmes.

Reconsidérons le genre du point de vue féministe contemporain

La troisième génération de féministes des années 80 et 90 a proposé une approche du *care* dans un cadre socio-politique plus vaste, notamment au motif que les affirmations universelles sur les femmes sont normalisantes car privilégiant des formes spécifiques de féminité, et que la vie des hommes ne peut pas



se comprendre en faisant abstraction de la vie des femmes. Ces féministes introduisent la notion de « corporéité », ou de subjectivité incarnée, (Braidotti, 2006). Le corps importe - et pas seulement pour les femmes - comme un ensemble ouvert et flexible de significations qui peuvent être ré-écrites, dans des termes différents de ceux qui le marquent, et donc ré-inscrire les formes de l'identité sexuée (Grosz, 1994, p. 61). Cette théorie féministe nous permet de repenser la question de la corporéité matérialisée dans les pratiques et les profils des personnels des structures petite enfance. Elle considère que la *schoolification* a entraîné une éducation désincarnée. La négation du corps entraîne la présence d'un corps muet, toujours féminin, ce qui rend le secteur de la petite enfance difficile d'accès aux hommes. La solution n'est pas de rechercher une neutralité, du point de vue du genre, parce que les pratiques qui mettent le corps entre parenthèses ne constituent pas un environnement favorable à une vision globale de l'éducation et du *care*. Il s'agit plutôt de remettre en question une forme de pensée de plus en plus inadéquate et structurée en catégories qui nous emprisonne, et de favoriser des pratiques égalitaires, où différences de subjectivité incarnées et « corps et esprits en construction » puissent évoluer (Braidotti, 2006). Les exceptions notables constituées par la Norvège (8,3 % contre 1 à 4 % ailleurs) et le Danemark confirment cette analyse. Un institut supérieur de formation pour les professionnels danois a remplacé les cours traditionnels

sur les soins du corps par des cours sur la nature et le sport (comme expériences corporelles). Depuis, le nombre d'hommes inscrits a augmenté et le nombre de décrocheurs a baissé. De même, l'importance accordée en Norvège aux expériences dans la nature et aux jeux à l'extérieur explique en partie une présence masculine plus importante. D'après ces hommes, passer du temps dehors avec les enfants leur permet mieux de travailler à leur manière, en dehors du cadre maternel habituel ; des études menées pendant des activités à l'intérieur et à l'extérieur ont montré que la dichotomie corps/esprit (on considère que l'esprit est masculin et le corps féminin) n'existe pas dans leur réalité. Les hommes sont très physiques quand ils jouent, même si c'est de façon différente de celle des femmes.

Il est clair que l'accueil et l'éducation de la petite enfance devraient favoriser la diversité dans son personnel pour offrir aux enfants et à ceux qui les ont en charge la possibilité de transformer

et de reconfigurer ces différents aspects de leur subjectivité incarnée.

On peut donc dire que d'une part, la *schoolification* de la petite enfance a conduit à une éducation désincarnée qui laisse peu de place à la corporéité masculine, et produit une réalité neutre au point de vue du genre, plutôt qu'égalitaire. Des observations qualitatives, confirmant qu'au-delà de la peur de la pédophilie, c'est la négation des subjectivités incarnées qui explique la réticence des hommes à choisir un emploi dans les établissements de la petite enfance. D'autre part, de nombreux exemples montrent que si l'on nie le corps de l'enfant, on nie aussi le corps des professionnels. Les étudiants se sont plaints du fait que, lorsqu'ils étaient en stage dans des crèches où le personnel était en uniforme, rien n'était prévu pour eux, à la place du tablier des femmes. Ils se sont aussi dit choqués par l'absence de WC séparés. Seul le Danemark semble avoir remis le code opérationnel de la dichotomie corps/esprit en question. Dans la conception danoise, la corporéité est liée à des activités qui se font à l'extérieur, dans la nature, elle est conçue comme une alternative aux types de contacts physiques plus « féminins », comme caresser ou prendre dans les bras, qui sont moins acceptés lorsqu'ils sont le fait des hommes.

Jan Peeters, Directeur du VJBK (centre de recherche sur des milieux d'accueil), département de travail, université de Gand.

Katrien Van Laere, Doctorante, université de Gand.

Michel Vandenbroeck, Professeur au département de travail social, université de Gand.

Griet Roets, Post-doctorante, université de Gand.

Photo : (en haut) Le Furet - Francine Hauwelle (en bas) Leila Hanine <http://matieregriseepoursourisvertes.blogspot.fr>



Changer les pratiques professionnelles

« On ne naît ni fille, ni garçon »

... on le devient

Isabelle Collet et Véronique Le Roy

Analyse de l'impact d'une journée de formation intitulée « On ne naît ni fille ni garçon » dans trois communes du canton de Genève. À cette occasion, « La Poupée de Timothée et le Camion de Lison », guide pratique d'observation des comportements des professionnels de la petite enfance envers les filles et les garçons a été présenté et remis à chaque participant.

Le discours sur l'égalité semble aller de soi

Les quatre éducatrices interrogées s'accordent à dire que cette journée a été utile et intéressante mais affirment avoir été déjà sensibilisées aux questions de socialisation différenciée des filles et des garçons : «...Vraiment, c'était plus un rafraîchissement » « J'ai trouvé intéressant... je ne sais pas si ça change quelque chose parce qu'en fait, on avait déjà mis vraiment toujours l'accent sur les choses plus ou moins garçons, plus ou moins filles. »

Ces affirmations laissent penser qu'elles en appliquent les principes. Cependant, lorsqu'elles évoquent leurs pratiques de mères de famille et non de professionnelles, il apparaît qu'elles marquent non seulement les différences de sexe mais témoignent d'un regret quand leur enfant n'est pas suffisamment aligné sur les rôles de sexe en vigueur dans la société. Une éducatrice en parlant de son fils : « Oui, c'était un garçon qu'on prenait pour une fille. Pourtant je l'habillais quand même suffisamment garçon pour voir que c'était un garçon. »

Une autre collègue raconte que lorsqu'elle a offert un déguisement de princesse à sa fille, ce qui, d'après elle la mettrait en valeur, celle-ci lui aurait répondu : « Maman, ça je mettrai jamais, j'aime pas du tout ton déguisement,

mais vraiment pas, moi ce que j'ai envie de faire, c'est le voleur ».

La contradiction entre l'adhésion aux enjeux du genre et leur position pédagogique personnelle est forte. Ces éducatrices sont convaincues que - puisqu'elles adoptent une attitude égalitaire - les inégalités entre les garçons et les filles n'existent plus. Les différences qui subsistent (faire en sorte que les filles ressemblent à des filles et les garçons à des garçons, par exemple) n'auraient rien à voir avec la question de l'égalité. Quand l'éducatrice estime qu'un déguisement de princesse « vaut » un déguisement de voleur, elle méconnaît les valeurs activées par « être une princesse » (être jolie, délicate, attendre un prince charmant, avoir hérité de sa position et non l'avoir obtenue par compétence...) et « être un voleur » (astucieux, agile, insoumis, vivre dans la nature et souvent : être un héros au grand cœur...)

Les éducatrices estiment traiter de la même façon filles et garçons et considérer chaque enfant comme un être unique. Cependant, elles ne font jamais référence à l'appartenance de l'enfant, à un groupe de sexe - fille ou garçon. Pour elles, le comportement ne dépendrait que de la personnalité et non du sexe. « Non, pour moi, c'est les enfants [...], chacun a le droit à la parole, je dois être attentive à ceux qui veulent parler [...], donc, plus que penser aux filles et aux garçons, mon souci c'est permettre à tout le monde de participer. »

Ne pas intervenir, c'est laisser l'enfant libre

Au nom d'une croyance angélique dans la liberté de choix des enfants, elles se gardent de toute intervention qui pourrait contrevvenir à cette liberté ou risquerait de heurter les représentations des parents même si les observations



montrent que les adultes sollicitent plus les garçons et que leur participation est plus forte.

Choisir un jouet, surtout conforme à des stéréotypes ou identique à celui présent à la maison, n'est en rien une preuve de libre choix. Certes, les éducatrices ne sont pas la cause première des comportements stéréotypés des enfants, mais elles minorent considérablement leur responsabilité éducative ; selon elles, il s'agit d'encourager les enfants à développer leur personnalité, mais exclusivement à partir de ce qu'ils apportent déjà par eux-mêmes... Ainsi, un enfant « autonome », qui a des parents qui l'incitent à être curieux, à décroquer les représentations, sera encouragé dans ses efforts. Un enfant « soumis aux normes » sera également encouragé dans cette soumission.

L'observation d'une petite fille en train de plier du linge seule dans le coin-maison pendant une quarantaine de minutes en est une illustration. Aucun adulte ne lui a adressé la parole ni verbalisé la situation. Interrogée, les éducatrices répondent : « Elle reproduit un petit peu ce qu'elle vit, ce qu'elle voit... Maintenant, je sais pas s'il faut intervenir là-dedans. [...] elle est dans un jeu, si elle passe aussi autant de temps, c'est qu'elle a du plaisir à le faire. »

Le respect de la personnalité de l'enfant et l'illusion de son libre choix est tellement dominant qu'elles n'identifient pas que la petite fille reste cantonnée seule dans un type de jeu répétitif vers lequel elle s'est, certes, elle-même dirigée. Confrontée à cette question, une éducatrice réfléchit à l'opportunité d'intervenir et se demande si son comportement aurait été identique s'il s'était agi d'un garçon. Une petite fille qui a un comportement en phase avec des stéréotypes sexués est oubliée. A propos des coins-jeux, une éducatrice admettra :

« On a vu qu'ils ne les investissent pas de la même manière, mais je pense que nous, à la base, on essaie d'être neutre. Même si après, les coins ne sont pas forcément neutres. » Pourquoi alors ne pas les remettre en question et proposer d'autres aménagements, par exemple en mélangeant les espaces ? Pourquoi ne pas proposer des objets qui ne seraient pas marqués par les représentations conventionnelles filles/garçons que nous martèle le marketing ? L'aveuglement au système de genre, combiné à la crainte d'aller à l'encontre des choix éducatifs des parents, les empêche de changer de pratiques. Mais, en satisfaisant les parents qui ont une vision traditionnelle des rôles de sexe, elles oublient ceux qui seraient soucieux de déconstruire les rôles sexués.

Une démarche autocritique nécessaire

Force est de constater que la formation ex cathedra n'a pas modifié les pratiques ; elle a conforté les équipes dans l'idée qu'il était important d'avoir des pratiques égalitaires mais ne leur a pas permis de réaliser que, malgré leur bonne volonté, leurs pratiques ne l'étaient pas. La forme de l'intervention ne permet pas de s'auto-observer, de se remettre en cause et finalement de proposer en équipe des réajustements. Elles sont convaincues que l'autonomisation de l'enfant est la valeur cardinale d'un développement réussi et que le jeu libre dans des coins-jeux en est la garantie. Or, Gilles Brougère suggère de sortir de l'idéalisation du jeu : « il y a des jeux pervers, des jeux pauvres où les enfants finissent par s'ennuyer, des jeux qui permettent d'exprimer de la violence ou la volonté de dominer les autres, des jeux sexistes, non en ce qu'ils fonctionnent sur l'identification sexuelle forte mais en ce qu'ils constituent un moyen de valorisation oppres-

sive de certaines valeurs masculines au détriment d'autres valeurs, ou éventuellement l'inverse, mais cela va plus souvent dans le premier sens ».

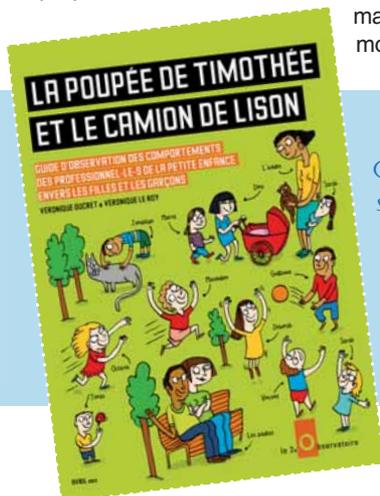
« Cette journée de formation a manqué sa cible : elle devait balayer des idées reçues. Or, une partie de ces idées ont déjà été balayées »

Toutefois, beaucoup d'éducatrices continuent à croire en l'égalité dans la différence, sans réaliser que ce qu'elles appellent « différence » ne relève pas de la personnalité de l'enfant mais d'une soumission à des stéréotypes et finalement, à une hiérarchie entre des normes de genre. Ainsi, armées d'un principe d'égalité parfois mal compris, se sentant illégitimes à intervenir, elles restent tributaires d'un ensemble d'éléments sur lesquels elles pensent n'avoir aucune maîtrise : les organisations des coins-jeux, le matériel à disposition, la culture familiale.

« L'outil pédagogique La poupée de Timothée et le camion de Lison, une révolution pour penser l'accueil, n'est pas suffisant pour changer les mentalités intériorisées au plus profond si l'institution n'accompagne pas cette démarche par une auto-critique en permettant au personnel de prendre un temps spécifique au calme, en retrait du quotidien pour interroger régulièrement les pratiques et en particulier pour éclaircir la notion du libre choix de l'enfant. »

Isabelle Collet, Maître d'enseignement et de recherche, GRIFE-GE, Université de Genève.

Véronique Le Roy, Adjointe scientifique Égalité et diversité, Haute École Spécialisée de Suisse occidentale.



Ce guide, élaboré par V. DUCRET et V. LE ROY en 2012, repose sur l'observation des moments représentatifs d'une journée en institution de la petite enfance. Chaque thématique présente une situation emblématique, analysée avec proposition d'attitudes plus pertinentes ainsi qu'un questionnement sous forme d'auto-évaluation ou de réflexion en équipe.

Expérimentation

École maternelle

et construction de stéréotypes

Virginie Houadec

« L'ABCD de l'égalité » mis en œuvre dans 10 académies invite les enseignant-e-s du premier degré à prendre conscience de leurs attitudes implicites envers les filles et les garçons.

« École maternelle » et pourquoi pas « petite école » « école enfantine » ou « école préélémentaire » ?

L'école maternelle porte en son propre nom le genre féminin. Ce choix de dénomination s'inscrit dans une époque, la troisième république et reste largement non interrogée, encore aujourd'hui. L'école maternelle de la fin du XIX^e siècle est clairement placée sous l'autorité des femmes. On y trouve déjà des petits garçons et des petites filles, c'est la seule école mixte mais, il n'y a que des institutrices.

Aujourd'hui, la situation a peu évolué. On compte 20 % d'enseignants pour 80 % d'enseignantes à l'école maternelle.

Nous nous proposons de montrer ici comment, peu à peu, par petites touches, l'école maternelle contribue à la fabrication des normes du masculin et du féminin chez les très jeunes enfants.

Que dit la recherche ?

Les pratiques éducatives et enseignantes construisent des différences entre les filles et les garçons. Les instances éducatives ne sont pas exemptes de messages sexistes, voire inégalitaires, exacerbant ainsi l'expression des stéréotypes et des normes de sexe tout en les légitimant. De nombreuses observations montrent qu'en dépit du discours d'égalité et de

neutralité, les normes de genre sont transmises par les acteurs et actrices du système sans que ceux-ci en aient même conscience. Cet écart entre les discours et les pratiques révèle l'intériorisation des représentations liées au genre et la prégnance des stéréotypes de sexe dans les façons de penser et d'agir. Ainsi, la manière d'interroger, de donner la parole, de noter, de sanctionner et évidemment d'orienter, révèlent des représentations profondément ancrées sur les compétences supposées des unes et des autres. Ces pratiques constatées en classe, le plus souvent involontaires, ne manquent pas d'avoir des conséquences significatives sur le parcours scolaire, puis professionnel, des jeunes.

Déjà dans les années 1980...

Dans son dernier rapport, l'Inspection générale de l'éducation nationale souligne que les intentions affichées aujourd'hui ne sont pas très différentes de celles portées depuis les années 80 sur le sujet. Et les résultats ne sont pas aux rendez-vous « en témoignent les divergences de résultats scolaires entre les filles et les garçons, la persistance d'orientations différenciées, la fréquence de comportements voire de violences sexistes ». Le rapport rappelle les recherches connues sur le sujet et montre comment les inégalités

entre les filles et les garçons s'installent dans les classes « qu'elles tiennent aux pratiques pédagogiques, aux modes d'encouragement ou non des uns et des autres, aux possibles que l'école laisse espérer ou non notamment en terme d'orientation ». Au bout du compte, le constat reste le même depuis 30 ans :

“ Les filles réussissent mieux, mais ne rentabilisent pas cette réussite et les garçons « payent un lourd tribut à l'échec et au décrochage scolaire » ”

L'Inspection Générale s'étonne à juste titre, qu'« en dépit des volontés affichées, l'école ne s'est pas donné les moyens d'une application continue et systématique à tous les niveaux du système d'éducation d'une politique par ailleurs clairement définie et disposant de nombreux outils ».

Dans une école maternelle aujourd'hui...

On connaît les sempiternelles observations du coin « marchande » et du coin « poupées » opposés au coin « garage » mais, dans cette observation menée par l'équipe *Genre et Éducation* de l'ESPE Midi Pyrénées ce sont les interactions enfants/enseignant-e-s qui sont obser-

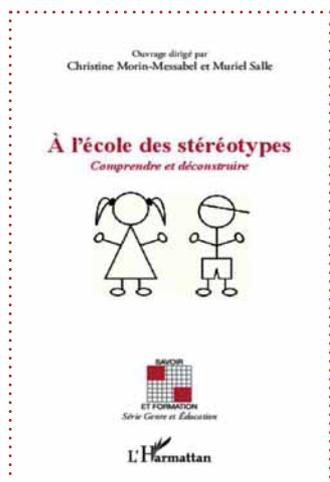
vées (réprimande, sollicitation, désignation, aparté, interrogations). À la grille d'analyse initiale, il a fallu rajouter l'ATSEM¹, personne clé de la classe de maternelle. Ses interactions avec les élèves sont différentes de celles de l'enseignant-e. L'ATSEM s'adresse aux enfants de manière plus individuelle que l'enseignant-e soit dans le cadre du petit groupe de son atelier ou encore au moment des déplacements pour aller aux toilettes, dans la cour, au dortoir et à la cantine.

Les temps de l'école maternelle sont aussi très cadrés : moments d'accueil où les enfants choisissent des ateliers jeux libres, rituels, tous ensembles autour du tableau, ateliers d'apprentissage en petits groupes avec l'enseignant-e, ateliers de consolidation avec l'ATSEM ou ateliers de réinvestissement en petits groupes autonomes.

Les sollicitations de l'enseignant-e se font donc majoritairement lors des rituels. Les enfants vont au tableau. Et ils sont aussi désignés sur ce temps là et pas dans les ateliers car comme ils sont peu nombreux, il est inutile de désigner l'élève qui est sous les yeux de l'enseignant-e. Ce sont les élèves des ateliers autonomes qui eux sont désignés quand ils font du bruit, par exemple. Les interactions en aparté se font au moment des ateliers. Les élèves en ateliers encadrés par l'ATSEM ou l'enseignant-e n'ont que rarement l'occasion de lever le doigt et ceux qui sont en autonomie viennent solliciter l'enseignant-e, souvent et très rarement l'ATSEM, pour demander une aide.

Dans cette enquête, tout chose égale par ailleurs, ce qui frappe d'emblée c'est que les filles sont moins sollicitées par les adultes (enseignant-e-s et ATSEM) que les garçons : 38,8 % des interactions concernent les filles pour 61,2 % les garçons. Les garçons sont massivement plus réprimandés que les filles ; 62,3 % de punis contre 37,7 % de punies. Ils bénéficient aussi de beaucoup plus d'aide et d'apartés.

On observe par ailleurs que les prénoms des garçons sont plus souvent prononcés dans les rétroactions positives et négatives que ceux des filles.



On peut penser que si les interactions sont plus nombreuses entre garçons et enseignants, c'est que les enseignants obéissent à des stéréotypes de sexe qui les poussent à privilégier les garçons, à leur attribuer plus de valeur et d'importance (Mosconi, 1994, [p. 254])

L'enseignant-e doit en effet maintenir la discipline dans la classe, c'est-à-dire faire face au comportement des garçons qui s'imposent comme groupe dominant (en bruit et en mobilité, notamment) et tendent à imposer leurs propres modes de comportement. L'enseignant-e qui n'a pas une connaissance claire de ces processus risque alors de céder à la demande du groupe des garçons, même involontairement, simplement du fait de la pression qu'ils exercent et de la nécessité pour l'enseignant d'obtenir un minimum de consensus pour que la classe fonctionne.

En éducation physique et sportive aussi des différences s'installent. Lors des parcours qui consistent à passer sous un banc, sauter dans un cerceau, lancer des balles dans un carton, c'est un garçon qui est invité à montrer ce qu'il faut faire. Quand la file s'organise pour réaliser le parcours, on retrouve en moyenne 5 garçons en première position. Une non mixité s'organise ainsi dans des classes pourtant mixtes, sans justification pédagogique, parfois même en occultant des apprentissages qui pourraient être réalisés.

L'école doit préparer les enfants à la vie en société...

Le rôle de l'école maternelle est clairement défini par l'éducation nationale.

L'école maternelle est aujourd'hui considérée comme une part normale du cursus des élèves. Les enfants y développent leurs facultés fondamentales, perfectionnent leur langage et commencent à découvrir l'univers de l'écrit, celui des nombres et d'autres domaines d'apprentissage. Permettre de vivre une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle (Déf. Éducation nationale)

Dans un livre qui vient de paraître chez L'Harmattan, Christine Morin Messabel propose que puisque « l'école doit préparer les enfants à la vie en société », autant faire en sorte que leur formation scolaire leur permette de vivre dans une société plus égalitaire.

« L'ABCD égalité » mis en œuvre dans 10 académies répond à cette invitation. Elle vise à permettre aux enseignant-e-s du premier degré de prendre conscience de leurs attitudes implicites liées à leurs représentations sociales; elle les engage à savoir repérer et analyser des situations scolaires productrices d'inégalités sexuées ; et à prendre en compte dans leurs pratiques pédagogiques une meilleure égalité de traitement des élèves. Cette prise de conscience devrait leur permettre de comprendre comment les stéréotypes se construisent chez les élèves et ainsi contribuer à leur déconstruction.

Virginie Houadec, Sociologue au LISST-Cers, équipe Genre & éducation SFR ESPé Midi Pyrénées.

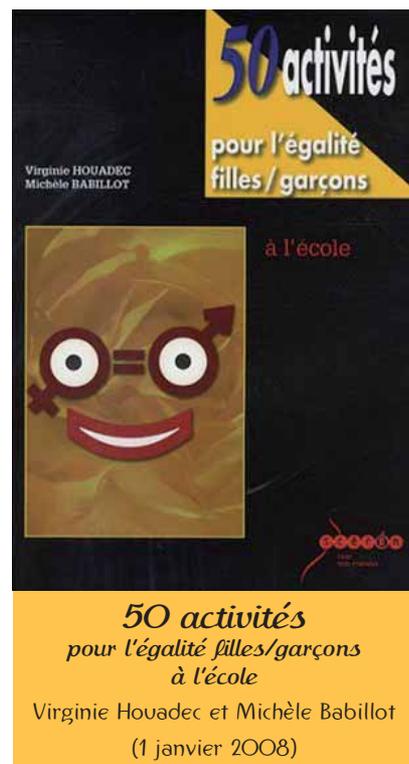
Note

1 Assistante territoriale d'éducation.

Bibliographie

Rapport de l'inspection générale sur l'égalité à l'école de mai 2013.

Nicole Mosconi *Mixité à l'école un faux semblant.*



Seine-Saint-Denis et curriculum préscolaire suédois

Vers une éducation non sexiste à la crèche

Marie-Françoise Bellamy, David Helbecque et Haude Constantin

Deux garçons ont investi la balançoire, Nina s'approche, cherche à occuper la place vacante mais les garçons font obstacle : « pas toi, tu es une fille ! »... Quand la crèche départementale Marcel Boudarias, à Saint Ouen, s'attelle à débusquer les inégalités de genre...

Égalité fille-garçon : du politique à la pratique en crèche

Conformément à la Convention Internationale des Droits de l'enfant (1989) ou la Charte européenne pour l'égalité des femmes et des hommes dans la vie locale (2006), nous aspirons à l'égalité entre filles et garçons, mais adopter une attitude non sexiste pour leur donner d'égales occasions de choix et de développement, cela ne s'improvise pas. Une interrogation de nos stéréotypes de genre et l'engagement dans l'élaboration d'une éducation égalitaire délibérée s'impose.

Notre cheminement, à la crèche Bourdarias, a été initié et porté par le Département de la Seine-Saint-Denis dans le cadre d'un projet réalisé en dialogue avec la Suède. Cette expérience a été repérée dans le récent rapport de l'IGAS (Gresy et Georges, 2012).

Tout commence pour nous en 2005 avec la journée de formation du service des crèches de Seine-Saint-Denis « *Le rose c'est pour les filles, le bleu, c'est pour les garçons ? Égaux, semblables et pourtant différents, enjeux de la différence sexuelle dans les crèches* ».

Françoise Héritier et les autres conférencières nous invitent à la vigilance à l'égard de nos représentations profondément enracinées dans notre imaginaire. Le féminin et masculin sont des constructions sociales, l'éducation serait donc un levier fort pour apporter une

égale liberté, en gardant à l'esprit qu'être égaux ne veut pas dire être pareils.

La réflexion engagée débouche sur une mission en Suède. La responsable du service des crèches, Nicole Bricot, rapporte la rencontre avec Björntomten, une *forskola* (structure préscolaire suédoise pour les enfants de 1 à 6 ans) de Gavle, qui a développé, avec bien d'autres, un projet égalitaire dans le cadre du curriculum préscolaire suédois qui les y incite : la prise de conscience des stéréotypes a permis de travailler sur les représentations et attitudes et introduire des transformations dans la vie quotidienne des enfants afin de ne pas les limiter aux rôles traditionnellement assignés aux filles et aux garçons. En 2007, dans le cadre des Droits de l'enfant, Gilles Garnier, Vice-président du conseil général de Seine-Saint-Denis souhaite que « *cette expérience suédoise puisse être reprise* ». Aussi, un partenariat franco-suédois s'organise dans le cadre d'une convention. En mars 2009, la crèche Bourdarias, les partenaires locaux et les crèches municipales de Saint-Ouen sont conviés au séminaire « *Pédagogie et égalité garçons-filles, hommes-femmes dans les crèches* ».

Notre équipe, composée de femmes, bien sûr et, chose rare, de deux hommes (éducateur et cuisinier), est intéressée par la méthode de travail suédoise. De suite, nous nous fixons l'objectif d'impliquer simultanément professionnel-le-s et parents dans une démarche qui inter-

rogera nos représentations, nous engagera dans un processus de recherche à partir d'études sur le genre et nous fera observer puis transformer notre réalité quotidienne. C'est accompagnées par Kajsa Svaleryd, pédagogue référente pour l'égalité des sexes de Galve, dans une dynamique de formation-action (2009-2011) que nous nous lançons...

Pour l'égalité : exposition, ateliers, charte, et ...

Une première action est initiée par la directrice, Marie-Françoise Bellamy : une exposition participative. Toute l'équipe et les parents sont invités à apporter une photo évoquant le genre. Nous collectons un trésor d'images qui va conduire à l'exposition « *Petite histoire du genre* ». Par un montage de pliage d'image, deux points de vue coexistent. Ces photos questionnent les rôles traditionnels, l'identité sexuée, l'éducation, la littérature enfantine, la transmission transgénérationnelle, les jeux genrés. L'exposition est inaugurée le 20 novembre 2009, journée symbolique des Droits de l'enfant. Elle deviendra la carte d'identité de la crèche

Un atelier musical, mené avec l'association audonienne « *Du coq à l'âne* », va devenir notre premier observatoire du genre. Tous les enfants et adultes sont observés ou filmés. Les premières observations témoignent, à notre surprise, d'une prise en charge différenciée des enfants et de la présence de stéréotypes.

En mai 2010, nous restituons nos avancées et précisons de nouvelles perspectives pédagogiques. La semaine sera ponctuée par une première sollicitation des médias : des journalistes de France 3 viendront filmer l'équipe au travail. Après l'exposition et parallèlement aux séances de musique, la réflexion se poursuit avec les parents. La question de l'identification sexuée reste le plus sensible et le plus complexe.

En 2011, l'équipe commence l'élaboration d'une Charte pour l'Égalité, liant l'objectif de favoriser la confiance en soi et l'action en faveur de l'égalité filles-garçons. Lors de sa rédaction en juin 2012, Nathalie Coulon, universitaire de Lille impliquée avec Geneviève Cresson dans des études croisant genre et petite enfance (2010), soulignera les liens avec les compétences psychosociales décrites par l'OMS en 1993 :

“ L'estime de soi est un déterminant majeur dans l'aptitude à prendre une décision, à passer de l'intention au comportement, à entrer en relation avec les autres et résister à la pression du groupe ”

Une « pédagogie active égalitaire » se met en place à la crèche, avec divers ateliers proposant aux enfants des deux sexes, qui peuvent être séparés, des activités habituellement associées plutôt à l'un ou l'autre sexe : bricolage, pouponnage, cuisine et situations pour travailler les émotions.

En même temps que nous expérimentons



ces ateliers, nous interrogeons les albums pour une mallette aux livres « non sexiste »

...un film : « *Le genre idéal* »

Notre expérience fera l'objet d'un DVD, le Département nous ayant proposé de réaliser un film avec l'association Périphérie. L'équipe décide d'y faire part de son cheminement en filmant la vie quotidienne, les réunions d'équipe, les temps d'activités. Les témoignages des protagonistes. « *Le genre idéal* » sera projeté à l'Espace 1789 de Saint-Ouen, en décembre 2012, devant élus, représentants du Conseil général, invités, parents et amis. À la rentrée suivante, il nous servira de support pour l'accueil des nouveaux parents et professionnelles.

Graines d'Égalité : association pour continuer le chemin

Une association est cofondée par des parents et des professionnels de la structure. Très vite s'y rattachent des chercheurs, des élus, des citoyens... Elle prend le nom de Graines d'Égalité. Créée en vue d'une continuité du projet entre la crèche et l'école, elle prend son sens dans un désir de diffusion.

En 2012, Haude Constantin-Bienaimé devient responsable de la crèche et continue de faire vivre le projet, avec l'équipe. Du côté de la formation, le choix se porte sur la littérature jeunesse en nous adossant au fort partenariat avec la médiathèque. Fin 2012, une journée avec Bénédicte Fiquet, de l'association Adéquations, est consacrée à la lutte contre les stéréotypes sexistes dans la littérature enfantine.

Le Département de la Seine-Saint-Denis, à travers notre expérience a été moteur sur le sujet, il continue de l'être en vue de la sensibilisation des 55 crèches départementales. Ce projet doit être accompagné avec grand soin et soutenu par l'institution : la question du genre n'est pas neutre et suscite bien des controverses. La pratique de l'observation doit être renforcée, pour mettre en évidence les inégalités flagrantes, qui touchent les filles comme les garçons, et rendre possible à partir de là la transformation des pratiques vers davantage de qualité de l'accueil à la crèche.

Marie-Françoise Bellamy, Cofondatrice de l'association Graines d'Égalité, directrice de la crèche départementale M. Bourdarias de 2000 à 2012.

David Helbecque, Directeur-adjoint actuel de la crèche départementale V. Terechkova (Montreuil), ancien éducateur à la crèche M. Bourdarias.

Haude Constantin, directrice actuelle de la crèche M. Bourdarias.

Photos : (haut de page) crèche M. Bourdarias; (ci-contre) Sylvie Rayna

Bibliographie

Coulon, N. et Cresson, G. (dir.) (2010) *La petite enfance entre familles et crèches, entre sexe et genre*, Paris, L'Harmattan.

Gesy, B. et Georges, Ph. (2012) *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*, Paris, IGAS.



Le « Corps sexué » de l'enfant, entre tradition et modernité

Gérard Neyrand

Pour rendre compte des enjeux de lutte dont la question du corps sexué de l'enfant est porteuse, trois types de discours ont été étudiés dans notre recherche « *Prescription des normes, socialisation corporelle des enfants et construction du genre* ».

Les discours des sciences humaines et sociales, référentiel de la gestion sociale et de la production de normes de comportement ; ceux des médias, une reformulation des normes ambiantes à travers une vulgarisation plus ou moins fidèle ; et les débats juridiques et textes législatifs formalisation de l'évolution de ces « régimes de normativité corporelle » dans notre société néolibérale. Tous les trois illustrent une tension forte entre la réitération des normes traditionnelles et l'affirmation de nouvelles normes visant à l'indifférenciation des rôles de sexe et l'égalisation des places. Sont ici en concurrence une vision « naturaliste » des rôles, expliquant les différences de rôles par leur origine naturelle, et une vision « genrée » de ces mêmes rôles, expliquant leurs différences par leur origine sociale et culturelle, et proposant la notion sociale de genre pour la distinguer de celle, biologique, de sexe.

Le droit révélateur de la tension normative sur l'enfant

Un double mouvement contradictoire retranscrit dans le code civil l'évolution que l'on observe dans la société. Au cours du XXe siècle le développement d'une politique égalitaire a conduit à modifier les réglementations dans le sens d'une disparition de la référence à la différence de sexe, mais la complexi-

fication de la dimension de la filiation a eu un effet inverse. Par exemple, les éléments de définition du cadre de la procréation ou de la gestion ultérieure des rapports à l'enfant sont interprétés, au nom de principes égalitaires comme la libre disposition de son corps ou l'intérêt supérieur de l'enfant, comme débouchant sur des prescriptions différenciant père et mère (par exemple, en ce qui concerne la résidence de l'enfant après séparation ou l'accouchement sous X...). Cela se manifeste avec d'autant plus de force que le discours de la psychologie clinique, qui a théorisé les différences de places et de fonctions² des individus évoluant dans un modèle de famille nucléaire et asymétrique promue par la société bourgeoise depuis la fin du XVIIIe, va rendre parfaitement légitimes les assignations de genre et de génération qui l'étaient. De la « préoccupation maternelle primaire » de Winnicott au « Nom du père » de Lacan les normes de genre assignées apparaissent dans une perspective structurale comme des normes de sexe. Elles légitiment alors un traitement différencié des situations selon le sexe.

Le droit est ainsi pris dans une injonction paradoxale portée par l'évolution de la société : réaffirmer les normes et encadrer la mutation de la sphère privée en en édictant de nouvelles. Si l'identité

sexuée constitue toujours la référence de base de l'assignation d'une identité, elle peut aujourd'hui faire l'objet d'une réorientation. Si la médecine est sommée d'attribuer un sexe au bébé intersexué afin de ne pas contrevenir au principe de la bi-sexuation, l'acceptation que finit par réaliser le droit en 1992 d'un changement chirurgical de sexe, suivi d'un changement social d'identité sexuelle, met à bas cet édifice ancestralement construit de la différence des sexes.

Désormais le biologique peut être subordonné au psychique, et non l'inverse comme il était affirmé jusqu'alors. Il existe des mutations médicales, juridiquement autorisées, de la vérité biologique !... Une telle mutation normative est révélatrice de l'ampleur des transformations qui bouleversent une société démocratique et marchande où l'individu et la dimension identitaire sont devenus référence centrale. L'identité constitue le point d'ancrage de l'individu aussi bien comme sujet psychique que comme acteur social. Dès lors, il se trouve confronté à la question de l'enfance comme temps de l'élaboration de soi.

L'identité est ainsi devenue principe de légitimité de toutes les transformations susceptibles de concerner le statut du corps. Elle renvoie au devoir contemporain d'épanouissement et à l'injonction hypermoderne à se réaliser soi-même, soit dans la négociation d'une iden-



tité transitoire sur laquelle on peut jouer (rouge à lèvres ou talons hauts pour la femme sexy), soit dans l'affirmation d'une identité plus fondamentale qui incarne alors ce choix (du tatouage à l'opération chirurgicale). Est ainsi affirmé un soi choisi, y compris à l'encontre de son anatomie première, mais beaucoup ne s'y retrouvent plus. D'où ce climat de « perte des repères » et ces appels angoissés au retour d'une normativité rigide... D'où aussi l'importance de la préoccupation identitaire des parents à l'égard du corps de l'enfant, qu'il s'agit d'encadrer de normes ne prêtant pas à confusion quant à son appartenance de sexe. Il convient de transmettre aux enfants le plus tôt possible les « bonnes » normes à investir, celles qui permettent de résister à une incertitude généralisée contre laquelle l'identité de sexe constitue le point central de résistance.

Les discours sur l'enfance, expression d'une biopolitique autorégulée du genre

Dans les émissions télévisuelles pour enfants du matin, se retrouve la tension entre deux tendances contraires, celle de l'égalisation des places et de l'indifférenciation sexuée contre celle de la réaffirmation des différences de genre. D'un côté, les spots publicitaires, de

l'autre, les dessins animés renvoient à des conceptions des rôles de sexe très divergentes. La publicité s'appuie sur la mise en spectacle des normes dominantes tant au niveau des pratiques que des représentations sociales. Si bien que le discours marchand sur les jeux et jouets procède à un surcodage de la dimension sexuée, présentant aux filles et aux garçons des univers totalement différents (couleurs musique - ambiance...). Mais ce clivage du discours, qui positionne d'une façon spécifique et caricaturale garçon et filles, ne se retrouve pas dans les mises en scène réalisées dans les dessins animés. Soumis non plus au diktat de la consommation de masse mais aux exigences égalitaires du politiquement correct, ce discours se révèle assez ambigu. S'il ne peut éviter de s'appuyer sur le cadre des représentations dominantes (avec une présence plus grande des garçons dans l'espace public et une vision traditionnelle de la génération des grands-parents), il n'en présente pas moins bon nombre d'héroïnes por-

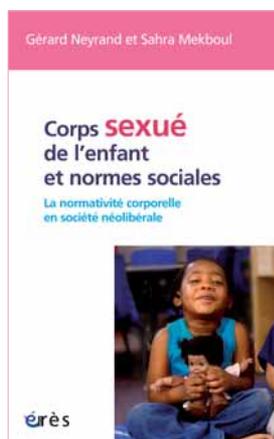
teuses de qualités considérées jusqu'à peu comme masculines (autorité, courage, dynamisme, combativité...) et de garçons en position moins avantageuse. Se retrouve pareillement dans les énoncés des magazines à destination des parents la tension entre reproduction de la tradition et innovation égalitaire. Là aussi, les publicités ne peuvent s'empêcher d'être globalement traditionalistes mais les articles les plus documentés, présents notamment dans les revues institutionnelles, participent à une démocratisation de la famille. Il s'ensuit, outre une valorisation tous azimuts de l'enfance et de la parentalité, une position assez ambiguë quant à l'expression des normes de genre essayant de décliner sans trop d'apparentes contradictions, à la fois la confirmation d'une visée égalitaire entre les deux parents et le rappel de la prépondérance maternelle en la matière.

La construction d'un sujet défini comme social

Si dans la petite enfance se construit l'acceptation de la différence ou son intolérance, comment se régulent ces tensions normatives entre des référentiels disparates et hétérogènes dans la construction identitaire ?

Cette coprésence de discours divergents multiplie les repères, offrant au citoyen-consommateur une multiplicité de références utilisables parmi lesquelles il peut piocher pour composer une identité plurielle et évolutive qui lui soit propre. Face à la bi-sexuation psychique fondamentale de l'être humain, l'anxiété identitaire exhorte à combler une indétermination de genre qui s'alimente

de la lutte entre la naturalisation des positions, au nom de la différence des sexes, et leur démocratisation, au nom de l'égalité des genres.



Gérard Neyrand, Sociologue, professeur à l'université de Toulouse 3, membre du laboratoire PRISMMH-SOI, responsable du laboratoire associatif CIMERSS. gerard.neyrand@univ-tlse3.fr

Photo : Leila Hanine
<http://matieregrisepoursourisvertes.blogspot.fr>

Le sexe : un déterminant de l'identité sexuelle ?

Mélanie Jacquot

Se sentir homme ou femme participe d'un processus de construction complexe dont la naissance constitue le moment inaugural. L'enfant est alors avant tout reconnu comme fille ou garçon par son entourage et sur un constat, le plus souvent visuel, de son équipement anatomique.

Or il est des situations où les repères se brouillent. Certains enfants présentent à la naissance une configuration anatomique telle qu'il est impossible de les déclarer d'emblée fille ou garçon¹. Cette condition, résultat d'une anomalie du développement embryonnaire des organes génitaux, est aujourd'hui appelée « intersexuation ».

Intersexuation et devenir à l'âge adulte

Parmi les étiologies qui sont à l'origine d'une intersexuation, il en est qui entraînent un défaut de virilisation des bébés ayant un caryotype XY (mâle) et parmi ces bébés, beaucoup, pour des raisons qui tiennent surtout aux possibilités de reconstruction chirurgicale, seront assignés au sexe féminin.

En France, la prise en charge médicale implique une chirurgie en période périnatale qui permet de faire correspondre les organes génitaux au sexe assigné. À l'adolescence, un traitement hormonal endiguera le développement des caractères sexuels secondaires mâles et de nouveaux actes chirurgicaux adapteront les organes au coït.

Dans le cadre d'une importante recherche menée au sein de l'unité d'endocrinologie et gynécologie pédiatrique de l'hôpital Necker-Enfants malades, nous avons étudié les enjeux de la construction de l'identité sexuelle de ces sujets à l'âge adulte.

Si, bien sûr, chacune des histoires de ces femmes reste tout à fait singulière, on observe chez chacune une grande fragilité de leur sentiment d'être femme. Pour elles une « vraie femme »² possède des attributs qui lui sont conférés

par sa condition anatomique, endocrinienne, physiologique (des seins, des menstruations, une grossesse) ; attributs dont elles sont justement privées. Pas tout à fait femme, mais pas homme pour autant, elles font face à un véritable abîme identitaire. Est-ce à dire qu'une condition anatomique sans ambiguïté serait indispensable à l'établissement d'une identité stable ?

« Un bébé tout seul ça n'existe pas », relation précoce et l'identité sexuelle

S'engager dans ce genre d'explication naturaliste serait omettre une donnée déterminante que des décennies d'observations des très jeunes enfants par les plus fins psychologues n'ont cessé de révéler : « un bébé tout seul ça n'existe pas »³ sans les liens, les échanges, les relations que son environnement noue avec lui.

Dès les premiers instants de son existence, l'enfant est pris dans des relations avec des adultes qui lui adressent des messages. Ceux-ci ne sont pas uniquement faits des termes qu'ils emploient mais d'une part qui leur échappe, car en partie inconsciente, et pour autant reçue par l'enfant à qui ils s'adressent. Cette part inconsciente est faite des représentations propres des parents de ce que c'est et ce que cela implique d'être une fille ou un garçon, représentations alimentées des expériences propres des adultes, de représentations héritées de leurs propres parents et aussi de références sociales.

Les enjeux de l'intersexuation sur la genèse de l'identité sexuelle

Les travaux réalisés par Anne-Marie Rajon révèlent que la malformation génitale de l'enfant provoque chez les parents un

traumatisme à nul autre pareil. Ainsi, les messages d'assignation du genre qu'ils adressent à leur enfant se trouvent marqués par ce doute introduit par la malformation. Alors le doute sur leur identité qui habite ces femmes ne trouve peut-être pas tant son origine dans leur propre constat d'une différence anatomique entre elles et une autre⁴ qu'en écho au doute premier de leurs propres parents, de ce qu'elles auront pu en entendre, en ressentir dans leurs messages adressés avant même qu'elles ne sachent elles-mêmes quelque chose de la différence anatomique des sexes.

Cette hypothèse se confirme si l'on compare la fragilité de la construction de l'identité sexuelle de ces femmes dont la condition intersexuée a été établie à la naissance à celles pour qui le diagnostic s'est fait à l'adolescence en raison d'une malformation anatomique minime voire invisible.

À ceux qui prétendent que l'anatomie est une destinée, nous pourrions répondre qu'elle l'est peut-être mais pour celui qui la constate, et de rappeler que l'identité se construit avant tout dans et par la relation à l'autre.

Mélanie Jacquot, Maîtresse de conférences en psychologie clinique et psychopathologie EA 3071-SULISOM Université de Strasbourg.

Notes

1 On estime que cette situation concerne chaque année en France 1 naissance sur 20 000.

2 Leurs termes.

3 Célèbre formule de D.W. Winnicott.

4 Précisons d'ailleurs que les chirurgies de réassignation subies par ces femmes les ont pourvues d'une anatomie génitale qui ne laisse pas de trace de leur malformation initiale.

Acte de naissance et détermination du sexe

Isabelle Corpart

Une rubrique « sexe » est prévue dans l'acte de naissance. Le nouveau-né est rattaché au sexe masculin ou féminin, en principe de manière immuable, cependant, à titre exceptionnel, certaines modifications peuvent être autorisées.

Le sexe est une composante de l'état des personnes, mentionné à ce titre dans l'acte de naissance. La déclaration de naissance est à effectuer auprès du service de l'état civil de la mairie du lieu où elle est survenue. L'officier d'état civil indique le jour, l'heure et le lieu de la naissance, les prénoms et nom de famille du nouveau-né, ainsi que son sexe.

La détermination du sexe de l'enfant dans l'acte de naissance

Le père ou toute personne qui, ayant assisté à l'accouchement, se rend à la mairie, doit déclarer si l'enfant est de sexe féminin ou masculin (la France ne connaissant pas d'autre variante, contrairement à certains pays, tels l'Argentine laissant le libre choix de l'identité sexuelle ou l'Allemagne disposant d'une rubrique « sexe neutre »). Pour autant, l'officier d'état civil ne procède à aucune vérification ; il se borne à recevoir les déclarations qui lui sont faites. Éventuellement, des erreurs peuvent survenir qu'il faudra pouvoir corriger. De plus, le cas des nouveau-nés souffrant d'anomalies génétiques ou intersexuels est délicat. Les familles doivent choisir un sexe (CA Paris 18 janvier 1974, D. 1974, 196), sur indications du corps médical, sachant qu'un traitement (hormonal mais aussi chirurgical) est ensuite administré à l'enfant pour que son apparence coïncide avec son sexe.

La mention du sexe influe aussi sur le choix du prénom. En effet, mis à part les prénoms mixtes (Dominique, Camille, etc.), le prénom reflète l'appartenance de son titulaire à tel ou tel sexe. Ainsi, dans l'absolu, un homme pourrait-il tenter de demander en justice un change-

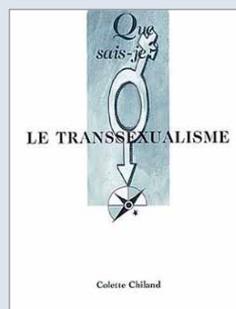
ment de son prénom s'il juge sa tonalité trop féminine. Encore faut-il que le juge estime que la demande repose sur un intérêt légitime (C. civ., art. 60 ; rejet par la Cour de cassation de la demande de « Jean » souhaitant se faire appeler « Charles » parce que, en Grande-Bretagne où il vit, ce prénom est porté par des femmes : Civ. 1^{ère} 22 févr. 1972, D. 1972, 317). Un transsexuel pourrait être concerné : faute de pouvoir obtenir le changement de son sexe dans les actes de l'état civil, il peut faire mettre son prénom et son sexe apparent en concordance. Les juges y font droit assez facilement, recherchant dans chaque dossier le degré de légitimité de la demande. Indépendamment du changement de sexe, ils accueillent aussi des cas particuliers (une jeune fille portant de la barbe peut obtenir de porter un prénom masculin : CA Paris 24 févr. 1978, JCP 1979, II, 19202).

La rectification de l'acte de naissance pour sexe erroné

Lorsqu'un acte de l'état civil est entaché d'irrégularités, il peut être rectifié. Il se peut ainsi que l'officier d'état civil ait oublié de renseigner la rubrique « sexe » ou que l'acte recèle des erreurs, notamment sur le sexe (Civ. 1^{ère} 26 janv. 1983, D. 1983, 436, note J. Massip), volontaires ou non. S'il en a connaissance, le procureur de la République est tenu d'agir d'office car ces omission ou erreur portent sur une indication essentielle à l'état des personnes (C. civ., art. 99, al. 3). Dans le cas contraire, toute personne justifiant d'un intérêt au moins moral peut saisir le président du tribunal de grande instance d'une demande en rectification (C. civ., art. 99, al. 1^{er}).

La modification de l'acte de naissance en cas de changement de sexe

Il est possible encore, sous certaines réserves, de modifier un acte de naissance parce qu'il ne rend plus compte de la réalité, l'individu ayant changé de sexe (C. Chiland, *Le transsexualisme*, PUF, « Que sais-je ? », 2003). En effet quand, à la suite d'un traitement médico-chirurgical, une personne présente le syndrome du transsexualisme et ne possède plus tous les caractères de son sexe d'origine, a pris une apparence qui la rapproche de l'autre sexe, son comportement s'y rapportant également, les juges acceptent de modifier son état civil pour qu'il soit mis en concordance avec son apparence (Ass. plén. 11 déc. 1992, JCP 1993, II, 21991, note G. Méméteau). Pour que le transsexualisme soit reconnu, il faut toutefois démontrer la réalité de ce syndrome et le caractère irréversible des modifications apportées « au regard de ce qui est communément admis par la communauté scientifique » (Civ. 1^{ère} 7 juin 2012, n° 10-26.947 et 11-22.490 ; Civ. 1^{ère} 13 févr. 2013, n° 11-14515 et 12-11949). Lorsque toutes les conditions sont remplies, le juge ordonne pour l'avenir la rectification de l'état civil (et donc de la carte nationale d'identité et du passeport).



Isabelle Corpart, Maître de conférences à l'Université de Haute Alsace.

Paroles d'enfants

Quand les enfants parlent de l'autre sexe...

Michèle Lewonczuk

Dans une voiture deux enfants se réveillent après une petite sieste

La fille propose à son frère :

- « Tu veux bien qu'on joue... au papa et à la maman ? »
- « Non je n'ai pas envie »
- « Tu sais, ce serait bien, je serais la maman et toi, tu serais le papa »
- « Pffff, tu trouves que c'est drôle de lire toujours le journal ? »

En vacances...

Une petite fille en vacances chez ses cousins observe son oncle :

- « Qu'est ce que tu fais tonton ? »
- « Je balaie les miettes du petit déjeuner »
- ...Peu de temps après :
- « Tonton qu'est-ce que tu fais ? »
- « J'essuie la vaisselle pour la ranger »
- « mais c'est le travail de tata ! »

Lors d'un repas de famille, un tonton s'esclaffe :

- « Oh ! t'es un garçon et tu joues avec une poupée ! »
- Le petit garçon de 4 ans se tourne vers sa maman :
- « Encore un qui croit que les garçons ne savent pas s'occuper des bébés »



Un garçon de 5 ans devant un dessin animé :

- « Moi, elle m'énerve cette schtroumpfette... elle est nunuche, et gnian gnian gnian et oh, oh, oh... on dirait qu'elle ne sait pas parler ! ».

Une petite fille de trois ans discute avec sa maman :

- « Tu joues plutôt avec des filles ou des garçons à l'école? »
- « Avec des filles et des garçons »
- « Et à quoi vous jouez quand tu joues avec des garçons ? »
- « À pimpon, la police et à lapin lapin, des fois à la dinette et aux puzzles et des fois au bébé mais tout le monde veut être la maman... ».

Son frère de 6 ans :

- « Les filles, elles font tout exprès pour qu'on se fasse gronder, surtout en classe, et elles rigolent tout le temps »
- « Ma soeur m'empêche de jouer à la barbie chez nounou et nounou elle dit rien, alors je prends mes toupies ou je joue avec le chat »
- « J'aime bien jouer avec Jade car on invente des aventures dans les arbres ».

Sur un chantier...

Un enfant regarde attentivement une grue imposante qui manœuvre : « Il doit avoir peur le monsieur qui conduit là haut »

Sa maman lui répond : « Mais, c'est peut-être une dame ! »

Propos recueillis par Michèle Lewonczuk, formatrice le Furet.

Visuels : " Multi-accueil la souris verte" Villé (67)

EN PLUS...



FORMATION

Filles et garçons, en route pour l'égalité

Strasbourg, les 22 et 23 mai 2014

D'un côté, on parle de capacités différentes entre garçons et filles... de l'autre, on cite ces expériences des crèches suédoises qui bannissent toute référence au sexe de l'enfant. Un point sur les recherches réalisées avec Isabelle COLLET (article p.26), pour dégager des stratégies permettant de mettre les filles et les garçons sur la route de l'égalité. Formation à 385 € (au lieu de 410 €) pour vous, abonné au Furet ! www.lefuret.org

LIVRES

Le nouvel ordre sexuel, Pourquoi devient-on fille ou garçon ? - S. Hefez - Le Livre de Poche (2013)

Allez les filles ! : Une révolution silencieuse - Baudelot Ch., Establet R. - Nathan (2007)

La construction de l'identité sexuée - Bergonnier-Dupuy G., Mosconi N. in *Le parent éducateur* - PUF (2000)

La naissance de l'identité sexuée - Chiland C. dans *Traité de psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* - PUF (1995)

Contre les jouets sexistes - Collectif - *L'Échappée* (2007)

Filles-garçons : socialisation différenciée ? - Dafflon Nouvelle A. - PUG (2006)

Féminin, masculin, bébé - Dugnat M. - Erès (2011)

Cerveau rose cerveau bleu : les neurones ont-ils un sexe ? - Éliot L. - Robert Laffont (2011)

Hommes, femmes : la construction de la différence - F. Héritier - Le Pommier (2010)

Filles et garçons face aux territoires de jeu de la petite enfance - Golay D. dans *Loisirs, sports et sociétés : regards croisés*. Presses universitaires de Franche-Comté (2008)

Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie - Héritier F. - Odile Jacob (2002)

L'élaboration socialisée de la différence des sexes - Hurtig, M.C. *Enfance* 4

La naissance en Occident - Kniebiehler, Y., P. Cesbron, A. Michel (2004)

Combattre les petites philosophies du pénis. Les liens qui libèrent - Marinopoulos, S. (2011)

L'éducation à l'égalité commence dès la naissance - Mosconi N. - *Assises 2011 de l'Institut Emilie du Châtelet* - www.egalite-infos.fr/2011/10/05/education-a-legalite-commence-des-la-naissance/

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

Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité - Rouyer, V., Croity-Belz S., Prêteur, Y. - Erès (2010)

Féminin, masculin : mythes et idéologies - Vidal C. - Belin (2006)

Le rôle du père dans le développement de l'identité sexuée du jeune enfant Zaouche-Gaudron C. - Nathan Université (1997)

Les métiers du travail social hors aide à domicile - Beynier D., Tudoux B., Momic M. - *Études et résultats* (2005)

Introduction aux études sur le genre - L. Bereni, S. Chauvin, A. Jaunait, A. Revillard - De Boeck : 2^e édition revue et augmentée (2012)

Les trois premières années de carrière des professions sociales - Momic M. - *Études et résultats* (2006)

Petite enfance et rapports sociaux de sexe : la formation des professionnels de la petite enfance, idéologies et représentations sociales - Murcier N. dans *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin et réciproquement* - Presses universitaires de Rennes (2008)

La mixité à l'école : filles et garçons - Duru Bellat M., Marin B. « Conférence de consensus n°2 - 2009 », Collection «Professeur aujourd'hui», éditeurs : CRDP de l'académie de Créteil - IUFM de Créteil

Sexes et genres à l'école maternelle - C. De Boissieu - *Un essai de modélisation du concept de « genre scolaire »*

Filles et garçons à l'école : une égalité à construire - F. Vouillo, CNDP (1999)

De l'égalité des sexes - M.de Manassein, Centre national de documentation pédagogique, (1995)

Du côté des petites filles - E. Gianini Belotti, Les éditions des femmes (1974)

REVUES

Le Furet 45 -2004 : DOSSIER : Filles, garçons : du jeu dans les rôles

Le Furet 56 (2008) : DOSSIER: Quand les portes s'ouvrent aux pères
Pères et mères : stéréotypes, genre et craintes archaïques - Geneviève Cresson
Quels sont les enjeux de la mixité professionnelle dans les IAEP ? - François Ndjapou
La crèche Égal - Équipe Égal

Le Furet 62 (2010) : article : Rayna, Sylvie
Petites filles, petits garçons : la question de genre dans les structures de la petite enfance en Suède

Le Furet 63 (2010) : article : Migrations et prévention des naissances ? Le lien avec la question de genre ?

Le Furet 65 (2011) : article : Knibiehler, Yvonne
La maternité à l'épreuve du genre, la réflexion se poursuit...

Le Furet 68 (2012) : Interview : Comment former à une éducation non sexiste ?



Enfants d'Europe 23 (2012) : DOSSIER Le masculin, un nouvel atout pour la Petite Enfance

Enfants d'Europe 19 (2010) : Jouer en plein air - Les filles et les garçons dans la cour de récréation, au Nord-Ouest de la Grèce

École des parents 593 (2011) : DOSSIER Filles-garçons- Égalité et différences - Enquête - Hommes-femmes, C'est ton genre - Identité sexuelle et société Hors genre - Le jeu chez les tout petits

L'Enfant et la Vie 157 (2009) : Je nais fille ou garçon. Et après ? Faire couple

Lien social 988 (2010) : Reportage : L'égalité dans le biberon

Ludo 33 (2011) : Apprendre en s'amusant : les jouets comme outils de socialisation sexuée

Métiers de la Petite Enfance 193 (2013) : DOSSIER Petite enfance, genres et pratiques éducatives

Population, vol.57, n°2 (2002) - Bruguilles C., Cromer I., Cromer S. : Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre

Sciences Humaines 226 N°spécial (2011) : article : Fournier M. - Filles-garçons, des univers séparés

Sciences Humaines 235 (2012) : DOSSIER : Les identités sexuelles

Revue Ela - Langues-cultures et genre n°142 2006/2

Revue Ville-École-Intégration Diversité n°138 (2004) : Les Filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ?

Recherche et éducation : Les relations entre filles et garçons en classe. Qu'en disent-elles ? Qu'en disent-ils ? C. Marro, I. Collet

DVD

À quoi joues-tu ? Filles et garçons en centre de vacances de jeunes enfants - CEMEA / Commission Européenne (2005)

Derrière les mots et les gestes

- Ducret V., Fargues Ch. - Le 2^e Observatoire Genève (2001)

Alerte à Stéréotypix

- http://www.citoyennesmaintenant.com/portal/file/Bon_commande_Stereotypix.pdf

D'égal(e)s à égaux - Ministère de la Culture, des communications et de la condition féminine du Québec pour soutenir la promotion de rapports égalitaires entre filles et garçons en services de garde éducatifs. <http://www.micheltremblayjr.com/MIKE%202012/EGAL%20A%20EGAUX.html>

SITES INTERNET

http://www.lefuret.org/projets/outils/outildesperes_lowres_FR.pdf : Participation des parents, les pères sont également concernés !

<http://www.lefuret.org/projets/outils/rapport%20IGAS%20egalite%20filles%20garcons.pdf> : Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance

<http://lab-elle.org> : albums attentifs aux potentiels féminins

<http://www.adequations.org/spip.php?article1250> : Outils pour une éducation non sexiste

...[article2114](#) : Pour une pédagogie du genre à l'attention des décideurs et décideuses politiques !

...[article1520](#) : S. Giampino : la quasi absence des hommes dans les milieux de la petite enfance

...[article1521](#) : L. Rameau : Professionnels

hommes de la petite enfance

...[article1248](#) :

Quelles normes de genre prescrit le système pré-scolaire et scolaire ?



OUVRAGES ENFANTS

Album jeunesse dès 3 ans – Talents Hauts – Pour les filles et les garçons de tous âges !

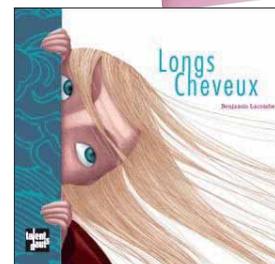
Dînette dans le tractopelle - Ch. et M. Grandgirard : dans le catalogue, les pages roses des jouets de filles sont bien séparées des pages bleues des jouets de garçons. Jusqu'au jour où le catalogue est déchiré et recollé dans le désordre...

Longs cheveux - B. Lacombe

La poupée d'Auguste - Ch. Zolotow, C. Delacroix : Auguste rêve d'une poupée. Son frère, ses copains se moquent de lui et son père lui offre force trains électriques et ballons de basket...

La lettre à la Mère Noël - L. Elka, L. Lesaffre : Chloé et Martin préparent leur liste de cadeaux de Noël. Chloé a un doute : et si le Père Noël était une Mère Noël ? Martin n'y croit pas : aurait-elle l'autorité nécessaire pour dresser les rennes ? Aurait-elle le sens de l'orientation pour trouver son chemin dans le ciel ?

Pourrait-elle porter la lourde hotte ?...



Profession EJE

40 ans du diplôme EJE, une étape significative !

Myriam Mony

La formation des EJE, de la prise en compte des enfants à la prise en compte de leur contexte familial social et culturel.

Quelques dates clefs

De la jardinière d'enfant à la profession d'éducateur de jeunes enfants

Le métier de jardinière d'enfant existe depuis la fin du XIX^e siècle de façon non organisée et exercé dans des jardins d'enfants privés.

- **1921** : Date de la première officialisation par l'état d'une formation de jardinière d'enfant, abandonnée en 1931.
- **1931-1945** : Ouverture d'écoles rattachées à des écoles de Service Social (Lyon, Marseille, Angers...), des écoles de puériculture, des établissements d'enseignement (Paris, Lille), des écoles indépendantes. Celles-ci délivrent un diplôme d'école.
- **1945** : Une ordonnance parue au journal officiel introduit les jardins d'enfants dans la liste des établissements soumis à la surveillance sanitaire du Directeur départemental de la Santé. 2 associations, seront les premiers interlocuteurs du ministère.
- **1955** : Le ministère donne l'agrément à 23 centres de formation, délivrant un diplôme de jardinière d'enfants ou de jardinière éducatrice selon leur affiliation.
- **1960-1970** : La professionnalisation est bien engagée. Deux facteurs interviennent et modifient l'orientation prise :
 - augmentation des services de la petite enfance au détriment des jardins d'enfants,
 - la loi Debré a pour conséquence la fermeture des postes dans les écoles maternelles : les jardinières d'enfants sont employées de plus en plus dans le secteur sanitaire et social (notamment les crèches, les haltes-garderies, les services hospitaliers et les maisons d'enfants à caractère social).
- **1973** : Le décret N° 73/73 du 11 janvier institue le diplôme d'état d'Éducateurs de Jeunes Enfants, le métier s'ouvre aux hommes. Ce changement de dénomination redéfinit

d'une part le champ d'intervention auprès des enfants de 0 à 7 ans, d'autre part les rôles consécutifs aux nouvelles fonctions d'animation, de prévention, de coordination au sein d'une équipe en appui sur la fonction éducative et pédagogique auprès des jeunes enfants.

L'EJE doit penser et inscrire son action au sein de l'organisation globale à laquelle il appartient, la jardinière d'enfant intervenait seule et seulement dans la classe ou le groupe.

Formation des EJE et champ du travail social

• **1993** : La réforme de la formation des éducateurs de jeunes enfants, du diplôme d'état et de l'agrément des centres de formation. Cette réforme est impulsée d'une part par les centres de formation et d'autre part les organisations professionnelles. Elle est liée à la modification de l'environnement familial et social de l'enfant et à la nécessité d'un travail de partenariat entre les institutions pour répondre aux besoins des familles dans leur demande d'accueil des enfants. La formation passe à 2700h sur 27 mois dont 1200 d'enseignement théorique, la circulaire DAS spécifie : « *Cet allongement a pour but de permettre une meilleure prise en compte des problèmes liés à l'accueil, à l'éveil et au développement des jeunes enfants* ».

“ *Les EJE sont reconnus comme des travailleurs sociaux « amenés à monter des projets individuels et collectifs et à les négocier avec les employeurs* ”

• **Décret du 3 novembre 2005 et du 16 novembre 2005** : nouvelle réforme de la formation EJE dans le cadre de la restructuration des formations sociales du niveau 5 au niveau 1. La réforme conduit à une harmonisation des formations de niveau 3 et, comme pour les autres formations du champ professionnel, des passerelles horizontales

et verticales entre formations et une diversification des voies d'accès au diplôme (voie directe, cours d'emploi et VAE) sont prévues et effectivement mises en œuvre.

• **Dernière réforme dans le cadre de l'Espace européen de l'enseignement supérieur**, Arrêté du 25 août 2011 modifiant l'arrêté du 16 novembre 2005 Art. 15-1. – l'obtention du diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants donne lieu à l'attribution de 180 crédits européens (ECTS).

La mise en œuvre de cette dernière réforme est engagée depuis septembre 2013 ; 40 % du temps de formation est commun aux autres filières de formation de niveau 3. Elle situe également la formation dans le cadre européen (harmonisation des diplômes et des niveaux).

Une pratique professionnelle riche

• Le rôle de l'EJE

- La prise en charge du jeune enfant dans sa globalité en lien avec sa famille.
- Un positionnement particulier dans le champ du travail social.
- Une fonction d'expertise éducative et sociale de la Petite Enfance.

• Quatre fonctions piliers

- Établir une relation, élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif en coopération avec les parents.
- Établir une relation, élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif en direction du jeune enfant.
- Concevoir et conduire l'action éducative au sein d'une équipe pluri-professionnelle.
- Élaborer l'action éducative et sociale en lien avec les cadres institutionnels, partenariaux et les politiques de la famille et de l'enfance.

• Pour un accueil de la complexité

Passer de la garde à l'accueil, favoriser la continuité éducative pour chaque enfant et le collectif d'enfants, reconnaître la diversité par une position inclusive, accompagner les parents et prendre en compte leur environnement social et culturel, prévenir la précarité et les violences éducatives construire la coéducation avec des parents interlocuteurs à part entière de l'éducation dans un espace citoyen et démocratique. Le défi est ambitieux et ne va pas sans soulever des tensions entre les professionnels et leurs représentants et responsables du secteur de la formation et des services d'accueil de jeunes enfants. Entre péda-

gogie et travail social, entre travail individuel et collectif, entre travail avec des enfants et travail avec les parents, entre choix éducatifs et choix politiques L'EJE est-il aujourd'hui un travailleur social à part entière ou un prestataire de service de garde dans le champ lucratif ?

Des leviers de l'évolution des compétences et des missions

Cette formation construite sur une pédagogie de l'alternance et la richesse de la diversité des terrains de stage pratique sur les lieux professionnels font des EJE des praticiens réflexifs. La formation se fonde sur la pédagogie active initiée par de grands pédagogues Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, Janusz Korczak, Emmi Pickler, Célestin Freinet, Paulo Freire, Loris Malaguzzi... L'enrichissement des enseignements est apporté par différentes autres disciplines, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, l'approche systémique, le droit et la médecine ... sans oublier la psychologie et ses différentes composantes.

L'ouverture à la dimension Européenne, une richesse

DECET, Enfants d'Europe, ISSA sont 3 réseaux ressources de cette ouverture en lien avec les centres de formation tout comme la volonté des étudiants de se former à l'étranger et la mobilité des professionnels. Formation, profession et professionnels sont reconnus dans d'autres pays européens ; des collaborations de transmission et d'échange se font en Belgique, en Italie en Hollande,

en Allemagne, au Mexique, au Maroc et au Québec.

Des documents inspirés et inspirants la formation EJE sont diffusés et traduits : brochures de DECET et ouvrages issus des travaux collectifs sur la diversité mais aussi projets conduits par les différents partenaires des réseaux européens ; Des recherches européennes et des rencontres via les réseaux permettent de fédérer le développement de la recherche, de mutualiser des outils pédagogiques, de développer des compétences et une certaine vision de l'évaluation des pratiques et de « *Repenser l'éducation des jeunes enfants* »¹.

Myriam Mony, Consultante et formatrice Enfance et travail social.

Photo : Le Furet

Notes

1 G. Brougère, M.Vandenbroeck : *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Peeter Lang, 2008.

Bibliographie

DECET, *Donner du sens aux pratiques de qualité*, septembre 2007 (www.decet.org).

ISSA, DECET : *Diversité et inclusion sociale : Étude des compétences dans l'exercice professionnel*. Des métiers d'accueil et d'éducation de jeunes enfants, Septembre 2012.

Sous la direction de Dominique Malleval et Myriam Mony, *Penser l'éducation avec la diversité ; étayer sa pratique professionnelle ; contribution d'intervenants des centres de formation d'EJE et de travailleurs sociaux*, Chroniques sociales, novembre 2012.

Guide de l'éducateur de jeunes enfants - statuts et formation, Institutions - pratiques professionnelles Bruno Le Capitaine, Brigitte Dekeyser, Annick Karpowicz, Dunod 2002.



Psychologie, les « groupes de soutien au soutien »

Apprendre ensemble pour se construire

Jeanne Moll

Cet article de Jeanne Moll est le texte remanié et écourté d'une conférence faite à Lausanne au Centre Hospitalier Universitaire du pays de Vaud, le 10 juin 2009. Il encourage les responsables d'éducation dans un travail réflexif et collectif, à cultiver une attitude d'accueil destinée à chaque enfant dans sa singularité et aux groupes d'enfants dans leur hétérogénéité.

Nous le savons tous : le bébé qui vient au monde est complètement démuné, et donc complètement dépendant de son entourage maternant ; cet « être génétiquement social », comme le nomme Henri Wallon, ne peut structurer son moi, et construire son intelligence qu'au sein d'un groupe humain, à travers la dialectique complexe du lien à autrui et de l'affirmation progressive de soi, entre dépendance et séparations successives. Il ne peut devenir pleinement humain, sujet de langage et de parole que si des adultes aimants prennent soin de lui et l'introduisent au monde du langage et de la culture. D'autre part, en raison de la communication inconsciente, tout enfant est pris et grandit, depuis le début de la vie, dans un réseau complexe d'interrelations. Son développement psychomoteur, socio-affectif et intellectuel est tributaire d'une constellation d'influences qui s'exercent sur lui : il y a certes l'équipement génétique particulier à chacun, mais surtout l'environnement familial, l'histoire transgénérationnelle, voire les accidents familiaux divers qui ont résonné dans son psychisme : rien de cela n'est anodin et laisse immanquablement des traces.

Pour toutes ces raisons, les enfants sont extrêmement différents les uns des autres, mais ils sont aussi *semblables* en ce qu'ils participent de la même humanité, en ce qu'ils sont tous habités

par le désir de grandir, de rejoindre la communauté des humains.

Comment faire alors concrètement avec leur diversité quand on est responsable d'éducation ? Comment tenir compte de la singularité de chacun, en vertu de l'éthique qui est la nôtre, dans le groupe d'enfants nécessairement hétérogène ?

La question du regard

La construction du moi identitaire et du moi cognitif de l'enfant se nourrit des messages corporels de vie et de tendresse que lui adresse son entourage maternant, la mère en particulier. Le visage de la mère est le premier miroir où se voit l'enfant. Par le dialogue tonique - comme dit Wallon - qu'elle instaure avec lui, elle l'introduit au monde. La mère est ainsi le porte-parole de l'enfant et sa première institutrice, au sens fort d'instituer, mettre debout, ériger de l'humain.

Si l'on pose comme hypothèse centrale l'existence chez tout être humain du désir de reconnaissance par autrui - un désir vital, incommensurable - il nous faut, en tant qu'éducateurs, apprivoiser, éduquer notre regard pour parvenir à dépasser les différences que nous faisons spontanément entre les enfants.

Aussi, je crois nécessaire de développer sa capacité d'attention à l'autre - d'apprendre à respecter les enfants dans ce qu'ils ont de plus intime, pour cultiver et préserver une attitude d'accueil, d'étonnement à l'égard de leurs réactions cor-

porelles, émotionnelles et verbales. Il ne s'agit pas de remplacer la mère et le père mais d'assurer une fonction parentale symbolique pour que l'enfant puisse trouver confiance en lui, surtout si ces qualités sont mal assurées, pour qu'il puisse se construire avec d'autres dans un lieu autre que celui de la famille. Il est par ailleurs intéressant d'avoir à l'esprit ce que Bion appelle « *la fonction alpha* » exercée par la mère : cela signifie que son appareil psychique est à même de recevoir, de contenir, penser ou transformer les anxiétés vécues par le bébé en représentations de mots ; cette fonction consiste à lui rendre viable et acceptable ce qu'il éprouve de chaotique, comme si elle disposait d'un « appareil à penser » les pensées de l'enfant qu'elle lui restitue à son tour.

Cependant, tous les enfants n'ont pas la chance de bénéficier d'un étayage suffisant, d'un maternage assez structurant pour construire les bases du narcissisme. Après avoir été désirés, choyés, érotisés, dans une relation symbiotique puis duelle, ils sont parfois abruptement remis à la crèche ou à une nourrice, sans avoir pu intérioriser un sentiment de sécurité affective ; la séparation trop rude entraîne comme une cassure du lien et génère un sentiment d'abandon ; certains sont envahis par des vécus de défaites du moi, par ce que Jacques Lévine appelle « *le non-intégrable de l'image de soi* »,

par la violence qu'ils ressentent autour d'eux. En quête de repères, ils ne cessent de s'agiter, de vouloir recréer avec les adultes une relation d'adulte qui les rassurerait, ils les « cherchent » agressivement ou se réfugient dans une solitude angoissante, autrui leur apparaît comme trop menaçant pour leur intégrité. Il n'est pas étonnant que ces enfants qui dépensent leur énergie à se défendre contre la présence menaçante de l'autre ne soient pas prêts à investir les apprentissages ni à partager les jeux de leurs camarades.

De grands écarts existent donc dans la qualité des nourritures affectives prodiguées à l'enfant dans sa famille, et c'est avec des besoins affectifs différents qu'il va affronter le monde du dehors.

Que se passe-t-il lors des passages éminemment sensibles qui jalonnent le parcours des enfants, de la famille à la crèche, de la crèche à l'école maternelle puis à l'école ? Ces tout premiers passages sont autant de seuils délicats à franchir, autant de séparations associées à des peurs qui, faute d'avoir été parlées, s'enkystent dans l'intime.

Le problème se pose, pour les éducateurs et éducatrices, de savoir comment faire droit à la singularité de chacun alors qu'ils découvrent à chaque rentrée l'immense diversité des enfants.

Des écarts à penser en formation

Que se passe-t-il au contact de la réalité mouvante et angoissante du groupe ? Certaines personnes qui étaient animées par de nobles intentions, tombent de haut en subissant le choc de ce qu'avec Jacques Lévine, nous appelons « *l'autrement que prévu* » : les enfants ne sont pas dociles et malléables comme ils l'avaient imaginé, ils sont déconcertants de par leurs différences de niveau, de maturité, de comportement, et les adultes, pris au dépourvu, ne savent comment s'y prendre. Dépités, découragés, décontenancés, ils ne sont plus à même d'exercer leur mission ni d'être des supports d'identification positive, ils luttent avec une image minable d'eux-mêmes tout en mettant leurs difficultés sur le compte de l'hétérogénéité.

Cette plainte, récurrente, manifeste à contrario un rêve d'homogénéité et, plus souterrainement, un désir d'emprise et de toute-puissance sur autrui. Or ces désirs sont mis à mal lorsque l'autre échappe et déjoue les attentes

de l'adulte qui se sent alors envahi par l'angoisse. Pour la faire taire, il met en place des mécanismes de défense inefficaces ; il recourt à des stratégies différentes, selon sa personnalité, selon l'urgence du moment : ou bien il se laisse submerger et c'est la déroute, la débandade, l'anarchie dans le groupe, ou bien l'adulte donne dans l'autoritarisme et bientôt la violence, notamment celle des cris et des paroles humiliantes ; les deux stratégies sont en tout cas impropres à créer une atmosphère sereine car l'adulte n'exerce pas sa fonction contenante, au contraire. Il est nécessaire d'amener les éducateurs à reconnaître que leur désir raisonné de justice et d'équité est en conflit avec l'intersubjectivité à l'œuvre dans tous les rapports humains ; c'est ainsi que l'on a des préférences, des sympathies envers certains élèves, tandis que d'autres ne nous « reviennent pas », voire nous mettent hors de nous.

Nous n'avons pas à juger, et encore moins à condamner ces reports inconscients d'affects enfouis depuis longtemps, ces mouvements transférentiels sur des enfants ou des personnes qui re-présentent quelqu'un d'autre. « *Il n'y a pas faute, il y a fait* » disait Françoise Dolto.

Comment traiter cette question de l'hétérogénéité inévitable des enfants ? Nous avons fait l'expérience que les groupes d'analyse de pratiques régis par un cadre sécurisant et une méthode rigoureuse, des espaces hors jugement et hors menace, permettent un travail réflexif authentique, générateur de changements de regard sur les enfants « *en sous-construction identitaire et cognitive* » (Jacques Lévine). Je veux parler des groupes de soutien au soutien, adaptés du « Balint pour enseignants » et fondés par J. Lévine. Chacun y apprend à exercer une fonction contenante.

Apprendre à accepter l'hétérogénéité et à changer de regard

Dans ces groupes, qui sont autant de laboratoires de formation, chacun s'autorise à dire, parce qu'il se sent entouré de confiance et de respect, les blessures narcissiques, les défaites d'amour-propre qu'il vit dans une situation précise avec un enfant/élève ; c'est le premier temps de la méthode, le

temps de l'exposé de la plainte où une personne volontaire ose dire son amertume, sa colère aussi parfois de ne pas « venir à bout » de tel ou tel enfant. Les autres accueillent respectueusement ses dires, puis, dans le deuxième temps de la séance, on cherche ensemble à élaborer les difficultés de la situation que le groupe prend collectivement en charge. On s'interroge sur les multiples fils qui tissent la complexité du « cas » mais surtout on procède à un changement de place, c'est-à-dire qu'on essaye d'imaginer ce que ressent l'enfant qui dérange constamment ou qui n'apprend rien, en tout cas qui met l'enseignant ou l'éducateur en échec. On fait des hypothèses sur ce qui peut bien l'animer intérieurement dans la situation qui est la sienne - de la honte, de l'angoisse, de la culpabilité etc. -, on imagine la façon dont il se représente, dont il se vit à l'intérieur de soi : non conforme, non aimable, en non-droit d'exister, exclu... autant de ressentis insupportables et contre lesquels il se défend comme il peut, en se comportant comme il le fait. Cette invitation à déporter son regard, à quitter le point de vue de l'adulte pour se focaliser sur celui de l'enfant en cause, ouvre pour ainsi dire l'intelligence relationnelle : les participants du groupe découvrent, avec l'aide de l'animateur, que ce que nous appelons la dimension accidentée, intime, de l'enfant ou de l'adolescent, suite à des défaites précoces de son moi, s'exprime par une organisation réactionnelle défensive. Cependant, pour autant, et malgré ça, l'enfant est animé par une dimension intacte de vie en qui il nous faut croire pour la soutenir et l'accompagner afin qu'elle se déploie. En d'autres termes, l'enfant présentant des troubles du comportement n'est pas réductible à son trouble, l'enfant du chaos, comme le nomme Daniel Calin, n'en reste pas moins porteur de vie, de désir.

Ce qui est formateur dans les séances de soutien au soutien, c'est que les participants sont invités à s'identifier à l'enfant, à imaginer sa logique interne, à l'écouter « dans la façon dont il écoute sa propre vie ». Ce faisant, ils apprennent progressivement, à l'opposé du regard unilatéral et stigmatisant, à pratiquer « *le regard tripolaire* », ainsi nommé par Jacques Lévine, qui articule l'intériorité et l'extériorité - ou encore le présent et le passé - avec le

pari d'un avenir possible pour l'enfant momentanément « en panne ». Il fait le pari d'un devenir fondé sur la confiance que lui fait l'adulte, malgré tout le négatif qui l'accable et l'empêche d'apprendre. À la suite des efforts d'imagination que font les adultes en groupes, les enfants étiquetés différents, apparaissent comme des enfants en détresse qui nous lancent des appels. En fait, l'exercice du regard ou de l'écoute tripolaire que je viens d'évoquer permet à l'adulte d'entrer un peu dans la compréhension de l'enfant en souffrance et donc d'en modifier sa représentation.

Le fait de transmettre à l'enfant cet autre regard lui permettra peut-être de changer sa propre perception de lui-même. Fort de cette nouvelle représentation, l'adulte est disponible pour aborder l'enfant autrement, il va chercher à le valoriser et à l'intégrer au groupe. C'est la recherche du modifiable, des leviers de croissance qui constitue le troisième temps de la méthode. L'éducateur qui participe au groupe se met sur la voie d'inventer des moyens de dépasser le vécu morcelé ou trop agité du corps de l'enfant, il va l'aider à se former une image réunifiée de lui-même, en aider un autre à lutter contre des conduites de toute-puissance. C'est ce que Jacques Lévine appelle « *le travail d'individuation* », de désencombrement et de futurisation et que nous pouvons mettre en rapport avec la fonction alpha exercée par la mère.

Apprendre à voir au-delà des apparences, oser nous confronter aux fantasmes d'homogénéité et aux peurs qui nous habitent, cela est possible et nécessaire par le biais d'un travail réflexif et collectif à partir de situations précises et singulières dont nous découvrons qu'elles rejoignent l'universalité de l'humain.

Au lieu d'être un lieu redoutable où il s'agit, pour l'éducateur ou l'enseignant, de dompter le groupe pour rester le maître, l'espace de la crèche ou de la classe devient alors un espace peuplé d'individualités, ou mieux de sujets dont l'adulte sait les richesses potentielles et souvent insoupçonnées.

Jeanne Moll, Maître de conférence honoraire en sciences de l'éducation.

Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance

Maintes fois réédité et traduit en plusieurs langues, cet ouvrage est considéré comme l'un des plus importants parus ces dernières années dans le champ de la petite enfance.

En s'appuyant sur des travaux menés au Canada, en Suède, en Italie, sur les apports de la sociologie de l'enfance, de la philosophie, de l'éthique, des sciences politiques, il pose les questions essentielles en ce domaine : Quelle est notre compréhension de l'enfant, de ce qu'il peut être, de ce qu'il devrait être ?

Quelles sont les missions des institutions de la petite enfance ?
Que penser de leurs objectifs ?

Prenant en compte les évolutions politiques, sociales, économiques et technologiques à l'œuvre dans nos sociétés postmodernes, les auteurs questionnent les recherches visant à définir et à évaluer la qualité de l'accueil dans le champ de la petite enfance. Pour eux, le concept et le langage de la qualité, actuellement dominants, risquent d'en réduire les enjeux à une simple perspective managériale soumise à la connaissance et aux techniques de mesure de quelques experts, l'accueil et l'éducation des jeunes enfants n'ayant alors pour vocation que de livrer des sujets prêts à entrer dans le système scolaire obligatoire et à intégrer la société de consommation.

Pour comprendre et évaluer le travail pédagogique auprès des jeunes enfants, ils proposent de recourir à un langage et des outils différents, articulés autour du concept de « faire sens », qui donnent toute leur place à la contextualisation, à la subjectivité, à l'incertitude et au provisoire. Rendre visible la pratique auprès des tout-petits est une nécessité, mais cette évaluation doit être en cohérence avec les missions des institutions qui accueillent la petite enfance.

Gunilla Dahlberg est professeur en éducation à l'université de Stockholm.

Peter Moss est professeur à l'Institut d'éducation, université de Londres.

Alan Pence est professeur à l'École de l'accueil de l'enfant et de la jeunesse, université de Victoria, Canada.

Traduit de l'anglais par **Hervé Maury**

Une coédition Erès et 

BON DE COMMANDE à retourner à

Le Furet - 6 Quai de Paris - 67000 Strasbourg - secretariat@lefuret.org - Tél 03 88 21 96 62

Je souhaite recevoir l'ouvrage :

Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance

au prix unitaire de 29€ + 3,55€ (frais d'envoi l'exemplaire / 2 ex. = 4,65€ / 3 à 4 ex. = 6€)

Quantité : _____ x 29€ _____ + frais d'envoi _____ soit un total de _____ TTC

Nom : Prénom :

Organisme :

Adresse :

Code postal : Ville :

Email : Tél. :

d'un simple click, commandez en ligne !!! www.lefuret.org

Bien accueillir tout-petits & stagiaires

Sylvie Melsbach et Brigitte Lépine

Au Québec dans la région de Montréal¹, un comité s'interroge sur de nouvelles modalités de stage pour améliorer la qualité de la formation des éducateurs de jeunes enfants.

Identifier les variations de formation

La mise en œuvre d'un projet éducatif concerne toute personne susceptible d'intervenir auprès des enfants et des familles. Dans les services de garde, l'accueil des stagiaires mérite une attention toute particulière à l'égard de la préservation de la qualité des pratiques et de la stabilité des enfants. À cet effet, la collaboration avec les maisons d'enseignement et les superviseuses de stage devient essentielle à développer. C'est pourquoi, depuis 2012, le Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie (RCPEM) a entrepris une démarche de réflexion sur les objectifs des stages, les modalités d'accueil des stagiaires et le sens des pratiques. Elle répond à plusieurs préoccupations actuelles largement partagées.

En effet, les responsables craignent que la formation initiale des éducateurs ne soit pas assez centrée sur le respect de l'enfant. De nombreuses structures de garde émettent des réserves, voire des mécontentements, quant aux types d'interventions exigés des stagiaires par l'institution d'enseignement. Aussi, pour mieux comprendre leur cursus, tout autant que les objectifs des stages exigés dans le cadre de leur formation, un comité, composé de plusieurs représentants de CPE² et du RCPEM, a analysé la situation pour identifier les variations entre les différentes maisons d'enseignement et tenter de répondre à cette première question : comment un CPE

peut-il s'assurer que les éducateurs nouvellement diplômés qu'il embauche ont acquis toutes les compétences requises et intégré les notions essentielles à la profession ?

Trois stages de formation

Face à la complexité de la situation, le comité de travail du RCPEM s'est principalement penché sur les stages qui semblent contrarier le principe de continuité et de stabilité de l'accueil, nécessaires au bien-être des jeunes enfants. La présence, pour une durée déterminée, d'un nouveau stagiaire dans un groupe et au sein d'une dynamique d'équipe en place, peut induire des changements dans les repères des enfants, et ce, tout au long de son séjour et lors de son départ. L'accueil d'un stagiaire s'inscrit donc dans un dispositif à construire en équipe. L'analyse de la problématique a renforcé l'hypothèse qu'il y aurait des façons de faire plus efficaces et plus pertinentes. Ces stages devraient en effet permettre à un futur éducateur de jeunes enfants d'avoir une connaissance plus approfondie des enfants et de mieux suivre leur développement.

Au Québec, la formation de base en éducation à la petite enfance est dispensée par les cégeps (les Collèges d'Enseignement Général Et Professionnel) à des jeunes entre 16 et 20 ans. La formation plutôt technique, nécessite 3 années d'études pendant lesquelles un stage annuel est obligatoire, pour obtenir le diplôme :

Stage 1 : Le STAGE DE SENSIBILISATION constitue un premier contact avec le futur milieu de travail.

Stage 2 : Le STAGE D'INTERVENTION OU D'INTÉGRATION propose au stagiaire d'aller un peu plus loin dans son implication au sein de groupes d'enfants.

Stage 3 : Le STAGE DE PRISE EN CHARGE vise l'intégration et le transfert de toutes les compétences que le stagiaire aura acquises lors de la formation.

Quoique le descriptif général des stages soit assez similaire, il apparaît que les exigences et les attentes sont très différentes d'un cégep à l'autre, voire, d'un superviseur de stage à l'autre.

Les recommandations du comité

Parmi les éléments des stages comparés, notons, entre autres, les critères d'admission de l'étudiant, l'adéquation entre l'année d'étude et le stage, l'objectif global du stage, les objectifs spécifiques visés, les compétences évaluées, les qualités à évaluer et le temps d'observation alloué. C'est à la lumière des comparaisons, des descriptifs et exigences des stages actuels, avec l'intention d'encourager une plus grande uniformité entre les différentes maisons d'enseignement, que le comité a formulé ses premières recommandations.

Dans un premier temps, celles-ci ont été établies par rapport aux différents objectifs à définir pour chacun des stages

afin d'atteindre une plus grande stabilité du personnel intervenant auprès des enfants.

Stage 1 : STAGE D'OBSERVATION ET D'INTÉGRATION À LA PROFESSION

S'habiliter à observer et noter ses observations en lien avec le programme éducatif.

Prendre conscience des habiletés professionnelles à développer. Démontrer de la disponibilité aux enfants...

Stage 2 : STAGE D'ACCOMPAGNEMENT DANS LA RELATION SIGNIFICATIVE

Développer la capacité à observer un enfant et faire le suivi de l'évolution de son développement.

Développer la capacité de planifier selon les intérêts des enfants.

Développer la capacité à communiquer avec les adultes en milieu éducatif dans un climat de respect et d'ouverture...

Stage 3 : STAGE D'INTÉGRATION À LA PROFESSION ET D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

Observation : identifier et analyser les besoins généraux et particuliers de chaque enfant.

Planification et organisation : prévoir des interventions qui répondent aux besoins et intérêts de l'enfant.

Réflexion – rétroaction : se questionner sur ses pratiques et réajuster ses interventions...

tique d'accueil des stagiaires et des superviseuses de stage, afin d'harmoniser les pratiques.

Analyser les compétences visées par la formation initiale en technique d'éducation à l'enfance, et déposer des recommandations d'ajustements si certains éléments du programme éducatif Accueillir la petite enfance³ ne sont pas soutenus dans ces compétences ou sont caduques.

Analyser l'image de la profession colportée par les différents dépliants promotionnels produits par les cégeps et par le ministère de la Famille et, au besoin, formuler des recommandations aux instances concernées.

L'espoir de réussir

Malgré la lourdeur et la complexité du mandat que s'est donné le comité, le projet permettra d'assurer à moyen ou long terme une révision de la formation pratique des futurs éducateurs. Les étudiants pourront obtenir des conditions de stage favorisant réellement l'assimilation des concepts théoriques et permettant une meilleure transition entre la théorie et la pratique.

Il sera important ensuite, d'ajuster le calendrier des stages afin que les milieux d'accueil puissent accueillir les mêmes stagiaires pour diminuer l'impact négatif ou perturbant que peuvent avoir les visites répétitives d'une trop grande diversité de personnes, sur le développement des enfants. Ceci permettra aux

stagiaires de mieux connaître chaque enfant, de mieux suivre le développement de chacun d'entre eux, de concrétiser au quotidien la notion de relation éducateur/enfant et de mieux en saisir l'importance, pour le tout-petit.

La démarche du RCPEM, faisant appel à une collaboration partenariale, démontre une attention toute particulière à l'égard de la préservation de la qualité des pratiques et de la mise en œuvre du projet éducatif de chaque CPE. Ainsi, autour du bien-être de chaque enfant accueilli, les préoccupations communes permettront de maintenir le cap sur les objectifs fixés. Espérons que les prochaines années salueront les premières réussites.

Sylvie Melsbach, Brigitte Lépine, Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie.

Photo : "Multi-accueil la souris verte" Villé (67)

Notes

1 Le Québec compte 17 régions administratives. La Montérégie, située au sud-est de Montréal, est l'une d'elles. Elle couvre une superficie de plus de 11 000 km² et présente une grande diversité de réalités, autant sociales et politiques que géographiques. 8 cégeps ont pignon sur rue en Montérégie, comparativement à 12 pour Montréal seulement, métropole urbaine du Québec.

2 CPE : Centre de la Petite Enfance.

3 Ministère de la Famille et des Aînés, *Accueillir la petite enfance, le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*, Québec, 2007. 94 pages (http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf).

Dans un deuxième temps, le comité encourage fortement les professionnels à rencontrer les étudiants avant de les prendre comme stagiaires. Il est également recommandé que les superviseuses de stage des cégeps prennent contact avec le CPE pour s'informer des attentes de ce dernier concernant l'accueil du stagiaire.

Finalement, le comité s'est penché sur le plus long terme : quelle serait la démarche à suivre et quelle devrait être la nature des actions à tenir ?

Développer une collaboration des cégeps de la région de la Montérégie pour s'assurer de l'intégration de ces recommandations dans le cadre de la formation initiale.

Développer à l'intention des CPE un cadre de référence pour une poli-



Gestion administrative des EAJE

Désistements en EAJE & Pénalités financières

Tricia Dartron



La solution du mois synthétise les échanges du forum dédié aux professionnels de la petite enfance exerçant au sein des collectivités territoriales.

Dans le cadre de la gestion des structures d'accueil du jeune enfant, les collectivités font parfois face aux annulations de places en crèche par les parents. Ces désistements pénalisent non seulement les parents ayant des besoins réels, mais aussi la collectivité gestionnaire qui a du mal à atteindre le taux de remplissage réclamé par la CAF. Un coordinateur souhaite connaître les solutions mises en œuvre par ses homologues :

- Faut-il appliquer des pénalités ?
- Est-il prévu de faire payer la totalité du temps où l'enfant aurait dû être présent ?
- Une facturation est-elle mise en place ?
- Existe-t-il un cadre juridique à respecter ?

“ Pénalités financières en halte-garderie pour un désistement de dernière minute ”

Les collectivités ayant témoigné, expliquent que les conditions financières et d'exclusion des familles qui ne respectent pas leur engagement peuvent être clairement posées à travers le règlement de fonctionnement à l'usage des parents. Ceci permet d'éviter les mauvaises surprises. Le rappel oral ainsi que la signature du règlement assure la transmission de l'information. Dans le cas où cela ne serait pas respecté, deux avertissements oraux, puis un courrier et enfin l'exclusion temporaire ou définitive peuvent être envisagés.

Les conditions d'annulations sont variables d'une collectivité à l'autre :

- Facturation, si un désistement n'a pas

été effectué au plus tard la veille pour un accueil le lendemain

- Facturation, si les réservations ne sont pas annulées au moins 48h avant l'accueil prévu, sauf présentation du certificat médical.
- Dans le cadre de l'application des règles de la CAF, facturation des absences injustifiées ainsi que les maladies lors des 3 premiers jours de carence, la déduction intervenant à partir du 4^e jour. Une ville du Val-de-Marne (94) calcule dans le cadre de la PSU, les participations financières au réel en fonction du contrat d'accueil de l'enfant. Sont déductibles du forfait : les congés an-

nuels ou absences prévus et signalés 1 semaine au minimum à l'avance ainsi que les maladies et hospitalisations sur présentation d'un justificatif médical. Dans une ville du Nord, les parents réservent le lundi, les temps d'accueil pour la semaine. Il est prévu dans le règlement intérieur que les absences soient déductibles si les parents préviennent au plus tard la veille de l'accueil théorique. Dans ce cas, il est possible de remplacer l'enfant.

Tricia Dartron, Coordinatrice, Chef de projet réseaux - Réseau IDÉAL.

Visuel : Le Furet - Danièle Messner

IDÉAL Connaissances

Médiateur des pratiques existantes et émergentes, IDÉAL Connaissances a pour vocation d'accompagner l'échange de savoir-faire des collectivités territoriales et de leurs prestataires sur tous leurs domaines de compétences.

Convaincu de la nécessité de capitaliser l'intelligence collective, IDÉAL Connaissances, pionnier dans la mutualisation des connaissances, a fondé les premiers réseaux professionnels des collectivités territoriales, pour répondre à leurs besoins quotidiens, en développant 2 activités principales : l'animation de communautés professionnelles (mise en réseau sur le web, plus de 40 communautés) et l'organisation d'événements (mise en relation physique) via des séminaires, rencontres techniques, colloques nationaux. IDÉAL permet aux collectivités territoriales de :

- Découvrir les savoir-faire de leurs domaines de compétences via des forums d'échanges en ligne.
- Utiliser des ressources clés via des bibliothèques électroniques de documents inédits.
- Écouter les spécialistes de leurs thématiques d'action en colloques nationaux.
- Se former par l'échange en rencontres techniques et séminaires.
- Rencontrer les prestataires de chacun de leurs champs de compétences sur des salons professionnels.
- Réfléchir et avancer sur des problématiques actuelles en groupes de travail collaboratif.

De par son statut de tiers de confiance des collectivités territoriales, IDÉAL sélectionne et met en lumière les professionnels des secteurs associatifs, semi-publics et privés, qui peuvent se révéler des ressources clés pour l'avancement de leurs projets d'ingénierie technique, sociale, juridique ou financière.

Politique Petite Enfance, les changements à venir

Servane Martin

Annoncés dans le cadre du Comité interministériel de modernisation de l'action publique (CIMAP), les changements en matière de gouvernance locale se mettent en place dès aujourd'hui dans 17 départements.

Gouvernance : du Conseil général au préfet et à la CAF

Le 7 février 2014 à Strasbourg Mme la Ministre de la Famille, Dominique Bertinotti, a lancé une démarche de préfiguration de l'élaboration des schémas départementaux des services aux familles qui comprennent un volet petite enfance et un volet soutien à la parentalité. La démarche d'adoption des schémas sera généralisée à l'ensemble des départements courant 2014.

Que prévoit cette réforme de la gouvernance ? Ces commissions seront une émanation des anciennes CDAJE (Commissions Départementales d'Accueil des Jeunes Enfants) et des récentes CDSP (Commissions départementales du Soutien à la Parentalité) qui n'avaient pas toujours été mises en place. Mais, contrairement à l'ancienne CDAJE présidée par le Conseil Général, la présidence sera désormais assurée par le préfet. Les CAF voient leur rôle renforcé, car elles devront assurer le suivi et l'animation de la démarche : elles auront pour mission de préparer l'ensemble des documents, notamment le diagnostic, et seront chargées du secrétariat de ces nouvelles instances. Un bureau restreint sera constitué des principaux décideurs et financeurs (Conseil général, représentant des maires, représentant du recteur de l'académie, UDAF, CAF, MSA).

Orientations territoriales et orientations nationales

Les orientations stratégiques définies localement devront se décliner au re-

gard des priorités nationales, telles que la réduction des inégalités territoriales, la réponse aux besoins spécifiques des familles (handicap, familles vulnérables), le renforcement de l'articulation de l'accueil du jeune enfant et des actions de soutien à la parentalité, l'amélioration de l'information des familles sur l'offre disponible.

En matière de réduction des inégalités territoriales concernant l'accueil du jeune enfant, le schéma devra déterminer les territoires prioritaires éligibles aux crédits du fonds de rééquilibrage territorial prévu par la COG Etat / CNAF sur la période 2013/2017. Sans une signature du schéma, les crédits de ce fonds ne pourront être débloqués. Les 17 départements préfigurateurs doivent adopter leur schéma avant la fin du mois d'avril : or nombre d'entre eux n'ont pas encore commencé la concertation avec les différents acteurs. Sur le terrain, on constate des réticences, notamment de la part des conseils généraux qui étaient fortement impliqués dans les CDAJE. L'UNAF qui appelait de ses vœux la mise en place de schémas restera attentive à la mise en place de cette démarche et à la prise en compte des besoins de tous les parents.

Prestation de service unique et équité de traitement entre les familles

Suite au constat d'une hétérogénéité des pratiques en matière de fourniture des repas et des couches, et d'un écart grandissant entre les heures facturées aux familles et les heures de présence réelle des enfants, la CNAF a souhaité



réaliser des ajustements de la PSU afin d'assurer une équité entre toutes les familles et tous les gestionnaires. Ainsi, des aides à l'investissement seront possibles pour financer la construction de cuisines et l'achat d'équipements pour réchauffer les repas non préparés sur place, la construction ou l'aménagement d'un local pour stocker les couches, l'informatisation des structures (logiciels de gestion) pour faciliter la gestion et le suivi de l'activité. Concernant les aides au fonctionnement, la PSU sera valorisée financièrement en fonction du service rendu (fourniture des repas et des couches ; faible écart entre les heures réalisées et les heures facturées). Pour l'UNAF, cette réforme va dans le bon sens pour offrir aux familles un service de qualité et une équité de traitement.

Servane Martin, Chargée de mission Pôle Éducation - Petite enfance - Handicap - UNAF (Union Nationale des Associations Familiales).

Petite enfance, éveil culturel, artistique

Tours, « Culture partout, culture pour tous »

Maryse Branjonneau et Stéphanie Braem

La création d'un poste de coordination de l'éveil culturel pour la petite enfance à Tours, ville d'art et de patrimoine, est le reflet d'une volonté politique de sensibiliser les très jeunes enfants à l'art et la culture. Soutenue par une Charte « Culture partout, culture pour tous », elle fédère les différents acteurs sociaux, culturels et socio-culturels de l'agglomération tourangelle autour d'une même philosophie.

Une coordination municipale pour l'éveil culturel de la petite enfance

La réflexion menée sur la notion d'éveil culturel et artistique des jeunes enfants a conduit le service de la petite enfance à définir ainsi les objectifs des professionnelles des structures d'accueil : entre culture familiale et ouverture sur le monde, elles offrent un espace d'éveil et de socialisation par des pratiques culturelles et artistiques inscrites dans le quotidien de l'enfant. Chaque enfant, reconnu dans son histoire et son patrimoine culturel dans lesquels il puise ses racines, construira sa propre identité en s'enrichissant d'expériences partagées dans sa relation avec les autres. Tout projet sera élaboré en pensant la place de chacun des acteurs, enfants, parents, partenaires, professionnels.

Ébauché au début des années 2000, un poste de coordinatrice de l'éveil culturel a été confié à une éducatrice de jeunes enfants qui a mis l'accent sur la musique. En 2007, une autre éducatrice a pris le relais avec la littérature jeunesse, une musicienne intervenante est recrutée à temps plein pour l'éveil musical. Au fil du temps et des rencontres, les projets se sont enrichis et étendus à l'ensemble du réseau culturel et artistique présent dans la ville.

La coordinatrice met en lien professionnels, parents et partenaires et facilite la mise en œuvre de projets communs pour une ouverture des jeunes enfants au monde qui les entoure, avec l'art

et la culture comme médiateurs. Elle anime aussi certains ateliers en collaboration avec les professionnels petite enfance, participe à des ateliers parents-enfants, pilote des projets artistiques, forme les équipes aux pratiques de lecture d'albums.

Grâce à une vision globale des 25 établissements d'accueil de la petite enfance, elle peut impulser une dynamique de projets dans une structure en particulier, dans un quartier, dans la ville ou encore à travers un travail artistique commun qui rassemble tous les établissements.

Des actions pour développer sensibilité et créativité

L'éveil artistique, et l'art en général, permet aux enfants de porter un regard sensible sur le monde par l'expression des émotions, des sensations, de l'imaginaire et soutient le développement de leurs capacités de création.

La présence d'artistes plasticiens, auprès de quinze équipes pour les projets « Rouge » et « L'Arbre » a apporté un regard nouveau sur les arts plastiques avec les jeunes enfants, par l'exploration sensorielle de bois, copeaux, sciure, brou de noix, et l'utilisation de techniques comme papier mâché, pochoirs, assemblages d'objets en volume, empreintes...

Les œuvres réalisées ont été exposées à la Bibliothèque Centrale, parmi lesquelles un arbre géant sous lequel un coin lecture a été installé.

Le rythme d'un poème, son tempo, la musique des mots, leur association, la voix qui le dit plaisent aux tout-petits. En quelques mots, le poème va à la rencontre de l'imaginaire pour raconter une histoire à chacun. Le Printemps des Poètes est une manifestation nationale très animée à Tours, pendant laquelle les professionnels petite enfance proposent « Un jour, un poème » : chaque jour un poème est lu aux enfants, des bébés aux plus grands ainsi qu'aux personnes âgées dans le cadre d'un partenariat intergénérationnel. Un livret avec un choix de poèmes préparés à l'avance par un groupe de travail réunissant les secteurs associatifs et municipaux, sert de support à cette action

L'implication des familles

Le sentiment de « continuité d'être » étant primordial pour l'enfant, les équipes mettent en œuvre des actions d'éveil culturel et artistique intégrant les familles et s'inscrivent en médiateurs dans ces actions. En procédant ainsi, les professionnelles créent une enveloppe sécurisante, dans une relation chaleureuse avec les enfants et un échange équilibré avec les parents.

Dans tous nos projets, l'implication des parents et leur place sont pensés dans une relation équilibrée parents-enfants-professionnelles, où la culture de chacun est respectée et la fonction parentale soutenue.

De nombreux temps partagés avec les familles sont organisés aussi bien



dans les établissements : les « ateliers parents-enfants », que lors de « rendez vous » sur différents lieux culturels de la ville. Ces projets sont menés dans toutes les structures comme la bibliothèque et le centre chorégraphique National de Tours.

Le Centre Chorégraphique National de Tours, propose 2 ateliers danse parents-enfants par an dans deux crèches du quartier. Une chorégraphe accueille dix duos parent-enfant par séance, les invitant à explorer l'espace et le corps dans l'espace, jouer avec les rythmes du mouvement, développer une communication par le geste et le contact physique.

Réseau de partenaires et formation

L'accès aux lieux culturels et la participation aux événements de la ville ou d'un quartier dépendent de la qualité de la coopération entre lieux d'accueil et lieux culturels et des projets élaborés ensemble.

L'Opéra de Tours avec ses Chœurs Lyriques et son Orchestre Symphonique très dynamique prépare un répertoire de chants lyriques présentés aux enfants accompagnés des professionnels ou de leurs parents dans les différentes salles de spectacle de la ville.

Un livret *Histoire de Lire*, élaboré par les biblithécaires, les lectrices de l'association livre passerelle et les professionnelles de la petite enfance est diffusé aux familles, proposant une sélection d'une trentaine d'albums jeunesse. Afin de maintenir une sensibilisation permanente des professionnelles et d'enrichir les pratiques, un volet formation est assuré par des professionnels municipaux (la musicienne intervenante et la coordinatrice de l'éveil culturel), un guitariste vacataire au sein

du partenariat avec les bibliothèques, l'association Livre Passerelle et le centre chorégraphique. Une formation « éveil à la danse », animée par Véronique His de l'association Enfance & musique a été organisée pour un groupe de 12 personnes, et depuis deux ans, le Centre Chorégraphique propose un atelier de découverte à 14 professionnels.

La collaboration étroite entretenue avec le service culturel de la collectivité favorise les nombreux partenariats. Pour les autres structures, des conventions permettent le développement de projets communs, dans le même souci partagé de sensibiliser tous les publics à l'art et la culture.

Maryse Branjonneau, Éducatrice de jeunes enfants, coordinatrice de l'éveil culturel.

Stéphanie Braem, Responsable du service de la petite enfance, à la Ville de Tours.

Visuels : Maryse Branjonneau et Stéphanie Braem

Bibliographie

La Revue des Initiatives n°1 Éditions Enfance et Musique.

Actes des XIX^e Universités d'automne de la FNEJE : « *L'Art de Conter* » Maryse Branjonneau.



Culture, politique et petite enfance

La spécificité de l'engagement des artistes

Marie-Hélène Popelard

Si la culture est l'autre nom du processus d'humanisation, la « praxis » politique devient pour l'ensemble des philosophes dès 1945 ce qui en parachève la trajectoire. Existe-t-il une manière propre à l'artiste d'effectuer cette confrontation à la chose publique ? Quel cahier des charges des publics et plus particulièrement des publics dits « émancipés » ? Quelles responsabilités des lieux d'accueil de la toute petite enfance où le processus d'humanisation prend sa source et son élan ?

Écrire oblige, écrivait Camus. Pourtant à la fin des années 70 les intellectuels et les artistes cessent de dire à la société quoi que ce soit de directement politique. Alors que nous pensons que l'histoire était cette écriture que le présent faisait de son propre passé, une pensée unique s'impose, celle que seuls comptent les changements individuels ou locaux, représentations qui doivent beaucoup à la philosophie.

Par son *On gouverne toujours trop*, Foucault a devancé l'émergence d'une nouvelle doxa attachée à défendre la toute puissance du libéralisme et la disqualification efficace de toutes les conceptions historiques qui s'attachaient à la définition de perspectives politiques collectives. Les thèses de Deleuze sur le capitalisme affirment de leur côté l'absence de tout dehors et de tout après, en réitérant l'idée que seules demeurent les marges. Dans *Mille plateaux* alors que l'assaut politique du néolibéralisme sera devenu lisible, Deleuze remplace toutes les polarités de la lutte des classes par le concept de « travail extensif devenu précaire et flottant ». La prolifération de la figure du « nomade » dans la littérature du management révélera d'ailleurs la récupération dont le philosophe fera l'objet. Ainsi à la représentation schématique d'un monde divisé en groupes homogènes s'est substituée sous la



pression de telles pensées la vision non moins schématique d'un univers parcellisé fait de la juxtaposition de destins individuels. En l'absence d'un espoir de changement social et de la notion claire d'exploitation, le refus de l'injustice sociale a régressé vers le stimulus original : l'indignation devant la souffrance. Et c'est dans ce contexte qu'apparurent de nouvelles formes hégémoniques d'expression artistique.

L'essai sociologique de Lipovetsky et Serroy, après celui de Boltanski et Chiappello consacré au *Nouvel esprit du capitalisme*, en prolonge la réflexion

en se situant sur le seul terrain de *L'esthétisation du monde*. Désormais les mondes de l'art sont de moins en moins des mondes à part. À l'incandescence de la transgression a succédé le processus de « californisation de la fête » où art et culture marchande, commerce et animation vacancière s'entremêlent de plus en plus. La conclusion des auteurs est sans appel : la décélération généralisée a aussi peu de chances de voir le jour que la décroissance volontaire.

Dans ce nouveau contexte et face à la *(S)ensure* entendue depuis Bernard Noël comme privation de sens

et occupation économique de la pensée, une petite poignée d'artistes se signalent par trois postures solidaires : à l'emportement du temps ils opposent « la capacité au ralenti » ; au ramollissement des consciences, un durcissement qui cherche ses modèles dans la langue Zaoum de Khlebnikov, le chant de Joyce, les glossolalies d'Artaud, les *bruits de langue* de Bernard Noël, le parler animal de Novarina, la parodie plastique... ; à l'écriture de l'histoire, une vérité qui se cherche mais *obliquement*. Ainsi le refus du commun du lieu ne signifie pas l'absence de tout commun mais la recherche d'un lieu où faire place à un rythme qui prémunisse de la rationalisation d'un marché qui simplifie la complexité du monde sensible pour mieux nous distraire de sa violence. Reste qu'à trop vouloir l'obscurité d'une langue excentrique, les artistes risquent l'isolement. A moins que le public soit un « singulier collectif » composé d'un archipel de spectateurs dont il faut examiner de plus près les multiples attentes.

Les politiques du spectateur

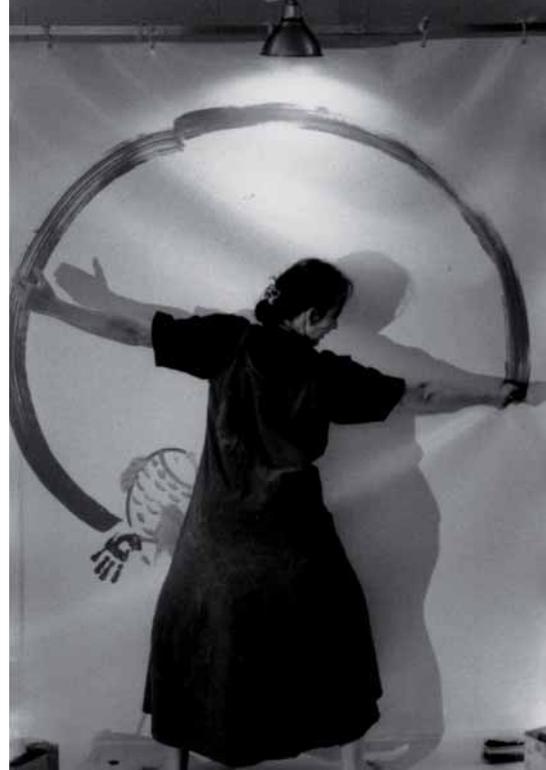
Ce qui est identifiable sur la scène théâtrale politique contemporaine s'organise autour de deux ensembles bien distincts. D'un côté ceux qui escomptent des effets par un spectacle de la *transgression* susceptible de transformer le spectateur ou par un spectacle de la *conscientisation* qui vise à le mobiliser. Ce premier ensemble est l'héritier du théâtre politique tel qu'il s'est édifié tout au long du XXe siècle. Le spectacle s'adresse soit à la sensibilité soit à l'intelligence du spectateur mais toujours dans la perspective d'un manque ou d'une défaillance à combler. Face à ces démarches désormais classiques, existe un autre spectacle qui suspend tout rapport entre la scène et le public. Son maître mot est *l'égalité*. Il espère l'émancipation du spectateur en se faisant l'héritier de Jacotot, « le maître ignorant » dont Rancière avait fait le portrait. Ce qui manque à l'autre ce n'est rien d'autre que la saisie de sa propre capacité et pour ceci il n'existe aucune recette, aucune école.

Le modèle que critiquait Jacotot peut s'apparenter à celui qui régit les politiques sociales et culturelles qui visait à réduire les inégalités tout en induisant des formes de relations hiérarchisées. Et pourtant le *public constaté* ne ressemblera jamais au *public inventé* par

« le théâtre de la capacité », ce bon public toujours à l'écoute des bons médiateurs. Peut-être y a-t-il dans l'attitude de l'artiste face à un spectateur dont il n'attend plus rien, le projet implicite de la disparition des publics. Ce nouveau fantasme de l'autonomie artistique qui succède à celui de Jean Vilar rêvant d'une communauté nationale de spectateurs transformés en participants, illustre l'une des nombreuses contradictions inhérentes à la vie artistique. Car le problème de savoir *où* donner à chacun la chance de construire cette « égale capacité » se pose. C'est sans doute la responsabilité des lieux d'accueil de la toute petite enfance qui se trouve ici engagée.

La culture à la crèche

Parce que les bébés n'ont pas encore le langage, on pourrait imaginer qu'ils disposent d'un savoir perdu, un *savoir d'avant*. Le thème n'est pas neuf qui fait du triomphe du verbe « une catastrophe perceptive ». Plus prosaïquement, un spectacle, un concert ou une exposition qui s'adresse à des tout-petits, s'adresse aussi aux adultes qui les accompagnent et se laissent subjugués par ces bébés qui ne comprennent pas, mais *prennent* : les timbres des instruments, des voix, les couleurs, les matières, l'angoisse, la violence, l'amour, ils *prennent* avec une « capacité » encore illimitée. Mais on voit bien où est la difficulté : on serait tenté de dire que l'enjeu de l'éducation est d'apprendre à l'enfant à vivre dans une tension permanente entre plusieurs formes de partages du sensible, plusieurs expressions du désir, comme il doit apprendre à exercer sa perception en préservant deux types d'attention, l'analytique et la synchrétique et différentes formes de pensée symbolique. L'enfant doit apprendre, dit-on. Mais comment ? On pourrait risquer une hypothèse en forme de proposition : multiplier pour de jeunes enfants, les occasions de rencontre (création et réception) avec des œuvres « à plusieurs mains et plusieurs têtes », là où se noue



la correspondance des *manières*, dans la recherche non pas du mélange pour le mélange mais d'une « commune mesure », en nous appuyant sur leur exceptionnelle capacité synchrétique, ce serait prolonger l'état de grâce de la petite enfance et jouer dès les débuts de l'éducation artistique avec la question des limites.

S'il est vrai que le peuple n'est pas dépossédé de culture mais privé de parole et relégué dans des lieux qui ne lui permettent pas l'exercice d'une faculté d'appropriation et de production artistique, l'expérience culturelle en crèche est le premier moment d'un renversement possible. Contre le pessimisme des philosophes des années 80, nous aimerions nous élever en restaurant l'hypothèse chère à Jungler de la résistance indestructible du *Waldgänger* (rebelle) qui se retranche dans la forêt jusqu'à ce que l'heure des révolutions sonne. Dans la perspective d'un naufrage prévisible de nos sociétés, les lieux d'accueil de la petite enfance feraient bien d'assurer la relève en se donnant les moyens artistiques de devenir les pépinières de ces futurs *waldgänger*.

Marie-Hélène Popelard, Maître de conférences en esthétique, Université de Poitiers, Enseignante au Pôle Supérieur d'Enseignement Artistique PSPB, Paris-Sorbonne-Boulogne.

Photos : Marie-Hélène Popelard

Rubrique infos

COLLOQUES ET FORMATION

10^{ème} Congrès sur la Parentalité
Brest, les 5 et 6 juin 2014
Liberté, parentalité, vulnérabilité.
Avons-nous toujours besoin de
père et de mère ?
www.parentel.org

4^e édition du Salon Petit
Toulouse, le 20 Mai 2014
Conférences : « Développement
du jeune enfant - Un être social »
www.petitenfance.fr

**Porter, accompagner, déposer...
gestes du quotidien et bien être
du professionnel**
Strasbourg, les 13 et 14 mai 2014
En interrogeant le cadre de
travail et la manière dont on
l'habite, en prenant conscience
de la fonctionnalité de notre
propre corps et de celui des
enfants... il s'agit de trouver,
ensemble et pour soi, une
manière d'être acteur de son
quotidien professionnel : toujours
la même chose, jamais la même
chose... Avec Marjorie Burger-
Chassignet, orthophoniste,
danseuse, chorégraphe,
pédagogue du mouvement,
cofondatrice de « Bébeillez-
vous : le corps et l'enfant »
www.lefuret.org

**Aménager les espaces de vie
pour l'épanouissement de
l'enfant**
Strasbourg, les 17 et 18 juin 2014
Acquérir des moyens pratiques
pour mettre en synergie ces 3
projets : éducatif, social et
d'espace afin de les appliquer
dans son lieu de travail. Avec
Didier Heintz, architecte,
designer et programmiste
pour des espaces de la Petite

Enfance, cofondateur de
l'association NAVIR.
www.lefuret.org

Profitez de nos tarifs
préférentiels abonnés !

Rythme, voix et chansons
Pantin, du 03 au 06 novembre
2014

Les musiciens et non musiciens
y trouveront les techniques qui
font le lien entre la musique et
l'expression corporelle, entre le
son et le geste...
www.enfancemusique.asso.fr

LIVRES

**Prendre soin de l'enfant de 3
mois à 3 ans. Guide pratique à
l'usage des professionnels de la
petite enfance**

Ghislaine
Camus

Un ouvrage
pour les
professionnels
de la petite
enfance qui
pourront
s'y référer
en toutes
circonstances, qu'il s'agisse de
soins quotidiens, de diététique,
de conseils de prévention ou
d'actions à mener en cas de
troubles courants.

www.superieur.deboeck.com - Collection Bébés et petite
enfance (Nov. 2013)

**Le Livre blanc de la résidence
alternée - Penser la complexité**
Marie-Dominique Wilpert,



Frédéric Jésus
Une approche
pluridisciplinaire
pour nourrir un
débat de société
éminemment
actuel qui doit
déboucher sur une nouvelle loi
de la famille (automne 2014).
Ce livre articule les éléments
complexes à l'œuvre : la
protection de la santé psychique
des enfants, mais aussi l'égalité
des droits et devoirs d'un père
et d'une mère devant l'exercice
de l'autorité parentale, la
reconnaissance de la liberté des
individus d'organiser leur vie
privée et familiale en prenant
en compte l'intérêt de tous les
membres de la famille, et, enfin,
la lutte contre la domination
masculine.
www.editions-eres.com (avril
2014)

**Une nouvelle Autorité sans
punition ni fessée**

Catherine Dumonteil-Kremer
Un guide pour repenser
l'autorité, qui puise ses
exemples dans
le quotidien pour
vous aider à aller
vers une véritable
harmonie
familiale.
www.nathan.fr

**Accueillir le nouveau-né, d'hier
à aujourd'hui**
Marie-France Morel
Depuis la naissance à Rome
dans l'Antiquité, où le nouveau-
né posé sur le sol devait être
relevé par la
sage-femme pour
être présenté à
son père et admis



dans la famille, jusqu'à la
naissance surmédicalisée dans
nos maternités occidentales,
les conditions d'accueil du
bébé ont radicalement changé
dans le temps et dans l'espace.
Cet ouvrage s'efforce d'en
montrer les grandes évolutions.
Les auteurs rassemblés par
la Société d'histoire de la
naissance contribuent, dans
une démarche pluridisciplinaire
décentrée, à mieux comprendre
le présent.
www.editions-eres.com (2013)
- Coll. 1001 BB Bébés au
quotidien

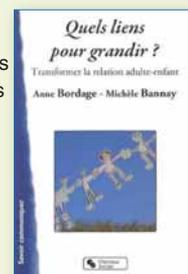
La parentalité en questions
Synthèse des travaux de
recherche des Universités
Populaires de Parents (UPP)

Des parents
livrent les
résultats des
recherches qu'ils
ont menées
dans le cadre
des Universités
Populaires de Parents sur des
thèmes comme les écrans, la
transmission des valeurs, l'école,
l'image des quartiers...
www.acepp.asso.fr



**Quels liens pour grandir ?
Transformer la relation adulte-
enfant**

Anne Bordage, Michèle Bannay
Les enfants vont
mal... À refuser de
voir, d'entendre tous
les signaux que ces
jeunes envoient de
façon constante
et grandissante,
nous malmenons
l'enfance et la



jeunesse. Laissons-leur la possibilité de grandir et de bâtir un monde en évolution. Aidons et soutenons-les dans cette grande tâche. Engageons-nous à leur côté dans cet immense chantier de transmission porté par l'expérience d'une autre conception de l'Éducation. *Chronique sociale (sept. 2013)*

Réflexivité et pratique professionnelle

Michel Parlier, Anne-Lise Ulmann

Cette thématique constitue le premier volet d'un ensemble de trois dossiers successifs d'Éducation permanente qui aborderont, sous des angles différents (réflexivité, travail et délibération), la notion d'expérience, ses modalités de construction et ses usages dans le champ de la formation des adultes. Les articles retenus dans ce dossier portent attention aux usages de la réflexivité pour la formation des sujets mais ouvrent également leurs champs d'investigation aux conséquences de ces approches réflexives sur les collectifs professionnels, et plus globalement sur les transformations du travail.

www.education-permanente.fr
N° 196 (sept. 2013)

LIVRES ENFANTS

Les Langues de chat

Luana Vergari scénariste et Massimo Semerano, illustrateur
Cet ouvrage, résultat d'un travail entre auteurs, spécialistes de l'éveil aux langues, et parents et professionnels du Livre et de l'Éducation, raconte une histoire amusante traitant de la diversité linguistique et culturelle. Il montre le monde dans sa pluralité, où tout s'entrecroise : les langues, les habitudes, les goûts et les désirs. Publié avec le soutien de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (ministère de la Culture et de la Communication) et de la Ville de Montreuil.
www.dunelanguealautre.org

Le crocodile qui avait peur de l'eau

Gemma Merino

La très attachante histoire d'un petit crocodile qui ne parvient pas, malgré toute sa bonne volonté, à aimer l'eau.
www.jeunesse.casterman.com
(12-02-14)

Le journal de Fanette et Filipin

La petite revue enchantée des 3/10 ans et de leurs parents. Une revue familiale trimestrielle dont le premier numéro est paru en Juin 2013.
www.belle-meraude.com

LIVRES CD

C'est mon père qui me l'a dit

Rémy Boussengui
Le Jardin des Mots édite des livres/CD de Contes pour nourrir les petites et grandes oreilles, des livres qui aident à grandir, à réfléchir... « Mon père ne m'a légué ni château, ni lingots, mais un trésor inestimable : la parole. Cette parole qui me permet d'exister, de tisser des ponts, d'abolir les distances... »
www.lejardindesmots.fr
Collection «Les Savoureux»

La fabrique à comptines

Luce
Des chansons et comptines chantées par Luce, gagnante de la Nouvelle Star 2010, on n'a jamais entendu cela ?! Des instruments de musique «jouets» (mini piano, hochets, guitare plastique...)?
www.enfancemusique.com

Tu connais Paris toi ?

Pierre Gueyrard
Pierre Gueyrard nous fait visiter Paris, avec des chansons reprises à l'accordéon, à la guitare Manouche, à la batterie jazz. Ses chansons sautent dans les flaques, ses poèmes jaillissent des bouches de métro. Viens voir les photos de Doisneau ! A Beaubourg, la pluie fait des Pling ! Plong, sur les tuyaux rouges et bleus...
www.enfancemusique.com

Chapotiron

Anneliese Guttenberger, illustration, Pascale Guellier, auteur-compositeur et Gilles Lhuillier arrangeur et producteur musical
L'histoire d'un chapeau bleu qui prend forme et âme et voyage au gré du vent de villages en continents. C'est ainsi que nous

voyageons à travers musique indienne, musique africaine, rock... un livret joliment illustré, ouvre, comme les chansons, un univers différent à chaque double page, comme de petits tableaux. Une très belle découverte qui a enthousiasmé ses auditeurs.
www.kisskissbankbank.com



Vous souhaitez émettre un avis sur la revue ? Nous faire part d'une initiative ? Ou encore réagir sur un fait d'actualité dans le champ de la Petite Enfance ?

ÉCRIVEZ-NOUS À

contact@lefuret.org



Le Furet N°73 (unité 9.80€ + 2.10€ frais de port) **11.90€**

Abonnement 1 AN 38€! (3 Furets + 2 Enfants d'Europe)

Furet N°73 **Filles & garçons, osons un nouveau regard** (parution avril 2014)

Furet N°74 **Les écrans** (parution août 2014)

Furet N°75 **Petite enfance entre autonomie et indépendance** (décembre 2014)

Enfants d'Europe N°26 **Évolutions de la politique Petite Enfance en Europe** (août 2014)

Enfants d'Europe N°27 **La qualité dans l'accueil Petite Enfance** (décembre 2014)

Abonnement 2 ANS 68€! (6 Furets + 4 Enfants d'Europe)

Abonnement CONFORT 32€/an!

Optez pour le renouvellement automatique de votre abonnement !

Pour simplifier et sécuriser la gestion de votre abonnement, optez pour le prélèvement automatique en complétant le 'Mandat de prélèvement SEPA' disponible sur demande à l'adresse : comptabilite@lefuret.org et/ou en téléchargement dès la page d'accueil www.lefuret.org

15 jours avant l'échéance annuelle de votre abonnement, une notification vous informera de son renouvellement, du montant et de la date d'échéance.

Suspension de l'abonnement confort, sur simple demande au service comptabilite@lefuret.org



COLLECTION 2013 28€!

Furet N°70 **Familles, crèches, écoles et si on se donnait la main ?**

Furet N°71 **Comptines et ritournelles, les ressorts de l'oralité**

Furet N°72 **Pour la petite enfance : une mosaïque de métiers**

Enfants d'Europe N°24 **Alliances éducatives entre services d'EAJE & familles**

Enfants d'Europe N°25 **Le temps pour grandir**



COLLECTION 2012 28€!

Furet N°67 **Parents en devenir, Parents à accueillir**

Furet N°68 **Des langues en cadeau**

Furet N°69 **Petite enfance, quelles sécurités ?**

Enfants d'Europe N°22 **...vers la grande école ! Faciliter la transition**

Enfants d'Europe N°23 **Le MASCULIN, un nouvel atout pour la Petite Enfance ?**



BON DE COMMANDE

Cochez la case de votre choix, complétez vos coordonnées - Retournez le tout à : **LE FURET 6 quai de Paris - 67000 Strasbourg**

Je commande à 9.80€/revue : ex. du FURET N°70 - ex. N°71 - ex. N°72 - ex. N°73
(Plus Frais de port / 1 revue : 2.10€ • 2 revues : 3.55€ • 3 à 5 revues : 4.65€ • 6 à 9 revues : 6€)

Je m'abonne 1 AN à 38€

Je m'abonne 2 ANS à 68€

Je commande la Collection 2013 à 28€

Je commande la Collection 2012 à 28€

Je joins un chèque de € à l'ordre du Furet (et complète mes coordonnées ci-dessous)

Je souscris à l'Abonnement confort 1AN/32€ aux conditions ci-dessus (et complète mes coordonnées ci-dessous)

Je demande un **formulaire SEPA** Je télécharge le **formulaire SEPA** sur www.lefuret.org (et le retourne par poste)

Je souhaite débiter mon abonnement avec le Furet

N°72

N°73

N°74

Organisme :

Nom : Prénom :

Adresse :

Code postal Ville : Pays.....

Tél. : Fax : m@il :

Informations et commandes d'1 simple clic sur www.lefuret.org - abonnements@lefuret.org - 00 33 (0)3 88 21 96 62