

Vanessa Dervey Alvarez

Février 2009

Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme HES
en Education Sociale

**L'influence de l'accompagnement éducatif sur
la construction de l'identité sexuée et
l'apprentissage des rôles sexués chez les enfants**

HES-SO Valais-Wallis

Filière Travail Social

Directeur de mémoire

Emmanuel Solioz

Résumé

Ce travail a pour but de percevoir comment la dimension du genre agit sur les pratiques professionnelles selon le sexe de l'éducateur·trice social·e et celui de l'enfant. Le postulat de départ de ce travail consiste à comprendre de quelles manières les représentations de l'éducateur·trice social·e influencent la construction de l'identité sexuée et l'apprentissage des rôles sexués de l'enfant en institution, âgé de 4 à 8 ans.

La partie théorique met en lumière quatre dimensions. La première est exposée d'un point de vue biologique et tente de savoir si les cerveaux de l'homme et de la femme sont construits de la même manière. Ensuite, sous un angle cognitif, il s'agit d'exposer les différentes étapes par lesquelles l'enfant développe son identification sexuée. Puis la dimension affective est introduite par la problématique du complexe d'Œdipe. Pour terminer, l'apprentissage des rôles sexués au sein de la société apporte la dimension sociale.

Afin de vérifier les hypothèses de travail, six entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des professionnel·le·s travaillant auprès d'enfants placés en institution. Ce travail de terrain a permis de comprendre comment les éducateurs·trices sociaux·ales tiennent compte de la dimension du genre dans leur travail quotidien. Les prises en charge prennent en compte autant bien le sexe de l'adulte que le sexe de l'enfant. Bien que le cahier des charges des éducateurs·trices soit identique, certains rôles ou certaines tâches sont induites par le sexe social du·de la professionnel·le. De plus, les difficultés familiales des enfants tendent à stigmatiser les stéréotypes de genre liés au masculin et au féminin.

Mots-clés

Education sociale – Enfance – Identité sexuée – Rôles sexués – Stéréotypes de genre – Enfant placé

*« Accompagner un enfant dans son développement au quotidien, c'est redécouvrir le monde par ses yeux, c'est redécouvrir l'enfance et le plaisir, c'est redécouvrir la vie au jour le jour ».*¹

*« La masculinité et la féminité sont des concepts inculqués depuis la plus tendre enfance et qui traversent toute notre vie. Le genre intervient dans chacune des interactions sociales qui nous font et nous défont ».*²

Je tiens à dire un grand Merci...

A Emmanuel Solioz pour ses conseils, son accompagnement ainsi que son soutien et ses encouragements.

Aux professionnel-le-s qui se sont impliqué-e-s dans les entretiens, pour leur disponibilité et leur transparence.

A Marie-Jo et Chantal pour la richesse de leurs commentaires lors de la relecture de ce travail.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que l'auteure.

¹ Ferland F. (2004) Le développement de l'enfant au quotidien. Hôpital Sainte-Justine. Montréal : p. 38

² Carnino G. (2005) Pour en finir avec le sexisme. L'Echappée : Paris. p.50

Table des matières

Résumé	2
Mots-clés	2
1. Introduction	6
1.1. Motivations personnelles.....	6
1.2. Motivations socio-professionnelles.....	7
1.3. Point de départ de mon travail de recherche.....	8
2. Problématique	11
2.1. Question de départ.....	15
2.2. Cadre théorique.....	16
2.2.1. L'identité sexuée sous un angle biologique	16
2.2.2. L'identité sexuée sous un angle cognitif	21
2.2.3. L'identité sexuée et le complexe d'Œdipe.....	22
Le garçon et sa lutte contre l'angoisse de castration	25
Le garçon et la liquidation du complexe d'Œdipe	27
La fille et sa lutte contre l'angoisse de castration	28
La deuxième phase du complexe de castration chez la fille	29
2.2.4. L'apprentissage des rôles sexués au sein de la société	32
2.3. Question de recherche	40
2.3.1. Hypothèses.....	40
2.3.2. Objectifs.....	40
3. Méthodologie	41
3.1. Outil de recueil des données	41
3.2. Echantillon.....	42
3.3. Ethique	42

4.	Analyse	43
4.1.	Analyse et compte-rendu des entretiens	43
4.1.1.	Première partie	44
4.1.2.	Deuxième partie.....	52
4.1.3.	Troisième partie	58
5.	Synthèse	66
5.1.	Réponse à la question de recherche.....	66
5.1.1.	Première hypothèse.....	66
5.1.2.	Deuxième hypothèse	67
5.1.3.	Troisième hypothèse	67
6.	Bilan	68
7.	Propositions professionnelles	71
8.	Conclusion	72
9.	Bibliographie	73
10.	Annexes	75
	Feuille d'information	75
	Formulaire de consentement éclairé	75
	Grille d'entretien	75
	Grille d'analyse	75

Introduction

Dans un premier temps, je vais développer les motivations personnelles et socio-professionnelles qui m'ont conduite à me questionner quant à l'identité sexuée et la construction de l'apprentissage des rôles sexués des enfants en institution. Ensuite, j'aborderai la problématique par plusieurs aspects théoriques dans une perspective de genre. La question de recherche et les hypothèses suivront ainsi que la méthodologie utilisée pour la récolte des données.

1.1. Motivations personnelles

De manière générale, les thématiques liées à l'enfance suscitent mon intérêt. Cet attrait est sans doute lié au fait que mes parents accueillent des enfants en difficultés familiales depuis bientôt vingt ans. Ils ont, tout d'abord, débuté en tant que famille d'accueil. Puis, notre maison s'est agrandie et compte aujourd'hui une douzaine d'enfants de 0 à 12 ans. Cette structure est singulière vis-à-vis des autres institutions car il s'agit à la fois d'un accueil familial et professionnalisé. Grandir dans cet environnement n'a pas toujours été évident, j'ai dû apprendre à « partager » mes parents. L'adolescence fut une période évidemment critique de part sa complexité générale mais aussi à cause de ce contexte de vie particulier.

Mon histoire de vie m'a rapidement plongée dans la diversité des modèles familiaux et parentaux. De cette façon, j'ai pris conscience des difficultés auxquelles les enfants, placés au foyer, peuvent être confrontés. Bien souvent, la famille dite « traditionnelle » se trouve fortement ébranlée. Les enfants, en quête de repères, sont en quelque sorte astreints à trouver de nouvelles personnes ressources comme un membre de la famille élargie, un·e ami·e d'un parent ou un·e éducateur·trice.

L'enfance est synonyme d'évolution et de bouleversement tant pour l'enfant que pour les adultes qui l'entourent. Leur soif d'apprendre, leur gaieté, leur intelligence et la confiance qu'ils nous témoignent me fascinent.

1.2. Motivations socio-professionnelles

Je porte une attention particulière aux thématiques liées au genre, raison pour laquelle j'ai choisi le module OASIS qui traite des rapports sociaux de sexes. Ce dernier m'a permis de :

❖ *Prendre conscience de l'immensité de la thématique et des conséquences que cela a sur les individus et la société en générale*

En effet, des stéréotypes de genre nous accompagnent avant même notre naissance et ce jusqu'à notre mort.

❖ *Apprendre de nouvelles notions*

J'ai appris, par exemple, la signification de l'« androcentrisme ». Selon la définition issue du module OASIS :

*« Androcentricity is, on most basic expression, a vision of the world in mal terms, a reconstruction of the social universe from a mal perspective. Specifically, it expresses itself in a construction of ego mal rather than female, with a concomitant view of females as objects rather than subjects, as acted upon rather than actors. The male is the reference point: the female, the "other", is located in relation to him, as Simone de Beauvoir has so eloquently argued ».*³

L'androcentrisme établit que le sexe masculin est le référent de l'espèce humaine. Toutefois cette notion existe chez les adultes, mais pas chez les enfants. Voici l'explication de ce phénomène : si l'on demande à des enfants de dessiner un enfant, ils vont représenter un individu du même sexe qu'eux. Les filles dessinent une fille. Les garçons dessinent un garçon. Par contre, les adultes (hommes et femmes confondu·e·s) dessinent majoritairement un garçon lors du même test. Cela démontre que l'enfant prototypique est un enfant de son propre sexe chez les enfants, mais que chez les adultes le prototype de l'enfant est devenu un garçon.

³ Eichler M. (1988) Non Sexist Research Methods : A Practical Guide. Allen & Unwin. Boston : p. 19-20

❖ *Faire des liens avec mon histoire personnelle*

Seule fille d'une fratrie de quatre enfants, j'ai rapidement appris à me positionner. Bien que mes parents se soient appliqués à nous transmettre une éducation égalitaire, j'ai pu constater que celle-ci était tout de même issue d'un conditionnement social. Avec le recul, je m'aperçois que mes frères et moi n'avons pas bénéficié de la même socialisation. Les attentes de nos parents sont différentes. Les tâches ou les aides demandées sont aussi différenciées. Par exemple, je ne me souviens pas avoir vu mes frères s'affairer autour de la machine à laver le linge ou de la planche de repassage. A l'inverse, eux, ne m'ont pas vu m'activer dans le jardin avec la tondeuse à gazon !

❖ *Interpeller mes pratiques professionnelles*

En formation en emploi durant les deux premières années de ma formation, j'ai travaillé auprès d'enfants en difficultés familiales, accueillis dès la naissance jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Mes activités ont été diverses : aide aux devoirs, repas, activités de loisirs, soins d'hygiène corporelle, aide aux couchers, etc. Les concepts théoriques de ce module m'ont permis de faire des liens avec ma pratique professionnelle et d'interpeller mes actes éducatifs quotidiens. Dans les chapitres suivants, plusieurs exemples illustrent ma prise de conscience ainsi que mes questionnements.

1.3. Point de départ de mon travail de recherche

Dans le cadre du module OASIS, j'ai pris connaissance des travaux de recherche de Dafflon Nouvelle⁴ au sujet des stéréotypes de genre issus des livres pour enfants. Pour illustrer la notion d'androcentrisme que j'ai évoqué plus haut, cette auteure explique notamment que par un biais d'androcentrisme, les adultes pensent qu'un livre avec un héros de sexe masculin plaira autant à un petit garçon qu'à une petite fille mais à l'inverse, un livre avec une héroïne ne plaira qu'à une petite fille. Dafflon Nouvelle souligne trois dimensions stéréotypiques de la différence des sexes utilisées dans les ouvrages : intérieur-extérieur, privé-public, passif-actif. Les enfants sont souvent

⁴ Dafflon Nouvelle A. [sous la dir.] (2006). Filles-Garçons Socialisation différenciée ? PUG : Grenoble. p.303 à 320

représentés dans le jeu. Toutefois, les filles s'adonnent davantage aux activités domestiques que les garçons qui eux, s'activent dans le sport, les disputes et/ou les bêtises. Au niveau des rôles, l'auteure soulève que les femmes illustrées dans les livres pour enfants exercent un rôle familial ou professionnel, qui est d'ailleurs peu varié et traditionnel (institutrices, professions du domaine des soins ou de la vente). Les hommes quant à eux, sont plus souvent représentés dans le double rôle. A noter que certaines activités domestiques sont réalisées par la femme (devoirs scolaires, soins). Alors que l'homme s'occupe plutôt d'activités de loisirs (jeux, sports, lecture).

D'un point de vue personnel, je trouve cet écart avec la réalité de la vie actuelle surprenant. Jusqu'à ce jour, je n'y avais pas prêté garde. Avec le recul, je me souviens des ouvrages scolaires ou même des histoires lues aux enfants comportant plusieurs aspects soulevés par Dafflon Nouvelle.

J'ai pu observer que les familles avaient évolué (divorce, garde des enfants partagée, activités professionnelles des parents, famille recomposée ou monoparentale, etc.). Toutefois, les repères en terme d'identité proposés par la littérature aux enfants n'ont guère changé ! Pourtant, les enfants devront vivre un jour ces changements familiaux ; alors pourquoi ne pas les représenter davantage dans les livres ? Paradoxalement, je constate une émancipation des pratiques d'un côté et une reproduction du modèle traditionnel de l'autre. Pourquoi la société ne porte-t-elle pas cette évolution alors qu'elle en est la principale actrice ? Dans les années 70 déjà, Gianini Belotti l'a relevé dans son ouvrage : « *Les auteurs de livres pour enfants ne font pas l'effort d'inventer de nouvelles valeurs mais en plus, ils proposent des modèles tout à fait dépassés par la réalité sociale du moment* ». ⁵

La perpétuation des stéréotypes de genre peut ainsi poursuivre sa route. Les futures générations ne font que subir ce phénomène. Les conséquences ne sont pas négligeables, lorsqu'il s'agit de choix de futures carrières professionnelles ou de partages des tâches domestiques au sein des foyers.

⁵ Gianini Belotti E. (1974) Du côté des petites filles. Des femmes : Paris p.141

J'ai pris connaissance des travaux des auteures susmentionnées avec stupéfaction. Des éléments identiques ressortent dans l'ouvrage de Gianini Belotti alors qu'ils ont une trentaine d'années d'écart. Ce constat m'interpelle sur l'avenir des générations futures.

Voici un exemple tiré de ma formation pratique : deux sœurs, âgées de 4 et 8 ans m'interpellent au sujet de ma vie professionnelle. Selon elles, je n'ai pas besoin de travailler et encore moins de faire des études ; il me faut plutôt « *faire des bébés* » et rester à la maison pour m'en occuper puisque j'ai un ami qui travaille !

Par cette illustration, je souhaite soulever l'importance de l'influence de l'éducateur·trice auprès des enfants en institution. Il me semble évident que les interrogations dont j'ai fait partie sont liées au fait que je n'appartiens pas au modèle qu'elles connaissaient jusqu'alors. Selon Ferland : « *L'enfant développe son sens moral en essayant de ressembler aux adultes qu'il admire, et les adultes qu'il admire le plus sont ses parents* ». ⁶ Cependant, le contexte familial des enfants placés est souvent bouleversé. Cette situation prétérite les repères en terme de modèle d'identification. En milieu institutionnel, les enfants s'imprègnent et s'identifient aux modèles que les éducateurs·trices transmettent par l'intermédiaire de leurs pratiques professionnelles. L'accompagnement éducatif joue ainsi un rôle prépondérant sur la construction de leur identité sexuée et l'apprentissage des rôles sexués.

Dans le chapitre suivant, la problématique des enfants ainsi que l'implication personnelle et émotionnelle de l'éducateur·trice y seront développées.

⁶ Ferland F. op. cit., p.36

2. Problématique

De multiples difficultés au sein des familles peuvent amener un enfant à être placé en institution. Un contexte psychosocial perturbé (toxicomanie, alcoolisme, maltraitance, troubles psychiques, etc.) est souvent la cause des difficultés d'apprentissage, d'adaptation et de développement chez l'enfant.

Dans la plupart des cas, les parents sont séparés ou divorcés. Les enfants se voient ainsi privés d'union familiale, qui représente, dès les premières années, le point de repère d'un développement psychophysique correct chez eux. Ces derniers doivent faire face au placement ainsi qu'à la rupture du contact quotidien avec chaque parent. La séparation peut ainsi représenter un événement douloureux pour l'enfant et un risque pour sa santé psychique. Les effets de cette séparation sont multiples. Il s'agit d'un ensemble d'événements sociaux, économiques, légaux, psychologiques et relationnels. Les enfants, triangulés, se retrouvent souvent impliqués dans les conflits de leurs parents. Devenus les objets de querelles d'adultes, ces derniers sont contraints de se coaliser avec un des parents dans la lutte contre l'autre. Cette situation fait émerger des sentiments de culpabilité et des conflits de loyauté qui menacent clairement le développement de l'enfant. L'enfant devient alors le parent de ses propres parents. La parentification est un processus interne à la vie familiale qui amène l'enfant à prendre le rôle que doivent tenir ses parents à son encontre, c'est-à-dire qu'il compense lui-même les « limites », l'immaturation ou les lacunes pathologiques de ses géniteurs. Ce processus peut, jusqu'à un certain niveau, favoriser l'apprentissage de la responsabilité mais à l'inverse, risque de lui peser lourdement lorsque les exigences imposées dépassent son degré de développement. L'enfant, pris dans cette spirale, souffre de carences douloureuses. Bien souvent ses besoins physiques et psychologiques ne sont pas respectés.

Les besoins de l'enfant peuvent se décliner en sept catégories⁷ :

❖ *Le besoin de relations chaleureuses et stables*

Ce sont dès le très jeune âge des relations émotionnelles interactives. Avant d'être gestuelles ou verbales, elles s'expriment principalement par le regard ou

⁷ Morel C. (1999) ABC de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Jacques Grancher. ABC. Broché.

les mimiques. Lors des premiers échanges avec la ou les figures d'attachement, elles traduisent l'importance et la primauté du système affectif du bébé.

❖ *Le besoin de protection physique (sécurité, régulation)*

Cela concerne la sphère affective et psychologique. Il réclame la stabilité du milieu de vie et des relations familiales et sociales, génératrices de sensation de sécurité. A l'inverse les effets néfastes du stress familial et environnemental réalisent une authentique maltraitance psychologique.

❖ *Le besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles*

Chaque enfant a son propre comportement dans les domaines émotionnels, relationnels et dans ceux de son apprentissage. Il évoluera avec l'âge et la maturité. Ceci exige une approche spécifique de la relation avec chaque enfant, incompatible avec une attitude ou une décision standardisée et pré-établie.

❖ *Le besoin d'expériences adaptées au développement*

A chaque âge ses besoins ; ceux-ci passent par plusieurs étapes : dès 3-4 mois, la sécurité se crée vis-à-vis des événements extérieurs. La sécurité intérieure entre 4-6 mois permet des relations confiantes avec les personnes. Puis, le développement de la communication non-verbale et la conscience de soi apparaissent de 6 à 18 mois. Et enfin, la maîtrise de mots et de la pensée arrive. L'organisation de la vie de l'enfant (échanges, jeux, activités diverses...) doit naturellement tenir compte de ces évolutions.

❖ *Le besoin de limites, de structures et d'attentes*

Il s'agit des apprentissages, qui sont rendus possibles par le climat de confiance et de sécurité établi entre l'enfant et les personnes qui l'entourent. La discipline doit être progressivement inculquée sous la forme d'un enseignement répété et patient. Le but pour l'enfant est de faire plaisir aux personnes proches et de contrôler ses impulsions tout en étant respecté et aimé, et plus tard d'acquérir à son rythme une véritable autodiscipline de vie.

❖ *Le besoin d'une communauté stable (soutien & culture)*

C'est pour l'enfant le besoin de vivre dans un milieu où il se sent intégré, accepté, aidé dans ses démarches relationnelles. La langue, le type de civilisation, la culture, la religion y participent, de même que la famille, les personnes assurant la garde, l'école, les activités personnelles, etc.

❖ La protection de notre avenir

La fréquence grandissante des séparations parentales, l'évolution des conditions de vie, la moindre disponibilité des parents, sont de plus en plus pour l'enfant des causes de carence affective et de privation de ses besoins essentiels. Cette évolution n'est pas sans influence sur les relations inter-humaines. A côté des problèmes de démographie, d'alimentation, de santé physique, assurer les besoins psychologiques et affectifs des bébés et des jeunes enfants est une nécessité pour l'avenir de notre société et des générations à venir.

Ainsi, l'accompagnement éducatif a pour but de stimuler le développement et la construction de relations affectives et sociales des enfants. Les professionnel-le-s cherchent à mettre en valeur les ressources et potentialités de l'enfant en favorisant son autonomie et son sens des responsabilités. Ce travail au côté de l'enfant vise entre autre à mobiliser son réseau naturel (famille élargie, amis, etc.) comme soutien, voir comme solution d'accueil pour son avenir.

Sur le terrain, il s'agit d'activités qui touchent à la vie quotidienne en communauté comme les repas, les loisirs, les devoirs scolaires, les tâches ménagères (rangement de sa chambre, aide en cuisine, etc.). Des liens se tissent entre l'éducateur-trice et l'enfant. Elles se consolident par des activités artistiques, créatives et sportives.

Plusieurs dimensions sont essentielles au bon développement de l'enfant. Elles se rapprochent évidemment des besoins de l'enfant que j'ai cités plus haut :

- ❖ *La construction et le développement de relations chaleureuses et stables*
- ❖ *La stabilité relationnelle qui conduit ainsi au sentiment de sécurité*
- ❖ *L'accompagnement adapté à l'enfant (pas de standardisation)*
- ❖ *La connaissance de ses ressources, ses besoins, ses difficultés et capacités*
- ❖ *La confiance en soi et l'apprentissage des obstacles ou des difficultés*
- ❖ *L'intégration des règles et des limites*
- ❖ *Le développement de la créativité et de la capacité d'adaptation*

Ces dimensions aident l'enfant à grandir, s'épanouir, se découvrir et se construire et impliquent un investissement personnel du/de la professionnel-le.

Par mes expériences et les apports théoriques, je me suis questionnée sur les valeurs et les représentations du féminin et du masculin que les éducateurs·trices transmettent aux générations futures. Selon Gianini Belotti, « à travers une série d'innombrables préceptes verbalisés, l'adulte transmet à l'enfant des valeurs auxquelles il est tenu de se conformer, sous peine de ne pas être socialement accepté ».⁸ Les références individuelles de l'éducateur·trice conditionnent ses pratiques. Ainsi, sa position professionnelle ne peut être neutre. L'enfant, en quête de repères, sera influencé par la fonction identificatoire qu'incarne l'éducateur·trice.

Mon travail de recherche sera orienté sur les enfants âgés de 4 à 8 ans. Ce choix est d'une part lié à mon expérience professionnelle et surtout parce que cette tranche d'âge correspond à une période déterminante au niveau du :

❖ *développement cognitif*

Très tôt, l'enfant apprend l'existence des deux sexes. Mais ce n'est que petit à petit qu'il comprendra que le sexe est stable à travers le temps et qu'il est déterminé biologiquement. Jusqu'à 5-6 ans, les enfants sont convaincus qu'être un garçon ou une fille est lié aux critères socioculturels (cheveux courts, rubans dans les cheveux, jouer à la poupée ou aux petites voitures, etc.).

❖ *développement affectif*

Vers l'âge de 3 ans, l'enfant acquiert son rôle sexuel et entre dans la période œdipienne. Il s'agit d'un moment clé du développement de l'enfant qui marque le passage de la relation duelle mère-enfant à la relation triangulaire ou œdipienne ; la figure paternelle entre en scène. C'est une période d'affirmation de soi. A ce sujet, Dolto dit de l'enfant que : « son sens moral personnel n'existe pas encore, cependant le besoin qu'il a de la société des autres le conduit à se comporter déjà intuitivement selon les règles morales de son entourage ».⁹ Autant pour la fille que pour le garçon, le complexe d'Œdipe indique une étape déterminante au niveau de l'identité. Il établit une prévalence de l'être (être un homme ou une femme) sur l'avoir (avoir ou non un pénis).

⁸ ibid., p.99

⁹ Dolto F. (1971) Psychanalyse et pédiatrie. Seuil : Paris. p. 73

❖ *développement social*

La différence entre les sexes est d'une part une constatation biologique et d'autre part une catégorisation sociale qui active tout un système de croyances, de stéréotypes et d'attentes définies par une culture. « *Avant même la naissance, l'enfant est immergé dans un bain socioculturel dont personne ne peut mettre en doute le rôle déterminant* ». ¹⁰ Au sein de la famille, première sphère de socialisation, l'enfant expérimente la différence des sexes. Un environnement est créé par son entourage. Cela passe par la décoration de la chambre, les jouets et les livres pour enfants ainsi que les pratiques éducatives, les activités d'apprentissage, les publicités, la télévision, etc. L'apprentissage des rôles sexués sera d'une part influencé par la sphère familiale de l'enfant mais également par les éducateurs·trices avec leurs propres valeurs et leurs représentations.

Ces trois sphères s'influencent mutuellement. « *Le contact avec les autres aide l'enfant à se décentrer de son propre point de vue (égocentrisme intellectuel) et le sensibilise au fait que les autres sont différents de lui* ». ¹¹ Le contact avec autrui lui apprend également à maîtriser ses émotions. Un développement affectif harmonieux permet un attachement confiant avec les siens. L'enfant est ainsi en mesure de partager agréablement les activités avec les autres.

Le chapitre théorique traitera plus en profondeur ces différents aspects. Mais au préalable, je souhaite introduire la question de départ de mon travail qui s'articule autour des références individuelles du·de la professionnel·le et de son influence sur le développement de l'enfant.

2.1. Question de départ

Comment les représentations de l'éducateur·trice influencent-elles la construction de l'identité sexuée et l'apprentissage des rôles sexués de l'enfant en institution ?

¹⁰ Bideaud J. Houdé O. & Pedinielli J-L. (2005) L'homme en développement. PUF : Paris. p. 387

¹¹ Ferland F. op. cit., p.189

2.2. Cadre théorique

Mon travail de recherche sera davantage lié à la thématique du “genre” plutôt qu’au caractère anatomique du terme “sexe” à proprement parlé. C'est-à-dire que je vais m’intéresser aux aspects sociaux liés au masculin et au féminin. Dans son ouvrage, Carnino reprend le concept de genre théorisé par Ann Oakley en 1972 : « *Le mot “sexe” se réfère à la différence biologique entre mâles et femelles : à la différence visible entre les organes génitaux et à la différence corrélative entre leurs fonctions procréatives. Le “genre” est une question de culture, il se réfère à la classification sociale en “masculin” et “féminin”. Le genre est le sexe social, la part variable de l’identité sexuelle, par opposition au sexe biologique considéré comme immuable* ». ¹²

Afin de bénéficier d’une vision d’ensemble de la construction de l’identité sexuée, je vais l’exposer sous un angle biologique, cognitif et affectif. Pour terminer, je développerai l’apprentissage des rôles sexués au sein de notre société.

2.2.1. L’identité sexuée sous un angle biologique

Dès la prime enfance, les différences de comportements entre garçons et filles sont évidentes. Les garçons sont perturbateurs et batailleurs et s’adonnent aux activités physiques ou aux jeux collectifs. Les filles, quant à elles, demeurent plus calmes et disciplinées, discutent entre elles et préfèrent les poupées aux camions. Manifestement, les centres d’intérêts et les comportements de chaque groupe diffèrent. Garçons et filles s’identifient aux modèles adultes du même sexe dans un environnement social donné. Mais n’y aurait-il pas aussi des raisons « naturelles » qui feraient que ces différences soient inscrites quelque part dans notre constitution biologique ? Est-ce qu’un cerveau d’homme est construit de la même manière qu’un cerveau de femme ?

Il faut savoir que le cerveau est resté inaccessible jusqu’aux premières dissections au XVI^e siècle. A partir du XIX^e siècle, les chercheurs étudient sa forme, ses structures, son poids, etc. La taille des cerveaux représente un critère primordial. Pendant des années, le neuro-anatomiste français, Paul Broca, l’a mesuré sur des cadavres. Ses deux méthodes consistent à remplir la

¹² Carnino G. op.cit., p.13

boîte crânienne avec de la grenaille de plomb et ensuite la peser ou prélever directement les cerveaux et les peser. Au final, il constate que le cerveau des hommes est en moyenne plus lourd de 181 grammes que celui des femmes. Mais un problème se pose : la proportionnalité entre la carrure et le volume du cerveau n'est pas pris en considération dans cette recherche. Néanmoins, les débats au sujet des différences de comportement de nature biologique entre les hommes et les femmes soulèvent d'houleux débats et parfois même d'aberrantes réponses ! « *Au XIX^e siècle, par exemple, les biologistes pensaient que les femmes étaient inaptes aux tâches intellectuelles en raison des petites dimensions de leur cerveau ! Ils passèrent des années à fouiller le cerveau masculin à la recherche du facteur physiologique responsable d'une supériorité dont ils étaient convaincus* ». ¹³ A l'époque, il a été courant d'utiliser le poids du cerveau comme critère d'intelligence. Par des arguments en apparence rationnels, des inégalités entre les groupes humains se sont ainsi justifiées. « *En considérant que les individus opprimés et désavantagés socialement étaient inférieurs biologiquement, il était aisé de démontrer qu'ils méritaient leur statut* ». ¹⁴

En définitive, du XIX^e siècle jusqu'à nos jours, la question du volume cérébral des hommes et des femmes n'a pas cessé d'être controversée. Le volume cérébral des individus varie considérablement d'un sujet à un autre. Tous les rapports d'autopsie démontrent qu'il n'existe aucun rapport entre le poids du cerveau et les aptitudes intellectuelles. C'est la qualité des connexions entre neurones qui prime sur la quantité. De plus, la morphologie, les sillons et les circonvolutions d'un cerveau autopsié ne permettent pas de définir le sexe de l'individu.

Dans les années 70, la « *théorie des deux cerveaux* » est initiée par des neurologues américains. L'hémisphère gauche est considéré comme le spécialiste du langage et de la pensée rationnelle. L'hémisphère droit est perçu comme le siège de la représentation de l'espace et des émotions. Les chercheurs ont découvert l'existence de différences structurales et fonctionnelles entre le cerveau féminin et le cerveau masculin. Toutefois, ces

¹³ Stassen Berger K. (2000) Psychologie du développement. Modulo : Québec. p. 249

¹⁴ Vidal C. (2005) Cerveau, sexe et pouvoir. Belin : St Etienne. p. 20

différences forment des moyennes et ne fondent aucune supériorité globale d'un des deux sexes. De façon générale, hommes et femmes diffèrent peu dans le QI moyen. Dans certains types de tests, les femmes obtiennent des scores plus élevés que les hommes et dans d'autres, ce sont les hommes qui arrivent en tête. Aucune différence de sexe à proprement parler ne ressort ainsi de tous ces tests.

La dominance de l'hémisphère droit s'observe le plus souvent chez le sujet masculin. Les hommes obtiennent de meilleurs résultats que les femmes sur la plupart des tests de QI spatial alors que les femmes réussissent davantage dans les aptitudes verbales. Bien que cette distinction supposée ne soit pas si évidente, deux explications ont été avancées par les scientifiques :

1. la première d'ordre biologique c'est-à-dire la concentration d'hormones féminines (œstrogène, progestérone) et la concentration d'hormones masculines (la testostérone)
2. la seconde d'ordre environnemental, c'est-à-dire les différences dues à la socialisation, les modes d'interaction des parents avec leurs enfants.

Ces explications sont complémentaires : d'un point de vue biologique, les différences hormonales débutent non pas à la puberté mais dès la période prénatale et les effets hormonaux sur le cerveau demeurent incontestables. Pour l'aspect environnemental, *« les parents encouragent le développement des aptitudes verbales chez les filles ; ce qui aboutit à des fonctions langagières qui s'étendent dans l'hémisphère droit et, avec pour résultat final, un moindre espace accordé au développement des aptitudes spatiales »*.¹⁵

A l'heure actuelle, les nouvelles données de l'imagerie cérébrale ont révélé que les deux hémisphères sont en communication permanente. *« Ainsi le langage mobilise non seulement l'aire de Broca de l'hémisphère gauche, mais aussi une dizaine d'autres aires cérébrales qui se répartissent à la fois à gauche et à droite »*.¹⁶ Affirmer que les femmes sont douées pour le langage de part leur hémisphère gauche plus performant, alors que les aptitudes spatiales des hommes s'expliquent par leur hémisphère droit dominant, demeure une

¹⁵ Chartier P. (2004) QI & intelligence humaine. De Boeck: Bruxelles. p. 235

¹⁶ Vidal C. op.cit., p. 24

explication bien trop simpliste en vue des connaissances scientifiques actuelles. Les différences d'aptitudes verbales et spatiales entre hommes et femmes n'ont rien d'irréductible ou d'inné. L'imagerie du cerveau n'est qu'une représentation instantanée du fonctionnement cérébral. Son fonctionnement est en évolution constante, en lien avec les événements vécus par l'individu. « *Le cerveau est en quelque sorte notre livre d'histoire personnel, témoin du passé et ouvert sur l'avenir* ». ¹⁷

Vidal relève que ce n'est qu'à partir de l'adolescence que les écarts de performances sont détectables. De plus, les tests pratiqués chez des personnes de diverses origines ethniques démontrent que les différences d'aptitude entre les sexes sont beaucoup moins marquées chez les Américains noirs et asiatiques que chez les Blancs. La culture a, de façon évidente, une influence sur l'individu. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater des différences cérébrales entre les hommes et les femmes issus de divers environnements sociaux-culturels. Dans nos sociétés occidentales, les petits garçons sont rapidement initiés à la pratique des jeux collectifs comme le football. Ce type d'activités est par ailleurs très favorable au développement spatial, domaine dans lequel les hommes peuvent y exceller. En revanche, les fillettes demeurent moins sollicitées à se repérer dans l'espace et à s'y déplacer. En restant davantage à la maison, elles y développent le langage. Ainsi, souvent éduqués différemment, filles et garçons mettent en place des stratégies cérébrales différentes.

Grâce à l'imagerie par résonance magnétique (IRM), il est aujourd'hui possible d'observer le fonctionnement d'un cerveau vivant. Plusieurs études ont révélé l'importance de la variabilité individuelle, c'est-à-dire que pour atteindre les mêmes performances, chaque individu active son cerveau selon ses propres stratégies. En somme, cette variabilité anatomique individuelle résulte surtout de l'expérience personnelle de l'individu. Les sensations, les émotions et les histoires vécues influencent la construction du cerveau dès le plus jeune âge. « *Ainsi, au départ, nous avons tous des cerveaux très riches en potentialités. Ensuite, l'expérience de chacun va orienter différemment le développement de certaines aptitudes et contribuer à forger les traits spécifiques de nos*

¹⁷ *ibid.*, p. 29

personnalités ». ¹⁸ Les enfants possèdent une facilité évidente pour l'acquisition de nouvelles connaissances intellectuelles, artistiques ou sportives. L'imagerie cérébrale établit que le jeune cerveau, en pleine construction, s'imprègne des événements qui surviennent à l'école, dans la famille et dans l'environnement en général.

Il est intéressant de constater l'évolution des recherches scientifiques au sujet des cerveaux humains. Les différences hommes-femmes ne peuvent s'expliquer uniquement de manière biologique, le contexte psycho-social joue un rôle prépondérant dans le développement de l'individu. C'est bien l'interaction avec le monde extérieur, tant physique que social, qui permet le développement harmonieux du cerveau.

Je peux observer cependant, que ce type d'étude est encore d'actualité. Voici un exemple ¹⁹ qui prouve que les préjugés ont la vie dure : dans les années 90, un universitaire canadien a établi une classification des volumes crâniens selon la race, le genre et même la hiérarchie militaire. Pour réaliser sa recherche, il a utilisé les données anthropométriques des archives de l'armée américaine, portant sur la taille des casques, la carrure des uniformes et le poids de 6000 individus du corps militaire. Au final, il a prétendu avoir trouvé une relation entre quotient intellectuel et volume du crâne. Ses recherches tendent à démontrer que les hommes ont une plus grosse capacité crânienne que les femmes, que le volume des crânes des Blancs est supérieur à celui des Noirs et que celui des officiers est supérieur à celui des soldats !

Dans le chapitre suivant, il s'agit de comprendre par quels moyens l'enfant, qui acquiert les informations dans son environnement, développe son identité sexuée. Dès le début, les garçons et les filles ne sont pas considérés de la même manière par leur entourage. Les parents sont des êtres sexués, qui consciemment ou inconsciemment, attribuent à leur descendance une place de sujet sexué.

¹⁸ *ibid.*, p. 32

¹⁹ *Ibid.*, p. 21

2.2.2. L'identité sexuée sous un angle cognitif

L'enfant développe son identification sexuée à travers plusieurs étapes. Dès l'âge de 6 mois, l'enfant réagit différemment suivant le sexe de l'adulte auquel il a affaire. Le nouveau-né se base sur des indices perceptifs, tels que la voix, puis la vision. Le bébé perçoit et intègre les différences de stimulation et s'y adapte activement lors des interactions (posture, tonus, mimiques ou regards). En d'autres termes, avant que l'enfant ne commence à investir ses organes sexuels et à les comparer à ceux d'autrui, l'identité sexuée est déjà en place d'une manière élémentaire au moins.

Entre 18 et 24 mois, le bébé prend conscience de l'existence des deux sexes. Il étiquette le monde animal et humain selon deux catégories universelles : le genre masculin et le genre féminin. A 2-3 ans, l'enfant s'identifie au genre. Bien qu'il se rende compte de son appartenance à l'un des deux sexes, il utilise des critères extérieurs (longueurs des cheveux ou habillement) pour les différencier. Dès l'âge de 3 ans jusqu'à 5 ans environ, nous constatons une stabilité du genre, c'est-à-dire que l'enfant commence à s'intéresser aux différences anatomiques et prend conscience que le sexe anatomique est permanent. Entre 5 et 6 ans, c'est la consolidation du genre. Il développe un sentiment d'appartenance psychologique au genre et comprend que le sexe d'une personne n'est pas affecté par des variations de coiffure, de vêtements ou d'activités.

Certaines recherches²⁰ ont mis en évidence qu'entre 3 et 4 ans, le développement de l'identité n'est ni linéaire ni symétrique. Les filles et les garçons ont recours à des stratégies identitaires différentes pour se situer face à la différence des sexes. Les enfants utilisent différemment les stéréotypes sociaux et les images sociales de la féminité et de la masculinité pour se construire une bonne opinion d'eux-mêmes en tant qu'individus sexués. Nous constatons ici un besoin psychologique de différenciation de l'autre sexe. Celui-ci passe par la dévalorisation proclamée du sexe opposé et par le recours aux stéréotypes de sexe. Par exemple, les filles sont perçues comme criardes, peureuses et incompetentes alors que les garçons sont brutaux, sales et indisciplinés.

²⁰ Dafflon Nouvelle A., op.cit., p.234

« *Autrement dit, le regard que l'on porte sur l'autre sexe et qui marque le positionnement identitaire, commence au jardin d'enfants, se poursuit à l'école, puis se réactualise dans le monde du travail sous forme de guerre des sexes* ». ²¹

À l'inverse, tendre à une éducation unisexe en masquant les rôles de sexe comporte aussi le risque de créer la confusion chez les enfants. Cela pourrait même entraîner une augmentation des troubles d'identité sexuée chez l'enfant et l'adolescent.

L'éclatement des familles, les changements dans les rapports hommes-femmes, le brouillage des repères identitaires, la fragilité de ces modèles sont des facteurs déterminants dans la construction de l'identité sexuée. L'enjeu est d'encourager les différences sans pour autant cautionner les inégalités à l'âge adulte.

2.2.3. L'identité sexuée et le complexe d'Œdipe

Selon Freud cité par Golse²², l'acquisition du rôle sexuel se déroule lors de la phase phallique. Ce stade annonce et précède la problématique œdipienne. Elle débute vers l'âge de 3 ans et porte sur l'absence ou la présence du pénis. Le complexe d'Œdipe permet l'avènement d'un objet global, entier et sexué. Il désigne l'attachement amoureux, le désir sexuel de l'enfant pour le parent de sexe opposé et l'hostilité pour le parent de même sexe, considéré comme un rival. L'amour œdipien n'est pas un amour idyllique, au contraire, il est freiné de l'intérieur car l'attirance pour un parent implique le renoncement de l'autre et freiné de l'extérieur par la menace de castration.

La zone érogène anale est délaissée pour le plaisir dévolu à l'excitation urétrale. Filles et garçons s'adonnent à des activités masturbatoires qui leur procurent des sensations de plaisir. Le garçon se sert de son pénis, la fille de son clitoris car le vagin n'est pas encore découvert. Il ne le sera qu'à la puberté.

²¹ Dafflon Nouvelle A. op. cit., p. 234

²² Golse B. [sous la dir.] (1989) Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Masson : Paris p. 22-26

Dolto dit : « ...que chez un enfant normal, en bonne santé, la masturbation ne sera guère publique, ni fréquente, et que, telle elle sera, l'adulte devra s'en désintéresser complètement ». ²³

En réalité, la masturbation apaise la tension libidinale phallique que l'enfant ressent et lui apporte une détente physio-affective. Celle-ci n'atteint pas l'intensité de l'orgasme d'un adulte car il n'y a pas d'éjaculation, mais elle procure un apaisement psychique et physique. En revanche, chaque intervention d'adulte qui tend d'une part à supprimer totalement la masturbation et d'autre part à s'immiscer inutilement dans l'imagination des enfants et dans leurs intentions fabuleuses (toujours dissimulées par des fantasmes sexuels) sera définie comme intervention castratrice. Ce type d'intrusion augmentera l'angoisse inévitable et normale de l'enfant dans cette période naturellement délicate de son développement. Il est ainsi important et nécessaire de laisser à l'enfant le libre jeu de ses sentiments tendres ou hostiles afin qu'il et elle préserve sa liberté affective. « ... A l'époque œdipienne, le respect de la masturbation est capitale : c'est pourquoi sa suppression imposée avant que l'enfant n'ait fait intérieurement le travail affectif personnel et inconscient du renoncement aux objets incestueux, entrave son adaptation ultérieure plus ou moins totalement ». ²⁴

Il n'y a d'ailleurs pas besoin de l'intervention des adultes pour que l'enfant souffre d'une angoisse de castration. En effet, celle-ci est liée au fait même de la constatation de la différence des sexes. « Le garçon va nier la castration par la négation du sexe féminin ou par le maintien de la croyance en une mère pourvue de pénis. La fille va manifester son envie du pénis, soit en imaginant une « poussée » ultérieure du clitoris, soit par le biais d'attitudes dites, d'ambitions phallique (comportements, brutaux, recherche des dangers, allures de garçon manqué) ». ²⁵ Cette découverte de la différence des sexes stimulera le développement de l'enfant.

²³ Dolto F. op. cit. p. 74

²⁴ idid., p. 70

²⁵ Golse B. op. cit. p.23

Pour expliquer l'absence de pénis « *infligé* » aux filles, l'enfant l'explique par un manque de sagesse ou une désobéissance aux grandes personnes, car pour l'enfant, les adultes sont des êtres merveilleux, justes, et détenant la raison.

Il est important de distinguer l'angoisse de castration et le complexe de castration. Le premier est un phénomène conscient et pré-œdipien alors que le deuxième est inconscient. Si l'angoisse de castration favorise l'épanouissement de l'enfant, le complexe de castration sera une source de souffrance dans laquelle l'abandon momentané de ses intérêts sexuels sera la seule issue possible (période de latence).

Dolto constate que l'angoisse de castration résulte de trois facteurs :

1. « *la découverte de la différence phallique suivant les sexes*
2. *la puissance magique attribuée aux adultes*
3. *une infériorité générale et vraie devant l'adulte* ».²⁶

Si le premier est immuable, les deux autres peuvent être réduits : « *la puissance maléfique et magique de l'adulte, peut être passé au crible de la raison et dissocié* » c'est-à-dire que l'adulte, perçu comme méchant, sera le parent castrateur alors que l'adulte bon, sera sollicité par tous les moyens pour obtenir son aide et sa protection. Quant au troisième facteur, l'infériorité vraie de l'enfant; ce dernier cherchera à y remédier de deux façons : soit en la réfutant consciemment de manière catégorique ou alors en la surmontant par des acquisitions culturelles. L'intérêt de cette attitude est qu'elle donne davantage de moyens de séduction pour conquérir le soutien et la protection de l'objet œdipien.

Cependant dans ce combat contre l'angoisse de castration, les comportements du garçon et de la fille diffèrent. En effet, le processus et les conséquences du complexe d'Œdipe ne sont pas identiques. Pour le garçon, le complexe d'Œdipe n'engage pas un changement d'objet d'amour, l'objet initial étant déjà la mère. La fille, elle, doit se transposer sur le père. L'identification est inversée. Ainsi, il m'a semblé pertinent de développer les deux processus séparément, afin de bien cerner les différences.

²⁶ Dolto F. op.cit. p. 80

Le garçon et sa lutte contre l'angoisse de castration

Le garçon veut conquérir l'affection tendre et admirative de sa mère par des moyens agressifs (jeux bruyants, brutaux, courses, etc.) qui affirment sa sexualité, ceci dans le but de rendre sa mère fière de lui. Ainsi la tendresse et la bienveillance maternelle stimulent l'enfant à adopter les comportements sociaux de son milieu. L'infériorité vraie du garçon est plus supportable pour lui car il peut, par l'intermédiaire d'une identification à son père, se sentir contribuer à sa puissance magique. Dans ses fantasmes ludiques, il s'imagine être un cheval, un lion ou un tigre. La mère acquiesce avec enthousiasme et fierté les progrès de sa progéniture. Toutes ses activités sont animées par la présence maternelle. « *Cela explique la tristesse des enfants qui sentent leur mère affligée ou fâchée, même quand ils en savent la raison, car ils n'en comprennent pas la valeur affective, et surtout quand la mère, accaparée par ses propres soucis, laisse l'enfant dans la solitude du cœur* ». ²⁷ L'enfant se sent responsable et le moindre écart de conduite qu'il commet sera, pour lui, perçu comme un crime.

Peu à peu, l'enfant abandonne ses fantasmes et ses jeux solitaires pour des activités partagées et des histoires qu'il apprécie écouter et aussi raconter. Il cherche la compagnie des autres garçons de son âge ou plus grands et s'active dans des jeux audacieux et astucieux qui l'amènent parfois dans des mésaventures (bosses, plaies). Le garçon les supporte courageusement devant son papa et ses camarades mais devant sa mère qui le soigne sans l'humilier, il se permet de pleurer sans honte. Ses exploits ludiques, culturels, sociaux et scolaires sont pour l'enfant des détonations euphoriques de ses pulsions sexuelles. Le but hédonique primitif est sublimé en but sentimental de plaire et de faire plaisir. Cela lui permet de gagner l'estime des adultes et en parallèle sa propre confiance en lui. Elle n'est plus basée sur des fantasmes de puissance magique mais sur des valeurs réelles objectives. Dolto appelle cette période : *l'âge chevaleresque*.

²⁷ *ibid.* p. 82

Les conséquences affectives sont importantes. « *Le garçon va surestimer son père et il va le jalouser* ». ²⁸ Il est son rival vis-à-vis de sa mère. L'enfant va tout faire pour l'emporter sur lui (lire, écrire, faire des bonnes notes, offrir des cadeaux). Le garçon s'imagine seul en voyage avec sa mère, il construit une maison pour eux et leurs enfants, il travaille dur pour qu'elle soit heureuse. Tous ces fantasmes œdipiens le heurtent continuellement à une réalité inverse et douloureuse.

Les attitudes des parents ont des conséquences majeures sur la problématique œdipienne. « *Si le père est viril, bien portant et sévère, tout en restant juste, le complexe d'Œdipe n'a aucune peine à être tout à fait normal, car l'image du père est « de taille » à supporter l'agressivité inconsciemment violente du garçon, sans donner à celui-ci le besoin de rechercher l'autopunition par sentiment de culpabilité* ». ²⁹

A l'inverse, si l'agressivité à l'égard de son père arrive à triompher dans la réalité, le garçon ne pourra plus s'identifier à lui, car l'enfant veut non seulement remplacer son père mais aussi l'imiter. « *Cette double attitude rivale et passive ne s'accorde pratiquement qu'avec une famille « normale », c'est-à-dire sans névrose, où le garçon est autorisé au comportement garçonnier, où les altercations inévitables et nécessaires éclatent avec son père sans interventions maternelles* ». ³⁰ Cette compétition œdipienne n'existe pas en réalité car la mère a déjà choisi le père. L'enfant renoncera à cette rivalité lorsqu'il se rendra compte de l'inutilité de son comportement. Quoi qu'il fasse sa mère l'aime en second. Cette prise de conscience lui permettra de se tourner vers d'autres figures féminines.

En revanche, si la compétition œdipienne du fils et du père est réelle, c'est-à-dire non sublimée, elle implique que, consciemment, le père est investi d'une forte agressivité. Celle-ci peut triompher jusqu'à éloigner le père de la mère. Cependant, le garçon ne peut profiter de sa « victoire » car il n'a plus moyen de s'identifier au père. Suite à cela, « *quand le père n'est plus là et que le garçon se « consacre » à sa mère, ce comportement peut s'accompagner de réelles*

²⁸ ibid. p. 84

²⁹ ibid. p. 86

³⁰ ibid. p. 87

sublimations sociales, en rapport avec les activités dérivées du refoulement de la sexualité génitale et pré-génitale, mais ce garçon ne peut pas se comporter sexuellement et affectivement comme un adulte ». ³¹ En effet, il souffre de sentiments d'infériorité envers les hommes qu'il identifie inconsciemment à son père. Ses relations sentimentales seront fortement prétéritées, car il n'éprouvera pas d'attachement réel envers ses partenaires. Dans son inconscient, elles seront associées à l'objet incestueux tabou.

Le garçon et la liquidation du complexe d'Œdipe

Le complexe d'Œdipe n'est pas encore liquidé si le garçon conserve le besoin de rechercher des satisfactions affectives homosexuelles d'ordre passif (séduction du père). Ces activités agressives ou symboliques conduisent à l'angoisse de castration. « *Le renoncement aux pulsions agressives à l'égard de la mère doit donc s'accompagner du renoncement aux pulsions passives séductrices à l'égard du père* ». ³² Vers l'âge de 7-8 ans et jusqu'à la puberté, l'enfant subit un retrait physiologique de sa libido. Il s'agit de la période de latence. Les propos sur les questions sexuelles n'ont plus d'intérêt pour lui. Les acquisitions nouvelles du garçon auront pour objectif de devenir égal à son père, en captivant sa propre estime et celles des autres.

Cependant, il se peut que le retrait libidinal physiologique intervienne avant que l'enfant n'ait achevé son détachement affectif à l'égard de son père. Il ne s'agira pas de devenir égal à son père mais de lui plaire. Tout en l'aimant, l'enfant n'arrive pas à juger son père tel qu'il est, avec ses défauts et ses qualités. A la puberté, les pulsions agressives libidinales mâles mettront l'enfant en situation d'angoisse. Cette attitude est appelée complexe de féminité.

Au moment de son entrée en période de latence, l'enfant ne peut posséder une attitude objective mais il peut avoir délaissé tout sentiment d'infériorité non fondé et toute forme d'agressivité pour ses parents (acceptation de son infériorité vraie).

La liquidation du complexe d'Œdipe se caractérise par un comportement social, familial, scolaire et ludique adapté (activités musculaire et intellectuelle,

³¹ *ibid.* p. 89

³² *ibid.* p.89

imitation des enfants plus âgés), c'est-à-dire un état nerveux stable, sans angoisse, ni cauchemars et la disparition complète de toutes activités sexuelles solitaires. Il n'y a pas de conflits marqués avec le père ou la mère, l'enfant expérimente sa vie affective à l'extérieur de la sphère familiale. Les pulsions ambivalentes, agressives et passives sont alors déplacées sur des camarades ou des professeurs. Il est ravi de se faire admirer par les filles ou les sœurs de ses camarades.

L'enfant s'active dans des jeux collectifs pourvus de règles compliquées (jeux de guerre, de gendarmes et des voleurs, etc.). Les filles sont admises à ces jeux mais toujours pour seconder un garçon ou dans des rôles précis comme le guet ou l'infirmière. L'avènement de relations affectueuses réciproques entre garçon et fille s'opérera, plus tard, à l'âge de la puberté.

La fille et sa lutte contre l'angoisse de castration

Dolto, à la suite de Freud, développe le complexe de castration chez la fille. Il n'est pas complètement parallèle et inverse de celui du garçon, d'une part, parce que c'est une femme qui joue le rôle de rival adulte et d'autre part, parce que la castration phallique n'est pas une menace pour la femme mais un fait. Si le complexe de castration met en danger la sexualité du garçon, il épanouit au contraire celle de la fille. En effet, contrairement au garçon, l'angoisse de castration chez la fille est dangereuse avant l'Œdipe, celle-ci peut empêcher l'Œdipe de s'installer correctement.

La fille abandonnera la masturbation clitoridienne assez rapidement car elle lui rappelle une infériorité sans espoir. Elle sera compensée par l'investissement de son visage et de son corps (parures, coiffures, rubans, fleurs, etc.), ceci dans le but de se plaire et aussi de plaire. Ce déplacement lui apportera satisfaction d'une part pour son amour-propre et la réconciliera avec le sexe masculin. La fille reprend confiance en elle et essaie alors de « *reconquérir* » les garçons et les papas. C'est le début de la situation œdipienne.

Elle développe « *l'envie du pénis* ». Cette envie du pénis va conduire la fillette à la problématique œdipienne par le désir d'un enfant du père, enfant à signification phallique.

« Il est de toute importance que la fille fasse « son deuil » de ses fantasmes masturbatoires clitoridiens, de l'ambition du phallus qu'ils cachent, et qu'elle admette définitivement sans amertume de n'avoir pas été un garçon ». ³³

Idéalement, il faudrait que la fille investisse la zone vaginale érogène pour qu'elle devienne le centre des excitations libidinales. Cela permettra un développement affectif et culturel épanoui. De cette façon, l'identification à sa mère peut se poursuivre sans fantasmes phalliques mais avec des fantasmes d'ambition féminine (acquisition des activités de la mère).

Le complexe d'Œdipe est moins dramatique chez la fille que chez le garçon, bien que l'agressivité envers la mère soit grande, elle demeure néanmoins plus détachée.

« A ce stade de rivalité œdipienne, la fille n'est pas douée naturellement d'une agressivité entreprenante prolongée ». ³⁴ Souvent, les réprimandes du père poussent la fillette à renoncer à cette rivalité avant même la période de latence. C'est à la puberté que des conflits œdipiens un peu plus marqués réapparaissent. Normalement, le père devrait veiller à faciliter ses bons rapports sociaux avec ses pairs masculins, ceci dans le but de stimuler sa fille à se créer des amitiés et de ne pas en être lui-même jaloux. Ainsi la fille passera insensiblement de son père à son substitut aimantiel, le jeune homme. La liquidation du complexe d'Œdipe peut alors se faire sans pour autant souffrir d'une grande angoisse. « ... Protégée par son père, la fille ne craint plus de négliger les entraves que sa mère pourrait mettre sur le chemin de sa vie sexuelle génitale ». ³⁵

La deuxième phase du complexe de castration chez la fille

Le mystère de la naissance caractérise la deuxième phase du complexe de castration pour la fille. Dolto la nomme : *l'angoisse de castration vaginale ou viscéro-vaginale*. La fillette est inquiète de la souffrance qu'une naissance peut provoquer. Le rôle des parents, ici de la mère, est à nouveau déterminant. Si celle-ci laisse sa fille s'émanciper normalement, tout se passe bien.

³³ ibid. p. 105

³⁴ ibid. p. 108

³⁵ ibid. p. 108

En revanche, si la mère empêche sa fille de se faire confiance à elle-même, ou si elle lui montre que la vie maternelle est synonyme de douleurs, l'amour synonyme d'un piège, la vie conjugale synonyme d'obligations, la fillette se sentira coupable et pourra présenter un complexe de castration vaginale pathologique. Cela se manifestera par des fantasmes terrorisants (dévorée par une bête, couteau dans le corps, perforation, voir même éclatement de son ventre). *« La fille peut encore lutter contre cette castration vaginale, essentiellement féminine, par le renoncement à son narcissisme féminin normal ou par la projection de son agressivité contre sa mère sur « la fatalité », par la certitude d'être laide, pas attirante et de n'avoir pas la possibilité de rivaliser avec les femmes ».*³⁶

Cependant, il y a des cas plus favorables dans lesquels il n'y a pas d'aussi fortes régressions. En effet, Dolto affirme que la fille reprendra son développement au moment où elle sera courtisée.

Comme chez le garçon, la période de latence amène à un retrait libidinal qui apaise les préoccupations sexuelles érotiques. Pour la jeune fille, la sexualité n'est plus considérée comme une horreur. L'arrivée des menstruations et la croissance de la poitrine sont les preuves qu'elle est devenue femme. Les peurs liées à l'enfantement disparaissent. La période du flirt prépare le stade de l'amour génital et oblatif. La fille sera alors capable de se détacher inconsciemment de sa mère dont elle sera devenue l'égale. Néanmoins, elle restera toujours attachée à son père avec une affection particulière, et toutes ses activités seront soumises au consentement et aux encouragements de l'homme qu'elle aime.

Chez le garçon, c'est totalement l'inverse : il lui sera possible de s'orienter dans une voie sociale que sa mère n'approuvera pas et supportera sa désapprobation en souffrance. Le jeune homme pourra mener une vie sexuelle parfaitement génitale et oblatif sans que ses activités professionnelles ou autres soient approuvées par la femme qu'il aime.

³⁶ ibid. p. 109

Au stade génital oblatif, l'œuvre de la femme est principalement une œuvre commune avec l'homme qu'elle aime. Alors que pour l'homme, il lui reste assez de libido pour des activités uniquement personnelles qui lui permettent de se valoriser et ainsi d'apporter davantage de lui-même à l'œuvre commune, c'est-à-dire que : « *le mobile affectif de l'homme est de « donner de lui » à l'œuvre du couple, et le mobile affectif de la femme, c'est de « se donner » à cette œuvre* ». ³⁷

Les ressemblances mais surtout les disparités illustrent bien la complexité de ce phénomène. Comme Osterrieth l'écrit dans son ouvrage : « *Il est probablement peu d'autres moments dans l'histoire de l'enfant où la qualité du couple parental et l'équilibre affectif de chacun des partenaires ont une importance aussi capitale pour lui* ». ³⁸ Ce fait m'amène à souligner que les enfants en difficultés familiales subissent de plein fouet les « carences » parentales. De quelle manière l'enfant entre dans ce processus d'identification si les parents sont absents ou indisponibles (maladies, dépendances, maltraitances) ?

Dans une structure éducative, le complexe d'Œdipe peut « *se jouer* » sur un-e éducateur-trice. Le garçon par exemple, a besoin de s'identifier à une personne du même sexe que lui, cela dans le but de pouvoir se confronter, rivaliser mais aussi imiter la figure d'attachement. L'éducateur transmet en quelque sorte l'image du père, capable de supporter l'agressivité inconsciemment violente du garçon. En ce qui concerne la fille, cette agressivité demeure moins grande envers l'adulte. Néanmoins, elle doit pouvoir aussi se confronter à une figure d'attachement masculine et en même temps se référer à un modèle du même sexe, c'est-à-dire une éducatrice.

³⁷ *ibid.* p. 112

³⁸ Osterrieth P. (1989) Introduction à la psychologie de l'enfant. PUF : Paris. p. 143

2.2.4. L'apprentissage des rôles sexués au sein de la société

Au XIX^e siècle, l'éducation des filles est liée aux tâches ménagères et à la tenue du foyer dans le but d'être épouse et mère. Peu voire pas d'instruction leur est transmise, contrairement aux garçons, pour lesquelles, il est question de s'émanciper dans la vie publique et professionnelle.

En ce début de XXI^e siècle, les mœurs ont évolué, leur destin respectif ne semble plus autant défini. Nous pourrions croire à une éducation égalitaire des deux sexes, or je remarque que dans notre société, les publicités, la télévision, les manuels scolaires, les livres et les jouets pour enfants demeurent encore bien stéréotypés. Durkheim dit à ce propos que « *chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous le voulons* ». ³⁹ L'Etat confie et délègue la responsabilité de la socialisation infantile aux parents. Leur intervention est structurée et délimitée par des lois (exemples : respecter l'âge de la scolarité obligatoire, droit de l'enfant, etc.) La transgression de celles-ci peut aboutir au retrait de leur enfant. L'éducation des enfants est ainsi confiée à des institutions spécialisées.

Voici une situation issue de mon activité professionnelle : le caractère vivant, parfois agressif, d'une petite fille de 5 ans a interpellé la maîtresse ainsi que l'équipe éducative. J'ai le sentiment que s'il avait été question d'un petit garçon au tempérament vif voire, l'entourage n'aurait tout simplement pas eu autant de réactions. Ces comportements auraient même semblé normaux. Cet exemple illustre comment la société conduit les individus à se conformer dans leur rôle en fonction de leur sexe.

J'ai choisi de développer la dimension sociale en quatre temps afin de bien percevoir l'évolution de l'enfant qui débute par l'apprentissage du langage et aboutit à l'interaction avec l'autre.

³⁹ Durkheim E. (1993) Education et sociologie. PUF : Paris. p. 45

1. Le développement du langage

Il s'agit de toutes les interactions sociales du bébé avec son environnement comme la communication verbale, non verbale, émotionnelle et gestuelle. Piaget⁴⁰ répertorie trois catégories de langage égocentrique⁴¹ : les écholalies c'est-à-dire les gazouillis du bébé, le monologue individuel où l'enfant parle pour lui comme s'il pense tout haut et enfin le monologue collectif, chacun associe à autrui son action ou sa pensée momentanée sans souci d'interaction.

Le langage égocentrique indique le premier stade des conversations enfantines. Le deuxième stade débute vers 6 ans où « *les échanges des enfants se limitent au domaine des objets et des actions sans distanciation à leur égard. La collaboration effective est encore très réduite.* » Le troisième stade commence vers l'âge de 7 ans, « *les thèmes abordés deviennent indépendants de l'action immédiate et le langage socialisé véhicule une information adaptée à la fois au contexte et à l'interlocuteur.* »

2. La prise de rôle

Cette notion est intimement liée au langage où il est question de prendre un rôle, et plus encore de jouer à la fois son propre rôle et celui de l'autre. « *La prise de rôle relève de la contagion, de l'identification et d'une construction intellectualisée d'autrui* ». ⁴²

Le sexe assigné à la naissance désigne des rôles socialement attendus. Ceux-ci répondent aux attentes de l'environnement social. Il s'agit des rôles reliés au sexe, rôle imparti à l'enfant dans ses rapports avec les adultes au sein de la famille, à l'école, etc. Ils s'apprennent par imitation et identification aux attentes perçues. Nous pouvons observer deux processus : l'activité de l'adulte sur l'enfant et l'activité propre à l'enfant à travers son observation de l'environnement. Il s'agit de renforcement : si l'enfant adopte un comportement conforme à son sexe, il ou elle en sera encouragé-e et inversement. Par

⁴⁰ Bideaud J. Houdé O. & Pedinielli J-L. op. cit., p. 388 et 389

⁴¹ langage égocentrique signifie que l'enfant ne parle que de lui et ne cherche pas à se placer du point de vue de l'interlocuteur.

⁴² ibid., p. 395

exemple, dans le cadre de mon activité professionnelle, je me suis moi-même surprise à renforcer certains comportements. Lorsqu'un petit garçon a souhaité jouer à la dînette, il m'est arrivé de lui proposer un autre jeu alors que s'il s'agissait d'une fille, je ne l'aurais sans doute pas fait ! A ce propos, Gianini Belotti dit très justement que « *l'adulte effectue une véritable sélection automatique de ses interventions en fonction du sexe* ». ⁴³

« *L'observation de la socialisation des enfants des deux sexes met en évidence que les enfants sont rapidement encouragés, dans leur développement, à adopter des rôles conformes à leur propre sexe, et découragés lorsqu'il s'engagent dans des activités typiques du sexe opposé* ». ⁴⁴ Néanmoins, des disparités apparaissent très clairement selon le sexe de l'enfant. En effet, une grosse pression sociale est exercée sur le garçon pendant l'enfance. Cela est présent dans les activités ludiques. Le garçon est plus fortement désapprouvé s'il s'amuse avec des jouets à connotation féminine. En revanche pour la fille, l'attrait pour des jeux dits masculins est socialement accepté et parfois même sollicité. A l'âge adulte, la tendance s'inverse. Un garçon pourra s'engager dans une orientation professionnelle à caractère féminin (esthéticien, coiffeur, éducateur de la petite enfance, etc.). Tandis qu'une fille aura davantage de difficultés à accéder aux professions dites masculines (ingénieure, mécanicienne, pilote d'avion, etc.). Bien que les garçons soient plus fortement découragés à adopter des activités ludiques à caractère féminin, ces derniers seraient sept fois plus nombreux que les filles à souffrir de troubles de l'identité sexuée. Dans son ouvrage, Matlin donne l'exemple des groupes de pairs qui encouragent vivement la classification du genre par :

- ❖ « *le rejet des enfants qui ne répondent pas conformément aux modèles stéréotypes*
- ❖ *la ségrégation selon le genre (ex. être un garçon signifie avoir le pouvoir)*
- ❖ *les préjugés à l'égard de l'autre sexe*
- ❖ *le traitement différent des filles et des garçons (ex. l'importance de la beauté physique féminine) ». ⁴⁵*

⁴³ Gianini Belotti E. op. cit., p 102

⁴⁴ Dafflon Nouvelle A. op.cit., p.380

⁴⁵ Matlin M.W. (2007) Psychologie des femmes. De Boeck : Bruxelles. p.110 à 111

Les enfants ont par ailleurs très vite accès aux stéréotypes de genre par l'intermédiaire des jouets, des livres, des manuels scolaires, de la publicité, de la télévision, etc. Ils permettent ainsi aux (jeunes) enfants de posséder des connaissances relatives aux sexes des professions.

Par exemple : un petit garçon de 3 ans me parle de son souhait de commencer l'école comme les grands. Dans l'échange, je lui réponds qu'il faudra être sage avec son maître ou sa maîtresse. A ce moment, un autre garçon de 8 ans me rétorque qu'en enfantine, il ne peut y avoir que des maîtresses. Je lui explique que ce n'est pas une obligation en soi, car bien qu'il y en ait peu, un homme peut aussi enseigner à l'école enfantine. Je suis totalement stupéfaite lorsqu'il me répond que c'est impossible. Les maîtres n'enseignent qu'à des grands comme lui, et que s'il y a un maître à l'école enfantine, cela signifie que ce n'est pas un homme !

3. L'intégration des normes morales

Il s'agit de l'ensemble des règles de conduite socialement valorisées. Piaget analyse l'acceptation et la compréhension des règles du jeu ainsi que le développement des différentes formes de jugement moral et de sentiment de justice. L'évolution a lieu en deux temps :

- a) de 3 à 6 ans, il est question de morale hétéronome. Les règles, définies par les adultes sont sacrées et intangibles. Une règle du jeu demeure extérieure à sa conscience au lieu d'être intériorisée. Sa responsabilité est objective et basée sur le résultat matériel. Pour les enfants, les mensonges sont considérés graves s'ils sont invraisemblables ou s'ils sont fait à des adultes (respect unilatéral).
- b) de 6 à 12 ans, la morale autonome prend le dessus. Les règles sont régies par le consentement mutuel. L'enfant tient compte de l'intention dans ses jugements. Sa responsabilité est subjective et repose sur l'intention. A ce stade, pour eux, il est grave de dire un mensonge vraisemblable et de mentir à ses camarades (respect mutuel).

4. L'interaction sociale et développement cognitif

Pour l'acquisition des connaissances, trois mécanismes⁴⁶ semblent impliqués :

La *tutelle* correspond à ce que l'enfant est capable de faire avec un adulte à un moment donné. Il s'agit d'une asymétrie de compétence des acteurs sociaux. L'adulte est en quelque sorte le modèle de référence de l'enfant. Très présent au départ, puis au fur et à mesure que l'enfant progresse, l'adulte s'efface, favorise les initiatives et réapparaît en cas de difficultés. L'objectif final est que l'enfant construise ses propres compétences.

La *co-construction* est le deuxième mécanisme. Contrairement à la tutelle, une symétrie des compétences et des relations subsiste. Cette mise en commun d'apports peut être sous forme du conflit (ensemble pour surmonter) ou de la coopération (complémentarité des apports). La coordination des partenaires permet la réalisation commune et l'acquisition de compétences.

Le troisième mécanisme, *l'imitation*, consiste à utiliser l'action d'autrui comme point de départ ou modèle dans un but précis. Il existe deux variantes : soit le modèle auquel l'enfant se réfère n'est pas conscient du fait d'être observé, ainsi l'enfant gère lui-même ces activités, soit le modèle est conscient de son rôle et l'accepte. L'imitation peut ainsi prendre différentes formes par la construction quasi individuelle ou une transformation des processus imitatifs en une interaction de tutelle.

Ces quatre domaines rendent compte de l'évolution de l'enfant dans son environnement. Les interactions avec les adultes et les pairs lui permettent de grandir et de s'émanciper. En tant que membre d'une culture, chacun est inconsciemment imprégné des représentations de son sexe qui sous-tendent à des pratiques éducatives diverses.

Pour l'enfant, l'interaction par le jeu est d'une extrême nécessité. Il a besoin du jouet pour grandir. Le jeu est l'une des parties visibles de la socialisation et du développement de l'enfant. Son rôle n'est pas seulement de distraire les enfants mais aussi de permettre leur évolution psychique. Les travaux de Piaget montrent une évolution des activités ludiques par la progression des

⁴⁶ Bideaud J. Houdé O. & Pedinielli J-L. op.cit., p. 404

activités dites égocentriques à la coopération et à l'échange social. A 3 ans déjà, les enfants sont capables de construire des scénarios compliqués à plusieurs. Il s'agit du jeu symbolique. « *A cet âge, l'enfant devient non seulement conscient de l'existence des deux sexes, mais commence à prendre conscience du lien entre certains rôles et un sexe donné* ». ⁴⁷ Autrement dit, filles et garçons s'aperçoivent que la différence anatomique des sexes se double d'une différence des rôles sociaux. Par exemple, la voiture est associée au papa et la préparation de repas est, quant à elle, associée à la maman.

Petit à petit, l'enfant va privilégier spontanément les jeux avec les pairs du même sexe que lui. Bien que les jouets ne soient pas tous sexués (vélo, ballon, jeux de construction ou d'assemblage), les études sur le sujet s'accordent à dire qu'un garçon et une fille n'utiliseront pas un jouet identique de la même manière. Il existe une manière féminine ou masculine de se comporter avec un jouet.

A ce propos, une étude australienne ⁴⁸, réalisée en 2007, a observé les effets du genre chez les enfants âgés de 8 à 11 ans dans leurs activités libres. L'interaction de trois facteurs a été étudié : le genre, les places de jeux et les aptitudes motrices des enfants. L'étude a testé trois hypothèses :

- ❖ *les garçons seraient plus actifs que les filles,*
- ❖ *l'activité en jeu libre augmenterait en fonction de la taille de la place de jeu et*
- ❖ *les enfants avec de bonnes capacités motrices seraient plus actifs que les enfants avec de faibles aptitudes motrices.*

La recherche a été scindée en deux. La première s'est effectuée dans deux écoles, auprès de cinquante-sept garçons et quarante-cinq filles, âgés de 9 ans environ. Leur indice de masse corporelle a dans un premier temps été étudié. Aucune différence significative entre les sexes n'a été relevée. Ensuite, les enfants ont passé différents tests d'aptitudes motrices (saut, courses, etc.). Suite aux résultats, deux groupes ont été formés : les hautes ou les basses aptitudes.

⁴⁷ Goguikian Ratcliff B. (2002) Jeux et jouets : le genre neutre existe-t-il ? Petite Enfance : Genève p. 23

⁴⁸ Harten N. Olds T. Dollman J. (2007) The effects of gender, motor skills and play area on the free play activities of 8-11 year old school children. Health & Place 14 : Adelaide. Australia p. 386 à 393

Les chercheurs ont observé les enfants durant trois jours, pendant trente minutes sur le temps de midi. Les mouvements de chacun·e ont été quantifiés au moyen d'un ordinateur scientifique.

La seconde partie de l'étude s'est déroulée dans une seule école auprès de septante-quatre enfants âgés de 10 ans environ. Les mêmes tests préalables ont été réalisés. Les enfants sont répartis en deux groupes comme dans la première partie de l'étude. L'observation a été réalisée sur une place de jeux qui a été préalablement délimitée aux moyens de marqueurs. Celle-ci est ajustée proportionnellement au nombre d'enfants et au type de jeux. Il y a trois tailles d'espace de jeux (petit, moyen et grand) ainsi que trois sortes de terrains verts (gazon), terrains durs (baskets, tennis) et traditionnelle place de jeux avec équipements (barres, escalades, etc.).

A l'issue des deux observations, les chercheurs ont constaté des différences majeures entre les garçons et les filles au niveau de l'utilisation de l'espace et des aptitudes motrices. Les tests ont démontrés que les garçons sont plus actifs que les filles.

Dans la première démarche, les hypothèses 2 et 3 se confirment pour les garçons. Néanmoins, pour les filles, cela n'est pas autant visible.

Pour la seconde, les distinctions de places de jeux se sont avérées plus significatives. Les garçons sont plus actifs sur les terrains verts tandis que les filles se tiennent davantage sur les deux autres places. Le style de jeux des filles diffère de celui des garçons. Ces derniers sont plus compétitifs et jouent en grand groupe. Les meilleurs joueurs accèdent à une position dominante sur le reste du groupe. L'étude a permis de remarquer que les garçons avec de faibles aptitudes motrices sont inclus au groupe si la taille du terrain de jeu est petite sinon ils sont renvoyés au rang de spectateurs. Les filles s'adonnent à des jeux plus « *passifs* » qui nécessitent moins d'espace, leur groupe est plus petit. Leurs jeux sont basés sur la coopération et le « *chacun son tour* ».

Bien que cette étude ne s'adresse pas directement à la tranche d'âge à laquelle je m'intéresse, elle illustre spécifiquement les styles de jeu selon le genre. Ces mêmes divergences de style renvoient aux différences de socialisation des garçons et des filles.

Les dimensions biologiques, cognitives, affectives et sociales interagissent entre elles. Celles-ci constituent le développement de l'enfant et forment un tout indissociable.

Cependant à l'intérieur de chacune d'entre elle, j'ai pu observer des différenciations entre les garçons et les filles. De plus, les attitudes des parents et celles de l'entourage proche influencent fortement le développement de l'enfant. Des similitudes existent certainement dans les manières de faire mais de manière générale, « *les mères semblent plus douces, plus enveloppantes et plus prévisibles alors que les pères se montrent plus physiques, plus perturbateurs et plus excitants* ». ⁴⁹

Bien que les personnes actives auprès des enfants (parents, éducateurs-trices, enseignant-e-s, etc.) sont persuadées d'adopter un comportement égalitaire envers les enfants des deux sexes, la socialisation des filles et des garçons persiste dans les différences. En ce sens, les représentations ont évolué plus rapidement que les pratiques. Parallèlement, une étude a constaté que les jeunes, eux-mêmes, perçoivent l'égalité des chances entre filles et garçons comme étant acquise.

A ma connaissance, la formation des professionnel-le-s du domaine de l'enfance comporte rarement un cours sur cette socialisation différenciée. Si je me réfère à mon cursus de formation, le module au sujet des rapports sociaux de sexe était optionnel. Cela sous-entend que les personnes s'intéressent déjà, de près ou de loin, à la thématique. Il serait à mon sens utile d'approfondir la formation dans ce domaine afin de susciter une prise de conscience quant à l'influence des pratiques professionnelles.

L'influence des pratiques professionnelles sur la construction de l'identité sexuée et l'apprentissage des rôles sexués me semble difficilement contestable. Ce constat m'interpelle sur la prise de conscience de cette influence sur le développement de l'enfant. Ma démarche débouche ainsi sur la question de recherche.

⁴⁹ Dafflon Nouvelle A. op. cit., p. 232

2.3. Question de recherche

Comment l'éducateur-trice social-e tient-il-elle compte de la dimension du genre dans sa prise en charge ?

2.3.1. Hypothèses

- ❖ *La dimension du genre influence l'accompagnement éducatif.*
 - *Les interventions éducatives ne sont pas les mêmes selon le sexe de l'ES et également selon le sexe de l'enfant.*
 - *Les rôles et les tâches des ES dépendent de leur sexe social.*

- ❖ *Les ES n'ont pas clairement conscience des effets de leurs représentations et de leurs modèles sur la construction de l'identité sexuée et de l'apprentissage des rôles sexués.*

- ❖ *Les difficultés familiales des enfants accentuent la dimension du genre.*
 - *Plus une situation se complexifie, plus la thématique genre se cristallise.*

2.3.2. Objectifs

Par mon travail de recherche, je vise à :

- ❖ *Sensibiliser les professionnel-le-s à la thématique du genre et questionner leurs propres représentations du masculin et du féminin.*
- ❖ *Susciter une prise de conscience des éducateurs-trices sociaux-ales quant à l'influence de leurs représentations sur leurs pratiques professionnelles.*
- ❖ *Sensibiliser les professionnel-le-s au fait que les représentations de sexes sont des constructions sociales et non de faits naturels ou biologiques.*

3. Méthodologie

J'ai réalisé six entretiens semi-directifs avec des professionnel-le-s travaillant auprès d'enfants, âgés entre 4 et 8 ans, en difficultés familiales.

3.1. *Outil de recueil des données*

Avec les entretiens semi-directifs, je vise un contact direct avec les éducateurs-trices qui me permet de recueillir des informations et des éléments de réflexion riches et nuancés. Cette méthode est l'occasion pour les professionnel-le-s de partager et de questionner leurs systèmes de valeurs, leurs repères affectifs et normatifs ainsi que leurs représentations sociales. A ce sujet, Moscovici définit les représentations sociales comme étant : « *des systèmes de valeurs, des idées, et des pratiques dont la fonction est double : en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupes* ». ⁵⁰ Les constructions sociales de sexe sont ainsi issues des représentations des individus.

L'entretien semi-directif est utile ici dans le sens où je possède une série de questions-guides, relativement ouvertes que je ne pose pas forcément dans le même ordre ou dans la même formulation prévue. De plus, cette méthode permet à la personne interviewée de parler ouvertement, dans les termes qu'elle souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Mon rôle est d'être attentive à recentrer l'entretien si je sens que la personne s'en éloigne et de poser les questions auxquelles l'interviewé-e n'a pas répondu le plus naturellement possible. Si les entretiens apportent une grande richesse en terme de qualité de l'information, il ne me sera cependant pas possible de généraliser les résultats de mon analyse.

⁵⁰ JODELET D. [sous la dir.] (1989) Les représentations sociales, PUG : Paris. p. 10

Afin de pouvoir retranscrire le plus fidèlement possible ce qui est dit lors de l'entretien, et en accord avec les personnes interviewées, j'ai utilisé un dictaphone à chaque entrevue. Tous les entretiens ont été dactylographiés le plus rapidement possible, dans leur entier, afin de pouvoir en analyser toutes les parties.

3.2. Echantillon

J'ai réalisé, au préalable, un entretien exploratoire dans le but de tester ma grille d'entretien. Ce premier échange m'a permis de modifier et de reformuler mes questions de manière plus claire et plus succincte.

Pour la recherche, j'ai effectué trois entretiens avec des éducateurs (André, Olivier, Dominique) et trois entretiens avec des éducatrices (Jocelyne, Katia, Amandine) côtoyant des enfants âgés de 4 à 8 ans, placés en institution. Pour respecter l'anonymat des personnes interviewées, j'ai pris soin de leur donner des prénoms d'emprunt. Chacun·e est au bénéfice d'un diplôme en éducation sociale et travaille dans ce domaine depuis au moins 4 ans. L'ancienneté me semble importante pour mon travail de recherche. J'estime que les années d'expérience permettent davantage la prise de recul et le positionnement réflexif.

3.3. Ethique

Dans le cadre de mes investigations, je veille à respecter le consentement libre et éclairé des personnes interviewées (cf. annexe 2).

La confidentialité et l'anonymat sont des dimensions indispensables à respecter. Dans ce sens, j'ai mentionné ces deux aspects au début de chaque entretien. Par ailleurs, les données seront détruites dès la fin de la recherche.

4. Analyse

Pour la restitution des données, je rapporte les informations que j'ai récoltées de manière succincte, en mettant en avant les éléments les plus pertinents. J'ai également décidé de retranscrire des extraits d'entretiens plus ou moins longs, pour tenir compte de leur contexte, permettant ainsi une lecture inscrite dans un tout, offrant plus de sens et de contenu aux morceaux d'entretiens sélectionnés. J'ai fait le choix de mentionner plusieurs entretiens traitant de la même question afin de pouvoir mettre en lumière les aspects nuancés entre chacun·e.

Dans le but d'offrir une lecture claire et distincte, j'ai pris soin de séparer les extraits des personnes interviewées de mes propres interprétations afin que le lecteur comprenne aisément qui s'exprime. Dans le même souci de clarté, j'ai choisi une distinction de caractère d'écriture en italique pour les extraits d'entretiens. L'analyse est construite de la façon suivante : sens de l'interrogation ⇒ question ⇒ introduction ⇒ extrait(s) ⇒ synthèse.

Le but est que la densité et le respect du contenu des entretiens persistent et que ma lecture en soit détachée.

Afin de clarifier le sens et la logique des questionnements de ma grille d'entretien, j'ai pris soin de mentionner le but de mes interrogations avant chaque question. Brièvement explicité, il permet au lecteur de comprendre ma démarche. De plus, l'abréviation "ES", pour les éducateurs·trices sociaux·ales permet une lecture plus fluide.

4.1. Analyse et compte-rendu des entretiens

Les entretiens se sont déroulés en trois parties. Dans la première, les questions relèvent des perceptions et des valeurs personnelles dans une perspective de genre. Ensuite, il s'agit d'échanger au sujet de l'accompagnement éducatif au sein de leur structure respective. Pour la troisième et dernière partie, il est question des difficultés familiales des enfants et de ce qu'elles induisent au niveau de la prise en charge.

4.1.1. Première partie

Dans un premier temps, j'ai choisi de questionner le·la professionnel·le sur ses propres perceptions quant aux différences de prise en charge entre un homme et une femme. Ceci dans le but de faire ressortir des comportements ou des attitudes dites féminines et/ou masculines.

1. Quelles différences percevez-vous entre votre accompagnement éducatif à celui d'un·e collègue ?

Il est apparu que cinq personnes interviewées relèvent des différences de prise en charge. De manière générale, les femmes sont « naturellement » plus douces dans leur accompagnement et se voient assumer le côté affectif et relationnel auprès de l'enfant. Tandis que les hommes se situent davantage au niveau du cadre c'est-à-dire le respect des règles, l'autorité.

Extrait de l'entretien n°1, André

« On voit quand même quelques différences de prise en charge par rapport à...Je peux pas expliquer maintenant là en quelques mots quelles sont ces différences mais on sent qu'il y a quelque chose. Il y a une sensibilité qui est différente selon les hommes et les femmes. C'est pas toujours le cas, mais c'est vrai que quand il y a deux hommes, c'est un peu plus cadré, plus...ferme. Et quand c'est avec des femmes, c'est plus ouvert à la discussion, c'est plus dans le jeu ».

La sixième personne, Olivier, affirme, dans un premier temps, ne pas percevoir de différence. Il trouve que sa prise en charge et celle de sa collègue sont identiques. Néanmoins, il émet une réserve :

Extrait de l'entretien n°3, Olivier

« Pour moi dans mon idéal et au quotidien avec la collègue avec qui je travaille tous les jours, on fonctionne de pair, de la même manière. Je ne vois pas de différence si ce n'est au niveau de l'autorité qu'elle a... parfois plus de difficultés à poser que mon collègue et moi-même. C'est la seule différence que je dirai où elle, elle doit y mettre beaucoup d'énergie, de force je dirai ».

A ce sujet, Dominique souligne également que les enfants ont davantage tendance à opter des comportements inadéquats avec les éducatrices. Cette difficulté s'explique notamment par l'histoire de vie de chacun des enfants qui, souvent, ont de grosses difficultés relationnelles avec leur maman.

Dès lors, je peux constater que pour les professionnel·le·s interrogés, la dimension affective et relationnelle relève plus des sensibilités féminines alors que la dimension de l'autorité et du respect du cadre sont associées aux caractéristiques masculines.

Dans un deuxième temps, j'ai souhaité interroger les ES sur leurs perceptions personnelles vis-à-vis de l'accompagnement éducatif d'une fille ou d'un garçon. Une équipe éducative est composée de professionnel·le·s des deux sexes qui agissent différemment des un·e·s et des autres.

2. Dans votre prise en charge, avez-vous l'impression d'être plus exigeant·e envers une fille ou un garçon ?

De façon unanime, les ES affirment avoir des exigences identiques. Ils nuancent toutefois leur réponse par des attitudes différentes envers les filles et les garçons ainsi qu'à leur problématique, propre à chacun·e.

Extrait de l'entretien n°1, André

« ...je ne crois pas que je fais une différence vraiment entre une fille et un garçon. C'est plutôt, selon l'âge et en fonction du vécu. Si c'est un enfant qui a souffert de maltraitance, d'attouchements ou d'abus, je veux dire il y a quand même des mots, il y a quand même des choses qu'on ne peut pas... il faut quand même être vigilant par rapport à cela ».

A ce propos, Olivier donne un exemple de situation particulière en lien avec le vécu de l'enfant. Celle-ci illustre la singularité de chaque enfant placé.

Extrait de l'entretien n°3, Olivier

« ...effectivement, je sais qu'avec les filles, je dois être beaucoup plus attentif au ton de ma voix et au volume de ma voix. Parce que c'est des filles qui ont un parcours de vie difficile dans la maltraitance avec leur père ou grand-père suivant les situations. Elles sont hyper sensibles au ton de voix (...) j'hausserai

moins le ton avec elles qu'avec la plupart des garçons avec qui je travaille, qui eux n'ont pas les mêmes difficultés ».

Jocelyne nuance également sa réponse en affirmant ne pas faire des différences au niveau des exigences mais plutôt au niveau des sujets de discussions.

Extrait de l'entretien n°6, Jocelyne

« J'aurais peut-être d'autres manières d'aborder certains sujets avec les garçons qu'avec les filles. Mais c'est pas du tout en terme d'exigence. Je dirai que l'accompagnement éducatif n'implique pas les mêmes attitudes parce que je trouve que c'est nécessaire pour l'enfant. En ce moment, on a des petits enfants mais aussi des grands, le plus grand a 14 ans. Je trouve que c'est important déjà de poser une distance vis-à-vis de la différence des sexes. La majorité des enfants qu'on accueille chez nous, ont de la peine à différencier, ce qui concerne le monde des adultes, ce qui concerne le monde des enfants ».

Deux éducatrices mettent l'accent sur le caractère de l'enfant et sa problématique. L'une d'entre elle explique comment elle se voit intervenir auprès des enfants.

Extrait de l'entretien n°5, Katia

« ...les garçons en général ont peut-être plus d'énergie à canaliser donc je vais être assez attentive à ça, pour pas qu'il y ait de débordement. Tandis que les filles en général sont quand même plus calmes, elles ont moins besoin d'être canalisées j'ai l'impression. (...) Je vais peut-être mettre moins de règle effectivement avec les filles. J'ai l'impression qu'on peut plus discuter, que ça va être plus souple. Et avec les garçons, j'ai l'impression de plus devoir avertir dès le début quel est le cadre en fait ».

A cette question, il ressort que d'une part, indépendamment du sexe de l'enfant, les ES n'engagent pas les mêmes principes pour tous, compte tenu de leur vécu et de leur problématique familiale. D'autre part, les attitudes professionnelles confirment que les enfants bénéficient bien d'une socialisation différenciée, comme par exemple, les aptitudes langagières des filles et l'énergie débordante des garçons qui induisent des comportements différents.

La dimension des rôles et des tâches professionnels m'apparaît être un aspect essentiel à souligner. Cette répartition est influencée par la structure éducative et la composition de l'équipe ainsi que le groupe d'enfants concerné. J'ai souhaité me pencher sur cet aspect pour savoir si certaines activités sont, par définition, destinées plutôt aux hommes qu'aux femmes et inversement.

3. Pensez-vous que les rôles et les tâches des professionnel·le·s sont identiques pour les éducateurs et les éducatrices ? Pourquoi ?

Bien que leur cahier des charges respectif s'adresse autant à l'éducateur qu'à l'éducatrice, dans l'ensemble, chacun·e affirme que les rôles et les tâches se distinguent en fonction de leur sexe social. Liées aux compétences propres de l'ES et à l'aspect pratique de la situation, il est intéressant d'observer comme ces différences paraissent naturelles et en même temps « logiques » aux yeux du·de la professionnel·le.

Extrait de l'entretien n°2, Amandine

« ... on nous nommera peut-être moins responsables de certaines choses parce qu'on est des femmes ou à l'inverse, on nous demandera de faire certaines choses parce qu'on est des femmes. ... je pense à des trucs tout bêtes comme par exemple, les rangements dans les armoires ou dans les chambres. Ils savent que nous, c'est des choses qu'on fait donc ils mettront moins l'accent là-dessus. Alors oui, des choses qu'en tant que femme, on est peut-être plus sensible à cela. Ils savent qu'on le fait donc c'est à nous de le faire quoi ».

Katia relève l'influence du contexte culturel duquel chacun·e est issu·e ainsi que l'éducation qui nous a été transmise dès la prime enfance.

Extrait de l'entretien n°5, Katia

« Dans mes expériences professionnelles, lorsque je travaillais dans une équipe majoritairement masculine, j'avais quand même des tâches qui implicitement me revenaient... mais parce que je les faisais ! Eux n'allaient de toute façon pas le faire ! Donc voilà, pis ça leur tient peut-être moins à cœur que nous, qui avons été élevées d'une certaine manière. Le contexte culturel dans lequel on a été élevé explique en partie nos manières de faire. Et l'éducation qu'on a reçue joue également un rôle ».

Bien que les exigences envers l'enfant et les tâches éducatives soient identiques, Olivier trouve que les rôles sont sensiblement différents au sein de l'équipe éducative.

Extrait de l'entretien n°3, Olivier

« Oui c'est vrai que sur le groupe de garçons où je travaille, ma collègue a un rôle plus maternant peut-être que mon collègue et moi. Donc le rôle, oui quand même, je trouve qu'il est différent. (...) c'est clair qu'il est sensiblement différent, de par le fait qu'on est homme ou on est femme, j'ai envie de dire. Les représentations sont différentes, en tout cas dans les faits ».

Pour Jocelyne, les différentes tâches et les différents rôles sont liés au fait que chaque éducateur·trice est nommé·e responsable d'un secteur. Elle affirme que cette responsabilité est répartie en fonction des compétences des personnes et non de leur sexe. Ainsi Jocelyne se voit responsable du secteur intendance et son collègue celui de l'entretien extérieur et des animaux. Par cet extrait, je souhaite soulever le caractère de ce qui apparaît comme naturel. Dans un premier temps, Jocelyne explique cette répartition en s'appuyant sur les compétences de chacun·e, mais constate que cet arrangement amène à se voir effectuer des activités à connotation féminine.

Extrait de l'entretien n°6, Jocelyne

« Par exemple, mon collègue a plus de feeling pour pratiquer l'accompagnement aux animaux ou les tâches extérieures. Moi je vais peut-être avoir plus de feeling pour des bricolages le mercredi quand il pleut mais ça c'est pas dicté dans le cahier des charges, c'est selon les personnes. A mon avis, c'est pas réglé en fonction des sexes. Mais c'est vrai que certaines activités sont facilement associées aux femmes et d'autres aux hommes. Un exemple, les hommes animeront plus une sortie snowboard le mercredi en hiver, une marche ou justement la gestion des animaux. C'est vrai que moi j'aime plutôt le côté créatif, je vais faire des bricolages, des dessins... Oui je pense que y a effectivement une différence par rapport à... homme-femme, oui quand même (...) Je m'occupe peut-être plus des tâches ménagères que mon collègue et lui plus de l'entretien extérieur. Les étiquettes homme – femme qui existent ne me dérangent pas. Voilà, dans ce sens-là, je ne suis pas une féministe rebelle ».

Dans le même esprit, Olivier constate, « *un peu par le hasard des choses* », que les activités proposées aux enfants sont liées aux affinités personnelles des travailleurs sociaux. Avec le recul, il prend conscience qu'il y a des activités dites féminines et d'autres masculines. Par exemple, les éducatrices proposent un atelier cuisine ou des bricolages alors que les éducateurs jouent au football ou font du vélo.

Extrait de l'entretien n 3, Olivier

« J'ai quand même l'impression qu'un certain nombre d'activités sont plus...relèvent plutôt des compétences féminines que masculines et inversement, mais par leur choix à chacun. On a une éducatrice qui a un brevet de grimpe, elle fait de la grimpe avec les garçons. Mais c'est la seule activité sportive, euh... difficile j'allais dire, oui quand même, où c'est une femme qui les prend en charge. Ça se fait naturellement j'ai l'impression ».

Dans le chapitre 2.2.4, (l'apprentissage des rôles au sein de la société), je soulève la notion de prise de rôle. Ces derniers s'apprennent par imitation et identification aux attentes perçues. Il y a d'abord l'activité de l'adulte sur l'enfant et l'activité propre à l'enfant au travers de son observation de l'environnement. Compte tenu des éléments que j'ai recensés, je peux constater que les rôles, les tâches et les activités proposés aux enfants demeurent stéréotypés.

Il est intéressant de souligner qu'à cette question, les trois hommes interviewés évoquent le sujet de l'intimité et de l'hygiène de l'enfant. Un positionnement très clair de leur part se fait ressentir. Ils s'occupent des soins intimes des garçons et leurs collègues féminines, des soins des filles. En lien avec cela, André explique qu'il doit veiller à ne pas se trouver seul avec un enfant dans un endroit clos comme une chambre par exemple. Cette attitude a pour but de ne pas éveiller de malentendus et aboutir à des accusations infondées.

Extrait de l'entretien n°1, André

« ... les éducatrices s'occupent de l'intimité des filles et répondent aux questions liées à la sexualité. Les éducateurs sont plus en retrait, sauf s'il y a une demande particulière de l'enfant... Actuellement justement, on fait très attention de discuter de cette thématique dans un endroit le plus neutre possible, c'est-à-dire pas dans une chambre. Parfois on se met deux professionnels ensemble ».

Les hommes interrogés sont très attentifs quant à la transparence de leur prise en charge. Pour la société, un éducateur auprès d'enfants suscite des questionnements au sujet des abus et des attouchements sexuels par exemple. J'ai le sentiment que ces suspicions pèsent dans leur travail quotidien. Les éducatrices n'ont quant à elles pas relevé cette problématique.

De manière plus générale, j'ai voulu questionner les professionnel·le·s sur leur façon d'aborder les rapports sociaux de sexe, ceci dans le but de connaître leur positionnement quant aux différences de considération entre les hommes et les femmes.

4. Que pensez-vous du fait qu'un homme et une femme qui disent la même chose de façon identique ne soient pas entendus et considérés de la même manière ?

A cette question, André et Dominique évoquent plusieurs paramètres à prendre en considération comme l'âge, la culture, le vécu, l'éducation et le pays. Actuellement, sur son lieu de travail, Dominique ressent clairement que les femmes ne sont pas entendues de la même manière que les hommes. Il n'y a pas d'égalité parfaite à ce niveau. Selon lui, cette différence s'explique principalement par le récepteur du message, constitué de ses valeurs et ses représentations personnelles.

Olivier quant à lui pense que c'est l'héritage de multiples clichés qui se perpétue dans le temps. Cependant il trouve que ces derniers tendent tout de même à évoluer avec les nouvelles générations.

Extrait de l'entretien n°3, Olivier

« ... je pense que ça fait partie des clichés très lourds que porte la société depuis des siècles. A savoir que l'homme a pour fonction de diriger, de conduire, de mener, de prendre des initiatives et pis que la femme a cette fonction de l'assister. (...) Moi je crois pas penser de cette manière-là et ni fonctionner de cette manière-là avec les femmes. En tous cas pas au quotidien, ou dans mon travail, avec mes collègues directes. Pour moi, nous sommes à égal sur le plan professionnel. Le seul critère qui selon moi peut faire la différence, c'est la force physique, et encore, dans certaines conditions ».

D'un point de vue féminin, la dimension de l'autorité apparaît clairement pour deux professionnelles. Amandine ressent plus de difficultés à se faire entendre auprès d'un groupe de garçon que ses collègues masculins. La problématique familiale de ces enfants explique en partie ce phénomène. Katia perçoit clairement une domination masculine au niveau de sa profession.

Extrait de l'entretien n°5, Katia

« Bon moi je vois qu'il y a clairement, en tous cas dans le travail, y a encore quand même une domination qui se fait par rapport à la femme. Moi je vois, en plus, d'être une jeune femme, qui fait jeune et qui est encore petite. C'est trois critères qui font qu'on ne te prend pas en considération ! Et pis un homme tout de suite, on a l'impression qu'il sait mieux, qu'il va réussir à faire des choses, qu'il va pouvoir tenir le cadre. Je pense qu'on a moins confiance en une femme. Après une femme d'un certain âge, quarante ou cinquante ans, c'est autre chose. Y a un respect qui s'établit. Mais quand même les hommes... c'est sûr qu'on les écoute plus ».

Jocelyne, quant à elle, est persuadée que cette différence est due aux nuances de timbres de voix. Les femmes font preuve de plus de douceur, de fluidité et sont moins directes. A l'inverse, les hommes ont moins de tact et d'empathie. Néanmoins, pour Jocelyne, cette différenciation au niveau de la forme ne change rien au discours de fond.

Au terme de cette première partie, je peux observer différents qualificatifs associés aux stéréotypes masculins et féminins qui semblent perdurer dans le temps. *« Ces caractères des sexes alimentent une foule de représentations, de symboles et de modèles. Ils « agissent » sur et par les individus des deux sexes ».*⁵¹ Pour les termes relatifs au masculin, je retiens : le cadre, la force, la fermeté, la voix grave, la corpulence physique imposante, l'action de diriger, d'initier et de guider. Tandis que la douceur, la tendresse, la voix aiguë, la souplesse, les émotions, les soins restent des traits fondamentalement féminins. Deux processus inséparables résultent de ces différents qualificatifs : la catégorisation (caractéristique masculine et féminine) et la hiérarchisation (caractère de ce qui est positif et négatif). L'un des mouvements l'emporte

⁵¹ Préjean M. (1994) Sexes et pouvoir. Presses de l'Université de Montréal :Montréal. p.46-50

toujours. Pour ce qui est de la catégorisation des sexes, la hiérarchisation prédomine : une femme n'est pas un homme et un homme n'est pas une femme. Cette logique implicite permet de concevoir et de dresser une liste des fonctions attribuées à chaque sexe. En lien avec cela, je peux ainsi constater que le langage ne reflète pas la réalité, mais la manière dont la société a construit sa perception de la réalité.

4.1.2. Deuxième partie

Pour cette deuxième partie, j'aborde l'aspect de la représentation des sexes auprès des enfants. Ces derniers, placés en institution passent une période plus ou moins longue de leur enfance, entourés de plusieurs professionnel·le·s. A travers l'accompagnement éducatif, les représentations et les modèles des ES influent sur le développement de l'enfant.

5. Est-ce que votre structure est sensible à une représentation des sexes « équilibrée » sur les groupes, c'est-à-dire qu'il y ait une ES et un ES qui travaillent en tandem auprès des enfants ?

Toutes et tous trouvent cette représentation nécessaire pour le développement de l'enfant. Cependant, il s'agit plus de l'idéal auquel chacun·e aspire que la réalité du terrain, à l'exception de la structure où travaille Jocelyne. Celle-ci est très attentive à cette répartition. Il s'agit d'une petite équipe éducative, deux éducateurs et trois éducatrices. Elle est attentive à avoir une présence masculine sur toute la semaine. Le timbre de voix, la corpulence physique de l'éducateur permettent de poser clairement le cadre.

Extrait de l'entretien n°6, Jocelyne

« Donc oui, je pense que c'est bénéfique d'avoir cette présence homme – femme dans la maison. Moi j'ai aussi eu la chance de grandir dans une famille unie où il y a un papa et une maman. Je pense vraiment que c'est une chance parce que justement ça donne une représentation papa – maman. Et pis ce qui est drôle, c'est que je parle toujours de cadre et d'affectif. Et à la maison, c'est plus maman quand même qui posait le cadre. Alors voilà c'est juste pour dire qu'il y a aussi des contre-exemples. Mais je pense qu'il y a besoin des deux ».

André travaille dans une équipe majoritairement féminine. Selon lui, cette situation est principalement due à la féminisation de la profession. Il y a de moins en moins d'éducateurs sur le marché de l'emploi. Néanmoins, il trouve utile et bénéfique pour l'enfant d'avoir des équipes équilibrées au niveau des sexes. Cette répartition permet de représenter l'axe affectif et l'axe normatif indépendamment du sexe du·de la professionnel·le.

Extrait de l'entretien n°1, André

« ... c'est bien d'avoir cette mixité, d'avoir homme – femme... ouais en même temps c'est jouer sur ces deux créneaux, ceux qui sont sur le cadre qui est peut-être plus mis par les éducateurs et puis le relationnel et la discussion pour les éducatrices. Mais c'est pas tout le temps le cas, là je veux pas faire de grosses généralités car en fin de compte, ça dépend beaucoup de la personne ».

Pour Dominique, une présence féminine est incontournable pour ce type de population. Cependant, l'équipe éducative est constituée de trois femmes et sept hommes. Ce choix, qui appartient au responsable de l'institution, ne permet ni une égalité, ni un équilibre dans l'équipe.

Olivier se trouve dans une situation semblable où les hommes sont largement majoritaires. Sur leur groupe, ils sont deux éducateurs et une éducatrice. Une représentation des sexes équilibrée sur son groupe lui paraît indispensable.

Extrait de l'entretien n°3, Olivier

« La plupart des enfants souffrent de l'absence de leur père. Donc la représentation masculine est essentielle. Ils n'ont pas eu de père pendant leur enfance, alors qu'ils ont besoin de ce repère-là, d'avoir quelqu'un du même sexe qu'eux à qui se raccrocher. Mais par contre, je trouve qu'il n'y a pas assez de femmes qui travaillent sur mon groupe. Les garçons sont vachement dans la confrontation avec nous, souvent même physique. Je veux dire choper par le bras, donner des coups dans l'épaule... C'est souvent amical, la relation qu'un père peut avoir avec son fils, cette relation physique, de force entre guillemets. (...) une deuxième femme sur le groupe leur apporterait beaucoup. Ils ont souvent une mauvaise image de la femme. Parce qu'à la maison, la femme, qui est leur mère, souvent seule pour les éduquer, ne leur donne pas les limites dont ils ont besoin. Et puis pour ma collègue, c'était et c'est je crois toujours

une difficulté pour elle de se retrouver seule face à un groupe où il n'y a que des garçons et des hommes parce qu'elle doit jouer des coudes et puis lutter pour faire sa place en tant que femme. C'est pas évident ».

Amandine vit en quelque sorte la situation de la collègue d'Olivier, à savoir qu'elle est la seule femme sur le groupe et par conséquent en minorité au niveau de l'équipe éducative en général. Pour la direction, une présence masculine constante est indispensable dans la structure. Cette décision signifie que les levers, les sorties ou les retours à la maison se font toujours sous la responsabilité d'un éducateur. La raison étant que les hommes sauraient mieux faire respecter le cadre et mieux y répondre en cas de débordements.

Pour Katia, il s'agit vraiment d'un idéal. L'accompagnement éducatif est essentiellement géré par des éducatrices, le seul homme étant le responsable. A ce sujet, Katia constate que la prise en charge des enfants en bas âge est davantage occupée par les femmes. Néanmoins, pour les enfants plus âgés, la tendance s'inverse. Il lui semble plus difficile pour une éducatrice d'obtenir un poste auprès des adolescents par exemple.

Il est intéressant de constater que chacun·e aspire à une même égalité homme-femme sur le terrain tout en ayant des réalités professionnelles différentes voire même opposées. Deux éducateurs déplorent le manque de présence féminine dans leur structure alors que le troisième affirme l'inverse. Il souhaiterait travailler avec davantage de collègues masculins. Du côté des femmes, aussi, je peux constater deux antipodes, Amandine ne travaille qu'avec des hommes alors que Katia n'a que des collègues féminines. Reste Jocelyne, pour qui l'équilibre homme – femme est une réalité professionnelle. Ces situations montrent bien que l'égalité dépend de la vision genrée des responsables de structures et peut-être aussi de la réalité du marché de l'emploi.

Dans le prolongement de la question précédente, j'ai souhaité connaître leur positionnement quant à cette représentation des sexes équilibrée et les conséquences que cela peut avoir sur le développement de l'identité de l'enfant.

6. Pensez-vous que travailler « en couple » permet à l'enfant d'avoir un équilibre en terme de repères identitaires ?

Pour l'ensemble des professionnel·le·s questionné·e·s, le tandem éducateur, éducatrice apporte quelque chose d'indispensable, d'une part pour l'enfant et pour le·la professionnel·le d'autre part. La plupart des enfants dont ils·elles s'occupent, ne connaissent pas le schéma parental traditionnel, papa – maman. Travailler en tandem apporte une nouvelle vision du couple. Cela permet à l'enfant de prendre ses repères et de construire son identité. Ainsi la reproduction du modèle parental leur semble essentielle dans leur accompagnement.

Extrait de l'entretien n°3, Olivier

« Ah oui ! Je pourrai pas imaginer qu'il n'y ait pas de femme sur un groupe dans lequel je travaille. Il y aurait un manque énorme quoi. Je veux dire même si on a les mêmes techniques, si on a les mêmes manières de prendre en charge les enfants. On est différent, et cette différence-là, elle apporte évidemment quelque chose d'indispensable. Alors ça sans aucun doute. Et puis pas qu'aux enfants, il y a aussi dans nos discussions, dans les stratégies qu'on met en place par rapport à l'enfant. Les collègues féminines apportent d'autres éclairages auxquels des fois, on ne pense pas. Alors simplement oui, oui je trouve que c'est super important, pour que les enfants s'identifient à ce schéma familial, un homme et une femme ».

Pour Jocelyne et Dominique, il s'agit aussi de montrer aux enfants qu'un homme et une femme peuvent s'entendre, s'apprécier, s'aimer tout en ayant des différences. Bien que les parents s'engagent dans de nouvelles relations conjugales, ils constatent qu'elles manquent de stabilité. Il leur semble important de transmettre aux enfants certaines valeurs essentielles comme l'amour et le partage pour leur développement.

Extrait de l'entretien n°4, Dominique

« On essaie de leur donner un modèle avec des hommes et des femmes qui ne sont pas sans arrêt en conflit. On essaie de prendre soin d'eux, de les soigner de les écouter, de les reconnaître... des trucs basiques qu'ils n'ont pas toujours à la maison ».

André et Katia partagent un même point de vue : la différence des sexes est aussi importante que la différence d'âge et la différence de culture. Cette diversité permet à l'enfant de s'ouvrir sur le monde et offre également aux professionnel·le·s plusieurs possibilités de travailler.

Extrait de l'entretien n°2, Katia

« Oui je pense que travailler en tandem, homme – femme, c'est vraiment important. Pour les enfants ça permet aussi d'avoir deux images distinctes. Que ça soit l'âge aussi, je trouve intéressant quand y a un jeune et une personne plus âgée. Mais c'est vrai que quand les sexes sont différents, on voit que pour certains enfants, ils sont plus à l'aise avec les hommes et vice et versa. On voit que les rapports sont différents suivant le vécu des enfants. Donc c'est vraiment important qu'ils aient les deux. Pis comme ça, ils iront rechercher ce qu'ils ont besoin pour grandir, etc. ».

A l'inverse, je demande aux professionnel·le·s, si cette reproduction du modèle parental, ne contraint pas l'ES à endosser des rôles ou des tâches spécifiques en lien avec son sexe.

7. Est-ce que cet idéal familial, basé sur un modèle traditionnel, ne risque pas d'accentuer les constructions sociales et les stéréotypes de genre ?

Dans tous les récits récoltés, les professionnel·le·s sont conscients que cette représentation peut présenter ce risque. Néanmoins, ce n'est pas l'image qu'ils souhaitent montrer. Pour chacun·e, hommes et femmes sont différents mais demeurent avant tout complémentaires. L'enfant ressent les sensibilités différentes des éducateurs et des éducatrices. Cet équilibre leur semble indispensable.

Jocelyne trouve que, dans cet idéal familial, l'accent pourrait être mis sur le fait que ces enfants soient issus de familles désunies. Si la famille idéale correspond à un papa, une maman, un garçon et une fille, la réalité est autre. Un mariage sur deux aboutit à un divorce. Ainsi la norme, en terme de majorité, serait d'avoir des parents séparés. Il lui paraît donc important de parler de cette problématique aux enfants avec le plus de transparence et d'authenticité possible. Pour elle, l'essentiel est de pouvoir leur transmettre des valeurs familiales, comme l'amour qu'il peut y avoir au sein d'une famille, les valeurs de partage, etc.

Pour Amandine et Olivier, cette catégorisation dépend avant tout du contexte institutionnel ainsi que des valeurs, des représentations et du fonctionnement de la personne.

Extrait de l'entretien n°2, Amandine

« Oui dans l'idée où, les gens fonctionnent de cette manière. Quand je parle de ça, c'est certains collègues mais c'est aussi la direction qui fonctionne et qui pense comme ça. J'ai d'autres collègues qui ne fonctionnent pas de cette façon, donc c'est moins stéréotypé. Par exemple, avec certains, l'autorité ça peut être moi. Je pense que ça dépend des gens avec qui on travaille. C'est clair, y a un risque de se retrouver enfermé dans des rôles mais ça dépend vraiment des personnes ».

Extrait de l'entretien n 3, Olivier

« J'ai travaillé sur le groupe de filles y a quelques années avec une collègue, qui est beaucoup moins féminine que je peux l'être moi à pas mal de moment avec les enfants. Moi je sais que je suis quelqu'un d'assez tendre, d'assez doux, ouvert à la discussion. Et cette année-là, ma collègue était très... très masculine je dirai, dans sa prise en charge. Alors non, je ne me sens pas enfermer dans un rôle défini parce qu'en fonction des situations aussi, c'est comme ça. Je trouve que c'est plus en fonction du caractère et pas en fonction de la catégorie à laquelle on appartient, homme ou femme ».

Katia insiste également sur le contexte de travail et les différentes personnalités des collègues. Mais au-delà d'être un homme ou une femme, c'est avant tout notre société qui induit des comportements spécifiques. Elle relève les différences de comportements qu'elle peut avoir selon le sexe de l'enfant et démontre ainsi avoir conscience de la socialisation différenciée à laquelle les enfants sont soumis.

Extrait de l'entretien n°5, Katia

« Alors c'est sûr. Je m'en rends bien compte. On est encore vraiment dans une société qui est extrêmement stéréotypée par rapport à ça. Je pense pas que c'est le fait qu'il y a un homme et une femme que ça va être stéréotypé. C'est le fait qu'on est complètement conditionné ! Que ça soit au niveau des jeux, que ça soit au niveau des livres pour enfants par exemple. Voilà comment on va se comporter avec une fille et avec un garçon. Même moi qui suis attentive à ça, qui ai fait des cours sur le genre, je me rends que je vais mettre le petit garçon au Lego et la petite fille aux poupées ! »

4.1.3. Troisième partie

Cette dernière partie de l'entretien cible davantage les problématiques des enfants et de ce qu'elles peuvent induire en terme d'accompagnement éducatif.

8. Selon vous est-ce que les difficultés familiales des enfants induisent davantage de cadre et de limites de la part des professionnel·le·s ? Pourquoi ?

Il apparaît clairement que le point commun entre toutes les problématiques familiales dont les professionnel·le·s s'occupent n'est autre que le manque de cadre et de limites. Il semble évident que les besoins de repères affectifs et de repères normatifs ne sont pas comblés pour ces enfants. Le premier travail d'approche consiste à travailler le lien avec l'enfant et sa famille, lui signifier les limites et reconnaître ses besoins. Dans la plupart des cas, le parent, souvent seul, pour élever son enfant culpabilise et peine à poser un cadre. Ce dernier se retrouve ainsi dans la toute puissance, ne connaissant pas la différence entre le oui et le non. Démuni face à l'ampleur de la situation, le parent utilise la force physique comme seul recours. Les corrections de ce type sont souvent, malheureusement, la seule limite concrète que l'enfant connaisse.

Extrait de l'entretien n°4, Dominique

« Les enfants font ressurgir les inadéquations de leurs parents, les failles, etc. ça c'est clair. A mon avis, les enfants ont besoin absolument de repères, de limites, qu'on leur dise parfois « non ». Et puis ils ont aussi besoin de moments où on les prend dans les bras. Seulement certains n'ont l'habitude de prendre que des « tartes à la figure » et n'ont pas l'habitude qu'on les prenne dans les bras. Faire un travail avec un enfant de 8 ans, à qui on n'a jamais dit non ou qui n'a reçu que des « tartes à la figure ». Ça fait 8 ans qu'il vit dans cette atmosphère, il faut des années et des années pour lui faire prendre conscience qu'on peut poser des limites sans aller jusqu'à ce coup qu'il a l'habitude de prendre ».

Jocelyne souligne deux éléments intéressants. Pour elle, il ne s'agit pas d'être plus stricte ou plus cadrante mais de réapprendre à l'enfant à connaître le cadre et les limites. Dès le moment où les professionnel·le·s font preuve de cohérence dans leur fonctionnement et que le cadre est clairement défini, les enfants le respectent bien. De plus, l'équipe éducative invite régulièrement les parents à venir à l'institution car si les enfants manquent de limites, les parents, eux, ne savent plus comment poser le cadre. Il s'agit de travailler avec les familles et de les soutenir dans l'éducation de leur enfant.

Extrait de l'entretien n°6, Jocelyne

« Je crois que c'est plus tenir un cadre que d'y mettre plus d'attention. Et puis c'est réapprendre aux parents à poser un cadre. Parce qu'eux aussi, ils ont parfois l'impression que poser un cadre, c'est... être méchant, c'est supprimer la liberté de l'enfant. Oui mais c'est aussi lui montrer qu'on l'aime. (...) Les enfants, sont très demandeurs de cadre, ça les sécurise. C'est assez drôle parce que souvent quand on se confronte avec un enfant, il va vouloir passer le moment de rituel du coucher, le côté affectif, avec la personne avec laquelle il s'est confronté la journée. Donc pour moi c'est quand même quelque chose qui démontre que cadre ou confrontation n'est pas égal à rupture. Au contraire, c'est rassurant ».

A ce stade, je constate clairement que la dimension de l'axe normatif et affectif revient de manière récurrente de la part des personnes interrogées. Il me paraît

utile de développer cet aspect de manière plus théorique. Selon Nanchen⁵², l'axe normatif correspond à l'expérience que fait l'enfant lorsque l'environnement résiste à ses désirs et le contraint soit à y renoncer, soit à différer la satisfaction attendue, soit à trouver d'autres stratégies pour parvenir à ses fins. L'éducation s'articule également autour de l'axe affectif. Sur lequel l'éducateur·trice s'ajuste ou tente de s'ajuster aux besoins présumés de l'enfant. L'axe normatif consiste ainsi à traiter l'enfant comme un membre de la société, capable un jour d'en partager librement les valeurs, les buts et les lois. Et chaque interaction éducative adéquate sur l'axe affectif contribue à enrichir l'estime que l'enfant a de lui-même. En résumé, chaque fois que l'environnement s'ajuste aux attentes présumées de l'enfant, il s'agit de l'axe affectif et lorsque l'enfant est amené à s'ajuster lui-même aux contraintes et aux besoins de l'environnement, il est question de l'axe normatif.

Dans la continuité de la question précédente, je questionne les professionnel·le·s sur l'aspect des repères et des modèles d'identification. Les enfants, issus de famille défavorisées et placés en institution, ont besoin de figures d'attachement pour se construire une identité propre. L'éducateur·trice transmet ainsi des valeurs sociales ainsi que des repères affectifs dans leur travail.

9. Est-ce que cette population nécessite davantage de repères et de modèles d'identification ? Pourquoi ?

Pour tous les professionnel·le·s questionnés, il ne s'agit pas d'avoir plus de repères en terme de quantité, mais que ceux-ci soient clairs et stables. Un enfant quel qu'il soit a besoin de s'identifier à un adulte.

Pour Olivier, il s'agit d'instaurer les mêmes repères qu'une famille standard toute en gardant à l'esprit la spécificité du contexte institutionnel.

Extrait de l'entretien n°3, Olivier

« Je ne pense pas davantage mais ils doivent avoir les mêmes repères qui nous sont dictés par la société en général. Je pense le respect des adultes déjà, parce que souvent, y en a pas. Donc quand l'adulte te demande de faire

⁵² Nanchen M. (2002) Ce qui fait grandir l'enfant. St-Augustin : St-Maurice. p.77-97

quelque chose et tu sais que c'est pas n'importe quel adulte, que ce soit tes parents, ton éducateur, ton prof. S'il te demande de faire quelque chose, en principe, c'est qu'il a de bonnes raisons de te le demander. Ça se discute pas toujours, tu peux négocier certaines choses, d'autres pas du tout. Donc non, je pense pas qu'il en faut davantage mais ils doivent être... beaucoup plus clairs. Parce que dans une famille standard, depuis la naissance, c'est clairement défini que papa et maman, et bien ce sont eux les repères familiaux. Tandis que là c'est pas très naturel. Ils sont dans une structure où ils connaissent personne. Et c'est ces adultes-là qui les prennent en charge et qui donnent les repères ».

Dominique s'interroge sur les inadéquations des familles et des conséquences qu'elles créent chez l'enfant. Pour lui, il s'agit avant tout d'un problème d'adultes plus que d'un manque de repères pour les enfants. L'enfant est souvent instrumentalisé par ses parents et se retrouvent pris dans des conflits de loyauté conséquents. Ces disputes plongent l'enfant dans une grande insécurité dont il n'a parfois plus conscience à la longue. Ces propos relèvent la problématique des enfants que j'ai développée dans le chapitre 2. L'enfant est ainsi propulsé dans le monde des adultes, sans repères stables auxquels s'identifier. Selon Marcelli, « *si l'enfant ne peut pas compter sur le garde-fou de l'adulte, il se répand dans l'espace et n'aura souvent pas d'autre limite que la rencontre brutale avec la matérialité violente du monde, qu'il s'agisse du monde inanimé ou du monde vivant, animal ou humain* ». ⁵³ Il ajoute que cette absence de limite intériorisée ne fait qu'accroître la vulnérabilité de l'enfant. Dominique constate un réel fossé entre le contexte institutionnel et la réalité familiale. Durant la semaine, les professionnel-le-s s'activent à transmettre des repères aux enfants. De retour chez eux pour le week-end, les enfants sont pour la plupart livrés à eux-mêmes, sans repères ni limites. Dominique se questionne quant à la portée de son accompagnement éducatif et déplore ne pas pouvoir faire un travail plus large en investissant davantage la famille de l'enfant placé.

A ce sujet, André relève la prise en compte du contexte de vie de l'enfant dans une approche systémique. Cette dimension lui semble indispensable dans son

⁵³ Marcelli D. (2003) L'enfant, chef de la famille. Albin Michel : Paris. p.26

accompagnement. Ses nombreuses années d'expériences permettent de voir l'évolution de la prise en charge éducative. Au début de sa carrière, l'accompagnement était uniquement sur l'enfant et ses difficultés. Le critère d'ancienneté que j'ai mentionné dans la méthodologie apporte ici un vécu professionnel intéressant.

Extrait de l'entretien n°2, André

« C'est des enfants qui ont beaucoup de carences. Mon travail est de clarifier ces besoins, les compenser d'une certaine manière et puis surtout redonner confiance à la famille, à la maman, au papa, s'ils sont toujours ensemble. Et puis à partir de là, on travaille avec eux. On va pas se baser que sur l'enfant. On va travailler avec la famille, ses frères et sœurs s'il en a, etc. A partir de là on essaie de faire bouger, évoluer la situation ».

Dans l'extrait suivant, Katia affirme que le manque de repères d'identification est étroitement lié au manque de limites et de cadre.

Extrait de l'entretien n°5, Katia

« Le souci, c'est aussi les parents, enfin leurs enfants qu'ils n'ont jamais traité vraiment comme des enfants mais plutôt comme des adultes. Ils n'ont pas su les mettre à leur place d'enfant. Ce qui signifie que ces enfants n'ont pas compris qu'il y a une différence entre l'adulte et l'enfant. (...) Les parents sont vite débordés lorsque leur enfant dit « non ». Les envies voire les caprices passent avant la logique de l'éducation ».

Mes expériences professionnelles me permettent de dire qu'il est devenu courant de constater que les parents d'aujourd'hui sont très vite décontenancés lorsqu'ils doivent faire preuve d'autorité ou se positionner hiérarchiquement. Leurs messages manquent de clarté, si bien que l'enfant ne sait pas s'il s'agit d'un souhait ou d'une exigence. Ces mêmes parents supportent mal d'engager un conflit car cela signifie faire de la peine à leur enfant ou nuire à l'amour qu'il éprouve pour eux.

Les enfants placés sont souvent en recherche de confrontation avec l'adulte. La dernière question demande à l'ES de s'inspirer d'une situation conflictuelle avec un enfant et de réfléchir à sa manière d'agir ainsi qu'aux mécanismes personnels qui se mettent en place.

10. De quelle manière pensez-vous intervenir face à un enfant qui ne respecte pas une règle ? Intervenez-vous de la même façon selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon ?

Sur les six récits récoltés, cinq personnes affirment ne pas faire de différence selon le sexe de l'enfant. Leur réaction dépend avant tout de l'âge de l'enfant, de sa problématique et aussi de sa culture. Par ailleurs, les ES constatent que filles et garçons réagissent différemment. Dans les deux extraits suivants, les positionnements nuancés des professionnels me paraissent pertinents. J'ai ressenti que l'éducateur se dit plus dans l'action, c'est-à-dire agir sur la situation tandis que l'éducatrice utilise davantage l'aspect verbal.

Extrait de l'entretien n°3, Olivier

« Je dirai que les garçons se comportent plus facilement quand des éducateurs sont présents sur le groupe. Mais quand il y a des comportements qui dérapent, au niveau de l'intervention, assez naturellement, spontanément comme ça, si je me retrouve avec ma collègue, c'est peut-être moi qui vais me lever en premier pour intervenir. Ma collègue dirait peut-être le contraire, ça serait intéressant de savoir ce qu'elle dirait. Mais c'est l'impression spontanée que j'ai comme ça. Il me semble que quand ça gueule, je dis tout de suite à ma collègue : « attends, laisse, j'y vais ! » Assez naturellement, pourquoi, je sais pas. C'est des pulsions masculines qui ressortent ou je sais pas, mais j'interviens ! Il doit y avoir plusieurs paramètres... Par contre, si ma collègue est seule, j'ai aucune crainte quant au mode d'intervention qu'elle aura. Je sais que son intervention sera aussi efficace. Elle sera peut-être plus dure à poser que si c'est un homme qui intervient. Là peut-être, il y a une différence mais... parce que l'enfant va résister davantage si c'est une collègue féminine que si c'est un collègue qui arrive avec sa grosse voix peut-être ».

Plutôt que de vivre sa colère, Jocelyne va plutôt en parler, c'est-à-dire qu'elle va exprimer ses émotions en lien à ce que tel ou tel comportement éveille en elle. Jocelyne considère élever très peu la voix, mais lorsqu'elle y a recours, cela résonne très fort chez les enfants. De manière globale, les petits sont très sensibles à un changement de timbre de voix ou un changement de regard. Mais avec l'âge, cet effet diminue. Les enfants semblent moins impressionnés. Cependant Jocelyne constate une différence lorsque que le récepteur du message est une fille ou un garçon.

Extrait de l'entretien n°6, Jocelyne

« Non c'est vrai que la réaction est différente, elle est clairement différente... Les rares fois où j'ai dû me fâcher contre une fille, soit elle baisse les yeux très vite, elle pleurniche, pleure, s'enfuit ou alors elle s'excuse platement. Y a une réaction beaucoup plus instantanée. Ça se passe et elle réagit. Le garçon, ça se passe et il réagit au fond de lui, il ne me le montre pas. (...) c'est pas que je lui fais aucun effet, c'est juste qu'il arrive peut-être plus à couper. Je peux pas généraliser mais dans ce que je vis, les filles sont plus vite touchées. Elles s'excusent plus facilement. Le garçon doit rester debout, en tous cas pas pleurer, comme si y avait une histoire de fierté. C'est certainement lié aux stéréotypes qui datent de... je sais pas, mais en tous cas dans les livres, dans les dessins animés, c'est comme ça, la pauvre petite fille fragile qui se fait sauver. Et dans notre culture occidentale, l'homme doit garder la face, en tous cas pas pleurer, pas trembler. La fille est beaucoup plus humble comme ça. Culturellement c'est ancré, mais je pense qu'on est plus dans l'époque où un garçon qui pleure, est puni. Mais y a encore des moqueries, c'est vrai. Dans ma pratique, je fais l'inverse, je félicite un garçon qui pleure pour justement essayer de changer cette tendance. Mais comme je félicite une fille qui pleure, un garçon qui rit... enfin qu'ils vivent leurs émotions ».

Jocelyne soulève ici la pression sociale que j'ai évoquée dans le chapitre 2.2.4 dans le chapitre théorique. Celle-ci est exercée sur les enfants par l'intermédiaire des jeux et des livres mais aussi au niveau des comportements et des attitudes que garçons et filles sont encouragés à adopter.

Dominique estime mettre plus de douceur dans les formes lorsqu'il s'agit d'une fille, sans pour autant signifier un certain manquement. En cas de conflit avec les garçons, il se dit devoir être plus cadrant car ces derniers ont rapidement tendance à vouloir un rapport de force. A ce sujet, il est difficile pour lui de laisser une collègue contenir seule un enfant. Cela lui semble plus naturel qu'un homme le fasse. Dominique a conscience que sa culture, ses représentations, ses modèles influencent sa prise en charge. Si les droits et les compétences de chacun·e doivent être reconnus à part égale, il considère néanmoins, que hommes et femmes ne sont pas à égalité sur tout, notamment au niveau de la force physique. Il lui semble important de tenir compte de cette différence.

5. Synthèse

Arrivée au terme de l'analyse des entretiens, je souhaite reprendre la question de recherche ainsi que les hypothèses de travail. Après avoir labouré, planté et jardiné durant une année, il est temps pour moi de récolter les fruits de mon engagement. Il m'est maintenant possible de répondre à mes questionnements et d'en faire un bilan.

5.1. Réponse à la question de recherche

Comment l'éducateur·trice social·e tient-il·elle compte de la dimension du genre dans sa prise en charge ?

J'ai observé que les professionnel·le·s tiennent compte de la dimension du genre dans leur travail quotidien. Néanmoins, je retiens que la problématique de l'enfant est souvent mise en avant par les ES et qu'elle induit considérablement la prise en charge. Le contexte institutionnel et la répartition des sexes dans l'équipe éducative influencent également la considération de cette dimension.

5.1.1. Première hypothèse

La dimension du genre influence l'accompagnement éducatif. Les interventions éducatives ne sont pas les mêmes selon le sexe de l'ES et également selon le sexe de l'enfant. Les rôles et les tâches des ES dépendent de leur sexe social.

Au gré des éléments théoriques et des mes recherches sur le terrain, cette hypothèse se confirme. Chaque professionnel·le évoque des différences de prise en charge entre son·sa collègue et lui·elle-même, et aussi vis-à-vis de l'enfant. Les hommes sont garants du cadre, font preuve d'autorité et s'imposent avec fermeté. Leur timbre de voix et leur corpulence physique amènent à une certaine sécurité pour l'enfant. Le dialogue, la mise en avant des émotions, la douceur, les soins à l'enfant relèvent davantage des femmes. Les différents rôles et les différentes tâches sont liés d'une part aux compétences des éducatrices et des éducateurs mais aussi à leur sexe social. Si les exigences sont les mêmes envers un garçon et une fille, il n'en demeure pas moins que les attitudes professionnelles sont différentes. Les difficultés familiales des enfants induisent une prise en charge spécifique. Toutefois, la socialisation différenciée des enfants fait que le·la professionnel·le engage

certains mécanismes avec les filles et d'autres avec les garçons pour entrer en relation. Je pense cependant qu'il faut rester vigilant et ne pas faire de généralités. Les personnes interrogées insistent sur la complémentarité des hommes et des femmes dans leur travail quotidien. Le caractère et la personnalité de chacun-e sont aussi des facteurs déterminants.

5.1.2. Deuxième hypothèse

Les ES n'ont pas clairement conscience des effets de leurs représentations et de leurs modèles sur la construction de l'identité sexuée et de l'apprentissage des rôles sexués.

Cette hypothèse m'apparaît maintenant comme étant très ambitieuse voire audacieuse. Il m'est par conséquent difficile de mesurer la conscience des ES, car cela requiert des perceptions personnelles de chacun-e, tant pour les personnes interrogées que pour moi-même. Pour ma part, j'ai le sentiment qu'une prise de conscience a été générée lors des entretiens. Les professionnel-le-s étaient toutes et tous intéressé-e-s par la thématique, c'est-à-dire sensibles aux rapports sociaux de sexe et soucieux de l'égalité entre les hommes et les femmes. Cet aspect est à prendre en considération car les résultats seraient évidemment différents avec un échantillonnage de personnes peu informées sur la dimension du genre.

5.1.3. Troisième hypothèse

Les difficultés familiales des enfants accentuent la dimension du genre. Plus une situation se complexifie, plus la thématique genre se cristallise.

Compte tenu des investigations que j'ai menées, cette hypothèse s'avère positive dans le sens où les difficultés de repères et de limites de ces enfants impliquent à poser un cadre passablement strict. Ce contexte induit une stigmatisation des rôles sexués. Toutefois, il me semble évident que cela dépend de l'histoire de vie de l'enfant ainsi que du fonctionnement de l'équipe éducative.

6. Bilan

Au terme de cette recherche, je souhaite faire un bilan du travail accompli. Tout d'abord, je vais essayer de prendre du recul par rapport à ma position de chercheuse et observer le cheminement parcouru. Ensuite, je vais évoquer les obstacles rencontrés et dresser un bilan des apprentissages effectués. Pour terminer, je vais parcourir les objectifs que je m'étais fixée avant de débiter la recherche sur le terrain.

A ce stade de mon travail, je trouve intéressant de remémorer les différentes étapes de la construction de cette recherche. Bien que j'aie rapidement pris conscience de l'ampleur de cette démarche, j'étais finalement loin de me rendre compte de l'investissement réel qu'elle impliquait. En effet, au terme d'une année de travail, je peux faire le constat qu'un engagement constant et intensif est nécessaire à l'élaboration d'une telle recherche. Ainsi, il me semble important de souligner les découvertes et les obstacles les plus considérables.

Dans un premier temps, mon intention de recherche était davantage portée sur l'influence de la littérature enfantine auprès des enfants et l'utilisation qu'en font les travailleurs-euses sociaux-ales. Cependant j'ai dû me rendre à l'évidence que ce projet aurait été difficile à vérifier sur le terrain du domaine de l'éducation sociale. En effet, celui-ci se dirigeait plus dans le domaine de la petite enfance avec comme terrain les crèches-garderies. Il m'a donc fallu retourner à mes crayons pour réorienter le sujet d'investigation, la question de départ ainsi que les aspects théoriques.

A la suite de cette première partie, j'ai élaboré la grille destinée aux entretiens semi-directifs. Comme je l'ai mentionné plus haut, j'ai effectué un premier entretien-test dans le but de vérifier la pertinence de mes questions. Cela m'a permis de trouver de nouvelles pistes de réflexion, de nouvelles idées et hypothèses. Après l'avoir testée, j'ai pu constater qu'il était nécessaire de la réaménager. En modifiant des interrogations construites de façon trop théorique, en amenant différentes variantes et en améliorant les indicateurs, je suis parvenue à des questionnaires plus pertinents et aboutis. J'ai décidé par exemple de ne plus utiliser le terme d'identité sexuée dans les questions. L'utilisation de ce terme rendait l'entretien très théorique, or à travers mes questionnements, je souhaitais connaître leur réalité professionnelle, récolter

des informations concrètes sur les pratiques et comprendre leurs propres perceptions du masculin et du féminin.

J'ai ensuite contacté les professionnel-le-s actifs-ives sur le terrain. C'est à ce stade de mon travail que j'ai dû faire face à une difficulté que je n'avais pas imaginée rencontrer. Mes demandes d'entretien n'aboutissaient pas. Peu, voire aucun-e professionnel-le-s ne répondaient positivement à mes appels téléphoniques. Les raisons invoquées étaient le manque de disponibilités et le nombre de plus en plus croissant des demandes de ce type. J'ai parallèlement fait fonctionner le bouche à oreille, il m'a permis de réaliser quatre entretiens. En dernier recours, j'ai contacté une vingtaine d'institution par courrier. Quelques jours plus tard, je les sollicitais à nouveau par téléphone. Là-encore, il n'a pas été évident de garder le moral, car bien que mon sujet leur semblait intéressant, deux personnes seulement se sont proposées. Ainsi, à force de ténacité et d'encouragement, j'ai réussi à réunir six entretiens pertinents à ma recherche. Ces derniers se sont déroulés en une heure environ. Les lieux choisis pour les entretiens dépendaient des disponibilités de chacun-e. Au final, j'ai réalisé trois entretiens au domicile des professionnel-le-s et les trois autres dans un lieu public calme et à l'abri du bruit.

Une deuxième difficulté m'est apparue lors de la réalisation des entretiens, celle de conserver une position de chercheuse. Tenter de me détacher de ma pratique professionnelle, de mes expériences et de mes a priori. Formuler des questions sans qu'elles induisent la personne interviewée, rester dans la neutralité n'était pour moi pas une évidence, mais bel et bien un apprentissage.

De plus, les moments de silence n'ont pas été évidents à gérer. J'ai appris que lorsqu'un silence s'installe, il faut être prêt à l'accueillir, ne pas se sentir mal à l'aise et accepter qu'il fasse partie de l'entretien, sans chercher à l'interrompre en posant une nouvelle question par exemple.

Une fois les données récoltées, j'ai entrepris la retranscription de celles-ci. Cette étape ne m'a pas causé de difficulté si ce n'est qu'il faut s'armer de patience, d'énergie et de persévérance pour la mener à terme.

L'ultime étape a été ensuite de faire ressortir les éléments importants. La grille d'analyse m'a permis d'avoir les six entretiens sur la même page. J'ai ainsi pu faire des comparaisons et constater des ressemblances et/ou des différences. De cette manière, j'ai fait des parallèles entre les différentes sources de données, les entretiens eux-mêmes, mes expériences professionnelles ainsi que le cadre théorique. Par ailleurs, j'ai pu constater qu'il n'est pas toujours évident de mettre en lien des éléments théoriques avec la pratique professionnelle. J'ai dépensé beaucoup de temps et d'énergie à développer le complexe d'Œdipe sans pouvoir faire de lien avec le contenu des entretiens. Cette problématique ne ressort d'ailleurs pas dans la retranscription de ces derniers. Il a été, en effet, difficile d'obtenir un échange à ce sujet avec les éducateurs·trices. Cet investissement m'a permis néanmoins d'approfondir mes connaissances personnelles dans ce domaine.

Comme je l'ai souligné plus haut, la position de chercheuse a été une découverte et m'a quelques fois posé des difficultés. J'ai dû à plusieurs reprises me rappeler que je faisais cette démarche pour découvrir de nouveaux éléments et non pas confirmer ce que je pensais connaître ou savoir.

Les rencontres avec ces professionnel·le·s expérimenté·e·s ne me permettent pas de généraliser mes résultats. Néanmoins leur richesse se trouve justement dans le contenu de leurs propos. Il s'agit de leurs réalités personnelles et professionnelles, elles-mêmes influencées par tout un système de croyances et de valeurs. Elles permettent ainsi de se remettre en question sur les manières de fonctionner et d'agir en tant que travailleurs·euses sociaux·ales. Aujourd'hui, je peux constater qu'il n'est pas évident de se regarder travailler, d'avoir le recul nécessaire pour réaliser une analyse objective de ses pratiques.

La persévérance, la patience et l'assiduité ont été trois valeurs mises à l'épreuve durant cette année de recherche. En effet, l'implication qu'un tel travail demande se mesure sur le long terme. Dans ce sens, il a représenté un réel apprentissage.

Pour clore ce bilan, il me semble essentiel de faire un retour sur les objectifs que je m'étais fixés avant de débiter la recherche sur le terrain :

❖ *Sensibiliser les professionnel-le-s à la thématique du genre et questionner leurs propres représentations du masculin et du féminin.*

Par le choix de ma méthode de recherche, j'ai pu atteindre cet objectif. Chacun-e a très ouvertement répondu à mes questions. Cependant, j'é mets tout de même une réserve quant à la sensibilisation. En effet, toutes les personnes interrogées affirment leur intérêt pour la thématique. Je pense que le contenu des entretiens serait différent avec un échantillonnage peu sensible à la thématique du genre.

❖ *Susciter une prise de conscience des ES quant à l'influence de leurs représentations sur les pratiques professionnelles*

Sensibilisé-e-s à la thématique du genre, chaque ES a, à sa manière, conscience de ses actes éducatifs. Ils-elles perçoivent bien des différences aux niveaux des accompagnements auprès des enfants ainsi qu'aux niveaux de leurs rôles et de leurs tâches.

❖ *Sensibiliser les professionnel-le-s au fait que les représentations de sexes sont des constructions sociales et non des faits naturels ou biologiques.*

Dans l'ensemble, chacun-e semblaient attentifs-ives aux constructions sociales. Cependant l'aspect naturel et/ou biologique tend parfois à prendre le dessus dans leur propos. Par exemple lorsqu'un éducateur cite : « *l'éducatrice a un rôle naturellement plus maternant* ».

7. Propositions professionnelles

Dans la continuité de ma recherche, je souhaite mentionner quelques pistes de travail. Je trouve pertinent d'organiser des entretiens autour de situations concrètes qui concernent les garçons et les filles, de faire réagir les ES en leur demandant ce qu'ils-elles feraient et pourquoi. Cela aurait comme but de pouvoir comparer les pratiques et les discours.

Il me semble également essentiel que les professionnel-le-s se questionnent quant au concept de parentalité. Bien que ce mot ne se trouve pas dans un dictionnaire courant de langue française, il est néanmoins devenu courant dans

les ouvrages de psychologie de l'enfant depuis quelques années. Ce terme décrit l'état d'être parent ou le fait de le devenir. Dans le même courant, la coparentalité et l'homoparentalité forment de nouvelles trajectoires familiales. La première, certainement la plus connue, désigne le fait de reconnaître qu'un enfant de parents séparés continue d'avoir deux parents placés dans une égalité de droits et de devoirs.

Pour la seconde, *« il y a actuellement une revendication des parents homosexuels, gays et lesbiens à être reconnus dans un « droit d'homoparentalité » avec la possibilité d'une adoption d'enfant par le couple homosexuel en tant que tel, et pas simplement par l'un des parents qui demande une adoption en faisant son statut partenarial »*.⁵⁴

De plus en plus, les professionnel·le·s de l'éducation vont se trouver confrontés à ce type de situation. Par exemple, un parent qui, à la suite d'un divorce, refait sa vie avec un partenaire de même sexe et poursuit ses droits et ses devoirs au niveau de l'éducation de son enfant. L'homoparentalité remet en cause les notions prétendues naturelles de « maternité » et de « paternité » et relève également les composantes du masculin et du féminin. Ces dernières ébranlent ainsi tout un système de valeurs et de croyances.

Je trouverai intéressant de chercher à percevoir si les institutions prennent en compte ou non cette dimension, et connaître la position des professionnel·le·s à cet égard.

8. Conclusion

Arrivée au terme de mon travail de recherche, je retiens le fait que les pratiques évoluent plus rapidement que les mentalités. Si les éducateurs·trices sont sensibles à transmettre des valeurs menant à l'égalité entre homme et femme, il n'en demeure pas moins que notre société influence considérablement les représentations des rôles homme-femme des générations à venir. Celle-ci véhicule des stéréotypes de genre qui figent les individus dans deux catégories sociales précises.

⁵⁴ *ibid.*, p.134

9. Bibliographie

OUVRAGES

BIDEAUD J., HOUDE O., PEDINIELLI J-L., *L'homme en développement*. Paris : PUF. 2005.

BOURDIEU P., *La domination masculine*. Paris : Seuil. 2002

CARNINO G., *Pour en finir avec le sexisme*. Paris : L'Echappée. 2005.

CHARTIER P., *QI & Intelligence humaine*. Traduit pas Brossard A. p. 220 à 240. Bruxelles : De Boeck. 2004.

DAFFLON NOVELLE A., [sous la dir.] *Filles-garçons, Socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG. 2006.

DOLTO F., *Psychanalyse et pédiatrie*. Paris : Seuil. 1976.

DURKHEIM E., *Education et sociologie*. Paris : PUF. 1993

GIANINI BELOTTI E., *Du côté des petites filles*, Paris : Des femmes. 1976.

GOLSE B. [sous la dir.] *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, p. 9 à 26. Paris : Masson, 1989.

GUILLAUMIN C., *Le corps construit*, in : *Sexe, race et pratique de pouvoir : l'idée de nature*, p. 117-142. Paris : Côté-femmes. 1992.

FERLAND F., *Le développement de l'enfant au quotidien*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine. 2004.

NANCHEN M., *Ce qui fait grandir l'enfant*. Saint-Maurice. Saint-Augustin. 2002

MATLIN M.W., *Psychologie des femmes*. Traduit par Pullin M. p. 89 à 129. Bruxelles : De Boeck. 2007.

MARCELLI D., *L'enfant, chef de la famille*. Paris : Albin Michel. 2003.

OSTERRIETH P., *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Paris : PUF. 1989.

PREJEAN M., *Sexe et pouvoir, La construction sociale des corps et des émotions*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 1994.

STASSEN BERGER K., *Développement psychosocial à l'âge du jeu et à l'âge scolaire*. In *Psychologie du développement*. Québec : Modulo. 2000.

VIDAL C., *Cerveau, sexe et pouvoir*. St-Etienne : Belin. 2005.

ARTICLES PERIODIQUES

CAFFARI R., *Les jeux, jouer pour grandir*, Genève : Petite Enfance, N°63, pages 18 à 27.

GOGUIKIAN RATCLIFF B. *Jeux et jouets : le genre neutre existe-t-il ?* Genève : Petite Enfance, N°84, décembre 2002, pages 20 à 26.

HARTEN N., OLDS T., DOLLMAN J., *The effects of gender, motor skills and play area on the free play activities of 8-11 year old school children*. Adelaide (Australia) : Health & Place 14, August 2007, pages 386-393.

PERSONNES RESSOURCES

Depuis 2006, un projet du réseau LIEGE – laboratoire interuniversitaire en Etude Genre – a été mis sur pied en faveur de la HES-SO. La professeure du module OASIS à Lausanne, au sujet des rapports sociaux de sexe, peut être une personne ressource :

❖ *Hélène MARTIN*

Professeure à l'Ecole d'études sociales et pédagogiques à Lausanne

En mars 2008, j'ai participé au Work in Progress études genre destiné aux étudiant·e·s en fin d'études de la HES-SO. Madame Anne Dafflon Nouvelle a été la discutante de ma présentation. Cet échange m'a permis d'approfondir et de réorienter mon travail de recherche.

❖ *Anne DAFFLON NOVELLE*

Docteure en psychologie, intervenante dans différentes institutions, a mené de nombreuses recherches sur la socialisation différenciée des garçons et des filles.

SITES INTERNET

Le Bureau de l'égalité, www.egalite.vd.ch

Dernière consultation : 2 janvier 2009.

(Le bureau de l'égalité a notamment développé des fascicules d'enseignement facultatif pour les enfants de 4 à 16 ans. Cela représente quatre ouvrages, où il s'agit d'études de cas en rapport au genre)

KEIM C., Laboratoire pour elle, www.lab-elle.org

Dernière consultation : 2 janvier 2009.

(Ce site destiné aux filles, « lab_elle-ise » les livres pour enfants de 0 à 10 ans. Un autocollant disposé sur les ouvrages atteste l'égalité)

10. Annexes

1. Feuille d'information

2. Formulaire de consentement éclairé

3. Grille d'entretien

4. Grille d'analyse

Annexe 1

**MEMOIRE DE FIN D'ETUDE AU SUJET DE L'INFLUENCE DE
L'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF SUR LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE
SEXUEE ET L'APPRENTISSAGE DES RÔLES SEXUES CHEZ LES ENFANTS EN
INSTITUTION.**

**Mené dans le cadre de la Haute Ecole Santé Sociale Valais / Wallis
(HES-SO VALAIS / WALLIS)**

**Information destinée aux Educateurs-trices sociaux-ales actifs-ves dans le
domaine de l'enfance (tranche d'âge visée : entre 4 et 8 ans).**

Madame, Monsieur,

Je réalise actuellement mon travail de fin d'étude en Education Sociale à la HES-SO Valais / Wallis. Mon sujet traite de l'influence des modèles et des représentations de l'Educateur-trice Social-e (ES) sur le développement cognitif, affectif et social de l'enfant.

Ce travail de recherche vise à analyser ***comment l'ES tient-il-elle compte de la dimension du genre dans sa prise en charge.***

Directement concerné-e par ce sujet, vous êtes une source précieuse de renseignements.

Cette lettre a pour but de vous donner des informations sur ce travail de recherche et de vous demander si vous souhaitez y participer.

Vous êtes bien entendu entièrement libre d'accepter ou de refuser. Si vous refusez, cela n'aura aucune conséquence négative. Par ailleurs, même si vous acceptez dans un premier temps, vous pourrez à tout moment changer d'avis et interrompre votre participation sans avoir à vous justifier.

Le travail de recherche sera mené sous la forme d'***entretiens semi-directifs***. L'entretien se déroulera à votre domicile ou un autre endroit de votre choix, au moment qui vous conviendra le mieux, en tête-à-tête avec l'intervieweur et durera **environ une heure**. Il sera enregistré pour éviter de déformer vos propos lors de l'analyse des données. Les bandes magnétiques seront détruites dès la fin du travail de recherche, c'est-à-dire au plus tard en automne 2009.

Au début de l'entretien, je vous donnerai des informations complémentaires et répondrai à toutes les questions que vous souhaitez me poser. Vous serez ainsi en mesure de dire si vous voulez ou non participer au travail de recherche.

Si vous acceptez de participer, vous signerez un formulaire qui confirmera votre accord (consentement éclairé). Lors de l'entretien, vous serez en tout temps libre de refuser de répondre à certaines questions si elles vous dérangent.

Les ***données recueillies*** dans le cadre de ce travail de recherche seront analysées de manière ***strictement anonyme***.

Je vous remercie pour l'attention portée à cette information.

Contact :

Vanessa Dervey Alvarez, Educatrice sociale en formation,
079 505 64 88, alvarezdervey@gmail.com

Annexe 2

Travail de fin d'étude – L'influence de l'accompagnement éducatif sur la construction de l'identité sexuée et l'apprentissage des rôles sexués

HES-SO / Santé-Social Valais

Formulaire de consentement éclairé

Le·la soussigné·e :

- Certifie être informé·e sur le déroulement et les objectifs du travail de recherche ci-dessus.
- Affirme avoir lu attentivement et compris les informations écrites fournies en annexe, informations à propos desquelles il·elle a pu poser toutes les questions qu'il·elle souhaite.
- Atteste qu'un temps de réflexion suffisant lui a été accordé.
- Est informé·e du fait qu'il·elle peut interrompre à tout instant sa participation à ce travail de recherche sans aucune conséquence négative pour lui·elle-même.
- Accepte que les entretiens soient enregistrés, puis transcrits anonymement dans un document.
- Est informé·e que les enregistrements seront détruits dès la fin du travail de recherche, à savoir au plus tard fin septembre 2009.

Le·la soussigné·e accepte de participer au travail de fin d'étude mentionnée dans l'en-tête.

Date: Signature :.....

Contact :

Vanessa Dervey Alvarez, Educatrice sociale en formation,
079 505 64 88, alvarezdervey@gmail.com

Annexe 3

❖ **Grille d'entretien** : Comment l'éducateur·trice social·e tient-il·elle compte de la dimension du genre dans sa prise en charge ?

Hypothèses	Questions	Questions de relance	Indicateurs
<p>1. La dimension du genre influence l'accompagnement éducatif.</p> <p>Les interventions éducatives ne sont pas les mêmes selon le sexe de l'ES et également selon le sexe de l'enfant.</p> <p>Les rôles et les tâches des ES dépendent de leur sexe social.</p>	<p>Quelles différences percevez-vous entre votre accompagnement éducatif à celui d'un·e collègue ?</p> <p>Dans votre prise en charge, avez-vous l'impression d'être plus exigeant·e envers une fille ou un garçon ?</p> <p>Pensez-vous que les rôles et les tâches professionnels sont identiques pour les Educateurs et les Educatrices ? Pourquoi ?</p> <p>Que pensez-vous du fait qu'un homme et une femme qui disent la même chose de façon identique ne soient pas entendus et considérés de la même manière ?</p>	<p>A votre avis, quelles sont les différences entre un ♂ et une ♀ au niveau de la prise en charge ?</p> <p>Selon vous, l'accompagnement éducatif d'un garçon ou d'une fille implique la même prise charge ?</p> <p>Est-ce que certains rôles ou certaines tâches seront « naturellement » attribués à l'Educateur / l'Educatrice ?</p>	<p>Conscience des différences</p> <p>Différence de comportement (attitudes verbales, gestuelle)</p> <p>Différence ♂ ♀ : mise en avant de ST typiquement masculin et féminin.</p> <p>Répartitions des rôles, des tâches selon le sexe</p> <p>Activités réservées aux ♀ et d'autres aux ♂</p>
<p>2. Les ES n'ont pas clairement conscience des effets de leurs représentations et de leurs modèles sur la construction de l'identité sexuée et de l'apprentissage des rôles sexués.</p>	<p>Est-ce que votre structure sensible à une représentation des sexes « équilibrée » sur les groupes. C'est-à-dire qu'il ait une ES et un ES qui travaillent en tandem auprès des enfants ?</p> <p>Pensez-vous que travailler « en couple » permet à l'enfant d'avoir un équilibre en terme de repères identitaires ?</p> <p>Est-ce que cet idéal familial, basé sur un modèle traditionnel, ne risque pas d'accentuer les constructions sociales et les stéréotypes de genre ?</p>	<p>A votre avis, est-ce bénéfique pour l'enfant de travailler en tandem homme-femme ?</p> <p>Est-ce que la reproduction du modèle parental traditionnel (papa-maman) est essentielle pour les enfants en difficultés familiales ?</p> <p>Le / la professionnel·le n'est-il / elle pas contraint·e d'assumer tel ou tel rôle en fonction de son sexe ?</p>	<p>Conscience de l'influence des actes éducatifs</p> <p>Interventions éducatives spontanées, directes, naturelles</p> <p>Valeurs, modèles, représentations</p> <p>Constructions sociales, stéréotypes</p>
<p>3. Les difficultés familiales des enfants accentuent la dimension du genre.</p> <p>Plus une situation se complexifie, plus la thématique genre se cristallise.</p>	<p>Selon vous, est-ce que les difficultés familiales des enfants induisent davantage de cadre et de limites de la part des professionnel·le·s ? Pourquoi ?</p> <p>Est-ce que cette population nécessite davantage de repères et de modèles d'identification ? Pourquoi ?</p> <p>De quelle manière pensez-vous intervenir face à un enfant qui ne respecte pas une règle ? Intervenez-vous de la même façon selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon ?</p>	<p>Est-ce que les professionnel·le·s doivent se montrer plus strict / cadrant avec des enfants en difficultés familiales. ?</p> <p>Selon vous, les repères d'identification sexuée et d'apprentissage des rôles sexués sont-ils plus nuancés pour ces enfants ?</p> <p>Dans cette situation, comment intervenez-vous ? Et pourquoi ? Ressentez-vous une différence ? Ou à partir de quoi vous basez-vous pour agir de cette manière ?</p>	<p>Valeurs, représentations</p> <p>Repères identitaires</p> <p>Autorité</p> <p>Stéréotypes</p> <p>Réactions et communication différenciée (ton, langage, attitudes)</p> <p>Sexualité</p>

Annexe 4

Hypothèse 1 : La dimension du genre influence la PC. Les interventions éducatives ne sont pas les mêmes selon le sexe de l'ES et également selon le sexe de l'E.**Les rôles et les tâches des ES dépendent de leur sexe social.**

Entretiens Questions	N°1 – André	N°2 – Amandine	N°3 – Olivier	N°4 – Dominique	N°5 – Katia	N°6 - Jocelyne
1. Quelles différences percevez-vous entre votre accompagnement éducatif à celui d'une collègue ?	Différences (40) Dépend de l'âge de l'E (41) Globalement, il constate des ≠ de PC, avec les ♂ = +cadré, +ferme, ♀ = +ouvert à la discussion, +ds le jeu (94)	Différence (27) ♀, + douceur (34) ♂, + cadre, règle Dépend du caractère de la pax (35) ♀, resp. intimité des filles (38)	Identique (29) Difficulté pour les ♀ à poser le cadre (31)	Plein de ≠ (14) Attitudes ≠ (15) ♀, + douceur (15) ♂, + cadre, règle (18) Les E ont plus tendances à déborder avec les ♀ (46)	♀ soin avec l'E, douceur, affection, lien proche (15) ♂ cadre, règle, jeu pr entrer en relation (18)	♀, cadre affectif, dérisoire (humour) (30) ♂, cadre normatif, sécurisant, timbre de voix, corpulence, taille (27)
2. Dans votre prise en charge, avez-vous l'impression d'être plus exigeant-e envers une fille ou un garçon ?	Pas de ≠ selon le sexe mais selon l'âge (46) Dépend du vécu de l'E (attouchements, abus, maltraitance) (47)	Pas de ≠, ça dépend bcp des E (43)	Exigences, attentes identiques (40) mais démarche ≠ (51) PC ≠ car ♀ & ♂ sont très ≠ (38) ♂ au ton, volume de la voix avec les ♀ à cause de leur vécu (maltraitance paternelle) (42)	Exigences identiques mais attitudes ≠ (22)	Egal (24) Garçons + d'énergies à canaliser (25) Filles plus calmes, moins besoin d'être canalisées (27) Dépend des problématiques des E (30) -de règles avec les filles. On peut +discuter, être plus souple +avertir quel est le cadre avec les garçons (32) Dépend si je m'adresse à un gpe d'E ou à un E en particulier, la dynamique est ≠ (115) Par exemple seule avec garçon = verbaliser davantage comme je peux le faire avec une fille (117)	Pas de ≠ niveau exigences (40) ≠ au niveau des sujets de discuss° entre filles et garçons (41) Attitudes ≠, mise à distance (44) E peinent à différencier le monde des A et celui des E (parentificat°) (48)
3. Pensez-vous que les rôles et les tâches professionnels sont identiques pour les ES ? Pourquoi ?	Idéal mais réalité ≠ Petites ≠ (59) Liées aux compétences propres de l'ES (60) et à l'aspect pratique de la situat° (72) ♀, intimité, sexualité des filles (62) ♂, à la neutralité du lieu de discuss° (porte de # ouverte) Tjs 2 ES car accusat° par les E (64)	♀, nommées moins resp' mais sollicitées implicitement pour certaines tâches (rgt des #, armoires) (51) ♂, savent que les ♀ (plus sensibles) le font, mettent moins l'accent là-dessus (54)	ES♀, rôle plus maternel (58) Rôles ≠ de part le fait qu'on est ♂ ou ♀ (64) Représentat° ≠ dans les faits (66) Dépend du sexe de l'E (78) ♂, intimité, sexualité des garçons (79) ♀, intimité, sexualité des filles (81) Hasard, en fonct° des affinités personnelles (86) ♀, atelier cuisine, bricolages (89) ♂, foot, VTT (90) 1ES avec une activité « difficile » ⇒ brevet de grimpe (93)	≠, bien que le CCH soit identique pour chacun-e (27) ♂, intimité, sexualité des garçons (35) ♀, intimité, sexualité des filles (38) Respect du cadre, gest° des débordements = resp' ♂ alors que les ♀ en sont tt-à-fait capables (61) ♀, brico, déco (70) ♂, transporter des charges lourdes, but : soulager les ES de travaux difficiles, d'aller dans la poussière (74) Les ♂ sont ok pour faire la déco mais pas l'inverse (69) Pr lui les ♀ ont pt-être +de facilité à donner de l'affect° de façon naturelle qu'1♂ (156) Et l'♂ aura +de facilité à tenir le cadre, cela est principalement dû aux problématiques des E (144)	♀, soins infirmiers, bobos, côté maternel, consoler, bisou (40) ♂, plus difficile, ne savent pt-être pas si prendre avec le côté affectif. Restent plus dans le cadre (45) Dépend bcp du contexte (98) Dans 1équipe à majorité masculine, des tâches lui revenaient implicitement (101) Raisons invoquées : Les ♂ sont –sensibles, ça leur tient –à cœur (102) L'éducation et le contexte culturel dans lequel on a été élevé joue un rôle (104)	CCH, dans les gdes lignes, = (56) Resp' du secteur intendance ≠ dans la forme mais le fond reste le même (81) La fonct° de référence rend l'E très attentif aux dire de son référent (89) ♀, + de douceur, d'empathie, -directes (97) ♂, - de tact, d'empathie (99)
4. Que pensez-vous du fait qu'un homme et une femme qui disent la même chose de façon identique ne soient pas entendus et considérés de la même manière ?	+ieurs paramètres comme l'âge, la culture, le pays et l'histoire, le vécu de l'enfant (79)	♀, en minorité dans l'équipe (71) Difficulté d'être une ♀ car les E, surtout des garçons qui « maltraitent » leur maman (62) Image de la mère qui se fait piétiner (64) ⇒ + de difficulté avec l'autorité qu'un ♂ (69) Dépend aussi de la personnalité des pax (67)	Fait partie des clichés très lourds que porte la sté (105) ♂, a pr fonct° de diriger, conduire, mener, prendre des initiatives (106) ♀, a pr fonct° de l'assister (107) Pense que ça évolue avec les nvlles générat° (112) Ne fonctionne pas de cette façon, se considère à égal avec sa collègue (115) Seule ≠ qui lui semble évt. acceptable = la force physique (135)	+ieurs paramètres comme la culture, le vécu, l'éducat° etc. (92) Il n'y a pas d'égalité parfaite (84) Les ♀ ne sont pas entendues, « ça ne passe pas » (82) Dépend du récepteur du message (macho, rivalité avec les ♀) (87)	Domination des ♂ (54) On les écoute plus (60) tiennent le cadre (57) Trois critères dévalorisants : être une ♀, petite et jeune (55) Moins confiance en une ♀ (58) L'âge donne accès à plus de respect (58)	Nuance importante dans le timbre de voix, douceur, fluidité (78) ≠ dans la forme mais le fond reste le même (81) La fonct° de référence rend l'E très attentif aux dire de son référent (89) ♀, + de douceur, d'empathie, -directes (97) ♂, - de tact, d'empathie (99)

Hypothèse 2 :

**Les ES n'ont pas clairement conscience des effets de leurs représentations et de leurs modèles
sur la construction de l'identité sexuée et de l'apprentissage des rôles sexués.**

Entretiens Questions	N°1 – André	N°2 – Amandine	N°3 – Olivier	N°4 – Domi nique	N°5 – Katia	N°6 - Jocelyne
5. Est-ce que votre structure est sensible à une représentation des sexes « équilibrée » sur les groupes. C'est à dire qu'il ait une ES et un ES qui travaillent en tandem auprès des enfants ?	Oui mais seulement 2 ♂ ds l'institut, ♀majoritaire dans l'équipe (85) Dépend bcp des pax (99) Trouve bien d'avoir ces 2créneaux, indépendamment du sexe, mixité importante (100) Difficulté pr être 50-50 car la profession devient de +en+ occupée par les ♀ (117)	♂ majoritaires ds l'institut° Seule ♀ s/ son gpe avec 2♂ Obligation de la direction : avoir tjs 1♂ dans la maison pour les levers, etc. et les sorties à l'extérieur (76) Raisons : ♂, sauraient mieux tenir le cadre, mieux répondre en cas de débordements (80)	♂ majoritaires ds l'institution (145) sur le gpe, 2♂ et 1♀ Représentation masculine essentielle pr ces E qui n'ont pas reçu de cadre et de limites, absence paternelle, mauvaise image de la ♀ (150) Sel. lui, une 2° ♀ apporterait bcp ⇒ améliorer l'image de la ♀ auprès des E qui ne respectent par leur maman (160) Difficulté pour sa collègue de faire sa place auprès d'un gpe de garçons et auprès de ses 2collègues masculins. (164)	Idéal = égalité Réalité = ♂ majoritaires ds l'institution (100) Le choix de la direct° ne permet pas d'égalité/équilibre des sexes (103) La présence féminine est incontournable pour ce type de population (108)	Genre équilibré = idéal (64) PC occupée par des ♀, le seul ♂ = le responsable (65) Constata que la PC d'E en bas âge est essentiellement occupée par des ♀, + l'E grandit, + il y a d'♂ (67) Réticence à engager des ♀ pour des ados (69)	Très attentif à cette répartition (107) Présence masculine sur toute la semaine (113) Les E vont +naturellement respecter les 2ES♂ (timbre de voix, corpulence permet de poser clairement le cadre) (120) Nécessaire d'avoir cette présence ♂ - ♀, comme le cadre affectif et normatif (140) Exp' perso, maman posait le cadre (141)
6. Pensez-vous que travailler « en couple » permet à l'enfant d'avoir un équilibre au niveau de ses repères ? (projection)	+ facile pr l'E à prendre des repères si en tandem = représentat° du cple parental traditionnel (108) Questionnement au sujet de la diversité des couples, homosexualité par ex. (114) ≠ des sexes et ≠ d'âges, ≠ de cultures sont très importants pr le dév. de l'E (130) Elles permettent à l'E de s'ouvrir sur le monde (131)	Oui très important (84) Ces E ont svt comme seul repère parental, leur maman (diff. relationnelle) Travailler en tandem permet justement de travailler ces relations (86)	Inimaginable de travailler qu'avec des ♂ (169) Le tandem ♂ - ♀ apporte qqch d'indispensable, c'est évident (172) Important que les E s'identifient à ce schéma familial, 1♂ et 1♀ (177) Bénéfique pr le TS, car permet d'aborder la problématique différemment (point de vue masculin et féminin) (174)	Idéal pour l'identité de l'E, travailler en couple pour représenter le P et la M (29) Important d'avoir les 2 (124) Permet à l'E d'avoir des repères d'identificat°(125) Bénéfique pr le TS, car permet d'aborder la problématique différemment (point de vue masculin et féminin) (128) Conflit permanent entre les parents (violences verbales et physiques) (188) Les parents ont de nvlles relations qui ne durent pas, explosent parfois (138) TS essaient de : - transmettre aux E un modèle avec des ♂ & des ♀ qui ne sont pas sans cesse en conflit - prendre soin d'eux, de les soigner, les reconnaître (140)	Important d'avoir les 2 (77) Offre +ieurs possibilités de travailler (78) Comparaison avec la ≠ d'âge (79) Travailler en cple permet à l'E de trouver un équilibre et de développer son identité (83) Son vécu l'incitera à se diriger soit chez l'♂ ou chez la ♀ (85)	Très important, apporte une nvlle vis° du cple (152) Aucun des E connaît la famille papa – maman (156) Montrer aux E qu'un ♂ et une ♀ puissent s'entendre, s'apprécier, s'aimer tout en ayant des ≠, des opinions ≠, pas tjs en conflit (158) Reproduction du modèle parental = essentielle (163) Les nvlles relat° que les parents entreprennent, manquent de stabilité, (168) Transmettre aux E certaines valeurs de base comme l'amour (171)
7. Est-ce que cet idéal familial, basé sur un modèle traditionnel, ne risque pas d'accentuer les constructions sociales et les stéréotypes de genre ?	Peut-être mais c'est pas l'image qu'on veut montrer (121) ♂ & ♀ ont des sensibilités ≠, l'E le ressent (124)	Oui si les gens fonctionnent de cette façon (91) Risque d'être enfermé dans des rôles ST (96) Ça dépend des valeurs, des représentations et des fonctionnements du TS (94)	Non, j'ai pas cette impress°(181) Equilibre indispensable (182) Comparaison avec sa collègue qui lui semble –féminine que lui (184) Se considère comme qqn d'assez tendre, doux et ouvert à la discussion avec les E (185) Plus en fonction du caractère de la pax que de la catégorisation sociale à laquelle on appartient (189)	Oui mais existe-t-il un modèle parental idéal ? (135) Ces E n'en ont pas, il n'y a pas de couple (137) L'affect° doit venir autant de l'♂ que de la ♀. ♂ & ♀ sont clairement ≠ mais complémentaire (177)	Oui car notre sté est encore extrêmement ST (91) Pas le fait d'être ♂ ou ♀ mais d'être conditionné depuis l'enfance à exercer tel ou tel rôle, etc. (92)	Oui mais c'est plutôt souligner le fait que ces E ne sont pas issus de famille dite « normale ». (193) 1 mariage sur 2 aboutit en divorce (195) Très important de parler de cette problématique avec les E, être transparent et authentique (199) L'important est de leur transmettre des valeurs familiales, de partage, etc. (203)

Hypothèse 3 :

Les difficultés familiales des enfants accentuent la dimension du genre. Plus une situation se complexifie, plus la thématique genre se cristallise.

Entretiens Questions	N°1 – André	N°2 – Amandine	N°3 – Olivier	N°4 – Dominique	N°5 – Katia	N°6 - Joc elyne
8. Selon vous, est-ce que les difficultés familiales des enfants induisent davantage de cadre et de limites de la part des professionnel-le-s ? Pourquoi ?	Oui la plupart des E ont eu 1 manque de cadre, de limites, de repères (142) 1 ^{er} travail = faire le lien, signifier les limites (145) et reconnaître les besoins de l'E (155)	Oui à 100%. Ils n'en ont pas reçu à la maison.	Oui, dépend bcp de ce que ces E ont reçu comme cadre et comme limites avant d'arriver à l'institution (199) Avantage de l'institut ^o : un cadre fonctionnel clairement défini sur papier, ça permet de poser un cadre très clair (217) La plupart des E connaissent comme seule limite une correct ^o physique (225) Objectif : les aider à prendre conscience qu'on peut poser des limites sans aller jusqu'à la violence physique dont ils ont l'habitude (227)	Oui ces E sont dans la tte puissance (194) Ne font pas de ≠ entre le oui et le non (207) ⇒ E rois (213) Les E font ressurgir les inadéquations de leurs parents, les failles, etc. (215) Ils ont besoins de repères affectifs et repères normatifs telles que les limites, la pose du cadre (216) Le manque de repères affectifs / normatifs et la violence physique dont ils ont été victime rendent ce travail difficile et long (219)	Oui clairement, leurs difficultés demandent d'être très strict, clair (110)	Oui clairement (228) Point commun entre ttes les situations = manque de cadre (251) Les parents culpabilisent lorsqu'ils se retrouvent seul et peinent à poser un cadre (234) On invite les parents à venir à l'institution et travailler avec nous car si les E n'ont pas de cadre, les parents, eux, ne savent plus comment poser le cadre (245) La cohérence dans l'équipe est primordiale (256) Pas plus de cadre mais apprendre à l'E à connaître le cadre et apprendre aux parents à le poser (262) Les E sont demandeurs, le cadre les sécurise (266) Au moment du coucher, l'E va svt sollicité le TS avec lequel il s'est confronté ds la journée (270) Cadre ≠ à rupture mais rassure l'E (272)
9. Est-ce que cette population nécessite davantage de repères et de modèles d'identification ? Pourquoi ?	Oui, les E ont bcp de carences (159) Le travail à fournir : Clarifier les besoins et les compenser d'une certaine manière, redonner confiance à la famille, prendre en considérat ^o le contexte familial de l'E et pas seulement ses difficultés (162)	Oui, leur famille est souvent éparpillée. N'ont pas de références, figures parentales mise à part leur mère avec laquelle ils sont svt en difficulté relationnelle.	Pas davantage mais les mêmes repères qu'une famille standard devrait donner à ses enfants (246) Ils doivent être bcp plus clairs (240) comme le respect des adultes (235)	Oui, il y a un manque de repères pour ces E mais c'est avant tout un problème d'adultes (257) Les familles sont inadéquates (alcoolisme, toxicomanies, maltraitance, etc.) (226) La semaine en institution, on essaie de leur donner des repères et les we, ils se retrouvent livrés à eux-mêmes (240) Les enfants baignent depuis tout petits dans une insécurité totale dont ils n'ont pas conscience (244)	Càd que les E n'ont jamais reçus limites claires à tous les niveaux (121) Les parents n'ont pas su mettre leur E à sa place d'E. Pr l'E, il n'y a pas de ≠ entre l'A et l'E (138) Les parents sont vite débordés devant un refus (146)	Pt-être pas forcément plus de repères en terme de quantité mais ils en ont bcp besoin, tout comme de stabilité (278) 1 E quel qu'il soit, a besoin de s'identifier à une pax adulte (285) L'♂, avec le côté manuel, force physique, voix imposante et la ♀, avec le côté affectif. Ce sont des ST qui ressortent facilement (290)
10. De quelle manière pensez-vous intervenir face à un enfant qui ne respecte pas une règle ? Intervenez-vous de la même façon selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon ?	Pas en relation avec le sexe mais avec l'âge de l'E (173) Dépend de la gravité de ses actes (184) Pour cette tranche d'âge : privilégier la discuss ^o et le lien (189)	Pas en relation avec le sexe mais avec la problématique de l'E (110) Dépend aussi de la réaction de l'E (113)	Réactions semblables Constata que l'E va résister davantage si c'est une collègue qui si c'est un collègue qui arrive avec sa grosse voix (287) Dépend bcp de la culture de l'E (ex. E portugais) (310)	Avec les filles = +de douceur dans les formes (269) Les garçons recherchent davantage le rapport de force, ça demande d'être plus cadrant (276) Si une collègue doit contenir un E, il va spontanément venir à son secours. Ça lui semble naturel (296) Ses modèles est ses représentations influencent sa PC (300) Égalité des droits, des compétences mais pas égalité physique entre les ♂ et les ♀, la force n'est pas la même (302)	Pas en relation avec le sexe mais avec la problématique de l'E Différent pour chacun, au cas par cas (170)	Mêmes réactions (302) Parler de ce que ça réveille chez moi plutôt que de vivre ma colère (307) Constata que les conséquences chez l'enfant ne sont pas les mêmes, selon l'âge et selon le sexe. + les E sont petits + ils sont sensibles au timbre de voix qui change (322) le garçon réagit au fond de lui, ne montre pas ses émotions (331) la fille baissera les yeux, pleure, s'enfuit ou s'excuse platement (335) constata que la socialisation des garçons et des filles demeurent encore très ST (jeux, livres, dessins animés) bien que cela semble tout de même évoluer (346)