

À quoi joues-tu ?

Atelier transnational thématique jeux, jouets, activités - Bruxelles 16 & 17 avril 2005

Intervention de Nicolas MURCIER, Psychopédagogue, Doctorant en sciences de l'éducation

nicolas.murcier@9online.fr

La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant.

La construction de l'identité sexuée de l'enfant est largement influencée par l'environnement social. Celui-ci est dès la naissance un être social inséré dans un contexte culturel donné. Ce dernier définit des comportements, des attitudes, des caractéristiques propres à chaque sexe. Mais l'enfant est également actif dans ce processus.

À défaut d'un développement exhaustif de la construction de l'identité sexuée, où l'anthropologie, la psychologie et la psychanalyse devraient avoir leur place, je développerai cet exposé essentiellement d'un point de vue sociologique, en illustrant mes propos d'exemples, non exhaustifs.

Le concept d'identité.

L'identité individuelle est un concept global recouvrant le sentiment qu'à l'individu de lui-même, de sa personnalité, de son existence propre. L'identité est un concept complexe intéressant différentes disciplines – sociologie, anthropologie, psychologie, psychanalyse... Avec P. Mussen nous pouvons définir l'identité comme « *une structure mentale composée, ayant des caractères à la fois cognitifs et affectifs, qui comprennent la perception de l'individu par lui-même, en tant qu'être distinct, conforme à lui-même, séparé des autres, dont le comportement, les besoins, les motivations et les intérêts ont un degré raisonnable de cohérence* ». Pour Pierre Tap, « *c'est ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôles et fonctions), ce par quoi je me définis et me connais, me sens accepté et reconnu comme tel par autrui, mes groupes et ma culture d'appartenance* » (Tap, 1986). Elle se forge et se remanie tout au long de la vie. Toute expérience affective, relationnelle ou sociale vient l'ébranler, l'enrichir. La construction de l'identité est personnelle et singulière mais elle s'édifie dans un mouvement constant et permanent entre soi et l'environnement.

Pour le nourrisson, s'il n'a pas encore la faculté de percevoir son individualité, les processus d'intégration et d'évaluation sont déjà amorcés. Selon Colette Chiland (1995), « *l'identité est d'emblée sexuée ou elle n'est pas* », c'est-à-dire que l'individu est marqué dès la naissance par son sexe qui influe plus ou moins sur ses actions et son comportement durant son existence. La notion d'identité sexuée recouvre le sentiment d'appartenir à un sexe et l'appropriation des caractéristiques définies culturellement qui lui sont reliées (Le Maner-Idrissi, 1997 ; Zaouche-gaudron, 1997). Ainsi si l'identité sexuée est attribuée d'office par les caractéristiques anatomiques, c'est dans le rapport à l'autre, dans la rencontre de l'altérité qu'elle s'édifie.

L'entourage de l'enfant joue un rôle prépondérant sur la construction et l'édification de l'identité sexuée de l'enfant. Bien avant que celui-ci ait conscience de son identité sexuée, elle existe dans l'esprit de ces parents. Ces derniers ont désiré, fantasmé, rêvé d'un enfant. Avant la naissance, ils se sont préparés, ont imaginé l'enfant, lui ont donné un prénom. Il a déjà une



place imaginaire et réelle dans la filiation. Ainsi selon la psychologue Suzanne B. Robert Ouvvray, l'enfant « *est porté fantasmatiquement par sa mère [et son père] et son entourage avant même d'exister* ». Durant la grossesse, le père a également imaginé son futur enfant. Sa vie fantasmatique, son vécu émotionnel vont ressurgir. Il va se projeter dans l'avenir et dans son rôle de père. Selon l'analyse de M. Lemay, « *l'enfant est un prolongement de lui-même, le véhicule d'images issues de sa propre histoire, une réponse à son propre désir d'immortalité, une revanche possible envers sa propre éducation, une affirmation de sa virilité* ». L'enfant qui vient de naître, même s'il n'en a pas conscience, a déjà une identité conférée par ses parents. Celui-ci est déjà largement inscrit dans l'histoire parentale et familiale.

Selon G. Le Manner-Idrissi, « *le sexe est l'une des premières caractéristiques, si ce n'est la première, que les parents et l'entourage social connaissent de l'enfant qui vient de naître* » (1997) et dans nombre de cas ils vont le connaître avant la naissance ; en effet, les progrès de l'échographie permettent de connaître précocement le sexe de l'enfant à venir, dès le cinquième mois de grossesse. Dès qu'ils ont connaissance du sexe soit les parents (ou l'un des deux) l'acceptent, soit ils ne l'acceptent pas. Cette acceptation (ou non) a, dans l'un ou l'autre cas, des incidences sur l'éducation que l'enfant va recevoir. Dès la naissance – et même avant celle-ci – les parents font déjà des projets différenciés et leurs comportements ne sont pas identiques selon que l'enfant soit une fille ou bien un garçon. L'identité de l'individu se construit donc dès l'origine comme sexuée, ou autrement dit selon l'analyse de Colette Chiland, « *il n'y a pas une individuation asexuée, et une prise de conscience secondaire de l'identité sexuée, mais que l'individuation est d'emblée sexuée* » (1989). L'identité sexuée est à concevoir comme inscrivant l'individu dans le groupe social par son appartenance à un groupe de sexe (identité sociale de sexe), mais ce dernier n'est pas passif il a une part active dans la construction de son individualité en tant qu'individu sexué (image sexuée de soi) (Granié, 1997).

Progressivement il va s'approprier une identité sexuée qui est pour une grande part le fruit des conduites parentales et environnementales puis des attentes tant parentales, familiales que sociales. Très tôt, dès quelques mois, les bébés sont déjà en mesure de différencier les individus en fonction de leur sexe bien avant de pouvoir exprimer par la parole cette distinction, c'est-à-dire bien avant que l'enfant soit en mesure de dire « je suis une fille » ou « je suis un garçon ».

Le sexe en tant que catégorie sociale.

Pas plus que l'âge, le sexe n'est une catégorie uniquement biologique ou anatomique. Les comportements des enfants sont souvent perçus comme le résultat de leur sexe biologique. Les travaux nombreux, en sociologie et en psychologie du développement notamment (Castelain Meunier, 2001 ; Chiland, 1989, 1995 ; Granié, 1996, 1997 ; Hurtig, 1982 ; Le Camus, 1997, 2004 ; Tap, 1985 ; Zaouche-Gaudron, 1995 ; ...), ont mis en évidence la construction sociale de l'identité sexuée, même si une certaine naturalisation persiste tant dans le sens commun que dans nombre de discours psychologisants. Si le sexe est un caractère identitaire biologique, il est, également, largement construit au même titre que l'âge (Vincent, 2001). Selon le sexe d'appartenance la société définit des rôles, des tâches, des caractéristiques et des attributs qui ne s'appuient pas seulement sur le biologique. Le sexe est une catégorie sociale au même titre que l'âge ou les différentes périodes de la vie (la petite enfance, l'enfance, la préadolescence, l'adolescence, etc.). Il constitue d'ailleurs l'une des premières catégories sociales que les enfants appréhendent et intègrent pour comprendre leur



environnement et le monde. Progressivement l'enfant va appréhender et construire la signification de ce qu'est être de sexe masculin ou être de sexe féminin. Pour celui-ci, le sexe d'un individu est en premier lieu déterminé socialement, par conséquent en fonction des comportements, attitudes et apparences que la société attribue à chaque sexe. C'est vers l'âge de 5-7 ans que les enfants comprennent que le sexe d'un individu est déterminé biologiquement.

Il y a certes des différences de comportements ou d'aptitudes qui apparaissent très tôt entre filles et garçons mais les différences interindividuelles sont également très importantes (Chiland, 1998).

Rôle de l'environnement social.

De nombreuses théories mettent en avant l'influence de l'environnement social dans lequel l'enfant est affilié dès sa naissance pour rendre compte de la construction de l'identité sexuée et de l'adoption par l'enfant des rôles sexués. Cependant, l'enfant ne se forge pas une représentation du monde qui l'entoure simplement par l'observation directe de son cadre familial. Beaucoup de ses apprentissages sont médiatisés par différents vecteurs tels que la télévision – au travers de la publicité, des films, des dessins animés, etc. –, les jeux vidéo [dont les utilisateurs sont massivement des garçons comme la sociologue Dominique Pasquier vient de le mettre en évidence dans une recherche récente sur les *cultures lycéennes* (2005)], les jouets, les magazines à destination des enfants, des préadolescents et des adolescents, les albums et livres pour enfants. L'analyse des contenus des ouvrages pour les enfants rend compte que la majorité de ceux-ci met en scène la division sexuée des tâches, des activités et des rôles et participe largement au maintien et au renforcement des stéréotypes sociaux de sexe en montrant aux jeunes enfants, aux enfants, la répartition des tâches entre les hommes et les femmes et, ce, en l'essentialisant. Ainsi, les modèles masculins et féminins véhiculés de manière prédominante sont largement stéréotypés dans la littérature destinée aux enfants.

Les albums présents dans les crèches, les écoles, les CLSH, les bibliothèques et les CDI et mis à disposition des enfants – et ce dès le plus jeune âge – constituent un support privilégié de l'apprentissage des rôles sexués et des rapports sociaux de sexe. L'association Du Côté des Filles a réalisé en 1996 une recherche sur les albums illustrés en France, en Espagne et en Italie, en procédant à l'analyse de 537 albums, de 46 maisons d'édition différentes. Les personnages masculins sont très largement prédominants et mis en scène comme héros. 83,3 % des 156 pères mis en scène dans les albums occupent le rôle de personnage principal, contre 16,7 % des 202 mères. Le travail du père est rarement évoqué de façon concrète, la sacoche le symbolise souvent dans de nombreux albums. La femme est quant à elle souvent représentée avec un tablier, effectuant soit des tâches domestiques, soit des soins à l'enfant. La maternité, les tâches domestiques, la disponibilité et le dévouement permanents pour la famille sont très souvent mis en avant dans les représentations de la femme, essentiellement mise en scène en tant que mère. L'exemple de la série « Petit ours brun » est un exemple particulièrement parlant.

Dès la naissance, l'enfant vit dans un environnement sexué : vêtue, mobilier de la chambre, papier peint, jouets différenciés – jouets relevant de la sphère domestique et maternelle pour la petite fille ; jouets largement orientés vers les sciences, la mécanique, jeux guerriers pour les garçons. De même nombre de recherches (Par exemple : Granié, 1997 ; Le Camus, 1997 ; 2004) ont mis en évidence que différents messages non verbaux sont également véhiculés



parfois à l'insu des émetteurs, notamment lors du dialogue tonique [expression faciale (sourire, mimiques), intonation de la voix, posture corporelle (position, inclinaison de la tête)]. Les attitudes et les représentations parentales sont également différenciées (par exemple, la colère, l'agitation des garçons sont généralement mieux acceptées que celles des filles).

Il existe des différences au sein du couple en termes de comportements et d'attentes selon le sexe de l'enfant mais aussi en fonction du sexe du parent. Les activités proposées selon le sexe de l'enfant et le sexe du parent sont différentes. Il apparaît que le père propose généralement davantage une socialisation différenciée mais les résultats de différentes recherches tendent à se nuancer (Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2001, Le Camus, 1997, 2004).

Plus l'enfant grandit, plus les différences se creusent (INSEE, 2003, 2004). Ainsi les filles assurent généralement une part plus importante du travail domestique, celle-ci étant en moyenne deux fois plus élevée que celle des garçons. Lors de l'adolescence, les filles sortent moins que les garçons, ainsi à 17 ans, seules 7% des adolescentes peuvent sortir occasionnellement jusqu'à deux heures du matin contre 15% des adolescents. Lorsque les parents ont recours à la punition, ils choisissent de priver davantage les filles que les garçons de sorties, choisissant pour les garçons alors d'autres types de sanction tels que le fait de supprimer l'accès à Internet ou les jeux vidéo. Cette liste n'est bien sûr pas exhaustive.

Les autres instances de socialisation de l'enfant, extérieures à la famille (crèches, haltes-garderies, CLSH, École, entreprises, etc.), participent également à différents niveaux et dans des contextes diversifiés à la construction des conduites sexuées des enfants et à la socialisation différenciée des filles et des garçons.

Dans nombre de crèches, les professionnel-les disent ne pas faire de différence entre les filles et les garçons accueillis (Murcier, 2003), que seule la personnalité de chaque enfant est prise en compte. Cependant, l'observation et l'analyse du discours témoignent qu'à leur insu la prise en charge des enfants est différenciée dans de nombreux domaines même si le jeune enfant accueilli est souvent appréhendé comme un individu asexué, un individu amputé de son sexe (Murcier, 2003, 2004). Les stéréotypes de sexe perdurent largement. Si les soins prodigués sont à peu près les mêmes, très tôt les remarques sur les capacités enfantines sont différenciées selon le sexe de l'enfant. Ainsi au niveau de la motricité, un jeune enfant garçon peu adroit sur le plan moteur reçoit davantage de remarques négatives qu'une petite fille pourtant au même niveau de développement moteur. Une petite fille jugée « agitée » reçoit davantage de remontrances qu'un petit garçon. Les petites filles sont plus fréquemment sollicitées pour faire des activités « calmes » assises autour d'une table. Cette dichotomie entre d'un côté des activités « de filles » et de l'autre des activités de « garçons » se trouve déjà au sein de la cellule familiale, la crèche, bien souvent à l'insu des professionnel-les, renforce cette partition.

Ces attentes différenciées des adultes se renforcent à l'école maternelle (Cf. notamment l'étude de L. Acherar, « Filles et garçons à l'école maternelle »¹) et en centre de loisirs maternel. « *Aux garçons, on propose plus des jeux d'activités où ils vont se dépenser, des jeux où ils vont pouvoir courir, ils ont en plus besoin que les filles* » (animateur de centre de loisirs

¹Acherar L., « Filles et garçons à l'école maternelle », Préfecture de la Région Languedoc-Roussillon, Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité, académie de Montpellier, CIDF de l'Hérault, 2003.



maternel) ; « *aux filles on va plutôt leur proposer des trucs calmes, on va leur donner des poupées, de la dînette, on va leur mettre des activités manuelles* » (animateur de centre de loisirs maternel²). Ainsi, nombre de professionnel-les de la petite enfance ou de l'enfance proposent une socialisation différenciée qui ne relève pas d'une volonté délibérée. Cette socialisation différenciée participe à la perpétuation des stéréotypes sociaux de sexe.

Certain-es professionnel-les s'en rendent compte ainsi cet animateur : « *J'ai l'impression que dans notre travail on fait une distinction entre garçons et filles et que la proposition de jeux et d'activités n'est pas la même* ».

Au sein de l'école, les interactions entre enseignant-es et élèves sont différenciées en fonction du sexe de l'enfant (Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1990 ; Mosconi, 1989, 2003). Déjà l'appellation d'école « maternelle » est à questionner et à déconstruire. Elle rend compte de la mise en avant du rôle de la mère dans l'éducation, idéologie largement véhiculée tant dans le discours de nombreux-ses professionnel-les, comme dans nombre de discours psychologisants ou de politiques³.

Selon l'analyse de Marie Duru-Bellat, « *comme tout individu engagé dans une interaction sociale, les enseignant-es abordent leurs élèves avec des attentes stéréotypées ; en l'occurrence ils tendent à prévoir des succès inégaux, chez les élèves garçons et filles, dans les disciplines connotées sexuellement*⁴ ». Diverses recherches ont mis en évidence que dès l'école primaire, les enseignant-es consacrent plus de temps en mathématiques aux garçons et en lecture aux filles⁵. De même ces dernières montrent que les garçons ont davantage de difficultés en lecture quand les enseignant-es en sont convaincu-es que dans le cas contraire et réciproquement pour les filles par rapports aux mathématiques. « *Une observation fine et une analyse des pratiques enseignantes permettent de mettre en évidence des conduites différentes avec les élèves selon leur sexe, ce qui permet de supposer qu'ils contribuent à la constitution de rapports au savoir différenciés chez les élèves selon leur sexe* » (Mosconi, 2003). Dans les matières scientifiques estimées davantage masculines (les mathématiques et les sciences physiques ou la technologie), les interactions et encouragements à destination des filles sont moins développés⁶. On retrouve cette partition dans les notations et les évaluations des compétences par les enseignant-es. Plusieurs recherches ont mis en évidence un déséquilibre – en défaveur des filles – entre le temps consacré aux garçons et aux filles (respectivement 2/3-1/3). Lorsque les enseignant-es s'efforcent de corriger ce déséquilibre, le temps consacré aux filles atteint difficilement le taux de 45 % du temps, les enseignant-es ayant alors le sentiment de favoriser ces dernières.

Ainsi l'école propose une socialisation sexuée diffuse en différenciant les interactions envers les filles et les garçons en fonction de stéréotypes asymétriques. La mixité scolaire au lieu d'être égalitaire expose les filles à des interactions avec les enseignant-es moins stimulantes. Ce qui ne peut qu'avoir des effets sur l'avenir, notamment l'orientation scolaire et le choix

² Extraits d'entretiens réalisés en 2004 auprès d'animateurs et animatrices de centre de loisirs maternel.

³ Ainsi, Michèle Barzach, alors ministre de la Santé et de la Famille, affirmait dans le journal *Bonheur*, édité par la caisse d'Allocations familiales, en 1987, qu'il n'est pas « nécessaire d'avoir un brevet d'éducation pour élever un enfant (...). Les femmes qui choisissent de s'occuper d'enfant le font parce qu'elles les aiment (...) ».

⁴ Duru-Bellat M., *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990, réédition 2004.

⁵ Brophy J., *Interaction of male and female students with male and female teachers*, Wilkinson, Marrett eds.

⁶ Leder G.C., *Teacher Student Interaction : A Case Study*, Educational Studies in Mathematics, vol. 18, n°3



professionnel. Selon l'analyse de Bourdieu et Passeron : « *la différence entre les sexes n'apparaît jamais aussi manifestement que dans les conduites ou les opinions qui engagent l'image de soi, l'anticipation de l'avenir*⁷ ».

L'acquisition des stéréotypes de sexe par les enfants.

De nombreuses recherches ont mis en évidence que les enfants acquièrent très rapidement les stéréotypes sociaux de sexe. Dès 2-3 ans, les enfants ont déjà des connaissances sur les activités, comportements, attitudes et apparences assignés à chaque sexe. Entre 5 et 7 ans, la valeur accordée aux stéréotypes de sexe est à son apogée chez les enfants. Cela est à mettre en corrélation avec le fait que les enfants n'ont pas encore acquis à cette période du développement la constance de genre (Granié, 1997). Comme ils pensent que leur sexe et celui d'autrui est déterminé par le contexte social, ils sont très attentifs aux respects des conventions sociales. Lors de la période de latence, les enfants acceptent plus facilement des variations individuelles par rapport à la convention des rôles de sexe même s'il existe une ségrégation dans les activités et une partition entre les sexes. Lors de l'adolescence, il y a un retour à une certaine rigidité par rapport aux rôles de sexe. La sexualité est réactivée brutalement lors de la puberté. Le corps se transforme. Il s'agit d'une période de remaniements importants. La socialisation se complexifie. L'adolescent-e doit s'affirmer sur plusieurs niveaux :

- Il-elle doit intégrer, composer un corps, une apparence manifestement sexuée, aussi bien pour lui-elle que pour l'autre, en conformité avec les modèles culturels de la société dans laquelle il-elle vit.
- L'affirmation de son caractère masculin ou féminin au travers de comportements et d'attitudes.
- Son orientation sexuelle et le choix du partenaire sexuel.

Représentations sociales et division sexuelle des tâches et des rôles dans le champ de la petite enfance.

Les représentations sociales de la petite enfance et les pratiques de soins et d'éducation se sont largement modifiées au cours des trente dernières années en écho avec les transformations simultanées de la famille contemporaine, passant de la crèche « consigne » et de l'école « caserne » des années 1970 aux institutions d'accueil, de socialisation et d'éveil actuelles. Un bouleversement s'est incontestablement produit : l'éducation de la prime enfance a pris une importance capitale dans les sociétés occidentales devenant objet d'une sollicitude sociale et éducative accrue. L'accueil des jeunes enfants au sein des établissements d'accueil de la petite enfance s'est profondément transformé (Mozère, 1992 ; Bouve, 2001). Reste que les comportements sociaux résistent manifestement en profondeur aux transformations : en ce début de XXI^e siècle, les femmes prennent toujours majoritairement en charge les jeunes enfants (Bihl et Pfefferkorn, 1996 ; Bloch et Buisson, 1998 ; INSEE, 2004), les hommes occupant quant à eux peu de place dans les soins et l'éducation en dépit de l'émergence des « nouveaux pères » depuis le début des années 1980 (Le Camus, 2004 ; Neyrand, 2000 ; Yogman, 1985). La conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle incombe toujours aux femmes (INSEE, 2004 ; Martin, 2004 ; Théry, 1998).

⁷ Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les Héritiers*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.



Les soins et l'éducation des jeunes enfants relèvent toujours de l'univers féminin.

Le champ professionnel de la petite enfance est presque exclusivement féminin et la position des hommes – très minoritaires⁸ - demeure malaisée. Parfois vivement encouragée par les employeurs, les professionnel-les, voire même les usagers, la présence masculine dans les établissements et services d'accueil pour jeunes enfants suscite toujours méfiance ou préjugés (Murcier, 2003). Les stéréotypes sociaux de sexe perdurent dans de nombreuses situations et interactions. De même, la division sexuelle du travail se reproduit jusque dans les pratiques éducatives et de soins requérant professionnalité et technicité (Bloch et Buisson, 1998 ; Chaplain et Custos-lucidi, 2001).

Dans sa recommandation numéro 96-694-CE du 2 décembre 1996, l'Union européenne demande de « *sensibiliser l'opinion publique à l'importance de la diffusion d'une image des femmes et des hommes qui ne renforce, ni ne conforte les stéréotypes discriminatoires fondés sur une répartition des tâches en fonction du sexe* ». Cependant, bientôt dix ans après cette recommandation, on constate que cette diffusion demeure marginale. Les soins et l'éducation relèvent toujours d'un univers monosexué et féminin, tandis que les enfants accueillis sont évidemment des deux sexes. La division sexuelle des tâches, des rôles et des activités est toujours prégnante. Si cette division résulte de la domination masculine (Bourdieu, 1998 ; Héritier, 1996), elle tient également au fait que, malgré la professionnalisation et la technicisation des fonctions éducatives et de puériculture, la référence à la maternité demeure le modèle de soins et de présence auprès de jeunes enfants.

Cette sexuation des tâches n'est guère questionnée alors qu'il s'agit d'une véritable construction sociale. L'étude de la sous-représentation masculine dans les établissements d'accueil de la petite enfance ne peut être entreprise qu'au regard des transformations de la famille contemporaine. Elle interroge précisément la place des femmes et des hommes au sujet des soins aux tout-petits et de la prime éducation comme la déresponsabilisation non seulement des pères mais également des hommes et la surresponsabilisation des mères (Castelain Meunier, 2001).

Dans le secteur de la petite enfance, comment la présence d'hommes professionnels est-elle envisagée ? Quels sont les discours en présence, ceux des femmes et des hommes professionnels ? Quelle est précisément la place des hommes et des femmes en ce qui concerne les soins aux jeunes enfants et à la prime éducation ? Dans quelles représentations sociales, dans quelle idée des besoins du jeune enfant, dans quels idéaux s'est débattue et se débat actuellement la question de l'éducation et des soins aux tout-petits, tant dans la cellule familiale que dans la sphère professionnelle ?

Une construction sociale inféodée au modèle de la relation mère/enfant.

Dans les représentations sociales, la garde et l'accueil des jeunes enfants, succédant à la maternité, constituent toujours une « affaire » spécifiquement féminine (Bloch et Buisson,

⁸ Selon la Direction générale de l'action sociale du ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, il y aurait 3 % ou 4 % d'hommes éducateurs de jeunes enfants, environ 1 % d'hommes puériculteurs et auxiliaires de puériculture et moins de 1 % d'assistants maternels.

Lors de la rentrée universitaire 2000-2001, 176 hommes et 3 366 femmes étaient en formation d'éducateur de jeunes enfants. (Source : Delaporte F., « La formation aux professions sociales en 2000-2001 », Document de travail, DREES, n° 38, 2002.).



1998 ; Murcier, 2003). Durant la majeure partie du XX^e siècle, dans les discours psychologiques, l'importance de la présence maternelle auprès du bébé a été confirmée comme essentielle au développement normal et satisfaisant du tout-petit. S'il ne s'agit pas d'ignorer et d'occulter l'importance de la relation dyadique lors des premiers acquis de l'expérience humaine, il apparaît cependant important de soulever qu'il s'agit également d'une construction sociale inféodée à un modèle hégémonique : celui de la relation mère/enfant comme étant la condition *sine qua non* à l'élaboration satisfaisante des premières manifestations psychiques du tout-petit ; l'assignation faite aux femmes de s'occuper, de soigner et d'élever les jeunes enfants constitue une construction sociale et culturelle rarement questionnée, alors que « *rien dans la nature n'explique la répartition sexuelle des tâches, pas davantage que les institutions comme la conjugalité, le mariage ou la filiation paternelle, toute son imposée aux femmes par la contrainte, toutes sont des faits de civilisation qui doivent être expliqués et non servir d'explication* » (Meillassoux, 1975). Ainsi, dès que la relation mère/enfant n'est pas « suffisamment bonne », qu'elle est contrariée par des obstacles, ou qu'est abordée la séparation mère/enfant, les professionnel·les de la relation d'aide ou/et éducative (psychologues, éducateurs·trices, animateurs·trices, soignant·es) se trouvent irrésistiblement ramenés·es à ce cadre de référence (Le Capitaine, Dekeyser et Karpowicz, 2002). Les soins nécessaires au tout-petit en raison de sa dépendance extrême à un autre qui lui prodigue soins et attention ne peuvent qu'être « maternels », ce qui fait encore largement unanimité chez les professionnel·les de la petite enfance. Selon la sociologue Jeanne Fagnani, « *l'efficacité de ces prescriptions est renforcée par les discours de nombre d'experts de la petite enfance [...] qui contribuent à légitimer "scientifiquement" l'argument selon lequel le jeune enfant a, avant tout, besoin de sa mère* » (Fagnani, 2000).

Les centres de formation aux métiers de la petite enfance participent largement – par la centration des enseignements dispensés sur la dyade mère/enfant – à la construction de la représentation de métiers spécifiquement féminins et à la perpétuation des stéréotypes sociaux de sexe (Murcier, 2005a).

Pour conclure, aujourd'hui encore peu d'hommes exercent une profession auprès de jeunes enfants. Si tout un chacun s'accorde à dire que tendre vers une plus grande mixité des professionnels de la petite enfance, notamment ceux exerçant dans les structures d'accueil et de garde pour enfants de moins de six ans et à l'école maternelle, est une nécessité ; le chemin à parcourir pour y arriver demeure encore long et sinueux tant les représentations sociales qui sous-tendent les rôles des hommes et des femmes quant à l'éducation et aux soins aux jeunes enfants paraissent figées malgré les transformations qui se sont produites au cours des trois dernières décennies.

S'attacher à ouvrir plus largement le champ de la petite enfance aux hommes permettrait sans doute de fragiliser la répartition des tâches et des rôles selon les sexes. Si l'individu se construit à partir d'habitus intégrés et intériorisés depuis son plus jeune âge, la rencontre des jeunes enfants avec des professionnels masculins assurant des soins de maternage, le change des couches, participant à l'éducation des jeunes enfants au sein des diverses structures (crèche, école maternelle, CLSH maternel, etc.) apparaît une nécessité pour déconstruire la division sexuelle des tâches et des activités.

Les jeunes enfants, en côtoyant des professionnels hommes s'occupant d'eux, intégreront progressivement que le fait de changer une couche, de soigner et de s'occuper de jeunes



enfants ne sont pas des tâches sexuées que seules les femmes sont aptes à assumer. Si très tôt, ils intériorisent qu'un homme, comme une femme, peut participer aux soins et à l'éducation des tout-petits comme aux tâches ménagères, il y a une forte probabilité pour que, devenus adultes, ils n'assignent pas naturellement ces tâches aux femmes.

Les institutions d'accueil pour jeunes enfants ont un rôle important à jouer pour déconstruire la répartition des rôles et des tâches et ne pas participer à renforcer celle existant dans la cellule familiale.

Selon l'analyse de Elena Gianini Belotti (1973) « *l'insécurité humaine a besoin de certitudes, et les préjugés en fournissent. Leur force stupéfiante réside justement dans le fait qu'ils ne sont pas transmis à des adultes qui, tout conditionnés qu'ils soient, pourraient avoir conservé assez de leur sens critique bien appauvri pour les analyser et les refuser, mais qu'ils sont présentés comme vérités indiscutables depuis l'enfance et ne sont jamais plus remis en question par la suite* ».

Références bibliographiques :

- Acherar L., « Filles et garçons à l'école maternelle », Préfecture de la Région Languedoc-Roussillon, Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité, académie de Montpellier, CIDF de l'Hérault, 2003.
- Baudelot C. et Establet R., *Allez les filles!*, Paris, Seuil, 1992.
- Bessin M., « Le travail social est-il féminin ? », in Ion J. (dir.), *Le travail social en débat[s]*, Paris, La Découverte, 2005, p. 152-169.
- Bihr A. et Pfefferkorn R., *Hommes/Femmes, l'Introuvable Égalité*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1996.
- Bloch F. et Buisson M., *La garde des enfants une histoire de femmes*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Bourdieu et J. Passeron, *Les Héritiers*, Les éditions de Minuit, 1964.
- Bourdieu et J. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, 1970.
- Bourdieu P., *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998.
- Castelain Meunier C., *La place des hommes*, Paris, PUF, 2001.
- Duru-Bellat M., *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990, réédition 2004.
- Falconnet G. et Lefaucheur N., *La fabrication des mâles*, Paris, Seuil,



- Granié M.-A., « Développement de l'identité sexuée chez l'enfant : modélisation socio-cognitive, *Actes du 14^{ème} colloque du GROFRED : Milieux, groupes et développement sociopersonnel de l'enfant*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, 1996.
- Granié M.-A., « Pratiques éducatives familiales et développement de l'identité sexuée chez l'enfant », Thèse de doctorat sous la direction de J. Le Camus, Lille, ANRT, Thèse à la carte, 1997.
- Gianini Belotti E., *Du côté des petites filles*, Éditions Des femmes, 1973.
- Héritier F., 1996, *Masculin/féminin, la pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.
- Hurtig M.C., 1982, « L'élaboration socialisée de la différence des sexes », *Enfance*, 4.
- INSEE, 2004, *Femmes et Hommes. Regards sur la parité*, Paris, INSEE.
- Le Camus J., 1997, *Le père et le jeune enfant*, *Enfance* n° 3, Paris, PUF.
- Le Camus J., 2004, *Le vrai rôle du père*, Paris, Odile Jacob, Poches.
- Le Maner-Idrissi G., 1997, *L'identité sexuée*, Paris, Dunod.
- Maruani M. (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005.
- Murcier N., « Étude des résistances à la présence masculine dans les institutions de la petite enfance », DEA en Sciences de l'Éducation sous la direction de Laurence Gavarini, Saint-Denis, Université Paris VIII, 2003.
- Murcier N., « De la difficulté à se représenter l'enfant sexué », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, GRAPE, Ramonville Saint-Agne, Érès, n° 58, 2004, p. 89-95.
- Murcier N., « Mixité hommes/femmes dans les métiers de la petite enfance. Analyse de la formation initiale et continue des éducateurs de jeunes enfants », Journée d'études *Respect pour la diversité dans le champ de la petite enfance*, Lyon, ESSSE – AFORTS – DECET, 13 janvier, 2005a.
- Murcier N., « Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe », *Recherches et Prévisions*, Paris, CNAF, n° 80, 2005, p. 11-19.
- Neyrand G., *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*, Paris, PUF, 2000.
- Vilbrod A., « Les métiers du social. Un espace de travail traditionnellement dévolu aux femmes », in Guillou Anne & Pennec Simone (dir.), *Les Parcours de vie des femmes, travail, familles et représentations publiques*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 155-167.
- Wilpert M.-D., « Bonne mère... au foyer ? », Journée d'études *Petite enfance et rapports sociaux de sexe*, Maison des Sciences de l'Homme, Université Lille 1, Université Lille 3, Maison de la Recherche – Lille 3, 17 mars, 2005a.
- Wilpert M.-D., « De la mère comme sujet de langage », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, GRAPE, Ramonville Saint-Agne, Érès, n° 59, 2005b.

