



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DES SCIENCES
ÉCONOMIQUES ET SOCIALES**
Études genre

Comment on devient fille ou garçon :

la socialisation différenciée dans des institutions de la petite enfance

Maîtrise en Etudes genre
Juin 2013
Véronique Le Roy
Sous la direction d'Isabelle Collet
Jurée : Martine Saillant
Université de Genève

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à remercier ma directrice de mémoire Isabelle Collet, Maître d'enseignement et de recherche, pour son suivi pédagogique, le partage de ses connaissances ainsi que sa patience tout au long de l'élaboration de ce travail.

Je remercie également les institutions de la petite enfance qui m'ont accueillie et dans lesquelles j'ai pu effectuer des observations. Mes remerciements vont tout spécialement aux éducatrices qui m'ont accordé leur temps et ont répondu à mes questions.

J'adresse mes remerciements à Elisabeth Moser-Franscini pour son soutien, ses relectures scrupuleuses de mon mémoire et ses recommandations.

Les opinions exprimées dans ce mémoire n'engagent que leur auteure et ne sauraient lier en aucune manière les personnes citées.

TABLE DES MATIERES

1	INTRODUCTION	3
2	PARTIE THEORIQUE	5
2.1	Concepts pédagogiques : Jeu libre et apprentissage actif.....	5
2.2	Concepts psychologiques et sociologiques.....	10
2.2.1	La construction de l'identité sexuée	10
2.2.2	La socialisation différenciée.....	11
2.2.3	La composition sexuée du métier d'éducatrice-éducateur de l'enfance.....	13
2.2.4	Socialisation différenciée dans les institutions de la petite enfance	15
3	PROBLEMATIQUE	17
4	METHODOLOGIE.....	19
4.1	La Journée de formation.....	19
4.1.1	Le cerveau a-t-il un sexe ?.....	19
4.1.2	Petite enfance et genre : entre assignation au maternel et socialisation différenciée	20
4.1.3	Le jeu libre dans les institutions de la petite enfance : enjeu d'autonomie, enjeu de socialisation, enjeu de pouvoir.....	21
4.1.4	« La poupée de Timothée et le camion de Lison », guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons	22
4.2	Les entretiens.....	28
5	RESULTATS	29
5.1	Des observations	29
5.1.1	Jeux libres	29
5.1.2	Collation / Repas.....	33
5.1.3	Réunion.....	36
5.1.4	Transitions	37
5.2	Des entretiens	38
5.2.1	Narration Gais Pinsons 1.....	38
5.2.2	Narration Gais Pinsons 2.....	38
5.2.3	Narration Poissons Rouges 1	39
5.2.4	Narration Poissons Rouges 2	39
6	ANALYSE	41
6.1	Il n'y a pas de filles et de garçons, il n'y a que des enfants	41
6.2	La socialisation différenciée, c'est pas nous	47
6.3	Je suis très au clair et très attentive aux enjeux	55
6.4	L'Enfant apprend par lui-même	58
6.5	Et le rôle de l'éducatrice ?	61
7	CONCLUSION	71
8	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	74
9	ANNEXES	76

1 INTRODUCTION

Les études sur la construction de l'identité sexuée sont un domaine fécond de la recherche dans les sciences humaines depuis de nombreuses d'années. Elles sont apparues dans la foulée des études qui ont cherché à démontrer que l'enfant n'est pas un adulte miniature. Il ne naît pas avec toutes les facultés et traits adultes installés, ancrés biologiquement en lui, ne demandant qu'à apparaître en cours de croissance. La discussion sur l'inné et l'acquis, le naturel et le culturel, s'est posée dans tous les domaines humains.

La question de l'identité sexuelle et sexuée est apparue sur fond de revendication féministe, mais également en lien avec l'homosexualité, la transsexualité et l'ambivalence sexuelle des individus dont les attributs et le sexe génétique ne sont pas en adéquation. Tout un pan de ce qui semblait naturel, ancré dans la réalité biologique, s'est écroulé : même le sexe d'une personne peut être interprété, traduit différemment dans la réalité en fonction de facteurs à définir. Certains comportements considérés comme déviants, à composantes sociales ou psychiques pathologiques, se sont révélés être plus « naturels » que prévu.

Du coup la notion évidente, naturelle, normale d'identité sexuelle a commencé à être analysée avec les mêmes outils que les autres aspects de l'humain. Les notions de « genre », d'« identité sexuée » ont été utilisées pour mettre à jour les facteurs sociaux à l'œuvre dans la construction que l'individu a de lui-même, de son sexe, de son rôle, etc.

Cette construction de l'identité commence immédiatement, dans la famille puis dans les lieux de socialisation secondaire. L'école prend en compte un peu de cette construction par les cours d'éducation sexuelle. Les familles gèrent cahin-caha les enjeux autour de ce thème. Les groupes de pairs se chargent d'une régulation et normalisation sociales parfois brutale.

Il m'a paru intéressant d'étudier comment ces concepts de construction de l'identité sexuée étaient compris, agis, dans le monde des lieux d'accueil de la petite enfance. Ceux-ci sont souvent le premier lieu de socialisation secondaire, ils sont ressentis comme moins normalisant que l'école obligatoire, plus souples, libres et enrichissants pour l'enfant. Ils n'en sont pas moins un endroit où les enjeux liés à l'identité sexuée sont primordiaux. L'enfant arrive dans ces lieux à un âge où il commence à explorer le monde et à le conceptualiser : il découvre la différence entre les sexes mâle et femelle ; par le jeu symbolique, il explore les rôles masculins et féminins.

Pourtant, parce que l'enfant est encore très jeune à ce moment-là, les adultes en charge de son éducation ont l'impression que tout se passe naturellement et que rien d'essentiel pour son identité sexuée future ne se joue à ce moment-là. Une grande réflexion a été menée sur les enjeux liés à la stimulation intellectuelle, la régulation des comportements sociaux indésirables, le respect des différences et des rythmes individuels, mais celle sur les inputs sociaux dans la construction de l'identité sexuée reste encore à développer.

Pendant mon travail dans différents lieux d'accueil de la petite enfance, j'ai eu l'occasion d'observer comment ces enjeux étaient, ou plutôt n'étaient pas, pris en compte. Mon hypothèse est que la majorité des institutions et de leur personnel fonctionne encore avec une conception de l'identité sexuée comme une émergence naturelle. Cette naturalisation, et donc négation de l'aspect

construction sociale, empêche les adultes de réfléchir et remettre en question leur pratique comme cela a été fait dans d'autres domaines. Personne ne voit vraiment la nécessité de surveiller et évaluer ce qui se fait avec des enfants si jeunes et si « innocents », dans les jeux, les interactions entre pairs et avec les adultes. Cette conviction est encouragée par l'environnement social en général. Il est par ailleurs à relever que dans ces institutions les adultes sont dans la très grande majorité des femmes.

Ces dernières années, en Suisse Romande, les questions d'identité sexuelle et sexuée ont commencé à faire partie du champ de formation permanente pour les professionnel-le-s du domaine de la petite enfance. J'ai trouvé intéressant d'évaluer l'impact de cette information-formation sur les pratiques liées aux enjeux de la construction de l'identité sexuée.

Je vais commencer par faire un bref panorama théorique, en m'arrêtant plus particulièrement sur des concepts pédagogiques, psychologiques et sociologiques en lien avec le jeu, la construction de l'identité sexuée, la socialisation différenciée et la composition sexuée du métier d'éducatrice et éducateur de l'enfance.

Puis je reviendrai sur des observations et des entretiens, que j'ai eu l'occasion de faire dans deux institutions de la petite enfance genevoises, en les analysant sur le plan de la socialisation différenciée.

J'espère que cette investigation permettra d'affiner ce qui peut être fait en termes de formation, éventuellement de proposer des lignes pédagogiques dans les projets institutionnels.

2 PARTIE THEORIQUE

2.1 Concepts pédagogiques : Jeu libre et apprentissage actif

Dans les institutions de la petite enfance de Suisse Romande et dans les écoles qui forment les professionnel-le-s amené-es à travailler dans ces institutions, la ligne pédagogique est principalement axée sur l'apprentissage actif.

Dans les années 70, l'institut Lóczy à Budapest pratique un maternage particulier. Le bébé et le jeune enfant sont considérés comme des êtres dotés de capacités qui se développent dans un espace et des relations adéquats. Il faut un environnement stimulant qui permette à l'enfant de développer son activité et de s'occuper de manière autonome, sur la base d'une relation affective sécurisante avec un adulte. C'est une conception nouvelle pour l'époque et qui permet d'éviter l'hospitalisme lors d'un placement en institution :

Développer le goût de l'activité autonome est considéré comme essentiel pour l'éducation de tous les enfants. C'est à travers elle qu'ils peuvent accumuler les expériences qui favorisent un harmonieux développement intellectuel grâce à une expérimentation des situations. (...)Pour que l'activité soit ainsi investie, il faut qu'encore et toujours elle naisse de l'enfant lui-même dans une sorte d'auto-induction sans cesse renforcée par le résultat obtenu. (David & Appel, 2011, p. 56)

L'espace et le matériel sont aménagés pour correspondre aux capacités de l'enfant.

Les soins sont l'occasion d'une stimulation par la relation individuelle avec la personne qui s'occupe de l'enfant. Ce moment privilégié est de qualité suffisante pour que l'enfant y puise les éléments nécessaires à la poursuite de son développement.

Dans cette liberté, l'adulte n'intervient pas de façon directe. En quelque sorte, dans ce domaine moteur, il n'impose ni sa stimulation, ni son enseignement, ni son aide, qui rendraient l'enfant passif et dépendant de lui.

Par contre, il stimule constamment cette activité motrice de façon indirecte et ceci de trois façons :

- par la progression des situations dans lesquelles il place l'enfant et la diversité du matériel mis à sa portée en fonction de ses goûts et possibilités ;
- par le respect du rythme des acquisitions motrices de chaque enfant (...) ;
- par un commentaire verbal qui, de temps à autre, reconnaît le succès de l'enfant et l'aide à prendre conscience de ces accomplissements. (David & Appel, 2011, p. 57)

L'enfant est donc vu comme un acteur de son développement pour autant que les conditions nécessaires soient réunies : relation privilégiée avec un adulte, stimulation par l'environnement (jeux, matériel, espace). La relation avec l'adulte est particulièrement visible pendant les soins, mais perdure même à distance.

L'approche éducative découlant de ce maternage particulier a été renforcée par les travaux de Jean Piaget sur le développement cognitif et le constructivisme qui y préside, par les travaux de John

Dewey en pédagogie fonctionnelle et ses méthodes actives, et par ceux de Lev Vygotsky sur l'importance des interactions sociales avec l'adulte et entre pairs.

C'est ainsi qu'est né le concept d'apprentissage actif :

Le processus d'apprentissage résulte d'une interaction entre les actions volontaires d'une personne et les réalités contextuelles qui affectent ces actions. Les enfants construisent leur propre modèle de la réalité et celui-ci se transforme en fonction de leurs nouvelles expériences et de la confrontation de leur point de vue avec celui des autres.

Adopter cette vision de l'apprentissage comme un processus de changement sur le plan du développement permet de définir l'apprentissage actif ainsi : **l'apprentissage actif est un processus par lequel l'enfant, en agissant directement sur les objets et en interagissant avec les personnes, les idées et les événements, construit une nouvelle compréhension de son univers.** L'enfant est le seul à pouvoir expérimenter ou construire sa connaissance, personne ne peut le faire à sa place. (Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011), *Partager le plaisir d'apprendre*, p. 13-14)

Dans le concept d'apprentissage actif, l'enfant

- manipule du matériel (objets de toutes natures, jouets mais aussi objets d'usage courant ou de récupération...),
- réfléchit à ses actions sur le matériel, dans le but de vérifier une idée ou de trouver des réponses à des questions. Il ajoute une activité mentale à son activité physique,
- généralise à partir de son exploration et de son expérimentation,
- apprend par ses intérêts personnels à penser et à raisonner.

Quand les enfants font face à des problèmes réels – que ce soit parce qu'ils obtiennent des résultats inattendus ou qu'ils butent contre des obstacles pendant la réalisation de leur projet –, le processus de conciliation de l'imprévu et du connu stimule l'apprentissage et le développement. (Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011), *Partager le plaisir d'apprendre*, p. 15)

Dans les institutions de la petite enfance, les professionnel-le-s ont un rôle de soutien de l'apprentissage actif des enfants en créant un environnement propice à l'émergence des activités de ceux-ci, puis en les reconnaissant, en les soutenant et en les enrichissant :

En résumé, les éducatrices soutiennent les enfants :

- en organisant l'environnement et l'emploi du temps de façon à favoriser l'apprentissage actif,
- en établissant un climat propice aux interactions sociales positives,
- en encourageant les initiatives, la résolution de problèmes et la réflexion explicite chez les enfants,
- en observant et en interprétant les actions de chaque enfant à la lumière des principes de développement concrétisés par les expériences clés de l'apprentissage actif,

- en planifiant des expériences basées sur les actions et les champs d'intérêt des enfants. (Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011), *Partager le plaisir d'apprendre*, p. 16)

Actuellement en Suisse romande, et particulièrement à Genève, la pratique pédagogique est basée sur une méthode venue du Québec baptisée « Jouer c'est magique ». Cette méthode a été développée pour l'Europe dans le guide d'éducation au préscolaire « Partager le plaisir d'apprendre » dont sont extraites les citations sur l'apprentissage actif. Ce guide détaille les bonnes pratiques pédagogiques à adopter pour favoriser le développement de l'enfant et ses apprentissages. C'est comme ça qu'il est considéré par les praticien-ne-s de l'éducation actuellement. Cette méthode privilégie un style d'intervention démocratique plus à même de développer les composantes de relations humaines harmonieuses. Celles-ci sont au nombre de cinq : la capacité de faire confiance, l'autonomie, le sens de l'initiative, l'empathie et la confiance en soi.

Cinq principes fondamentaux sont également nécessaires pour mettre en place un soutien démocratique :

- Partager le pouvoir entre les éducatrices et les enfants ;
- Mettre en valeur les habiletés et les forces des enfants ;
- Etablir des relations authentiques avec les enfants ;
- S'engager à soutenir le jeu des enfants ;
- Adopter une approche de résolution de problèmes pour traiter les conflits interpersonnels.

(Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011), *Partager le plaisir d'apprendre*, p. 47)

Les professionnel-le-s doivent créer un environnement propice à l'apprentissage actif dans lequel :

- les éducatrices mettent à la disposition des enfants un matériel varié,
- les éducatrices fournissent aux enfants l'espace et le temps nécessaires à l'utilisation du matériel,
- les éducatrices cherchent à connaître les intentions des enfants,
- les éducatrices sont à l'écoute des enfants et les encouragent à réfléchir,
- les éducatrices sont à l'écoute des enfants quand ils jouent et quand ils travaillent parce qu'elles veulent découvrir dans leurs propos spontanés comment ils réfléchissent aux actions qu'ils sont en train de faire

(Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011), *Partager le plaisir d'apprendre*, p. 25-27)

et dans lequel :

- les enfants entreprennent des activités à partir de leurs champs d'intérêt et de leurs intentions,
- les enfants choisissent le matériel et décident de son utilisation,
- les enfants explorent activement le matériel avec tous leurs sens,
- les enfants découvrent des relations par l'action directe avec les objets,
- les enfants transforment et combinent le matériel,
- les enfants utilisent des outils et de l'équipement adaptés à leur âge,
- les enfants développent leur agilité et leur force musculaire,
- les enfants parlent de leurs expériences,
- les enfants parlent dans leurs propres mots de ce qu'ils font.

(Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011), *Partager le plaisir d'apprendre*, p. 19)

Cet environnement propice se compose de deux volets principaux : l'aménagement de l'espace et le matériel mis à la disposition des enfants.

L'aménagement de l'espace doit être conçu en lien avec les domaines de développement : cognitif, affectif, moteur et social (CAMS).

Cet environnement doit stimuler toutes les formes de jeu que les enfants apprécient : sensori-moteur, symbolique, créatif, réflexif... :

Organiser des coins d'activités précis est un moyen concret de soutenir les initiatives des enfants, de stimuler leur autonomie et d'encourager les relations interpersonnelles. Comme les coins d'activités sont accessibles quotidiennement, les enfants savent quel matériel y est disponible et où le trouver. (Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011), *Partager le plaisir d'apprendre*, p. 112)

Dans ce contexte, les enfants, considérés comme acteurs de leur développement, peuvent prendre des initiatives et interagir avec les adultes ou leurs pairs en toute sécurité.

Le matériel doit être abondant et varié (jeux éducatifs, matériel symbolique, objets tout-venant) et doit permettre des expériences diversifiées. L'approche « Jouer c'est magique » prône d'utiliser de préférence un matériel non spécifique qui rappelle aux enfants leur univers familial (ustensiles de cuisine, etc.). Par ses interactions avec l'objet l'enfant acquiert et consolide son expérience.

L'objet a un rôle en tant qu'organisateur social et a une fonction de médiation aux plans cognitif, social et affectif. C'est à partir d'actions simples que se révèle une mise en correspondance de l'objet, du moi et de l'autre. (Zaouche Gaudron (2010), p. 86)

Le jouet est un moyen de faire des apprentissages culturels. Il permet à l'enfant de s'approprier les codes sociaux qui y sont liés.

L'enfant vit donc dans un environnement riche d'objets qui sont porteurs de significations, permettant une transmission par l'adulte et une appropriation par l'enfant :

Les enfants peuvent alors explorer, construire, faire semblant et créer, parce que le matériel mis à leur disposition est varié et stimulant, qu'il leur permet de faire des choix, qu'il peut être manipulé et qu'il favorise les discussions avec les éducatrices et avec les pairs. (...) En encourageant les enfants à trouver, à utiliser et à ranger le matériel eux-mêmes, les éducatrices favorisent chez eux l'autonomie, le sentiment de compétence et le sentiment de réussite. (Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011), *Partager le plaisir d'apprendre*, p. 119-120)

L'aménagement de l'espace et le matériel sont donc des outils qui garantissent que les enfants trouveront tout ce dont ils ont besoin et se développeront harmonieusement sous le regard bienveillant de l'adulte, mais sans interférence de sa part :

Comme l'environnement est organisé pour que l'enfant participe aux jeux qu'il a lui-même choisis, les éducatrices sont libérées des tâches liées à la gestion des activités, à l'animation directive du groupe et à l'encadrement disciplinaire. Elles peuvent alors concentrer leurs énergies pour soutenir et stimuler les jeux des enfants, et encourager la résolution de problèmes. De plus, les informations qu'elles colligent sur les enfants en les observant leur permettent de mieux connaître leurs champs d'intérêt et leurs habiletés. (Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011), *Partager le plaisir d'apprendre*, p. 120)

2.2 Concepts psychologiques et sociologiques

2.2.1 La construction de l'identité sexuée

On peut définir l'identité individuelle comme la conception que l'individu a de lui-même. Cette conception est multiple, elle se forge et se remanie tout au long de la vie dans une interaction constante avec l'environnement.

En psychologie, l'aspect de l'identité individuelle lié au sexe a été dénommé « identité sexuelle », « identité sexuée » et « identité de genre ». Ces trois conceptualisations sont trop souvent confondues, considérées comme équivalentes voire identiques.

- Pour Green, l'identité sexuelle est le résultat de la conviction intime d'être fille ou garçon, de l'adoption de comportements culturels propres aux femmes ou aux hommes, du choix du partenaire sexuel, masculin ou féminin.
- L'identité de genre fait référence aux aspects sociaux et psychologiques du sexe, indépendamment des aspects biologiques.
- L'identité sexuée s'ancre dans l'aspect biologique dit du sexe d'assignation (sexe attribué à l'enfant à la naissance). Celui-ci va déclencher dans l'entourage social des réactions différenciées. C'est une notion qui articule la dimension biologique et la dimension psychologique de l'appartenance à un sexe. (Le Maner-Idrissi (1997), p. 17-18)

L'acquisition de l'identité sexuée se fait par stades. Kohlberg en a défini trois :

L'identité de genre : les enfants âgés de 2 ans identifient le sexe d'un individu en se basant sur des éléments socio-culturels comme la coiffure, l'habillement, etc.

La stabilité de genre apparaît vers 3-4 ans. Les enfants ont intégré que le sexe d'un individu est une donnée stable au fil du temps. Les filles deviendront des femmes et les garçons des hommes. Toutefois, les enfants n'ont pas encore compris que le sexe est également une donnée stable par rapport aux situations. Un garçon qui porte une jupe devient une fille.

Ce n'est que vers 5-7 ans que les enfants atteignent le troisième stade, appelé **la constance de genre**. Elles-ils ont intégré le fait que le sexe est une donnée immuable à travers le temps et indépendante des situations. Elles-ils comprennent surtout que l'appareil génital est différent selon qu'on est une fille ou un garçon.

Des études ont montré toutefois que les âges auxquels les enfants atteignent chaque stade peuvent varier. Elles ont aussi mis en évidence que les enfants dès 2-3 ans ont des connaissances sur les rôles sexués. (Ducret V. et Le Roy V. (2012), *La poupée de Timothée et le camion de Lison*, p. 9)

Tout au long de la vie, l'identité sexuée va continuer à évoluer en fonction des expériences et des relations interpersonnelles du sujet :

Selon la définition proposée par Colette Chiland (2003), l'identité sexuée comporte des aspects objectifs et subjectifs : les premiers renvoient au sexe assigné à l'enfant à sa naissance et aux rôles de sexe associés au masculin et au féminin, et les seconds au sentiment d'appartenir à un groupe de sexe et au sentiment de sa masculinité/féminité. (Rouyer (2011), p. 94)

2.2.2 La socialisation différenciée

On appelle socialisation le processus par lequel un individu acquiert les comportements culturels de son groupe social. Elle commence dans la famille (socialisation primaire) puis se continue à l'extérieur : dans les institutions de la petite enfance, à l'école, dans les clubs sportifs, etc. (socialisation secondaire). En résumé elle se produit dans tous les endroits et à chaque occasion où l'individu se trouve en présence d'une ou plusieurs autres personnes.

Cette socialisation est dite différenciée parce qu'elle n'est pas identique selon que l'enfant est identifié comme étant de sexe masculin ou féminin. Elle inscrit la fille ou le garçon dans son groupe social en fonction de son sexe. Le sexe est un critère de catégorisation sociale parmi d'autres.

La socialisation différenciée renvoie à la notion de genre. I. Collet (2012) définit ainsi ce terme :

Ce terme nécessite deux niveaux de définition mais quel que soit le niveau que l'on choisisse, il s'emploie toujours au singulier. Au pluriel, il s'agit soit de grammaire (les genres grammaticaux) soit d'une contamination de l'anglais qui utilise « genre » pour « sexe d'état civil », soit un raccourci pour « identité genrée ».

Au minimum, le genre est la construction sociale du sexe d'état civil, c'est-à-dire l'ensemble des attributs et comportements qu'une société donnée, à une époque donnée, va attribuer aux êtres identifiés comme mâle et femelle, permettant ensuite de définir ce qui est jugé comme masculin (attribué aux hommes) et comme féminin (attribué aux femmes).

La transformation du fait naturel d'être-mâle et d'être-femelle en signification imaginaire sociale d'être-homme ou d'être-femme, laquelle renvoie au magma de toutes les significations imaginaires de la société considérée.

(Castoriadis , 1975, p. 313)

Le genre devient un concept bien plus intéressant et utile dans un sens sociopolitique : outre sa dimension de construction sociale qui tend à attribuer aux hommes et aux femmes des compétences distinctes, le genre est un système de normes qui hiérarchisent le masculin et le féminin : le masculin valant plus que le féminin, qu'il soit incarné par des hommes ou par des femmes.

Le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir. (Scott, 1988 ; p. 141)

Dès avant la naissance, les parents imaginent un sexe pour leur enfant et lui attribuent les comportements et attitudes « féminins » ou « masculins » liés à ce sexe. Cette relation biunivoque entre féminin/fille et masculin/garçon provoque un amalgame qui occulte la pluralité des perceptions et des vécus de ces notions qui sont des constructions sociales. Elles renvoient à l'idée

d'une nature féminine ou masculine. Les projections parentales sont un élément fondateur de l'identité sexuée de l'enfant.

Dès la naissance de l'enfant, les parents vont retrouver chez elle/lui le reflet de caractéristiques socialement liées au sexe (les nourrissons filles ont des traits plus fins, sont plus calmes, etc.). Par la suite les parents prendront très mal le fait qu'un adulte rencontré dans la rue, par exemple, se trompe sur le sexe de leur enfant.

Dans leurs interactions avec leur enfant, les parents vont lui signifier son appartenance à un groupe social et leur degré de satisfaction quant à cette appartenance. Ils vont l'encourager à adopter les comportements et goûts conformes à son sexe d'assignation. Les mères vont présenter des réactions et des jeux différents de ceux des pères, et différenciés également en fonction du sexe de l'enfant. Zaouche Gaudron (2010) montre que le père encourage et sélectionne plus fortement que la mère les jeux, les jouets et les activités en rapport avec le sexe de l'enfant. Le père est ainsi le moteur de la sexuation de l'enfant. Très vite l'enfant pourra identifier que l'autre est/n'est pas « comme moi ».

On peut observer que très rapidement les jeux des filles et des garçons vont être différents. Avec une poupée, une fille aura des comportements de maternage, alors que les garçons l'utiliseront de manière moins conventionnelle. Le style et la richesse de leurs relations interpersonnelles seront également différents :

Le sexe est une catégorie sociale au même titre que l'âge ou les différentes périodes de la vie. (...) 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. (Murcier (2005a), p. 2)

Chez l'enfant, les relations entre pairs (socialisation horizontale) sont d'une primordiales pour son développement. Les enfants vont s'observer, s'imiter, se confronter, etc. Dans les institutions de la petite enfance, ces relations ont une grande importance pédagogique et sont particulièrement manifestes dans le jeu libre. Les jouets ou coins d'activités sont des moyens privilégiés pour observer la socialisation différenciée des filles et des garçons.

Le jouet n'est ni neutre ni anodin. Plusieurs auteurs (Vincent (2001), Baerlocher (2006), Rouyer & Robert (2010)) ont montré son impact dans la socialisation de l'enfant et la construction de son identité sexuée. La préférence marquée par l'enfant pour les jouets de son propre sexe est la résultante des réactions de son environnement et de la société en général. Les jouets véhiculent des aspects culturels, parmi lesquels des stéréotypes de genre. Par exemple :

Des recherches ont pu montrer que dans les catalogues de jouets, les garçons sont souvent plus représentés que les filles. (...) les filles sont généralement photographiées à côté de poupées, maisons de poupées et peluches, tandis que les garçons exhibent leur enthousiasme pour des véhicules (...) les filles ont tendance à être représentées majoritairement jouant seules, alors que les garçons jouent en groupe (...) ce que les enfants voient et comprennent de manière probablement complètement inconsciente (...) les couleurs semblent avoir un impact certain. En effet les pages concernant les filles sont

généralement roses et celles concernant les garçons bleues ou vertes. Souvent, une partie de jouets mixtes sera présentée avec une couleur plus neutre en arrière-plan. (Baerlocher (2006), p. 272)

Les rôles de genre et les valeurs attachés aux jouets sont figés. Pour une fois les petites filles peuvent paraître privilégiées puisqu'il est mieux admis qu'elles dérogent à leur stéréotype de genre. L'expression « garçon manqué » n'a pas d'équivalent au masculin. Cette liberté ne leur est octroyée que pour le temps de l'enfance, on s'attend à ce qu'elles se rangent en grandissant, sinon elles sont à risque de célibat, voire d'homosexualité... :

Les jouets font partie intégrante de l'enfance et sont une des parties visibles de la socialisation et du développement de l'enfant. Ils sont modulés et créés pour que les filles et les garçons soient prêts quand viendra le temps de devenir des adultes. Malheureusement, les enfants étant de très bons apprenants, ils intègrent les règles et les perpétuent. (Baerlocher (2006), p. 284)

2.2.3 La composition sexuée du métier d'éducatrice-éducateur de l'enfance

Le monde professionnel de la petite enfance demeure un univers presque exclusivement féminin où la position des hommes n'est pas simple. Bien qu'encouragée théoriquement par les employeurs, employées et parents, leur présence suscite encore de la méfiance due aux préjugés induits par les stéréotypes sociaux.

S'il est une constante qui traverse l'histoire de la petite enfance et de ses institutions, c'est bien l'apparente indifférenciation des sexes qui la caractérise et qui se reflète en premier lieu dans le vocabulaire utilisé. Le terme d'enfant dérive en effet directement du mot latin *infans*, lui-même construit sur la base du participe présent du verbe *fari*, lequel signifie *parler*, précédé dans ce cas précis d'un suffixe porteur de négation. Littéralement, l'enfant est donc le *non-parlant* et cette désignation s'applique indistinctement aux bébés de sexes féminin et masculin jusqu'à l'âge de 7 ans. (Renevey Fry (2006), p. 55)

Les soins au petit enfant et son éducation, quel que soit son sexe, sont encore considérés comme l'apanage du féminin. La sexuation des tâches n'est que peu remise en question, bien qu'il s'agisse d'une construction sociale.

L'importance de la présence maternelle pour le nourrisson s'est peu à peu transformée en primauté de la relation mère-enfant pour le bon développement de l'enfant. L'idéologie naturaliste, en particulier la croyance en un « instinct maternel », a favorisé l'assignation aux femmes des tâches de soin et d'éducation du jeune enfant.

Les institutions de la petite enfance, apparues dans le courant du 18^e siècle, ont d'abord eu une tâche de prévention de la mortalité infantile (un nourrisson sur quatre). A cette époque on voit fleurir des manuels de puériculture diffusant des conseils d'hygiène, sur fond de moralisme. La réalité socio-économique fait alors que de plus en plus de mères travaillent et ne peuvent se consacrer intégralement à l'éducation de leurs enfants selon les préceptes de ces manuels. « Faute de mieux » on ouvre alors les premières crèches

Malgré la professionnalisation du domaine de la prise en charge extra-familiale de l'enfant, l'amour maternel reste l'étalon suprême. La « bonne mère », l'« amour des enfants » restent les valeurs de

référence pour les professionnelles de la petite enfance , manifestées par le don de soi, la disponibilité, la solidarité... qualités typiquement « féminines ». Cette façon de présenter les compétences nécessaires à la prise en charge des petits occulte la technicité, les compétences acquises pendant la formation du professionnel de la petite enfance.

Dans ce contexte, les hommes exerçant dans ce champ professionnel ne peuvent faire référence à la bonne mère et l'instinct maternel. Il n'existe pas non plus de rôle socialement stéréotypé de « bon père » applicable ici. Ils s'appuient donc sur des rôles comme « représenter l'autorité », « séparer du maternel », « représenter l'altérité ».

En cette période de méfiance généralisée à l'égard de la pédophilie (comportement pathologique attribué uniquement aux hommes, la pédophilie féminine étant impensable), un homme ne peut pas non plus se référer à l'« amour des enfants ». Ils doivent, comme les femmes, se déssexualiser pour pouvoir prendre soin des jeunes enfants sans suspicion. Car les institutions de la petite enfance sont les héritières, comme les autres institutions sociales, d'une pratique impliquant des congrégations religieuses. De ce fait, elles ont en legs une a-sexualisation de leur champ de travail, dans lequel la sexualité est taboue.

La présence d'hommes professionnels remet en question et la déssexualisation de l'institution et l'assignation aux femmes des gestes de soin et d'éducation :

Si la capacité actuelle des hommes à s'occuper de jeunes enfants n'est pas remise en cause, leur arrivée ajoute un nouveau membre au paysage professionnel du champ de la petite enfance qui vient semer le trouble. Sa présence rend complexe les repères facilement discernables qu'offrait le modèle de la répartition sexuée des tâches et des rôles. Il vient également remettre en cause l'allant de soi stipulant qu'une femme peut, par essence, prendre soin des enfants des autres tout en mettant en évidence la nécessité d'un apprentissage. Les hommes, par leur seule présence, viennent ébranler la construction de cet univers mono-sexué, voire asexué que constituent les institutions de la petite enfance, en introduisant l'altérité : un autre sexué. (Murcier (2005b), p. 72)

L'amour maternel est par définition déssexualisé dans le sens aussi qu'il ne fait pas de différence selon le sexe des enfants. Au cours du temps, les différents pédagogues parlent également d'un enfant général, a-sexué. Actuellement encore les professionnelles disent ne pas faire de différence entre les enfants. L'observation révèle pourtant que très vite apparaissent des attentes et des propositions d'activités stéréotypées. Les interactions, les remarques, les discours sont différenciés en fonction du sexe de l'enfant, en fonction d'attitudes et de comportements attendus. Un petit garçon maladroit est plus négativement perçu qu'une petite fille (dans les bricolages, pas dans les activités de dînette). Une petite fille active sera plus facilement jugée « agitée » et invitée à un jeu calme :

En appliquant une division sexuelle des tâches presque caricaturale, les crèches sont au début d'une longue chaîne d'institutions qui renvoient imperturbablement les filles et les garçons à leurs rôles sexués. (Murcier (2007), p. 53)

2.2.4 Socialisation différenciée dans les institutions de la petite enfance

Depuis quelques années, Dominique Golay mène des observations dans des lieux d'accueil de la petite enfance en Suisse romande. Son domaine d'intérêt est la question du genre dans le jeu libre et dans l'occupation de l'espace des coins jeux, ainsi que les interventions des adultes dans ce cadre.

Rappelons qu'en Suisse romande, l'accent est mis sur l'initiative enfantine, sur les capacités de l'enfant à choisir, dans l'environnement proposé, ce qui correspond le mieux à ses besoins développementaux. Selon Brougère, cité par Golay :

L'idéalisation du jeu, en tant qu'activité enfantine, est due, en partie, au fait que ce phénomène est perçu comme naturel (intrinsèquement motivé) et qu'il serait, par conséquent, forcément bon. Mais le jeu dit libre serait aussi, d'après les professionnel-le-s, le principal moyen par lequel l'enfant apprend. Source d'apprentissages et activité initiée par les enfants eux-mêmes, il réunirait alors toutes les caractéristiques propices au développement de l'autonomie. (Golay (2007), p. 27)

L'environnement doit être organisé adéquatement en espace-coins, conçus pour répondre aux différents aspects du développement de l'enfant. La formalisation de ces coins doit avoir une dimension symbolique, importante dans le discours des professionnelles. L'enfant accueilli est considéré comme un être en développement, indépendamment de son sexe. Dès lors les aménagements ne sont pas pensés en fonction du sexe des enfants, le coin « cuisine », par exemple, est aménagé à des fins de jeu symbolique aussi bien pour les filles que les garçons :

Le sexe comme variable ne constitue pas, du moins consciemment, un facteur déterminant en ce qui concerne le choix des coins et l'aménagement de l'espace. Pourtant, ce parti pris ne doit pas occulter le fait que les professionnelles s'attendent à ou constatent des différences de fréquentation et/ou de comportement. (Golay (2008), p. 155)

Les jouets choisis sont adaptés à l'âge des enfants accueillis, ils ne sont pas sélectionnés à partir de critères liés au sexe mais sont censés avoir une portée plus universelle. Ils sont accessibles à tous les enfants qui peuvent ainsi diversifier et enrichir leur expérience.

Dans la réalité du terrain, Golay observe une perpétuation des activités stéréotypées dans les jeux des enfants :

- Activités liées à la sphère publique, exploration de l'espace, jeux « techniques » ou physiques pour les garçons
- Activités liées à la sphère privée, maternage, surinvestissement du langage oral pour les filles

L'aménagement de l'espace devrait permettre un égal accès aux différentes activités. L'observation montre que l'investissement des coins est différent en fonction du sexe de l'enfant : les endroits ne sont pas occupés de la même façon en termes de temps, d'activités qui y sont menées, de fréquence, etc. :

(...) l'aménagement de l'espace, et en particulier la division des locaux en coins « sextypés », a une incidence sur le développement d'une culture ludique différenciée entre filles et garçons, incluant un usage du corps et une maîtrise de l'espace qui contribuent à renforcer les rapports sociaux de sexe, notamment en l'absence de régulation de la part des adultes. (Golay (2008), p. 152)

Les enfants sont ainsi soumis à des injonctions qui diffèrent selon leur sexe d'attribution, elles signalent ce qui est attendu en termes de comportement socialement acceptable et même de tenue corporelle. Ces injonctions peuvent être directes, par leurs pairs, ou indirectes, par les adultes et les pairs, notamment à travers la régulation de l'espace.

Les enfants préfèrent majoritairement jouer avec d'autres du même sexe, c'est une dimension qui s'accroît avec l'âge. En cas d'indisponibilité de partenaires du même sexe, il arrive que des filles se rendent au coin garage-construction, espace peu utilisé par les filles et où elles se rendent seules. De même les garçons sont admis dans le coin poupée : s'ils sont seuls ou en compagnie de filles seulement, ils joueront selon des scénarios « féminins » ; s'ils sont en groupe, ils en chasseront les filles pour y engager d'autres activités. De même les coins deviennent de plus en plus marqués en fonction du sexe :

Finale, ce serait la dimension collective, en particulier lorsque les enfants sont livrés à eux-mêmes, qui renforcerait les comportements stéréotypés et engendrerait une séparation entre les pratiques ludiques des filles et des garçons, tant la référence à l'identité sexuée y joue un rôle majeur

Autrement dit, le jeu de la poupée pour les garçons signifie qu'ils sont seuls parmi des filles et que pendant ce temps-là ils ne jouent pas avec des garçons. Cela renvoie évidemment au pouvoir socialisateur fort des pairs qui conduit à terme à une identification claire du coin poupée comme un espace pour les filles (de l'avis même de ces dernières) où se développent des habitudes de jeu et des règles de fonctionnement propres aux filles. (Golay (2006), p. 94-95)

L'activité initiée par l'enfant, facteur d'autonomie, renforce la tendance à préférer les partenaires de jeu du même sexe et à marquer les coins en fonction du sexe. Ces comportements sont loin d'être anodins, ils sont fréquents, se répètent et pourtant sont peu repérés. S'ils le sont, ils ne font pas l'objet d'une réflexion mais sont considérés comme naturels. L'activité autonome de l'enfant est pourtant censée faire l'objet d'un :

certain contrôle de la part des puéricultrices qui sont les garantes des règles sociales et des intérêts de toutes et tous. Le principal problème réside dans ce que les adultes vont considérer comme « intérêts des autres » s'il n'y a pas une prise de conscience des stéréotypes de sexe véhiculés par adulte et enfants d'une part et des rapports inégalitaires qui peuvent s'établir dans les groupes d'enfants d'autre part. (Golay (2007), p. 27)

3 PROBLEMATIQUE

Comme nous l'avons vu précédemment, d'après Golay les jeux initiés par les enfants tendent à instaurer une séparation des sexes et une occupation de l'espace inégale, souvent en défaveur des filles d'ailleurs. Celles-ci, même plus âgées, ne parviennent pas à imposer leur volonté. La mixité n'empêche pas, et peut-être favorise, une « culture ludique » basée sur une différenciation des sexes. Celles et ceux qui ne s'y conforment pas sont rappelés à l'ordre par leur pairs.

Le jeu libre n'a donc pas que des aspects positifs. Dans les jeux non médiatisés par l'adulte, les rapports de force sont bien présents, liés à l'âge, à la taille, etc. et bien évidemment au sexe. Ces rapports de force et les stratégies utilisées par les enfants pour retourner la situation en leur faveur ne font pas l'objet d'une réflexion approfondie dans le cadre du jeu libre. Le dogme de la non-intervention dans le jeu libre, garant de l'autonomie et du développement harmonieux de l'enfant, occulte ces rapports de force reproduisant les rapports sociaux, ainsi que l'existence de pratiques différenciées qui amènent un renforcement des stéréotypes sociaux de sexe. Ceci n'est pas sans conséquence sur la vie collective de l'institution.

Ces rapports différenciés entre filles et garçons, adultes et enfants se construisent dans une relative inconscience. Ils sont peu visibles ou pensés naturels :

Si les professionnels soulignent une visée universaliste de l'enfant (il s'agit d'un enfant générique, une sorte d'idéal type), on peut légitimement se demander si la non problématisation des pratiques dans une perspective de genre conduit à une reproduction, voire un renforcement des stéréotypes, ou si, au contraire, elle permet de ne pas se focaliser sur les différences et donc de permettre davantage de liberté d'expérimentation. (Golay (2006), p. 88)

Si comme le constatent Maccoby (1990) et Brougère (1996), les enfants livrés à leur propre initiative ont tendance à se regrouper entre partenaires de même sexe et à se construire des univers ludiques sur la base de leur appartenance sexuelle, alors les adultes ne peuvent éluder la question en invoquant l'inéluctable construction de l'identité sexuée. Car le regroupement des enfants en fonction de leur sexe semble aussi contribuer à la reproduction des rapports sociaux de sexe. Sans la régulation adulte, on peut douter que les filles parviennent à résister et que les garçons cessent d'interrompre l'activité de leurs camarades. D'autant que l'homosocialité et la séparation des sexes dans les jeux semblent plutôt s'accroître avec l'âge. La reproduction des rapports de force intergroupes au sein du jeu « libre » suppose, si la visée éducative est bien d'encourager l'égalité entre les sexes et entre tous les enfants, de penser non seulement les avantages de l'activité autonome mais aussi ses limites dans le contexte de l'accueil collectif.

Un projet institutionnel basé sur le respect de chaque enfant ne peut pas faire l'impasse sur les rapports sociaux de sexe. Sans quoi la promotion de l'autonomie et le respect de l'individualité ne feront que renforcer les inégalités. (Golay (2007), p. 40)

Tous les éléments relevés par Golay, Brougère et Maccoby m'ont amenée à réfléchir aux conditions de changement de cette myopie relative aux enjeux liés à la construction de l'identité sexuée dans ces lieux de socialisation si fondamentaux que sont les lieux d'accueil de la petite enfance. Je me suis demandé comment changer la perception des professionnel-le-s. Si les choses bougent si peu, c'est peut-être qu'il n'y a pas assez d'information disponible. Ou alors c'est que certains facteurs entravent la compréhension de ces enjeux et empêchent la mise en place d'autres pratiques. J'ai donc décidé d'observer l'impact que peut avoir une information plus ciblée quant à cette problématique sur la pratique et le discours des éducatrices de la petite enfance.

Entre 2010 et 2012, j'ai été employée en qualité de collaboratrice scientifique par le 2^e Observatoire, institut de recherche et de formation sur les rapports de genre qui a pour objectif de promouvoir l'analyse des rapports sociaux de sexe. Celui-ci avait déposé un projet, auprès de l'OFFT (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie), d'élaboration d'un guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons. Le point de départ de ce guide partait du constat que d'une part l'égalité entre les femmes et les hommes n'est pas encore acquise, malgré la loi fédérale sur l'égalité et les nombreux efforts menés par les administrations publiques et les entreprises privées, et d'autre part que l'égalité s'apprend dès le plus jeune âge.

Une part de financement propre devant être trouvée par le 2^e Observatoire, nous avons pris contact avec les responsables des services Petite enfance de trois communes genevoises. Celles-ci ont apporté leur soutien au projet en organisant une journée de formation continue traitant des questions de socialisation différenciée dans les institutions de la petite enfance pour tout le personnel de chacun des services.

Cette journée a constitué le point de départ de ma recherche. En effet, j'ai souhaité m'intéresser à la réception que les professionnel-le-s ayant participé à la journée avaient faite des différentes conférences et de la présentation du guide.

J'ai décidé de procéder à des observations sur le terrain et à des interviews des éducatrices.

Au début de cette recherche, j'avais plusieurs hypothèses en tête :

- suite à la formation, et probablement influencées par ma présence, les éducatrices vont mettre en place des activités visant l'égalité des enfants en terme de genre. Elles vont « plaquer » les choses entendues (peut-être suite aux injonctions de leur hiérarchie) sans y accorder toute la réflexion nécessaire ou faire preuve d'une prise de conscience
- suite à la formation, les éducatrices vont proposer les mêmes jeux. Il n'y aura pas de stratégies de mise en place d'autres jeux. Le principe de l'enfant autonome sera invoqué
- les éducatrices sanctionnent plus sévèrement les filles. Celles-ci sont considérées comme des « assistantes pédagogiques » ou/et elles déçoivent les éducatrices

4 METHODOLOGIE

4.1 La Journée de formation

La journée de formation s'est déroulée autour de quatre interventions :

1. « *Le cerveau a-t-il un sexe ?* » : Catherine Vidal, neurobiologiste
2. « *Petite enfance et genre : entre assignation au maternel et socialisation différenciée* » : Nicolas Murcier, sociologue
3. « *Le jeu libre dans les institutions de la petite enfance : enjeu d'autonomie, enjeu de socialisation, enjeu de pouvoir* » : Dominique Golay, sociologue
4. « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* », *guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons* : Véronique Ducret, psychologue sociale et Véronique Le Roy, formatrice d'adultes

4.1.1 Le cerveau a-t-il un sexe ?

Catherine Vidal a introduit le sujet de la journée de formation avec la question de savoir si les femmes et les hommes ont le même cerveau.

En partant des théories échafaudées au XIXe siècle, cherchant à expliquer les différences de capacités entre individus sur la base de la taille de leur cerveau (Blancs et Noirs, ouvriers et patrons, hommes et femmes), elle cite Paul Broca, neuro-anatomiste français :

On s'est demandé si la petitesse du cerveau de la femme ne dépendait pas exclusivement de la petitesse de son corps. Pourtant il ne faut pas perdre de vue que la femme est en moyenne un peu moins intelligente que l'homme. (Vidal (2005), p. 19)

A l'heure actuelle, on sait qu'il n'y a aucun rapport entre le poids du cerveau et les aptitudes intellectuelles. Les techniques d'imagerie cérébrale permettent de voir la façon dont chaque personne mobilise son cerveau et de mettre en évidence des différences éventuelles entre femmes et hommes. Ces différences ne sont pas flagrantes et semblent plutôt liées à des variabilités inter individuelles plutôt qu'à des variabilités inter sexes :

Le cerveau dans sa construction incorpore toutes les influences de l'environnement, de la famille, de la société, de la culture. Il en résulte que chacun de nous a sa propre façon d'activer son cerveau et d'organiser ses pensées. En fait, on observe tellement de variabilité entre les individus d'un même sexe qu'elle l'emporte le plus souvent sur la variabilité entre hommes et femmes. (Vidal (2005), p. 15)

Catherine Vidal a ensuite abordé la thématique de la construction du cerveau et celle de la plasticité cérébrale :

Le petit humain vient au monde avec un cerveau largement inachevé : il possède un bon stock de neurones – 100 milliards – mais peu de voies nerveuses pour les faire se connecter entre eux. On estime que seulement 10% des connexions, appelées synapses, sont présentes à la naissance. Les 90% restant vont se mettre en place progressivement jusqu'à l'âge de 18-20 ans. (Vidal (2005), p. 31)

Elle relève en outre que le cerveau se remanie en fonction de l'expérience vécue à tous les âges de la vie.

Le rôle de l'environnement et de l'apprentissage est fondamental dans la formation des circuits de neurones :

La prime enfance apparaît comme le moment de la plus grande malléabilité du système nerveux. La facilité des enfants pour acquérir de nouvelles connaissances, qu'il s'agisse d'activités intellectuelles, artistiques ou sportives, saute aux yeux. Le jeune cerveau est alors en pleine construction et s'imprègne des événements qui surviennent à l'école, dans la famille, dans l'environnement en général. (Vidal (2005), p. 34)

Puis, à travers l'exemple de recherches menées sur les écarts de performances entre les sexes (fluence verbale attribuée aux femmes vs représentation dans l'espace en 3D attribuée aux hommes, tests de mathématiques, etc.), Catherine Vidal a montré que le rôle de l'éducation prime sur les idées reçues à propos des différences de cerveau liées au sexe.

Ainsi, elle met en évidence que les jeux pratiqués par les garçons (jeux de plein air, football) étaient reliés à la sphère publique et qu'ils favorisaient l'apprentissage de l'orientation spatiale, alors que les jeux pratiqués par les filles (poupée, dinette) étaient quant à eux reliés à la sphère privée et favorisaient la communication verbale.

4.1.2 Petite enfance et genre : entre assignation au maternel et socialisation différenciée

Pour sa part, Nicolas Murcier s'est intéressé à la façon dont les institutions d'accueil de la petite enfance participent à la perpétuation des stéréotypes sociaux de sexe et contribuent à la reproduction de la division sexuée des rôles entre femmes et hommes.

Il a d'abord mis l'accent sur l'assignation au « maternel » qui prévaut dans les lieux d'accueil et sur le fait que les enfants y sont accueillis dans un univers féminin reproduisant la division sexuelle du travail domestique.

Nicolas Murcier relève ensuite la socialisation différenciée dont les enfants font l'objet au sein des institutions d'accueil. Il souligne à ce propos l'influence que les adultes ont sur les enfants, en fonction des activités proposées (les hommes semblant mettre en place plus d'activités et de parcours moteurs) :

Cependant les enfants ne se dirigent pas vers les différentes propositions d'activités, de jeux, vers les différents coins mis à leur disposition seulement en fonction de leurs centres d'intérêt mais également en fonction de la personne qui met en place une activité (...). Plus l'enfant est jeune, plus celui-ci est dépendant de l'adulte. Les jeunes enfants existent dans le regard bienveillant et sécurisant des adultes qui les prennent en charge. Les enfants choisissent également de participer à une activité en fonction de l'adulte qui la propose non seulement en fonction de l'intérêt que celle-ci suscite en eux. (Murcier, extrait du texte de sa présentation)

Puis il met en évidence une approche inégale des apprentissages pour les filles et les garçons accueilli-e-s. Il s'appuie sur une observation qu'il a faite d'une activité dans laquelle les enfants

doivent colorier les animaux se trouvant sur un arbre. L'éducatrice propose la même activité à une fille et un garçon, mais son attitude diffère envers l'une et l'autre :

L'observation met en évidence une meilleure explicitation de la consigne à l'adresse du garçon alors que l'attitude de l'éducatrice est tout autre avec la fille. (...) L'observation illustre une attitude différenciée de l'adulte lorsqu'elle s'adresse à un garçon ou à une fille, les conditions d'appropriation de la consigne sont inégales, le garçon bénéficie de la présence et de l'accompagnement de l'adulte lui permettant de réussir l'activité alors que la fille est seule face à la tâche à accomplir, la présence de l'adulte est distante et consiste essentiellement à constater l'incompréhension de la consigne par la petite fille, et en la demande de refaire l'exercice. (Murcier, extrait du texte de sa présentation)

4.1.3 Le jeu libre dans les institutions de la petite enfance : enjeu d'autonomie, enjeu de socialisation, enjeu de pouvoir

Dans sa présentation, Dominique Golay est revenue sur la notion de jeu libre, à savoir des activités qui partent de l'initiative des enfants.

Elle a identifié trois enjeux dans le jeu libre :

- un enjeu d'autonomie, avec la valorisation de l'activité autonome et des compétences enfantines
- un enjeu de socialisation, par le biais d'une transmission verticale (adultes – enfants) et horizontale (enfants entre eux), l'espace étant aménagé comme un lieu de socialisation
- un enjeu de pouvoir, en termes d'inégalités entre filles et garçons dans l'appropriation de l'espace

A partir d'une quarantaine d'observations qu'elle a faites dans cinq institutions de la petite enfance, Dominique Golay s'est intéressée plus spécifiquement à l'usage que les filles et les garçons font de l'espace aménagé, et plus particulièrement aux activités de jeu dans le coin garage et le coin cuisine.

Elle a repris des notions évoquées plus haut dans le présent travail, en lien avec le jeu libre et la division de l'espace, et en particulier :

- le fait que l'organisation de l'espace est liée aux choix pédagogiques
- la conceptualisation des coins se fait selon les représentations adultes des besoins des enfants
- l'usage des espaces et les pratiques enfantines montrent une spécialisation sexuée des coins, une ségrégation sexuée de l'espace, un usage et une appropriation sexués de l'espace physique en faveur des garçons

et elle s'est posé la question de savoir quelle régulation est faite par les professionnelles des relations de pouvoir entre enfants et des inégalités de sexe.

Ses observations plus spécifiques des coins cuisine et garage ont montré une utilisation différenciée de ces coins par les filles et les garçons. En effet, le coin cuisine est investi par les enfants des deux sexes, ce qui n'est pas le cas du coin garage, qui est majoritairement fréquenté par les garçons. Les types de jeu varient aussi d'un coin à l'autre. Ainsi, le coin cuisine invite à des jeux symboliques ou

d'alternance impliquant de la motricité large, alors que le coin garage présente plutôt des jeux de construction, des jeux symboliques ou fonctionnels qui impliquent la motricité fine et la représentation dans l'espace.

Dominique Golay conclut en soulignant la nécessité de réfléchir à l'espace dans une perspective de genre. Elle relève que la division de l'espace en coin et son organisation semblent produire et renforcer la ségrégation des sexes et les inégalités entre filles et garçons, et elle insiste enfin sur la nécessité de prendre conscience des relations de pouvoir afin de pouvoir réguler les activités des enfants, et sur la réflexion à mener sur la conceptualisation de l'espace.

4.1.4 « La poupée de Timothée et le camion de Lison », guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons

La journée de formation s'est terminée par la présentation du guide « La poupée de Timothée et le camion de Lison », dont un exemplaire a été remis à chaque participant-e. Véronique Ducret et moi-même avons commenté le guide et explicité son utilisation.

Ce guide se veut un outil pratique et convivial à l'intention des professionnel-le-s de l'enfance et des étudiant-e-s en formation, dans le but de :

- prendre conscience des comportements sexistes
- discuter et échanger en équipe
- remettre en cause des pratiques existantes
- mettre en place des changements

Le guide a été rédigé sur la base de 23 observations d'une demi-journée chacune dans 11 institutions de la petite enfance, dans des groupes d'enfants âgés de 0 à 4 ans. Une première grille d'observation a été établie puis testée dans 5 institutions. Cette grille a ensuite été ajustée pour aboutir au guide sous sa forme définitive. Il me semble important de noter que le guide a été élaboré en va-et-vient avec le terrain et que les remarques des professionnel-le-s nous ont permis de l'affiner tout au long du processus.

Nous avons eu l'occasion d'observer tous les moments représentatifs d'une journée en institution de la petite enfance, à savoir :

- l'accueil
- les jeux libres
- les réunions
- les moments de soins
- les activités structurées

- les activités extérieures et les sorties
- les repas
- les situations de sommeil (le déshabillage avant que les enfants partent à la sieste)
- les transitions entre les différents moments
- les retrouvailles

Nous avons également observé de manière transversale différents éléments :

- l'aménagement de l'espace
- la manière d'utiliser les jeux
- la présence des adultes
- les interactions adultes – enfants et enfants – enfants
- la gestion des conflits
- l'intrusion dans l'espace de l'autre
- l'occupation de l'espace

Le guide est découpé en deux parties, l'une « qualitative » et l'autre « quantitative ».

L'observation qualitative consiste en une auto-évaluation ou une évaluation entre collègues et est composée de quatre chapitres :

1. Les interactions professionnel-le-s / enfants et enfants / professionnel-le-s
2. Les interactions enfants / enfants
3. Les interactions professionnel-le-s / parents
4. Les outils d'animation, l'exemple de la littérature enfantine

Il s'agit d'une observation en retrait, avec papier et crayon, sur la base des questions qui sont proposées à la fin de chaque chapitre, celles-ci étant conçues pour susciter une certaine façon d'observer et des pistes de réflexion.

Chaque chapitre est construit de manière identique et peut être traité séparément. Il débute par une vignette illustrée d'une situation emblématique. Puis des questions sont posées aux lecteurs et lectrices à propos de la lecture qu'ils et elles font de la situation. Les enjeux mis en évidence dans la situation sont ensuite identifiés. Des références à la littérature, complétées par nos propres observations, sont ensuite proposées. Puis la contribution des professionnel-le-s dans ce genre de situation est mise en évidence. En conclusion de chaque vignette, nous donnons des exemples issus de nos observations et qui montrent des attitudes adéquates face aux situations. A la fin de chaque chapitre, des pistes de réflexion sont proposées pour chaque thématique abordée dans les situations présentées. Il s'agit d'une série de questions qui peuvent faire l'objet d'une auto-observation, comme d'une observation entre collègues ou d'une réflexion et d'une thématisation en équipe.

L'observation quantitative représente quant à elle un autre type d'observation, nécessitant l'utilisation de la vidéo. Elle permet une observation plus fine, tenant compte de la durée des actions et des comportements, et permettant de façon plus systématique la comparaison, entre filles et garçons, des éléments observés, puisqu'ils sont quantifiables. Cette méthode est conçue plus particulièrement pour les équipes qui souhaitent approfondir leur réflexion, ou les personnes qui désirent mener une étude sur la question.

L'observation vidéo se fait en plusieurs étapes :

- visionner l'activité filmée et noter dans la grille d'observation ad hoc toutes les actions et interactions observées
- décrire en utilisant la grille toutes les interactions en précisant les actions de chaque protagoniste, sans oublier d'indiquer son sexe, lors des situations observées

Cette observation se fait minute par minute. Pour éviter des biais d'échantillonnage, il est recommandé de renouveler l'observation d'une même activité une dizaine de fois. Le temps d'observation est dépendant de la durée et de la dynamique de l'activité.

Une fois l'observation terminée, il faut passer à la grille de codification. Cette façon de faire permet de visualiser les résultats en mettant en évidence la durée des actions. La grille de codification se remplit également minute par minute.

Des codifications pour les différentes actions sont proposées par ordre alphabétique, comme par exemple :

AGRP : L'enfant « agresse physiquement » un autre enfant (pousser, taper, tirer les cheveux, mordre, etc.)

AGRV : L'enfant « agresse verbalement » un autre enfant

AID : L'adulte aide l'enfant

Une fois les comportements codifiés (un tableau par situation observée), il faut ensuite établir de nouveaux tableaux, en mettant en évidence le sexe des protagonistes, qui permettront de compter les différentes actions. La dernière étape consiste à additionner les coches, puis à faire des comparaisons entre les comportements des éducatrices et des éducateurs à l'égard des filles et des garçons, des mères et des pères ou encore des attitudes entre les filles et les garçons.

Le guide propose enfin une bibliographie sélective, contenant des livres et articles, une filmographie, des sites Internet et des articles et documents PDF.

4.2. Les observations

Suite à la journée de formation dans l'une des communes genevoises, j'ai eu l'occasion de mener des observations dans deux institutions de la petite enfance, une crèche¹ et un jardin d'enfants - garderie².

Les observations ont été faites dans deux groupes de chaque institution.

- A la crèche des Gais Pinsons, il s'agissait du groupe des Petits, accueillant des enfants âgés de 1 ½ - 2 ½ ans, et du groupe des Grands, accueillant des enfants âgés de 3-4 ans

- Au jardin d'enfants – garderie Poissons Rouges, il s'agissait du groupe des Moyens, accueillant des enfants âgés de 2-3 ans et du groupe des Grands, accueillant des enfants âgés de 3-4 ans.

Aux Gais Pinsons, l'observation a duré une demi-journée dans le groupe des Petits. J'ai eu l'occasion d'observer tous les moments de la matinée, de l'accueil des enfants au début de la sieste. Dans le groupe des Grands, l'observation a été effectuée le matin et l'après-midi, où j'ai pu assister aux jeux libres à l'extérieur et au goûter.

Au jardin d'enfants - garderie Poissons Rouges, j'ai effectué l'observation le matin et l'après-midi dans chaque groupe, le temps d'ouverture de l'institution étant moindre que celui d'une crèche. J'y ai surtout observé les moments d'accueil et de retrouvailles, de jeux libres et de collation.

J'ai effectué des observations en retrait. Je me suis munie de papier et crayon et ai pris note des interactions des adultes avec les filles et les garçons, mais également des interactions des enfants entre eux. Je me suis positionnée dans la salle en essayant d'avoir un angle d'observation suffisamment large pour essayer de capter les diverses interactions, ainsi que les déplacements des enfants dans l'espace. Un tableau synthétique des observations figure ci-dessous. Il reprend les différents moments observés dans chacun des groupes (jeux libres, repas, réunion), le nombre de fois que j'ai pu observer chaque moment et la durée de l'observation.

¹ La crèche est un lieu d'accueil collectif, régulier, prioritairement destinée aux enfants dont les parents exercent une activité (travail, formation ou recherche d'emploi). Les enfants peuvent être accueillis dès la fin du congé maternité jusqu'à l'entrée à l'école à 4 ans

² Le jardin d'enfants est un lieu de socialisation destiné à une fréquentation régulière. Son objectif premier est d'apprendre aux enfants de 2 à 4 ans à vivre et à jouer ensemble. Le jardin d'enfants est ouvert à la demi-journée, l'enfant ne peut donc pas être pris en charge à temps complet

Gais Pinsons 1 (matin)

Moment observé	Nombre d'enfants	Nombre d'adultes	Durée de l'observation
Jeux libres	5 filles + 5 garçons	2 adultes	20 minutes
Collation	5 filles + 5 garçons	2 adultes	15 minutes
Réunion	5 filles + 5 garçons	3 adultes	15 minutes
Jeux libres à l'extérieur	5 filles + 5 garçons	3 adultes	30 minutes
Repas	5 filles + 5 garçons	3 adultes	30 minutes

Gais Pinsons 2 (matin et après-midi)

Moment observé	Nombre d'enfants	Nombre d'adultes	Durée de l'observation
Jeux libres	4 filles + 7 garçons	3 adultes	30 minutes
Réunion	4 filles + 7 garçons	3 adultes	15 minutes
Repas	4 filles + 7 garçons	3 adultes	30 minutes
Jeux libres à l'extérieur	4 filles + 6 garçons	2 adultes	50 minutes
Goûter	4 filles + 6 garçons	2 adultes	20 minutes

Poissons Rouges 1 (matin)

Moment observé	Nombre d'enfants	Nombre d'adultes	Durée de l'observation
Réunion	4 filles + 8 garçons	3 adultes	20 minutes
Collation	4 filles + 8 garçons	3 adultes	20 minutes
Jeux libres	4 filles + 8 garçons	3 adultes	1 heure

Poissons Rouges 1 (après-midi)

Moment observé	Nombre d'enfants	Nombre d'adultes	Durée de l'observation
Jeux libres	8 filles + 3 garçons	3 adultes	1 heure
Réunion	8 filles + 3 garçons	3 adultes	20 minutes
Goûter	8 filles + 3 garçons	3 adultes	20 minutes

Poissons Rouges 2 (matin)

Moment observé	Nombre d'enfants	Nombre d'adultes	Durée de l'observation
Collation	6 filles + 2 garçons	3 adultes	15 minutes
Jeux libres	6 filles + 2 garçons	3 adultes	30 minutes
Réunion	6 filles + 2 garçons	3 adultes	10 minutes
Jeux libres	6 filles + 2 garçons	3 adultes	50 minutes

Poissons Rouges 2 (après-midi)

Moment observé	Nombre d'enfants	Nombre d'adultes	Durée de l'observation
Jeux libres	5 filles + 6 garçons	3 adultes	1 heure
Goûter	5 filles + 2 garçons	3 adultes	20 minutes

4.2 Les entretiens

Les entretiens ont eu lieu dans les deux institutions, suite aux observations faites dans les groupes d'enfants. Ils se sont déroulés pendant les temps de pause des éducatrices, en-dehors de la présence des enfants et dans des lieux extérieurs aux salles de vie des groupes d'enfants.

Les éducatrices qui ont accepté de répondre à mes questions étaient toutes volontaires et avaient manifesté leur intérêt suite à la journée de formation à laquelle elles avaient participé.

Les entretiens ont été entièrement retranscrits, puis anonymisés, et figurent en annexe au présent travail. Les enregistrements ont été détruits.

J'ai commencé par poser une question générale aux éducatrices, pour leur permettre de revenir sur la journée de formation et les liens qu'elles pouvaient faire avec leur pratique professionnelle :

- Suite à la journée de formation de service du 12 mai 2012 (« On ne naît ni fille, ni garçon, on le devient ». Les questions de genre dans l'éducation des jeunes enfants), quels liens pouvez-vous faire avec votre pratique professionnelle ?

Ensuite, je suis revenue sur les moments que j'avais observés dans les groupes d'enfants, la réunion, les jeux libres et les repas, en posant aux éducatrices des questions plus spécifiques centrées sur ces moments :

- Quel est le rôle des professionnel-le-s de l'enfance pendant la réunion ?
- Dans les jeux libres, quelle place pensez-vous que les professionnel-le-s de l'enfance doivent prendre ?
- Les éléments abordés pendant la journée de formation vous semblent-ils pertinents au moment du repas ?

5 RESULTATS

5.1 Des observations

Les observations sont maintenant présentées de façon ciblée, afin de pouvoir en faire plus loin une analyse en lien avec les données recueillies lors des entretiens.

5.1.1 Jeux libres

Gais Pinsons 1

L'adulte part avec deux filles.
L'adulte demande à une fille d'aller chercher la boîte avec les dinosaures.
L'adulte montre des images d'outils à un garçon. Une fille vient avec un autre livre. L'adulte lui demande d'attendre.
A une petite fille qui arrive, l'adulte dit « Bonjour mademoiselle ».
Une fille lit un livre seule dans son coin. Elle change de salle pour continuer tranquille.

Comme bricolage, une activité collage est proposée aux enfants. Les personnages sont des filles et des garçons.
Une fille vient se regarder dans le miroir. L'adulte lui dit : « Tu es belle ! ».
Une autre fille vient montrer son maquillage à l'adulte. Celle-ci lui dit : « Oh, tu es belle avec ton cœur ! ».
Une fille joue seule avec les colliers. Un garçon reste longtemps avec les légumes dans le coin cuisine.
Un garçon a fait tomber le ruban de sécurité du coin sable. Une fille essaie de le remettre en place mais n'y arrive pas. Le garçon essaie à son tour.
Quand les adultes commencent à chanter la chanson « faut ranger », un garçon dit qu'il ne veut pas.
L'adulte demande à une fille de l'aider à ranger les déguisements. Elle la remercie en lui disant : « Merci princesse Liliana » (la petite fille porte une robe de princesse).
L'adulte dit à sa collègue : « Tu as aussi Myriam pour t'aider à ranger ». Puis elle intervient auprès d'une autre fille qui veut verser du sable : « Non, c'est pas une idée. On a dit de ranger ».

Gais Pinsons 2

L'adulte est assise à une petite table et joue aux dinosaures avec un garçon, pendant que l'autre adulte raconte une histoire à trois filles. Elles sont assises sur un petit banc, les unes à côté des autres.

Trois garçons sont dans le coin construction, où ils courent et sautent. L'adulte intervient et leur rappelle la règle : « on ne court pas dans la salle ».

A l'autre bout de la pièce, une fille joue seule dans le coin cuisine. Elle s'affaire autour de la cuisinière, ouvre et ferme des portes d'armoire et prépare « à manger ».

De leur côté, les garçons se sont remis à courir et sauter à travers la salle, en criant. L'adulte intervient une nouvelle fois et leur demande de se calmer. Ils retournent dans le coin construction. Une fille les y rejoint et vient prendre une perceuse. Les enfants commencent à utiliser les perceuses comme pistolets. L'adulte intervient.

Pendant ce temps, la fille qui jouait seule dans le coin cuisine se dirige vers l'adulte pour lui montrer quelque chose. L'adulte l'accompagne dans le coin cuisine.

Les trois garçons et la fille qui jouent avec les perceuses sortent du coin construction et viennent dans ma direction en courant avec les perceuses à la main. L'adulte leur demande de ne pas courir et de retourner dans le coin construction pour utiliser les perceuses. Les garçons y vont et la fille reste à l'extérieur et joue seule avec sa perceuse. Elle « répare » les bacs à fleurs et les rideaux. Puis elle retourne vers le coin construction et veut prendre la perceuse d'un des garçons. Celui-ci ne se laisse pas faire et commence à crier. L'adulte intervient pour gérer le conflit, puis elle reste dans le coin construction avec les enfants.

Le garçon avec qui l'adulte jouait aux dinosaures l'appelle et lui demande : « Pourquoi tu joues pas avec moi ? ».

Dans l'intervalle, la fille avec la perceuse l'utilise comme un pistolet. L'adulte intervient et lui demande d'arrêter. Deux garçons font la même chose, et c'est au tour de l'autre adulte d'intervenir.

Les enfants et l'adulte sortent sur la terrasse. En attendant l'arrivée de tous les enfants, l'adulte demande à deux filles de porter les chiffons pour sécher les jeux qui ont été mouillés par la pluie.

Les enfants attendent le signal de l'adulte pour prendre les véhicules qu'elle a mis à leur disposition (voitures, vélos, etc.). Deux garçons se précipitent sur la même voiture.

Deux filles jouent ensemble, avec un vélo et une poussette de poupée. L'une d'entre elles demande à l'adulte une poupée pour jouer.

Un garçon arrive sur la terrasse avec ses baskets à la main. Il n'arrive pas à s'habiller tout seul. Il met une basket et l'adulte le félicite : « C'est bien, bravo ! ».

Trois filles nettoient avec les chiffons le grand jeu au milieu de la terrasse, ce qui leur prend passablement de temps. Elles essuient l'eau, tordent les chiffons pour en extraire l'eau, puis vont les faire sécher sur la table et reprennent des chiffons secs pour continuer leur travail.

Pendant ce temps, quelques garçons construisent un château fort dans une autre partie de la

terrasse.
Quand elles ont terminé de nettoyer le grand jeu, les filles restent ensemble et jouent avec les poupées à l'intérieur du module. Elles élaborent des scénarios avec les poupées et les poussettes.
L'adulte propose d'autres jeux aux garçons. Ceux-ci abandonnent le château fort pour Monsieur Patate.
Ensuite l'adulte apporte à boire aux enfants. Elle demande à la cantonade si quelqu'un a soif, puis elle demande individuellement aux garçons. Quand les filles arrivent, elle leur propose aussi à boire.
Puis les garçons jouent au football et les filles prennent leur place au jeu de Monsieur Patate.
Un garçon veut une balle. L'adulte lui dit d'aller en demander une à l'aide qui est restée à l'intérieur. L'adulte va chercher d'autres balles. Un des garçons dit qu'il veut le ballon de football, mais il n'y en a qu'un, qui a déjà été pris. Il va vers les autres garçons et commence à leur donner des ordres. Deux garçons se battent pour le ballon de football. L'adulte va vers eux et les sépare.
Deux filles ont chacune un ballon dans les mains et elles courent en criant à tue-tête, poursuivies par un garçon.
Une fille aimerait monter sur le module. Elle prend son élan pour sauter. L'adulte la félicite : « Bravo, c'est très bien ».

Poissons Rouges 1

Une fille vient vers l'adulte qui est assise à la table. L'adulte lui demande : « Tu aimerais dessiner ? Assieds-toi là ».
Les filles regardent des livres ou jouent tranquillement.
Un garçon saute partout. L'adulte joue avec lui. Les filles les regardent et rient.

Une fille prend une petite voiture et la met dans sa bouche. L'adulte intervient : « Mets pas dans la bouche. Je dois prendre la voiture si tu la mets dans la bouche ».
Quatre filles jouent à la poupée avec une adulte.
Une autre adulte appelle quatre garçons pour les mettre à la sieste. Il reste cinq filles et un garçon.
Une adulte s'adresse à une fille : « C'est maman qui a fait les petites couettes ? ».
Elle coiffe les filles. Le garçon reste dans les environs.
Deux filles vont à la dînette.
A un moment donné, toutes les filles jouent à la coiffeuse avec l'adulte. Un garçon « erre » et un autre fait un puzzle à la table avec l'autre adulte.

Poissons Rouges 2

Un nouveau jeu, demandé par les garçons, a été installé sur le tapis. Deux garçons se bagarrent et l'adulte intervient pour les aider à gérer le conflit.

A un moment donné, deux garçons s'en vont avec leurs parents. L'adulte demande qui veut jouer. Une fille reste, une autre fille et un garçon viennent jouer, puis encore une autre fille.

Deux filles et deux garçons jouent ensemble avec les petites voitures. Une des filles donne les règles du jeu.

Un garçon et une fille vont dire à l'adulte qu'un autre garçon les embête.

Dans la petite maison : une fille repasse, deux garçons font la « cuisine » en faisant beaucoup de bruit et jettent tout à la poubelle.

Un garçon joue avec une fille. Il lui tend un coussin en lui disant : « Il faut laver le coussin ».

Une fille plie soigneusement du linge.

Un garçon arrive. Les deux autres garçons sortent de la maison pour aller l'accueillir. Une fille vient aussi vers lui.

Quatre filles jouent à cache-cache. Un garçon vient leur faire peur. Elles crient et disent à l'adulte que le garçon les embête. L'adulte répond : « C'est difficile de savoir qui embête qui. Vous arrêtez tous de vous embêter les uns les autres ».

Trois filles jouent dans la maison. Le garçon arrive. L'adulte intervient. Le garçon lui dit : « Tu sais, j'ai pleuré ». L'adulte lui répond : « Oui, mais c'est pas grave. Si tu embêtes les autres, c'est normal qu'ils aient pas envie de jouer avec toi ».

Une fille regarde trois garçons jouer aux voitures.

Une adulte propose à deux filles de venir peindre des meubles avec elle.

Trois garçons commencent à courir dans la salle avec leurs voitures et à crier. L'autre adulte leur propose de faire de la peinture. Cinq enfants l'accompagnent. Le groupe se déplace dans une autre salle.

Les autres enfants (six filles et deux garçons) et deux adultes restent dans la salle.

Trois filles et un garçon jouent dans la maison. Ils se donnent des rôles : une fille et un garçon sont des bébés et deux filles sont des mamans. Le garçon dit : « Je suis un super-héros bébé, mais je vais bientôt grandir ».

Deux filles et une adulte peignent des meubles. Un garçon les regarde.

Une autre adulte lit une histoire à une fille. Une des filles qui peignait a fini la peinture et va écouter l'histoire.

Le garçon qui regardait les autres peindre les meubles va mettre un tablier pour faire de la peinture à son tour.
Une fille, qui jouait au bac à graines, renverse les graines par terre. L'adulte lui propose de les ramasser avec la ramassoire. Une autre fille prend le balai. L'adulte les aide. Les deux filles jouent longtemps avec les graines par terre.
Un garçon revient de l'atelier peinture qui avait lieu dans l'autre salle. Il commence à se bagarrer avec un autre garçon, en imitant les bagarres des dessins animés.
Une fille joue seule à plier des couvertures, puis elle va dans la maison pour plier les habits de poupée, où elle reste un long moment.
Deux filles dessinent à une table.
Quatre garçons jouent avec les voitures.
Une fille continue de ramasser les graines avec l'adulte, puis elle finit seule (elle ramasse les graines une à une).

5.1.2 Collation / Repas

Gais Pinsons 1

Deux filles arrivent en robes. L'adulte leur dit : « Oh, mais vous êtes trop belles ! ».
A table, un garçon veut se servir seul de galette de riz. L'adulte intervient : « C'est Yvonne qui donne ».
L'adulte reprend une fille qui embête un autre enfant : « Natacha, ça ça fait mal ».
Un garçon se met à pleurer suite à un conflit avec un autre garçon. L'adulte intervient et gère le conflit.
L'adulte accompagne une fille pour aller se laver les mains : « Allez princesse ».
Quelques enfants restent à table. L'adulte leur dit : « On attend que ceux qui sont arrivés plus tard finissent tranquillement ».
Un garçon veut enlever sa bavette. L'adulte lui dit : « Ok, viens vers moi » et elle la lui détache.
Un autre garçon appelle l'adulte en criant. Celle-ci ne réagit pas.

L'adulte sert les enfants dans l'ordre suivant : fille / garçon / fille / garçon / garçon.
Deux garçons ont fini leur assiette. L'adulte demande à sa collègue de les resservir.
Une fille a fini. L'adulte l'envoie chercher une autre assiette vers l'autre adulte. Quand elle revient, l'éducatrice la félicite : « Bravo mademoiselle ».

L'adulte demande ensuite : « Qui veut encore boire ? ». Deux filles tendent leurs verres. A une des deux filles, l'adulte dit : « Assieds-toi ».
Un garçon rapporte son assiette vide. L'adulte le félicite : « Bravo ! Tu es un champion ! ».
Les enfants vont chercher leurs desserts. Les filles se débrouillent seules. L'adulte accompagne les garçons.

Gais Pinsons 2

L'adulte demande à Julia de pousser sa chaise.
Quand Julia se sert dans le plat et met la cuillère à la bouche, l'adulte la reprend : « Tu mets pas la cuillère dans la bouche ! Elle est pour tout le monde ! ».
Valentine appelle Julia de l'autre côté de la table. Julia ne répond pas. L'adulte lui dit : « Il y a ta copine qui t'appelle ».
Maxime interrompt la discussion avec Valentine pour demander à l'adulte de lui attacher sa bavette, ce qu'elle fait. Puis elle s'adresse à Valentine, qui aimerait se servir une deuxième fois : « Tu demandes comment ? Tu te calmes déjà... » et elle lui tend le plat.
Ensuite l'adulte pose une question à Quentin, à laquelle celui-ci répond correctement. L'aide le félicite en lui disant « bravo ! » et elle lui frotte le dos.
A Valentine qui aimerait encore du yoghourt, l'adulte répond : « Finis déjà ce que tu as ».
A l'autre table, l'adulte demande qui aimerait encore du yoghourt. Simon répond par l'affirmative. L'adulte l'aide à finir son bol avant de le resservir.

Poissons Rouges 1

L'adulte s'adresse à une fille : « Alina, tu peux t'asseoir ? ». A un garçon : « Tourne-toi s'il-te-plaît ».
Puis elle distribue les biberons que les enfants ont apportés de la maison. Elle demande à une fille, en lui montrant son biberon : « Elle a mis du sirop maman ? ».
L'adulte donne des fruits à un garçon. Celui-ci lui dit merci.
Un garçon dit « papa » à l'adulte. Elle lui répond : « C'est maman qui vient te chercher, elle m'a dit ce matin ».
L'adulte s'adresse à un garçon qui bouge sur sa chaise : « Qu'est-ce que tu fais ? De la gym ? Mange l'orange ».
Un garçon ne finit pas l'orange qu'il a dans la bouche. L'adulte l'accompagne vers la poubelle.

Un autre garçon déplace les chaises autour de la table. L'adulte intervient et lui demande d'arrêter. Puis elle lui dit de s'asseoir.

Une fille, qui était sortie de table, aimerait y revenir. L'adulte lui répond : « Non, maintenant c'est fini ».

Une fille met de l'eau dans son assiette. L'éducatrice intervient : « Non Suzy ! ».

Poissons Rouges 2

Un garçon crie pour attirer l'attention de l'adulte.

Un autre garçon va remplir le pot d'eau.

L'adulte parle avec une fille. Un garçon prend le pot d'eau sur la table. L'éducatrice détourne son attention de la fille et s'adresse au garçon.

Lors du débarrassage de la table, une fille ramène les assiettes, un garçon rapporte le pot d'eau et un autre garçon s'occupe des verres.

5.1.3 Réunion

Gais Pinsons 1

L'adulte chante la chanson « par la fenêtre ouverte ». Elle dit bonjour à chaque enfant en relevant une particularité. Elle décrit une fille « avec des couettes et des barrettes dans les cheveux » et une autre « qui nous a apporté des photos de chats ».

Puis elle sort une boîte à chansons et propose aux enfants de venir choisir une chanson. Elle suit le même ordre que celui qu'elle avait pour dire bonjour dans la chanson précédente. Quand les enfants se lèvent alors que ce n'est pas leur tour, l'adulte leur demande d'aller se rasseoir. Les garçons se précipitent sur les boîtes pour prendre les peluches en premier.

Une boîte est difficile à ouvrir pour une fille. L'adulte propose à un garçon de l'aider : « Damien, tu l'aides ? ».

Un garçon a tapé une fille sans faire exprès. L'éducatrice lui dit : « Qu'est-ce qu'on dit ? ». Le garçon : « Pardon ». L'adulte : « C'est très bien Emilien ».

Gais Pinsons 2

Les enfants peuvent s'asseoir où ils veulent. Des garçons se bagarrent pour trouver une place sur les bancs (« jeu des chaises musicales »). Un garçon veut s'asseoir à côté d'une fille en particulier.

Avant de commencer la petite réunion, l'adulte demande à une fille d'aller ranger la maison de poupée.

Ensuite elle raconte une histoire et les garçons se mettent à crier. L'adulte demande à une fille de se calmer. Puis l'autre adulte interpelle une fille et un garçon pour leur demander de se rasseoir.

La dynamique du groupe est assez animée : des enfants sautent, un garçon pleure, une fille monte sur la table. L'adulte la fait descendre.

Puis elle demande à un garçon d'aller chercher une plante verte pour qu'elle puisse la montrer au groupe d'enfants. Elle demandera ensuite à un autre garçon d'aller rapporter la plante verte.

Deux garçons commencent à se bagarrer. L'adulte déplace la fille qui était assise à côté d'elle pour pouvoir asseoir un des deux garçons à sa place.

Pour conclure la petite réunion, l'adulte donne une fleur à une fille « très sage ». Une autre fille se met à pleurer. L'adulte la prend vers elle et lui dit : « Tu auras la fleur une autre fois, c'est pas grave ».

Poissons Rouges 1

L'adulte a une fille sur les genoux.
Un garçon court partout. L'adulte va le chercher et lui dit : « C'est pas possible comme ça ».
Un autre garçon ne veut pas rester à la réunion. Il va dans le coin cuisine et y fait beaucoup de bruit. Puis il s'installe vers les puzzles.

Poissons Rouges 2

Une adulte s'adresse à un garçon : « Mauro, va t'asseoir ».
Un garçon se bouche les oreilles et parle fort.
Deux filles se soufflent l'une l'autre au visage.
Une fille se fait couper la parole par un garçon qui se lève pour aller parler à l'adulte.

5.1.4 Transitions

Poissons Rouges 1

L'adulte demande de l'aide à un garçon pour ranger les poupées. Puis elle demande aux filles de ranger les voitures.
--

Poissons Rouges 2

L'adulte demande à la cantonade : « Qui vient se laver les mains ? ».
Un garçon répond « moi », puis il change d'avis.
L'éducatrice demande alors aux filles. Luciana y va.
Pendant ce temps, les garçons continuent de s'agiter.
L'adulte avertit les garçons : « Il y a Lola qui va se laver les mains, et après ce sera vous ».
Un garçon veut interrompre une fille qui parle. L'adulte le reprend. Le garçon boude et sort de la salle. L'adulte va le chercher et le ramène par la main.

5.2 Des entretiens

5.2.1 Narration Gais Pinsons 1

Yvonne travaille à la crèche des Gais Pinsons depuis 35 ans. Elle a un diplôme de nurse et est âgée de 53 ans.

Marianne travaille à la crèche des Gais Pinsons depuis 8 ans. Elle a suivi une formation en cours d'emploi et est éducatrice de l'enfance diplômée. Elle est âgée de 40 ans.

Elles sont toutes les deux co-référentes du groupe des Petits, accueillant des enfants âgés de 1 ½ an à 2 ½ ans et ont souhaité participer ensemble à l'entretien.

Celui-ci s'est déroulé dans une salle de réunion, à la pause de midi, et a duré 1 heure et 15 minutes.

A la première question, les deux éducatrices répondent qu'elles étaient déjà sensibilisées à ces questions, mais que la journée de formation les a rendues plus attentives à ce qui se passait dans leur groupe.

Elles évoquent leurs expériences privées, avec leurs filles respectives. Un échange s'ensuit à propos des couleurs attribuées à l'un ou l'autre sexe.

Sur la question des jeux libres et du rôle que l'adulte y joue, Yvonne et Marianne constatent que les enfants ont des comportements différents selon leur sexe, mais elles pensent que les enfants ont le libre choix dans leurs activités. Elles font également le lien avec la pédagogie « Jouer c'est magique », qui favorise l'apprentissage actif. Elles pensent que le rôle de l'adulte est d'observer les enfants, pour pouvoir ensuite planifier les activités, et de réfléchir en équipe au matériel qui va être mis à leur disposition.

En ce qui concerne le moment du repas, Yvonne et Marianne pensent que le rôle de l'adulte est d'encadrer les enfants et d'être à leur écoute. Elles ne font pas vraiment de lien entre le repas et la journée de formation.

A propos du rôle de l'adulte pendant la réunion, Yvonne et Marianne disent qu'elles ne voient pas de différences entre les filles et les garçons. Elles essaient plutôt de partir de ce que les enfants proposent et de rebondir là-dessus.

5.2.2 Narration Gais Pinsons 2

Sylvie a un diplôme péruvien d'éducatrice sociale. Elle est âgée de 47 ans et travaille à la crèche des Gais Pinsons depuis 2 ½ ans. Auparavant, elle a été responsable d'une institution de la petite enfance en Allemagne. Elle est actuellement dans une démarche de validation des acquis de l'expérience.

L'entretien s'est déroulé pendant la sieste des enfants, dans la salle à manger du groupe, et a duré 1 heure.

A la première question, Sylvie répond en faisant un lien avec la société et la culture en général. Elle trouve que la journée de formation lui a permis de se remettre en question personnellement.

De façon générale, Sylvie se réfère à sa propre expérience de vie, ses origines culturelles et ses voyages. Elle dit qu'elle laisse les enfants libres de leurs choix, même si ceux-ci sont atypiques.

En ce qui concerne la réunion, Sylvie pense que le rôle de l'adulte est de préparer le matériel pour pouvoir ensuite le mettre à la disposition des enfants. L'écoute et l'observation sont également des éléments importants de son point de vue. Sylvie ne fait pas de différence entre filles et garçons dans ce moment-là. Pour elle, ce sont des enfants et chacun-e a droit à la parole.

Par rapport aux jeux libres, Sylvie voit le rôle de l'adulte comme étant la préparation du matériel, en fonction des objectifs pédagogiques visés, et l'aménagement des coins

A propos du moment de repas, Sylvie ne fait pas vraiment de lien avec la journée de formation. Elle relève toutefois le fait que les filles aident souvent les garçons, par exemple dans l'habillage.

5.2.3 Narration Poissons Rouges 1

Stella travaille au jardin d'enfants – garderie Poissons Rouges depuis 2 ans. Elle a un diplôme d'éducatrice sociale, avec orientation petite enfance. Elle est âgée de 34 ans.

L'entretien s'est déroulé dans une salle d'activité, pendant la pause de midi, et a duré 1 heure.

A la première question, Stella répond qu'elle était déjà sensibilisée à la question car elle a suivi des cours pendant sa formation. Pour elle, la journée de formation a été un rappel de certains aspects.

Elle relève en outre l'importance de la prise en compte de ces aspects en équipe de travail, à travers des réflexions communes.

Pour elle, l'observation des enfants est également un élément très important à prendre en considération.

Sur la question des jeux libres et du rôle que l'adulte y joue, Stella pense qu'il s'agit principalement de la préparation des coins et des jeux, en lien avec le développement des enfants, le rôle de l'éducatrice étant aussi d'être dans une présence rassurante pour les enfants.

Pour le moment de la réunion, Stella pense que le rôle de l'adulte est d'amener des chants, des histoires, un sujet. L'adulte doit aussi davantage gérer le groupe d'enfants pendant ce moment.

En ce qui concerne le repas, Stella trouve difficile de faire des liens avec la journée de formation car elle ne voit pas vraiment de différences de traitement entre garçons et filles.

5.2.4 Narration Poissons Rouges 2

Cristina travaille au jardin d'enfants - garderie Poissons Rouges depuis 3 ans. Elle a une formation montessorienne et est âgée de 43 ans.

L'entretien s'est déroulé dans une salle d'activité, pendant la pause de midi, et a duré 1 heure.

A la première question, Cristina répond qu'elle peut faire des liens entre la journée de formation et sa pratique car elle observe quotidiennement des pratiques pas toujours adéquates envers les enfants.

Elle relève également qu'elle est elle-même sensibilisée à ces questions. Elle trouve qu'il n'y a pas eu de changement dans sa pratique professionnelle suite à la journée de formation, mais elle souhaiterait qu'il y en ait au niveau institutionnel.

A propos du rôle de l'adulte pendant les jeux libres, Cristina pense que c'est essentiellement d'être en observation des enfants pour mieux les connaître et savoir comment ils jouent, pour pouvoir ensuite leur proposer d'autres pistes dans le but d'enrichir leurs jeux.

En ce qui concerne le rôle de l'adulte pendant la réunion, Cristina pense qu'il consiste à animer et observer.

Par rapport au moment du repas, Cristina ne voit pas vraiment de lien avec la journée de formation.

6 ANALYSE

Rappel des hypothèses :

- suite à la formation, et probablement influencées par ma présence, les éducatrices vont mettre en place des activités visant l'égalité des enfants en terme de genre. Elles vont « plaquer » les choses entendues (peut-être suite aux injonctions de leur hiérarchie) sans y accorder toute la réflexion nécessaire ou faire preuve d'une prise de conscience
- suite à la formation, les éducatrices vont proposer les mêmes jeux. Il n'y aura pas de stratégies de mise en place d'autres jeux. Le principe de l'enfant autonome sera invoqué
- les éducatrices sanctionnent plus sévèrement les filles. Celles-ci sont considérées comme des « assistantes pédagogiques » ou/et elles déçoivent les éducatrices

Je vais analyser les propos des éducatrices selon cinq axes :

1. Il n'y a pas de filles et de garçons, il n'y a que des enfants
2. La socialisation différenciée, c'est pas nous
3. Je suis très au clair et très attentive à ces enjeux
4. L'Enfant apprend par lui-même
5. Et le rôle de l'éducatrice ?

6.1 Il n'y a pas de filles et de garçons, il n'y a que des enfants

Les éducatrices mettent l'accent sur la réflexion nécessaire à mener individuellement et en équipe autour de la question de la socialisation différenciée. A priori, elles se disent prêtes à questionner leurs pratiques professionnelles, bien que d'un autre côté toutes ne pensent pas que des différences existent réellement dans la prise en charge quotidienne des filles et des garçons accueilli-e-s dans leurs institutions.

De façon générale, les éducatrices considèrent chaque enfant comme étant un être unique. Elles identifient des différences entre enfants plus sur le plan interindividuel que sur le plan sexué.

Elles n'évoquent jamais le fait que l'enfant, fille ou garçon, appartient à un groupe de sexe.

Autrement dit, cela dépend de la personnalité de l'enfant et pas de son sexe.

« (...)on dit souvent que les filles parlent plus que les garçons, ou des choses comme ça, ben on voit que c'est des choses qui sont totalement fausses parce que voilà, ça dépend vraiment de la personnalité de l'enfant et pas du tout de son sexe... alors là, ouais, là c'est plus difficile... moi j'ai plus de difficulté à mettre un lien sur ce moment-là, où je trouve que voilà on essaie vraiment d'offrir la même chose à chaque enfant. » (Poissons Rouges 1, 481-487)

« C'est possible, mais moi vraiment j'ai quand même l'impression que c'est plus par rapport à l'enfant, pas tellement si c'est un garçon ou une fille. Parce qu'il y a des enfants, vraiment, où on intervient pas très souvent, et d'autres. » (Poissons Rouges 1, 493-498)

Pour l'une d'elles, le plus important, au-delà du sexe de l'enfant, est la confiance en soi.

« Puisque je connais que le plus important qu'on peut donner à un enfant, c'est la valeur de soi, donc l'estime de soi, voilà, qu'une toute petite fille, une fille, se sente vraiment intéressante et importante dans son rôle, comme un garçon, et que tous les deux ils ont un potentiel énorme à développer, et moi je trouve hyper intéressant, important et indispensable dans notre milieu éducatif. » (Gais Pinsons 2, 146-149)

Les enfants, bien que reconnus comme fille ou garçon, sont considérés comme étant indifférenciés dans les intentions pédagogiques de l'éducatrice.

Dans le moment de la réunion, par exemple, les enfants sont pris en compte en tant que groupe, constitué d'individus certes, mais pas d'individus sexués.

« Alors, en réunion, pas de garçons pas de filles hein. C'est tout le monde à la même enseigne. » (Gais Pinsons 1, 969-972)

« Non pour moi c'est les enfants à ce moment-là. Pour moi chacun a le droit à la parole, je dois être attentive à ceux qui veulent parler que eux (...) donc plus que penser aux filles et aux garçons, mon souci c'est permettre à tout le monde de participer. » (Gais Pinsons 2, 213-220)

Chaque enfant, fille ou garçon, est considéré prioritairement comme un individu digne d'attention, son sexe n'étant pas pris en considération. La dimension interactionnelle semble ainsi primer pour les éducatrices, ainsi que l'accès égal des enfants aux activités et animations proposées.

En ce qui concerne le repas, les éducatrices se rejoignent pour dire qu'elles ne voient pas de différences entre les filles et les garçons. Seules les couleurs, avec l'exemple du rose et du bleu, sont abordées pour exemplifier leurs propos.

« Je vois pas trop, à part dans le choix des couleurs de verres là... faire qu'une couleur pour tout le monde et puis aujourd'hui c'est rose pour tout le monde, et puis demain ce sera bleu... et puis après ce sera vert. » (Poissons Rouges 2, 397-399)

« Moi je pense par rapport au repas, à part mettre des bavettes de couleurs à tous les enfants, et on regarde pas si c'est les bleues pour les garçons ou les roses pour les filles (...) » (Gais Pinsons 1, 797-807)

L'idée est donc tout le monde la même chose, mais pas chacun-e comme il ou elle veut en fonction des multiples couleurs disponibles.

Par rapport à l'aide qu'elles pourraient apporter plus particulièrement aux filles ou aux garçons, les éducatrices répondent unanimement qu'elles agissent de la même manière avec les unes et les autres.

« (...) Après, si on a un enfant à aider, ben on va l'aider. Mais que ça soit un garçon ou une fille, on ira pareil. C'est pas... j'arrive pas... d'accord, c'est un garçon ou une fille, mais avant tout c'est un enfant. (...) Alors il y en a qui essaient, il y en a qui n'essaient pas, mais c'est pas spécifique aux garçons ou aux filles en fait hein... il me semble pas. » (Poissons Rouges 2, 409-420)

Les observations montrent toutefois des pratiques différentes, dont les éducatrices n'ont manifestement pas conscience.

Deux garçons ont fini leur assiette. L'adulte demande à sa collègue de les resservir.
Une fille a fini. L'adulte l'envoie chercher une autre assiette vers l'autre adulte. Quand elle revient, l'adulte la félicite : « Bravo mademoiselle ».
L'adulte demande ensuite : « Qui veut encore boire ? ». Deux filles tendent leurs verres. A une des deux filles, l'adulte dit : « Assieds-toi ».
Un garçon rapporte son assiette vide. L'adulte le félicite : « Bravo ! Tu es un champion ! ».
Les enfants vont chercher leurs desserts. Les filles se débrouillent seules. L'adulte accompagne les garçons.

Ces observations m'amènent à conclure que l'adulte, de par ses interactions, a des attentes et des représentations déjà très marquées des capacités des garçons et des filles. Dans la société en général, les filles sont souvent considérées comme plus mûres que les garçons. Ici cela se manifeste par la conviction qu'elles sont plus autonomes. L'adulte va aider les garçons alors qu'elle va amener les filles à se débrouiller seules.

Je pense qu'on peut y voir une conséquence de l'aspect maternant des éducatrices : elles aident les garçons, par contre elles projettent déjà sur les filles cette capacité à être « maternantes » (dans le sens d'être autonome pour pouvoir s'occuper de l'autre). Cette hypothèse peut être soutenue par les retours des éducatrices dans les entretiens (les filles aiment aider les garçons). Les éducatrices pensent que les filles aiment cela naturellement, sans aucune injonction d'aucune sorte

Une éducatrice évoque toutefois la possibilité qu'elle transmette des stéréotypes aux enfants, mais elle lie sa réflexion à sa culture d'origine.

« (...) On donne sans vouloir, sans vouloir être méchant, de n'être pas pédagogique, on se rend même pas compte. Et spécialement moi, qui viens d'un pays sud-américain, donc le Pérou, où existe encore très fortement le machisme, et puis que même dans les blagues, dans les situations quotidiennes, on voit cette façon de parler, et en mettant de côté la femme ou l'enfant fille que les garçons n'est-ce pas. » (Gais Pinsons 2, 37- 41)

Le rose et le bleu reviennent dans le discours des éducatrices, soit comme un marqueur de sexe identifié très clairement par les enfants, soit comme un moyen pédagogique de « brouiller les pistes » pour les éducatrices.

« (...) par exemple je sais qu'on a des verres roses et bleus, et puis je me suis dit « peut-être que là on aurait peut-être dû pas mettre rose et bleu » parce qu'on a des verts et des oranges (...). Qu'on s'est retrouvées dans des situations où il y a des bagarres, où les filles veulent absolument le rose, et puis les garçons le bleu. » (Poissons Rouges 1, 101-105)

« (...) alors on met exprès que des verres roses, ou que des verres bleus, des choses comme ça, et puis c'est vrai que... bon là ils sont encore petits dans notre groupe, mais ça peut arriver chez les plus grands qu'ils disent ah non le rose, je veux pas un verre rose, c'est pour les filles. Alors là on dit mais non, tu sais, tu peux boire aussi, c'est aussi pour les garçons. Alors voilà, vraiment... sans trop insister non plus, on est d'accord. » (Poissons Rouges 2, 99-108)

Les verres roses et bleus semblent être une constante dans les institutions de la petite enfance. Ce qui est intéressant dans le discours des éducatrices, c'est la façon dont elles pensent utiliser ces couleurs, très fortement marquées sur le plan de l'attribution à l'un ou l'autre sexe, pour essayer de montrer aux enfants que les choses ne sont pas aussi clivées qu'elles peuvent le paraître. Notons toutefois que l'enjeu pour les éducatrices semble plutôt porter sur le fait de faire accepter aux garçons de boire dans un verre rose que sur celui de faire boire une fille dans un verre bleu.

Des réflexions très intéressantes ont eu lieu à propos de l'attribution du rose aux filles et du bleu aux garçons. Elles ont amené les éducatrices à aborder les risques en lien avec la perception de l'identité sexuée par les enfants en cas d'attribution erronée des caractéristiques masculines aux filles et féminines aux garçons (laisser une fille se déguiser en cowboy ou un garçon porter un vêtement rose par exemple).

« Des petites filles qui sont vraiment habillées de la tête aux pieds en rose, et qui nous disent « le rose c'est pour les filles »... J'ai un petit garçon, quand il choisit le rose, il dit « je prends le rose parce que je le fais pour ma maman ». Ou autrement, ben je vois une petite fille qui utilise beaucoup le bleu, alors je... voilà je dis rien, je me dis « ah ben, elle elle aime le bleu. » (Poissons Rouges 1, 118-123)

« (...) pour les filles roses, à paillettes, Barbie... n'est-ce pas, et ça va être toutes les filles presque. Pendant que les garçons ça sera des dinosaures, les voitures... ouais presque la plupart avait une voiture dans le T-shirt, et ça c'était, voilà comme vous dites, la société, les magasins, les parents... les enfants ils ont l'influence à la télé (...). Et vous entendez des mêmes enfants, ils pourraient pas imaginer qu'un garçon ait un T-shirt de Barbie. Même déjà les filles le disent hein. (Gais Pinsons 2, 219-231)

Une éducatrice met sa réflexion en lien avec une autre formation qu'elle a suivie, « Jouons comme les garçons ».

« Et pas seulement la conférence, j'avais fait juste avant une formation qui s'appelle « Jouons comme les garçons ». Qui m'a semblé hyper intéressante aussi, et puis c'était vraiment génial, c'est un Québécois qui donnait la formation. Ensemble avec la réunion qu'on a faite pour la petite enfance, la formation de la journée de la petite enfance, tout ensemble, bien sûr ça me permet à moi comme personne toute seule de me mettre en question. » (Gais Pinsons 2)

Sachant que l'approche « Jouons comme les garçons » est centrée sur la façon de prendre en charge spécifiquement les garçons dans les institutions de la petite enfance et d'apprendre à gérer leur « énergie », on peut constater que l'éducatrice fait un amalgame entre les deux journées de formation et considère filles et garçons « à égalité dans la société ».

« Non c'était hyper intéressant, et il a donné beaucoup beaucoup de possibilités, comment on peut intégrer les filles dans les jeux de garçons... l'importance qu'on le voie pas comme des activités séparées... donc que toutes les activités... même si on pense c'est que pour les garçons, c'est hyper intéressant aussi pour les filles. » (Gais Pinsons 2, 143-146)

Ce qui est également intéressant à relever est que les éducatrices déclarent qu'il n'y a pas de différences entre les filles et les garçons, et pourtant elles suivent des cours pour apprendre comment jouer avec les garçons.

Dans les observations ci-dessous, on peut voir que les enfants jouent entre eux, sans interférence de la part de l'adulte, si ce n'est pour rappeler la règle institutionnelle ou répondre à leurs sollicitations.

Trois garçons sont dans le coin construction, où ils courent et sautent. L'adulte intervient et leur rappelle la règle : « on ne court pas dans la salle ».

A l'autre bout de la pièce, une fille joue seule dans le coin cuisine. Elle s'affaire autour de la cuisinière, ouvre et ferme des portes d'armoire et prépare « à manger ».

De leur côté, les garçons se sont remis à courir et sauter à travers la salle, en criant. L'adulte intervient une nouvelle fois et leur demande de se calmer. Ils retournent dans le coin construction. Une fille les y rejoint et vient prendre une perceuse. Les enfants commencent à utiliser les perceuses comme pistolets. L'adulte intervient.

Pendant ce temps, la fille qui jouait seule dans le coin cuisine se dirige vers l'adulte pour lui montrer quelque chose. L'adulte l'accompagne dans le coin cuisine.

Les trois garçons et la fille qui jouent avec les perceuses sortent du coin construction et viennent dans ma direction en courant avec les perceuses à la main. L'adulte leur demande de ne pas courir et de retourner dans le coin construction pour utiliser les perceuses. Les garçons y vont et la fille reste à l'extérieur et joue seule avec sa perceuse. Elle « répare » les bacs à fleurs et les rideaux. Puis elle retourne vers le coin construction et veut prendre la perceuse d'un des garçons. Celui-ci ne se laisse pas faire et commence à crier. L'adulte intervient pour gérer le conflit, puis elle reste dans le coin construction avec les enfants.

Le garçon avec qui l'adulte jouait aux dinosaures l'appelle et lui demande : « Pourquoi tu joues pas

avec moi ? ».
Dans l'intervalle, la fille avec la perceuse l'utilise comme un pistolet. L'adulte intervient et lui demande d'arrêter. Deux garçons font la même chose, et c'est au tour de l'autre adulte d'intervenir.
Quatre filles jouent à cache-cache. Un garçon vient leur faire peur. Elles crient et disent à l'adulte que le garçon les embête. L'adulte répond : « C'est difficile de savoir qui embête qui. Vous arrêtez tous de vous embêter les uns les autres ».

De façon générale, les éducatrices approuvent la journée de formation. Elles reconnaissent l'existence de stéréotypes, mais elles lient ceux-ci à la personnalité de l'enfant tout en affirmant se comporter de manière identique avec les filles et les garçons. De plus, elles évoquent aussi le fait qu'elles prennent en charge un groupe d'enfants et non pas des filles ou des garçons en particulier.

6.2 La socialisation différenciée, c'est pas nous

Nous avons vu plus haut que les éducatrices pensent ne pas faire de différences entre les filles et les garçons. Dans ce sens, elles ne considèrent pas participer à la socialisation différenciée des enfants qui leur sont confiés.

Elles invoqueront plutôt la culture ou la famille de chaque enfant pour expliquer les différences. De leur point de vue, le fait de mettre à disposition des enfants des coins pensés pour eux garantit l'accès aux jeux pour chacun-e.

« Les jouets sont libres pour tous les enfants, la petite fille qui veut aller jouer aux voitures, ben elle y va sans aucun problème, le petit garçon qui veut aller jouer avec les poupées, il y va aussi. (...) Si la petite fille va jouer qu'avec les poupées et le garçon qu'avec les voitures, c'est l'impact déjà qu'il y dans la famille, c'est les jouets qu'on lui offre, c'est plein de choses en fait. En fait c'est pas lié directement à l'enfant. C'est pas inné en lui, mais c'est tout l'environnement et tout son réseau social qui fait que après il va plus aller par là, à droite ou à gauche. » (Poissons Rouges 2, 58-68)

« Disons que oui, alors là... par exemple pour les activités, ils ont toujours le libre choix (...). » (Gais Pinsons 1, 435-439)

« (...) Donc toutes ces expériences de vie qui m'ont permis... déjà depuis longtemps avec ma mentalité, je n'ai pas de problème là aux jeux, d'enfants qui jouent avec la poupée, un garçon comme

une fille, ou la fille qui adore les voitures, j'ai aucun souci, j'ai pas de problème, je peux stimuler pour les deux, voilà. Je propose à tout le monde. » (Gais Pinsons 2, 98-108)

Une éducatrice revient sur la présentation de Dominique Golay lors de la journée de formation.

« (...) Mais je pense que nous, vraiment, quand on le fait, on le fait de manière tout à fait neutre en se disant « ben ça c'est un coin ouvert à tous et à toutes ». (...) Alors après on a vu qu'ils ne les investissent pas de la même manière, mais je pense que nous à la base on essaie d'être neutre. Même si après les coins ne sont pas forcément neutres. » (Poissons Rouges 1, 150-158)

L'éducatrice constate bien que les coins sont connotés par les adultes et investis différemment par les filles et les garçons. Toutefois, elle n'explique pas l'accès différencié des enfants aux différents coins. Elle invoque la volonté de neutralité de la part des professionnel-le-s lors de l'aménagement de l'espace, mais sans se questionner vraiment sur les raisons qui font que les coins ne sont ensuite pas considérés comme neutres par les enfants. On retrouve là l'idée que la réflexion sur l'aménagement de l'espace, en lien avec les domaines de développement et les principes prônés par la pédagogie « Jouer c'est magique », suffit pour fournir aux enfants des opportunités d'exploration et d'expérimentation. La dimension sexuée des enfants en question n'apparaît qu'en filigrane, voire pas du tout.

Dans l'idée des éducatrices, les coins sont neutres par essence. C'est l'utilisation que les enfants en font, influencés qu'ils sont par leur environnement familial et sociétal, qui rend les coins « sexués ».

Une autre éducatrice pense que l'accès différencié des filles et des garçons aux coins, en particulier à la cuisine et au garage, est dû prioritairement aux influences que les enfants reçoivent à l'extérieur de l'institution de la petite enfance.

« Mais vers les voitures, il y a plus de garçons effectivement... que vers les poupées, il y a plus de filles. Mais je pense que c'est... c'est vraiment dû à la société en fait. Ou à la maison... et à l'éducation. Parce qu'à la garderie, il y a pas de commentaire ou... non, tu dois aller jouer là ou là. Ils sont libres. Ils vont vers les jouets qui les attirent, qui les intéressent. Donc il y a autre chose derrière. C'est pas dû à la pratique professionnelle, ça vient déjà de quelque part. » (Poissons Rouges 2, 447-456)

La notion de l'enfant libre de ses choix et de l'espace aménagé pour que filles et garçons puissent s'adonner à toutes les activités proposées prime dans le discours de l'éducatrice. Malgré les

constatations qu'elle fait à propos de l'accès inégal des filles et des garçons aux coins cuisine et garage, et bien qu'elle affirme être sensibilisée aux questions de socialisation différenciée, elle ne remet pas en question le fonctionnement institutionnel. Ces différences entre filles et garçons viennent d'après elle de l'éducation que les enfants reçoivent à la maison ou de l'influence de la société en général. Une nouvelle fois, le fait que l'aménagement de l'espace ait été pensé uniquement en termes de développement des enfants occulte celui qu'ils et elles sont sexué-e-s. De plus, le rôle des institutions de la petite enfance en tant que productrices ou reproductrices de la socialisation différenciée n'est ni perçu ni évoqué.

De façon générale, les professionnelles interviewées ne semblent pas conscientes du fait que l'institution dans laquelle elles travaillent est le premier lieu de socialisation secondaire rencontré par l'enfant, celui où la société commence à peser.

Elles évoquent toutefois les choix atypiques des enfants, ainsi que la difficulté à les « justifier » face aux parents, et aux pères en particulier.

« A côté nous avons un enfant qui adore s'habiller en princesse, en fille et tout... Le plus gros souci c'est si le papa le trouve comme ça, la crainte de l'hystérie du papa, il se désespère, il se fâche. (...) Et certaines éducatrices essaient d'éviter qu'il soit habillé comme ça, que le papa arrive et ne le trouve pas comme ça... pendant la journée on le laisse quand même, mais... voilà. La question pour moi c'est jusqu'où on peut aller ? Qu'est-ce qu'on doit faire ? Qu'est-ce qu'on fait faux ? On devrait quand même le laisser et voilà on sait que ça va donner des difficultés entre le papa et l'enfant (...)» (Gais Pinsons 2, 108-122)

On peut voir là un début de réflexion et de questionnement de sa pratique de la part de l'éducatrice.

La notion de culture est souvent invoquée par les éducatrices pour expliquer des comportements des enfants ou des réactions des parents. C'est le cas à propos des réticences d'un papa envers son fils qui aime se déguiser en princesse.

« C'est sa culture aussi... parce que voilà, c'est la culture qui l'empêche d'accepter des choses pareilles, il peut pas imaginer ça, et puis il a peur. (...) jouer à la petite princesse avec des poupées, ça peut mener à des choses qu'il aimerait pas du tout. Donc il a peur de ça et puis voilà. » (Gais Pinsons 2, 126-130)

On peut voir poindre ici la peur de l'homosexualité, en particulier de la part d'un père face à son fils. Celui-ci craint que son enfant n'acquière pas les comportements masculins nécessaires à une bonne intégration dans son groupe social. Les éducatrices semblent démunies et ne savent pas que répondre aux parents pour les rassurer sur l'orientation sexuelle de leur enfant qui est indépendante de ses choix de jeux atypiques et surtout non conventionnels.

A l'époque, on disait aux enfants de ne pas loucher parce que ça pouvait rester coincé, on a la même peur ici que les enfants restent coincés dans leurs expérimentations des différents aspects des rôles sexués. Pourtant la compréhension de la différence se construit aussi par des comparaisons.

Nous avons vu dans la partie théorique que les parents, et particulièrement les pères, soutiennent les choix de jeux appropriés au sexe de leur enfant. Les éducatrices n'arrivent pas à expliquer aux parents inquiets que l'identité sexuée se construit par l'exploration, entre autres des différents rôles attribués aux garçons et aux filles, et que le déguisement et le jeu symbolique sont des moyens privilégiés de « faire comme si ». Ce n'est pas parce qu'un enfant joue à faire des accidents avec ses voitures que tout le monde craint qu'il devienne un-e chauffard-e et se montre incapable, le moment venu, d'apprendre le code de la route. Les professionnelles de l'enfance se montrent donc incapables de défendre cette conception de l'exploration des rôles par les filles et les garçons.

Les éducatrices utilisent le prisme de la culture d'origine des enfants et de leurs parents pour analyser leur pratique.

« Alors on a des filles vraiment typiques filles, des comportements typiques féminins. (...) La petite dentelle blanche, les robes, les petites ballerines, mais tout ce qui est... on peut pas mettre plus de barrettes sur la tête... Alors oui, c'est vrai qu'elle arrive déjà comme ça. C'est une culture qui est déjà bien inscrite. » (Gais Pinsons 1, 306-327)

« J'ai le respect pour les parents comme ils éduquent leurs enfants, donc la frontière elle est délicate. Je vais pas non plus dépasser les valeurs des parents. » (Gais Pinsons 2, 276-284)

Il est vrai que les éducatrices prennent en charge quotidiennement les enfants qui leur sont confiés par les parents et qu'elles se doivent de prendre le relais éducationnel et non pas se substituer aux parents. Toutefois, si le respect dont elles font preuve à l'égard des valeurs culturelles des parents est louable, il leur fait un peu perdre de vue les conséquences que l'application de ces valeurs peuvent avoir sur la socialisation différenciée des filles et des garçons dans le cadre de l'institution de la petite enfance.

La question de l'aptitude « naturelle » que les filles ont à aider autrui est relevée. Une éducatrice remarque la tendance que certaines filles ont à aimer aider les garçons.

« Ah, à manger, nous on voit pas ça, pas au repas. (...) Il y a des garçons qui sont polis et gentils. Je sais pas si c'est la personnalité et un peu l'influence des parents, mais je vois deux trois filles qui adorent aider à habiller les garçons. (...) Mais alors, d'interdire, je vois pas pourquoi, mais c'est vrai que c'est rare de voir les garçons le faire. Eux ils sont contents de se laisser servir. Ah, ils sont très contents hein. (...) Pendant qu'on voit plus souvent les filles vouloir être autonomes. » (Gais Pinsons 2, 463-473)

« Encourager beaucoup l'autonomie. Donner de la valeur à être autonome. Je donne beaucoup d'applaudissements, quand quelqu'un arrive à quelque chose. (...) Et spécialement chez les garçons, parce que c'est les plus qui se laissent... servir pour dire comme ça, n'est-ce pas. Pendant que les filles, elles sont plutôt fières de montrer comme elles arrivent à faire seules, le plus vite possible, c'est plus réveillé hein. Elles sont plus maternelles, mais je pense que ça vient du foyer, des mamans. » (Gais Pinsons 2, 489-503)

Les observations montrent quant à elles que les filles sont sollicitées par les éducatrices, soit comme « assistantes pédagogiques », soit pour réguler la dynamique du groupe.

L'adulte demande à une fille d'aller chercher la boîte avec les dinosaures.
L'adulte dit à sa collègue : « Tu as aussi Myriam pour t'aider à ranger ». Puis elle intervient auprès d'une autre fille qui veut verser du sable : « Non, c'est pas une idée. On a dit de ranger ».
Les enfants et l'adulte sortent sur la terrasse. En attendant l'arrivée de tous les enfants, l'adulte demande à deux filles de porter les chiffons pour sécher les jeux qui ont été mouillés par la pluie.
Avant de commencer la petite réunion, l'adulte demande à une fille d'aller ranger la maison de poupée.
Deux garçons commencent à se bagarrer. L'adulte déplace la fille qui était assise à côté d'elle pour pouvoir asseoir un des deux garçons à sa place.

Il semble donc que les supposées prédispositions féminines dont les filles font preuve dans le discours des éducatrices soient aussi induites par les attentes des adultes à leur égard.

De son côté, l'aide demandée aux garçons est d'un autre ordre.

Une boîte est difficile à ouvrir pour une fille. L'adulte propose à un garçon de l'aider : « Damien, tu l'aides ? ».
--

Ces différentes interactions laissent penser que dans les interventions des éducatrices il est systématiquement plus souvent demandé aux filles des tâches de rangement, de maintien de l'ordre, voire d'aide, qu'on pourrait qualifier comme des tâches sexuées liées à la bonne ménagère, alors que les demandes faites aux garçons sont plus liées à l'aspect de la force et de la dextérité, voire même pédagogique.

On peut faire un lien avec les hypothèses évoquées plus haut, de représentations des « rôles » respectifs de la fille et du garçon : les filles sont plus utilisées dans l'aide et le rangement, alors que les garçons sont sollicités pour leur force physique (cf. aspect maternant évoqué plus haut). De même que les filles sont considérées comme plus mûres, les garçons sont considérés a priori comme plus forts. Chaque enfant est sollicité et valorisé en fonction de cette croyance. Chaque enfant va donc tendre à se conformer à ces attentes implicites.

Ceci nuance les affirmations des éducatrices quand elles disent ne pas faire de différences entre les filles et les garçons.

Un autre exemple peut être donné avec les compliments que les éducatrices font aux enfants.

Une fille vient se regarder dans le miroir. L'adulte lui dit : « Tu es belle ! ».

Une autre fille vient montrer son maquillage à l'adulte. Celle-ci lui dit : « Oh, tu es belle avec ton cœur ! ».
--

L'adulte demande à une fille de l'aider à ranger les déguisements. Elle la remercie en lui disant : « Merci princesse Liliana » (la petite fille porte une robe de princesse).
--

Deux filles arrivent en robes. L'adulte leur dit : « Oh, mais vous êtes trop belles ! ».
--

Les compliments aux filles sont très clairement associés à des attributs physiques sexués, alors que chez les garçons on n'a relevé aucun compliment sur l'aspect physique mais uniquement sur la force.

On est vraiment là dans des stéréotypes : ce qui compte chez la femme, c'est l'aspect physique, et ce qui compte chez l'homme, c'est la force. Ce qui peut amener à voir ces comportements comme des renforcements des rôles sexués (« sois belle » et « sois fort »).

Il en est de même pour les encouragements et les félicitations que les éducatrices adressent aux filles et aux garçons.

Un garçon a tapé une fille sans faire exprès. L'adulte lui dit : « Qu'est-ce qu'on dit ? ». Le garçon : « Pardon ». L'adulte : « C'est très bien Emilien »
Une fille revient avec une assiette qu'elle est allée chercher elle-même. L'adulte la félicite : « Bravo mademoiselle »
Un garçon rapporte son assiette vide. L'adulte le félicite : « Bravo ! Tu es un champion ! »
L'adulte pose une question à Quentin, à laquelle celui-ci répond correctement. L'adulte le félicite en lui disant « Bravo ! » et elle lui frotte le dos
Un garçon arrive sur la terrasse avec ses baskets à la main. Il n'arrive pas à s'habiller tout seul. Il met une basket et l'adulte le félicite : « C'est bien, bravo ! »
Sur la terrasse, une fille aimerait monter sur le module. Elle prend son élan pour sauter. L'adulte la félicite : « Bravo, c'est très bien »

Les enfants sont félicités globalement de la même manière : « Bravo ! ». Sur cet aspect, on peut voir une similitude plutôt qu'une différence.

De façon générale, les félicitations portent sur des actions impliquant le savoir-vivre et l'autonomie. C'est plus dans le qualificatif qui suit l'encouragement (mademoiselle ou champion) et les gestes (frotter le dos du garçon) que se situent les différences. Celles-ci ne sont pas anodines : une fille est de toute façon une « mademoiselle », un garçon qualifié de « champion » reçoit une gratification de degré supérieur. Une quittance de bon comportement verbale doublée d'une non-verbale aura forcément une influence plus grande. On peut se demander si on ne retrouve pas ici l'attente socialement stéréotypée d'un bon comportement chez une fille. Dans ce cas il est normal qu'elle présente une attitude adéquate. Alors que les garçons, réputés plus « moteur » et turbulents ne sont pas censés réussir à présenter régulièrement une attitude correcte, toute bonne action de leur part doit donc être fortement valorisée.

En ce qui concerne les remises à l'ordre dont les filles et les garçons font l'objet de la part des éducatrices, on peut aussi constater des différences entre les sexes.

A table, un garçon veut se servir seul de galette de riz. L'adulte intervient : « C'est moi qui donne »
L'adulte reprend une fille qui embête un autre enfant : « Natacha, ça fait mal »
L'adulte intervient auprès d'une fille qui veut verser du sable par terre : « Non, c'est pas une idée. On a dit de ranger »
L'adulte demande aux enfants : « Qui veut encore boire ? ». Deux filles tendent leurs verres. A une des deux filles, l'adulte dit : « Assieds-toi »
Trois garçons sont dans le coin construction, où ils courent et sautent. L'adulte intervient et leur rappelle la règle : « On ne court pas dans la salle »
Pendant la réunion, l'adulte raconte une histoire et les garçons se mettent à crier. L'adulte demande à une fille de se calmer. Puis l'autre adulte interpelle une fille et un garçon pour leur demander de se rasseoir
Quand Julia se sert dans le plat et met la cuillère à la bouche, l'adulte la reprend : « Tu mets pas la cuillère dans la bouche ! Elle est pour tout le monde ! »
L'adulte s'adresse à Valentina, qui aimerait se servir une deuxième fois : « Tu demandes comment ? Tu te calmes déjà... » et elle lui tend le plat
A Valentina qui aimerait encore du yoghourt, l'adulte répond : « Finis déjà ce que tu as »
L'adulte s'adresse à une fille : « Alina, tu peux t'asseoir ? ». A un garçon : « Tourne-toi s'il-te-plaît »
Un garçon déplace les chaises autour de la table. L'adulte intervient et lui demande d'arrêter. Puis elle lui dit de s'asseoir
Une fille, qui était sortie de table, aimerait y revenir. L'adulte lui répond : « Non, maintenant c'est fini »
Un garçon court partout. L'adulte va le chercher et lui dit : « C'est pas possible comme ça »
Une fille prend une petite voiture et la met dans la bouche. L'adulte intervient : « Mets pas dans la bouche. Je dois prendre la voiture si tu la mets dans la bouche »
Une fille met de l'eau dans son assiette. L'adulte intervient : « Non, Suzy ! »

Pour les garçons, les éducatrices rappellent la règle en les invitant à changer de comportement par eux-mêmes, alors que chez les filles elles ont plus tendance à stopper un comportement avec un jugement de convenance sociale (ce n'est pas acceptable). On ramène tout de suite une fille à se plier à une convenance sociale, alors qu'on encourage le garçon à la respecter. Est-ce que là on est de nouveau dans des représentations stéréotypées des conventions sociales ? Les écarts sur les

conventions sociales sont vus différemment chez les garçons et chez les filles. Ce qui est toléré chez le garçon est sanctionné chez la fille. Les comportements masculins sont plutôt valorisés, alors que les filles doivent se conformer tout de suite. Le non-respect des conventions sociales peut être vu comme une affirmation de la masculinité chez le garçon, alors que chez la fille c'est vu comme une attitude inadéquate.

Les éducatrices font également preuve de comportements différenciés à l'égard des filles et des garçons en ce qui concerne la gestion de la frustration.

Un garçon veut interrompre une fille qui parle. L'adulte le reprend. le garçon boude et sort de la salle. L'adulte va le chercher et le ramène par la main.
L'adulte montre des images d'outils à un garçon. Une fille vient avec un autre livre. L'adulte lui demande d'attendre
Pour conclure la petite réunion, l'adulte donne une fleur à une fille « très sage ». Une autre fille se met à pleurer. L'adulte la prend vers elle et lui dit : « Tu auras la fleur une autre fois, c'est pas grave »

Dans ces situations, sans en faire une généralité ou associer cela à un comportement récurrent, le constat qui pourrait être fait est qu'il y a un accompagnement différent de la frustration de la part de l'éducatrice quand il s'agit d'un garçon ou d'une fille (soutien par la présence et la gestuelle pour le garçon, et pour la fille une affirmation de ses capacités à gérer sa frustration seule).

6.3 Je suis très au clair et très attentive aux enjeux

Toutes les éducatrices s'accordent à dire que la journée de formation a été utile pour elles, même si elles se sentaient déjà concernées par les questions de socialisation différenciée des filles et des garçons, qu'elles ont abordées dans le cadre de leur formation de base ou continue. Elles font également un lien avec leur vie privée et, pour certaines, la culture dont elles sont issues.

« Alors bon moi c'est déjà une question qui m'intéressait particulièrement à l'éésp, parce que on a déjà eu des cours hein là-dessus. Donc... par rapport à la journée, c'est pas que j'ai eu des informations, vraiment, où je me suis dit « tiens, ça c'est nouveau, j'ai envie, voilà, de faire une

réflexion autour de ça et puis voir ce qu'on peut amener sur le terrain, parce que vraiment c'était plus un rafraîchissement (...)» (Poissons Rouges 1, 9-13)

« D'abord j'ai trouvé cette journée très très riche en informations, en débats, en... c'est vraiment un sujet moi en tout cas qui me touche, qui m'intéresse, et... le lien entre la journée et la pratique professionnelle, oui il y en a puisqu'en fait on est amené tous les jours, enfin au quotidien, à faire face à ces... entre guillemets... ces... comment on pourrait dire ça ? (...) Alors moi personnellement, c'est vrai que j'étais déjà très au courant et puis à jour avec ce thème hein, donc je dirais plus ça m'a apporté des pistes plus scientifiques entre guillemets, et là la première dame... a cité des exemples plus scientifiques au niveau du cerveau tout ça, mais sinon, dans la pratique professionnelle, en fait je le fais déjà. Je suis toujours très attentive, je fais pas de différences filles-garçons, avec des mots comme ça déplacés ou... enfin ouais. » (Poissons Rouges 2, 10-23)

« Alors personnellement, moi j'ai trouvé intéressant...je sais pas si ça change quelque chose parce qu'en fait on avait déjà mis vraiment toujours l'accent sur les choses plus ou moins garçons, plus ou moins filles. »(Gais Pinsons 1, 19-21)

Deux éducatrices évoquent leur expérience de mères, l'une de deux filles et l'autre d'un garçon et d'une fille.

A propos du rose et du bleu, une éducatrice dit : *« (...) J'aurais jamais mis du rose à un garçon. Autant j'aurais mis du bleu à ma fille, j'aurais pas mis du rose à un garçon, ça c'est sûr. »* (Gais Pinsons 1, 163-165)

En parlant de son fils, l'autre éducatrice ajoute : *« Oui, c'était un garçon qu'on prenait pour une fille. Pourtant je l'habillais quand même suffisamment garçon pour voir que c'était un garçon. »* (Gais Pinsons 1, 177-178)

Puis la première éducatrice évoque une situation qu'elle a vécue sur le plan professionnel : *« Moi j'ai vécu ça dans le groupe de l'autre côté avec un bébé, les parents ils avaient vraiment envie d'avoir une fille, ils nous amenaient un petit garçon, ils l'apportaient en robe. Ben...c'était difficile quand même, hein, on avait quand même de la peine à accepter...et j'en parlais avec mon beau-fils, qui son frère est homosexuel, et euh...parce qu'après ça m'a interpellée quand même tout ça (...) »* (Gais Pinsons 1, 191-197)

L'autre éducatrice renchérit en parlant de sa fille : « *Quand ma fille a eu l'âge de se déguiser, et aussi la possibilité de choisir, une fois je me suis dit « pourquoi pas acheter un déguisement de fille qui fasse vraiment fille, pas comme les autres déguisements à la maison ? » (...). J'ai acheté une robe de princesse, rose... c'est ce qu'il y avait. Une robe de princesse rose avec la baguette. (...) Elle m'a dit « maman, ça je mettrai jamais, j'aime pas du tout ton déguisement, mais vraiment pas, moi ce que j'ai envie de faire, c'est le voleur » (...). Un déguisement qui la mettait pas du tout en valeur, pour une jolie petite fille, et puis, ben... elle est partie comme ça à son Escalade, et j'ai fait des photos d'elle, j'ai toutes des photos d'elle déguisée avec des costumes qui sont plus dirons-nous masculins, et j'ai jamais pu la prendre avec une robe de princesse. » (Gais Pinsons 1, 268-283)*

Ces échanges montrent que les éducatrices ont elles-mêmes un certain nombre de représentations stéréotypées sur les différences entre les filles et les garçons.

D'autre part, elles ont également une vision stéréotypée des rôles parentaux et de la primauté de la mère, qu'elles mettent aussi en lien avec la culture d'origine des parents.

« (...) bon je veux dire, on essaie jamais de dire, comme vous avez dit : dites à votre mari... pas à votre mari... dites à votre femme... Je dirais pas ça, je suis pas... heureusement plus là, mais c'est vrai que je vais attendre plutôt de rencontrer la maman pour dire les choses que je sais qu'avec le papa ça passe pas... et puis je le sais. Quand même dans ces... ici, où il y a des diverses nationalités, donc j'ai des papas qui me disent : ah, dites plutôt à ma femme, ah oui, je dirai à ma femme, c'est elle qui s'occupe de tout ça... Donc voilà. Comme on connaît la mentalité des différents pays, et puis moi je viens en plus d'un pays latin, je le sais, et puis c'est vrai que sans me rendre compte j'attends la maman le soir, pour lui donner... parce que je sais que ça va marcher. Mais d'un côté c'est juste, on enlève la responsabilité au papa. Et notre rôle c'est quand même de dire : vous aussi, vous pouvez penser... Pas lui dire comme ça hein, pas lui faire de reproche, mais faire sentir que nous on attend d'eux la même chose que des mamans. Et puis là je me suis remise en question. Il faut que je le dise aux deux. » (Gais Pinsons 2, 79-90)

On retrouve cette notion de primauté maternelle dans les observations.

L'adulte distribue les biberons que les enfants ont apportés de la maison. Elle demande à une

filles, en lui montrant son biberon : « Elle a mis du sirop maman ? »

L'adulte s'adresse à une fille : « C'est maman qui a fait les petites couettes ? »
--

Ces extraits d'entretiens et d'observations montrent que malgré le fait que les éducatrices disent qu'elles étaient déjà très au courant des enjeux de la socialisation différenciée avant la journée de formation, cela ne les empêche pas d'exprimer des points de vue et d'agir de façon stéréotypée.

6.4 L'Enfant apprend par lui-même

Comme le discours des éducatrices se réfère majoritairement à la pédagogie « Jouer c'est magique », leur avis sur l'aménagement de l'espace me semble intéressant à prendre en compte, en cherchant à voir ce qu'elles en disent en termes d'accès aux activités pour les filles et les garçons.

Une éducatrice relève l'importance de favoriser l'apprentissage actif chez l'enfant et la posture d'observatrice adoptée par les professionnel-le-s.

« Pour pas oublier quand même les choses les plus importantes, l'idée c'est quand même « Jouer c'est magique », hein, et que on a quand même suivi les cours... donc en fait c'est favoriser l'apprentissage actif. (...) Savoir saisir les indices fournis par les enfants en fait... justement dans nos observations, et puis offrir le soutien de l'apprentissage. » (Gais Pinsons 1, 449-456)

Une autre éducatrice pense que l'accès différencié des filles et des garçons aux coins, en particulier à la cuisine et au garage, est dû prioritairement aux influences que les enfants reçoivent à l'extérieur de l'institution de la petite enfance.

« Mais vers les voitures, il y a plus de garçons effectivement... que vers les poupées, il y a plus de filles. Mais je pense que c'est... c'est vraiment dû à la société en fait. Ou à la maison... et à l'éducation. Parce qu'à la garderie, il y a pas de commentaire ou... non, tu dois aller là ou là. Ils sont libres. Ils vont vers les jouets qui les attirent, qui les intéressent. Donc il y a autre chose derrière. C'est pas dû à la pratique professionnelle, ça vient de quelque part. » (Poissons Rouges 2, 447-456)

La notion de l'enfant libre de ses choix et acteur de son apprentissage, ainsi que l'idée que l'espace est aménagé pour que filles et garçons puissent s'adonner à toutes les activités proposées prime dans le discours de l'éducatrice. Malgré les constatations qu'elle fait à propos de l'accès inégal des filles et des garçons aux coins cuisine et garage, et bien qu'elle affirme être sensibilisée aux questions

de socialisation différenciée, elle ne remet pas en question le fonctionnement institutionnel. Une nouvelle fois, le fait que l'aménagement de l'espace ait été pensé uniquement en termes de développement des enfants occulte le fait qu'ils et elles sont sexué-e-s. L'éducatrice ne se questionne pas non plus sur le rôle éventuel qu'elle pourrait jouer auprès des enfants pour accompagner ceux-ci dans leurs jeux et les amener à une exploration moins stéréotypée des espaces qui sont mis à leur disposition.

Une fille joue seule dans le coin cuisine. Elle s'affaire autour de la cuisinière, ouvre et ferme des portes d'armoire et prépare « à manger ».

La fille qui jouait seule dans le coin cuisine se dirige vers l'adulte pour lui montrer quelque chose. L'adulte l'accompagne dans le coin cuisine.

Un garçon avec qui l'adulte jouait aux dinosaures l'appelle et lui demande : « Pourquoi tu joues pas avec moi ? ».

A l'extérieur, trois filles nettoient avec les chiffons le grand jeu au milieu de la terrasse, ce qui leur prend passablement de temps. Elles essuient l'eau, tordent les chiffons pour en extraire l'eau, puis vont les faire sécher sur la table et reprennent des chiffons secs pour continuer leur travail.

Pendant ce temps, quelques garçons construisent un château fort dans une autre partie de la terrasse.

Quand elles ont terminé de nettoyer le grand jeu, les filles restent ensemble et jouent avec les poupées à l'intérieur du module. Elles élaborent des scénarios avec les poupées et les poussettes.

A un moment donné, toutes les filles jouent à la coiffeuse avec une adulte. Un garçon « erre » et un autre fait un puzzle à la table avec une autre adulte.

Dans la petite maison : une fille repasse, deux garçons font la « cuisine » en faisant beaucoup de bruit et jettent tout à la poubelle.

Un garçon joue avec une fille. Il lui tend un coussin en lui disant : « Il faut laver le coussin ».

Une fille joue seule à plier les couvertures, puis elle va dans la maison pour plier les habits de poupée, elle y reste un long moment.

On pourrait penser que les jeux des enfants sont un choix premier de leur part (les garçons qui jouent aux dinosaures pendant que les filles jouent aux poupées). Toutefois, les observations montrent qu'il n'y a aucune intervention de l'adulte pour intégrer les filles dans les jeux des garçons et vice-versa, voire même dans le choix des enfants, qui peuvent être anodins ou pas. Ce qui amène à

se poser la question de savoir pourquoi on demande aux filles de nettoyer les jeux pendant que les garçons construisent un château fort.

En lien avec la théorie vue dans la première partie de ce travail, si l'aspect social et familial crée une certaine empreinte (jeux stéréotypés ou sexués) chez les enfants, on constate en revanche peu ou pas d'interventions ou d'interactions dans les institutions de la petite enfance pour amener à la découverte de la différence.

On peut ainsi se questionner sur le rôle des éducatrices dans la prime enfance par rapport à la découverte des jeux attribués à l'autre sexe. Cela amène un questionnement sur leur interprétation de la pédagogie « Jouer c'est magique » ou leur ambivalence entre laisser le libre choix à l'enfant et lui faire découvrir d'autres choses. Comme nous avons vu que l'enfant aura tendance à aller dans des choses connues, on peut se demander si ce n'est pas aussi le rôle des éducatrices d'amener les enfants dans la découverte de choses différentes.

Ainsi, pourquoi ne pas modifier les coins (mettre les poupées ailleurs et les outils dans la maison, par exemple) ? Cependant, on peut faire l'hypothèse que ça ne suffira pas. En effet, il ne suffit pas de réaménager les coins, il faut aussi la présence des adultes. Cela met en exergue l'importance du rôle de l'adulte dans l'accompagnement des enfants, spécifiquement dans les espaces de jeux libres. De plus, cela nécessite la prise de conscience des enjeux liés aux capacités développées dans les différents coins (maison = langage, garage = exploration de l'espace). Il faut donc réfléchir à la façon de favoriser la découverte chez les enfants.

6.5 Et le rôle de l'éducatrice ?

De façon générale, les éducatrices pensent que leur rôle auprès des enfants consiste à amener les mêmes chances aux filles et aux garçons. Pour cela, elles veillent à être le plus neutres possible.

« (...) on a quand même toujours un peu des stéréotypes qui restent, et puis ben de revivre une journée comme ça, où il y a de nouveau de la théorie qui est amenée, où il y a de nouveau de la réflexion, ben c'est de se dire « non, non, vraiment, c'est des stéréotypes quoi » et il faut vraiment sortir de ça, et puis je pense que notre rôle à nous auprès des jeunes enfants, c'est vraiment d'arriver à être le plus neutre possible, d'amener les mêmes chances autant aux filles qu'aux garçons. » (Poissons Rouges 1, 14-21)

« (...) Mais il y a aussi cette résolution de problème. Ils font eux-mêmes s'ils y arrivent. On leur laisse le temps de voir s'ils arrivent à résoudre eux-mêmes un peu leurs histoires entre eux. » (Gais Pinsons 2, 495-504)

Pendant les jeux libres, les éducatrices voient leur rôle comme étant de mettre à disposition des enfants un matériel varié, qu'ils pourront ensuite explorer à leur guise. Puis elles se mettent en retrait et observent le jeu des enfants, tout en se tenant à leur disposition en cas de besoin.

« Alors je pense que c'est beaucoup alors la préparation des coins et des jeux avant, penser le matériel, penser qu'est-ce qu'on a envie que les enfants puissent faire (...) Comme on est « Jouer c'est magique », et puis qu'on va beaucoup plus être dans essayer d'accompagner les enfants avec la parole pour que eux-mêmes arrivent entre eux à se débrouiller, à parler, à échanger, surtout qu'on est chez les grands... voilà, c'est surtout ce rôle d'observateur, de médiateur, d'essayer d'amener quelque chose de démocratique parce que là c'est la pédagogie dans laquelle on est. » (Poissons Rouges 1, 128-138)

« Alors, dans le moment du jeu libre, je pense que notre rôle c'est essentiellement... déjà être un peu en retrait, au départ, être en observation... ce qui permettra de connaître un peu mieux les enfants. (...) Et suite à ces observations, leur proposer des... autre chose, en fait. Voilà. Parce que si tous les jours, l'enfant vient et systématiquement il prend la même voiture, et puis il joue, enfin... moi je trouve que c'est pas très riche. (...) Mais ça on peut pas le faire tout de suite au départ, il faut un travail d'observation qui se fait sur une longue durée. (...) Voilà, toujours dans une pédagogie on va dire démocratique... Donc lui laisser le choix, hein, rien imposer mais... et puis s'il a pas envie, ok il a pas envie, il continue de jouer avec sa petite voiture. (...) Je pense que c'est notre rôle, pendant les jeux libres. Sans être trop... en fait trouver le juste milieu, ne pas être trop présent, ne pas trop interagir,

mais en même temps ne pas être trop en retrait. Donc arriver à trouver le juste milieu pour que l'enfant puisse... ouais, puisse être bien dans ces jeux libres et s'épanouir. Et avoir du plaisir. Les principaux objectifs, je pense. » (Poissons Rouges 2, 117-136)

« Encore une fois, on est responsable de fournir assez de matériel pour les enfants, donc ça c'est notre premier travail, regarder nos objectifs, qu'est-ce qu'on veut. Bien remplir, bien établir les coins, correctement adéquats... ça c'est la première chose. (...) Mais s'ils me demandent, je dois être présente et prête, disposée à écouter et aider, éventuellement pour observer un peu plus un enfant qui est très à l'écart ou qui a une difficulté, et aider dans la frustration les enfants, et bien sûr aider à chercher des solutions dans les conflits. » (Gais Pinsons 2, 302-321)

Les éducatrices se réfèrent clairement à l'approche éducative « Jouer c'est magique ». Ainsi, elles réfléchissent et mettent en place le matériel dans les coins prévus pour des activités spécifiques. Ensuite de quoi elles se positionnent en observatrices bienveillantes mais extérieures au jeu des enfants. La notion de l'enfant libre dans son jeu est très prégnante dans le discours des éducatrices, ainsi que celle de pédagogie démocratique. Les éducatrices n'interviendront qu'en cas de difficulté ou de conflit entre les enfants, et elles n'adopteront une pédagogie plus directive que dans certains moments de la journée, comme l'animation de la réunion.

Ce qui me frappe c'est que la variété n'est vue qu'en terme de quantité d'objets, pas en terme d'interactions, de créativité symbolique. Avec la même petite voiture on peut faire plein de choses différentes, et la même chose avec une petite voiture, puis des blocs, puis un camion, puis la pâte à modeler....Elles ne se voient absolument pas comme animatrices et instigatrices au niveau autre que matériel. Et comme il n'existe pas de matériel pour agir les enjeux de genre... on est face à un réel problème.

Les éducatrices sont sensibles aux enfants qui font toujours les mêmes choix de jouets ou de jeux. Aussi, elles essayeront de leur proposer d'autres activités, mais en veillant toujours à ne rien imposer. Le libre choix de l'enfant reste fondamental dans leur approche pédagogique.

« Alors euh... moi je... si ils jouent que à ça, voilà, c'est leur choix, mais c'est vrai que... je vais pas les forcer à aller jouer avec l'autre... avec des autres jouets, mais je peux leur proposer. Je peux leur proposer, regarde, il y a ça, si on allait jouer là-bas ensemble... enfin, essayer de les motiver à changer de jeu. Maintenant, les obliger c'est difficile (...). » (Poissons Rouges 2, 87-95)

« Ils choisissent hein. Alors après c'est vrai que si un enfant est toujours dans quelque chose où il a jamais... je lui proposerais quand même de montrer qu'on peut essayer de faire quelque chose, ou voir, ou bien d'aller l'inciter, de lui montrer (...) Mais après c'est de nouveau, ça reste leur libre choix, si vraiment ils veulent pas, ils veulent pas quoi. » (Gais Pinsons 1, 582-587)

L'action des éducatrices se limite à observer le jeu des enfants et à éventuellement les orienter vers des activités plus diversifiées. De plus, elles ne réalisent pas que les incitations ne sont pas seulement verbales, ni directes. Selon le principe que l'on ne peut pas ne pas communiquer, s'abstenir de dire quelque chose est aussi une façon de dire. Ne pas réagir est donc aussi une manière de sanctionner un comportement et une réaction non-verbale aura le même poids. De même, penser simplement d'un garçon qui joue à la poupée « c'est cool », ne suffira pas à renforcer son comportement.

Une des éducatrices évoque toutefois la question de la verbalisation des actions des enfants.

« Mais je crois qu'on le verbalise, parce que... parce qu'on est des femmes et puis on voit des choses... entre guillemets il y a certaines choses qui nous font plaisir (...). Mais un garçon qui va faire quelque chose de très féminin, entre guillemets, peut-être qu'on va lui dire, bon on va lui dire déjà « ah, mais c'est bien, tu fais ça... et puis à la maison, est-ce que papa, est-ce que maman font la même chose ? »... voilà, oui on dit quand même, parce qu'il y a quand même encore des choses qui nous frappent. (...) Je sais pas, par exemple qui fait à manger, j'évite de dire « ah, c'est maman qui fait à manger ? », j'essaie de dire « ah ben, c'est parce que tu fais comme papa et comme maman... » » (Poissons Rouges 1, 202-215)

Il est intéressant de noter que la verbalisation de la part des professionnel-le-s semble réservée aux activités contre-stéréotypées des enfants, mais qu'il y a non intervention de leur part en présence d'activités conformes.

Les éducatrices voient le moment de la réunion comme un moment d'échange agréable pour tout le groupe, enfants et adultes. Elles mettent l'accent sur la préparation du matériel en amont, puis elles se positionnent en animatrices et en observatrices de ce moment.

« (...) Partager un moment ensemble... pouvoir participer... et puis il y a des petits échanges, comme ça, qui se font, et notre rôle principal c'est, je pense, vraiment d'apporter un moment agréable pour eux, et toujours cette découverte, leur faire découvrir quelque chose de nouveau. » (Poissons Rouges 2, 321-328)

« Le rôle de l'éducateur, du professionnel, c'est de préparer le matériel, de chercher, n'est-ce pas (...). Voilà, pour eux, c'est pouvoir mettre à disposition des enfants ce matériel que j'apporte. Et puis après, pendant la petite réunion, d'être à l'écoute. Faire participer l'enfant. Apporter quelque chose de nouveau, qu'il apprenne n'est-ce pas. » (Gais Pinsons 2, 192-202)

Nous avons vu plus haut que les enfants sont considérés comme un groupe en soi, et non pas comme des individus filles ou garçons. Le fait que la dimension interactionnelle prime occulte la façon différenciée que les éducatrices ont de gérer le groupe d'enfants. Cela se reflète dans les observations ci-dessous.

L'adulte chante la chanson « par la fenêtre ouverte ». Elle dit bonjour à chaque enfant en relevant une particularité. Elle décrit une fille « avec des couettes et des barrettes dans les cheveux » et une autre « qui nous a apporté des photos de chats ».

Puis elle sort une boîte à chansons et propose aux enfants de venir choisir une chanson. Elle suit le même ordre que celui qu'elle avait pour dire bonjour dans la chanson précédente. Quand les enfants se lèvent alors que ce n'est pas leur tour, l'adulte leur demande d'aller se rasseoir. Les garçons se précipitent sur les boîtes pour prendre les peluches en premier.

Les enfants peuvent s'asseoir où ils veulent. Des garçons se bagarrent pour trouver une place sur les bancs (« jeu des chaises musicales »). Un garçon veut s'asseoir à côté d'une fille en particulier.
--

L'adulte raconte une histoire et les garçons se mettent à crier. L'adulte demande à une fille de se calmer. Puis l'autre adulte interpelle une fille et un garçon pour leur demander de se rasseoir.
--

La dynamique du groupe est assez animée : des enfants sautent, un garçon pleure, une fille monte sur la table. L'adulte la fait descendre.
--

En ce qui concerne le moment du repas, les éducatrices ont déclaré d'emblée qu'elles ne voyaient pas le lien qu'elles pouvaient faire avec la journée de formation car elles ne pensent pas faire de différences entre les garçons et les filles. Ces observations nuancent pourtant leurs propos.

L'adulte s'adresse à une fille : « Alina, tu peux t'asseoir ? ». A un garçon : « Tourne-toi s'il-te-plaît ».
Puis elle distribue les biberons que les enfants ont apportés de la maison. Elle demande à une fille, en lui montrant son biberon : « Elle a mis du sirop maman ? ».
L'adulte donne des fruits à un garçon. Celui-ci lui dit merci.
Un garçon dit « papa » à l'adulte. Elle lui répond : « C'est maman qui vient te chercher, elle m'a dit ce matin ».
L'adulte s'adresse à un garçon qui bouge sur sa chaise : « Qu'est-ce que tu fais ? De la gym ? Mange l'orange ».
Un garçon ne finit pas l'orange qu'il a dans la bouche. L'adulte l'accompagne vers la poubelle.
Un autre garçon déplace les chaises autour de la table. L'adulte intervient et lui demande d'arrêter. Puis elle lui dit de s'asseoir.
Une fille, qui était sortie de table, aimerait y revenir. L'adulte lui répond : « Non, maintenant c'est fini ».

Une éducatrice relève toutefois la possibilité d'être attentive à la façon dont les enfants se placent à table.

*« Peut-être mélanger aussi les enfants, pas que toutes les filles aillent s'asseoir à la même table et tous les garçons sont à l'autre table... Mais autrement, j'arrive pas trop à voir qu'est-ce que... »
(Poissons Rouges 2, 400-403)*

Dans les observations que j'ai faites, j'ai eu l'occasion de voir une petite fille plier du linge seule dans le coin maison pendant au moins 45 minutes. Cela m'a incitée à en parler aux éducatrices et à avoir leur avis sur ce type d'activité.

Les éducatrices ont tendance à respecter le choix de l'enfant car elles pensent que cela correspond à un besoin chez elle, que c'est quelque chose qu'elle aime faire ou que c'est dans sa nature, et elles préféreront ne pas interférer dans son jeu.

« (...) elle reproduit un petit peu donc ce qu'elle vit, ce qu'elle voit... Maintenant, je sais pas si il faut intervenir là-dedans. (...) elle est quand même dans un jeu, quand même si elle passe aussi autant de temps c'est qu'elle a du plaisir à le faire. » (Poissons Rouges 1, 178-187)

« Alors d'abord il faut connaître les enfants. Si je connais les enfants, je sais la capacité et les besoins des enfants, n'est-ce pas. (...) Si c'est un enfant qui... que c'est trop long, je vais regarder si il y a quelque chose, je m'approche, j'observe s'il y a des difficultés ou quelque chose, mais si c'est un enfant qui sait se poser et que son tempérament, ses traits de caractère lui demandent il est comme ça de nature, je peux le laisser volontiers. » (Gais Pinsons 2, 331-340)

« Donc si j'ai la possibilité de laisser la place à l'enfant pour respecter un moment d'intimité, de tranquillité, je le fais. Et qui me dit qu'un enfant qui était en train de jouer pendant une demi-heure dans son petit coin, comme vous le dites, peut-être qu'il est même pas seulement en train de jouer à mettre les linges là, mais sinon peut-être qu'il est en train de réfléchir (...). » (Gais Pinsons 2, 355-361)

Le respect de la personnalité de l'enfant et de son libre choix dans les activités domine dans le discours des éducatrices. Elles n'identifient pas le fait que la petite fille en question reste cantonnée dans un type de jeu, vers lequel elle s'est elle-même dirigée certes, et que sans leur intervention à un moment donné l'enfant n'en sortira probablement pas.

C'est un peu comme si elles se disaient qu'en ne faisant rien, elles n'induisent pas de comportements chez l'enfant. Elles se questionnent aussi probablement sur la pertinence d'être actives pour détruire les stéréotypes : faut-il laisser faire les activités stéréotypées ou encourager les activités contre-stéréotypées ?

Une autre piste évoquée est de faire participer le reste du groupe à l'activité de la fillette ou d'orienter son jeu.

« Parce qu'il y a des enfants qui ont des périodes sensibles comme ça, des périodes où ils ont besoin de plier, de ranger... pendant 15, 20, 30 minutes, tous les jours la même chose ça va les rassurer (...). Ben voilà, faire participer je pense tout le groupe, même si c'est juste plier une lavette, mais au moins tout le monde aura touché, tout le monde l'aura fait, et peut-être que... je sais pas, ça va déclencher des envies de plier du linge chez tout le monde ou... » (Poissons Rouges 2, 214-233)

« Dire « est-ce qu'on peut orienter son jeu pour qu'elle fasse un petit peu autre chose, mais en même temps... Parce que ça m'arrive aussi de voir des garçons le faire... Mais c'est vrai que quand un garçon le fait, on va plus se dire « ah, mais c'est bien, il a un modèle masculin qui doit aussi le faire, ou... » » (Poissons Rouges 1, 191-195)

Les éducatrices réfléchissent ici à des manières de « détourner » le jeu stéréotypé de la fillette, ce qui est intéressant car elles se situent à un autre niveau de discours que précédemment. En effet, elles ne se contentent plus d'affirmer qu'elles ne vont pas empêcher les enfants de faire des activités stéréotypées, mais elles cherchent d'autres pistes d'action.

Par ailleurs il est intéressant de relever que pendant le moment où la fillette était occupée à plier du linge, aucun adulte ne lui a adressé la parole. Les éducatrices ont probablement observé ce jeu, mais à aucun moment elles n'ont verbalisé quoi que ce soit à l'intention de l'enfant.

Un autre aspect abordé lors des entretiens est celui de la gestion de la frustration chez les garçons.

« Disons quand même, le rôle central qu'on a nous c'est de leur expliquer. Après, ben voilà il y a des enfants pour qui c'est vraiment très difficile, où on a dû mettre en place d'autres choses quoi. Et puis... maintenant aussi ce qu'on fait, c'est qu'on vise des activités où il y a un petit peu moins de frustration pour eux, parce qu'on se rend compte que c'est encore difficile, alors au lieu de les mettre dans des situations où il y a beaucoup de frustrations (...) Aussi on adapte les activités parce qu'on a un groupe comme ça(...) Mais c'est vrai qu'on a là c'est... les garçons qui sont dans cette dynamique-là. » (Poissons Rouges 1, 236-250)

« Il y a sûrement des facteurs qui viennent de chez nous, au niveau du cadre, des limites, ce genre de choses... après je pense qu'il y a aussi la place dans la fratrie, parce qu'on a aussi des... ces garçons-là en particulier sont... alors soit le tout premier, soit le dernier avec des ados à la maison, donc... bon y a plein... après on a aussi un enfant, c'est toujours multi factoriels hein. » (Poissons Rouges 1, 268-277)

« C'est vrai que le groupe, quand on voit le groupe des Grands maintenant où il y a que des garçons, c'est très agité, mais qu'est-ce qui est apporté à ces garçons-là pour peut-être calmer et puis leur

proposer d'autres choses, leur faire découvrir d'autres jeux. Ils jouent tous les jours au loup, à la bagarre... et voilà, ils sont comme ça, donc apportons-leur autre chose. Et puis à l'inverse, groupe de filles, comme on a eu chez nous, toutes des filles, où c'est le calme. (...) Maintenant, le pourquoi exactement, ça j'ai pas forcément la réponse (...). Un groupe agité, il faut apporter des activités plus calmes, et puis un groupe calme, d'aller stimuler un peu plus le moteur, ou autre chose. » (Poissons Rouges 2, 166-179)

Pour leur part, les éducatrices semblent plutôt trouver des raisons externes à l'institution pour expliquer la frustration des garçons. L'institution de la petite enfance deviendrait alors un lieu de régulation de ladite frustration pour les enfants.

« (...) je sais pas hein, à la maison on leur dit ouais c'est un garçon, on leur donne plus facilement les choses, ils obtiennent plus facilement ? Et une fois qu'ils se retrouvent en collectivité ou comme ça, eh bien... ben ils peuvent obtenir les choses aussi facilement qu'à la maison, donc il y a une frustration (...). Je sais pas, moi j'ai pas... je l'ai pas forcément observé ». (Poissons Rouges 2, 297-303)

On constate donc que les éducatrices ne pensent pas aider les enfants à gérer leur frustration de manière différente pour les filles ou les garçons. Dans ce domaine-là également, elles les perçoivent comme « égaux ».

De plus, elles pensent que l'expression de la frustration n'est pas l'apanage des garçons.

« Alors déjà non, chez nous l'enfant qui a le plus de difficulté à gérer la frustration, c'est une fille. (...) je pense que c'est un trait de caractère à la base (...). Et jusqu'à maintenant, elle a amélioré, elle a changé, elle gère mieux ses émotions, mais elle peut tomber dans une frustration et voilà. Non, non, non, je crois pas que c'est seulement les garçons, non, non. Mais on a aussi des garçons, ça c'est clair hein. J'en ai deux trois qui ont de la peine, mais ce que je vous raconte, c'est frappant. (...) Et aujourd'hui par exemple, elle pouvait pas, elle criait, elle s'est mise dans tous ses états. Et on a aussi un garçon qui a fait la même chose. (...) J'ai dit : s'il-te-plaît assieds-toi, on va discuter. Je me suis assise à son côté : pourquoi tu as fait ça ? Et puis là il m'a dit : oui, je voulais pas donner à quelqu'un d'autre. Et pourtant c'est un enfant qui prête volontiers ses jouets qu'il apporte chaque jour hein. Donc j'étais très étonnée de lui ! (...) Donc vous voyez, voilà, la frustration, aujourd'hui c'était clair chez une fille comme chez un garçon hein. » (Gais Pinsons 2, 422-452)

Cette réflexion illustre bien l'ambiguïté du discours des éducatrices. En effet, malgré le fait que la frustration des filles et des garçons est traitée différemment, l'éducatrice donne l'exemple d'une fille qu'elle met en parallèle avec deux ou trois garçons qui présentent les mêmes caractéristiques par rapport à la gestion de la frustration. Bien qu'elle ait commencé à parler de la fille, l'éducatrice décrit le comportement d'un garçon, ce qui lui permet ensuite de dire que la frustration est un phénomène que l'on retrouve aussi bien chez les filles que chez les garçons. On voit là un double standard : pour une fois que c'est une fille qui le fait, on peut voir ce phénomène de façon particulière.

Au fil des entretiens, les éducatrices semblent avoir pris conscience de certains enjeux, ce qui les amène à un début de réflexion plus approfondie sur la question de la socialisation différenciée en institution de la petite enfance.

« Chez nous c'est vrai que c'est très très flagrant. Alors, le matin... on a le jeu des garçons et le jeu des filles ! » (Poissons Rouges 1, 351-352)

« Est-ce que par exemple on pourrait pas dire : bravo, je ne sais pas... Marie, maintenant tu es en train d'aider Carlos, peut-être que Carlos, demain, tu pourrais aider Marie. Par exemple. Mais ça c'est tout nouveau dans ma tête, c'est vous qui posez la question. J'ai pas pensé à ça, jusqu'à maintenant j'ai laissé seulement. Mais par contre j'ai bien applaudi les enfants qui ont réussi, le garçon qui a réussi tout seul, bravo et tout. De sorte qu'il soit fier qu'il y arrive n'est-ce pas. (...) La femme... on est encore dans cette situation d'être... on est plus à servir. Nous-mêmes adultes à la maison n'est-ce pas. » (Gais Pinsons 2, 529-536 et 541-546)

Elles essaient aussi de mettre leur réflexion en lien avec la pédagogie « Jouer c'est magique » et réfléchissent à la façon dont elles pourraient aménager l'espace différemment.

« Et puis ce qui est intéressant avec « Jouer c'est magique », c'est que normalement... alors nous on l'a peu fait, mais chaque coin est euh... évolue (...) mais on pourrait amener les pompiers, le coiffeur... ou vraiment même aussi tout plein... je sais pas, si les enfants aiment jouer à ça (...). Et ça peut-être que ça apporterait un petit peu plus de mélange. » (Poissons Rouges 1, 367-375)

Si les éducatrices constatent que les enfants se comportent et jouent de façon différenciée selon leur sexe, elles pensent que c'est principalement lié à leur âge, puis à leur situation dans la fratrie ou à leur culture d'origine.

En effet, il semblerait que plus les enfants sont jeunes, plus ils jouent à des jeux que les éducatrices appellent « neutres » ou « asexués » tels que les jeux de construction ou la pâte à modeler. Une des pistes évoquées serait de continuer à offrir des jeux neutres aux enfants, au fur et à mesure que ceux-ci grandissent dans l'institution.

« Donc chez les petits, je pense que c'est encore... ouais, c'est moins comme ça divisé filles garçons et je pense que c'est là justement qu'il y a un gros travail à faire puisqu'après, ben du moment qu'ils ont

la base comme ça, qu'ils peuvent jouer avec tout et que c'est pas comme ça divisé, c'est à nous à... à aller... oui, à maintenir ça en fait. (...) Peut-être apporter des jeux plus neutres aussi... permettra de... oui, d'avoir plus d'ouverture et puis moins de ségrégation filles garçons... je sais pas. » (Poissons Rouges 2, 182-191)

« Donc des jeux de manipulation je dirais, jouer avec l'eau, jouer avec la pâte à modeler, jouer, enfin, à la peinture... des choses comme ça, qui permettraient... ouais, puis des activités créatrices, qui permettraient aux enfants de... ouais, de ne pas se mettre comme ça dans des rangs de filles de garçons en fait (...). » (Poissons Rouges 2, 195-201)

Toutefois, si l'évocation des jeux neutres vs les jeux de filles ou de garçons est intéressante, les éducatrices ne se questionnent pas sur le moyen d'amener filles et garçons à jouer avec des jeux ou jouets qui ne sont pas attribués à leur sexe d'appartenance (uniformisation, tout le monde en jaune ou vert, tout le monde à la peinture ou à la pâte à modeler). C'est comme si la poupée et le camion étaient dotés de propriétés intrinsèques faisant que l'une serait destinée uniquement aux filles et l'autre uniquement aux garçons.

Une éducatrice évoque le rôle qu'elle peut jouer pour ne pas décourager les enfants à adopter des comportements ou des jeux qui ne sont pas attribués à leur sexe d'appartenance.

« Par exemple si je fais des... si je commence à jouer avec eux aux princesses, et je fais des jolies couronnes pour les princesses, et les garçons viendront vers moi et ils voudront que je fasse aussi pour eux, je dirais pas tout de suite : ah non, à toi je te fais un roi et pas une princesse. » (Gais Pinsons 2, 268-276)

Ces analyses montrent que les éducatrices sont prêtes à critiquer leurs pratiques et qu'elles sont convaincues de l'importance du thème. Elles font également preuve d'un début de questionnement, ce qui me semble très positif.

7 CONCLUSION

Je vais commencer par revenir sur ma première hypothèse de départ, à savoir :

- suite à la formation, et probablement influencées par ma présence, les éducatrices vont mettre en place des activités visant l'égalité des enfants en terme de genre. Elles vont « plaquer » les choses entendues (peut-être suite aux injonctions de leur hiérarchie) sans y accorder toute la réflexion nécessaire ou faire preuve d'une prise de conscience.

A la fin de cette recherche, force m'est de constater que les éducatrices n'ont pas entendu ce qui s'est dit à cette journée de formation de la même façon que moi.

J'ai relevé très peu de différences sur le terrain par rapport à de précédentes observations dans ce milieu. Contrairement à ce que je supposais, il n'y a pas eu de placage du discours entendu sur les situations de jeu ou la réunion ou le repas. En fait il n'y a eu aucun changement.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse,

- suite à la formation, les éducatrices vont proposer les mêmes jeux. Il n'y aura pas de stratégies de mise en place d'autres jeux. Le principe de l'enfant autonome sera évoqué,

je peux en effet vérifier celle-ci. Les éducatrices ont bien proposé les mêmes jeux aux enfants. Nous avons vu que la ligne pédagogique à laquelle elles se réfèrent est « Jouer c'est magique ». Elles aménagent donc l'espace en fonction de ce qui est prôné dans cette pédagogie, sans véritable réflexion autour des enjeux liés à la socialisation différenciée des filles et des garçons. Je tiens toutefois à relever qu'elles sont très attentives à la qualité du matériel qu'elles mettent à la disposition des enfants.

Quant au principe de l'enfant autonome, celui-ci a bel et bien été au centre de tous les discours. Cela semble être une valeur fondamentale pour les éducatrices, à tel point que celle-ci occulte presque tous les autres aspects de la prise en charge des enfants.

D'une part, il y a la conviction que l'autonomisation de l'enfant est la valeur cardinale d'un développement réussi. Cette autonomisation leur semble garantie par le jeu libre dans des coins qu'elles se donnent beaucoup de mal pour organiser, en mettant l'accent sur le matériel. La dimension relationnelle semble avoir disparu de cette conception de l'apprentissage actif. La diversité des expériences n'est possible que par la diversité des objets et non par la diversité des actions, et des relations interpersonnelles qu'ils permettent. Les objets sont des supports d'actions symboliques qui semblent assez pauvres dans cette façon d'organiser le jeu.

Brougère suggère, pour une meilleure compréhension du phénomène, mais aussi pour prendre une certaine distance face à une activité conçue comme une panacée, de sortir de l'idéalisation du jeu :

« Il n'y a pas de raison de valoriser le jeu en tant que tel ; il y a des jeux pervers, des jeux pauvres où les enfants finissent par s'ennuyer, des jeux qui permettent d'exprimer de la violence ou la volonté de dominer les autres, des jeux sexistes, non en ce qu'ils fonctionnent sur l'identification sexuelle forte mais en ce qu'ils constituent un moyen de valorisation oppressive de certaines valeurs masculines au détriment d'autres valeurs, ou éventuellement l'inverse, mais cela va plus souvent dans le premier sens » (1995 :38)

Cette relativisation du jeu comme activité bonne en soi permet de sortir d'une vision idyllique pour se pencher sur les pratiques enfantines afin de les analyser non pas en termes de potentialités développementales, mais comme des élaborations d'une culture ludique enfantine (Brougère : 1999 ; Delalande : 2001) empreinte de la culture dominante et des rapports sociaux qui la configurent. (Golay (2007), p. 28)

D'autre part, les éducatrices privilégient un rôle d'observatrices et elles observent effectivement très longuement les enfants avant de se sentir légitimées à entreprendre quoi que ce soit (en général planifier un coin un peu différent ou amener de nouveaux objets). Mais cette intense observation d'individus ne permet pas de mettre en évidence des « patterns » de comportements de groupe. Toute la dimension des relations entre pairs, cette socialisation horizontale si fondamentale, est occultée. On peut effectivement, pour chaque comportement individuel chez une fille trouver son pendant chez un garçon, et réciproquement. Mais la somme des rapports sociaux ne se limite pas à l'addition de tous ces comportements individuels.

Les éducatrices ne peuvent donc voir les enjeux liés au genre, et lorsqu'on attire leur attention sur certains aspects, elles sont démunies. Elles ne voient pas qu'elles utilisent les filles comme aides et les gratifient lorsqu'elles le font bien, et qu'elles dévalorisent les filles qui les déçoivent, par leur comportement ou leur apparence. Elles ne savent pas quoi faire face à des garçons, dont on loue la force et l'esprit d'entreprise, lorsqu'ils agissent leur frustration. Elles ne comprennent pas que les fillettes s'identifient à elles, figures féminines et maternantes, et que les petits garçons n'ont pas de raison de chercher à leur ressembler.

Quant à la troisième hypothèse,

- les éducatrices sanctionnent plus sévèrement les filles. Celles-ci sont considérées comme des « assistantes pédagogiques » ou/et elles déçoivent les éducatrices,

je peux également la confirmer. Nous avons pu identifier que les filles sont effectivement sollicitées pour aider les éducatrices dans la gestion du groupe, soit par des activités liées au rangement et à l'ordre, ou à l'aide aux garçons, soit comme régulatrices de la dynamique du groupe d'enfants. De

plus, les comportements non conformes à la norme sociale de la part des filles sont sanctionnés plus sévèrement par les éducatrices que ceux des garçons

La question de la diversité des rôles et des modèles se pose alors. On devrait la retrouver aussi dans l'équipe éducative, avec un vrai mélange. C'est peut-être cette composition unisexuée du monde de la petite enfance qui amène les éducatrices à ne trouver comme solutions à des questions de genre que le lissage et le gommage des différences : des gobelets verts pour tout le monde, des bavettes orange pour tous. Pourtant une fillette peut être une princesse ou une reine, et le garçon un prince ou un roi. Mais aussi une terreur et un ange, une calure ou une catastrophe, un régal pour les yeux ou un désappointement. Le garçon peut s'habiller comme une princesse ou comme une star du football, la fillette peut s'habiller comme un médecin ou comme un superhéros. Les mots ont un genre mais ne sont prescriptifs que si on le veut bien, ils n'ont pas le pouvoir de changer le genre d'un enfant.

Les éducatrices interviewées n'ont pas fait preuve d'hostilité ni de rejet par rapport à cette question de la socialisation différenciée en institution de la petite enfance. Elles n'ont pas non plus plaqué les choses entendues lors de la journée de formation. Elles sont ouvertes à la critique mais n'éprouvent pas le besoin de changer leur pratique puisqu'elles sont convaincues du fait d'être déjà parfaitement en phase avec ce qu'elles ont entendu et de l'appliquer quotidiennement.

La journée de formation ne leur a donc pas révélé les défauts éventuels de leur pratique professionnelle. On pourrait dire que soit elles appliquent déjà ce qui a été abordé pendant la journée, soit cela les dépasse, dans le sens où la culture et l'autonomie de l'enfant sont prioritaires et expliquent de leur point de vue les comportements différenciés des filles et des garçons. Autrement dit, sous réserve qu'on respecte l'autonomie et la personnalité de l'enfant, elles sont d'accord de combattre les stéréotypes.

De plus, elles ne reconnaissent pas que les enfants comme elles-mêmes sont influencé-e-s par les rapports sociaux.

Toutefois, les éducatrices montrent une véritable volonté à se remettre en question et à amorcer des débuts de réflexion. Ce qu'elles ne sont pas capables de faire, c'est une prise de conscience sur leur propre pratique. Probablement que si elles avaient conscience de ce qu'elles faisaient, elles seraient les premières à vouloir le changer.

Dans cette optique, la journée de formation ex cathedra leur permet de rester dans leur illusion de faire juste. Elle ne leur permet pas de prendre conscience de la réalité de leur pratique puisqu'elles sont d'accord avec le discours.

On voit cependant dans leur discours que le questionnement n'est pas loin et qu'on peut aller le chercher et le soutenir. Une piste serait d'utiliser la notion d'autonomie, qui leur semble si chère, pour questionner le choix « véritable » de l'enfant.

8 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baerlocher E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. In Dafflon Novelle A. (sous la dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 267-286). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- Collet I. (2012). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats*. Les Carnets des sciences de l'éducation : Université de Genève
- David M. et Appel G. (2011). *Loczy ou le maternage insolite*, Toulouse : Erès
- Ducret V. et Le Roy V., (2012), *La poupée de Timothée et le camion de Lison*, guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons. Carouge : le deuxième Observatoire
- Golay D. (2006). Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. In Dafflon Novelle A. (sous la dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 85-102). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- Golay D. (2007). Le « jeu libre » en crèche : une expression des rapports sociaux de sexe ? In Coulon N. et Cresson G., *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre* (pp. 25-41). Paris : L'Harmattan
- Golay D. (2008). Filles et garçons face aux territoires de jeu de la petite enfance. In Ferréol G. & Vieille Marchiset G. (sous la dir.), *Loisirs, sports et sociétés* (pp. 151-165). Université de Franche-Comté : Presses Universitaires de Franche-Comté
- Hohmann M., Weikart D.P., Bourgon L. & Proulx M. (2011). *Partager le plaisir d'apprendre*, guide d'éducation au préscolaire. Bruxelles : De Boeck
- Le Maner-Idrissi G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod
- Murcier N. (2005). « la construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant », « A quoi joues-tu ? », Atelier transnational thématique jeux, jouets, activités, Bruxelles 16 & 17 avril 2005
- Murcier N. (2005). « Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe », *Recherches et Prévisions*, no 80 – juin 2005, pp. 67-75
- Murcier N. (2007). « La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants », *Mouvements*, 2007/1 no 49, pp. 53-62
- Renevey Fry C. (2006). Institutions de la petite enfance au XIXe siècle : les traces de l'histoire. In Dafflon Novelle A. (sous la dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 55-68). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- Rouyer V. & Robert C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In Rouyer V., Croity-Belz S. & Prêteur Y. (sous la dir.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Erès

Rouyer V. (2011). Bébé au masculin, bébé au féminin ? De la distinction de sexe à l'identité sexuée. In Durgnat M. (sous la dir.), *Féminin, masculin, bébé* (pp. 93-104). Toulouse : Erès

Vidal C. & Benoit-Browaey D. (2005). *Cerveau Sexe & Pouvoir*. Paris : Belin

Zaouche Gaudron C. (2010). *Le développement social de l'enfant (du bébé à l'enfant d'âge scolaire)*, (2010). Paris : Dunod

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

Cresson G. (2010), « Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance », *Cahiers du Genre*, 2010/2 no 49, pp. 15-33

Darmon M., (2010). *La socialisation*. Paris : Armand Colin

Delalande J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Ferrez E. (2006). Education préscolaire : filles et garçons dans les institutions de la petite enfance. In Dafflon Nouvelle A. (sous la dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 69-83). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble

Fracheboud M. (1998). *Jouer en garderie. Aspects de la socialisation du jeune enfant à travers le jeu de fiction*. Lausanne : Editions EESP

Gianini Belotti E. (2009). *Du côté des petites filles*. Paris : Des femmes

Grézy B. & Georges P. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Inspection générale des affaires sociales RM2012-15 1P

Lemel Y. & Roudet B. (coordonné par) (1999). *Filles et Garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différencielles*. Paris : L'Harmattan

Lescarret O. & de Leonardis M. (Eds) (1996). *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan

Rouyer V., (2007) *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin

Stambak M. & Sinclair H. (sous la dir.) (1990). *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris : P.U.F.

Tap P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Paris : Privat

Vincent S. (2001). *Le Jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute

Vidal C. (sous la dir.) (2006). *Féminin Masculin. Mythes et idéologies*. Paris : Belin

Vidal C. (2007). *Hommes, femmes avons-nous le même cerveau ?* Paris : Le Pommier

9 ANNEXES

- Entretiens
- Plans des salles

Gais Pinsons 1

VLR : Merci beaucoup d'être là les deux. Donc en fait, ces observations que j'ai faites et puis l'entretien qu'on a maintenant, c'est dans le cadre du master que je fais à l'université, les études genre, et puis ça va rester confidentiel, c'est vraiment anonyme, si vous voulez c'est ma directrice de mémoire et moi qui aurons accès aux entretiens. Et puis si vous voulez la retranscription, je pourrai vous la donner une fois que le mémoire sera fait.

Donc l'idée maintenant, c'est de repartir de la journée de formation qui a eu lieu le 12 mai et puis je vais vous poser des questions assez ouvertes, vous allez parler l'une et l'autre comme vous voulez. Et puis je vais aussi revenir sur les 3 moments que j'ai observés, les jeux libres, la collation-repas et la réunion. Mais d'abord, j'aimerais vous poser une question générale et puis après on verra comment la conversation se passe.

Donc, en partant de la journée de formation qui s'appelait « On ne naît ni fille ni garçon, on le devient, les questions de genre dans l'éducation des jeunes enfants », est-ce que vous pouvez me dire quel lien vous faites entre cette journée et votre pratique professionnelle, et puis est-ce que vous estimez que les informations que vous avez reçues lors de cette formation ont changé ou vont changer vos pratiques.

Y : Alors personnellement, moi j'ai trouvé intéressant...je sais pas si ça change quelque chose parce qu'en fait on avait déjà mis vraiment toujours l'accent sur les choses plus ou moins garçons, plus ou moins filles. Et de retrouver des choses filles dans les coins appelés plutôt coins garçons, qui pas forcément puisqu'ils vont jouer...après c'est vrai que...après ça ça nous a interpellées, donc on a regardé, on a observé pour voir si les filles étaient moins dans le coin voitures, enfin qu'est-ce qui se passait. C'était intéressant de faire le lien avec ça et alors bon, effectivement, dans le coin voitures il y avait quand même beaucoup plus de garçons, bon il y avait quand même une fille, bon pour moi c'est Mia qui aime quand même pas mal, qui aime bien s'y asseoir et puis qui joue avec le garage. Après, c'est peut-être pas représentatif du groupe parce que Mia est un petit peu...

M : Elle souffre d'un handicap, on va dire.

Y : Si on part de ce principe là, c'est peut-être pas forcément...effectivement, puis bon au coin dînette, c'est vrai qu'il y a plus souvent des garçons au coin dînette avec les filles que des filles dans le coin jeux de garçons. Après, les coins où il y a d'autres jouets, ils iront tous un petit peu à la ferme, enfin c'est...enfin c'est beaucoup aussi ce qu'on y amène, en fait. Si c'est toujours la même chose, si on leur amène autre chose, comme ce matin je leur ai amené la paille et le foin, c'est vrai que...en

36 même temps ceux qui sont arrivés en premier c'était des garçons, effectivement ils ont investi
37 l'espace. En tout cas le cours ça nous rend plus attentives, et alors en tout cas à observer et puis se
38 dire « ben tiens, est-ce que là...parce que c'est vrai que jusqu'à présent j'étais pas à regarder si
39 j'observais les enfants, mais pas systématiquement pour voir à quoi ils jouaient en fait...si, dans l'idée
40 qu'ils avaient bien aimé quand on leur avait proposé des légumes, donc on a dit qu'on referait, etc,
41 ça, donc on a amené différentes choses selon nos discussions et nos échanges, mais dans l'idée du
42 garçon et de la fille, qu'est-ce qu'ils faisaient dans quoi eux...donc c'est vrai que ça nous a en tout cas
43 interrogées, et puis c'est vrai que, en tout cas dans ce qu'on propose, on a plus varié dans les...bon
44 ben là on avait mis cuisine, donc ça peut être garçon et fille, après ça dépend des stéréotypes qu'on
45 a, et puis après l'idée c'était, bon à la maison, puisqu'on avait parlé de la famille, du corps, etc. etc.,
46 les semaines d'avant, les chaussures en lien ben dames garçons...c'est vrai que j'ai pas regardé si les
47 garçons ont mis des chaussures de filles, donc les bottes...

48

49 VLR : En tout cas, Emilien il a mis les bottes.

50

51 Y : Il a pas mis les chaussures de filles ?

52

53 VLR : Il a mis les bottes de dames.

54

55 Y : Mais je sais pas s'il fait la différence. Mais par contre, les filles ont mis égal des deux, hein, j'ai
56 trouvé ? Oui. Donc c'est vrai qu'on est plus attentifs à ça. Je dirais en tout cas que c'est ce que ça a
57 apporté. Voilà, il y a juste dans le cours ce qui m'a interpellée, c'était les observations avec les
58 codifications... (Y. fait allusion à la grille d'observation quantitative du guide « La poupée de
59 Timothée et le camion de Lison »). C'est vrai que comme on a eu aussi nos observations dans le cadre
60 de « Jouer c'est magique », et qu'on avait nos grilles d'observation en fonction des expériences clés,
61 donc en fait c'est vrai que moi je fonctionnais comme ça, et du coup j'ai repris le livre quand je suis
62 rentrée, j'ai tout lu, alors j'ai trouvé intéressant, mais du coup...en fait je suis déjà tellement prise
63 avec eux que je me rends compte, en tout cas pour l'instant je suis pas prête pour ça.

64

65 VLR : Non mais là, c'est vrai que c'est un outil pour une recherche, un mémoire, une réflexion
66 approfondie en équipe...

67

68 Y : Oui, mais c'est vrai qu'il faut vraiment se l'approprier.

69

70 M : Se l'approprier, comme tu dis.

71

72 VLR : Je pense que déjà commencer par observer ce qui est décrit, c'est déjà une bonne base.

73

74 Y : Mais moi par rapport au cours, bon moi j'en avais déjà suivi quand j'étais étudiante à l'école
75 d'éducateurs, c'est vrai qu'on avait déjà pas mal été sensibilisés à la question des genres, et c'est vrai
76 que quand je suis arrivée sur ce groupe et que de mettre déjà toutes les filles, déjà rien que dans
77 l'aménagement de l'espace, par exemple dans la salle de bain, j'ai eu de la peine à m'y retrouver, et
78 j'ai trouvé que c'était très marqué sur ce groupe de petits, où on a une armoire garçons, pour les
79 couches garçons et les habits garçons, et une armoire filles...et toujours Yvonne, elle a fonctionné
80 avec le bleu pour les garçons et le rose pour les filles. Pourquoi c'est aussi marqué sur ce groupe ?

81

82 Y : Parce que j'étais chez les bébés, en fait je crois que c'est pour ça, parce que chez les bébés tu peux
83 pas...là cette année on a fait des étiquettes, chacun a choisi ce qu'il voulait, mais en fait...et des
84 couleurs, c'était pas associé au niveau filles en fait, mais c'est vrai que quand ils sont bébés, quand ils
85 arrivent, tu peux pas proposer...là moi, c'était la première fois que...je travaillais avec les plus grands,
86 donc en fait j'ai trouvé super sympa de justement d'apporter l'idée de choisir ses étiquettes, de
87 choisir les couleurs qu'ils aimaient...

88

89 M : Donc le choix s'est fait avec les parents. Je pense aussi que ça influence tout ce qui est avec les
90 couleurs, donc tous ces codes sociaux, culturels, voilà, familiaux, qui influencent énormément les
91 pratiques.

92

93 Y : Avant avec les bébés, non. C'est vrai qu'on avait mis des étiquettes roses...c'est vrai que c'était
94 aussi une simplification pour se repérer en fait dans le...

95

96 M : Mais tu te rappelles quelque chose, Yvonne, avant la réunion de parents, pour les nouveaux
97 enfants, il y avait le nom de certains enfants dont on ne savait pas si c'était un garçon ou une fille. On
98 avait préparé des étiquettes avec le prénom des enfants, et tu avais mis bleu d'entrée.

99

100 Y : Parce qu'on m'a dit que c'était un prénom de garçon.

101

102 M : Du coup, tu avais quand même préparé des étiquettes roses avec le même prénom de l'enfant,
103 au cas où c'était une fille vraiment, pour changer sur le panneau. Chez toi, dans ta tête, tu es
104 plus...pour moi, hein, je le ressens comme ça...dans...tu es plus dans cette histoire de couleurs, rose
105 pour les filles et puis ce bleu pour les garçons, tu vois. Moi j'aurais peut-être pas vu...si moi-même

106 j'avais fait, j'aurais en fait peut-être mis du vert pâle, ou du jaune...voilà, je serais peut-être partie
107 plus dans des couleurs comme ça, dû à la sensibilisation que j'ai eue à l'école, voilà. Mais c'est vrai
108 qu'on a pas le temps d'échanger sur tout, c'est impossible avec la masse de travail qu'on a par
109 rapport à notre pratique...

110

111 Y : En même temps, je pense que les parents, quand ils viennent de l'extérieur, si tu leur avais mis du
112 vert et du jaune, et ça leur aurait donné aucune indication quelque part.

113

114 M : Je sais pas si c'est par rapport à ça...

115

116 Y : Moi, c'était dans cette idée-là, c'est même pas que je suis rose ou bleu ou...mais après ça se
117 discute.

118

119 M : Attention. J'ai eu des remarques des parents qui m'ont dit : « Qu'est-ce qu'il y en a des garçons
120 sur ce groupe ». On a pratiquement que des garçons. Alors je sais pas si c'était très positif déjà
121 d'entrée pour ces parents-là, qui craignaient d'avoir que des garçons dans leur groupe, ou si c'était
122 valorisant parce qu'ils en avaient eux-mêmes un. Voilà, donc j'avais déjà eu une sensibilisation là-
123 dessus, donc j'avais fait un travail, que j'ai ramené aussi, par rapport à des livres qu'on lisait aux
124 enfants, qui étaient plutôt interpellant, les livres des mamans et le livre des papas de Todd Parr, et
125 on avait amené aussi une activité avec ma collègue d'équipe à l'époque, avec des images où des
126 papas sont en train de changer un enfant, ou un papa passe l'aspirateur, enfin pour casser un peu ces
127 images stéréotypes de la maison. Et c'est vrai que ça avait été interpellant quand même chez certains
128 enfants, j'étais dans un groupe de 3-4 ans, je travaillais chez les plus grands, et ça nous avait quand
129 même sensibilisées à comment on amène nous les jeux à l'enfant. Et c'est vrai que c'était intéressant
130 parce qu'il y avait quand même beaucoup d'enfants qui disaient que leur papa ne passait pas
131 l'aspirateur, à la cuisine c'était aussi maman qui faisait à manger. Papa il était assis à table, il
132 attendait. Et le papa buvait le café...il y avait des choses qui étaient ressorties qu'on avait pu après
133 faire une analyse de ce travail qu'on avait pu faire ensemble avec ma collègue du groupe. Donc c'est
134 vrai que moi j'ai été très sensibilisée à ça déjà d'avance, voilà, et puis un rafraîchissement de
135 mémoire avec ce cours de la journée petite enfance.

136

137 Y : Chez toi, t'es pas dans le bleu, dans le rose ? T'as papa qui fait l'aspirateur et qui fait la cuisine
138 toi ?

139

140 M : Alors ma vie elle est jamais si rose. J'ai une fille qui aime faire un peu tout comme son grand
141 frère, parce qu'elle a un grand frère, et ça change énormément. C'est vrai que chez moi, il y a eu
142 moins ce côté stéréotype et ça me fait mal parce que j'ai un mari aussi...très mari, et puis j'ai aussi
143 mon rôle de femme très prononcé à la maison, et c'est vrai que dans mon quotidien, oui dans ma vie
144 personnelle, je me bats pour que ma fille puisse aussi avoir ses droits en tant que...pour s'affirmer
145 autrement que son propre sexe, voilà. Alors des fois elle s'oppose vraiment à son père, mais en tant
146 que personnage asexué, je dirais. Elle perd un peu sa féminité, et je valorise aussi ce côté-là quelque
147 part. Si elle s'attache pas les cheveux, elle se maquille pas, elle est grande, elle grimpe aux arbres,
148 elle monte de partout, j'allais soutenir aussi ces expériences, parce que je me dis que c'est très bien
149 aussi, même si parfois ça me choque un petit peu.

150

151 Y : C'est pas forcément la situation dans la vie et tout...parce que tu sais, moi chez moi, c'était pareil,
152 on vivait à la ferme, on grimpait aux arbres, on allait se cacher dans les tas de planches, etc., etc. On
153 était plus...on nous appelait d'ailleurs les garçons manqués.

154

155 M : Voilà, garçons manqués.

156

157 Y : Moi c'est même pas une question de stéréotype, mais c'est vrai que quand tu vas acheter...moi
158 j'aime bien le rose, donc si j'achète des vêtements, ben pourquoi pas en rose quelque part en fait,
159 c'est pas...voilà je suis pas sûre que ce soit vraiment un...je crois que si on propose ben une couleur,
160 et puis tu prends ce qui te plaît en fait, c'est pas forcément la couleur de...d'ailleurs c'est vrai que
161 quand j'avais acheté des vêtements pour ma fille...je savais pas que j'avais des filles...j'ai acheté du
162 jaune, du bleu, du vert, mais j'étais malheureuse parce que j'avais vraiment envie d'acheter quelque
163 chose de rose, et puis je me suis dit « Ben si t'as un garçon, c'est vraiment nul quoi... », j'aurais jamais
164 mis du rose à un garçon. Autant j'aurais mis du bleu à ma fille, j'aurais pas mis du rose à un garçon,
165 ça c'est sûr.

166

167 VLR : Vous pouvez nous dire pourquoi ?

168

169 Y : Pfff ! Non, je peux pas, mais parce que je...j'aurais pas mis de rose à un garçon, ouais, ça m'aurait
170 simplement dérangée en fait. Parce qu'on aurait certainement pensé que c'était une fille, en fait, si
171 j'avais mis du rose, je dirais ça comme ça.

172

173 M : J'ai mis de l'abricot, qui ressemblait au rose, mais c'est vrai que ça ne plaisait pas à tout le
174 monde. C'est une famille, culturel, ça passait pas si bien que ça. Et puis jusqu'à l'âge de ses 2 ans, il a

175 porté des cheveux longs bouclés, et puis chaque fois on me disait, quand on me croisait avec mon
176 enfant, qui était un garçon donc, « Vous avez une très jolie petite fille ». « Non, c'est un garçon ».
177 Voilà, j'étais obligée de le confirmer, bien sûr. Oui, c'était un garçon qu'on prenait pour une fille.
178 Pourtant je l'habillais quand même suffisamment garçon pour voir que c'était un garçon.

179

180 Y : Mais des fois c'est simplement le visage et les cheveux...Quand on est en promenade aussi, les
181 gens qui nous rencontrent... « Oh, la belle petite fille ! » et puis c'est un garçon, ou le contraire...c'est
182 pas si évident que ça. Mais c'est vrai que si tu as un code vestimentaire, le bleu ben c'est garçon, le
183 rose c'est fille, du coup les gens ont un repère de base, pour un bébé hein, ont un repère de base en
184 fait. Mais après je dis pas qu'on doit faire ça, hein, c'est pas...mais...ouais.

185 Après on sait pas forcément pourquoi, mais on est quand même conditionné tout le temps,
186 aujourd'hui, pour tout, pas que pour le rose et le bleu, en fait je dirais pour ce que vous allez acheter
187 au magasin, ils vous en mettent dans les présentoirs à l'entrée, etc. Pour tout t'es conditionnée, on
188 essaie de te faire avaler des tas de trucs. Alors après si t'as envie de te laisser tenter parce que ça te
189 plaît ou parce que tu te laisses tenter facilement, je sais pas hein...après si tu es dans un magasin de
190 vêtements avec que du rose pour les filles et que du bleu pour les garçons, après t'as le choix d'aller
191 chercher du bleu pour ta fille ou du rose pour ton garçon. Mais je me rappellerai toujours, moi j'ai
192 vécu ça dans le groupe de l'autre côté avec un bébé, les parents ils avaient vraiment envie d'avoir
193 une fille, ils nous amenaient un petit garçon, ils l'amenaient en robe. Ben...c'était difficile quand
194 même, hein, on avait quand même de la peine à accepter...et j'en parlais avec mon beau-fils, qui son
195 frère est homosexuel, et euh...parce qu'après ça m'a interpellée quand même tout ça et puis on en a
196 parlé, et il disait « Mais ma maman elle voulait vraiment une fille, elle l'a toujours traité comme une
197 fille en fait ». Alors après, est-ce que ça a un lien ou pas ?

198

199 VLR : Je pense que le fait d'hésiter à mettre du rose à un garçon, c'est sûrement cette peur de
200 l'homosexualité probable, etc . Après qu'est-ce qui fait qu'un garçon devient homosexuel, ça c'est
201 une autre question

202

203 Y : Oui, alors après... alors après on devient... oui il y a autre chose, hein, je sais pas, mais ça interpelle
204 quand même. Moi ça me laisse songeuse. Pis après, ben on a quand même chacun son vécu et pis
205 heu... une façon de... parce qu'après, admettons qu'on enlève le bleu pis le rose, pis qu'on parte sur
206 du vert et du jaune, mais de toute façon à un moment donné il va y avoir un clivage, je suis presque
207 sûre.

208

209 M : Tu penses qu'il y aura une couleur qui sera adaptée plus à des filles qu'à des garçons ?

210

211 Y : Parce que pourquoi rose pourquoi bleu à la base ? Si c'était parti avec autre chose, moi je pense

212 qu'il y aurait eu aussi quelque chose.

213

214 M : Y a-t-il une histoire sur ce rose et sur ce bleu ?

215

216 VLR : Je crois, mais je ne la connais pas.

217

218 M : Parce que ce serait intéressant...

219

220 VLR : Je pourrais chercher...

221

222 M : Oui, volontiers

223

224 Y : Parce qu'au temps des cavernes, y avait certainement pas de rose et de bleu, hein.

225

226 M : Il y a une histoire là par rapport à la couleur

227

228 Y : Est-ce que c'est pas... parce qu'on pourrait dire que la rose c'est la fleur, c'est la petite fille, mais le

229 chou c'est vert, hein

230

231 VLR : Je vais chercher. Il me semble que j'ai déjà lu, mais je ne sais plus où...

232

233 Y : Moi je pense qu'il y aurait... parce qu'effectivement quelque part on a besoin de se raccrocher à

234 quelque chose, ben justement ce bleu garçon, ce rose fille, même s'il y a du jaune et puis qu'on peut

235 mettre du jaune aux filles...

236

237 M : Je me suis aussi beaucoup raccrochée au neutre, à la couleur blanche. J'aimais beaucoup le blanc

238 pour un bébé, je trouve que ça faisait ange, voilà.

239

240 Y : Mais moi j'ai mis beaucoup de blanc aussi, mais autant à... bon j'ai pas eu de garçon, donc je peux

241 pas dire, hein, puisque j'ai eu deux filles, donc... mais elles étaient pas forcément en rose, mais à un

242 moment donné c'est elles qui ont choisi, hein, la deuxième à deux ans c'était Mickey, tout ce que

243 vous lui mettiez qui était pas Mickey, elle l'enlevait illico presto, hein, ça devenait heu... invivable on

244 va dire, hein. Comme elle a un caractère bien trempé... ben à un moment donné vous alliez dans les
245 magasins, y avait que des Mickey partout...

246

247 M : Ca tombait bien

248

249 Y : Non mais c'est pour ça aussi que c'est parti. Elle a eu une fois un et puis on voit bien, suivant les
250 héros qu'ils ont, comme Dora ou Bob l'éponge, Spiderman, Cars... bon après ça dépend du
251 tempérament et de toutes sortes de choses. Bon moi ma fille...

252

253 M : Et de l'acceptation de la famille aussi

254

255 Y : A un moment donné, elle avait un copain qui s'appelait Oscar, elle voulait absolument ressembler
256 à un garçon. Elle disait qu'elle était un garçon à tout le monde d'ailleurs. Elle avait des magnifiques
257 cheveux blonds bouclés et tout, elle est partie dans la poubelle de ma chambre et elle s'est coupé les
258 cheveux, donc elle a tout enlevé, hein. Et je m'appelle Oscar.

259

260 M : Elle avait quel âge ?

261

262 Y : Ben elle était en maternelle, elle avait 3-4 ans. Donc plus féminine qu'elle, vous trouvez pas
263 maintenant. Elle s'était identifiée à son copain, elle voulait lui ressembler. Comme quoi, pour dire,
264 bon ben voilà, elle a eu cette période où elle voulait s'habiller comme un garçon, être un garçon,
265 ressembler à son copain, puis ça l'empêche pas d'être tout ce qu'il y a de plus féminine maintenant.
266 Bon moi je lui ai jamais aussi dit, bon tu es un garçon, oui oui mon beau petit garçon, par exemple,
267 pour dire ou la conforter là-dedans, mais...

268

269 M : Et la mienne, c'était pour les déguisements, j'avais... comme son frère a pratiquement 5 ans de
270 différence avec sa sœur, j'avais pas mal de déguisements déjà dans la petite enfance... qu'il avait lui-
271 même choisis, donc des déguisements de cowboys, d'Indiens, de gangsters, enfin voilà... des
272 déguisements comme ça. Quand ma fille a eu l'âge de se déguiser, et aussi la possibilité de choisir,
273 une fois je me suis dit « pourquoi pas acheter un déguisement de fille qui fasse vraiment fille, pas
274 comme les autres déguisements à la maison ? », et je suis partie dans un magasin, je suis pas allée
275 avec elle, j'ai acheté une robe de princesse, rose... c'est ce qu'il y avait. Une robe de princesse rose
276 avec la baguette. Je suis arrivée à la maison, je lui ai dit « regarde », mais vraiment avec un vrai plaisir
277 d'apporter quelque chose d'autre, de différent des déguisements qu'on avait à la maison, et c'est là
278 qu'elle m'a dit... elle m'a fait une tête, mais elle m'a fait une tête... elle m'a dit « maman, ça je mettrai

279 jamais, j'aime pas du tout ton déguisement, mais vraiment pas, moi ce que j'ai envie de faire, c'est le
280 voleur », et puis elle a choisi dans les déguisements de son frère une cagoule rouge avec juste une
281 partie où les yeux étaient apparents, habillée tout en noir, un déguisement qui la mettait pas du tout
282 en valeur, pour une jolie petite fille, et puis, ben... elle est partie comme ça à son Escalade, et j'ai fait
283 des photos d'elle, j'ai toutes des photos d'elle déguisée avec des costumes qui sont plus dirons-nous
284 masculins, et j'ai jamais pu la prendre avec une robe de princesse.

285

286 Y : Parce que c'est comme le rose et le bleu en fait.

287

288 M : Voilà, le noir et puis cette cagoule rouge, et puis les yeux juste apparents, on voyait même pas
289 son visage, et voilà. Et puis je voyais toutes les autres fillettes qui l'accompagnaient... parce qu'il y
290 avait toute une bande de garçons et de filles bien mélangés, et puis toutes les filles étaient déguisées
291 avec heu ben des habits de filles, elles s'étaient toutes pomponnées, et elle elle est partie avec son
292 déguisement de voleur comme elle l'appelait à l'époque. Mais j'étais un peu triste, j'ai jamais pu voir
293 un petit peu ce côté féminin chez elle. Je l'ai aussi souvent verbalisé.

294

295 Y : Mais je crois que des fois c'est peut-être plus en fait chez les filles, parce que moi je vois... par
296 exemple Salomé aussi, toujours la même, hein, elle avait reçu une magnifique poupée, ben la poupée
297 qui est là d'ailleurs, celle que j'ai amenée aujourd'hui pour la réunion, et elle a reçu ça, je sais pas,
298 elle avait 4-5 ans, dans sa boîte, elle voit cette poupée : « ha ! elle est pas belle ! ». Elle a jamais voulu
299 jouer avec. Voilà, nos filles nos garçons. Moi j'ai pas de garçon, donc... Mais on sait pas comment...
300 parce qu'après ça dépend de l'enfant, comment il évolue, comment ils vont être, c'est comme avec
301 eux, comment on intervient, c'est avec ce qui se passe, des échanges qu'il y a au fur et à mesure en
302 fait, et ça part sur certaines choses quoi.

303

304 VLR : Oui, tout à fait. Mais là par exemple, dans le groupe, vous observez quoi ? Par rapport aux filles
305 et aux garçons, la façon dont ils jouent ?

306

307 M : Alors on a des filles vraiment typiques filles, des comportements typiques féminins. On trouve
308 Maeva, vraiment tout le temps avec les habits de bébés, les poupées... Qui c'est qu'on aurait
309 d'autre ? Liliana, alors elle aussi elle est à fond très féminine...

310

311 Y : Mais c'est juste... alors Maeva, elle aime bien jouer à des jeux de garçons aussi, hein.

312

313 M : Oui, mais je dis en général.

314

315 Y : Dans l'habillement, elle aime bien être coquette, mais quand elle joue, quand elle monte... au
316 niveau moteur, je trouve qu'elle se fond bien dans un groupe de garçons.

317

318 M : Mais je trouve aussi qu'elle a quand même ce côté très féminin aussi. Et puis Liliana, c'est
319 vraiment la petite fille la plus fille de notre groupe, je trouve hein...

320

321 Y : Bon, ils cultivent aussi...

322

323 M : Ils cultivent. Voilà, ben voilà. Où dans la famille, c'est les ballerines, c'est... tout est très féminin.
324 La petite dentelle blanche, les robes, les petites ballerines, mais tout ce qui est... on peut pas mettre
325 plus de barrettes sur la tête... Alors oui, c'est vrai qu'elle arrive déjà comme ça. C'est une culture qui
326 est déjà bien inscrite.

327

328 Y : Papa italien, maman péruvienne, qui aiment bien tout ce qui est coquet, mais bon...

329

330 M : Elle est moins à l'aise dans les jeux de garçons

331

332 Y : Oui, beaucoup moins. Mais voilà, je pense que c'est par rapport à ça, par rapport à Maeva qui va
333 courir avec les garçons...

334

335 M : Elle a un grand frère, Maeva...

336

337 Y : Elle aussi, elle a un grand frère, mais très grand... il a une vingtaine d'années en fait

338

339 M : Pour Liliana, oui. Par exemple, Leo il a 5-6 ans, 6 ans maintenant. Son frère à Maeva, il s'en
340 occupe...

341

342 Y : C'est qu'il est très... très moteur, hein, son frère...

343

344 M : Elle aussi

345

346 Y : Quand elle doit faire sa place, du coup...

347

348 M : Elle doit se positionner, s'affirmer

349

350 Y : Après, c'est vrai qu'Eva elle est très... mais elle joue aussi beaucoup avec les garçons, les jeux

351 moteurs avec les garçons. Je parle pas de voitures ou de choses comme ça, mais en tout cas ce qui

352 est moteur, je vois pas vraiment de différence de ce côté-là

353

354 M : Oui, c'est vrai aussi. Mais elle est aussi féminine, hein.

355

356 Y : Mais elle est très féminine... Elles sont arrivées ce matin...

357

358 M : Vernis à ongles...

359

360 Y : Puis la maman est très coquette aussi, hein.

361

362 M : Par exemple, pour le bourdon. Yvonne a proposé de faire une bouche au bourdon... on est en

363 train de faire des bourdons qu'on va mettre dans la salle... elle a dit que ça serait du rouge à lèvres

364 qu'elle allait mettre sur la bouche, un rouge à lèvres, et pourtant elle avait pas de rouge à lèvres...

365

366 Y : J'avais deux stylos, en fait, j'avais un rouge et un noir. Et en fait, ben on a regardé, et puis ben je

367 lui ai proposé « comment tu veux qu'on fasse ? qu'il rigole, qu'il rigole pas ? »... Liliana, elle, quand

368 on a fait la bouche, elle a voulu une langue, donc on a fait une petite langue, et puis du coup elle elle

369 est venue après et elle m'a dit alors qu'elle voulait avec du rouge à lèvres, alors du coup on a dessiné

370 en rouge. Ou Florian il a voulu des dents de Tyrex, parce que lui c'est tout par les dinosaures, hein, et

371 puis... c'est vrai, ils savent bien s'exprimer, mais effectivement, parce que si on regarde là par

372 exemple, ben effectivement lui il est dans le Tyrex, elles sont... bon la langue était... pourtant elles

373 ont pas été induites en rien du tout hein... c'est des choix comme ça. Je pense quand même qu'ils ont

374 pas les mêmes choix, effectivement. Après est-ce que c'est nous qui les induisons ou pas... C'est aussi

375 à vous de nous dire. On attend que ça, nous, de savoir !

376

377 M : Quelles sont vos observations, vous aussi, par rapport à ce qu'on met en place, comment on

378 interagit...

379

380 VLR : Pour le moment, ce qui m'intéresse c'est plus de savoir vous, ce que vous en pensez...

381

382 M : On attend aussi un retour

383

384 VLR : Mais je n'ai pas observé de choses... catastrophiques
385
386 Y : Ca on le pense bien aussi !
387
388 M : Mais même les détails nous intéressent
389
390 VLR : D'accord. Bon en fait j'ai pris des notes... parce que il faudra surtout que je retranscrive les
391 enregistrements, donc ça ça va être assez long. Mais par exemple, ce matin, quand elles sont arrivées
392 avec les robes, c'est la première chose que vous leur avez dite, vous leur avez dit...
393
394 Y : Oui, oui. C'est vrai que après j'ai dit « ouais bon... », mais en même temps, ouais bon voilà, c'est...
395 ça me fait pas peur de dire... ouais je le dis, et puis j'assume complètement
396
397 M : Souvent, cette expression revient, que certaines mamans, comme la maman de Liliana, qui dit
398 « ma princesse ». Elle l'appelle « ma princesse ». Et une autre fillette commence à le dire aussi. Bon,
399 elles entendent ce mot-là...
400
401 Y : Bon, on a beaucoup joué aussi avec des châteaux forts, avec les princesses, les châteaux forts avec
402 nos costumes de chevaliers, quelques costumes de princesses, donc c'est vrai que c'est des choses
403 qui sont revenues assez souvent, donc peut-être qu'effectivement si on avait pas fait ça, j'aurais
404 peut-être pas dit ça peut-être... je sais pas, après je... parce que je suis très spontanée, donc en fait, je
405 dois dire que si je l'avais pas dit...
406
407 M : Moi j'essaie de pas le dire
408
409 VLR : Mais vous ne l'avez pas dit là, vous avez dit « comme vous êtes belles »... après vous avez dit
410 que... je sais plus, on dirait quelqu'un d'autre, une princesse... voilà, on dirait une princesse, c'est
411 possible...
412
413 Y : Oui, c'est possible... je sais pas, je sais plus... je m'en rappelle pas
414
415 VLR : Vous avez dit « allez princesse » à une petite fille, mais je ne sais plus qui...
416
417 M : Ca doit être Liliana.
418

419 VLR : « Comme vous êtes belles » ou quelque chose comme ça...

420

421 Y : Oui, parce que elles avaient les deux une robe à pois, en fait, assorties, une rouge avec des pois

422 blancs, et l'autre bleu marine avec les pois blancs, mais les mêmes robes en fait, et puis elles sont

423 arrivées toutes les deux comme ça...

424

425 M : Les deux cousines

426

427 Y : Mais à la limite, j'aurais même dit la même chose à deux garçons qui seraient arrivés comme ça.

428 « Vous êtes beaux » quand il vient, Bastien, avec son Bob l'éponge, et puis il vient avec son T-shirt...

429 « Oh, ce que tu es beau ! », ben je vais pas lui dire « Ce que tu es belle » en fait quelque part, c'est

430 aussi logique hein...

431

432 M : L'idée c'est de complimenter autant les garçons que les filles, d'équilibrer

433

434 VLR : Montrer que c'est possible. Voilà, d'équilibrer. Les activités garçons sont aussi possibles pour

435 les filles...

436

437 Y : Disons que oui, alors là... par exemple pour les activités, ils ont toujours le libre choix, puisqu'on

438 ne fait pas... par exemple chez les plus grands, ils font des ateliers avec... ils ont aussi le libre choix,

439 mais... à un moment donné, quand il y a 4 enfants dans un atelier, il y a plus de place, tandis que chez

440 nous, c'est vrai qu'ils peuvent aller... en fait d'un coin à l'autre... on n'a pas... on commence à

441 comprendre...

442

443 VLR : C'est très bien, parce que comme ça on fait le lien avec les jeux libres, etc. Je pense que cette

444 question du libre choix, elle est vraiment intéressante, et puis moi je la mets en lien avec le rôle des

445 adultes, enfin des professionnel-le-s. Qu'est-ce que vous pensez... en quoi consiste le rôle des

446 professionnel-le-s dans les moments des jeux libres ou des ateliers, ou dans la façon dont vous les

447 mettez en place par rapport à votre pédagogie aussi ?

448

449 M : Alors voilà, nous on s'est préparées...

450

451 Y : Pour pas oublier quand même les choses les plus importantes, l'idée c'est quand même « Jouer

452 c'est magique », hein, et que on a quand même suivi les cours... donc en fait c'est favoriser

453 l'apprentissage actif. Donc en fait... je vais pas vous lire tout ça... donc dans l'idée c'est... pour nous,

454 c'est la planification en fait... déjà de savoir ce qu'on va proposer aux enfants, des réflexions en
455 équipe, suite à nos observations sur les enfants, par quoi ils sont intéressés, ce qu'ils aiment faire... et
456 en même temps d'introduire un peu des nouveautés aussi, toujours pour donner de l'intérêt et
457 stimuler... donc ce que j'ai marqué, par exemple c'est ça... savoir saisir les indices fournis par les
458 enfants en fait... justement dans nos observations, et puis offrir le soutien de l'apprentissage...

459
460 M : Là par exemple, ce qui est bien c'est l'histoire de l'araignée. Il y avait Florian qui avait un
461 Spiderman, et il nous en parle beaucoup de Spiderman, et nous on voulait pas rebondir sur
462 Spiderman en lui-même, on est parties sur un thème des araignées la semaine dernière... et ils ont pu
463 faire des activités pendant la semaine en lien avec les araignées. Donc pendant la petite réunion, on
464 a eu l'araignée Gipsy, on a pu faire des collages sur feuilles avec l'araignée... en toile d'araignée... ça
465 part d'un indice d'un enfant, puis vraiment l'envie, puis après on explique justement, parce qu'Elias il
466 adore les araignées et que sa maman elle les aime pas du tout, eh ben on va travailler un petit peu
467 sur les araignées, et ils sont tous d'accord en général... ça c'est juste un exemple

468
469 Y : Donc après, c'est leur offrir la liberté motrice, donc ça veut dire qu'ils peuvent bouger, aller où ils
470 veulent... c'est vrai que s'il y en a qui montent au toboggan pendant qu'on est en train de faire autre
471 chose, quand on est dehors, parce qu'on peut pas être dedans et dehors... mais autrement, bon il y
472 en a un qui a fait de la balançoire... c'était pas vraiment prévu là-dedans, mais pourquoi pas, je veux
473 dire, c'est pas... en tout cas c'est pas notre... qu'ils puissent vraiment avoir des choix, de ce qui est
474 disposé.

475 La stimulation des sens, en fait par différents... par exemple, aujourd'hui c'était avec les légumes,
476 toucher, goûter, sentir, voir, etc. etc. L'utilisation le plus possible des objets de la vie courante, en fait
477 ça c'était aussi Ginette (la formatrice) qui nous avait incitées à ajouter des légumes, des fruits, enfin
478 toutes sortes de choses qui pourront être goûtées sans forcément être mangées sans danger hein...

479
480 M : Aussi la récupération du matériel... on récupère des bouteilles, des bouchons, des cartons, du
481 papier, des vieux habits... on récupère énormément aussi le maximum d'objets réels...

482
483 Y : Il y aussi la possibilité de leur laisser des choix par rapport au déroulement de la journée, ça veut
484 dire que quand c'est la réunion, alors c'est pas parce que c'est la petite réunion... voilà, on essaie
485 quand même de les canaliser... c'est vrai qu'en début d'année, ils participaient pas tous parce qu'ils
486 arrivaient pas à suivre... mais c'était pas aussi... on chantait, c'était basique... mais maintenant c'est
487 vrai qu'on essaie quand même de... même si ils partent, d'aller chercher quand même gentiment,
488 leur proposer tout en expliquant qu'on va faire des choses intéressantes...

489

490 M : C'est vrai qu'avant, notre première réunion, nos premières réunions, c'était déjà pas dans cet

491 espace, c'était dans le coin dînette là, et on avait donc la vue quand même sur les enfants qui

492 restaient dans les autres coins, mais ils avaient le droit de rester. Ils étaient aussi très observateurs et

493 puis très preneurs, et des fois ils venaient pour un moment de chanson qui les attirait, et puis ils

494 venaient participer quand même. Voilà, c'était comme ça au début de l'année. Maintenant, ils

495 arrivent à plus être dans cet espace

496

497 Y : Donc en fait c'est leur offrir une attention soutenue lors des explorations et puis des jeux, et puis

498 d'entrer en communication et de permettre la réciprocité dans les échanges

499

500 M : Il y a beaucoup de parole

501

502 Y : De tour de rôle... Leur permettre de passer en douceur d'une expérience à l'autre, soutenir les

503 enfants avec leurs pairs quand il y a des conflits

504

505 M : Mais il y a aussi cette résolution de problème. Ils font eux-mêmes s'ils y arrivent. On leur laisse le

506 temps de voir s'ils arrivent à résoudre eux-mêmes un peu leurs histoires entre eux

507

508 Y : C'est vrai qu'on a... en tout cas jusqu'à présent, on a pas eu trop de problèmes on va dire hein... ça

509 s'est toujours... ben hier c'était déjà très très animé, et aujourd'hui un petit peu aussi, de nouveau un

510 petit peu... Bastien va avoir un petit frère dans peu de temps... et enfin, il y a plein de choses, et puis

511 il grandit, tout simplement aussi, hein, donc voilà.

512 Et puis on avait mis aussi offrir aux enfants plus âgés la possibilité de s'engager dans un processus de

513 planification-action-réflexion, les prémisses de parler de ce qu'on va faire, et puis on en reparle à

514 table, c'était... on avait fait une activité, j'avais amené des escargots, puis je leur avais donné des

515 pschitt-pschitt, et puis en fait c'était pour mouiller les escargots, pour qu'ils sortent la tête, et puis

516 finalement ça a dégénéré, ils ont commencé à nous courir après et puis à nous mouiller, et puis bon

517 on a rigolé, et puis bon on est rentrés, on a dû tous se changer parce qu'on était tout mouillés, et ils

518 se sont assis à table et puis Florian, vous savez qui parle vraiment bien : « Ah ! C'était bien ce matin,

519 on a mouillé Chantal, Yvonne, tout le monde ! »... mais c'était vraiment...

520

521 M : Nous on rebondit aussi sur ces envies-là et puis on discute aussi. C'est un gros travail aussi sur le

522 langage, tous ces nouveaux mots qu'ils apprennent... on est épatées

523

524 Y : Là vraiment, c'est la foire aux mots, c'est juste vraiment juste impressionnant. Bon voilà. Et puis
525 bon, c'est ce qu'on disait, encourager à ranger aussi après les périodes de jeu. D'ailleurs ce matin j'ai
526 rien eu besoin de dire, hein, pas besoin de chanter, c'est Elias qui a chanté la chanson...
527
528 M : Ils anticipent, hein. Il faut pas oublier que c'est des enfants qu'on connaît depuis 2 ans et demi
529
530 Y : Alors vraiment très bien, et puis je dirais que par rapport à la musique, ce qu'on a fait donc en
531 fait... je suis partie des expériences-clé qu'on utilise dans « Jouer c'est magique », la communication
532 et le langage, ben écouter, réagir, communiquer de façon non verbale, mouvement et musique,
533 bouger avec des objets, sentir, expérimenter différents rythmes, et puis le temps, l'expérimentation
534 de la notion du vite, du lent, alors on pourrait encore en rajouter, mais c'est vrai que c'est la
535 première fois que j'ai commandé ces grelots là...
536
537 M : Ils ont essayé les grelots pour la première fois
538
539 Y : C'était la première fois qu'ils essayaient, mais je trouvais qu'ils se sont pas mal débrouillés en fait,
540 hein, ça faisait beaucoup de bruit mais c'était assez...
541
542 M : Et puis Emilien n'a pas voulu
543
544 Y : Emilien, mais Emilien voilà... c'est un petit garçon qui veut pas faire les bricolages pour l'instant, il
545 a de la peine à toucher la peinture... faire, vraiment l'amener à faire quelque chose dans son choix à
546 lui... par exemple, pour la fête des mères, on avait fait des tabliers pour les mamans, et ils avaient fait
547 les empreintes de mains sur le tissu chacun, il a jamais voulu faire l'empreinte de mains, par contre il
548 a été d'accord de prendre le pinceau et de faire des grands traits sur son tablier
549
550 M : On a respecté son choix. Et puis il vit très bien l'activité malgré tout, là il a dansé le boogie-
551 woogie comme il a pu, et puis il voulait même plus que ça s'arrête...
552
553 Y : Mais il y viendra, mais il lui faut... c'était tout nouveau, donc il va lui falloir plusieurs fois. Il y
554 viendra par lui-même en fait
555
556 M : On lui laissera le temps
557

558 Y : Par exemple, ces enfants-là, alors on va essayer de leur proposer régulièrement parce que
559 quelque part si on n'essaie pas de proposer, ben... avec un autre choix peut-être... en amenant
560 quelque chose pour le faire, mais différemment, et puis du coup, ben par exemple à Pâques, quand il
561 a dû faire son arbre, ben son arbre il était pas peint, il a collé, parce qu'il a bien voulu coller dessus,
562 mais c'est le seul qui l'a pas peint en fait. Après voilà, je veux dire on a respecté son choix... et puis je
563 pense qu'un jour il...

564

565 M : Le mot clé dans notre groupe, c'est la bienveillance, et on essaie d'être le plus bienveillantes
566 possible vis-à-vis des enfants. Voilà, c'est ça « Jouer c'est magique ».

567

568 Y : Ouais. Mais après, « Jouer c'est magique », il y a plein de choses, après il y a... par exemple par
569 rapport aux échanges démocratiques, où nous on est encore aux balbutiements, où on est encore de
570 loin pas... c'est pas comme il faudrait en fait, mais ça viendra pas comme ça hein, au Canada ils sont
571 comme ça parce qu'ils sont formés là-dedans déjà dès le départ, tandis que nous on a eu toute une
572 autre approche, et cette approche-là, des fois quand on s'entend, justement quand on fait des vidéos
573 ou comme ça, je trouve que c'est très intéressant parce que justement on s'entend dire des choses
574 et puis du coup on dit « ah ouais, mais non, ça va pas, t'aurais dû dire ça comme ça et puis... » et puis
575 dire ces choses-là comme ça, et puis je pense que c'est bien d'avoir la conscience de ça déjà, ça
576 aide... ça aide.

577

578 VLR : Donc les jeux libres, si on revient... ou ateliers, est-ce que vous avez une intention particulière...
579 je sais pas, à donner autant la possibilité autant aux filles qu'aux garçons...

580

581 Y : Ah oui, ils vont où ils veulent en fait.

582

583 M : Où ils veulent, tout le temps.

584

585 Y : Ils choisissent hein. Alors après c'est vrai que si un enfant est toujours dans quelque chose où il a
586 jamais... je lui proposerais quand même de montrer qu'on peut essayer de faire quelque chose, ou
587 voir, ou bien d'aller l'inciter, de lui montrer pour que justement il puisse aussi en profiter, parce que
588 des fois ils ont peut-être... peut-être comme nous, des a priori pour certaines choses, et puis que
589 peut-être qu'en leur montrant et puis que... mais après c'est de nouveau, ça reste leur libre choix, si
590 vraiment ils veulent pas, ils veulent pas quoi.

591

592 VLR : Mais vous leur proposez...

593

594 M : On leur propose, parce que justement il y a des enfants qui ont besoin d'être plus accompagnés
595 dans le jeu libre, parce qu'ils se sentent plus perdus. Et quelque part il faut pas aussi les ignorer, et
596 puis on s'est dit que... peut-être observateur, mais à quel degré ?

597

598 Y : Voilà, comme par exemple ce matin, ben j'ai... avec Myriam, elle était dans son petit monde, ben
599 donc je l'ai prise dans les bras et puis on a dansé ensemble, et puis après on a fait ensemble... alors
600 pas tout du long parce que il y a pas que Myriam, mais comme elle est toujours un petit peu en
601 retrait, et puis que ce matin je sais qu'elle était pas très bien...

602

603 M : On en a quelques-uns sur ce groupe qui sont un petit peu comme ça... où on est attentives à ce
604 retrait un petit peu au niveau des jeux libres...

605

606 Y : Parce que j'aurais aimé parler de justement comment... parce que comme on a des séminaires
607 d'analyse de pratique avec la psychologue, et moi c'est vraiment quelque chose que j'aimerais
608 amener. Justement ces enfants qui sont en retrait... des enfants qui ne font rien quoi. Qui observent,
609 mais voilà, au bout d'une année, il faut peut-être qu'ils fassent un peu autre chose qu'observer, et je
610 pense que si on va à leur contact et qu'on leur propose justement par des échanges et puis de
611 dialogues, ben on arrive quand même à leur proposer quelque chose et ils le font très bien. Mais il
612 faut juste prendre le temps. Alors c'est vrai que des fois quand on est deux et puis qu'il y en a dix et
613 puis que ça bouge dans tous les sens, c'est quand même un petit peu plus compliqué, mais il faut
614 vraiment y être attentif en fait.

615

616 M : Surtout que bon on a des enfants qui sont un petit peu plus dynamiques, hein, on va dire.
617 Souvent eux ils attirent souvent notre attention aussi sur eux, et il faut pas oublier aussi qu'on a un
618 gros travail par rapport à une petite fille donc aussi avec son handicap, donc ça nous fait beaucoup
619 d'enfants qui nous sollicitent énormément et puis qui fait qu'on oublierait aussi facilement ceux-là.
620 Mais on en a déjà parlé en équipe hein. On en a dix d'habitude. On en a huit aujourd'hui.

621

622 Y : Bon, la différence du jeudi, c'est que jeudi on est trois à neuf heures. Le vendredi on n'est que
623 deux.

624

625 M : Normalement je devrais venir pour dix heures, mais je suis venue plus tôt ce matin, pour pouvoir
626 aussi participer à la réunion.

627

628 VLR : Et puis par rapport à... bon les enfants qu'on oublie un peu, qui observent, ça c'est une chose.
629 Et puis des enfants qui choisissent toujours le même jeu ? Je sais pas, on parlait de Liliana, admettons
630 Liliana elle choisit que des jeux de filles entre guillemets, qu'est-ce que vous faites avec ça ?
631
632 Y : Ben en fait, par exemple la semaine passée, on avait préparé euh... moi je reste convaincue que ce
633 qu'on va leur donner à manger, en jeux, va les attirer. En fait, elle a joué avec les pierres, avec le
634 sable, les voitures... et je pense que si on leur... alors après ça demande aussi de l'inventivité de notre
635 part, mais je reste convaincue suivant ce qu'on leur propose, parce que c'est vrai que si vous leur
636 sortez tous les jours les mêmes petits camions et puis tous les jours le même bac de sable, eh bien...
637 et d'ailleurs on se retrouve quand même avec un groupe où les enfants jouent, où ils ont envie de
638 jouer, où ... alors bien sûr qu'il y a quand même des conflits parce que tout d'un coup ils ont envie du
639 même jeu, c'est juste quand même normal, c'est légitime, mais... moi je trouve très peu en fait. Moi
640 j'avais une vision en fait... sans critique aucune mais par exemple du groupe de l'autre côté, où ils
641 étaient beaucoup plus nombreux, d'ailleurs j'ai toujours dit que quatorze petits de cet âge-là tous
642 ensemble, je trouve que c'était de la folie parce qu'ils ont tous envie du même truc en même temps,
643 mais je reste convaincue que plus on diversifie... euh, c'est comme quand ils... on sent qu'il y a... que
644 ça va plus, si vous apportez quelque chose, on range, on met quelque chose d'autre, ça relance
645 toute la machine, ça repart dans le jeu au lieu de... ou là justement quand il y a quelque chose où ils
646 veulent le même jeu, si on propose à celui qui veut s'accaparer le jeu de celui qui l'avait, on lui
647 propose autre chose, faut juste trouver la chose qui va l'intéresser en fait. Donc en fait en les
648 connaissant, on sait qu'on va pouvoir leur... alors des fois ça marche pas non plus hein, mais en
649 principe oui, si on leur propose autre chose, oui.
650
651 M : Moi aussi, je vais dans ce sens.
652
653 VLR : Donc là on est en train de parler du rôle de l'adulte. Que c'est important d'être là et puis
654 d'observer...
655
656 M : Oui, la présence, l'accompagnement et puis d'amener toujours...
657
658 Y : Et puis les échanges...
659
660 M : Oui, les échanges, c'est clair. Alimenter tout le temps le jeu libre.
661

662 Y : Alors il y des fois ils jouent... ce matin ils jouaient, ils étaient chou, j'avais mis les pierres et puis
663 j'avais mis les petits camions sur le bord, et puis ils étaient les quatre alignés, ni de chamaille rien du
664 tout, et ils avaient mis chacun les camions, ils les avançaient et ils les reculaient et ils faisaient « pin
665 pon, pin pon ! ». Ils ont joué, je me suis dit « oui, il va se passer quelque chose », parce que c'est
666 pas... mais non, ils sont restés comme ça pendant dix minutes quoi. C'est juste impressionnant, et
667 pourtant il y avait Lucas, il y avait Bastien, il y avait Yvan et puis Florian. Et pourtant ils ont l'occasion
668 souvent de se chamailler, non, ils avaient pris chacun un camion, personne ne s'est chamaillé, et
669 vraiment j'ai trouvé superbe, bon il aurait fallu prendre la caméra, mais bon, en l'occurrence... Non
670 mais c'est vrai, c'est des instants comme ça qu'on a vraiment envie de garder quoi, parce que c'est
671 chouette.

672

673 M : On en a d'autres, tout le temps.

674

675 Y : Ou quand ils ont découvert les pieds par terre, Melina et Bastien ils ont un grand moment joué
676 dans l'espace hein, vous les avez vus dans l'espace vers la porte, où Bastien faisait des grands pas
677 comme ça, et puis Melina lui courait derrière, puis ils revenaient dans l'autre sens en faisant... et ça a
678 duré un bon moment.

679

680 M : J'ai pas vu ce moment-là.

681

682 Y : Mais après il faut savoir les voir aussi.

683

684 M : Oui, c'est l'observation.

685

686 Y: Non mais tu peux être là et puis ne pas faire attention... ben ou être en train de discuter, ou...
687 ouais il y a plein de choses qui...

688

689 VLR : Oui, je pense que ça c'est très important.

690

691 Y : Le regard circulaire, d'avoir les yeux partout.

692

693 M : La présence.

694

695 VLR : Parfait, merci. Et puis par rapport au repas, qu'est-ce que vous pensez... en quoi consiste le rôle
696 aussi de l'adulte au moment du repas ?

697

698 Y : Alors pour moi ça reste pareil. C'est encadrer, c'est être à l'écoute, c'est... alors après il y a la
699 transition quand même, les transitions qui sont importantes aussi... le fait quand ils doivent attendre,
700 des fois quand on est un peu dans le flou comme là qu'on savait pas qui... on savait qui devait venir,
701 mais si elle était là, si elle était pas là... et puis... bon la collation aussi des fois c'est difficile parce que
702 si il y a des enfants qui arrivent, ben on les accueille, du coup comme là ce matin, on était en train de
703 les installer, du coup la maman d'Eva est arrivée, avec son petit souci... donc j'ai bien senti qu'il fallait
704 réconforter et puis essayer d'amener du positif dans ce qu'elle voyait négatif... bon je pense qu'elle
705 est quand même repartie plus sereine en tout cas, mais sous le coup je me suis dit « ouh là là ! » et
706 j'ai senti que c'était très fort quand même.

707

708 M : Et à quelque part, moi ce soir quand je la recroiserai, ben je vais essayer de sentir s'il est resté
709 quelque chose ou pas, ou s'il faut que je rebondisse également sur quelque chose...

710

711 Y : C'est vrai qu'on est très à l'écoute aussi des parents, bienveillance aussi au niveau des parents. Au
712 fait c'est vrai que moi ça fait deux ans que je les ai, donc c'est vrai qu'il y a aussi quelque chose là qui
713 s'est vraiment... mais même si ça fait une année, mais c'est vrai que c'est encore plus quand on a
714 deux ans, donc ils se confient... et ils acceptent pas forcément bien quand c'est des personnes qui
715 viennent de l'extérieur, quand c'est des personnes qui viennent euh... une éducatrice qui arrive en
716 cours de route, il faut qu'elle fasse sa place.

717

718 M : Parce que là on a le cas de Chantal qui a intégré le groupe au mois de mars, et c'est pas très facile
719 encore pour les parents, et pour elle aussi, c'est dans les deux sens. Arriver en cours d'année, c'est
720 pas évident. Et moi-même, quand j'ai intégré ce groupe avec Solange, mon autre collègue, donc moi
721 ces enfants je les connais, ça va faire une année, et puis Yvonne deux, c'est vrai que c'était pas si
722 évident de trouver ma place dans ce groupe avec ces parents qui connaissaient déjà Yvonne comme
723 référente.

724

725 Y : Ouais c'est ça, je pense que quand il y a une nouvelle personne c'est du positif, mais en même
726 temps pour les autres, il faut d'autant redoubler de... voilà. Alors elle, elle arrive, du coup on est déjà
727 trois, et...

728

729 M : Moi ça a pris un certain temps aussi pour me faire accepter, mais c'est d'autant plus difficile pour
730 une personne qui a commencé au mois de mars.

731

732 Y : Bon les parents ne vont pas forcément accepter non plus par exemple le fait que par exemple Léa
733 ait été enlevée du jour au lendemain, pour eux c'était une incompréhension hein, parce que ça
734 fonctionnait très bien et puis elle était très chouette, donc pour ça c'est vrai que...

735

736 M : Mais ils tissent des liens avec certaines personnes, et puis tout d'un coup ils ont pas été prévenus
737 aussi en amont de ce changement qu'il allait y avoir, donc à partir du moment où ils ont pu
738 embaucher une éducatrice diplômée, c'est... voilà, ben, ils l'ont annoncé un petit peu comme ça au
739 jour le jour et ça a été un petit peu difficile pour les parents aussi. Donc reprendre confiance avec
740 une nouvelle personne, c'est pas si évident. Même si c'est une diplômée. L'autre personne était une
741 auxiliaire, et elle était très bien... elle avait vraiment sa place dans le groupe.

742

743 Y : Après c'est des affinités aussi. Il y a des parents qui s'entendent très bien avec certaines... peut-
744 être qui ont moins de... avec d'autres, etc., etc., donc après ça peut être légitime hein, mais euh...
745 voilà, c'est qu'il faut...

746

747 M : Il faut du temps. Je pense qu'il faut du temps.

748

749 Y : Et puis être ouvert, et puis en parler, je crois quand même. Parce qu'on avait des parents, il y avait
750 un bébé qui devait monter, et puis il est monté mais il y a eu toute une histoire. C'était avec Sandra,
751 tu te rappelles ? La maman, pour finir elle l'avait prise au bureau parce que c'était plus possible, et
752 puis du coup c'était vraiment sur des malentendus. Et c'était allé trop loin et puis ça avait duré trop
753 longtemps, c'est ça qui est dommage, parce que à quelque part si des mots avaient été mis tout de
754 suite, ben on aurait pu éviter tout ça quoi en fait. Des fois c'est vrai, on attend trop.

755

756 M : Et dans Jouer c'est magique aussi, on a... on offre une place un petit peu privilégiée aux parents à
757 quelque part. Euh, on est très transparent avec eux, parce qu'il y a vraiment énormément de photos
758 qui circulent, des albums photo qui ont circulé, qui continuent à circuler sur ce groupe même
759 maintenant s'il y a d'autres choses qui sont en train de se faire au bureau qui limiteraient ce type de
760 transactions...

761

762 Y : C'est 15 avril 2012 pour les photos. Ouais, j'ai relu le règlement. Parce que du coup... parce que en
763 fait il y a des a, b, c...

764

765 M : C'est pas 15 août ? Tu te trompes pas ?

766

767 Y : Ouais, mais non, oui parce qu'ils ont mis a, b, c, d, et puis maintenant en fait en cherchant, le d
768 c'est 15 avril. Donc on est très mal parce qu'en fait on a fait... tout ça j'ai tout mis sur dvd, les parents
769 nous avaient donné l'autorisation pour l'année, et en fait du coup on nous a interdit de donner, ils
770 ont plus le droit de recevoir les cd, ils ont plus le droit de voir un autre enfant que le leur, donc je
771 peux plus leur donner. Et j'ai cherché l'article 28 machin, et j'ai trouvé, j'ai imprimé, et c'est pas du
772 tout ça en fait, c'est simplement que si les gens ne sont pas d'accord, c'est qu'on doit pas le faire.

773

774 M : Là on avait l'accord de tout le monde hein.

775

776 Y : Mais on avait l'accord de tout le monde, donc en fait il y a une partie qui a eu les dvd, mais l'autre
777 partie pas. Mais moi j'ai dit ils peuvent me mettre en prison, ils feront ce qu'ils voudront, mais ils les
778 auront (rires).

779

780 M : Tout le groupe, y a pas de raison.

781

782 Y : Parce que c'est pas normal. Mais c'est vraiment dommage parce qu'on avait pour l'année, on
783 avait fait un petit cahier des enfants en cercle, on avait mis des éducatrices, pour présenter et tout,
784 c'est quelque chose qui va leur rester. Et par exemple, je prends l'exemple de la maman de Paul, qui
785 a fait deux ans chez les bébés, qui va avoir le deuxième, il y aura pas de photo pour le deuxième. Et
786 j'ai rencontré une maman là, j'ai eu sa fille qui a le même âge que la mienne, qui a 26 ans, qui vient
787 d'être maman aussi, elle me dit : ah elle regarde ses albums de photos de quand elle était à la crèche,
788 elle raconte et tout, vraiment c'est un souvenir formidable et tout... Faut pas oublier qu'ils passent la
789 plus grande partie de leur temps ici. Et... ouais... bon nous on nous a pas demandé si... voilà, on nous
790 a mis devant un fait accompli. Mais je pense qu'il va falloir qu'on rebondisse, parce que...

791

792 M : On va rebondir avec un projet photos vraiment très posé, on va proposer ça, de construit.

793

794 VLR : Euh, juste si je refais le lien avec la journée de formation, est-ce qu'il y a des éléments... ce qui a
795 été discuté là, est-ce qu'il y a des éléments que vous trouvez pertinents au moment du repas ?

796

797 Y : C'est vrai que des fois ça va tout tellement vite que...

798

799 M : Moi je pense par rapport au repas, à part mettre des bavettes de couleurs à tous les enfants, et
800 on regarde pas si c'est les bleues pour les garçons ou les roses pour les filles...

801

802 Y : Non, on regarde pas.
803
804 M : On regarde pas. On met vraiment... tout le monde met les bavettes de toutes les couleurs...
805
806 Y : On n'a pas de vertes et de jaunes d'ailleurs (rires). Des violettes, oranges... C'est pas nous qui
807 choisissons...
808
809 M : Mais c'est vrai que là, l'histoire des genres à table... c'est pas très défini à table.
810
811 Y : Ouais on disait par rapport à ce qu'elle parlait, en tout cas de ce que je me souviens, euh... sur les
812 tâches ménagères du garçon... de la fille... qui débarrasse... tout le monde va mettre son assiette,
813 tout le monde... ça dépend des fois, pas toujours, mais...
814
815 M : Pour balayer, les garçons balaient aussi pour nous aider... Ouais c'est vrai par rapport au repas,
816 j'essaie de me souvenir...
817
818 Y : Mais non, j'ai pas l'impression... après c'est peut-être dans ce qu'on va leur dire quand ils sont à
819 table, alors là après... après il y a que votre petit appareil là qui pourrait le dire. Euh... Ah ouais, moi
820 j'ai une bonne question, tiens, en parlant des genres. Euh... ben quand on change les garçons, on leur
821 dit ben leur zizi, on est d'accord (rires)... et on a une collègue qui leur appelle pour les petites filles,
822 elle leur appelle ça le pépinet... Mais moi, ben personnellement ça me dérange, mais on a cherché
823 comment on pourrait leur dire, et du coup on est restées un peu... elle elle leur disait la zézette...
824
825 M : Pour les filles...
826
827 Y : Mais je disais, mais en fait la zézette dans le dictionnaire, pour les filles en tout cas c'est pas ça, je
828 suis sûre. Donc tiens, bonne question à vous, qu'est-ce que vous en pensez ?
829
830 VLR : Alors il y a des partisans d'appeler ça par le terme physiologique quoi, donc c'est plutôt le pénis
831 pour les garçons, et puis les filles, c'est vrai que...
832
833 Y : La vulve quoi. Mais c'est vrai que c'est pas très poétique quand même...
834
835 M : En général, ce qui est... le mot utilisé chez les garçons, c'est le zizi, mais c'est tout le temps le
836 zizi...

837

838 Y : Mais vous croyez pas que ça dérange à quelque part ? C'est comme l'histoire du bleu et du rose. Si
839 on dit pas on va aller se laver le pénis, ben c'est parce que ça dérange quelque part, moi je suis sûre.
840 Ah je suis sûre. Perso, je suis sûre hein...

841

842 M : J'avais transformé... ce mot de base zizi, comme j'avais déjà vu sur des livres en bibliothèque
843 zézette, je me suis dit ben oui, pourquoi pas. Moi, ça me convenait.

844

845 Y : Dans l'idée, dans l'idée... Ben oui, puisqu'on a dit parler vrai, donc de parler vrai ça serait pas ça
846 pour moi. Pour moi parler vrai... et puis avec Jouer c'est magique, pour moi ça serait plutôt justement
847 d'avoir les termes justes, mais après voilà, ça nous interpellait. C'est vrai que, du coup on était
848 arrivées...

849

850 M : Ca aurait été intéressant de faire une soirée à thème avec les parents, sur la sexualité des jeunes
851 enfants, et puis en arriver aussi à discuter ouvertement sur... les parties intimes.

852

853 Y : Mais déjà au sein de la crèche quelque part, pour qu'il y ait quelque chose de...

854

855 M : Déjà oui, mais après pour le mettre en place aussi auprès des parents, parce que si tu
856 commences à dire entre équipe, toute l'équipe éducative le pénis et la vulve et qu'il y a des gros
857 rebondissements auprès des parents...

858

859 Y : Oui parce que l'autre jour, quand j'ai amené le livre des mamans qui attendaient des bébés, je sais
860 pas si vous l'avez vu, où elles ont un bébé dans le ventre, enfin c'est chaque fois une page qui se
861 ferme et puis qui se rouvre, et puis on m'a dit : mais t'as pensé aux musulmans ? Ah non alors, j'ai
862 pas pensé aux musulmans, et puis après j'ai dit : mais en fait on est chez nous quand même un petit
863 peu, et puis quelque part euh... si on va... moi je pense que si je vais dans un pays musulman, je vais
864 essayer de me conformer à ce qu'ils font et puis en même temps je pense que ici on est ouvert, donc
865 quelque part... Alors je sais pas, du coup ça m'a interpellée aussi, du coup je me suis dit : mince,
866 qu'est-ce que je fais avec ce livre ? Ils ont tellement de plaisir...

867

868 M : Ils ont beaucoup de plaisir, et puis on a beaucoup de mamans enceintes actuellement, on s'est
869 dit pourquoi pas.

870

871 Y : Mais voilà, après il y a les cultures qui viennent se mettre dedans...

872

873 M : on n'y pas d'enfant musulman de toute façon sur le groupe, déjà rien que à l'interne...

874

875 Y : Non, non, mais euh... même sans ça quoi en fait, est-ce que ça pourrait choquer... qu'on dise...

876 qu'il y ait un papa qui vienne, qu'on dise : ben viens vite, je vais vite te laver, je te lave... enfin, non...

877 mets ton pénis dans le pot... je sais pas, j'en sais rien, mais qu'ils assistent à quelque chose comme

878 ça, comment ils prendraient la chose en fait.

879

880 VLR : Peut-être qu'il faudrait leur dire... dans une réunion de parents...

881

882 Y : Oui, oui, après c'est... voilà, voilà. Mais il faudrait qu'on soit au clair. Dans l'équipe on est pas au

883 clair avec ça, c'est vrai que ça nous a interpellées.

884

885 M : Non, non, on n'est pas au clair, mais ça vient gentiment. On est une nouvelle équipe cette année,

886 donc il faut nous laisser le temps aussi de pouvoir échanger, nous préparer...

887

888 Y : Mais je pense que c'est plus qu'en équipe, c'est même institutionnel, non ? Tu crois pas ?

889

890 M : Ah oui, moi je parle de l'institution déjà. Lancer ce thème et puis aller plus loin. Moi je vois

891 carrément une soirée à thème. Mais j'oublie pas, tu sais. Moi j'allais même plus loin, par rapport à la

892 pudeur de l'enfant. Ah oui, moi j'ai déjà travaillé là-dessus...

893

894 Y : On a Myriam par exemple, qui est très pudique, elle elle doit aller que dans les petites toilettes là-

895 bas. C'est un enfant qu'on emmène là-bas. Mais c'est vrai qu'on est pas... bon, après ils vont tout

896 refaire, alors qu'est-ce qu'ils vont refaire, on n'en sait rien du tout pour l'instant hein ? Mais c'est vrai

897 que... alors c'est vrai que chez les bébés c'est ouvert, parce que quelque part c'est vitré, parce que

898 quelque part il faut pouvoir voir ce qui se passe. Mais en même temps il y a un petit euh... alors bon

899 on avait dit est-ce qu'on ferme, pour pas que les parents puissent voir ? Donc j'avais mis une petite

900 bande, sur le tableau d'affichage, au-dessus... qui était un petit peu plus haut. Mais c'est vrai que les

901 parents viennent à la salle de bain pour changer les enfants et en même temps on est ouvert à ça,

902 donc c'est vrai que...

903

904 M : Mais par rapport à leur propre enfant, ça va. Ils vont pas rentrer dans la salle de bain quand c'est

905 l'enfant d'autres parents hein ?

906

907 Y : Mais ça dépend. Des fois tu es en train de changer... si tu changes...
908
909 M : Alors normalement ils doivent pouvoir attendre derrière le panneau ou... pour pouvoir entrer...
910
911 Y : Oui, mais je pense qu'on leur a pas amené ça... à quelque part c'est quelque chose que tu peux
912 aussi amener... Après il y a tellement de choses...
913
914 M : De respecter cet espace intime qui se passe lors de ce moment du change entre l'enfant et
915 l'éducatrice...
916
917 Y : En même temps, nous on va souvent aussi changer à deux... On avait dit rideau, pas rideau... c'est
918 vrai que...
919
920 M : Ca nous interpelle, tout nous interpelle sur le coup hein.
921
922 VLR : C'est ça. Mais tout est à discuter, à réfléchir.
923
924 M : Mais c'est pas qu'en travaillant quelques mois ensemble qu'on arrive à tout régler.
925
926 VLR : Non, il faut régler une chose après l'autre aussi.
927
928 Y : Bon après, je pense qu'il faut qu'on soit attentives. C'est vrai qu'au niveau du change, qu'on reste
929 avec l'enfant, qu'on verbalise, et qu'on échange et qu'on essaie d'éviter de papillonner de gauche et
930 de droite, déjà moi je trouve que c'est déjà quelque chose. Après effectivement, ce côté... après je
931 pense qu'il faut le préserver aussi nous en faisant le change. Après on peut aussi relever un petit
932 drap, mettre un linge ou...
933
934 M : Ca je t'ai vue faire.
935
936 Y : Et voilà, après voilà, mais...
937
938 M : Mais j'ai trouvé, j'ai trouvé bienveillant quand je t'ai vue faire. J'avais jamais vu. Quand tu vas...
939 que tu attends quelque chose dans la salle de bain, un produit... j'ai vu que tu remotes le linge en
940 attendant. J'ai vraiment trouvé bien pour la petite.
941

942 Y : Mais parce que je voulais pas me trouver... je me suis trouvée dans une situation, je suis allée chez
943 le gynéco il y a pas longtemps, et il y avait aucun peignoir, il y avait rien, et j'ai... il m'a dit :
944 déshabillez-vous, et... mais j'étais tellement mal, j'ai pas pu le dire hein, c'est... mais je me suis assise
945 là et ah mais comme j'étais mal, franchement, mais vraiment ça a été... d'ailleurs j'ai dit, je suis
946 toujours allée chez lui, je crois que je vais changer, c'est pas possible, je peux plus retourner comme
947 ça. Et j'ai vraiment été très marquée, et c'est vrai que peut-être je le vis aussi comme ça par rapport
948 aux enfants en fait. Même qu'ils sont tout petits. Pour moi c'est pas...

949

950 M : Moi je trouve que c'est notre rôle de prévention par rapport à la maltraitance aussi. Voilà. Voilà,
951 moi c'est à ce niveau-là que je trouve que c'est bien de pouvoir amener cette pudeur...

952

953 Y : (rires)

954

955 VLR : C'est complètement anonyme.

956

957 Y : Bon c'est pas grave, j'assume.

958

959 M : Mais par rapport à la petite enfance, mon corps est à moi. Et puis voilà, attention à ce côté
960 intrusif aussi, de malveillance, vis-à-vis des autres personnes qui le sont des fois.

961

962 Y : Et puis des fois c'est même pas de la malveillance...

963

964 M : Ben justement, par rapport à ce côté pédophile et tout, je trouve que c'est bien de pouvoir
965 amener de la prévention déjà même dans les institutions petite enfance. Parce que ça commence à
966 l'école normalement, mais à l'école des fois c'est déjà trop tard.

967

968 VLR : Parfait, merci. Alors encore une dernière question à propos de la réunion. Là aussi, comment
969 vous voyez le rôle des éducatrices, enfin des adultes, au moment de la réunion, toujours avec cette
970 idée de garçons filles...

971

972 Y : Alors, en réunion, pas de garçons pas de filles hein. C'est tout le monde à la même enseigne. En
973 fait c'est ce qu'on amène qui va faire... et puis les échanges qui vont être... enfin qui vont partir
974 comme ils vont partir, en fait de rebondir sur ce que les enfants vont nous dire...

975

976 M : On essaie vraiment de rebondir hein...

977

978 Y : C'est...

979

980 M : Je pense à l'histoire des trois petits cochons... Elle est beaucoup demandée... c'est vrai que si on a
981 un enfant qui a peur, on respecte quand même cet espace de cet enfant qui veut vraiment pas cette
982 histoire... ou on négocie avec en le prenant dans les bras ou à l'extérieur de la salle, mais on rebondit
983 en général. Si on peut, on rebondit. Et c'est là qu'il y a tout cet attrait, tout ce plaisir qui en ressort à
984 chaque fois parce qu'une fois qu'on anime une réunion, il y a un plaisir... bien présent.

985

986 Y : Bon après, ben voilà, c'est aussi encore une fois d'amener des choses diff... c'est vrai que quand ils
987 étaient tout petits, c'était les chansons. Parce que c'est quand même... Et puis...

988

989 M : Ca faisait partie d'un livre. Le même livre de chansons au départ. Ils en avaient besoin comme
990 appui visuel.

991

992 Y : Voilà, et puis ils l'avaient déjà donc l'année d'avant, donc en fait...

993

994 M : On est parti de là en début d'année.

995

996 Y : Et puis ça a suivi comme ça, et puis après on a commencé à intégrer des histoires... on a
997 commencé à intégrer des instruments... Enfin ça ils avaient déjà eu bébés, mais après on a
998 commencé à intégrer de plus en plus, et puis après on a commencé à rebondir avec des échanges
999 comme ça, on a commencé à parler de plus en plus, hein... eh ben c'était d'abord un mot, deux mots,
1000 même avec un mot, deux mots il y a quand même un code non verbal hein, qu'on peut... enfin qu'il
1001 faut décoder hein, mais tout ça c'est un peu...

1002

1003 M : Par exemple Myriam, qui est toujours très réservée, on sait qu'elle adore la chanson des tortues,
1004 et c'est vrai que souvent, ben... elle aime la tortue, ouais. Et c'est vrai que lors des petites chansons,
1005 si vraiment elle a de la peine à le verbaliser, on rebondit sur sa chanson des tortues. Ca lui fait un
1006 plaisir... on le sent. Elle le vit puis... ça lui redonne un petit peu de dynamisme après pour la suite.
1007 Après elle est plus participative. C'est juste un exemple.

1008

1009 Y : Ben disons, si on s'intéresse à elle, par exemple pendant la petite réunion, ben du coup elle va
1010 laisser sa sucette et puis poser sa patte. Elle va avoir un grand sourire, mais il faut l'interpeller et il
1011 faut y prêter attention, parce que sinon elle reste dans son petit coin et puis elle est assez passive en

1012 fait. Mais elle a deux comportements, maison et crèche en fait. Maison, elle bouge beaucoup, elle
1013 donne des ordres à sa sœur, elle... faut ranger ça Maëlle, faut ranger ça Maëlle... sa sœur qui est là
1014 pour ranger. Elle parle énormément et puis ici il y a rien qui veut sortir.
1015
1016 M : Et elle a un très bon langage.
1017
1018 Y : En plus. Mais c'est dommage, on est frustrées. On est quand même frustrées hein à quelque part.
1019 Parce que ce matin j'ai essayé hein, elle a jamais voulu.
1020
1021 M : Et puis surtout avec une personne en plus, c'est d'autant plus difficile.
1022
1023 Y : Mais par contre elle a eu le sourire, elle était contente, elle a mis les chaussures... à la réunion
1024 aussi, du coup... non, je trouve que c'est positif, mais c'est vrai qu'on aimerait toujours aller un petit
1025 peu... l'idée c'est quand même progressivement de monter une marche, une marche, une marche
1026 hein. Pour l'amener à... avant qu'elle parte, à nous raconter des histoires.
1027
1028 M : Oui, qu'elle raconte des histoires. Moi ce qui me conforte aussi dans ce qu'on lui amène, c'est
1029 qu'elle raconte tout à sa maman, et qu'apparemment elle peut passer un quart d'heure à raconter
1030 l'histoire des trois petits cochons et puis du loup. Et à quelque part nous, quand elle est présente,
1031 qu'elle écoute l'histoire, on voit qu'elle est présente, qu'elle est bien observatrice, mais elle sort pas
1032 un mot. Mais quand j'entends sa maman qui me dit qu'elle a raconté pendant au moins un quart
1033 d'heure l'histoire des trois petits cochons, ben rien que là c'est... ouais, on a tout gagné quoi. On a
1034 tout gagné, même si elle l'a pas fait pour nous. Elle l'a fait pour elle et c'est pour elle qu'on le fait.
1035 Voilà. Respectons aussi cette intimité.
1036
1037 VLR : Cette personnalité aussi...
1038
1039 Y : Ouais puis pareil, on prend toujours des choses qui vont rebondir sur des choses qu'on a faites...
1040 ou par exemple comme là, on avait commencé la famille... et puis après sur les pieds, les mains... en
1041 fait on part avec des choses comme ça et puis après on met des choses en lien en fait...
1042
1043 M : Même s'il y a eu les araignées un jour... ça c'était un peu hors contexte familial.
1044

1045 Y : Oh mais des fois... parce qu'il est arrivé un truc entre deux... j'ai trouvé l'histoire de cette
1046 araignée... comment elle s'appelle ? Colle ? Attends... Colletout ou je sais plus... mais oui, ça m'a
1047 tellement fait rigoler...
1048
1049 M : Et on a tous porté des badges après... et il y avait des araignées de toutes les couleurs, il y avait
1050 des vertes, jaunes, oranges...
1051
1052 Y : Il y en a qui ont pas voulu quand même...
1053
1054 VLR : Est-ce qu'il y avait autre chose que vous aimeriez me dire encore ?
1055
1056 Y : Non, qu'on a eu beaucoup de plaisir...
1057
1058 M : On a eu énormément de plaisir... oui, c'est vrai, vraiment.
1059
1060 Y : Ca nous... ça nous booste un peu, ça donne envie de faire plein... Enfin moi j'ai toujours envie de
1061 faire plein de choses, mais en même temps c'est des... non mais, quand on est... moi je travaille que
1062 le mercredi, jeudi, vendredi... donc, ben le mercredi on se voit pas, et puis j'arrive à 10 heures donc
1063 c'est aussi différent, donc je sais déjà plus ou moins ce que je vais faire, mais en fait je prends quand
1064 même le train en marche, donc... Et puis le jeudi on est ensemble, donc on prépare toujours quelque
1065 chose pour le jeudi... Et puis le vendredi, ben je prépare quelque chose pour le matin, et puis on
1066 s'arrange pour euh... préparer, d'avoir une idée... soit on fait une suite du jeudi, soit...
1067
1068 M : En fait, ça fonctionne beaucoup les deux... voilà. Par rapport aux préparations... comment tu dis ?
1069
1070 Y : C'est la planification.
1071
1072 M : La planification. Ton mot, donc on le réutilise. La planification.
1073
1074 Y : Ah ben moi, je reste convaincue que si on est pas organisé, planifié... Parce que quand vous
1075 arrivez, si vous arrivez, et puis que vous savez pas, vous commencez... et puis qu'est-ce qu'on fait
1076 aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'on va faire ? Pendant ce temps-là, ça papillonne, ils sont dans tous les
1077 sens... Ah bon alors, bon je vais faire ça... alors il faut aller sur la terrasse, donc il faut aller préparer,
1078 donc pendant 10 minutes vous vous retrouvez toute seule parce que pendant ce temps-là l'autre elle
1079 prépare, euh... après ouais, ça demande... moi je me suis levée super tôt ce matin...

1080

1081 M : Mais on arrive à préparer tout ça, et on a aussi rebondi sur du spontané. Peut-être que tout était

1082 préparé, mais là ils avaient trop envie de sortir... eh ben on sort. Et tant pis pour tout ce qui... Des fois

1083 ça arrive.

1084

1085 Y : Plus pendant la période où on n'avait pas la possibilité d'utiliser la terrasse parce qu'il faisait pas

1086 beau... et puis que... mais on a été en balade, et c'est vrai que...

1087

1088 M : Puis alors les balades, c'est la chasse à la taupe, c'est les bâtons... On vit avec du concret, les

1089 bâtons, la terre, l'environnement... Enfin, il faut les voir ces balades aussi hein. Mais on a rebondi sur

1090 plein de choses. Les pives qu'on avait remis dans la poussette tous ensemble... et puis on avait trouvé

1091 les crottes de chien... alors on en discute aussi. Non, mais c'est vrai qu'on parle vraiment de tout.

1092

1093 Y : En fait c'est vrai, c'est rebondir... c'est quand même assez ce côté nature... bon alors bien sûr, ils

1094 ont leur dînette en plastique, leurs machins... moi j'avais amené deux trois trucs de la maison parce

1095 que j'avais envie, mais...

1096

1097 (Une éducatrice interrompt l'entretien en venant poser une question)

1098

1099 VLR : En tout cas, merci à vous. Moi je trouve que c'est une super dynamique de groupe... bon alors

1100 là, je parle pas forcément des questions filles garçons etc. hein, mais vraiment très bonne dynamique

1101 de groupe, ils sont drôles ces enfants, et puis on voit qu'ils se connaissent bien, et puis je pense que

1102 c'est vraiment parce que vous les accompagnez vraiment bien, parce que vous êtes là, vous les...

1103 comme vous disiez, vous les observez, vous préparez le matériel...

1104

1105 M : La variété. Jouer c'est magique, c'est cette variété.

1106

1107 Y : Le temps qu'on utilise à perdre et à préparer... si c'est préparé avant, et qu'on ouvre, ils peuvent...

1108 ils vont, c'est tout prêt, eh ben moi je reste convaincue... mais ça vaut la peine de... parce qu'on a le

1109 gros problème des heures de décharge parce que... nous on déborde. Mais après... après, c'est ce

1110 que je disais, moi je peux pas venir travailler et puis... alors bon, c'est du bénévolat quoi après... mais

1111 quelque part on est gagnant sur la journée, parce que ça apporte de la satisfaction. Que du bonheur,

1112 et puis les enfants sont bien, ils sont contents... ils jouent et ils font plein de découvertes... ils font des

1113 expériences, et euh, et ils sont preneurs.

1114

1115 M : Ce qu'on a oublié de dire, c'est de parler de tout ce monde du livre qu'on a aussi instauré chez
1116 nous, qui est très très important et puis qu'on a aussi instaurer une sortie bibliothèque. On est un
1117 des premiers groupes de la crèche à avoir amené des 1-2 ans en bibliothèque régulièrement. Et ça on
1118 le fait, on a pas eu peur, et maintenant ils ont eu des automatismes de premier lecteur, maintenant
1119 c'est bon, ils savent s'asseoir sur les petits bancs, ils savent remettre les livres sur un petit chariot à
1120 disposition. Ils savent que s'ils prennent un livre, qu'ils vont le regarder jusqu'au bout. Ils ont déjà
1121 vraiment acquis des comportements pour la suite, vraiment déjà tout petits, et avec plaisir, je tiens à
1122 le dire, avec plaisir.

1123

1124 VLR : Tout à fait. Même les rangements, quand vous parliez des rangements...

1125

1126 M : Le mot c'est ça, plaisir.

1127

1128 VLR : En tout cas, merci beaucoup pour tout le temps que vous m'avez accordé. L'accueil aussi, parce
1129 que c'est pas évident d'accepter quelqu'un qui vient de l'extérieur, qui observe et tout... mais merci.

Gais Pinsons 2

VLR : Merci d'avoir accepté de faire l'entretien avec moi. Donc en fait je fais ça dans le cadre de mon travail de Master à l'Université. Donc j'ai d'abord fait les observations, et puis j'aimerais les mettre en parallèle avec les entretiens avec vous... J'ai vu tout à l'heure Nadia et Gertrude... et puis il y aura deux éducatrices aussi à Arc-en-Ciel. Et puis si vous souhaitez la retranscription... voilà, j'enregistre justement pour pouvoir retranscrire intégralement l'entretien, et je pourrai vous donner la retranscription aussi à la fin du mémoire. Et puis c'est complètement anonyme et confidentiel, je veux dire c'est vraiment ma directrice de mémoire et moi qui aurons accès à ça.

S : Parce que ce mémoire c'est dans le cadre d'une formation encore plus loin de votre formation, parce que vous êtes formée bien entendu. C'est encore une autre formation ?

VLR : Oui, c'est un Master à l'Université.

S : Ah c'est un Master ? En pédagogie ?

VLR : Non, en études genre.

S : Ah c'est intéressant.

VLR : Ah ouais c'est très intéressant. Et puis l'idée c'est... justement les questions que je vais vous poser maintenant, c'est par rapport à la... en repartant de la journée de formation du 12 mai, qui s'appelait « On ne naît ni fille ni garçon, on le devient. Les questions de genre dans l'éducation des jeunes enfants », c'est vraiment de partir de là et puis de voir ce que vous avez à dire sur votre pratique. Donc je vais d'abord vous poser une question assez générale... vous dites tout ce que vous avez envie de dire là autour. Et puis après je vais revenir sur les trois moments que j'ai observés plus particulièrement, les jeux libres, la collation-repas et la réunion.

S : D'accord.

VLR : D'accord ? Parfait. Merci. Alors la première question, suite justement à cette journée de formation, est-ce que vous pouvez me dire quels liens vous pouvez faire entre cette journée et votre

34 pratique professionnelle ? Et puis est-ce que vous estimez que les informations que vous avez reçues
35 lors de cette formation ont changé ou vont changer votre pratique ?

36
37 S : Par rapport à la formation de la journée ? D'accord. Alors quels liens ? Bon d'accord... D'abord le
38 lien le plus grand est que je me trouve avec des filles et des garçons justement, donc le sujet était
39 très intéressant parce que c'est vrai que dans la société, la famille, des fois même dans la crèche,
40 sans nous rendre compte puisqu'on est aussi comme on dit dans cette société qui change gentiment,
41 voilà ça se voit qu'il y a une influence. On donne sans vouloir, sans vouloir être méchant, de n'être
42 pas pédagogique, on se rend même pas compte. Et spécialement moi, qui viens d'un pays sud-
43 américain, donc le Pérou, où existe encore très fortement le machisme, et puis que même dans les
44 blagues, dans les situations quotidiennes, on voit cette façon de parler, et en mettant de côté la
45 femme ou l'enfant fille que les garçons n'est-ce pas. Heureusement j'ai la chance, puisque j'ai eu là-
46 bas mon père qui m'a permis de grandir dans ce sens-là, l'égalité de l'homme et la femme. Mais
47 sinon voilà, c'est plus difficile. J'imagine qu'il y a 100 ans ici c'était la même chose, donc on le voit
48 encore, moins, mais on le voit toujours. Et pour moi c'est clair qu'il y a encore un grand travail à faire.
49 Et puis justement parce qu'il y a ce travail-là dans mon métier, j'ai trouvé très intéressante la
50 conférence, elle m'a donné des idées. Et pas seulement la conférence, j'avais fait juste avant une
51 formation qui s'appelle « Jouons comme les garçons ». Qui m'a semblé hyper intéressante aussi, et
52 puis c'était vraiment génial, c'est un Québécois qui donnait la formation. Ensemble avec la réunion
53 qu'on a faite pour la petite enfance, la formation de la journée de la petite enfance, tout ensemble,
54 bien sûr ça me permet à moi comme personne toute seule de me mettre en question. Où je suis ? Et
55 qu'est-ce qu'éventuellement je fais, je fais pas ? Comme est-ce que je traite avec parité les enfants ?
56 Quel regard j'ai vers une fille un garçon ? Et puis j'essaie de me remettre en question, et puis ça me
57 permet peut-être d'améliorer mon travail avec les enfants. Leur permettre d'avoir une place en
58 égalité dans la société depuis tout petit. Moi je trouve hyper important. Hyper hyper important pour
59 que ça soit valorisé. Puisque je connais que le plus important qu'on peut donner à un enfant, c'est la
60 valeur de soi, donc l'estime de soi, voilà, qu'une toute petite fille, un fille, se sente vraiment
61 intéressante et importante dans son rôle, comme un garçon, et que tous les deux ils ont un potentiel
62 énorme à développer, et moi je trouve hyper intéressant, important et indispensable dans notre
63 milieu éducatif. C'est déjà quelque chose. C'est vrai que ça sera long. C'est déjà avec les parents qu'il
64 y a la grande difficulté, n'est-ce pas ? Voilà, c'est ça que je pourrais vous dire. Est-ce que j'ai répondu
65 à votre question ?

66
67 VLR : Oui, oui, oui, tout à fait. Et puis... je veux dire dans le quotidien, qu'est-ce que vous pouvez
68 faire... ou est-ce que ça vous a amené des réflexions... vous avez mis en place des choses ?

69

70 S : Ca m'a frappée quand vous avez donné l'exemple que à une fille... la façon qu'on va dire à un
71 garçon ah, brave garçon, et une fille on va dire... déjà c'est plus délicat. Tu es jolie, tu es belle, tu as
72 tes cheveux avec des papillons et tout. Donc ça je l'ai vu des parents. Comment ils... par exemple une
73 maman qui dit à son fils : Carlos, sois brave, reste là. N'est-ce pas ? A une fille, on va plutôt la... Alors,
74 donc là je me suis fait une réflexion, je me suis dit « non ». Que je serai capable de parler de la même
75 façon aux garçons comme aux filles. Les deux sont capables d'être forts, les deux sont capables de
76 s'adapter au départ des mamans, accepter de la même force, donc je fais attention comme j'utilise
77 mes mots, et je me dis : est-ce que je parle comme les parents ? Non, je fais attention, d'accord,
78 super. Mais il y a aussi une autre question que je me suis posée... c'est vrai que des fois on essaie
79 plutôt... bon je veux dire, on essaie jamais de dire, comme vous avez dit : dites à votre mari... pas à
80 votre mari... dites à votre femme... Je dirais pas ça, je suis pas... heureusement plus là, mais c'est vrai
81 que je vais attendre plutôt de rencontrer la maman pour dire les choses que je sais qu'avec le papa
82 ça passe pas... et puis je le sais. Quand même dans ces... à Meyrin, où il y a des diverses nationalités,
83 donc j'ai des papas qui me disent : ah, dites plutôt à ma femme, ah oui, je dirai à ma femme, c'est
84 elle qui s'occupe de tout ça... Donc voilà. Comme on connaît la mentalité des différents pays, et puis
85 moi je viens en plus d'un pays latin, je le sais, et puis c'est vrai que sans me rendre compte j'attends
86 la maman le soir, pour lui donner... parce que je sais que ça va marcher. Mais d'un côté c'est juste, on
87 enlève la responsabilité au papa. Et notre rôle c'est quand même de dire : vous aussi, vous pouvez
88 penser... Pas lui dire comme ça hein, pas lui faire de reproche, mais faire sentir que nous on attend
89 d'eux la même chose que des mamans. Et puis là je me suis remise en question. Il faut que je le dise
90 aux deux. Après voilà, ça veut dire réfléchir si des fois on parle... tu peux pas aller plus loin dans le
91 respect de la famille, mais moi ici j'ai mon rôle à dire aux deux, soit papa soit maman, les deux, je
92 dis : il manque ça, il manque les habits, les habits de rechange sont d'hiver, il faut changer les habits
93 pour des habits d'été... les couches. On aborde un autre sujet, donc maintenant je dis aux deux. Ca je
94 pourrais vous apporter comme changement, petit changement dans ma pratique.

95

96 VLR : Ouais, d'accord. Très bien, c'est intéressant. D'autres choses ou d'autres... ?

97

98 S : Alors, par rapport aux jeux, j'ai déjà passé cette étape heureusement... euh bon, du côté aussi de
99 mon éducation puisque j'ai eu la chance d'avoir un papa très en avance là-bas, et ma formation et
100 mon vécu aussi personnel... j'ai vécu quelques années au nord de l'Europe, au Danemark, donc on est
101 déjà en retard ici par rapport à là-bas hein...

102

103 VLR : Oui, complètement.

104

105 S : Donc toutes ces expériences de vie qui m'ont permis... déjà depuis longtemps avec ma mentalité,
106 je n'ai pas de problème là aux jeux, d'enfants qui jouent avec la poupée, un garçon comme une fille,
107 ou la fille qui adore les voitures, j'ai aucun souci, j'ai pas de problème, je peux stimuler pour les deux,
108 voilà. Je propose à tout le monde. Ca c'est pas... je suis pas là, je suis plus là, c'est déjà passé. Mais
109 par contre des situations délicates... Je vous donne juste un exemple. A côté nous avons un enfant
110 qui adore s'habiller en princesse, en fille et tout... Le plus gros souci c'est si le papa le trouve comme
111 ça, la crainte de l'hystérie du papa, il se désespère, il se fâche. Il peut promettre de tout à l'enfant, ou
112 il peut le menacer, ou il peut se fâcher très fort, ou il apporte quelque chose comme compensation
113 s'il le trouve pas comme ça. Et certaines éducatrices essaient d'éviter qu'il soit habillé comme ça, que
114 le papa arrive et ne le trouve pas comme ça... pendant la journée on le laisse quand même, mais...
115 voilà. La question pour moi c'est jusqu'où on peut aller ? Qu'est-ce qu'on doit faire ? Qu'est-ce qu'on
116 fait faux ? On devrait quand même le laisser et voilà on sait que ça va donner des difficultés entre le
117 papa et l'enfant... parce que c'est toujours le papa qui cherche l'enfant... là je me trouve un peu... pas
118 trop claire. Je ne sais pas ce que je dois faire. C'est à travailler.

119

120 VLR : Entre ce que vous aimeriez faire pour l'enfant et puis...

121

122 S : J'aimerais le laisser. Pour moi c'est clair.

123

124 VLR : Mais comment le dire aux parents ? Au papa en l'occurrence.

125

126 S : Je crois que les éducatrices à côté elles ont déjà parlé et lui il essaie quand même de voilà... c'est
127 sa culture aussi... parce que voilà, c'est la culture qui l'empêche d'accepter des choses pareilles, il
128 peut pas imaginer ça, et puis il a peur. Je pense que chez lui c'est plutôt la peur. Que cette... jouer à la
129 petite princesse avec des poupées, ça peut mener à des choses qu'il aimerait pas du tout. Donc il a
130 peur de ça et puis voilà, j'ai pas eu le temps de discuter avec les éducatrices responsables de l'enfant
131 plus profondément, mais toutes ces conversations, tout ce colloque, toutes ces nouvelles remises en
132 question, ça m'a fait réfléchir. J'ai dit : il faut qu'on décide, qu'on fasse quelque chose. Mais pour moi
133 c'est pas encore clair hein. Qu'est-ce qu'on doit faire. C'est encore à travailler là. Et ça sera pas la
134 première fois. Donc j'aime bien travailler des situations comme ça, parce que je sais que l'année
135 prochaine il pourrait y avoir une deuxième situation, ou deux, ou trois... ça se répète dans la petite
136 enfance. Il faut pas attendre, ah bon maintenant c'est bon, il part... non parce que il peut arriver un
137 nouveau. Qu'est-ce qu'il faut faire ? C'est pas clair encore pour moi. Jouer entre le respect aux

138 parents... éviter des conflits entre les deux... mais quand même qu'ils soient en accord avec ma
139 pratique, avec ma façon de penser par rapport à l'enfant. Et ça c'est déjà une difficulté. Voilà.

140

141 VLR : Merci. Vous avez parlé de « Jouons comme les garçons »... qu'est-ce que vous avez appris
142 pendant cette formation ?

143

144 S : D'accord. Euh, là c'était hyper intéressant parce que la personne qui nous a donné le cours, donc
145 c'était un Québécois, d'abord c'était merveilleux, très bien animé, mais j'ai trouvé hyper intéressant
146 la façon comme il a échangé les rôles... Il a fait comme si dans les crèches tout le monde était que des
147 garçons et comment les garçons se promenaient dans la crèche, et que tout était fait pour les
148 garçons... Non c'était hyper intéressant, et il a donné beaucoup beaucoup de possibilités, comment
149 on peut intégrer les filles dans les jeux de garçons... l'importance qu'on le voie pas comme des
150 activités séparées... donc que toutes les activités... même si on pense c'est que pour garçons, c'est
151 hyper intéressant aussi pour les filles... et puis comment on peut organiser des jeux où les filles et les
152 garçons peuvent participer de la même façon. Moi j'ai trouvé très bien. J'étais déjà persuadée, mais
153 ça m'a donné beaucoup d'idées. Je les ai notées... je vais les organiser... et puis, non non, c'était bien.

154

155 VLR : Vous avez déjà essayé de faire des activités comme ça ?

156

157 S : Oui, oui, par exemple l'autre jour, les enfants ils adorent jouer à se tuer, des choses comme ça...
158 n'est-ce pas, ils dramatisent avec des choses... je suis pas trop pour la guerre non plus, mais on a
159 commencé à se lancer des choses. Alors comme je voulais pas qu'ils se lancent des jouets, ils sont
160 lourds, alors j'ai commencé à créer avec les enfants des petites boules en papier, et puis voilà, avec le
161 scotch, on faisait des petites balles hein, on a commencé à se lancer d'un côté à l'autre, comme lui il
162 nous avait appris, mais avec des chaussettes. Et puis on s'est caché, on a lancé, et puis les filles
163 trouvaient ça amusant, du coup elles sont venues jouer avec nous, donc c'était voilà... Un jeu qui
164 était en principe que pour les garçons, on a fini par le faire tous ensemble. Et voilà on a notre
165 matériel là, de temps en temps si un enfant le voit : ah oui, on peut se lancer... Alors on parle plus de
166 guerre, on dit de lancer des balles. Et puis on commence à se cacher... Donc voilà, j'ai déjà mis en
167 pratique ça... et puis... voilà, je pense que les deux trois autres choses que j'ai notées et que voilà je
168 développe aussi dans ma tête, je vais travailler gentiment voilà. Dans l'année, c'est vrai qu'on peut
169 pas tout commencer. On a plein d'entretiens et des choses... et des sorties organisées... Mais je vais
170 encore les travailler, ça c'est sûr. Surtout que l'année passée j'ai que des grands à côté.

171

172 VLR : L'année prochaine ?

173

174 S : L'année prochaine. Cette année, à la rentrée.

175

176 VLR : Vous vous préparez.

177

178 S : On se prépare. Ce sera une année très intéressante. Oui, c'est vrai.

179

180 VLR : Les grands, et puis un groupe qui est composé... qui est équilibré plus ou moins ?

181

182 S : La plupart seront des grands. La plupart, mais bien sûr on aura des petits et des moyens, mais la
183 plupart seront des grands. Cette année on a plutôt eu des petits. Et à l'école il n'y en a que quatre qui
184 sont partis. Non pardon, trois. Pendant qu'à côté c'était la plupart qui part, voilà... Des fois, même si
185 on essaie de mélanger, c'est pas toujours évident. Parce que du coup à côté je crois qu'il en part dix,
186 donc voilà, qu'est-ce qu'on peut faire, il faut trouver des grands et des petits... c'est difficile de
187 trouver. La plupart des enfants...

188

189 VLR : Très bien, merci. On va... poser les questions sur les moments que j'ai observés. Pour vous, au
190 moment de la réunion, quel est le rôle des professionnel-le-s ? Pendant la réunion ?

191

192 S : Pendant la réunion ? Voilà, le rôle des professionnel-le-s pour moi, c'est déjà préparer le matériel.
193 D'abord on commence par l'observation, regarder les enfants, et puis une fois qu'on a choisi qu'est-
194 ce qu'on développe, par exemple à cette époque-là on parle beaucoup de la graine, on parle
195 beaucoup voilà des plantes, des fleurs, n'est-ce pas, donc je cherche un peu l'intérêt de l'enfant, et
196 dès que je trouve un intérêt et que je peux développer, parce que c'est pas toujours possible pour
197 tous les sujets, voilà. Le rôle de l'éducateur, du professionnel, c'est de préparer le matériel, de
198 chercher, n'est-ce pas, par exemple pour cette situation-là, que je suis en train de préparer tout sur
199 le potager, notre petit potager qu'on organise, aller à la bibliothèque chercher tout ce qu'il faut,
200 acheter... Voilà, pour eux, c'est pouvoir mettre à disposition des enfants ce matériel que j'apporte. Et
201 puis après, pendant la petite réunion, d'être à l'écoute. Faire participer l'enfant. Apporter quelque
202 chose de nouveau, qu'il apprenne n'est-ce pas... J'étais très contente qu'ils ont tous... qu'ils avaient
203 bien compris mon histoire avec le têtard... Ils savaient même pas comment il s'appelait encore, voilà,
204 c'est quelque chose qu'ils avaient appris, et pour moi c'était intéressant aussi. Je sais pas exactement
205 comment ils sortaient qu'il était transparent l'œuf et puis... non c'est des choses qu'on découvre
206 ensemble avec l'enfant et puis je pense que le rôle le plus important dans cette petite réunion, c'est

207 d'apporter du matériel innovateur, que l'enfant puisse participer, lui donner une place, la parole, et
208 qu'il se sente à l'aise. Pas faire trop long non plus, que ça soit... voilà.

209

210 VLR : D'accord. Et puis par rapport aux garçons et aux filles, vous diriez que vous agissez comment au
211 moment de la réunion ?

212

213 S : Au moment de la réunion, je ne sens pas... je ne me mets pas à réfléchir si c'est des garçons ou
214 filles hein. Non pour moi c'est les enfants à ce moment-là. Pour moi chacun a le droit à la parole, je
215 dois être attentive à ceux qui veulent parler que eux... euh, voilà, parce qu'il y a des enfants qui ont
216 tendance à parler plus que d'autres, et ça peut être filles comme garçons hein, je vois des garçons qui
217 sont plus timides, des filles qui sont aussi timides, donc là je me trouve pas dans la situation que je
218 dois dire ah oui, les filles les garçons... Non, ils aiment tous chanter, ils adorent tous entendre les
219 histoires, et ils veulent tous participer mais des fois ils ont pas la possibilité n'est-ce pas... donc plus
220 que penser aux filles et aux garçons, mon souci c'est permettre à tout le monde de participer. Donc
221 voilà, là je ne fais pas trop de différences. Et puis ils ont tous quelque chose de joli à apporter. C'est
222 clair que par exemple une réunion du matin, je me rappelle une fois on a fait une jolie réunion, et
223 puis le sujet c'était nos T-shirts. On parlait des T-shirts et puis chacun... je parlais un peu des T-shirts
224 que je voyais, et chacun disait quelque chose, et c'est vrai qu'on va se retrouver d'un coup comme
225 vous dites avec des T-shirts pour les filles roses, à paillettes, Barbie... n'est-ce pas, et ça va être toutes
226 les filles presque. Pendant que les garçons ça sera des dinosaures, les voitures... ouais presque la
227 plupart avait une voiture dans le T-shirt, et ça c'était, voilà comme vous dites, la société, les
228 magasins, les parents... les enfants ils ont l'influence à la télé, donc du coup vous vous trouvez dans
229 une petite réunion en train de parler par rapport aux garçons que des voitures, ou des Spiderman.
230 Avec les filles que des fleurs, avec des Barbie et tout, voilà. Et vous entendez des mêmes enfants, ils
231 pourraient pas imaginer qu'un garçon ait un T-shirt de Barbie. Même déjà les filles le disent hein.

232

233 VLR : Ouais ça c'est la question... je trouve que c'est vraiment intéressant parce que... qu'est-ce qu'on
234 fait de ça en fait ? Quand vous constatez... ben toutes les filles sont en rose, tous les garçons sont en
235 super-héros... qu'est-ce qu'on fait avec ça ? Est-ce que vous le dites ? Parce que l'autre jour on est
236 allées présenter le guide dans le Jura bernois et puis il y avait une éducatrice qui racontait que le
237 matin, quand les enfants arrivent, ils vont tous jouer à la poupée. Systématiquement, les garçons et
238 les filles vont, dans un groupe de grands, ils vont tous dans le coin... dans la petite maison, ils jouent
239 à la poupée...

240

241 S : Le matin ? Quand ils arrivent ?

242

243 VLR : Quand ils arrivent ouais. Et puis moi je trouvais intéressant... qu'est-ce qu'on en fait quoi ? Est-
244 ce qu'elle le verbalise ? Est-ce qu'on profite de ce moment pour dire ah ben tiens, vous avez vu ?

245 Toutes les filles sont en rose, tous les garçons sont en super-héros... comment vous voyez ça ?

246

247 S : J'ai même pas... j'ai pas fait la remarque aux filles. J'ai rien dit, parce que en fait mon but c'était de
248 trouver un sujet de discussion par rapport à eux-mêmes, qu'ils se regardent l'un l'autre, qu'ils soient
249 fiers aussi de ce qu'ils portent, qu'ils peuvent raconter avec qui ils ont acheté, qu'est-ce qu'il y a là...
250 développer un peu l'observation, la parole... Mon but c'était pas à ce moment-là, de cet exemple que
251 je vous donne, c'était pas du tout que les filles les garçons réfléchissent un peu... Parce que
252 personnellement je pense qu'une réflexion à ce sujet-là avec les enfants, ce serait pas l'âge adéquat.
253 Je pourrais pas commencer à dire : écoutez les enfants... non, mais par contre si je vois un enfant
254 qui... j'ai le cas... qui porte une chemise rose, je commencerais pas à remarquer : oh mais toi, tu
255 portes une couleur de fille... jamais de la vie. Je vais me comporter comme s'il portait une couleur
256 n'importe laquelle, n'est-ce pas, et c'est juste un enfant qui fait ça. Et la maman est asiatique, donc je
257 pense que peut-être dans sa culture ça va, mais c'est vrai que dans la culture, le rose c'est pour les
258 filles et les autres couleurs pour les garçons, n'est-ce pas. Donc à ce moment-là c'était pas mon but,
259 et j'ai pas pensé à ça non plus pour être honnête. Mais après, qu'est-ce que je pourrais faire, qu'est-
260 ce que je devrais faire ? Oui, c'est bien pour réfléchir. Oui, ça c'est intéressant. Est-ce que je devrais
261 me taire ? Je devrais dire quelque chose ? C'est adéquat ? Est-ce qu'ils sont pas assez jeunes, mais on
262 peut quand même influencer un peu ?

263

264 VLR : Quand vous disiez l'âge adéquat, vous pensez qu'ils sont trop jeunes ?

265

266 S : J'ai pensé qu'ils sont trop jeunes oui. Oui, ils sont trop jeunes... bien que... je pense que là c'est un
267 peu plus... ils sont jeunes pour que nous on fasse des réflexions, je trouve. Mais pas pour donner une
268 bonne influence... de façon naturelle. Par exemple si je fais des... si je commence à jouer avec eux aux
269 princesses, et je fais des jolies couronnes pour les princesses, et les garçons viendront vers moi et ils
270 voudront que je fasse aussi pour eux, je dirais pas tout de suite : ah non, à toi je te fais un roi et pas
271 une princesse. Alors je ferais la même chose... par exemple de cette façon indirecte, je voudrais être
272 une influence positive. Aussi, par exemple, il y a un enfant qui adore toujours les gobelets roses,
273 voilà... je donne le gobelet rose sans discussion, parce que la plupart des filles veulent un gobelet
274 rose, alors non je donnerais aussi à lui. Et peut-être même un tout petit peu plus pour lui... voilà,
275 c'est normal, un garçon il peut vouloir aussi le rose. Mais comme ça, de façon indirecte. Pas comme
276 on a discuté, ah vous savez, vous avez acheté... Non, parce que j'ai un peu le respect aussi... j'ai le

277 respect pour le parent comme ils éduquent leurs enfants, donc la frontière elle est délicate. Je vais
278 pas non plus dépasser les valeurs des parents. Je vais pas aller plus loin. Je peux être une influence
279 positive, mais pas plus loin que ça. Donc voilà, je préfère avoir le respect pour ça. Après on peut
280 toujours discuter (rires). Jusqu'où c'est le respect... c'est très délicat. Surtout qu'on a une population
281 dont la plupart est étrangère, c'est ça, ils sont pas Suisses, donc... ils ont pas suivi le développement
282 de la Suisse... qui est avancé déjà pas mal, et... et puis voilà, il y a beaucoup de parents tout nouveaux
283 dans ce système, qui sont peut-être depuis deux trois ans, quatre ans ici, donc... ça c'est des choses
284 qu'on change pas d'un jour à l'autre. Personnellement, comme expérience de vie, je le sais. Ah oui,
285 quand je suis arrivée toute jeune fille en Suisse, il y a vingt et quelques années, parce que ma
286 mentalité elle était... comme je la vois maintenant, elle était complètement... ouah, différente... il y a
287 des choses que j'étais absolument pas capable de faire, après voilà, j'ai quitté la Suisse, je suis
288 revenue il y a quatre ans, mais j'étais dans différents pays avec mon mari, donc toute cette partie de
289 vie dans différents pays, m'a ouvert l'esprit énormément. Et malgré que je me sentais déjà en avance
290 par rapport à mon pays, là j'étais pas mal en retard (rires). Oui, et je me trouve maintenant,
291 complètement... une femme qui a avancé énormément dans ses pensées, sa façon d'agir et tout.
292 Mais c'est pour ça je vous dis, moi étrangère moi-même, je dis : ça c'est quelque chose qui ne se fait
293 pas d'un jour à l'autre. Et quand je retourne dans mon pays, je vois toujours des choses qui sont
294 toujours là, donc il faut faire attention n'est-ce pas. L'homosexualité, elle est pas encore acceptée par
295 exemple, des choses comme ça c'est affreux là-bas encore... donc voilà (rires). Non c'est un
296 processus, c'est un processus. Et voilà, je suis persuadée qu'on est ici pour s'occuper des enfants
297 dans le respect de l'éducation que les parents donnent à ces enfants, voilà.

298

299 VLR : Très bien, merci. Par rapport aux jeux libres, c'est un peu la même question... qu'est-ce que
300 vous pensez que... quelle place doivent prendre les professionnel-le-s dans les jeux libres ?

301

302 S : Encore une fois, on est responsable de fournir assez de matériel pour les enfants, donc ça c'est
303 notre premier travail, regarder nos objectifs, qu'est-ce qu'on veut. Bien remplir, bien établir les coins,
304 correctement adéquats... ça c'est la première chose, et au moment de l'action, quand l'enfant est là,
305 plus être comme observatrice, j'accompagne, je suis à côté de l'enfant, pour différentes choses, pour
306 peut-être participer avec eux s'ils me le permettent... parce que c'est les jeux libres, il faut quand
307 même respecter son... ces moments à eux, mais s'ils me demandent, je dois être présente et prête,
308 disposée à écouter et aider, éventuellement pour observer un peu plus un enfant qui est très à
309 l'écart ou qui a une difficulté, et aider dans la frustration les enfants, et bien sûr aider à chercher des
310 solutions dans les conflits, ça c'est les choses les plus... ce qui se passe. Cinq minutes et on a un
311 conflit, parce qu'ils sont trop jeunes encore. Et puis voilà, je pense que c'est hyper important d'être à

312 côté d'eux, soit dehors comme dedans. Donc mon rôle il est très important, mais il est différent. Et
313 puis voilà, je...
314
315 VLR : Différent dans quel sens ?
316
317 S : Différent par exemple si on est en train... à la réunion du matin, c'est plutôt moi qui dirige, c'est
318 moi un peu qui parle aux enfants, qui gère. Pendant que pendant la période de jeux libres, l'enfant il
319 est plus libre de se déplacer, de changer la place, de choisir ce qu'il veut. Donc voilà, moi je me mets
320 en retrait... mais pourtant, je dois quand même être là, présente. Voilà, c'est comme ça que je
321 ressens ces moments-là et puis voilà.
322
323 VLR : D'accord. Et puis par exemple un enfant qui... je sais pas, disons une petite fille... qui reste
324 pendant une demi-heure dans la petite maison, à plier du linge... qu'est-ce que vous faites si vous
325 voyez ça ?
326
327 S : Une demi-heure ?
328
329 VLR : Oui, vraiment longtemps.
330
331 S : Alors d'abord il faut connaître les enfants. Si je connais les enfants, je sais la capacité et les
332 besoins des enfants, n'est-ce pas. Il y a des enfants qui papillonnent beaucoup plus que d'autres, il y
333 a des enfants qui ont un tempérament à eux, qu'ils peuvent se poser une demi-heure, même
334 quarante-cinq minutes, ils peuvent être très concentrés avec un puzzle ou une construction de Lego,
335 ou une piste, ça va dépendre de l'enfant. Si c'est un enfant qui... que c'est trop long, je vais regarder
336 si il y a quelque chose, je m'approche, j'observe s'il y a des difficultés ou quelque chose, mais si c'est
337 un enfant qui sait se poser et que son tempérament, ses traits de caractère lui demandent il est
338 comme ça de nature, je peux le laisser volontiers. Et puis une chose que je trouve aussi très
339 importante dans la collectivité, si je sens qu'un enfant il a besoin de jouer tout seul, je vais essayer
340 aussi que les autres ils peuvent respecter ce petit moment pour jouer tout seul. Parce que même si
341 on est dans la collectivité, les enfants ils ont besoin aussi de ces moments à eux, et ça m'est arrivé
342 déjà souvent, de trouver un ou deux enfants, qui a été dérangé par un plus petit qui vient lui casser
343 sa piste, qui était vraiment bien jolie, qui s'est concentré même une demi-heure ou plus, et puis il me
344 regarde, parce que je dis... je parle beaucoup aux enfants hein... je dis avant de frapper quelqu'un il
345 faut qu'il vous casse quelque chose, vous dites non, si il écoute pas je suis toujours là, donc je laisse
346 une porte très ouverte, mais vraiment ouverte aux enfants, que je suis là pour les écouter dans les

347 cas où la parole elle est pas suffisante. Alors là, si j'observe ça, je dis voilà, tu sors, tu laisses, il va
348 jouer tout seul, parce que il y a assez d'autres jouets pour les enfants, donc il pourrait choisir autre
349 chose l'enfant qui était là, et puis il faut respecter aussi dans cette collectivité ces besoins des
350 moments de faire ces choses pour soi, tranquille, en toute tranquillité. C'est pas toujours évident. Je
351 trouve déjà la collectivité pour certains enfants, est assez stressante, ça dépend des traits de
352 caractère, ça dépend de la personnalité de l'enfant. Et toute la journée quand les enfants restent dix
353 heures ici, ça peut être épuisant, dur, difficile. Donc voilà, jouer avec ça, c'est pas évident non plus,
354 parce que voilà il faut toujours suivre un rythme, l'heure de goûter, l'heure de manger, l'heure de la
355 sieste... Donc si j'ai la possibilité de laisser la place à l'enfant pour respecter un moment d'intimité, de
356 tranquillité, je le fais. Et qui me dit qu'un enfant qui était en train de jouer pendant une demi-heure
357 dans son petit coin, comme vous le dites, peut-être qu'il est même pas seulement en train de jouer à
358 mettre les linges là, mais sinon peut-être qu'il est en train de réfléchir, peut-être qu'il est en train de
359 penser à des autres choses, et c'est une façon de se mettre en soi-même pour réfléchir un peu, être
360 tranquille et calme. On ne sait pas hein. On ne sait pas. Je sens qu'il y a des fois des enfants qui font
361 ça pour... voilà.

362

363 VLR : Mais vous pouvez dire si c'est plutôt des filles ou des garçons, ou les deux ?

364

365 S : Non, les deux. Ah ça je sens chez les deux. Et je remarque... oui, oui, non, non, les deux. J'ai vu
366 deux trois exemples et c'est des filles et garçons qui ont besoin de ça. Alors par exemple quand on
367 est dehors, sur la terrasse, des fois pour certains c'est... c'est trop long être dehors, ils ont envie
368 d'être dedans. Je dis : Deborah, tu rentres. Voilà, tu rentres avec deux trois qui ont envie de rentrer.
369 Parce qu'ils ont envie de se poser quelque part, tranquilles et calmes. Toujours, tout l'après-midi
370 dehors, c'est pas non plus... Et... non, je trouve les deux. On peut trouver des besoins chez un garçon
371 comme chez une fille. Ouais, c'est juste. J'essaie de visualiser les enfants, j'essaie de visualiser... Ah
372 mais je les connais déjà. Certains, c'est la deuxième année. L'autre moitié, c'est juste une année. Et je
373 suis très observatrice. J'adore les enfants, donc j'essaie de sentir... Des fois il y a des choses qui
374 m'échappent, mais en principe je les observe pas mal. Donc non, non, ils ont besoin les deux, ça c'est
375 clair.

376

377 VLR : D'accord. Et puis à l'inverse, un enfant qui papillonne, qu'est-ce que vous faites ?

378

379 S : Un enfant qui papillonne... Alors ça dépend si... euh, comment il le fait. C'est clair que quand on
380 est dedans, on a beaucoup de règles, malheureusement, pour sa sécurité, pas courir, pas crier parce
381 que ça devient trop bruyant, et... alors si l'enfant papillonne en toute tranquillité je veux dire, s'il se

déplace et change la place... Voilà, je le laisse en principe facile... ça dépend, on a un enfant qui est très jeune, deux ans à peine, ou deux ans et quelques mois, je comprendrais que pour son âge c'est presque naturel, il va pas se concentrer longtemps dans un jeu et puis dès qu'il est plus intéressé il part. Alors je me pose pas de question. Quand l'enfant il a quatre ans, ça me fait du souci. Et il y en a... j'ai deux situations dans le groupe. Voilà, avec le deuxième enfant, je l'ai observé pendant presque une semaine, et je... j'ai trouvé que cet enfant de quatre ans il papillonnait trop. Et toujours en cherchant... un peu comme s'il savait pas quoi faire. La bagarre... des trucs... courir... Et puis voilà ce que j'ai fait, l'observer, noter, et puis on a une personne ici, qui est un soutien pédagogique, j'ai parlé avec elle... elle est venue ici observer l'enfant, et puis elle m'a donné quelques pistes, comment je pouvais faire avec lui... regarder que ça soit pas quelque chose de grave, que c'est juste peut-être une réaction... après il faut connaître aussi la vie de l'enfant hein, euh... discuter peut-être avec la maman, s'il y a des choses... s'il y a des soucis, et puis voilà. Dans ce cas-là il y avait des problèmes de relation avec le papa, qu'il y a pas longtemps qu'ils sont séparés les deux, que le papa il a pas de temps pour... ou il veut pas prendre le temps pour son fils... et c'est un garçon qui adore son papa, et puis voilà, est-ce que ça le perturbe ? Une maman qui est un peu démunie, très absente, qui voyage beaucoup... Voilà, est-ce qu'il est perturbé à cause de ces choses-là ? Je peux pas le savoir, mais en tout cas il avait ces soucis-là, donc je l'observe beaucoup plus, j'essaie de m'approcher de lui, d'être beaucoup avec lui... Il devenait des fois agressif envers spécialement un enfant, aussi avec des autres... J'ai essayé de créer un lien, plus fort peut-être, parce que je sentais qu'il avait besoin, et puis je l'ai fait. Donc je m'approchais, je m'approchais pour faire le lien, et je crois que maintenant on a une très bonne relation. Et du coup ça s'est calmé gentiment. Il papillonne moins, et quand il devient agressif, il cherche mon regard. Et comme il apprécie... on a une bonne relation, il est capable de m'écouter, il est capable... voilà, d'essayer de me plaire quelque part, parce que il me connaît bien, et on s'aime bien, alors... je vais pas accepter ça. D'accord Sylvie. Donc là c'était très intéressant, de toute l'année. Parce que depuis que j'ai commencé avec lui, pour moi lui il était nouveau, moi aussi, pour... on était tous à se connaître les deux en amont, donc de toute l'année, c'est le premier qui m'a questionnée très fort là, comme il papillonnait, comme il cherchait... pourtant c'est un enfant de quatre ans, donc c'était quand même à se poser des questions hein. C'est pas l'âge où on papillonne normalement. Donc c'est ça mon attitude, observer, essayer de savoir les raisons, parler avec les parents pour trouver une difficulté, accompagner l'enfant, créer des liens, chercher de l'aide si je ne sais plus quoi faire, c'est ça que je fais lorsqu'il y a un enfant qui papillonne et que c'est plus dans son âge.

VLR : D'accord, merci. Et puis dans un autre registre, j'ai eu l'impression quelques fois, mais pas seulement ici hein, que les garçons ont plus de difficulté à gérer la frustration...

417
418 S : Ici ? Partout.
419
420 VLR : De façon générale, je dirais.
421
422 S : D'accord. Alors déjà non, chez nous l'enfant qui a le plus de difficulté à gérer la frustration, c'est
423 une fille. Et je la connais depuis une année. Et elle était avant avec Yvonne, Yvonne j'ai discuté avec
424 quand j'ai vu, déjà toute petite ça se voyait, c'est un trait de caractère hein, je pense que c'est un
425 trait de caractère à la base, et puis j'ai parlé avec Yvonne à l'époque, on était en bas, j'étais chez les
426 Moyens, elle venait des bébés, les Petits, et puis Yvonne elle m'a dit : elle était depuis toute petite
427 comme ça. Si la sucette tombait... si ceci, si ça. Donc toutes ces crises. Et jusqu'à maintenant, elle a
428 amélioré, elle a changé, elle gère mieux ses émotions, mais elle peut tomber dans une frustration et
429 voilà. Non, non, non, je crois pas que c'est seulement les garçons, non, non. Chez moi c'est plutôt les
430 filles. Ah oui, oui. Mais on a aussi des garçons, ça c'est clair hein. J'en ai deux trois qui ont de la peine,
431 mais ce que je vous raconte, c'est frappant. Avant par exemple, au commencement de l'année,
432 lorsqu'on est monté, elle commençait à s'habiller toute seule, mettre les chaussures... Dès qu'elle
433 arrivait pas à enlever sa botte ou mettre les chaussures, elle allait pas m'appeler. Elle allait
434 commencer à crier carrément. Ouah ! J'arrive pas ! J'entends rien... Voilà. J'entends rien si tu cries,
435 c'est trop fort pour mes oreilles, alors essaie de te calmer et puis tu m'expliques et j'essaie de
436 comprendre. Et aujourd'hui par exemple, on était dans le parc avec elle, on est sorti avec les bulles
437 de savon. Et puis voilà, elle a fait long, elle a joué la première hein. Après on a dit : voilà, tu passes à
438 quelqu'un d'autre. Elle arrivait pas, elle pouvait pas. Et pourtant c'est plus une des petites hein. Elle
439 pouvait pas, elle criait, elle s'est mise dans tous ses états. Et on a aussi un garçon qui a fait la même
440 chose. Il était tellement frustré qu'il devait passer à quelqu'un d'autre, donc il a fait comme ça : alors
441 maintenant c'est le tour à Loïc. Il a fait « non », il a tout versé. Et moi qui avais acheté ça, et puis je
442 devais encore me faire rembourser... Mais c'est pas possible ! Mais vraiment j'étais fâchée. Non, mais
443 tu peux pas faire ça. Et puis ma collègue m'a dit : il a fait ça parce qu'il voulait pas donner à quelqu'un
444 d'autre. J'ai dit : s'il-te-plaît assieds-toi, on va discuter. Je me suis assise à son côté : pourquoi tu as
445 fait ça ? Et puis là il m'a dit : oui, je voulais pas donner à quelqu'un d'autre. Et pourtant c'est un
446 enfant qui prête volontiers ses jouets qu'il apporte chaque jour hein. Donc j'étais très étonnée de
447 lui ! Je lui ai dit : mais normalement tu apportes toujours des voitures ici, tu les prêtes toujours aux
448 autres garçons et tout... Parce que c'est vrai que c'est important les jouets de chez soi, il faut
449 partager, on peut pas les vouloir que pour soi. Et puis tout à coup, il a lancé tout, paf (rires). Donc
450 vous voyez, voilà, la frustration, aujourd'hui c'était clair chez une fille comme chez un garçon hein.

451 Donc c'est pas que les garçons. Non, non, c'était vraiment frappant aujourd'hui. C'était un bon
452 exemple.

453
454 VLR : Ben oui, l'exemple du jour. Et par rapport au repas, est-ce que les éléments qui ont été abordés
455 pendant la journée de formation... est-ce que ces éléments ils vous paraissent pertinents au moment
456 du repas ?

457
458 S : De quels éléments vous parlez ?

459
460 VLR : De tout ce dont on a parlé pendant la formation... autour de la façon de s'adresser aux filles...
461 l'attention... d'aider... par exemple, je sais pas, d'aider les garçons à manger...

462
463 S : Ah, à manger, nous on voit pas ça, pas au repas. Mais après... est-ce que c'est l'éducation, ça je
464 peux pas le savoir, j'ai pas réfléchi à ça, mais je vois qu'il y a un ou deux cas chez les filles qu'on voit
465 jamais chez les garçons. Il y a des garçons qui sont polis et gentils. Je sais pas si c'est la personnalité
466 et un peu l'influence des parents, mais je vois deux trois filles qui adorent aider à habiller les garçons.
467 Ah ça je le vois, chaque jour hein. Chaque jour. Mais alors, d'interdire, je vois pas pourquoi, mais
468 c'est vrai que c'est rare de voir les garçons le faire. Eux ils sont contents de se laisser servir. Ah, ils
469 sont très contents hein. Là je le vois. Et des fois on rigole : mais dis donc, t'aimes bien, c'est joli
470 comme elle met tes chaussures... Et puis voilà, c'est incroyable parce qu'il est tout assis là, ça le gêne
471 pas du tout. Pendant qu'on voit plus souvent les filles vouloir être autonomes. Et ça c'est une chose
472 frappante. Les filles veulent faire sans aide : mais moi j'arrive, moi je fais. Pendant que les garçons :
473 Sylvie ! Sylvie ! (rires) Plus demandeurs. Et ça c'est frappant ici.

474
475 VLR : Et vous avez une interprétation par rapport à ça ?

476
477 S : Moi je pense que les garçons ils sont très collés à maman, plus que les filles à la maison, et que les
478 mamans elles font tout et qu'ils trouvent dans leur tête que c'est le rôle naturel.

479
480 VLR : Probablement. C'est ce que je pense aussi.

481
482 S : Ils se font des réflexions comme ça. Moi je suis maman de deux garçons, donc j'ai l'expérience
483 aussi. Parce que c'est quelque chose d'être éducatrice, une autre chose c'est d'être maman (rires).
484 Donc je pense que ça vient de là.

485

486 VLR : Et puis comme éducatrice, est-ce que vous pensez que vous pourriez faire quelque chose par
487 rapport à ça ?

488

489 S : Ah oui, alors ça en effet. Encourager beaucoup l'autonomie. Donner de la valeur à être autonome.
490 Je donne beaucoup d'applaudissements, quand quelqu'un arrive à quelque chose. Si quelqu'un me
491 demande de l'aider, que je vois trop frustré, bien sûr je vais l'aider quand même, je vais pas le laisser
492 dans sa frustration. Plutôt donner des tips que le faire. Au commencement, quand on apprend... tout
493 au commencement, essayer plutôt moi de faire : je te montre comment je te fais le pied droit et puis
494 toi tu fais le pied gauche... Et puis... surtout ça c'est la première année, quand ils montent les enfants,
495 je parle vraiment de façon presque exagérée, quand quelqu'un réussit enfin à le faire tout seul. Et
496 spécialement chez les garçons, parce que c'est les plus qui se laissent... servir pour dire comme ça,
497 n'est-ce pas. Pendant que les filles, elles sont plutôt fières de montrer comme elles arrivent à faire
498 seules, le plus vite possible, c'est plus réveillé hein. Elles sont plus maternelles, mais je pense que ça
499 vient du foyer, des mamans. Ils voient maman faire ça, donc c'est l'image, c'est son rôle, ils prennent
500 leur rôle de façon naturelle. Pendant qu'ici on essaie de stimuler l'autonomie, et puis je ne vais pas
501 non plus interdire à une fille qui le fait à un garçon, parce que voilà, je veux pas quand même être
502 embêteuse là, je les laisse... Mais je suis plutôt quelqu'un qui préfère toujours applaudir, aider
503 l'enfant dans le positif que remarquer le négatif. Donc quand quelqu'un... juste pour dire, vous me
504 comprenez bien, je suis plutôt quelqu'un qui va dire : ah, très bien, c'est joli comme tu me dis merci,
505 j'adore ça. Que plutôt dire : qu'est-ce qu'on dit ? Ca je déteste entendre. Parce que je trouve qu'on
506 apporte pas grand-chose lorsqu'on est en train de remarquer : ah, t'as pas dit, c'est pas une façon
507 de... Parce que c'est toujours cette façon négative de dire aux enfants qui est pesante à la fin dans la
508 collectivité. Pendant que voilà, je vois les enfants qui utilisent pas les couteaux : ah, qu'est-ce que
509 c'est joli mon couteau. Et puis je commence à faire donc... plutôt remarquer le positif... moi je pense
510 c'est la meilleure façon de stimuler un enfant, de façon que l'enfant se sente à l'aise quand on... Et ça
511 c'est intéressant, c'est juste, et ça vient, je pense, des parents, ça c'est clair. C'est lié à ça, j'ai des
512 parents qui me posent des questions : est-ce que mon fils il mange tout seul ? J'ai jamais vu manger
513 votre fils autrement. Sauf quand il était bébé. Ils sont très étonnés. Ils sont très très étonnés. Donc la
514 collectivité elle apporte des choses énormes hein. Au niveau de l'estime de soi, de son estime
515 personnelle, voilà. De se sentir quelqu'un qui arrive à faire les choses n'est-ce pas. Après bien sûr, je
516 suis pas là pour juger. C'est des situations différentes. Moi je suis une éducatrice, avec ces parents je
517 veux pas me mêler plus loin. Mais stimuler oui, ça je peux.

518

519 VLR : Mais vous voyez, ce que vous dites là, par rapport aux filles qui servent les garçons et les
520 garçons qui se laissent servir par les filles, ça me fait penser à ce que vous me disiez avant, que

521 finalement vous attendez la maman pour transmettre les informations et que le papa il se dit... Alors
522 qu'est-ce qu'on peut faire... ou pas, j'en sais rien, par rapport à... justement si on constate
523 systématiquement que certains garçons se laissent servir, et systématiquement certaines filles
524 servent... parce que, enfin moi l'hypothèse que je fais, c'est que si on laisse aller, ou qu'on le
525 verbalise pas d'une façon ou d'une autre, ce qui va arriver après c'est que c'est la maman qui est la
526 personne répondante... Enfin les enfants ils intègrent très bien ça. Les filles elles intègrent que c'est
527 elles qui vont être les répondantes quand elles amèneront leurs enfants par exemple...

528
529 S : Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Oui, ça je comprends bien, oui. Est-ce que par exemple on
530 pourrait pas dire : bravo, je ne sais pas... Marie, maintenant tu es en train d'aider Carlos, peut-être
531 que Carlos, demain, tu pourrais aider Marie. Par exemple. Mais ça c'est tout nouveau dans ma tête,
532 c'est vous qui posez la question. J'ai pas pensé à ça, jusqu'à maintenant j'ai laissé seulement. Mais
533 par contre j'ai bien applaudi les enfants qui ont réussi, le garçon qui a réussi tout seul, bravo et tout.
534 De sorte qu'il soit fier qu'il y arrive n'est-ce pas. Mais c'est vrai que je pourrais envoyer que les deux
535 ils peuvent faire la même chose. Etre servi et servir aussi. Voilà, on pourrait faire ça. On pourrait le
536 mettre en pratique par exemple.

537
538 VLR : Ouais, ouais, ce genre de réflexion... Ou de dire à la fille : c'est vraiment gentil de le faire, mais
539 tu es pas obligée. Ou bien comme vous dites, c'est un peu... on se rend service... c'est réciproque.

540
541 S : Mais moi je pense qu'elle se sent pas... elle veut le faire, ça lui fait plaisir. Parce que quelque part
542 on nous conditionne aussi (rires). On nous conditionne. C'est un changement énorme qui est doit se
543 passer, mais ça dure. La femme... on est encore dans cette situation d'être... on est plus à servir.
544 Nous-mêmes adultes à la maison n'est-ce pas. Donc déjà nous on a pas réussi à enlever tout hein.
545 Dans le métier, oui on le fait parce qu'on essaie d'être professionnel, mais nous à la maison on sert
546 pas mal.

547
548 VLR : Mais oui, c'est ça. Moi je suis dans une famille où... aussi, c'est les femmes qui se lèvent, qui
549 servent et qui débarrassent... et puis voilà.

550
551 S : Et c'est drôle... J'étais pas éduquée du tout comme ça par mes parents, mais c'est la société qui
552 m'a donné cette image. Enfant. Que c'était normal. Après ça a changé un peu à cause de mes
553 voyages, mon vécu personnel... mais ça reste toujours.

554

555 VLR : Mais vous voyez, je trouve que c'est là que c'est intéressant, parce que si on se dit... vous dites :
556 elles aiment servir. Peut-être que... et puis juste après vous dites : elles sont conditionnées, on est
557 conditionné par la société...

558

559 S : Plutôt conditionné qu'aimer.

560

561 VLR : Moi j'ai l'impression aussi.

562

563 S : Plutôt conditionné qu'aimer, c'est juste. Oui, et moi je me mets dedans parce que je trouve aussi.

564

565 VLR : Et puis on laisse faire quoi, d'une certaine façon... parce que c'est vrai, ça nous fait plaisir, mais
566 finalement on les laisse dans ce conditionnement.

567

568 S : Est-ce que vraiment ça nous fait plaisir ? Ou on est juste dans le conditionnement ? Ouais c'est
569 juste, ça c'est vrai.

570

571 VLR : C'est une question. Moi je réfléchis aussi au fur et à mesure.

572

573 S : Ouais, ça c'est juste. Parce qu'après c'est difficile... ouais, on reste toujours professionnel mais on
574 apporte ce qu'on est aussi. Il faut se libérer aussi nous-mêmes de tout ça. Avant de pouvoir agir le
575 plus correct et le plus professionnel. On sépare, mais la frontière elle est pas... très claire (rires). Mais
576 c'est vrai que j'ai jamais réfléchi que... voilà, c'est vrai que j'avais dit plaisir, mais c'est vrai que c'est
577 plutôt un conditionnement que du plaisir, voilà. Quand on pense que la majorité des personnes que
578 ah oui... personnellement, j'aime pas faire la cuisine mais je déteste qu'on me dise : ah oui, mais les
579 femmes adorent. Ah oui, moi je déteste faire la cuisine. Je le fais parce que j'aime mes garçons, ils
580 doivent se nourrir correctement, mais je n'aime pas ça. Moi je me suis déjà libérée de ça, pourquoi je
581 dois aimer ? C'est un travail, c'est un devoir que je dois faire, mais je dois pas dire comme femme
582 que j'aime faire la cuisine, parce que en fin de compte j'ai jamais aimé.

583

584 VLR : Ouais, ouais, et puis vous avez d'autres choses sûrement...

585

586 S : Mais oui ! Plus intéressantes à faire, pour moi bon. Peut-être qu'il y a des femmes qui aiment,
587 mais c'est pas possible qu'au Pérou le 90% des femmes aiment faire la cuisine et en Suisse la majorité
588 n'aime pas. Alors c'est bizarre. Plutôt qu'on a conditionné la femme, c'est encore une société très

589 machiste mon pays, à lui apprendre que c'est un plaisir. Et on se rend même pas compte et on croit
590 que c'est un plaisir. Ouais, ça c'est juste, ouais... C'est intéressant.
591
592 VLR : Ouais, ça amène chaque fois... c'est un peu des... des poupées russes comme ça. Où on
593 découvre chaque fois quelque chose d'autre hein.
594
595 S : Oui, c'est juste, oui. Intéressant. Ouais, moi-même maintenant je prends du... ouais c'est vrai.
596 Ouais, ouais, c'est intéressant... Après bien sûr, les deux ans que j'ai pu vivre à Copenhague, et puis
597 c'est une société tellement développée, je me rappelle moi-même je faisais la cuisine, et puis... c'est
598 un bâtiment où toutes les cuisines étaient comme ça, en hexagone comme ça, et puis à la fenêtre
599 c'était toujours moi, et mon mari c'était toujours lui qui bougeait, il travaillait, il était pas là, mais
600 toutes les autres fenêtres de la cuisine, c'était tous des hommes. Ils me regardaient tous. Oui, oui, et
601 puis quand j'allais faire mes achats avec mes enfants toute seule dans l'espèce de petite Migros qu'il
602 y a là-bas à Copenhague, c'était la même chose un homme qu'une femme. Donc c'était pas la
603 majorité des hommes et c'est eux qui cherchaient les enfants à la crèche, eux qui les emmenaient,
604 donc ils étaient énormément actifs. Donc quand je suis retournée à Genève, en 2005, je voyais
605 tellement de différences, pour moi c'était frappant ouh là là. N'oublions pas que IKEA ça vient du
606 nord hein. C'est le premier magasin où dans les deux toilettes hommes femmes, il y a toujours une
607 place pour changer les enfants hein. C'est IKEA qui a apporté ça ici. C'est les seuls, et ça vient du
608 nord, c'est pas pour rien hein. Et puis vous pouvez aller dans la toilette des hommes, il y a une place
609 aussi pour changer les bébés. Parce qu'ils ont une mentalité qui a déjà avancé pas mal par rapport à
610 nous hein. Plus évolué par rapport à la Suisse. Mais voilà, on est déjà avancé ici, on peut pas se
611 plaindre non plus (rires). Il faut avancer, il faut continuer.
612
613 VLR : On peut continuer à avancer, exactement.
614
615 S : Ce qui se passe aussi, c'est qu'il y a des choses qui doivent avancer en même temps. Quand
616 j'observe un peu, je fais mes réflexions, je dis ici on a avancé beaucoup, par rapport à la femme, la
617 place qu'elle a dans la société, elle peut travailler, elle a besoin, et aussi se développer. Le problème
618 c'est que les structures d'accueil par exemple, ou tout ce qui soutient une famille, les deux parents
619 pour qu'ils soient en harmonie, qu'il n'y a pas le stress de la garde, qu'on doit bricoler un peu ici un
620 peu là, c'est encore loin.
621
622 VLR : C'est une question de politique familiale.
623

624 S : Ah oui, c'est politique, ça c'est clair. C'est pas la faute du milieu ici, mais je trouve que là il y a
625 vraiment un décalage énorme, et ça donne des conséquences graves à la société, je trouve. Après
626 hein, attention qu'après on a des enfants stressés, parce que les parents sont stressés, que des
627 enfants malheureux, mal dans leur peau, parce que la famille elle bouge pas comme il faut, et voilà...
628 les parents ils se sentent coupables de ces enfants comme ça, en bricolant avec la garde de l'enfant...
629 la femme elle veut aussi faire des choses, le papa sait pas tellement où est sa place, et puis je trouve
630 que... pas mal de parents qui arrivent stressés. Et avec eux, les enfants aussi. Et ça ça me fait
631 énormément de la peine, parce que je suis pour que tant la femme que l'homme se développe dans
632 la société, mais elle donne pas les conditions pour que les enfants souffrent pas de ce changement.
633 Et ça ça me fait énormément de peine. Alors comme ça, ça me semble très grave. Je trouve que ça
634 c'est très très grave. Parce que les enfants ils se retrouvent avec des troubles du comportement que
635 je suis persuadée, je suis pas psychologue, malheureusement pas, j'ai toujours voulu faire ça,
636 j'attends juste que.... ah moi j'adore la psychologie, oui j'adore, j'ai toujours aimé, mais après j'ai eu
637 mes enfants, je suis partie, mais j'adore ça. Je me suis dit peut-être par Internet, directement en
638 Espagne, comme ça je peux aussi faire dans ma langue maternelle, c'est plus agréable aussi. Parce
639 que je dis qu'il y a des choses qui manquent énormément. Et ça fait énormément de souci de voir ce
640 stress dans cette société qui est pas... C'est pas la même chose au Danemark, au Danemark, une
641 maman, dès que l'Etat peut pas donner une place à l'enfant, aux parents pour que l'enfant aille en
642 crèche, elle est payée déjà si elle reste à la maison, mais sinon il y tout de suite l'obligation, et puis
643 quelle qualité hein, et de quelle qualité, ça vraiment chapeau hein. J'ai un de mes enfants, encore le
644 plus jeune, à la crèche... Personnel, infrastructure... vraiment le rêve. Et puis voilà, les parents en
645 toute tranquillité, ils ont tout ce qu'il faut, il n'y a pas de stress. Et ça, on dit on épargne ici, on
646 épargne là, mais la facture est plus chère quand les adolescents ils ont des troubles de
647 comportement, la drogue, l'alcool... Quand ils trouvent pas une place adéquate... Non, non, c'est
648 énorme. Il manque des choses. Il manque par exemple des endroits ouverts, fermés en hiver. Toute
649 cette jeunesse, ces jeunes enfants, peut-être qu'à la maison il y a personne, puissent faire quelque
650 chose. Au Danemark il y plein d'endroits, de places de jeu fermées. Parce que quelques fois il pleut,
651 et c'est la même chose ici, alors là que l'enfant soit dans les rues, la rue est dure pour un jeune
652 homme, un enfant de 18 ans, il est trop jeune pour... qu'est-ce qu'il fait quand papa et maman sont
653 pas à la maison ? Après l'école. Il n'y a pas assez de soutien à ce niveau-là. Donc voilà, c'est une
654 grande réflexion et puis je m'étonne pas quand je vois des échecs scolaires, des problèmes avec les
655 enfants... Ils souffrent de tous ces changements quelque part mal planifiés. Et puis ça ça me fait
656 triste. Et puis à la base, j'adore ces enfants, voilà. Je les aime comme êtres vivants... ça me fait triste,
657 vraiment, voilà. Il y a des choses qu'on peut changer...
658

659 VLR : Et puis d'autres pas. Là où on peut changer, on essaie de le faire hein.
660
661 S : Au moins ici, je sais que je peux faire énormément, je m'applique (rires). Je m'applique.
662
663 VLR : Super, eh bien merci beaucoup. Est-ce qu'il y a encore autre chose que vous auriez voulu me
664 dire, ou bien à quoi vous avez pensé pendant la discussion ?
665
666 S : Non, moi je pourrais juste dire que je trouve un travail magnifique d'essayer... quelqu'un qui
667 s'intéresse comme vous à ces problématiques, moi en tant que femme, moi je trouve génial.

Poissons Rouges 1

VLR : Donc la première question : « Vous avez assisté à la journée du 12 mai, « On ne naît ni fille ni garçon, on le devient, les questions de genre dans l'éducation des jeunes enfants », est-ce que vous pourriez me dire quels liens vous pouvez faire entre cette journée et votre pratique professionnelle, et puis est-ce que vous estimez que les informations que vous avez reçues lors de cette journée ont changé ou vont changer votre pratique ?

S : Alors bon moi c'est déjà une question qui m'intéressait particulièrement à l'éesp, parce que on a déjà eu des cours hein là-dessus. Donc... par rapport à la journée, c'est pas que j'ai eu des informations, vraiment, où je me suis dit « tiens, ça c'est nouveau, j'ai envie, voilà, de faire une réflexion autour de ça et puis voir ce qu'on peut amener sur le terrain, parce que vraiment c'était plus un rafraîchissement, ou plus des notions de se dire « ah ben oui, ben c'est vraiment comme ça ». C'est-à-dire, heu... parce que même dans la société dans laquelle on vit, même si de plus en plus on essaie d'aller vers l'égalité, on a quand même toujours un peu des stéréotypes qui restent, et puis ben de revivre une journée comme ça, où il y a de nouveau de la théorie qui est amenée, où il y a de nouveau de la réflexion, ben c'est de se dire « non, non, vraiment, c'est des stéréotypes quoi » et il faut vraiment sortir de ça, et puis je pense que notre rôle à nous auprès des jeunes enfants, c'est vraiment d'arriver à être le plus neutre possible, d'amener les mêmes chances autant aux filles qu'aux garçons... Enfin, moi je sais pas, moi je pense que c'est quelque chose que j'avais déjà dans ma pratique avant, mais parce que j'ai été formée avec ces questions-là, disons.

Après ben voilà, je suis dans un lieu avec des cultures très différentes... alors c'est aussi pas forcément facile... je dis pas hein, d'avoir parfois des conversations avec les parents... mais c'est vraiment notre quotidien, moi je trouve que oui, ça a vraiment un lien quoi.

Mais qu'est-ce que je peux dire encore de plus... Moi j'ai bien aimé aussi l'intervention peut-être un petit peu plus scientifique sur le cerveau, ça alors oui j'ai appris du début jusqu'à la fin parce qu'alors ça c'est pas du tout ce qu'on a vu en cours, et c'est pas non plus mon domaine de compétence, donc voilà, mais non je trouve très très intéressant quoi. Et puis même aussi, on a des... je veux dire, on est toutes formées à des époques différentes, donc même entre collègues, on voit qu'on doit chacune un petit peu amener notre savoir et notre réflexion parce qu'on va pas, selon l'âge qu'on a, la formation qu'on a suivie, c'est peut-être moins des évidences, ou peut-être plus des évidences, donc voilà, c'est un travail du quotidien, ouais...

33 Et puis les réflexes qu'on a, hein, des fois on les voit même pas. Moi je pense qu'effectivement, ben
34 quand on nous observe, ou quand nous on prend du temps, qu'on observe, je pense qu'on voit
35 encore des choses. Et bon, après y a dans tout, hein, je sais que tout ce qui est petite, heu, littérature
36 enfantine, les jeux, la manière dont on s'adresse aux enfants, enfin ça touche tout quoi. Voilà.

37

38 VLR : D'accord, merci. En équipe, vous échangez ? Vous dites, les formations différentes, les âges
39 différents...

40

41 S : Alors, on échange. Ce qu'on a essayé de mettre en place un petit peu c'est maintenant quand on
42 fait des formations, des formations continues, on prend un temps pour que chacune... alors
43 évidemment, c'est quelques minutes, hein, c'est une vingtaine de minutes, une demi-heure autour
44 d'une formation, mais on essaie... oui, de pouvoir un petit peu amener des choses nouvelles et puis
45 des réflexions nouvelles. Maintenant, voilà, le quotidien fait que c'est pas toujours possible, mais
46 l'idée ce serait quand même que oui, chacune quand elle part en formation, c'est d'amener des
47 outils après ici. Puis après, mais je pense qu'une formation suivie par toutes et tous, comme une
48 journée comme celle-là, c'est génial quoi. Quand toute l'équipe peut suivre la même formation, je
49 pense que ça fait plus progresser que quand c'est une personne, et que ça prend plus de temps, et
50 qu'il faut en discuter en colloque, et ensuite d'amener les choses, ça prend un peu plus de temps.

51 VLR : Et puis par rapport à cette journée, vous avez échangé ?

52

53 S : Ouais, on pas mal échangé, ouais ouais... Alors, ben je pense que tout le monde... Alors, des fois
54 aussi ce qu'on a tendance à dire c'est « ah mais nous, on fait déjà plus comme ça ». C'est un peu...
55 c'est de ça qu'on a pas mal échangé, mais après... ben évidemment qu'on fait encore des distinctions
56 et puis... Bon après, aussi la question c'est « est-ce qu'il faut pas non plus du tout faire de
57 distinction ? », enfin, voilà hein, ça c'est aussi à discuter. Non, je pense que la première chose qu'on
58 s'est dite, c'est... quand on a eu des exemples, « mais nous on fait déjà plus comme ça »... mais des
59 fois c'est plus subtil quoi.

60 Après, aussi dans la formation, bon là c'était quand même le genre, mais j'ai trouvé intéressant aussi
61 ce que... alors je me souviens plus du nom de la personne, c'était la deuxième conférence, la
62 deuxième présentation, où il parlait aussi des adaptations et puis...

63

64 VLR : Le monsieur ? C'était Nicolas Murcier

65

66 S : Voilà, oui. Enfin je trouvais qu'il disait aussi des choses intéressantes, que parfois on fait trop dans
67 un moule et puis que des fois il y en a qui ont besoin, voilà des adaptations de 2 ou 3 semaines, mais
68 d'autres qui n'en ont besoin que d'une, et puis enfin voilà, ça porte à réfléchir quoi. Non, mais moi
69 j'ai trouvé très bien cette journée.

70 Après, l'après-midi, ça ressemblait plus au travail que moi j'ai déjà un peu pu... en plus c'était ma prof
71 Mme Golay, donc c'était plus... ça c'est vraiment, voilà, ce que moi j'ai eu pendant mes études quoi.
72 C'était moins nouveau.

73 Mais voilà, c'est comme je vous disais, c'est un petit peu pour se rassurer, se dire « mais oui, mais
74 c'est comme ça », et puis tout ce qu'on peut voir en faisant des observations quoi. Cette idée que les
75 garçons vont peut-être dans l'espace dînnette, mais finalement ne pas l'utiliser comme l'espace
76 dînnette mais plus comme un espace moteur... enfin moi ça me parle, parce que c'est exactement ce
77 qu'on vit. Alors que s'il y a 3 filles... Après aussi, il y a eu le petit film là, où l'éducateur qui était dans
78 la maison, et quand c'était les filles, alors là ils échangeaient pour préparer, et puis quand il y a les 3
79 garçons qui sont arrivés, il leur a dit « Ah, vous êtes les invités ! », je crois que c'était des garçons...

80

81 VLR : Oui, oui, c'était des garçons

82

83 S : Maintenant, je veux pas... « Ah, vous êtes les invités ! Venez vous asseoir ! », et quand on le fait,
84 on ne se rend tellement pas compte, et pourtant c'est quand on regarde de l'extérieur, c'est flagrant
85 quoi.

86 Ouais, ça c'était... Voilà.

87

88 VLR : ça vous arrive de vous mettre en retrait et d'observer ?

89

90 S : C'est difficile. Franchement... ça aussi, on veut mettre en place des moments vraiment où on
91 observe, mais c'est difficile. Ouais. Mais on aimerait pouvoir le faire. Après, il y a je pense les
92 tranches d'âge, peut-être que ma collègue X, qui est chez les plus petits, il y a des temps où elle peut
93 vraiment beaucoup plus observer. Nous chez les grands, c'est vrai que c'est vraiment tout le temps
94 dans le faire, et c'est difficile de prendre un moment, de sortir un peu du groupe pour observer...
95 Ouais, ça dépend de la dynamique... mais après il faut mettre quelque chose en place pour que ça
96 soit fait partout dans chaque groupe, pour tout le monde.

97

98 VLR : Tout à fait. Et puis depuis cette journée de formation, il y a des choses que vous avez vues, ou
99 que vous avez remarquées ?

100

101 S : Alors bon, j'ai vu que... alors c'est des détails, par exemple je sais qu'on a des verres roses et
102 bleus, et puis je me suis dit « peut-être que là on aurait peut-être dû pas mettre rose et bleu » parce
103 qu'on a des vert et des orange, voilà c'est des choses très bêtes, hein, mais... on aurait peut-être dû
104 mettre le rose avec le orange, et puis des choses comme ça parce qu'on s'est retrouvées dans des
105 situations où il y a des bagarres, où les filles veulent absolument le rose, et puis les garçons le bleu.
106 Alors là je me dis que peut-être si on avait amené un petit peu différent, peut-être le bleu avec le
107 vert, et puis peut-être le rose avec le orange, ça aurait peut-être amené à plus mélanger... Oui, il y a
108 toujours un peu ces expressions, ben « les filles... », oui, ouais...

109 Et puis les coins, bon les coins... après comme nous on est beaucoup quand même dans du jeu libre
110 et puis de l'activité plus spontanée de la part des enfants, je pense qu'il y a aussi beaucoup de choses
111 qui viennent de la maison, ma foi hein... Les enfants vivent des choses à la maison... nous on offre,
112 mais je pense qu'il y a déjà des choses ancrées. Même qu'on essaie d'offrir vraiment à tout le
113 monde... Aussi si un papa nous dit, ou une maman nous dit « ah, mais ça c'est pour les garçons ou
114 pour les filles », on essaie un petit peu de dire « ah, mais vous savez... », avec l'humour, je sais que
115 nous on avait dit une fois « vous aussi, vous poussez la poussette, et... », enfin voilà, d'essayer
116 d'amener avec l'humour une petite réflexion quoi.

117 Mais oui, voilà, c'est ces petites choses-là.

118 Et puis ouais après, on fait des constatations. Des petites filles qui sont vraiment habillées de la tête
119 aux pieds en rose, et qui nous disent « le rose c'est pour les filles »... J'ai un petit garçon, quand il
120 choisit le rose, il dit « je prends le rose parce que je le fais pour ma maman ». Autrement lui il aurait

121 choisi le bleu. Ou autrement, ben je vois une petite fille qui utilise beaucoup le bleu, alors je... voilà je
122 dis rien, je me dis « ah ben, elle elle aime le bleu, elle le revendique, voilà, ou le vert, des couleurs
123 plutôt...

124

125 VLR : C'est bien parce que vous arrivez sur la question des jeux libres, là justement. Qu'est-ce que
126 vous pensez... En quoi consiste le rôle de l'adulte dans les moments de jeux libres ?

127

128 S : Alors je pense que c'est beaucoup alors la préparation des coins et des jeux avant, penser le
129 matériel, penser qu'est-ce qu'on a envie que les enfants puissent faire, donc c'est... voilà, à regarder
130 un petit peu où ils en sont dans leur développement, qu'est-ce qu'ils ... là où ils sont bien, et peut-
131 être dans un ou deux coins, ben mettre quelque chose qui les amène un petit peu plus loin, et puis
132 après on est... voilà, la présence rassurante, on observe... comme on est « Jouer c'est magique », et
133 puis qu'on va beaucoup plus être dans essayer d'accompagner les enfants avec la parole pour que
134 eux-mêmes arrivent entre eux à se débrouiller, à parler, à échanger, surtout qu'on est chez les
135 grands... voilà, c'est surtout ce rôle d'observateur, de médiateur, d'essayer d'amener quelque chose
136 de démocratique parce que là c'est la pédagogie dans laquelle on est. Mais ce serait ça, c'est
137 vraiment observateur, médiateur et présence rassurante, avec tout le travail qu'il y a avant, pour
138 préparer les espaces de jeux.

139 Et puis ma foi aussi cadrer quand même, parce qu'on a des enfants qui ont besoin quand même de
140 temps en temps de... on leur demande, voilà, de resserrer un petit peu le cadre. Mais laisser les
141 enfants initier leur activité et penser le matériel. Et puis aussi de leur... on est aussi beaucoup dans la
142 collaboration. Si ils ont envie de faire quelque chose, essayer quand même d'écouter leur demande.
143 Et puis de mettre des jeux qu'ils apprécient... Enfin voilà, c'est vrai que comme on est chez les grands,
144 il y a quand même beaucoup la parole, on est déjà beaucoup dans la collaboration et l'échange. On
145 essaie, disons. C'est pas tous les jours facile, mais c'est l'idée.

146

147 VLR : D'accord. Et puis par rapport à ce que Dominique Golay disait dans la journée, à propos de
148 l'aménagement, entre autres les coins et puis ce que ça génère, qu'est-ce que vous en pensez vous ?

149

150 S : Je pense que ce qu'elle a observé, c'est ce qu'on observe ici. C'est que nous, quand on met le coin
151 effectivement avec le garage, les voitures, les blocs, parce que nous c'est un coin aussi construction,
152 on se dit pas « ça va être pour les garçons », mais c'est ce qui se passe dans la réalité, enfin dans la
153 pratique. Mais je pense que nous, vraiment, quand on le fait, on le fait de manière tout à fait neutre
154 en se disant « ben ça c'est un coin ouvert à tous et à toutes ». Et puis la maison la même chose.

155 Alors ils sont connotés, mais parce que nous on les a connotés, mais si on les avait jamais connotés,
156 on pourrait se dire que autant les filles que les garçons pourraient aller dans ce coin-là et faire les
157 activités. Alors après on a vu qu'ils ne les investissent pas de la même manière, mais je pense que
158 nous à la base on essaie d'être neutre. Même si après les coins ne sont pas forcément neutres.

159

160 VLR : Et puis, justement j'en reviens à la première question. Est-ce que vous pourriez avoir un rôle
161 particulier dans ce moment-là ? Si vous constatez, ben voilà, que votre intention c'est que ça soit
162 neutre, en tout cas accessible aux filles et aux garçons, dans les faits c'est pas comme ça que ça se
163 passe.

164

165 S : Ben je pense que ce serait un petit peu de... d'amener par le jeu le mélange, de proposer, si on
166 voit effectivement qu'un coin est seulement investi par les garçons, d'amener... de trouver des
167 stratégies pour proposer vraiment d'offrir ça à tout le monde. Oui, je pense qu'on a un rôle là-
168 dedans, tout à fait.

169

170 VLR : J'ai vu une petite fille qui a joué pendant vraiment longtemps, j'ai pas regardé ma montre, masi
171 je pense une demi-heure, toute seule, dans la maison, à plier du linge.

172

173 S : Alors je me souviens plus... Bon je peux imaginer plus ou moins quelle fille, parce que je vois qui
174 joue un petit peu comme ça... Oui...

175

176 VLR : Qu'est-ce que vous pensez de ça ?

177

178 S : Alors je pense qu'il y a... ben il y a une part de... elle elle reproduit un petit peu donc ce qu'elle vit,
179 ce qu'elle voit... Maintenant, je sais pas si il faut intervenir là-dedans. Parce que moi je trouve
180 qu'elle... alors elle est quand même dans un jeu, quand même si elle passe aussi autant de temps
181 c'est qu'elle a du plaisir à le faire... maintenant est-ce qu'on aurait aussi peut-être pu... je pense pas
182 que j'aurais trop intervenu sur son jeu à elle, parce que voilà, si elle a du plaisir à jouer avec ça...
183 peut-être plus amener quelqu'un avec elle, ou... voilà, pas tellement toucher son jeu à elle, mais aller
184 avec... aussi de voir si il y a d'autres enfants qui auraient été preneurs de ses scénarios à elle. Et là,
185 autant un garçon qu'une fille, sans... là j'aurais plutôt choisi un enfant... disons un petit qui s'ennuie,
186 ou qui sait pas trop quoi faire... ou « ah, tiens, ils s'entendent bien »...

187 Bon je me vois mal aller lui dire... enfin, non, je sais pas... je... à réfléchir quoi.

188

189 VLR : Oui, moi je n'ai pas de réponse non plus. C'est plus dans la réflexion.

190

191 S : Oui, je sais. Dire « est-ce qu'on peut orienter son jeu pour qu'elle fasse un petit peu autre chose,
192 mais en même temps... Parce que ça m'arrive aussi de voir des garçons le faire... Mais c'est vrai que
193 quand un garçon le fait, on va plus se dire « ah, mais c'est bien, il a un modèle masculin qui doit aussi
194 le faire, ou... ». Ouais, il y a quelque chose là-dedans, parce que... les garçons jouent beaucoup avec
195 la planche à repasser, par contre, ça c'est quelque chose... mais...

196

197 VLR : Oui, j'ai vu ça aussi. Au début de l'après-midi, ils jouaient pas mal. Et puis ben là justement,
198 quand vous disiez par rapport à la petite fille qui choisissait le bleu, je crois que c'est ça que vous
199 avez dit avant, et puis peut-être aussi les garçons qui jouent avec la planche à repasser, vous le
200 verbalisez ça, ou vous vous comportez comment quand vous observez ce genre de choses ?

201

202 S : Mais je crois qu'on le verbalise, parce que... parce qu'on est des femmes et puis on voit des
203 choses... entre guillemets il y a certaines choses qui nous font plaisir et d'autres qui nous font un
204 plaisir, alors je crois qu'on le verbalise, et puis parfois on questionne aussi les enfants, quand on les
205 voit faire peut-être justement quelque chose de très stéréotypé, que c'est le garçon ou la fille qui le
206 fait, je sais pas, par exemple... bon je crois que sur la couleur, on lui a pas posé tellement de
207 questions, mais un garçon qui va faire quelque chose de très féminin, entre guillemets, peut-être

208 qu'on va lui dire, bon on va lui dire déjà « ah, mais c'est bien, tu fais ça... et puis à la maison, est-ce
209 que papa, est-ce que maman font la même chose ? »... voilà, oui on dit quand même, parce qu'il y a
210 quand même encore des choses qui nous frappent. C'est encore pas acquis. Et puis nous-mêmes
211 aussi... enfin moi je sais que j'essaie de faire attention, c'est des choses... je sais pas, par exemple qui
212 fait à manger, j'évite de dire « ah, c'est maman qui fait à manger ? », j'essaie de dire « ah ben, c'est
213 parce que tu fais comme papa et comme maman... », des choses comme ça, « ah, tu fais la lessive,
214 alors oui, c'est comme papa, comme maman, ou comme maman ou papa, enfin je ne dis pas l'un ou
215 l'autre quoi... Mais oui, c'est encore des choses qu'on dit, enfin qu'on dit à l'enfant, on le félicite alors
216 que lui il... voilà quoi... mais un petit garçon qui va faire quelque chose... oui, une petite fille
217 inversement... Mais ça aussi, à se demander si... parce que pour eux, c'est naturel, enfin... c'est pas...
218 ils ont pas déjà choisi... Ouais, c'est un peu... ça questionne.

219

220 VLR : Il m'a semblé, de façon générale, que les garçons ont du mal à gérer leur frustration.

221

222 S : Oui, alors dans notre groupe on travaille beaucoup beaucoup ça... ouais... on a un groupe... pas
223 tous les garçons non plus... parce qu'on a aussi certaines filles, peut-être plus l'après-midi que le
224 matin, qui ont de la peine à gérer leur frustration, oui, c'est très fort, on a vraiment 5-6 enfants à...
225 c'est très fort, ouais, ouais. On a travaillé autour de ça où... effectivement.

226

227 VLR : Vous faites comment ?

228

229 S : Alors, on part toujours de la même manière, c'est-à-dire qu'on essaie toujours avec cette théorie
230 un peu... où on essaie d'échanger beaucoup, de discuter... mais ma foi il y a parfois des fois où on est
231 obligé de cadrer, de stopper parce que... après on a des situations particulières qui font que... par
232 exemple pour un enfant, on a mis en place, quand vraiment c'est trop dur, trop difficile, il a un temps
233 où il peut aller... alors ça fait... il va au bureau de la directrice, mais c'est pas qu'il va au bureau de la
234 directrice, c'est que c'est un endroit où il peut... c'est neutre... parce que vraiment ça s'enchaînait
235 tellement que finalement et pour lui et pour nous c'était trop difficile, donc ça amorçait totalement
236 le fait de le laisser sortir, donc voilà... Euh, il y a des enfants avec lesquels ben juste voilà de
237 demander le cadre, « tu viens t'asseoir un petit moment », ça descend la frustration, d'autres avec la
238 parole c'est des frustrations parce qu'ils peuvent pas faire une activité, comme ça avec la parole,

239 essayer d'expliquer, de dire « ben voilà, là peut-être que tu peux pas maintenant, mais ensuite... ».
240 Disons quand même, le rôle central qu'on a nous c'est de leur expliquer. Après, ben voilà il y a des
241 enfants pour qui c'est vraiment très difficile, où on a dû mettre en place d'autres choses quoi. Et
242 puis... maintenant aussi ce qu'on fait, c'est qu'on vise des activités où il y a un petit peu moins de
243 frustration pour eux, parce qu'on se rend compte que c'est encore difficile, alors au lieu de les
244 mettre dans des situations où il y a beaucoup de frustrations, beaucoup de sentiment un petit peu
245 de... négatif on va dire, comme ben là par exemple on sait que c'est un peu la fin, qu'ils sont très
246 tendus, ben on passe pas mal de temps dehors, on sait que là on est moins... ils sont moins dans la
247 frustration, on est moins derrière eux, on est moins dans le négatif et... voilà ça serait... aussi on
248 adapte les activités parce qu'on a un groupe comme ça, voilà le matin c'est comme ça, l'après-midi
249 c'est plus facile dans la parole et dans l'échange, ça dépend les... mais c'est vrai qu'on a là c'est... les
250 garçons qui sont dans cette dynamique-là. Ouais, tout à fait.

251

252 VLR : Quand vous dites que vous adaptez les activités, c'est... C'est quelles activités qui créent la
253 frustration, si je peux dire comme ça ?

254

255 S : Alors c'est euh... déjà tous dans le même lieu. Alors après le lieu, si c'est l'extérieur, c'est
256 beaucoup plus grand, c'est beaucoup plus ouvert, donc ils sont moins les uns sur les autres, et puis ça
257 peut être tous types d'activités parce que, que ce soit la pâte à modeler, ou que ce soit dans la
258 dînette, ou au foot, ils ont besoin de nous, ils ont besoin qu'on soit là pour réguler, pour... alors
259 évidemment, le plus petit groupe les aide, mais... là ça touche toutes les activités. On doit beaucoup
260 séparer, à table, voilà... à la réunion... que ce soit dedans, dehors, ils ont besoin encore beaucoup
261 qu'on les aide à gérer leur frustration. Mais le grand groupe c'est le pire. Bon ça tient un moment,
262 mais après il faut qu'on puisse faire des plus petits groupes pour que chacun retrouve un peu sa
263 place, et souvent on doit aussi penser un petit peu qui vient dans le groupe. Séparer.

264

265 VLR : Vous avez une idée d'où ça vient... enfin une hypothèse de... comment ça se fait que ça soit
266 comme ça ?

267

268 S : Alors bon, je pense qu'il y plusieurs facteurs. Il y a sûrement des facteurs qui viennent de chez
269 nous, au niveau du cadre, des limites, ce genre de choses... après je pense qu'il y a aussi la place dans

270 la fratrie, parce qu'on a aussi des... ces garçons-là en particulier sont... alors soit le tout premier, soit
271 le dernier avec des ados à la maison, donc... bon y a plein... après on a aussi un enfant, c'est toujours
272 multi factoriels hein, on a un enfant, les parents c'est difficile, il vient d'avoir un petit frère, donc il y a
273 un petit peu des choses qui sont arrivées en même temps, mais... voilà je pense que c'est des enfants
274 très jeunes qui vivent déjà des choses... après évidemment, je pense qu'il y a des choses aussi dans
275 l'éducation, mais... la place... ouais, cette place qu'ils ont dans la famille, dans la fratrie, l'éducation
276 donnée, avec plus ou moins de limites, et puis qu'en collectivité, ben ça se ressent tout de suite
277 parce qu'on est obligé de mettre des limites et on est obligé de mettre un cadre. Mais je veux pas... je
278 pense c'est vraiment, je veux pas dire... même que nous on a des fois tendance à dire que c'est les
279 parents, parce qu'ils mettent pas de limites, parce qu'ils mettent pas de cadre, c'est des enfants qui
280 peuvent tout faire et que... mais je pense que, voilà, nous on a aussi une part de responsabilité dans
281 les limites et dans les choses qu'on a mises en place au tout début, mais on a un groupe qui est assez
282 difficile là-dedans.

283

284 VLR : Oui, le matin c'était frappant.

285

286 S : Ah, oui oui oui. Tout à fait... Mais voilà, je pense que c'est ça, l'éducation dans la famille, la place
287 dans la fratrie, de ce qu'ils vivent un petit peu actuellement...

288

289 VLR : Et puis j'ai aussi vu que les filles, ben elles ont plutôt des jeux de... soit où elles font des
290 scénarios, ou bien elles jouent ensemble... bon alors là en l'occurrence, l'après-midi quand elles ont
291 versé les graines, elles ont passé pas mal de temps à balayer, à ramasser, etc. Pendant ce temps, les
292 garçons, leurs jeux c'est beaucoup autour des super-héros...

293

294 S : Oui, oui... ouais...

295

296 VLR : Et puis je me demandais... en fait c'est vraiment aussi une réflexion hein... comment ça se fait...
297 qu'est-ce qui fait qu'ils s'identifient comme ça aux super-héros ?

298

299 S : Alors nous on peut... En tout cas, l'après-midi ça a été très flagrant parce qu'il y avait très peu de
300 jeux comme ça, et puis c'est un enfant qui a beaucoup amené ça, et on en a discuté avec la maman,
301 parce que c'est elle qui vient, et elle disait que... il ne regardait pas ce genre de choses à la télé avant,
302 et puis qu'il a commencé à regarder Benten et d'autres dessins animés, et à partir de là, ben lui il a
303 reproduit un petit peu tout ce qu'il vivait et ce qu'il voyait au travers de ces dessins animés. Et puis ça
304 a amené une autre dynamique, mais vraiment on a eu avant-après quoi. C'était euh... voilà, c'est
305 arrivé en presque quelques jours, une autre manière de jouer, et puis maintenant ça reste. Alors est-
306 ce qu'à la maison, les filles on leur montre moins ce genre de dessins animés, et puis aux garçons
307 plus... c'est possible hein. Est-ce que, parce que les petits garçons... ça c'est tout euh, là aussi hein
308 je... sont plus actifs, alors on les met peut-être plus facilement devant la télé ? Est-ce que euh... je sais
309 pas. Franchement, je sais pas. Moi je me suis même aussi posé la question quand même aussi sur
310 euh... ben les enfants du matin... est-ce que le fait d'être réveillé, le fait peut-être de passer la
311 matinée à la garderie c'est différent qu'un enfant peut-être qui dort un peu le matin, qui vient avec
312 un autre rythme... du coup l'après-midi il est peut-être plus armé pour jouer, pour avoir du plaisir, il
313 est moins dans la frustration... je trouve que c'est quand même difficile à dire quoi. Mais c'est vrai
314 que chez nous, les garçons qui sont très actifs... et même on a aussi une fille hein, on a une ou deux
315 qui sont le matin très... qui pourraient, si on reste comme on disait avant, se comporter comme un
316 garçon, euh... parce que voilà hein, on en a aussi, c'est... ben voilà, c'est... elle, elle est la dernière de
317 la fratrie, elle voit aussi des choses de grands et puis euh... Ouais. Et puis après c'est aussi au niveau
318 des activités. Ils sont déjà assez grands hein, ils sont déjà assez âgés, ils pourraient même certains
319 être à l'école... ils sont dans d'autres choses. Mais voilà, en tout cas je pense qu'effectivement les...
320 c'est aussi ce qu'ils voient et... c'est la place qu'on leur donne hein, je pense. D'être le garçon...
321 d'être... voilà.

322

323 VLR : Enfin moi ça m'interpelle, parce que je me dis... finalement quel lien il y a entre eux et les
324 super-héros ? Ces dessins animés... enfin c'est un peu toute cette question du euh... bon l'influence
325 de la télé, oui, mais qu'ils s'identifient, je sais pas, aux hommes qui sont dans leur entourage, c'est
326 une chose, mais là le super-héros, ça me questionne, enfin ça m'interpelle vraiment.

327

328 S : Ah oui, et puis alors ils s'identifient très rapidement, et puis tous hein, parce qu'ils ont tous des
329 caractères très différents, de l'enfant très doux à celui qui est très vif, ils sont vite happés par ces
330 jeux-là. Alors moi ça c'est moins quelque chose, un domaine de compétence que j'ai, mais c'est vrai
331 euh... ben voilà, ces jeux ils ont besoin... ou besoin, je sais même pas, de... comme on dit, de jouer

332 avec les épées, jouer avec, voilà, tout ce qui tourne autour de la bagarre euh... voilà. Franchement je
333 sais pas, c'est des questions que je me pose.

334

335 VLR : Oui, moi aussi.

336

337 S : Quand on discute autour des bâtons... c'est vrai qu'on a dit qu'on laissait les bâtons, qu'ils avaient
338 le droit de jouer avec les bâtons, tout en surveillant et que si ça dégénérerait vraiment trop... mais ce
339 besoin quand même d'aller vers ces jeux-là. Et qu'ils trouvent... eux ils trouvent ça très drôle hein,
340 parce que même s'il y a de la frustration, s'il y a des pleurs et tout, c'est quand même un jeu où ils
341 reviennent et ils ont du plaisir à jouer à ça. Mais c'est vrai que c'est plus les garçons, même s'il y a
342 des filles, c'est quand même plus les garçons qui font ça, alors...

343

344 VLR : Bon après il faut voir... Moi j'ai pas la télé, et puis du coup je sais même plus ce qui est proposé
345 aux enfants, il faudrait voir en parallèle quelles sont les héroïnes qui sont proposées aux filles.

346

347 S : Oui, mais est-ce qu'une fille elle regarde jamais quand même ? Je pense qu'il y a des filles qui
348 doivent regarder ces Benten et tout ça... Mais bon, voilà, après est-ce qu'on leur permet moins, est-
349 ce qu'on leur permet plus... Mais bon, je pense qu'il y a quand même toute une question de cadre,
350 de limite, et puis aussi d'explications, de choses dites à l'enfant et de choses pas dites... parce que
351 quand même on voit quand on leur explique, que les choses elles sont posées, c'est plus facile. Chez
352 nous c'est vrai que c'est très très flagrant. Alors, le matin... on a le jeu des garçons et le jeu des filles !

353

354 VLR : Vous avez déjà essayé de faire... de les faire...

355

356 S : Oui, parce qu'on fait toujours des petits groupes, où on essaie de casser les duos, les trios
357 difficiles, pour les amener dans tous types d'activités, et vraiment c'est difficile. Mais oui, on a fait ça
358 tout le temps.

359

360 VLR : C'est difficile pourquoi ?

361

362 S : Parce qu'ils retombent toujours sur le même type de jeux, toujours.

363 VLR : Oui, ce serait intéressant de voir, si on enlevait ces jeux, si on proposait autre chose... je
364 réfléchis un peu à haute voix comme ça, mais quelles incidences ça aurait. Il y a comme des
365 habitudes qui se sont prises...

366

367 S : Oui, tout à fait, c'est juste. Non, non, c'est vrai qu'il y a... y a de quoi réfléchir... ouais ne serait-ce
368 que sur le matériel, et sur les coins, et ce genre de choses. Et puis ce qui est intéressant avec « Jouer
369 c'est magique », c'est que normalement... alors nous on l'a peu fait, mais chaque coin est euh...
370 évolue, c'est-à-dire que c'est pas toute l'année la dînette, mais la dînette reste un coin symbolique,
371 mais on pourrait amener les pompiers, le coiffeur... ou vraiment même aussi tout plein... je sais pas,
372 si les enfants aiment jouer à ça, ou... voilà, c'est amener à changer à chaque fois un petit peu en
373 fonction de là où sont les enfants quoi. Et ça peut-être que ça apporterait un petit peu plus de
374 mélange... Mais ça dans chaque coin, je dis, le symbolique, le coin blocs où il y a les voitures, amener
375 comme ça à changer, pas trop souvent non plus, mais... vraiment faire tourner le matériel...

376

377 VLR : Varier le matériel, proposer d'autres choses.

378

379 S : Exactement. Mais effectivement, après je pense que quand on a une certaine pratique et puis que
380 l'année se déroule euh... ouais, les choses elles se figent un peu.

381

382 VLR : Un peu la force des habitudes comme ça. D'accord. Et puis au moment de la réunion, quel est le
383 rôle de l'adulte ?

384

385 S : Alors là... Bon nous on fait des très petites réunions... on avait envie d'en faire, mais peut-être...
386 alors juste le « bonjour », on peut être tous ensemble, mais de séparer aussi, juste de faire deux
387 groupes pour... si on fait des chansons, des histoires, des... voilà, parce que comme on a quand même

388 17 enfants, c'est... là ce serait aussi l'idée d'échanger, d'amener quand même là à ce moment-là
389 peut-être plus des choses de la part de l'adulte, donc des chants, des histoires, amener un sujet, ce
390 serait plus ça notre rôle. Après c'est devenu aussi un moment où c'est devenu quand même aussi un
391 repère dans la matinée ou dans l'après-midi parce que c'est le moment... alors nous on a choisi
392 comme ça hein, ça aurait pu être un autre moment avant d'aller au goûter, et puis c'est aussi un
393 moment de faire les groupes et... voilà. Mais c'est vrai que c'est difficile dans ce groupe-là hein, pas
394 chaque année, c'est pas chaque fois le cas de... d'amener... là c'est un moment où l'adulte amène
395 peut-être un petit peu plus de choses... Et puis dans la gestion du groupe aussi... là c'est un moment
396 plus cadré hein. On gère... c'est plus l'adulte... là c'est moins démocratique qu'à d'autres moments
397 dans la matinée ou dans l'après-midi. Là on a plus un rôle de... ouais d'autorité à ce moment-là... que
398 c'est un moment où on est tous ensemble et il faut un petit peu... voilà respecter un petit peu
399 l'espace de chacun quoi. Ouais là c'est plus un moment où l'adulte amène, ou organise, ou anime...
400 ouais. Et puis c'est un repère dans le temps.

401

402 VLR : Il y a des autres adultes aussi ? Je ne me souviens plus...

403

404 S : Oui, oui, généralement on essaie d'être quand même... à part s'il y en a une qui a quelque chose...
405 qui profite de ce moment-là pour préparer quelque chose ou faire quelque chose, on est ensemble,
406 autant les adultes que les enfants, c'est un moment où on est tous là, où on se dit bonjour...

407

408 VLR : Là, vous avez constaté des choses particulières au niveau de la dynamique... les garçons, les
409 filles ?

410

411 S : Alors euh... oui, ben toujours un peu la même chose hein, les garçons qui ont de la peine à se
412 poser, à écouter, à respecter le tour de parole, à rester assis... bon on a aussi certaines filles, c'est le
413 cas hein, mais ça ressort plus parce qu'en plus ils aiment bien se mettre ensemble... oui. Ben, c'est
414 tout autour de cette frustration, du cadre, des limites, c'est plus dur pour eux, ouais... ça c'est ce
415 qu'on observe.

416

417 VLR : Je sais plus si c'était là ou ailleurs... En tout cas, il y a eu tout un ballet on pourrait dire, jusqu'à
418 ce qu'ils réussissent à s'asseoir. Les garçons et les filles, hein. Parce qu'ils ont pas arrêté de changer
419 de place... vraiment jusqu'à ce que tout le monde soit là, que tout le monde soit réuni...

420

421 S : Alors je pense que c'était chez nous, parce que ça se passe vraiment comme ça. Ouais, ils ont
422 besoin... enfin ils en profitent jusqu'au dernier moment quoi. Et après ils ont encore besoin qu'on
423 leur dise de rester assis... ouais.

424

425 VLR : Et là, dans ce cas-là... alors vraiment je me rappelle plus comment ils s'étaient mis... vous les
426 laissez choisir leur place ou bien à un moment donné vous intervenez quand même en vous disant...

427

428 S : Alors dans l'idéal, on aimerait les laisser choisir leur place. Maintenant, il y a des moments où ben
429 quand on sent que ça va pas... comme à table, les enfants peuvent choisir où ils ont envie d'aller
430 s'asseoir, avec quel adulte ils ont envie de s'asseoir, souvent on fait 3 tables... ça c'est vraiment ce
431 qu'on a décidé, vraiment toutes les équipes font comme ça, mais il y a des jours, il y a des moments
432 où on va expliquer à l'enfant ou aux enfants que ben aujourd'hui c'est nous qui allons choisir...voilà.
433 Mais quand on arrive, et la plupart du temps... le matin c'est différent, mais la plupart du temps c'est
434 ça l'idée, c'est que l'enfant peut choisir vers quel enfant il a envie d'être assis, et avec quel adulte il a
435 envie de s'asseoir. Là ça va vraiment dans le côté démocratique... mais visiblement il y a des fois où
436 c'est pas possible. Donc on aimerait aussi amener ça au moment où ils s'asseyent pour le moment de
437 la réunion. Mais là aussi, on va intervenir si on voit que ça déborde. C'est pas nous qui disons... c'est
438 vrai qu'il y a des fois des systèmes où il y a les prénoms et où on met déjà qui va s'asseoir où... ça irait
439 pas tellement dans ce qu'on essaie d'amener, où l'enfant peut quand même... voilà, choisir avec qui il
440 a envie d'être et puis à côté de qui il a envie de s'asseoir... mais on intervient quand même dans ces
441 moments-là. Comme dans le jeu hein... voilà, on sépare aussi. C'est pas tout le temps faisable.

442

443 VLR : Là ça me questionne aussi... C'est parti de ce que Dominique Golay disait, cette question que
444 j'ai... et puis voilà, peut-être que j'ai pas non plus de réponse toute faite, mais cette notion du libre
445 choix de l'enfant... est-ce qu'il est vraiment capable, à cet âge-là, de faire vraiment un libre choix ?

446

447 S : Ben non, je pense que... bon on le sait que dans le développement, il y a des choses où ils peuvent
448 pas choisir, où c'est nous qui devons l'aider à... ouais, ouais, ça je pense. Maintenant euh...

449

450 VLR : C'est des courants pédagogiques aussi. C'est lié à l'éducation nouvelle, tous ces courants-là, et
451 puis finalement, qu'est-ce qu'on choisit, pourquoi on choisit plutôt telle orientation théorique qu'une
452 autre...

453

454 S : Non mais je sais que souvent quand on reprend des situations et on se dit « mais là, ça a pas
455 marché et tout », là on se dit que peut-être on a laissé trop sur les épaules de l'enfant, où on doit un
456 petit peu faire... enfin prendre notre place et choisir à sa place aussi. C'est trop, il a pas les
457 compétences pour le faire. Non, non, c'est sûr.

458

459 VLR : Oui, je trouve que c'est intéressant comme réflexion, parce que c'est aussi les mêmes questions
460 autour de l'autorité, les règles, la sanction... Moi je donne un cours là-dessus, mais les étudiants ils
461 ont vraiment... c'est difficile pour elles et eux, mais surtout il y a beaucoup d'étudiantes, de cadrer,
462 vraiment de mettre la limite et puis de... alors après ça peut peut-être être de ne pas frustrer l'enfant
463 justement... prendre le risque...

464

465 S : ...que l'enfant soit frustré. Ouais, parce que mine de rien, je pense aussi qu'on est... ouais on nous
466 a plus... enfin moi je trouve... qu'on nous a plus orientés maintenant vers... plus dans la discussion et
467 dans essayer de trouver des alternatives et tout, que vraiment être dans quelque chose, à un
468 moment donné... dire ben stop là maintenant, c'est stop. Ou je choisis pour toi, parce que c'est pas
469 toujours des questions de... des fois c'est aussi pour une activité ou pour une autre chose. Non, c'est
470 vrai. Ben ces questions d'autorité et de limites, c'est pas évident, hein.

471

472 VLR : Et puis il n'y a pas non plus une seule façon de faire.

473

474 S : Non, non, tout à fait. Chaque enfant va réagir un petit peu aussi différemment.

475

476 VLR : Puis au moment du repas... je les entends là à la collation... est-ce qu'il y a des éléments qui ont
477 été abordés pendant cette journée de formation, qui vous semblent pertinents pendant le moment
478 du repas ou de la collation ?

479

480 S : Bon alors, à part effectivement ce que je vous disais pour le bleu et le rose... euh, alors ça c'est
481 plus difficile à dire parce qu'il faudrait observer. Maintenant c'est ce qu'on autorise à un garçon,
482 qu'on autoriserait moins à une fille, ou ce genre de choses, mais ça... voilà j'aurais plus de peine à
483 répondre vu que je suis dedans, mais... non, après, ce qui avait été dit... on dit souvent que les filles
484 parlent plus que les garçons, ou des choses comme ça, ben on voit que c'est des choses qui sont
485 totalement fausses parce que voilà, ça dépend vraiment de la personnalité de l'enfant et pas du tout
486 de son sexe... alors là, ouais, là c'est plus difficile... moi j'ai plus de difficulté à mettre un lien sur ce
487 moment-là, où je trouve que voilà on essaie vraiment d'offrir la même chose à chaque enfant.

488

489 VLR : Par rapport à des choses qu'on a vues pendant nos observations, par exemple qu'on aide peut-
490 être plus un garçon qu'une fille... ça c'est des choses que vous avez vues ou qui vous paraissent
491 possible ?

492

493 S : C'est possible, mais moi vraiment j'ai quand même l'impression que c'est plus par rapport à
494 l'enfant, pas tellement si c'est un garçon ou une fille. Parce qu'il y a des enfants, vraiment, où on
495 intervient pas très souvent, et d'autres... mais moi j'ai pas l'impression que c'est lié au fait que c'est
496 un garçon ou une fille, qui ont plus de difficulté, alors là on va un petit peu plus les aider. Mais je
497 crois vraiment pas... que ce soit une fille ou un garçon... c'est plus l'enfant qu'on va prendre en
498 considération. Non, parce que vraiment j'ai l'impression qu'on essaie vraiment que chacun puisse un
499 petit peu participer... et qu'en même temps s'il a besoin qu'on l'aide... on est là aussi pour ça hein.
500 Mais voilà, comme je vous dis, c'est peut-être plus dur à... ouais comme en plus on est toujours en
501 petit groupe, c'est plus dur à...voir, à observer.

502

503 VLR : Je pense que c'est des choses qu'on voit quand on est à l'extérieur, effectivement.

504

505 S : Voilà, oui. Je trouve que c'est plus difficile. Sachant que vraiment... ouais on essaie que chacun ait
506 un petit peu la même... enfin que tout le monde fonctionne un petit peu de la même manière... tout
507 en donnant des coups de main pour ceux qui ont besoin. Et on essaie quand même qu'ils soient le
508 plus autonomes possible.

509

510 VLR : J'ai vu que là vous leur donniez à chacun une tâche, au moment de débarrasser... donc là c'est
511 vraiment chaque enfant de la table qui a quelque chose à faire ?

512

513 S : Oui. Alors après ça peut arriver, si un jour il y a un enfant qui nous dit... voilà, après il y a ceux qui
514 vont jamais vouloir le faire, mais si une fois on voit qu'il y a un enfant qui a moins envie, mais qu'il le
515 fait toujours d'habitude, on va peut-être aussi moins l'obliger à le faire... mais disons que oui, oui,
516 tous les enfants ils ont du plaisir à le faire. Ouais... oui, oui, ils ont chacun quelque chose à faire, soit
517 nettoyer la table, soit ranger, soit... ça on a essayé de mettre en place même chez les plus jeunes.

518

519 VLR : Oui, oui, j'ai vu aussi. Mais ça c'est dans l'idée de les faire participer... de les rendre actifs un
520 peu ou... ?

521

522 S : Il y a de ça, de les rendre participatifs, de les rendre acteurs... d'avoir... de se rendre compte qu'ils
523 sont quand même capables de faire pas mal de choses, donc on n'a pas besoin de faire leur place, et
524 puis c'est le plaisir de la découverte... c'est aussi un moment de partage, donc ça montre aussi ben...
525 on est ensemble, donc chacun fait un petit peu quelque chose, participe. Ce serait plus dans cet
526 ordre-là.

527

528 VLR : Une participation à la vie collective.

529

530 S : Oui, et puis vraiment de se dire « ben, ils ont envie, ils sont grands, alors pourquoi je vais faire à
531 leur place ? ». Il y a des choses ils ont envie de faire, alors ils peuvent le faire, et c'est vrai que ça met
532 souvent ces... et d'ailleurs, bon, ces bruits ambiants, mais je trouve que c'est pas un moment... on a
533 mis peu de règles et c'est rarement un moment où il y a beaucoup d'autorité et de cadre, parce que

534 chacun sait qu'il peut faire, qu'il peut... voilà, c'est un moment où... c'est pas juste ils doivent rester
535 assis et puis rester un peu calmes, et... non, ils ont des choses à faire. Alors le matin moins, parce que
536 c'est les fruits et puis là c'est quand même... on prépare déjà pas mal, mais l'après-midi pour les
537 goûters, ils peuvent voilà tartiner... ils ont le plaisir d'essayer... on est là quand même s'ils arrivent
538 pas mais... voilà, de leur offrir la possibilité de faire eux. Et ça marche très bien, et je trouve que ça a
539 beaucoup de... enfin il y a beaucoup moins de conflits, beaucoup moins de... c'est un moment où il y
540 a du plaisir. Et comme on a quand même mis ce moment de convivialité, vu qu'on est aussi avec un
541 autre groupe, c'était important que ce soit un moment... même si c'est un peu bruyant, mais un
542 moment où on est ensemble. Chacun fait quelque chose. Mais aussi, on n'est pas... voilà, ça...
543 l'enfant... alors il y a celui qui voudra jamais, alors on va essayer de trouver un peu des stratégies
544 pour qu'il participe aussi, mais on essaie que ce soit un moment agréable. Mais ils sont souvent très
545 euh... ils ont envie.

546

547 VLR : Moi j'avais plutôt l'impression qu'ils étaient demandeurs, qu'ils voulaient débarrasser...

548

549 S : Oui, ils ont envie. Alors, bon après ça va amener des conséquences, par exemple qu'ils aient le
550 droit d'aller remplir le pot d'eau eux-mêmes, alors ils boivent deux fois plus que ce qu'ils buvaient
551 avant, mais finalement on se dit ben tant mieux hein, c'est pas... voilà, ça a amené des choses, mais
552 ils sont preneurs, ils ont envie... ils sont participatifs quoi. Et c'est vrai qu'il y a moins de conflits,
553 beaucoup moins... c'est pas un moment... bon après, ça aussi, ça dépend du moment, mais le fait
554 qu'il y ait plus d'obligation de manger, qu'il y ait plus tout ça fait que c'est vraiment... c'est des
555 moments agréables.

556

557 VLR : Oui, parce que c'est des collations.

558

559 S : C'est des collations, il y a pas de...comme avec les repas. Et même avec les repas, les ayant faits
560 en crèche, ça descend aussi un peu la tension de tout ce qu'on peut avoir autour du repas.

561

562 VLR : Le fait de les laisser un peu gérer, c'est ça que vous dites ?

563

564 S : Voilà, oui. Mais voilà, c'est vrai que c'est un moment plus difficile à évaluer quand on est dedans.

565

566 VLR : J'ai pas eu l'occasion d'observer vraiment finement, mais je me suis demandé si les garçons
567 avaient plus la possibilité par exemple justement de porter le pot d'eau, d'aller le ramener...

568 S : Ah ! Ouais ça c'est des trucs... je pense qu'effectivement... Moi je vais vous dire non, j'ai pas
569 l'impression... mais ça c'est plus des choses à regarder.

570

571 VLR : Ben typiquement, c'est un peu ce qu'on propose dans le guide, c'est de se dire ben on regarde
572 un moment... plusieurs fois...

573

574 S : Dans le sens où parce que le pot d'eau serait peut-être plus lourd, alors on se dirait...

575

576 VLR : Par exemple. Est-ce que c'est le garçon qui se dit « je vais ramener le pot d'eau » ou bien c'est
577 l'adulte qui lui dit « tiens, va ramener le pot d'eau » ? Après j'ai vu que tout le monde participait,
578 alors je me suis dit « bon, mais peut-être que certaines tâches... »

579

580 S : Quand même, je pense que dit comme ça, peut-être... Ouais ouais, tout à fait... C'est possible... ça
581 c'est difficile à dire comme ça.

582

583 VLR : Bon en même temps, après c'est lié à tout ce qui est mis en place dans ce moment-là, parce
584 que c'est vrai que si l'idée c'est que chacun participe... ben voilà ils ont tous quelque chose à faire...
585 ou si par hasard il y a aussi une fille qui aimerait porter le pot d'eau, ben là ça devient quelque chose
586 de plus pertinent... de se dire « ben tiens, on peut essayer de faire un tournus... »

587

588 S : Ouais, tout à fait. Non, ça se fait quand même plus comme ça... On note pas forcément qui a fait...
589 surtout que comme les enfants décident où ils vont s'asseoir, on n'a pas forcément tout le temps les

590 mêmes enfants à table. Non, il y a quand même là un côté un peu spontané et tout, mais c'est pour
591 ça que je pense que ce serait intéressant de voir...

592

593 VLR : ça paraît des petits détails, mais finalement ça peut aussi être des indicateurs... si on décide de
594 s'intéresser à ce moment-là par exemple.

595

596 S : Non, mais on fait des choses machinalement et... c'est pour ça qu'on dit que c'est bien d'observer,
597 c'est sûr.

598

599 VLR : Mais bon, se mettre en retrait... je sais que c'est pas facile, que c'est des questions
600 d'organisation, de temps et tout... mais c'est vrai qu'on voit des choses passionnantes... les enfants
601 entre eux... là l'autre jour, l'après-midi, ils ont joué un bon moment, deux garçons et deux filles, au
602 papa et à la maman, au bébé... les mamans et les bébés, et puis c'était vraiment intéressant à
603 observer. Et puis à un moment donné, le petit garçon qui a des sœurs jumelles... il a dit « je suis un
604 bébé super-héros, mais je vais bientôt grandir ». Il se contient, mais il avertit que ça va arriver.

605

606 S : Mais l'après-midi, ils ont vraiment je trouve des jeux, des scénarios... et c'est vraiment très très
607 riche. Vraiment alors, le matin c'est difficile de les faire entrer dans le jeu, enfin de jouer, d'être dans
608 quelque chose... souvent on se dit « mais ils ont de la peine à jouer quoi »... mais l'après-midi c'est
609 vrai que quelques fois on s'est aussi... là c'est peut-être un peu plus facile pour nous d'observer parce
610 qu'ils sont dans le jeu... mais c'est très très riche, et très construit... des scénarios qu'ils reprennent
611 de fois en fois... des rôles qui tournent... alors là pour la théorie, c'est... voilà c'est super, parce qu'on
612 revoit tout ce qu'on apprend et que c'est là. Et puis le partage des rôles... ils font tout eux-mêmes. Ils
613 investissent les différents coins... c'est très très chouette, ouais effectivement. Des moments comme
614 ça on en a beaucoup...

615

616 VLR : Ben là ils ont une dynamique vraiment positive, je trouve.

617

618 S : Oui, très très positive. Non, non, c'est très très intéressant. La manière dont ils jouent l'après-midi,
619 c'est super pour... et c'est vrai, on a un peu plus de temps pour observer. Voilà, après ça dépend les
620 groupes, les dynamiques hein. C'est parfois plus difficile de mettre en place ces moments-là.

621

622 VLR : Ouais, je trouve que ça aussi ça interpelle, ces dynamiques tellement différentes... Il y a une
623 sorte d'alchimie, sûrement, mais...

624

625 S : Oui, après c'est comme je vous disais, je pense qu'il y a quand même le rôle des adultes... c'est
626 plusieurs choses quand même en une qui donnent ce résultat-là. Après évidemment, chaque
627 personnalité d'enfant va influencer le plus, mais tout a une influence.

628

629 VLR : Oui parce que l'après-midi, j'ai eu l'impression aussi qu'ils avaient compris comment... je veux
630 pas dire gérer les conflits, mais presque... c'est comme s'ils avaient appris à communiquer entre eux.

631

632 S : Ouais. Non non, c'est vrai. Est-ce que c'était peut-être plus facile pour ce groupe-là de... On voit
633 aussi à la manière dont ils jouent le matin que c'est aussi... ils ont encore des compétences de plus
634 petits... Alors est-ce que pour eux il aurait fallu être quand même plus dans ce qu'on fait avec un
635 groupe de plus petits... alors pourquoi c'est le matin et pas l'après-midi... voilà, mais effectivement à
636 la manière de jouer, à la manière d'être, ils sont l'après-midi dans quelque chose... ils avaient peut-
637 être plus d'outils pour comprendre cette manière de fonctionner. Alors que le matin ils ont encore
638 beaucoup besoin qu'on soit là... les jeux sont aussi plus des jeux moteurs... des jeux, voilà, de plus
639 jeunes. Moins d'intérêt pour le symbolique, moins d'intérêt pour des activités peut-être plus autour
640 des tables où on fait voilà, de la pâte à modeler, de la peinture, le dessin, la colle qu'ils ont à
641 disposition.

642

643 VLR : Moins de temps de concentration aussi.

644

645 S : Alors évidemment, je pense que c'est plus difficile de comprendre... d'aller dans la parole, dans
646 l'échange... ouais, tout à fait. Mais c'est vrai que ça fonctionne très bien l'après-midi.

647

648 VLR : Oui, c'était vraiment des jeux... à observer, c'était très intéressant. Et puis la durée, vraiment,
649 j'ai été frappée par la durée entre eux, seuls...

650

651 S : En plus, ce jour-là moi aussi j'étais à la peinture là-bas, et la même chose hein. Il y a des enfants
652 qui sont restés pratiquement tout le long quoi. Très demandeurs, très... Autant là c'était peut-être
653 pas vraiment plus cadré parce qu'en fait ils peuvent venir, partir quand... mais même sur des activités
654 comme ça de concentration, ça dure longtemps. Et à la fin il faut encore annoncer que ça va bientôt
655 être terminé...

656

657 VLR : Préparer à frustrer...

658

659 S : Mais ils sont pas frustrés, parce qu'ils ont... ils sont pas dans la frustration. Ils ont bien compris...
660 ouais, comme vous dites, ils ont bien compris comment ça fonctionne.

661

662 VLR : Des bonnes compétences de communication, et puis de... à se gérer entre eux quoi.

663

664 S : Et puis on peut pas dire... l'après-midi c'est vrai que c'est des enfants qui se connaissent depuis
665 quelques années, mais je pense que le matin il y en a aussi... c'est pas juste ça, mais je pense que...
666 plusieurs facteurs qu'il faut prendre en compte.

667

668 VLR : Ok, merci. Est-ce que vous avez encore quelque chose d'autre que vous auriez voulu dire ou me
669 demander ?

670 S : Non, mais moi je suis... je serais très intéressée de lire après le mémoire... voir ce que... non, je
671 trouve très très intéressant, et puis moi j'aime bien, c'est comme quand on a des stagiaires... ça nous
672 oblige à réfléchir à notre pratique quoi, parce que c'est vrai que c'est pas facile de prendre ce temps
673 pour le faire. Et puis c'est intéressant de voir quand il y a quelqu'un d'extérieur, de voir un petit peu

Poissons Rouges 2

VLR : Alors, vous avez assisté à la journée de formation de service du 12 mai 2012, « On ne naît ni fille, ni garçon, on le devient. Les questions de genre dans l'éducation des jeunes enfants ». Est-ce que vous pourriez me dire quels liens vous pouvez faire entre cette journée et votre pratique professionnelle, et puis est-ce que vous estimez que les informations que vous avez reçues lors de cette journée de formation ont changé ou vont changer votre pratique.

C : Alors, le lien... pratique professionnelle... le lien entre la journée et la pratique professionnelle ? Euh, oui, il y a un lien effectivement. D'abord j'ai trouvé cette journée très très riche en informations, en débats, en... c'est vraiment un sujet moi en tout cas qui me touche, qui m'intéresse, et... le lien entre la journée et la pratique professionnelle, oui il y en a puisqu'en fait on est amené tous les jours, enfin au quotidien, à faire face à ces... entre guillemets... ces... comment on pourrait dire ça ? Ces pratiques, ces mots qui sortent des éducatrices ou des professionnels en général, qui parfois sont pas adéquats envers les enfants, et puis je pense que cette journée a amené quelque chose de positif dans le sens où il faut vraiment réfléchir, avoir une réflexion... si pour certaines c'est pas naturel, avoir la réflexion avant de parler à l'enfant, et puis bien se positionner, et pas sortir comme ça des mots qui peuvent avoir par la suite des... enfin, ouais pour ma part... avoir des conséquences ou un impact sur l'enfant. Alors moi personnellement, c'est vrai que j'étais déjà très au courant et puis à jour avec ce thème hein, donc je dirais plus ça m'a apporté des pistes plus scientifiques entre guillemets, et là la première dame... a cité des exemples plus scientifiques au niveau du cerveau tout ça, mais sinon, dans la pratique professionnelle, en fait je le fais déjà. Je suis toujours très attentive, je fais pas de différences filles-garçons, avec des mots comme ça déplacés ou... enfin ouais.

C'était la première question, je crois, le lien. Et puis la deuxième ?

VLR : La deuxième c'est les changements... Est-ce qu'il y a eu des changements ou est-ce qu'il pourrait y avoir des changements dans votre pratique ?

29 C : Alors pour ma part, non. Il y aura pas de changement dans le sens où je le fais déjà, et mais je
30 pense que... moi j'ai pas vu de changement depuis la journée et actuellement. Ce serait bien qu'il y
31 en ait, incessamment sous peu (rires).

32

33 VLR : C'est-à-dire que vous avez vu des choses que vous aimeriez changer par exemple ?

34

35 C : Ben disons qu'il y a souvent cette attitude je dirais de la professionnelle qui voit arriver la petite
36 fille qui a une jolie robe... comme t'es jolie... tout le temps souligner en fait le côté de la petite fille. Le
37 petit garçon, il passe vraiment inaperçu, il rentre dans la salle, il peut être très très bien habillé, mais
38 non, on dit rien. Et voilà, des exemples comme ça au quotidien qui persistent, où j'aimerais bien que
39 ça cesse, mais voilà... je pense qu'il faut aussi donner un peu de temps, et je perds pas l'espoir que ça
40 arrivera un jour. C'est vrai que c'est un sujet qui est tellement... qui va au-delà en fait... ça touche
41 chacun d'entre nous, et je pense que ça va toucher carrément les valeurs de l'éducation qu'on a eue.
42 Donc après c'est difficile de... ouais... de mettre ça de côté et puis d'arriver au travail juste euh en
43 disant je vais être professionnelle et puis laisser toutes ces valeurs de côté, c'est un peu compliqué.
44 Mais ouais, je pense que... je pense qu'un jour ça va, ça va... on va arriver tous à un changement et à
45 quelque chose de neutre, je dirais. Mais il faut encore du temps, ouais. Il faut encore du temps...
46 malheureusement.

47

48 VLR : Vous en avez parlé en équipe de cette journée ?

49

50 C : Alors oui, on en a parlé en équipe... il y avait diverses opinions... Mais c'est ça qui est intéressant,
51 parce que si on a tous la même opinion, finalement il y a pas de débat, et il y a pas de discussion
52 possible, mais... Mais, encore une fois, je trouve que c'est assez compliqué de... comme il y des idées
53 arrêtées, fixes... d'arriver à ouvrir l'esprit...

54

55 VLR : Vous pouvez dire un petit peu ce qui a été dit, les échanges... ou les choses sur lesquelles vous
56 étiez pas...

57

58 C : Ouais, comme... pour ma part, enfin voilà... les jouets sont libres pour tous les enfants, la petite
59 fille qui veut aller jouer aux voitures, ben elle y va sans aucun problème, le petit garçon qui veut aller
60 jouer avec les poupées, il y va aussi. Et pour certaines, c'est pas évident. Elles disent que déjà dès la
61 petite enfance, le garçon est attiré plus par les voitures, la petite fille plus par les poupées... et puis je
62 trouve que c'est très réducteur d'arriver juste à cette analyse-là, il faudrait vraiment aller pousser la
63 réflexion et... et voilà, moi je suis pas d'accord avec cette idée, donc... j'ai toujours tendance à
64 défendre d'autres valeurs et... si la petite fille va jouer qu'avec les poupées et le garçon qu'avec les
65 voitures, c'est l'impact déjà qu'il y a dans la famille, c'est les jouets qu'on lui offre, c'est plein de choses
66 en fait. En fait c'est pas lié directement à l'enfant. C'est pas inné en lui, mais c'est tout
67 l'environnement et tout son réseau social qui fait que après il va plus aller par là, à droite ou à
68 gauche... ça c'est mon opinion.

69

70 VLR : Bon je crois qu'elle est partagée. C'est ce que Catherine Vidal, la neurobiologiste, a mis en
71 évidence hein... c'était vraiment ça. C'est que... c'est l'environnement familial et sociétal qui fait que
72 les garçons vont jouer au garage et les filles à la poupée.

73

74 C : Exactement. On le voit déjà... on en a parlé un peu l'autre fois... dans les magasins... quand c'est
75 Noël, on a le petit catalogue avec les jouets en bleu... les pages bleues pour les garçons, les pages
76 roses pour les filles... donc même si c'est pas juste uniquement les parents ou l'éducation qui va
77 amener ça, mais c'est plus large, dans le sens où il y a carrément dans les magasins... enfin partout,
78 dans la rue, les publicités... tout... qui fait que c'est difficile d'arriver à un changement dans les
79 mentalités des personnes. Maintenant, si on le fait déjà nous en tant que professionnels dans les
80 institutions, je pense que... il faut vraiment qu'on défende ça et petit à petit on arrivera à... ça en
81 touchera quelques-uns, quelques parents, et voilà, et de bouche à oreille, je pense que ça mènera à
82 quelque chose de différent. Mais c'est pas évident, ouais, c'est pas évident.

83

84 VLR : Et puis vous par exemple, quand vous constatez... vous voyez des petites filles qui jouent qu'aux
85 poupées, ou des garçons qui jouent qu'au garage, qu'est-ce que vous faites ?

86

87 C : Alors euh... moi je... si ils jouent que à ça, voilà, c'est leur choix, mais c'est vrai que... je vais pas les
88 forcer à aller jouer avec l'autre... avec des autres jouets, mais je peux leur proposer. Je peux leur

89 proposer, regarde, il y a ça, si on allait jouer là-bas ensemble... enfin, essayer de les motiver à
90 changer de jeu. Maintenant, les obliger c'est difficile, mais pourquoi pas aussi en collectivité, lors
91 d'une petite réunion, présenter ces jouets et puis les faire toucher à tous les enfants à tour de rôle...
92 enfin, amener ces jouets peut-être d'une manière différente dans la collectivité. Je pense que c'est
93 plutôt comme ça que je vais y arriver, mais pas obliger l'enfant à aller jouer avec ça, c'est compliqué.
94 Trouver une idée pour les... pour les... quelque chose d'attractif pour qu'ils puissent avoir envie
95 d'aller jouer avec. C'est plutôt comme ça que je pense que je ferais, ouais...

96

97 VLR : Et puis vous auriez la possibilité de le faire ?

98

99 C : Ah oui, oui, tout à fait. Oui, oui, on a la possibilité de le faire... on met des petites choses en
100 place... des fois même juste pour le goûter, il y a les verres de couleur, alors on met exprès que des
101 verres roses, ou que des verres bleus, des choses comme ça, et puis c'est vrai que... bon là ils sont
102 encore petits dans notre groupe, mais ça peut arriver chez les plus grands qu'ils disent ah non le
103 rose, je veux pas un verre rose, c'est pour les filles. Alors là on dit mais non, tu sais, tu peux boire
104 aussi, c'est aussi pour les garçons. Alors voilà, vraiment... sans trop insister non plus, on est d'accord,
105 mais juste de l'entendre, je trouve que c'est important parce que l'enfant peu... du coup il a une
106 seconde d'attention et puis il se dit ah, tiens, qu'est-ce qu'elle m'a dit là, c'est aussi pour les
107 garçons ? Et puis peut-être qu'à partir de ça il y a déjà quelque chose, dans la petite tête, qui se met
108 en place, mais voilà...

109 C'est toujours dans l'idée de faire découvrir les choses, avoir un champ large et pas réduire, comme
110 ça, être réducteur, ça fille ça garçon, ça c'est terrible. Mais montrer aux enfants toutes les possibilités
111 qu'il y a et qu'ils ont le droit de jouer avec tout en fait. En tout cas ici à la garderie. Après bon, nous
112 on aura fait ça ici, si à la maison c'est pas pareil, mais ils savent que là il y a la possibilité de le faire. Et
113 ça je trouve que c'est important.

114

115 VLR : Dans le moment de jeu libre, qu'est-ce que vous pensez... en quoi consiste le rôle de l'adulte ?

116

117 C : Alors, dans le moment du jeu libre, je pense que notre rôle c'est essentiellement... déjà être un
118 peu en retrait, au départ, être en observation... ce qui permettra de connaître un peu mieux les

119 enfants. Avec quoi ils aiment jouer, comment ils jouent... Et suite à ces observations, leur proposer
120 des... autre chose, en fait. Voilà. Parce que si tous les jours, l'enfant vient et systématiquement il
121 prend la même voiture, et puis il joue, enfin... moi je trouve que c'est pas très riche peut-être pour
122 lui, mais notre rôle c'est, pendant ces jeux libres, de leur apporter autre chose, de leur faire découvrir
123 d'autres choses, et... Mais ça on peut pas le faire tout de suite au départ, il faut un travail
124 d'observation qui se fait sur une longue durée, et à partir de là, proposer à l'enfant, le mettre en
125 relation avec d'autres enfants... voilà, toujours dans une pédagogie on va dire démocratique... Donc
126 lui laisser le choix, hein, rien imposer mais... et puis s'il a pas envie, ok il a pas envie, il continue de
127 jouer avec sa petite voiture, mais disons que... je pense que notre rôle est vraiment que l'enfant aie
128 du plaisir pendant ces moments-là, qu'il joue librement, mais on a quand même un rôle d'apporter
129 quelque chose, et pas juste... une fois l'observation faite, hein quand même, pas tout de suite dès le
130 départ. Voilà, je pense que c'est ça. Jouer avec lui, beaucoup au niveau verbal... nommer les choses...
131 et ça c'est... beaucoup d'humour, beaucoup d'interactions, comme ça, de petits jeux, qui fait qu'on
132 peut l'amener à quelque chose de différent. Je pense que c'est notre rôle, pendant les jeux libres.
133 Sans être trop... en fait trouver le juste milieu, ne pas être trop présent, ne pas trop interagir, mais en
134 même temps ne pas être trop en retrait. Donc arriver à trouver le juste milieu pour que l'enfant
135 puisse... ouais, puisse être bien dans ces jeux libres et s'épanouir. Et avoir du plaisir. Les principaux
136 objectifs, je pense.

137

138 VLR : Donc vous avez la possibilité d'observer.

139

140 C : Tout à fait, oui. En tout cas, moi je le fais. Pour moi c'est important d'observer, de connaître
141 l'enfant... pour mieux le connaître, le découvrir, et puis voir ce qu'il aime faire et puis ses possibilités,
142 se dire ah tiens, il connaît que ça, donc je peux lui montrer encore ça, ça il a pas encore vu, etc. Et
143 puis ces observations, au fur et à mesure dans l'année, ben ça va grandir, ça va se développer, et puis
144 on a toujours une petite ligne qui dit ah il a commencé là, il en est là, et puis on va lui montrer encore
145 ça. Donc pour pouvoir lui apporter quelque chose. Moi je travaille comme ça, en tout cas, pour moi
146 c'est important, l'observation... parce qu'en fait, sans observation, ben on connaît pas les enfants,
147 hein, on connaît pas. Si on demande à quelqu'un qui a jamais observé : dis donc, lui, tu sais comment
148 il joue ? Tu sais ce qu'il aime ? Il va dire : ah ben non, je sais pas. Il en est où là dans le jeu avec les
149 poupées, avec la dinette ? Ah, je sais pas. La pâte à modeler, t'as déjà essayé ? Ah, je sais pas. Donc il
150 faut quand même qu'il y ait derrière un travail d'observation, et pour ma part en tout cas, c'est le
151 plus gros travail à faire en tant que professionnel. Il faut connaître bien le groupe, mais en même

152 temps chaque enfant est différent, donc chaque enfant doit avoir sa place, doit avoir ses
153 observations bien particulières.

154 VLR : Mais concrètement, vous faites comment ? Vous vous mettez vraiment crayon papier... Vous
155 vous mettez en retrait.

156

157 C : Oui, en retrait, crayon papier, et puis tenir à jour ses observations. Donc après, on a des
158 classeurs... on peut aller relire, pour retrouver peut-être des dates, des jours, des années. Ben là il a
159 fait comme ça, ben regarde maintenant, il en est là... Est-ce qu'il a déjà eu ce genre de réaction ? On
160 va regarder. C'est comme un cahier qui nous sert de... un outil de travail, quoi, en fait.

161

162 VLR : Et puis vous avez vu des choses... spécifiques, qui concernent les filles ou les garçons ?

163

164 C : Je dirais oui et non, dans le sens où... on dit souvent si c'est un groupe de garçons, ça va être plus
165 agité, ça va être plus bruyant, ça va être plus moteur, ça va être plus... Alors oui, oui... mais je pense
166 que c'est... enfin... cette analyse-là elle est trop... trop facile. Il faut essayer de comprendre pourquoi.
167 C'est vrai que le groupe, quand on voit le groupe 1 maintenant où il y a que des garçons, c'est très
168 agité, mais qu'est-ce qui est apporté à ces garçons-là pour peut-être calmer et puis leur proposer
169 d'autres choses, leur faire découvrir d'autres jeux. Ils jouent tous les jours au loup, à la bagarre... et
170 voilà, ils sont comme ça, donc apportons-leur autre chose. Et puis à l'inverse, groupe de filles,
171 comme on a eu chez nous, toutes des filles, où c'est le calme... Voilà, je pense que au niveau de la
172 dynamique, il y a quand même... il y a quand même... on peut observer quelque chose de concret,
173 c'est qu'un groupe de garçons c'est plus agité, un groupe de filles c'est plus calme. Maintenant, le
174 pourquoi exactement, ça j'ai pas forcément la réponse, mais... ça c'est un constat qui est... ouais,
175 partagé par tout le monde. Après c'est à nous à peut-être faire quelque chose... même si on a pas la
176 baguette magique, mais... un groupe agité, il faut apporter des activités plus calmes, et puis un
177 groupe calme, d'aller stimuler un peu plus le moteur, ou autre chose... Pour qu'il y ait un équilibre,
178 pas avoir que l'agité ou que le calme. Pouvoir proposer, offrir à l'enfant ces deux côtés qui sont
179 importants. Parce que c'est bien de bouger, tout ça, mais il y a des moments où on doit être calme,
180 on peut pas quand même être tout le temps agité, tout le temps courir, crier et sauter... Et ça je
181 pense qu'ils peuvent le comprendre, c'est une tranche d'âge où ils peuvent comprendre, donc voilà.

182 Bon au niveau des activités, ces comportements au niveau des activités, je dirais... j'ai pas forcément
183 constaté que les filles jouent plus à certaines activités, les garçons à d'autres, en tout cas pas chez les
184 petits... C'est plus de la manipulation, il y a des cubes, il y a des jouets comme ça entre guillemets
185 neutres, ou asexués si on peut dire, où tout le monde joue ensemble en fait, pâte à modeler, plots,
186 etc., Duplo... Donc chez les petits, je pense que c'est encore... ouais, c'est moins comme ça divisé
187 filles garçons et je pense que c'est là justement qu'il y a un gros travail à faire puisqu'après, ben du
188 moment qu'ils ont la base comme ça, qu'ils peuvent jouer avec tout et que c'est pas comme ça
189 divisé, c'est à nous à... à aller... oui, à maintenir ça en fait. A maintenir, après ils passent d'un groupe
190 à l'autre, et puis maintenir... Peut-être apporter des jeux plus neutres aussi... permettra de... oui,
191 d'avoir plus d'ouverture et puis moins de ségrégation filles garçons... je sais pas.

192

193 VLR : Ce serait quoi les jeux neutres ?

194

195 C : Donc des jeux de manipulation je dirais, jouer avec l'eau, jouer avec la pâte à modeler, jouer,
196 enfin, à la peinture... des choses comme ça, qui permettraient... ouais, puis des activités créatrices,
197 qui permettraient aux enfants de... ouais, de ne pas se mettre comme ça dans des rangs de filles de
198 garçons en fait, ça c'est pour les filles, ça c'est pour les garçons. La pâte à modeler c'est pour tout le
199 monde, ouais quoi, c'est pour tout le monde. Et peut-être qu'en grandissant... je sais pas, ça se fait
200 moins ou... ou l'impact est déjà... l'impact de la société, de l'éducation, de la famille est déjà
201 tellement fort que... on retrouve plus tellement ça en fait, c'est déjà bien défini.

202

203 VLR : Dans un groupe de plus grands, j'ai vu une petite fille qui a joué... vraiment longtemps, je pense
204 une demi-heure, j'ai pas regardé ma montre, mais disons une demi-heure à plier du linge. Qu'est-ce
205 que vous pensez de ça ?

206 C : Une demi-heure ?

207

208 VLR : Oui, je pense. En tout cas vraiment longtemps.

209

210 C : Euh, ben oui. Du moment qu'elle était... elle avait l'air contente ? Elle avait du plaisir à faire ça ?

211

212 VLR : Ben elle était dans son activité, disons en tout cas, ouais.

213

214 C : Je pense que c'est bien... Maintenant, il faudrait voir si tous les jours... si ça se passe tous les jours.
215 Là il faudrait peut-être faire quelque chose. Maintenant, si c'était juste un jour... ouais, ça me paraît...
216 il y a rien de... ça paraît bien. Parce qu'il y a des enfants qui ont des périodes sensibles comme ça, des
217 périodes où ils ont besoin de plier, de ranger... pendant 15, 20, 30 minutes, tous les jours la même
218 chose ça va les rassurer pour passer à une autre phase, mais... ouais, non ça me... je pense pas... ça
219 me dérange pas disons... ça aurait été un garçon, j'aurais dit la même chose hein, mais là en
220 l'occurrence c'était une fille... c'était une fille mais... alors peut-être, moi ce que je ferais peut-être,
221 c'est que pendant la petite réunion... alors voilà, ça c'est aussi quelque chose, des fois dans
222 l'observation on voit des choses, là l'exemple que vous avez cité, une petite fille qui plie du linge,
223 pourquoi pas le reprendre après en réunion collective et dire voilà les enfants, alors moi j'ai apporté
224 ce panier de linge, il y a... je sais pas comment s'appelait la petite fille, qui a eu cette belle idée de
225 plier du linge, voilà on va distribuer les lavettes, ou je sais pas ce que c'était, à tout le monde, et puis
226 une fois que vous avez plié votre petit linge, vous venez le ranger dans la panière... Ben voilà, faire
227 participer je pense tout le groupe, même si c'est juste plier un lavette, mais au moins tout le monde
228 aura touché, tout le monde l'aura fait, et peut-être que... je sais pas, ça va déclencher des envies de
229 plier du linge chez tout le monde ou... Mais je pense que... on pourrait comme ça prendre des idées,
230 d'observer les enfants, voir les activités qu'ils font, et les proposer à d'autres en collectif... ça c'est
231 pas mal. D'aller voir après, parce qu'il y a certains enfants qui ont pas l'idée et puis qui se diront ah
232 tiens, ça c'est bien, ça m'intéresse, et puis de l'avoir fait, ils vont apprécier, donc ils vont le répéter.
233 Pas le laisser que à cette petite fille-là, ouais.

234

235 VLR : Le collectiviser...

236

237 C : Ouais, je pense. Je pense que ça c'est une bonne chose pour... parce que tout le monde pliera du
238 linge, comme ça filles garçons, il y a pas de... tout le monde, voilà. C'est une activité en fait qu'on fait,
239 et c'est pas que pour elle, que pour lui... Je pense que ça permet de casser un petit peu justement ces
240 idées préconçues où plier du linge c'est que pour la petite fille, alors que si pendant qu'elle plie du
241 linge, on va chercher un petit garçon en disant : tu veux venir plier du linge avec elle ? il va dire non,

242 mais si c'est fait en collectivité, il va voir que ses copains le font, il va aussi peut-être s'y mettre et il
243 sera un peu plus motivé. S'il veut pas, il veut pas hein. On va pas l'obliger, mais disons que... je pense
244 que c'est bien comme ça, amener les choses dans la collectivité, en montrant l'exemple, voilà moi je
245 prends une lavette, je fais comme ça, je plie et je mets dans la panière. Est-ce que toi tu arrives ? Et
246 puis toi ? Et puis toi ? Et puis toi ? Et puis il y en a qui vont se prendre au jeu et qui vont le faire. Et ça
247 peut casser l'idée de... ah, c'est que pour elles, c'est que pour les filles... non, parce que moi je l'ai
248 fait, toi aussi, lui il l'a aussi fait, lui, lui, lui, et puis tout le monde l'a fait en fait. Je pense qu'à travers
249 les activités comme ça, on peut amener pas mal de choses... Amener même... là en l'occurrence
250 c'était plier du linge, mais on peut... je sais pas, on a un établi avec un marteau, et visser, on peut
251 faire pareil, on apporte l'établi, on met tous les enfants en cercle... Alors je vais visser la première, qui
252 veut venir essayer ? Et toi ? Et toi ? Et toi ? Puis voilà, ils vont se prendre au jeu et les filles auront
253 touché le tournevis, elles auront vissé, voilà. Je pense que c'est comme ça, parce que finalement les
254 tâches au quotidien de la vie, c'est... pour ma part hein... ben tout le monde devrait pouvoir les
255 pratiquer.

256

257 VLR : On va changer la société...

258 C : Ouais, mais c'est vrai qu'on est toujours surpris de voir... je sais pas, dans les métiers... une dame
259 qui... bon là on en voit de plus en plus qui conduisent des bus, des chauffeuses de bus hein, on en
260 voit un peu plus maintenant, mais l'époque c'était ouh une dame qui conduit des bus, c'est étrange,
261 ou à l'inverse un monsieur qui, je ne sais pas... on a des professions comme ça qui sont très hommes
262 et femmes. Il y a des minorités... mais il me semble que ça a un peu plus évolué quand même déjà
263 maintenant. Dans les orientations après, où les jeunes doivent se positionner pour trouver un...
264 s'orienter professionnellement, il y a plus de possibilités, c'est moins ça c'est pour les garçons, ça
265 c'est pour les filles. Je pense que les jeunes osent plus maintenant se lancer dans des métiers qui à
266 l'époque on disait ah mais non, tu vas pas faire ça, c'est que pour les hommes ou c'est que pour les
267 femmes. Je pense qu'il y a un peu plus de... d'ouverture d'esprit quand même. Il me semble.

268

269 VLR : Mais les choix professionnels... ils restent quand même assez... clivés.

270

271 C : Ouais, mais il y a quand même un peu plus... ouais, ils restent clivés, mais je pense que c'est par
272 les commentaires, les jugements. Mais on entend plus de jeunes qui disent moi j'aimerais vraiment

273 faire ça, et puis ils y vont quoi. Ils vont se renseigner là... chaque année à Palexpo, comment ça
274 s'appelle ? La journée des métiers. Moi j'ai participé plusieurs fois, j'ai vu qu'il y avait des jeunes,
275 vraiment, qui sans aucun... ouais, moi je veux faire ça, et puis ils y vont, ils s'informent et tout. Chose
276 qu'on voyait moins avant. Quoi, dans la mécanique il y avait que des garçons. On voit de plus en plus
277 de filles, on voit de plus en plus, voilà... ça perce, je dis pas que c'est complètement... mais j'ai
278 l'impression en tout cas que ça... ouais, qu'il y a plus d'ouverture. Dans le choix personnel. Après
279 c'est sûr qu'il y aura tout le temps des commentaires, des jugements, des... regarde, lui il fait un
280 métier de fille, lui il fait un métier de garçon... ça c'est difficile hein, on peut pas tellement éviter.
281 Ouais... on le voit nous déjà dans notre métier hein, éducatrice... un pourcentage de femmes
282 énorme, et puis les hommes, ben on les voit pas. Ici il y en a pas, il y en a quelques-uns dans d'autres
283 crèches, mais c'est... Mais il y en a quelques-uns, alors qu'avant il y en avait zéro, il y en avait pas.

284

285 VLR : J'ai aussi... dans les observations que j'ai faites, j'ai eu l'impression que les garçons avaient de la
286 difficulté à gérer leur frustration...

287

288 C : Euh, les garçons avaient... Ouais, dans notre groupe ? Ou bien en général ?

289

290 VLR : Les plus grands, je dirais. Les enfants un peu plus grands.

291

292 C : Mmh. Donc, ce qui signifierait en fait... ici à la garderie hein ?

293

294 VLR : Ou ailleurs. De façon générale je dirais... vraiment chez les enfants plus grands, il m'a semblé
295 que les garçons... pour eux c'était plus difficile de gérer la frustration.

296

297 C : D'accord. Euh... est-ce que c'est le fait que... je sais pas hein, à la maison on leur dit ouais c'est un
298 garçon, on leur donne plus facilement les choses, ils obtiennent plus facilement ? Et une fois qu'ils se
299 retrouvent en collectivité ou comme ça, eh bien... ben ils peuvent obtenir les choses aussi facilement
300 qu'à la maison, donc il y a une frustration, il y a une réaction qui est là, présente... Je sais pas, moi j'ai
301 pas... je l'ai pas forcément observé. Euh... c'est plus par rapport à obtenir quelque chose, un jouet ou

302 comme ça ? Ou ça peut être... parce qu'on lui demande de faire quelque chose à ce moment-là
303 aussi ?

304

305 VLR : Un peu tout je dirais. Ouais, ouais aussi. Ou de... je sais pas, de devoir aller se laver les mains...
306 ou de devoir donner la main en promenade...

307

308 C : Alors c'est pas quelque j'ai observé ou constaté en fait, non. J'essaie de voir là, mais... non. Nous
309 c'est difficile, on a deux garçons dans le groupe, le matin, mais... non, je crois pas, j'arrive pas à
310 vous...

311

312 VLR : Non, c'est juste parce que c'est des choses que j'ai vues, je me posais la question... Si c'est
313 quelque chose que vous aviez aussi observé, et puis ce que vous en pensiez, mais...

314

315 C : Non, j'ai pas observé, vraiment pas... Je vois pas cette différence en fait. Il y a de la frustration,
316 mais j'en vois pas plus chez les garçons que chez les filles. Non.

317

318 VLR : Mmh. Ok, ouais. Puis vous parliez de la petite réunion, avant. D'après vous, quel est le rôle de
319 l'adulte au moment de la petite réunion ?

320

321 C : Ben notre rôle c'est d'arriver à capter tous ces petits yeux, toutes ces petites têtes... toutes ces
322 petites antennes là, et puis de leur faire découvrir, de leur apporter un petit moment sympathique,
323 qu'ils puissent ensuite rentrer à la maison et puis raconter... ça dépend l'âge, mais... raconter ce qu'ils
324 ont eu, ce qu'ils ont fait... Bon en général chez les tout petits, on fait des petites chansons, ou bien les
325 instruments de musique... des petites choses comme ça qu'on présente... un livre... Euh... partager un
326 moment ensemble... pouvoir participer... et puis il y a des petits échanges, comme ça, qui se font, et
327 notre rôle principal c'est, je pense, vraiment d'apporter un moment agréable pour eux, et toujours
328 cette découverte, leur faire découvrir quelque chose de nouveau... Voilà, essentiellement ça.

329

330 VLR : C'est le rôle de l'animatrice. Et puis les autres adultes, quel rôle elles peuvent jouer ?

331

332 C : Pendant la réunion ? Euh... observer. C'est un moment d'observation parce que voilà... après... En
333 général, chez nous il y a pas vraiment d'animatrice. En fait, on chante toutes ensemble, on fait euh...
334 on se passe un peu la main comme ça... Peut-être chez les plus grands, il y a plus l'animatrice, et puis
335 les autres se mettent comme à la place des enfants et chantent aussi. Et participent. Il y a pas
336 vraiment de rôle défini, je pense pas. A part participer... bon, à moins qu'il y aie vraiment un enfant
337 qui... qui pose problème, qui a un souci et puis il faut le sortir du groupe, et puis à ce moment-là elle
338 va intervenir, mais... sinon je vois pas trop le rôle des autres.

339

340 VLR : Mmh. Ouais, en fait je me posais la question plutôt par rapport à la gestion du groupe... la
341 dynamique on va dire. Chez des plus grands, j'ai vu par exemple que ça prenait beaucoup de temps
342 pour qu'ils trouvent leur place. Ils ont beaucoup... ils changent beaucoup... et puis après ça a une
343 incidence sur la dynamique... et puis alors les adultes, disons qu'ils ont peut-être un autre rôle à
344 jouer...

345

346 C : Bon, je pense ça dépend comment on mène sa réunion hein en fait. Il y a tellement de... mille et
347 une façons de la mener, mais... encore une fois, c'est mon avis, mais si dès le départ c'est bien cadré,
348 c'est bien défini et puis si les enfants savent qu'à ce moment-là... ils savent qu'ils doivent s'asseoir et
349 puis écouter, et puis après quand l'animatrice demandera à participer ou parler... logiquement dans
350 la continuité, enfin au long de l'année, ça devrait bien se passer. Maintenant c'est sûr que si c'est
351 jamais défini, les enfants c'est où vous voulez et puis ils se marchent les uns sur les autres, ben
352 effectivement... il y aura quelques petits problèmes. Mais il faut toujours quand même poser un
353 cadre... euh, présenter les consignes, être sûre qu'ils les ont bien comprises, et voilà... à partir de là...
354 soit on a quelque chose de défini et on le propose, soit on a rien de défini... Moi ça m'est arrivé
355 pendant la réunion de poser la question : qu'est-ce que vous avez envie de faire aujourd'hui ? Et puis
356 il y en a : ah moi j'ai envie de chanter... ah moi je veux jouer à ça... Une fois on prend l'idée de l'un,
357 après l'idée de l'autre... ça dépend, ça peut être quelque chose de spontané, mais il faut... je dirais
358 qu'il faut qu'il y ait quand même un cadre qui soit... c'est la base quoi... qui soit fixé et ça on bouge
359 pas, on est assis, ou on est debout, ça dépend ce qu'on fait... ça peut être une activité motrice, alors
360 là on est tous debout, on saute... mais ça doit être cadré quand même, ouais. Sinon on arrive pas.
361 Quand on a 14 enfants devant nous et puis euh... ouais, faut que ça soit cadré, c'est mieux.

362 Autrement ça va vite partir en cris... il y aura plus de sens disons. Si on veut amener quelque chose
363 pendant cette réunion, faut que ce soit cadré, ça c'est sûr.

364

365 VLR : Mais cadrer, ça voudrait aussi dire... placer les enfants ?

366

367 C : Non. Alors pas forcément. Cadrer ça veut dire par exemple dans les consignes, alors voilà... déjà
368 préparer hein, l'endroit de la réunion... mettre quelque chose d'attractif sur le mur pour qu'ils aillent
369 poser sa photo... etc, enfin c'est aussi tout dans comment on amène la réunion. Je pense dans la
370 préparation, dans le verbal, dans notre attitude, dans les gestes, dans comme on est... on attend. Moi
371 ça m'est déjà arrivé, ils étaient très agités, et puis j'attendais. Tout d'un coup ils se disent ben tiens, il
372 y a rien qui se passe... ah, ça y est ? Vous êtes tous calmes ? On peut commencer ? Alors, qu'est-ce
373 qu'on va faire aujourd'hui ? Voyez, ça... c'est pas quelque chose de fixe, où on se dit on va répéter ça
374 tous les jours, mais je pense que chaque jour il y a... chaque jour est différent, donc chaque jour c'est
375 à nous un petit peu à prendre la température et se dire ben tiens aujourd'hui je vais faire ci, demain
376 je vais faire ça... voilà. Et puis des fois, on a même prévu quelque chose, et puis du coup ça va pas
377 pouvoir se faire parce que l'ambiance n'est pas... n'est pas adéquate hein. Donc il faut que ça aille
378 vite dans la tête et puis hop, on switch, on passe à autre chose. Ah, aujourd'hui je voulais vous
379 raconter une histoire, mais je sens que vous êtes très très agités, donc moi je pense que ce serait
380 bien d'abord qu'on sautille, ou qu'on fasse quelques petits exercices et tout, et puis peut-être
381 qu'après, si vous avez encore un peu d'attention, on racontera quand même l'histoire, mais... Il faut
382 sentir aussi les enfants, à quel moment on peut leur demander. Mais pas rester fixée dans je vais
383 faire comme ça et puis... non, c'est pas comme ça que ça se passe. C'est toujours un échange... c'est
384 beaucoup... moi je travaille tout le temps avec l'observation, je regarde les enfants et puis... là je
385 pense que ce matin ce sera plutôt comme ci... plutôt comme ça... ah, qu'est-ce qui se passe ? Ouais,
386 beaucoup comme ça.

387

388 VLR : Et puis pendant le moment du repas ou de la collation là... est-ce qu'il y a des éléments dont on
389 a parlé... enfin, qui ont été abordés pendant la journée de formation, que vous trouvez pertinents
390 pour le moment du repas ?

391

392 C : Euh... Euh, non... Pendant la journée de formation et pendant le repas ?

393

394 VLR : Voilà. Un peu des choses qui ont été abordées pendant la journée et qui pourraient être
395 appliquées ou qui auraient une pertinence...

396

397 C : Pour les filles et les garçons ? Euh... Non, enfin... c'est difficile. Je vois pas trop, à part dans le
398 choix des couleurs de verres là... faire qu'une couleur pour tout le monde et puis aujourd'hui c'est
399 rose pour tout le monde, et puis demain ce sera bleu... et puis après ce sera vert... Il y a aussi euh...
400 peut-être mélanger aussi les enfants, pas que toutes les filles aillent s'asseoir à la même table et tous
401 les garçons sont à l'autre table... Mais autrement, j'arrive pas trop à voir qu'est-ce que... Non, en
402 général, ils se mélangent assez bien. Bon, ils veulent toujours avoir le petit copain à côté, mais euh...
403 qu'est-ce qu'on pourrait... non. Ouais, non, je vois pas trop.

404

405 VLR : Alors par exemple, nous on a observé que... peut-être que les adultes avaient tendance à aider
406 plus les garçons, qu'on les filles plus se débrouiller seules. C'est des choses qui vous paraîtraient
407 pertinentes ou pas tellement ?

408

409 C : Non, non, non... Bon peut-être hein... Moi en tout cas, à la collation, on pose devant les enfants
410 les petites assiettes, les gobelets, enfin ce qu'il y a à manger, et puis ils mangent tout seuls hein.
411 Après, si on a un enfant à aider, ben on va l'aider. Mais que ça soit un garçon ou une fille, on ira
412 pareil. On ira pas forcément parce que c'est un garçon... ou parce que c'est une fille hein. C'est un
413 enfant. Enfin, pour moi, dans ma tête, c'est un enfant. C'est pas... j'arrive pas... d'accord, c'est un
414 garçon ou une fille, mais avant tout c'est un enfant. Qu'on va aider. C'est pas parce que c'est un
415 garçon ou parce que c'est une fille. Donc euh... même pour s'habiller dans le vestiaire, c'est pareil...
416 ils se débrouillent. Certains, d'autres pas... donc je vais aller plus vers celui qui n'arrive pas à se
417 débrouiller, mais j'ai pas constaté que c'est plus les garçons ou plus les filles qui n'arrivent pas à se
418 chausser ou... à mettre la veste ou... J'essaie de me souvenir, mais non, j'ai pas l'impression. On les
419 assied comme ça sur le banc, vous enlevez les pantoufles, vous mettez les chaussures. Alors il y en a
420 qui essaient, il y en a qui n'essaient pas, mais c'est pas spécifique aux garçons ou aux filles en fait
421 hein... il me semble pas. Mmh. Après c'est plus... moi, dans la journée de formation qu'on a eue, moi
422 ce que j'ai bien apprécié, c'est le monsieur là, quand il donnait des exemples, c'est vrai que souvent
423 on retrouve en garderie ces... comme je disais au départ hein... ces commentaires, voilà, sur... t'es

424 bien habillée, ou t'es bien coiffée... sur la fille. Et rien sur le garçon. Là je pense qu'il y a quelque
425 chose à faire... Mais autrement des commentaires, au niveau des professionnel-le-s, ici en tout cas
426 j'en ai pas entendu, qui réagissent pourquoi le garçon joue à ci et la fille à ça, non, ça y a pas. En tout
427 cas pas ici. Mais...

428

429 VLR : Lui, ce dont il a parlé aussi, c'était la question de la maman qui était la personne qui est
430 attendue en priorité ou... Vous vous retrouvez là-dedans ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

431

432 C : Alors c'est vrai qu'essentiellement, nous on voit des mamans hein. On voit essentiellement les
433 mamans qui emmènent l'enfant et qui viennent le rechercher. Euh... ça c'est vrai, ça c'est vrai, il y a
434 pas une... y a pas... y a pas photo hein, c'est les mamans qui sont là, qui sont présentes. Après, ça
435 dépend de la situation. Si la maman travaille et le papa est à la maison, ben logiquement, s'il y a un
436 problème, on va appeler le papa, et vice-versa. Mais... comme je vous dis, la réalité du terrain là, c'est
437 pas ça. C'est les mamans qui sont à la maison et les papas qui travaillent, donc ben on va appeler la
438 maman. On a vraiment peu de papas, en fait, qui sont présents cette année. On voit que des mamans
439 pratiquement. Un ou deux papas, c'est tout... ça c'est une réalité hein, ouais. Mais euh... ouais... au
440 moment de téléphoner, je dirais le choix se fait plus sur la disponibilité du parent que je vais appeler
441 plutôt le papa ou la maman. Après voilà, ça dépend des situations.

442

443 VLR : Et puis par rapport à ce que Dominique Golay disait sur l'aménagement de l'espace, les coins...
444 Enfin, les observations qu'elle a faites où finalement c'est plutôt les filles qui investissent le coin
445 poupées et dînette et plutôt les garçons qui investissent le coin camions, qu'est-ce que vous en
446 pensez de ça ?

447

448 C : Euh... ça peut arriver, bien sûr, ça peut arriver, mais... je pense que c'est si on laisse trop faire. Si
449 ça arrive que ça, si c'est que comme ça, c'est qu'il y a un travail à faire dans le groupe. On peut pas
450 laisser tous les jours, comme on disait aussi au départ, les garçons vont jouer à ça, les filles à ça,
451 mais... ouais, c'est un constat. C'est effectivement... les filles vont plus jouer, vont plus se diriger vers
452 le coin... alors le coin cuisine, je pense pas, le coin cuisine je pense pas, c'est assez mixte hein, quand
453 même... Mais vers les voitures, il y a plus de garçons effectivement... que vers les poupées, il y a plus
454 de filles. Mais je pense que c'est... c'est vraiment dû à la société en fait. Ou à la maison... et à

455 l'éducation. Parce qu'à la garderie, il y a pas de commentaire ou... non, tu dois aller jouer là ou là. Ils
456 sont libres. Ils vont vers les jouets qui les attirent, qui les intéressent. Donc il y a autre chose derrière.
457 C'est pas dû à la pratique professionnelle, ça vient déjà de quelque part.

458

459 VLR : Mais en entendant toutes ces interventions, en lisant aussi ce que Dominique Golay a mis au
460 jour, moi ce qui m'a interpellée vraiment, c'est cette idée du libre choix justement. Est-ce que les
461 enfants de cet âge-là sont vraiment capables de faire un libre choix ?

462

463 C : Cette capacité d'aller... pour aller jouer donc ? Dans les coins vous dites ?

464

465 VLR : De choisir la poupée, ou de choisir...

466

467 C : Ouais, ils vont assez choisir leurs jouets en fait, ouais. On a un petit garçon, il aime bien, quand il
468 arrive, retrouver sa petite voiture... Dans la caisse, il va, il cherche, il a trouvé sa voiture, il joue un
469 petit moment avec. Il va pas jouer que avec ça, mais, je pense que d'arriver, de retrouver... dans le
470 quotidien toujours le même jouet, ouais ça peut peut-être le rassurer. Et puis c'est un rituel qui lui
471 permet peut-être de se séparer plus facilement de sa maman... je sais pas mais... Mais je pense que
472 ouais, ils arrivent à choisir quand même... Pas tous hein, pas tous les enfants, mais il y en a certains
473 qui ont déjà leurs petits... leurs petits choix ouais, comme ça. Qui se dirigent assez facilement vers
474 certains jouets et pas vers d'autres... Je pense que oui. Ouais... Ouais, ouais, c'est quelque chose
475 qu'on peut observer hein. Et puis d'autres non, qui n'ont pas de choix en fait, et puis qui jouent un
476 peu avec tout... ils vont toucher un petit peu à tout... ou bien... Ou d'autres qui restent plus vers un
477 coin et pas vers l'autre... Donc là après c'est aussi à nous à l'amener, à lui faire découvrir... mais...
478 ouais, je pense qu'ils peuvent faire un choix quand même, ouais. Ouais, mmh, je pense que oui.
479 Même des livres... je vois les livres là... si on sort une caisse de livres, il y a des enfants qui vont
480 systématiquement aller rechercher le même livre, qu'ils vont regarder comme ça, et puis après ils
481 passent à un autre, ou pas. Ils regardent juste ce livre, ils le posent et puis ils vont jouer à autre
482 chose. Et puis d'autres qui vont regarder tous les livres, donc... Certains ont déjà des choix, ouais. Je
483 pense que oui, c'est un petit... c'est un petit... une petite préférence, mais ils arrivent à choisir en fait.
484 Comme tendre les bras vers une plus que vers l'autre. Chez les éducatrices, il y a ça aussi. Bon ça
485 c'est plus de l'affinité que du choix... enfin, choix c'est un grand mot, mais... Et puis la disponibilité,

486 peut-être qu'ils sentent qu'il y en a une qui est plus disponible que l'autre... Mais il y a des enfants
487 qui systématiquement viennent tendre les bras vers la même éducatrice. Donc c'est quand même un
488 choix. Enfin... je sais pas si on peut appeler ça un choix, mais c'est en tout cas une attirance, ou un
489 feeling... ça, ça arrive aussi. Et puis d'autres qui veulent absolument pas... Alors voilà. Mmh. Ouais,
490 ouais, je pense qu'ils ont déjà bien leurs petites idées bien... ouais.

491 Quand on sort avec les vélos, aussi je pense là, dans le jardin... alors là euh... ils veulent tous le vélo,
492 ils savent exactement quel vélo ils veulent prendre pour aller dehors hein. Il y a le vert, le bleu le
493 rouge, non moi je veux le rouge, non moi je veux le bleu, non moi je veux le vert, non moi je veux...
494 donc il y a un... il y a un choix qui est fait ouais. Ouais, ouais, ça je crois.

495

496 VLR : Est-ce que vous auriez envie encore de me dire quelque chose ? Ou poser une question ?

497

498 C : Euh... Qu'est-ce que je pourrais poser comme question ?

499

500 VLR : Si vous voulez.

501

502 C : Je sais pas, est-ce que... vous qui avez fait beaucoup d'observations dans différentes crèches je
503 pense, est-ce que vous êtes optimiste et vous pensez que... on est sur la bonne voie et on va vers la
504 bonne pratique, justement en tant que professionnel-le-s... notre position... ou est-ce qu'il y a encore
505 vraiment des... des idées trop... anciennes, figées, et puis... qu'il faudrait revoir quoi ?

506

507 VLR : Moi je pense qu'il y a une ouverture... comme vous disiez aussi. Et puis je pense que, même si il
508 y a des gens pour qui... enfin qui y croient pas du tout, ou bien pour qui c'est pas...

509

510 C : C'est pas une évidence ?

511

512 VLR : Voilà. Je pense que ceux qui sont conscients, qui commencent à être conscients, comme vous,
513 comme d'autres personnes, c'est ces personnes-là qui peuvent commencer à faire changer les choses
514 petit à petit. C'est vraiment... c'est une petite graine. Et puis je pense qu'il y a une prise de
515 conscience, en effet, parce que... alors d'une part de par les observations, avec les entretiens... nous
516 maintenant, on va présenter le guide aussi dans les différents cantons... hier on était à Delémont... et
517 il y a une... alors bien sûr, c'est celles qui s'expriment et puis il y en a trois parmi quarante, mais
518 quand même, celles qui s'expriment soit elles disent des choses où... enfin, on voit qu'elles ont pris
519 conscience et puis qu'elles sont convaincues, il y en a d'autres qui sont pas du tout convaincues et
520 puis qui le disent aussi, mais il y a... je pense qu'il y a quelque chose qui s'est mis en mouvement...

521

522 C : Une réflexion quand même... Il y a quelque chose qui...

523

524 VLR : Oui, et puis qui est en lien... alors je pense que pour les jeunes éducatrices qui viennent de
525 sortir de l'école, je pense que c'est aussi en lien avec la formation qu'elles ont eue... ben là à
526 Delémont, elles se sont formées à la Chaux-de-Fonds... maintenant là il y a des modules quand
527 même dans toutes les écoles qui parlent de ces questions-là... et puis pour d'autres personnes c'est
528 lié à... comme vous disiez aussi au début, à sa propre éducation...

529

530 C : Ses propres valeurs, éducation...

531

532 VLR : Voilà, exactement. Mais... il y a quelque chose qui s'est mis en route, mais je pense que c'est
533 lent et puis c'est une petite goutte quoi. C'est un peu une goutte dans l'océan, mais ça fait rien, faut
534 pas... voilà, je crois qu'il faut pas...

535

536 C : Faut pas lâcher.

537

538 VLR : Voilà, exactement. Et puis je pense qu'il faut rester vigilante, se questionner. C'est toujours une
539 question de se questionner, et puis un peu de se méfier des évidences, c'est comme pour tout. Mais
540 des fois, juste de mettre ces lunettes comme ça, qu'on pourrait appeler les lunettes genre, et puis se

541 dire eh ben tiens, je vais aller voir... comme vous, vous vous mettez en retrait pour observer, vous
542 dire un jour ben je vais observer comment mes collègues s'adressent aux enfants, par exemple. Ou
543 comment les enfants jouent. Moi j'ai vu plein de choses depuis que...

544

545 C : Oui, oui, on voit plein de choses...

546

547 VLR : On voit plein de choses dans ces observations... des choses que pourtant... ben je vais observer
548 des étudiants... des choses que j'avais jamais vues. Parce que j'ai mis ma focale sur autre chose.

549

550 C : Bon, ce qu'on entend souvent, maintenant je suis en train de penser, c'est ah tu fais ça comme
551 papa ? Ah tu veux faire ça comme maman ? Ca ça me... je me dis mais pourquoi il y a besoin de
552 comparer ? En fait, maintenant je suis en train de penser... quand vous avez dit être attentif à ce que
553 disent les autres... vos collègues. Mais souvent on entend ah tu fais ça comme papa ? Comme
554 maman ? Voilà, et... ça, ça me dérange, parce que en fait il fait ça parce qu'il a envie de le faire et pas
555 comme papa ou comme maman.

556

557 VLR : C'est ça. Après il y a toute la question de la verbalisation aussi... ça aussi, c'est quelque chose
558 qui... c'est un questionnement qui est venu en cours de route. C'est de dire... parce que, quand on
559 présentait le guide, il y avait une éducatrice qui disait ah ben oui, le matin, quand les enfants
560 arrivent, ils vont tous jouer aux poupées. Aussi bien les garçons que les filles. Et puis alors, très bien...
561 Et puis je disais : est-ce que vous verbalisez ça ? Et puis elle disait : ben non, j'ai pas pensé... C'est
562 des... enfin finalement, moi c'est une hypothèse que je fais, si on le dit pas, ben l'enfant il va... C'est
563 un peu ce que vous disiez avant, il se dit : ah ben tiens, c'est pas ce que j'ai l'habitude d'entendre.

564

565 C : Oui c'est bien, dis donc c'est super... T'aimes bien ? T'as du plaisir à jouer avec les poupées ? Tu
566 vois ? Au lieu de dire comme maman, ou comme ta sœur.

567

568 VLR : L'accompagner dans cette activité. Verbaliser aussi ce qu'il est en train de vivre.

569 C : Le positif, je pense que ça va le marquer. Ah tiens, elle est en train de me dire que c'est bien,
570 donc je peux le faire, donc je le fais et puis voilà... Et surtout si ensuite il arrive à la maison et la
571 maman, parce que ça arrive, le laisse pas jouer aux poupées, non ça c'est pour ta sœur, tu touches
572 pas les poupées. Donc l'enfant, quand il va arriver à la garderie, ben avec la frustration il va
573 directement se jeter sur les poupées, parce que à la maison il a pas la possibilité de le faire. Je pense
574 qu'ici il faut vraiment leur donner la possibilité de tout toucher et puis... Et puis d'autant plus,
575 justement quand c'est un garçon qui joue à la poupée, je pense qu'il faut le verbaliser. Et vice-versa.
576 Si c'est une fille qui joue avec la voiture, parce que elle va se dire ah tiens, elle me donne
577 l'approbation, je peux, j'ai le droit. C'est bien ce que je fais. Et là ça va ouvrir...

578

579 VLR : C'est vraiment l'idée, c'est d'ouvrir les horizons. De pas cantonner, on pourrait dire, limiter les
580 garçons ou les filles à certaines activités.

581

582 C : C'était marrant, parce qu'après la journée de service, on a une aide... elles sont très ouvertes nos
583 aides cette année, vraiment, avec des esprits... c'est super quoi. Et puis on était en train de faire des
584 petites queues de cheval, des couettes, comme ça avec les poupées. Et puis il y a une petite fille qui a
585 dit : moi je veux la couette, alors on lui a fait. Après il y a Tom qui arrive, un petit garçon, et puis il
586 fait : je veux la couette. Pis, je pense qu'elle l'aurait peut-être pas fait avant la journée, pis là du coup
587 elle a dit : ah ouais, ben tiens je te fais aussi. Et puis après on en a parlé. Et puis j'ai dit : t'as vu, cette
588 journée, comme quoi ça t'a apporté... Ouais, parce qu'ils ont dit que c'était pour les filles et les
589 garçons, qu'on pouvait faire pareil. Donc elle-même, en tant qu'innocente, enfin jeune, elle s'est dit
590 comme ils m'ont donné la possibilité de le faire, ils l'expliquaient à la formation, tiens je peux le faire
591 aussi ici.

592

593 VLR : C'est ça... ça je trouve super. Parce que c'est vraiment ça, c'est vraiment des petites graines.
594 Une prise de conscience, et puis s'il y a X personnes qui ont cette prise de conscience, c'est tout ça de
595 gagné.

596

597 C : Ouais, ouais, et puis lui après il était tout content. Il est allé se regarder dans un miroir, couette,
598 couette, couette, et puis voilà, c'est passé.

599

600 VLR : Et puis je pense d'en parler, d'échanger sur ces questions entre collègues, dans la famille, entre
601 amis...

602

603 C : Oui, il y en a encore quelques-unes qui sont très figées, on est d'accord.

604

605 VLR : Je sais pas comment dire ça... de ne pas l'occulter à quelque part, pas que ce soit une évidence.
606 Moi par exemple, je suis de famille où les femmes elles sont plutôt... ma grand-mère par exemple,
607 c'était quelqu'un de très indépendant, elle a fait des études... mais après elle a été rattrapée... elle
608 s'est mariée, elle a eu six enfants et puis c'était fini. Ma mère, elle a toujours travaillé et tout, mais
609 n'empêche que... qui c'est qui met la table, qui débarrasse, c'est toujours les femmes. Et toutes
610 générations confondues. Moi j'ai un neveu, il bouge pas... vraiment, il bouge pas ses fesses pour dire
611 les choses vulgairement. Et puis nous on joue ce jeu. Et puis de temps en temps je dis ah non, là...
612 faut juste dire les choses, pas laisser passer.

613

614 C : Mais ça dépend, vous voyez, moi j'ai un papa qui est italien, alors qu'on se dit ouais les italiens ils
615 sont très machos... mais en fait quand je repense à mon enfance, mon papa faisait toutes les tâches,
616 il allait aux commissions, il lavait le linge, il faisait la vaisselle, et puis ma maman faisait d'autres
617 choses. Mais disons il était là, il aidait. Et je pense que ça aussi ça m'a permis moi d'être... il y a pas de
618 garçon ou fille, tout le monde fait tout à la maison. Donc il y a quand même l'éducation qui... enfin,
619 c'est important.

620

621 VLR : C'est ça. D'échanger là-dessus, c'est ça qui ouvre aussi, même pour des gens qui sont pas
622 convaincus, c'est leur droit, c'est complètement légitime, mais de se dire ah ben tiens, comment t'as
623 été élevé quoi.

624

625 C : Ouais, ouais, bien sûr. Oui, et puis d'être persuadé que tout le monde peut faire les tâches, pas
626 que certaines pour les hommes et certaines pour les femmes, ça non, je suis pas d'accord. Ben ouais,
627 il repassait, il faisait tout, je me souviens, tout. Donc y a pas eu cette identification... ouais mon papa

628 il fait que ça, il bricole, et puis ma maman elle fait que le repassage et puis la vaisselle. Non, c'était
629 fluide, c'était égal en fait, tâches égales.

630

631 VLR : Ouais, donc voilà, on peut avoir un modèle qu'on a bien intégré, et puis c'est celui qu'on
632 reproduit. Ou alors au contraire un modèle qu'on remet en question et puis on veut faire autrement.

633

634 C : Ouais, ouais.

635

636 VLR : Moi je pense que c'est vraiment une réflexion... pour revenir à la question que vous posiez,
637 c'est une réflexion qui se met en marche et puis qui fait qu'après... aussi, je suis convaincue que si
638 une personne change...

639

640 C : Ouais, c'est pas évident des fois...

641

642 VLR : Alors c'est pas automatique...

643

644 C : Mais si c'est dit, c'est entendu et voilà... C'est comme là, il y a eu l'Euro, ben moi... enfin je suis pas
645 la seule, il y en a deux trois, on aime bien le foot, eh ben l'autre fois il y a eu un débat parce que je
646 disais : ah ouais, moi je suis contente, je vais voir le foot et tout ce soir à la télé... Ah toi tu regardes le
647 foot, ah non quelle horreur... Et puis elles disaient toutes que c'est que leurs maris en fait qui
648 regardaient le foot, comme si moi j'étais un OVNI là, que j'arrive et puis que j'ai aussi envie de
649 regarder le foot, alors qu'il y a plein de femmes qui regardent le foot, on le voit à la télé, enfin au
650 stade, qui se déplacent et tout. Mais là, il y avait juste une autre personne avec moi, on va, on vient,
651 on va même aux Vernets des fois, on se déplace parce qu'on aime ça mais... Mais en fait, on n'arrivait
652 pas à partager ça, cette passion avec les autres, parce que pour elles c'était que leurs maris qui
653 regardaient le foot. C'était quelque chose d'ennuyeux et puis quelque chose pour les hommes quoi,
654 c'était pas...

655

656 VLR : Ouais ben là vous montrez que c'est aussi possible pour les femmes.

657

658 C : Voilà, ouais. Et puis tous les jours je viens, tous les jours je continue à... alors Virginie, t'as vu hier
659 qui c'est qui a gagné, l'Italie, et puis voilà, parce que... ouais.

660

661 VLR : Mais hier aussi, quand on a présenté à Delémont, il y avait une jeune éducatrice qui disait que
662 elle, quand elle était à l'école... jeune hein, je sais pas quel âge elle a... peut-être 22... que quand elle
663 était à l'école, elle aimait les... comment on appelle ?... les activités... pas créatrices, plutôt
664 techniques... on partage, on met les filles à la cuisine...

665

666 C : Les activités créatrices.

667

668 VLR : Oui, mais vraiment on construit des choses plutôt...

669

670 C : Manuelles.

671

672 VLR : Voilà. Les activités manuelles. Et puis qu'elle alors vraiment elle s'éclatait là-dedans, elle avait
673 des bonnes notes, et que ses copines, vraiment dans son entourage à l'école, lui disaient mais c'est
674 pas pour les filles. T'es dans une activité de garçon... alors elle nous a pas dit si elle s'était arrêtée ou
675 quoi, mais la pression elle était vraiment forte. Ce dont elle a témoigné, c'était vraiment ça. Une
676 pression forte. Et puis Véronique Ducret elle racontait aussi, ce que je trouvais super, que sa fille,
677 quand elle était... je sais pas quel âge elle avait, 4 ou 5 ans, elle voulait une grue pour son
678 anniversaire. Et puis elle, toute contente, alors elle lui a acheté une super grue, et puis quand sa fille
679 a grandi, elle a commencé l'école et puis elle a eu son anniversaire, elle a invité ses copains, des filles
680 et des garçons, et puis elle a dit à sa mère : ah ben il faut que je planque ma grue hein, parce que
681 sinon ils vont se moquer de moi.

682

683 C : C'est terrible. C'est sûr qu'il y a une pression énorme hein.

684

685 VLR : Vous voyez que même vous, en tant qu'adulte, vous avez aussi cette pression quand on a une
686 activité ou un intérêt qui est pour les hommes...

687

688 C : Ouais, déjà juste une activité sportive enfin... Ici, dans cette institution, je pense que je suis la
689 seule à faire du sport. Comme si c'était un truc que pour les hommes quoi. Je sais pas, c'est comme si
690 la femme n'avait pas le droit de s'épanouir physiquement, sportivement. Je sais pas... ouais. Moi j'ai
691 grandi toujours dans le sport, j'ai toujours pratiqué du sport, ma sœur aussi... donc c'est une
692 évidence en fait. Equipe de filles, de garçons, c'est pareil quoi. On jouait des fois les garçons contre
693 les filles...

694

695 VLR : C'est ça, c'est pas évident pour tout le monde. Je crois vraiment qu'on doit montrer des...

696

697 C : J'arrive pas à comprendre pourquoi en fait... d'où ça vient, pourquoi c'est pas évident et
698 pourquoi...

699

700 VLR : Parce qu'il y a... bon ça c'est aussi mon hypothèse, mais qu'il y a un côté rassurant hein, d'être
701 dans la norme... de se rattacher à la majorité... On se remet pas trop en question quand on est
702 comme tout le monde...

703

704 C : Ouais, ouais, mais pourtant on est chacun différent. On croit qu'on est comme tout le monde,
705 mais...

706

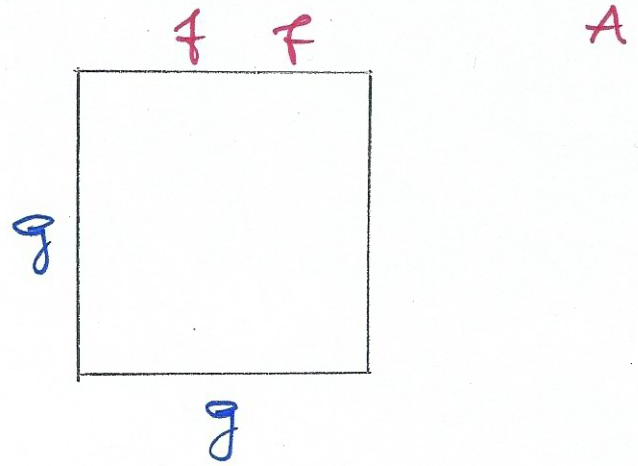
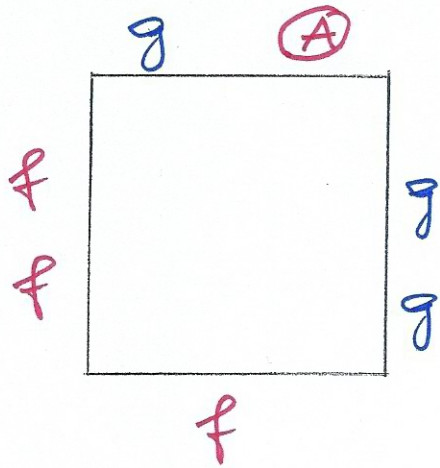
707 VLR : C'est ce qu'on disait, il y a autant de différences entre les filles et les garçons qu'entre les filles
708 entre elles ou que les garçons entre eux.

709

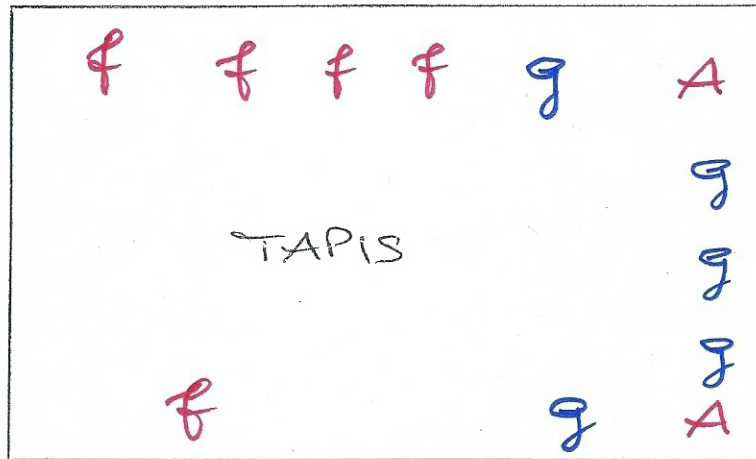
710 C : Moi j'en suis persuadée. On fait tous les choses de manière différente... On fait, voilà... même...
711 enfin je sais pas... Ouais c'est peut-être pour se rassurer, comme vous dites. Il y a encore du travail,
712 mais il y a quand même une ouverture, mais j'ai... moi j'ai tout de suite apprécié en fait quand Marie
713 nous a dit qu'il y avait deux dames qui allaient venir pour observer tout le genre, parce que c'est vrai
714 que moi j'y suis hypersensible en plus mais... peut-être que ça me touche plus particulièrement
715 mais... mais c'est quelque chose où je me bats, et je me battrai toujours pour ça, ça c'est sûr. Je me
716 suis toujours battue, et je continuerai à me battre pour ça parce que je trouve que c'est important...
717 Enfin, c'est important. On peut pas arriver dans une société où toutes les filles font la même chose,
718 tous les garçons font la même chose, et puis pour finir, je sais pas... c'est pas drôle quoi, ça a pas de
719 sens. Donc voilà.

720

721 VLR : En tout cas, merci beaucoup.



Réunion: 10h-10h15



f = fille

g = garçon

A = adulte

TOBOGÉAN

g g g g
COIN Doux
f f

FERME
POUPÉES
CUISINE

g
f

f
TABLE
(LÉGUMES)

f
MAISON

f = fille
g = garçon

COLLIERS

f

CHAPEAUX
CHAUSSURES
VÊTEMENTS

A

MAQUILLAGE

f

f

DÉCORÉMENTS

A	
g	g
CAMIONS	SABLE
g	

BOIS

g

f

CAILLoux

A

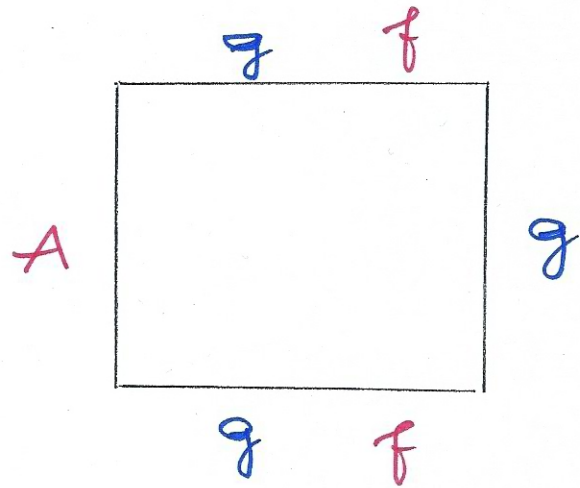
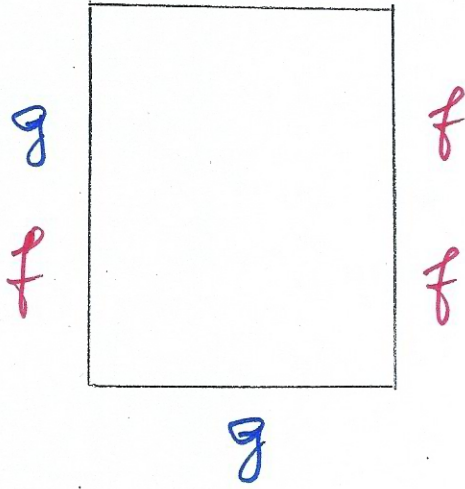
f

g

f = fille

g = garçon

A = adulte



f = fille

g = garçon

A = adulte

GAIS PINSONS 2

Jeux libres : 9h30 - 10h

PLAYMOBIL

g

TERME g g A	CUISINE g f
----------------	----------------

COUSSINS	

g f f A f
BANC

TABLES	

g
COIN
g

CONSTRUCTION

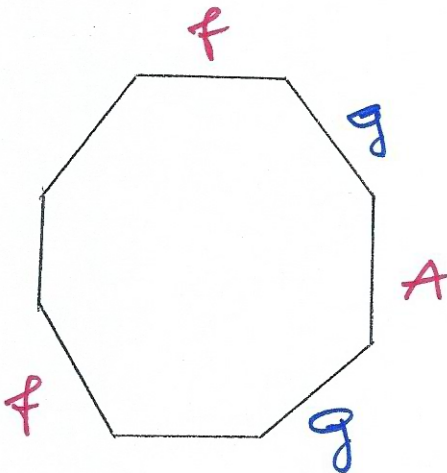
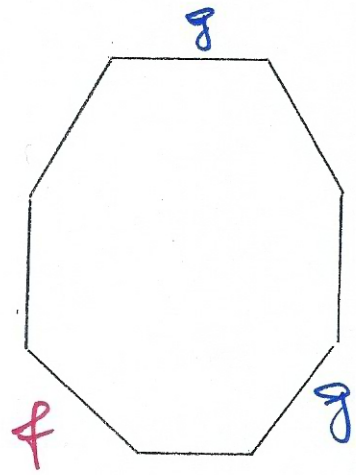
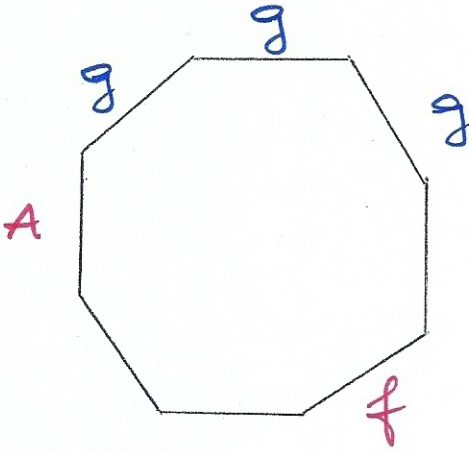
g	

BANC

f = fille

g = garçon

A = adulte



f = fille g = garçon A =

GAIS PINSONS 2

Reunion: 10h 10 - 10h 25

f g f g

f
A
g

A
g
g
g

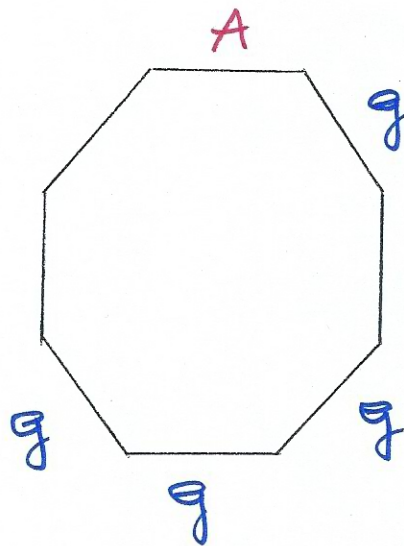
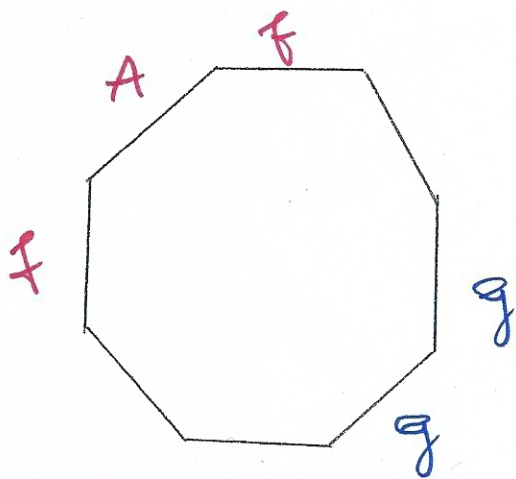
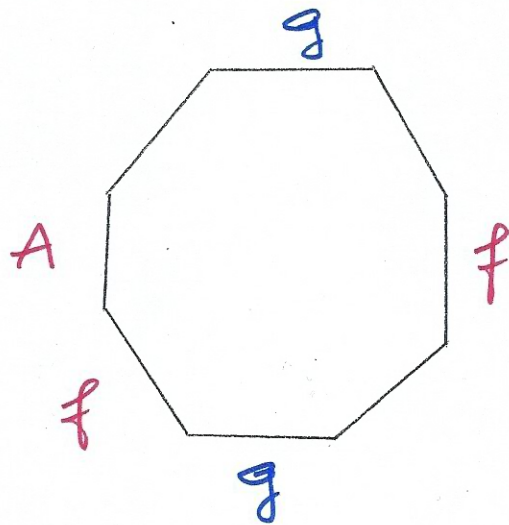
A

f g

f = fille

g = garçon

A = adulte



f = fille

g = garçon

A = adulte

TAPIS
f

DESSIN
f

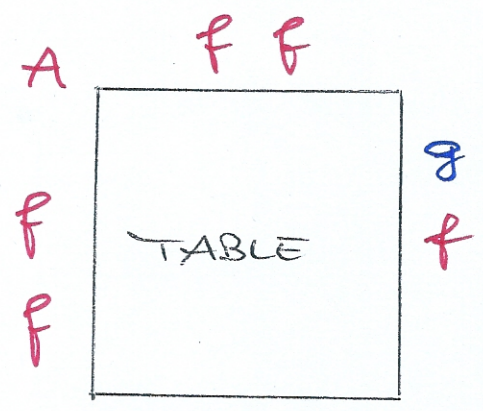
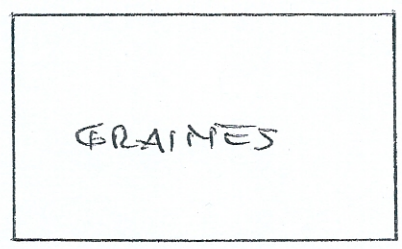
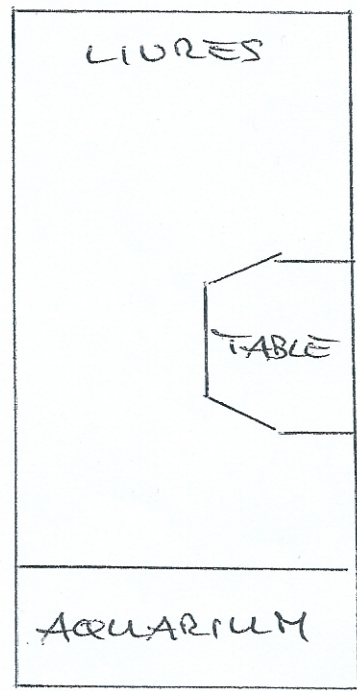
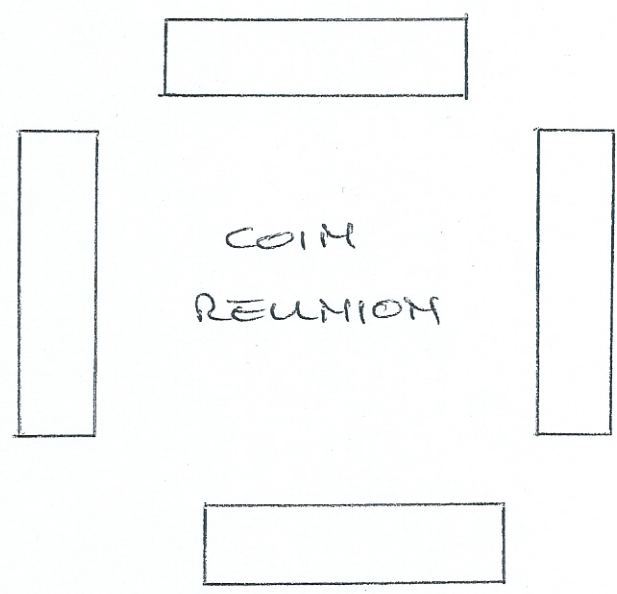
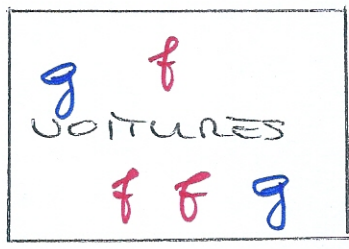
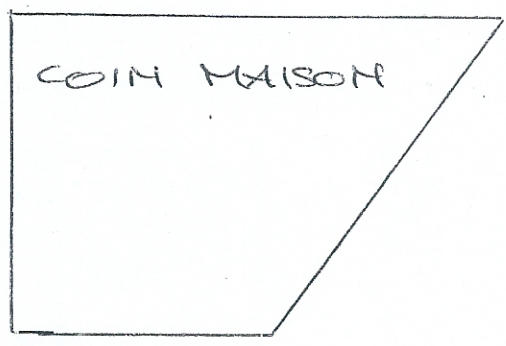
g
PÂTE
A
MODELER
g
g
g

A
g
JEU
PIRATE
g f

f = fille

g = garçon

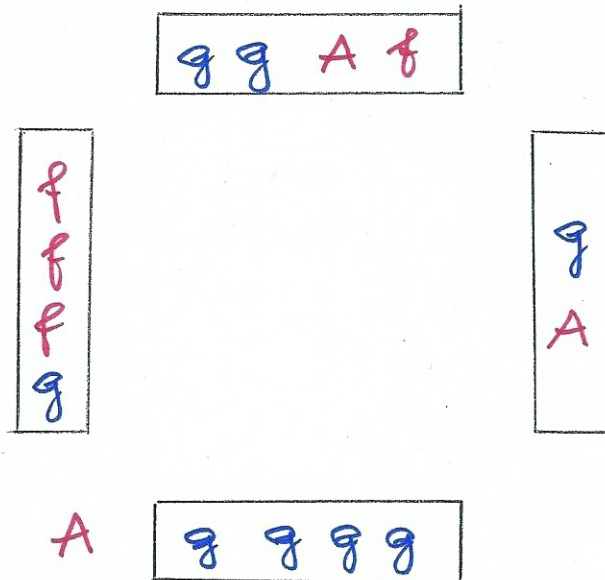
A = adulte



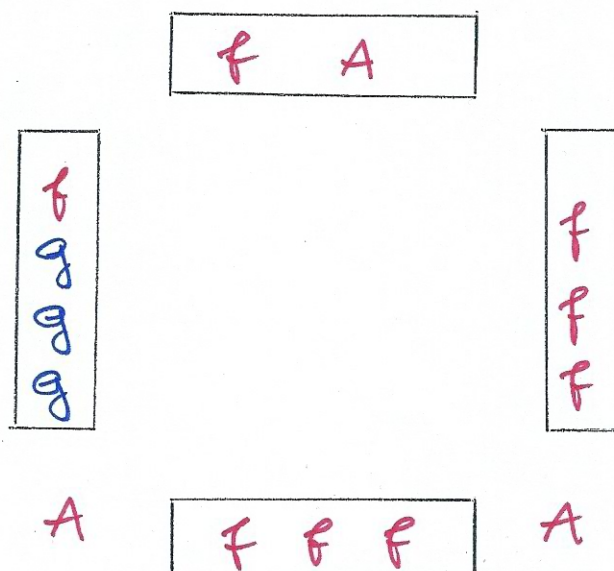
f = fille g = garçon A = adulte

POISSONS ROUGES - 1

Réunion : 3h - 3h20



Réunion : 14h40 - 15h



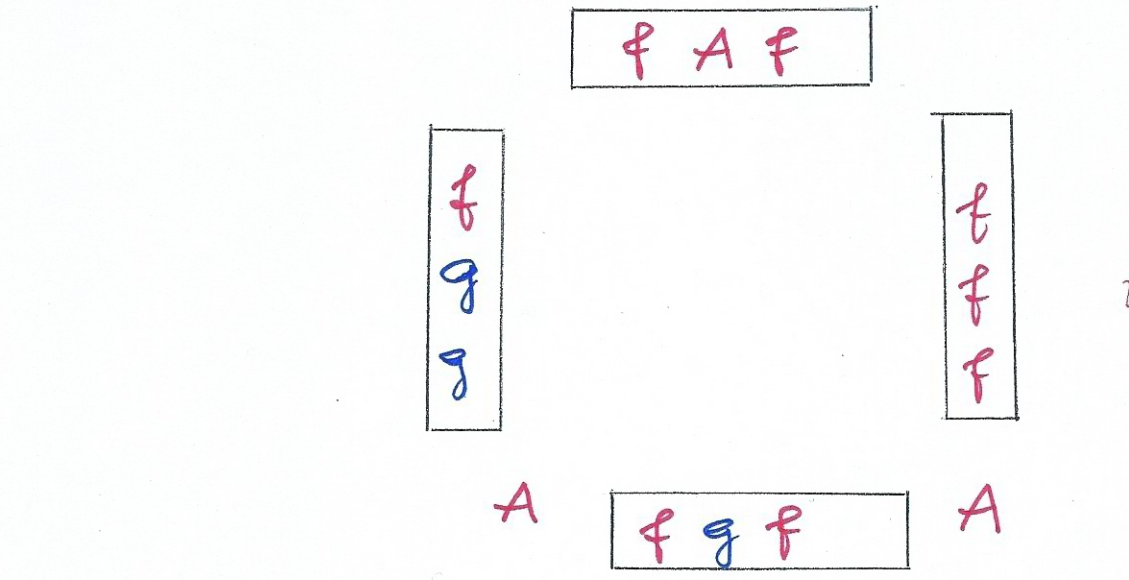
f = fille

g = garçon

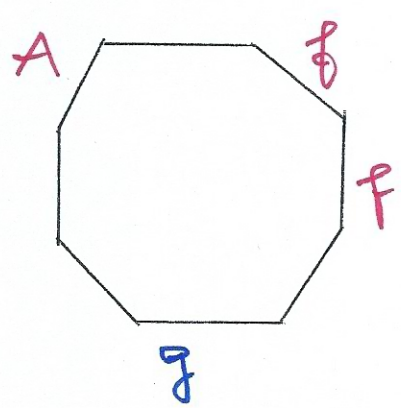
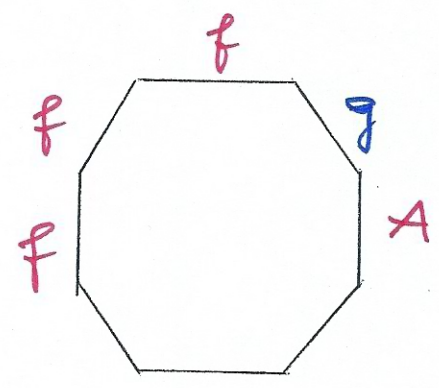
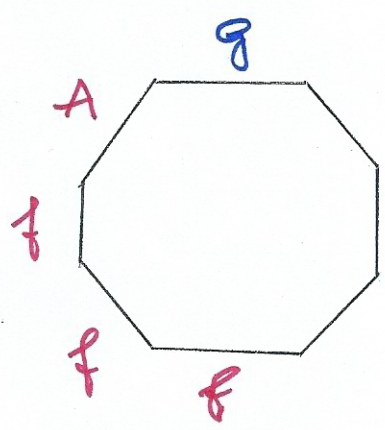
A = adulte

POISSONS ROUGES 1

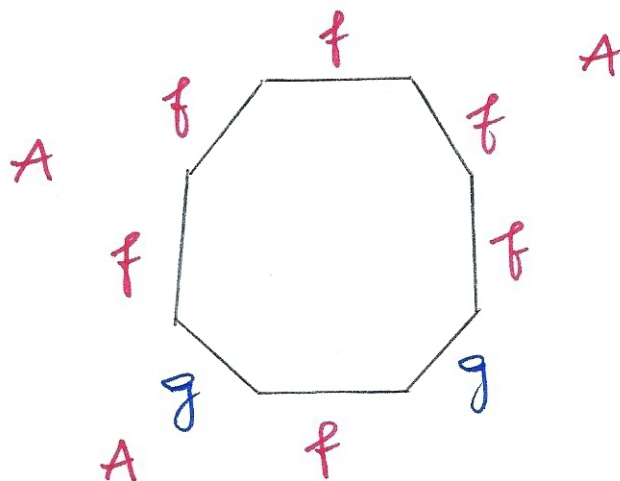
Reunion: 15h10 - 15h30



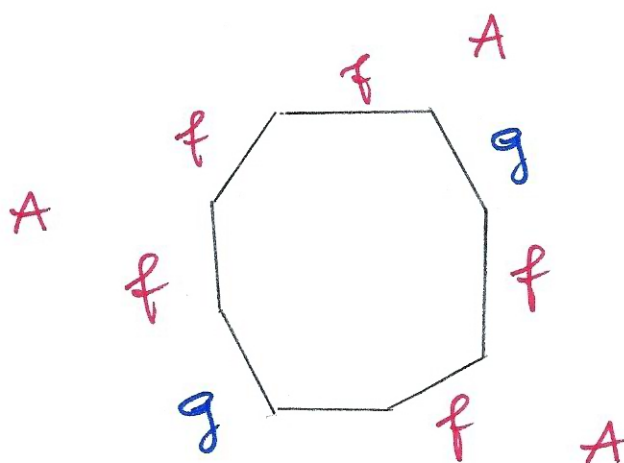
Exercice: 15h40 - 16h



f = fille g = garçon A = adulte



Goûter: 15h30-
15h50



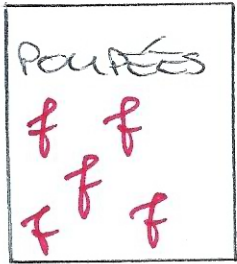
f = fille

g = garçon

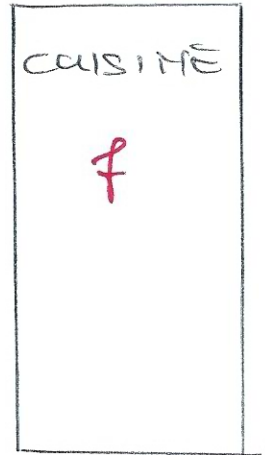
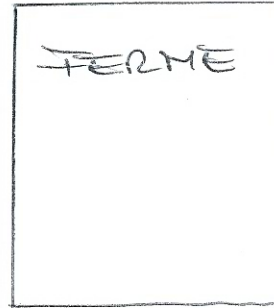
A = adulte

POISSONS ROUGES 2

Jeux blancs,
10h10 - 10h40

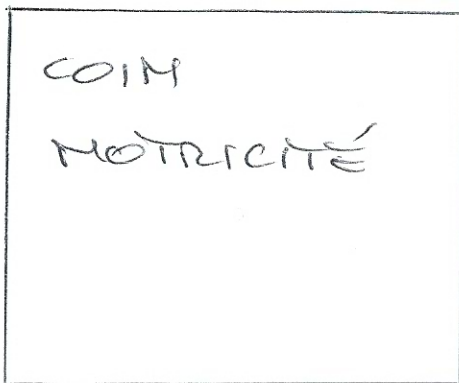
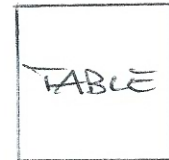


A



g

g



f = fille

g = garçon

A = adulte

POISSONS ROUGES 2

Jeux libres,
14h30 - 15h30

POUPÉES
f f

GARAGE
g

TERME

CUISINE

g
CUBES
g g

COIN
MOTRICITÉ
g g f

f TABLE
f

TABLE

f = fille

g = garçon

A = adulte