

Comment les professionnelles d'une crèche en Fédération Wallonie-Bruxelles vivent-elles et mettent-elles en Suvre les principes de dans leur pratique quotidienne ?

Auteur : Van Michel dit Valet, Manon

Promoteur(s) : Pirard, Florence

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24636>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



LIÈGE université

Psychologie, Logopédie & Sciences de l'Éducation

Comment les professionnelles d'une crèche en Fédération
Wallonie-Bruxelles vivent-elles et mettent-elles en œuvre les
principes de l'éducation égalitaire dans leur pratique
quotidienne ?

Mémoire présenté par Manon VAN MICHEL

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de madame Florence PIRARD et sous la supervision de
monsieur Christophe GENETTE

Jury composé de :

Lisa MARÉE

Virginie DUPONT

Année académique 2024-2025

Remerciements

Je tiens sincèrement à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail de fin d'études.

Je pense tout particulièrement à ma promotrice, **Madame Pirard**, pour la qualité de ses enseignements, aussi passionnants qu'inspirants, et qui ont largement nourri la réflexion développée dans ce travail. Merci pour votre grande disponibilité, votre bienveillance et l'intérêt que vous avez porté à chaque étape de ce projet.

Merci également à mon superviseur, **Monsieur Genette**, pour son accompagnement régulier, son écoute attentive et son soutien rassurant. Vous avez su entendre mes doutes, accueillir mes hésitations, et vos messages réguliers m'ont toujours redonné confiance. Sans vous, ce mémoire n'aurait probablement jamais vu le jour. J'ai eu beaucoup de chance de vous avoir à mes côtés pour ce travail.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude à **Madame Lisa Marée** et **Madame Virginie Dupont**, les lectrices de ce mémoire, pour le temps que vous y avez consacré et pour l'intérêt que vous avez porté à ma recherche.

Un immense merci **aux participantes** de cette recherche, avec qui j'ai partagé de magnifiques moments. Elles m'ont accueillie avec une générosité inattendue, intégrée dans la vie de la crèche comme si j'y avais toujours été.

J'aimerais aussi remercier mes **parents**, merci d'avoir été présents pendant ces trois années d'étude.

À ma **maman**, pour ton regard toujours plein de tendresse et de justesse, pour tes mots qui apaisent, et pour ta confiance, même quand je doutais de moi.

À mon **papa**, qui a été le relecteur fidèle de ce mémoire. Merci d'avoir pris ce rôle très à cœur et d'avoir toujours cru en moi.

Et puis, à **mes amies de galère**, celles qui savent. Merci pour les échanges de dernières minutes, les notes de cours partagées sans compter, les messages à minuit pour se dire qu'on n'y arriverait pas... et pour y arriver quand même. Merci d'avoir été là.

Enfin, à toutes les personnes que je n'ai pas citées mais qui se reconnaîtront. À mes proches, à mes amis, à celles et ceux qui ont pris des nouvelles, qui m'ont écoutée sans forcément tout comprendre, qui m'ont soutenue d'une façon ou d'une autre. Merci d'avoir été présents, chacun à votre manière.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 5 |
| CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE | 7 |
| 1. PENSER LE SEXE ET LE GENRE : ENTRE ÉVIDENCES BIOLOGIQUES, CONSTRUCTIONS SOCIALES ET DIVERSITÉ DES APPROCHES | 7 |
| 1.1 LE SEXE COMME DONNÉE BIOLOGIQUE | 7 |
| 1.2 LE GENRE COMME CONSTRUCTION SOCIALE | 8 |
| 1.3 SEXE ET GENRE : UNE CONTROVERSE THÉORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE | 10 |
| 2. LE GENRE ET LA PETITE ENFANCE : CONSTRUCTION, SOCIALISATION ET ENJEUX | 11 |
| 2.1 LA SOCIALISATION DE GENRE : UN PROCESSUS PRÉCOCE ET STRUCTURANT | 11 |
| 2.2 LE RÔLE DES ADULTES | 13 |
| 2.3 FOCUS SUR LES MILIEUX D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE EN BELGIQUE | 15 |
| 3. ÉDUCATION NON SEXISTE, NON GENRÉE OU ÉGALITAIRE : DES TERMES PROCHES, DES SIGNIFICATIONS À PRÉCISER | 16 |
| 3.1 L'ÉDUCATION ÉGALITAIRE | 17 |
| 3.2 L'ÉDUCATION NON SEXISTE | 17 |
| 3.3 L'ÉDUCATION NON GENRÉE | 18 |
| 3.4 LE MODÈLE SUÉDOIS | 19 |
| 4. LA FORMATION DES PROFESSIONNELLES FACE AUX STÉRÉOTYPES DE GENRE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES | 20 |
| 4.1 QUID DE LA FORMATION DES PROFESSIONNELLES DE LA PETITE ENFANCE ? | 20 |
| CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE | 23 |
| 1. PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE | 23 |
| 2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET POSTURE | 24 |
| 3. CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PRÉSENTATION DES PARTICIPANTES | 25 |
| 3.1 CHOIX DU MILIEU D'ACCUEIL ET RECRUTEMENT DES PARTICIPANTES | 25 |
| 3.2 LE RECRUTEMENT | 25 |
| 3.3 LES PROFILS DES PARTICIPANTES | 26 |
| 4. LA RÉCOLTE DE MATÉRIAU | 26 |
| 4.1 LES OBSERVATIONS NON PARTICIPANTES | 26 |
| 4.2 LES ENTRETIENS COMPRÉHENSIFS | 27 |
| 4.3 MÉTHODE PAR THÉORISATION ANCRÉE | 28 |
| 4.4 SENS ET SIGNIFICATION | 29 |
| CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 31 |
| 1. DES SENS PLURIELS ATTRIBUÉS À L'APPROCHE ÉGALITAIRE | 32 |
| 1.1 PRÉPARER À L'ÉGALITÉ AU-DELÀ DE LA CRÈCHE | 34 |
| 2. AU CROISEMENT DU PROFESSIONNEL ET DU PERSONNEL | 36 |
| 2.1 DES MOTS ET DES GESTES : CE QUE RÉVÈLENT LES DISCOURS | 38 |

| | |
|--|---------------|
| 2.2 LA DIVERSITÉ CULTURELLE COMME CLÉ DE LECTURE | 41 |
| 3. COMPOSER AVEC LES REPRÉSENTATIONS PARENTALES | 43 |
| 3.1 GESTES DU QUOTIDIEN ET REPÈRES PARENTAUX | 44 |
| 3.2 CHOIX DES ENFANTS ET REPÈRES PARENTAUX | 45 |
| 4. CONCLUSION DES RÉSULTATS | 46 |
| CHAPITRE 4 : DISCUSSION | 48 |
| 1. UN PROJET COMMUN MAIS DIVERSES MANIÈRES DE L'INCARNER | 48 |
| 2. APPROCHE ÉGALITAIRE, ENTRE ÉVIDENCE ET RÉFLEXION | 49 |
| 3. PROJET ÉDUCATIF ET ÉCHANGES AVEC LES FAMILLES | 50 |
| 3.1 POURQUOI C'EST PLUS SENSIBLE DU CÔTÉ DES GARÇONS ? | 50 |
| 3.2 QUELLE PLACE POUR LE DIALOGUE AVEC LES FAMILLES ? | 52 |
| CHAPITRE 5 : LIMITES ET PERSPECTIVES | 54 |
| CONCLUSION | 56 |
| BIBLIOGRAPHIE | 57 |
| RÉSUMÉ | 61 |
| ANNEXES | 62 |

INTRODUCTION

Dès les premiers mois de vie, les enfants sont immergés dans un univers traversé par des attentes genrées omniprésentes (Belotti, 1973 ; Dafflon Novelle, 2006). Jouets, vêtements, paroles, interactions, aménagements de l'espace... autant d'éléments qui, souvent sans intention explicite, contribuent à assigner filles et garçons à des rôles distincts. Comme le rappelle Jacquier & Vuille (2019), ces gestes répétés participent à « faire le genre », donnant l'illusion d'identités stables, alors qu'elles sont en réalité construites dans et par les interactions sociales. Ce processus de socialisation genrée, précoce et structurant, façonne les possibles qui s'ouvrent à chaque enfant, mais aussi la manière dont il ou elle est perçue et accompagné.e dans son développement (Cresson, 2010).

Face à ce constat, différentes approches cherchent à limiter, voire à dépasser, l'influence des stéréotypes de genre dès la petite enfance. Les notions « d'éducation égalitaire », « d'éducation non sexiste » ou « d'éducation non genrée » (Hancewicz & Spinelli, 2021 ; Pirard & Razy, 2024) recouvrent des approches proches mais aux nuances importantes : certaines visent à assurer l'égalité des chances tout en reconnaissant les différences de genre, d'autres cherchent à neutraliser toute référence genrée dans l'espace éducatif. Comme le souligne Pirard & Razy (2024), ces démarches ont en commun la vigilance face aux inégalités et aux mécanismes invisibles qui les reproduisent, mais elles se distinguent par l'ampleur de la remise en question des normes de genre qu'elles engagent.

C'est dans ce paysage conceptuel et pratique que s'inscrit notre travail, mené au sein d'une crèche en Fédération Wallonie-Bruxelles dont le projet éducatif accorde une attention explicite aux stéréotypes de genre. L'objectif n'est pas de mesurer un écart à un « modèle idéal », mais de comprendre comment cette approche fait sens pour les professionnelles¹, en lien avec leurs histoires, leurs valeurs et leurs repères, et comment elles l'incarnent dans leur pratique quotidienne. Pour cela, nous avons opté pour une approche qualitative, ancrée dans un paradigme constructiviste (Morsa, 2024), qui nous permet de saisir les pratiques

¹ Les professionnelles rencontrées étant toutes des femmes, nous utilisons le féminin pluriel de manière cohérente dans l'ensemble du présent mémoire.

éducatives au plus près de leur contexte et de leur signification. Dès lors, nous avons mené des observations non participantes, afin de nous immerger dans le quotidien de la crèche. Ces dernières ont été complétées par des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) avec plusieurs professionnelles de la structure.

Le premier chapitre de ce présent travail sera consacré à la revue de la littérature, qui propose une vue d'ensemble des notions de sexe et de genre, ainsi que des approches éducatives visant à limiter l'influence des stéréotypes dans la petite enfance. Nous y préciserons les définitions et controverses entourant ces concepts, puis nous aborderons les enjeux liés à la socialisation genrée dès le plus jeune âge, en portant une attention particulière au rôle des adultes et des milieux d'accueil. Enfin, nous présenterons les principales approches éducatives (égalitaire, non sexiste, non genrée) ainsi qu'un aperçu du modèle suédois et de l'état des lieux de la formation des professionnelles en Fédération Wallonie-Bruxelles sur ces questions.

Le deuxième chapitre exposera la méthodologie mise en œuvre. Il détaillera les fondements de notre démarche, le choix d'une approche qualitative et d'un paradigme constructiviste, ainsi que le contexte de recherche et le profil des participantes. Nous y préciserons les étapes de la récolte de données, en décrivant les observations non participantes, les entretiens compréhensifs, ainsi que les méthodes d'analyse mobilisées, notamment la théorisation ancrée. Ce chapitre explicitera également notre posture de recherche et les considérations éthiques liées à ce travail.

Le troisième chapitre sera dédié à la présentation des résultats issus de l'analyse des données recueillies. Organisés selon trois axes principaux, ils mettront en évidence la pluralité des sens attribués à l'approche égalitaire, l'articulation entre expériences personnelles et cadre professionnel, ainsi que la manière de composer avec les représentations parentales. Des extraits de verbatims viendront illustrer et ancrer les analyses dans le vécu des participantes.

Le quatrième chapitre, quant à lui, proposera une discussion des résultats à la lumière du cadre théorique. Nous confronterons nos observations et les propos recueillis aux apports de la littérature, afin de comprendre dans quelle mesure les réalités observées confirment, nuancent ou questionnent les notions et principes présentés dans la première partie.

Enfin, le dernier chapitre abordera les limites de notre recherche et ouvrira des perspectives pour de futures investigations.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

1. PENSER LE SEXE ET LE GENRE : ENTRE ÉVIDENCES BIOLOGIQUES, CONSTRUCTIONS SOCIALES ET DIVERSITÉ DES APPROCHES

1.1 LE SEXE COMME DONNÉE BIOLOGIQUE

Les différences entre les hommes et les femmes ont longtemps été perçues comme allant de soi, souvent expliquées par des caractéristiques biologiques considérées comme « naturelles » (Bereni et al., 2012). Cette lecture, qualifiée de naturaliste, soutient que les rôles sociaux genrés trouvent leur origine dans des données biologiques présentées comme fixes et universelles (Oakley, 1972). Le sexe est alors défini comme étant « *une distinction biologique [et anatomique] entre mâles et femelles* », et perçu comme une base indiscutable à partir de laquelle s'expliqueraient les comportements sexuels (Oakley, 1972, p.16). Ce regard suppose que, quelle que soit la société ou l'époque, les écarts observés entre les sexes s'expliqueraient par des différences innées, profondément ancrées dans la nature humaine (Bonnemère & Théry, 2008).

Dans la continuité de cette vision, Guillo (2020), en s'appuyant sur l'ouvrage *Ce que le genre fait aux personnes* de Bonnemère et Théry (2008), décrit comment certains discours naturalistes contemporains, influencés par le néo-darwinisme, expliquent les différences entre les sexes. Selon cette approche, des comportements comme l'agressivité chez les hommes ou la sollicitude envers les enfants chez les femmes seraient le résultat de stratégies reproductives différentes, façonnées au fil de l'évolution (Guillo, 2020). Ces différences ne sont pas présentées comme des vérités absolues, mais comme des tendances moyennes que l'on retrouverait à travers les sociétés humaines. Guillo parle alors de « standards comportementaux » propres à chaque sexe (Guillo, 2020). Même si certaines de ces théories reconnaissent que la culture joue un rôle, elles défendent l'idée que des prédispositions biologiques différentes influencent encore aujourd'hui les comportements (Bonnemère & Théry, 2008).

En somme, elles affirment que si les hommes et les femmes n'agissent pas toujours de la même manière, c'est aussi (et peut-être d'abord) parce qu'ils n'auraient pas été «

programmés » de la même façon par l'évolution (Guillo, 2020). C'est précisément cette idée que les théories du genre vont venir remettre en question à partir des années 1950.

1.2 LE GENRE COMME CONSTRUCTION SOCIALE

A partir du milieu du XXe siècle, certaines figures féministes ont commencé à remettre en question cette vision fondée sur la biologie longtemps considérée comme évidente. Parmi elles, Simone de Beauvoir, qui va marquer un tournant avec sa célèbre phrase : « *On ne naît pas femme (ou homme), on le devient* » (De Beauvoir, 1949). Ce qu'elle exprime là, c'est que le fait d'être femme (ou homme), ce n'est pas seulement une histoire de corps ou de génétique mais bien quelque chose qui se construit. Christine Delphy, sociologue française, va encore plus loin en renversant complètement la perspective naturaliste : selon elle, ce n'est pas le sexe qui fonde le genre, mais bien le genre qui crée le sexe (Delphy, 2013).

De ce fait, le genre apparaît alors non pas comme une donnée biologique, mais comme une construction sociale façonnée par les discours, les institutions, les interactions et les pratiques culturelles (Oakley, 1972 ; Scott, 1988). Ce que l'on attend d'une femme ou d'un homme (dans sa manière d'être, de parler, de se vêtir, de choisir un métier) n'est jamais neutre. Ces attentes sociétales et normatives changent avec le temps, selon le milieu social, le contexte culturel, ou encore le moment historique dans lequel elles s'inscrivent (Bereni et al., 2012). Ce qui est perçu comme « masculin » ou « féminin » ici et maintenant ne le sera peut-être pas ailleurs, ni même demain (Bereni et al., 2008 ; Delphy, 2013). Face à cette diversité, il devient important d'aller plus loin : si le genre change selon les contextes, c'est qu'il ne se limite pas à une simple étiquette posée sur les individus, il façonne aussi la manière dont les relations sociales s'organisent (Théry, 2008).

En ce sens, Théry (2008) invite à déplacer le regard porté sur le genre dans les sciences sociales. Plutôt que de le concevoir comme une qualité propre aux personnes, elle propose d'y voir une modalité des relations sociales, qui structure la façon dont les liens humains sont institués, hiérarchisés et différenciés. En s'appuyant sur les travaux de l'anthropologue Marilyn Strathern (1988), Théry souligne que la vision occidentale du genre comme une part de l'identité personnelle, un attribut attaché à chaque individu, n'est pas universelle (Théry, 2008). Dans d'autres sociétés, les personnes ne sont pas définies comme des êtres séparés, dotés d'un corps sexué et d'un moi intérieur, elles sont avant tout comprises comme le

résultat de relations (Théry, 2008). Ainsi, le genre, dans ce cadre, n'est pas une identité que l'on porte, mais une manière de structurer les liens entre les individus. Cette manière de voir, qu'on appelle *approche relationnelle*, invite ainsi à sortir d'une vision binaire centrée uniquement sur les différences entre hommes et femmes, pour comprendre comment le genre organise l'ensemble des relations sociales (Théry, 2008).

1.2.1 LE GENRE COMME SYSTÈME RELATIONNEL ET DE POUVOIR

Selon Joan W. Scott, historienne américaine, le genre fonctionnerait comme un système relationnel (Scott, 1988). Il ne s'agirait donc pas simplement d'une juxtaposition de deux catégories (le féminin d'un côté, le masculin de l'autre) mais bien une manière de penser ces deux pôles en miroir, souvent dans une logique d'opposition et, surtout, de hiérarchisation (Scott, 1988 & Bereni et al., 2008). Dans ce rapport, le masculin est généralement valorisé. En outre, il est associé à des qualités comme la force physique, la maîtrise de soi, ou encore la rationalité. Le féminin, quant à lui, est souvent ramené à d'autres dimensions : l'émotion, la douceur, le soin, des traits présentés comme « naturels » chez les femmes, mais qui, socialement, sont encore largement moins reconnus, moins valorisés (Héritier-Augé, 2014 ; Delphy, 2013). Ce regard sur le genre montre à quel point il organise non seulement des rôles, mais aussi des rapports de pouvoir, parfois subtils, parfois très visibles, entre les sexes.

Cette inégalité, que Françoise Héritier-Augé (2014) nomme «*valence différentielle des sexes*», est présente dans de nombreuses cultures et continue d'exister. De ce fait, une hiérarchie implicite peut être observée : le masculin est désigné comme modèle ou référence, tandis que le féminin est relégué à une place secondaire, pensé comme un complément ou parfois même comme inférieur (Héritier-Augé, 2014 ; Bereni et al., 2012). Or, cette hiérarchie ne se limite pas à des symboles ou à des idées abstraites. Elle a des conséquences concrètes, en effet, elle influence la manière dont les rôles sont répartis entre les hommes et les femmes dans la vie quotidienne, que ce soit au travail, à la maison ou dans l'espace public. Elle joue également sur l'accès aux responsabilités, aux ressources ou à la reconnaissance sociale (Delphy, 2013 ; Crenshaw, 1989).

En définitive, considérer le genre comme une réalité façonnée par les normes sociales, les interactions et les représentations collectives permet de mieux comprendre les mécanismes à travers lesquels les inégalités entre les sexes se construisent et se reproduisent.

1.3 SEXE ET GENRE : UNE CONTROVERSE THÉORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE

Les notions de sexe et de genre font l'objet de vifs débats dans les sciences sociales. Derrière ces termes se cachent des visions du monde divergentes, qui ne se limitent pas à une simple opposition entre biologie et culture. Comme le rappelle Fusulier (2010), il n'existe pas une seule manière de penser le sexe, le genre ou même l'égalité entre les sexes : chaque approche s'inscrit dans un cadre théorique plus large, qui oriente la manière dont on conçoit l'individu, la société, et les rapports entre les deux.

Parmi ce paysage de conceptions multiples, l'approche naturaliste et essentialiste – déjà évoquée – reste l'une des plus anciennes. Elle continue de postuler que les différences entre les sexes trouvent leur origine dans la biologie, et qu'elles justifieraient les rôles différenciés dans la société (Fusulier, 2010). On invoque ainsi, par exemple, l'instinct maternel pour affirmer que les femmes seraient naturellement plus aptes à s'occuper des enfants (Fusulier, 2010).

À l'inverse, l'approche universaliste défend quant à elle une égalité qui dépasse les appartenances particulières, qu'il s'agisse du sexe, de la couleur de peau ou de la classe sociale. Dans cette perspective, le genre est effacé : chaque individu est d'abord perçu comme un être humain, indépendamment de son sexe (Fusulier, 2010).

Entre ces deux pôles, d'autres courants cherchent à articuler différences et égalité. C'est le cas de l'approche différentialiste, qui admet des distinctions entre les sexes tout en refusant qu'elles servent de fondement à des hiérarchies sociales (Fusulier, 2010). Elle cherche une reconnaissance symétrique des différences, dans une logique de complémentarité (Fusulier, 2010). Enfin, les courants postmodernes ou déconstructivistes, souvent issus des études queer ou trans, vont plus loin en interrogeant la légitimité même des catégories de sexe et de genre. Ces dernières refusent la logique binaire masculin/féminin et défendent l'idée que chaque individu peut construire librement son identité de genre ou de sexe, en dehors des normes dominantes (Fusulier, 2010).

Ainsi, réfléchir au sexe et au genre, c'est aussi réfléchir aux cadres théoriques que l'on mobilise pour penser les rapports sociaux, les inégalités et les identités. Ces débats montrent que le genre ne peut être réduit à une définition unique ou figée. En effet, il reste un objet mouvant,

au croisement des savoirs, des luttes sociales et des transformations historiques (Fusulier, 2010).

1.3.1 UNE LECTURE CRITIQUE DES SAVOIRS SCIENTIFIQUES

Ces différentes conceptions témoignent de la diversité des pensées sur le sexe et le genre, et soulignent à quel point ces notions sont loin de faire l'unanimité. À ce titre, l'ouvrage d'Anne Fausto-Sterling, biologiste américaine, illustre bien comment les auteurs ainsi que les discours scientifiques eux-mêmes s'inscrivent dans des contextes culturels et politiques particuliers (Fausto-Sterling, 2012). En s'inspirant des travaux issus des *Science and Technology Studies*, l'autrice applique à la biologie une grille de lecture qui considère l'objectivité comme toujours partielle (Fausto-Sterling, 2012). En outre, Fausto-Sterling souligne que les recherches ainsi que les articles sur les questions de genre ne sont jamais neutres, ils s'inscrivent dans des choix théoriques, épistémologiques et parfois politiques, qui doivent être reconnus et assumés comme tels (Fausto-Sterling, 2012).

Ainsi, selon elle, « *la chimie imprègne le corps, de la tête aux pieds, de significations genrées* » (Fausto-Sterling, 2012 citée par Brasseur, 2014, p.171), ce qui l'amène à recontextualiser systématiquement le développement des idées scientifiques. Elle invite ainsi à interroger les conditions de production des savoirs : qui est l'auteur d'une étude, par qui est-elle financée, contre quelle théorie se positionne-t-elle, quelle est la sensibilité politique de son auteur ? (Fausto-Sterling, 2012). L'enjeu n'est pas de nier les données biologiques, mais de comprendre que leur interprétation est toujours traversée par des cadres sociaux et politiques qui orientent la manière dont elles sont comprises et diffusées.

2. LE GENRE ET LA PETITE ENFANCE : CONSTRUCTION, SOCIALISATION ET ENJEUX

2.1 LA SOCIALISATION DE GENRE : UN PROCESSUS PRÉCOCE ET STRUCTURANT

La petite enfance représente une étape clé dans le développement global de l'enfant (Dafflon Nouvelle, 2006). C'est à cette période que se construisent les premières fondations de l'identité de l'enfant, fortement influencées par les milieux sociaux, familiaux et éducatifs dans lesquels il évolue (Cresson, 2010). Contrairement à une idée encore bien ancrée, les jeunes enfants ne

grandissent pas dans un espace neutre, déconnecté des normes sociales. En effet, dès leurs premiers mois, ils sont immergés dans un univers traversé par des attentes genrées omniprésentes (Belotti, 1973). Les choix vestimentaires, les jouets proposés, ou encore les paroles échangées au quotidien sont autant de gestes, parfois anodins en apparence, qui participent à inscrire une distinction entre ce qui est considéré comme féminin ou masculin (Dafflon Novelle, 2006 ; Cresson, 2010).

Il convient également de noter que cette différenciation précède même l'arrivée de l'enfant dans le monde social, elle commence dès la grossesse, parfois même avant (Hancewicz & Spinelli, 2021). Comme le soulignent Hancewicz & Spinelli (2021, p.17), « *les stéréotypes n'attendent pas la naissance de nos enfants. Ils surgissent avec le projet d'en avoir. Il serait principalement question ici de notre manière d'imaginer un.e enfant à naître de façon sexuée et genrée* ». L'assignation du sexe joue alors un rôle central : elle permet non seulement aux futur-es parents de se projeter, mais elle devient aussi une étape clé dans le processus d'humanisation du fœtus (Hancewicz & Spinelli, 2021). C'est à partir du moment où le bébé est identifié comme fille ou garçon qu'il commence à être pensé comme une personne, comme un être social en devenir. En ce sens, l'attribution du sexe revient à « *penser qu'une personne se définit en grande partie par son sexe assigné* » (Hancewicz & Spinelli, 2021, p.18).

Autrement dit, bien avant que l'enfant ne parle ou n'interagisse, des attentes genrées se forment déjà autour de lui. Ces représentations anticipées préparent le terrain à un environnement social dans lequel il sera progressivement immergé (Bereni et al., 2012). Pour comprendre comment ces normes s'installent dès les premières années, il est essentiel de s'arrêter sur le processus de socialisation genrée. La socialisation peut être définie comme « *l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit (formé, fabriqué, conditionné) par la société dans laquelle il vit. Processus au cours desquels l'individu apprend (intériorise, intègre) des façons de faire, de penser et d'être* » (Darmon, 2008, p.6). Ce processus ne se limite pas à un apprentissage passif : il est continuellement retravaillé et ajusté en fonction des expériences vécues au sein des sphères familiale, scolaire et sociale (Jacquier & Vuille, 2019).

2.1.1 SOCIALISATION INCONSCIENTE ET SOCIALISATION OPÉRANTE

La socialisation de genre se manifeste sous deux formes complémentaires. D'un côté, elle est inconsciente, s'opérant à travers des apprentissages implicites qui influencent les comportements et émotions sans être explicitement enseignés (Bereni et al., 2012). Les enfants absorbent des modèles genrés à travers les attitudes des adultes, les jeux ou les récits qui leur sont transmis. D'un autre côté, elle est opérante, illustrant le fait que le genre est sans cesse produit et réaffirmé par les activités et interactions au sein des espaces sociaux tels que la famille, l'école et les médias (Jacquet & Vuille, 2019). Ce phénomène, souvent qualifié de « *faire le genre* », révèle que les individus participent activement à la reproduction des normes genrées par leurs comportements et engagements (Jacquet & Vuille, 2019).

C'est ce que met en lumière la philosophe américaine Judith Butler (1988) avec sa notion de *performativité du genre*. Pour elle, le genre n'est pas quelque chose que l'on « est » en soi, mais quelque chose que l'on fait, à travers des gestes, des attitudes, des mots, des façons d'agir (Butler, 1988). Ces actes répétés au fil du temps donnent l'illusion d'une identité stable, qu'on nomme « masculin » ou « féminin » (Butler, 1988). Dans cette logique, la socialisation genrée peut être considérée comme un fait social, exerçant une contrainte extérieure sur l'individu. Loin d'être statique, la socialisation est un processus évolutif, intégrant des représentations qui se modifient avec le temps et selon les contextes culturels (Jacquet & Vuille, 2019).

2.2 LE RÔLE DES ADULTES

Sans nécessairement en avoir conscience, les adultes, qu'ils soient des parents ou des professionnelles² de l'enfance, transmettent aussi des normes de genre à travers leurs interactions quotidiennes avec les enfants (Pirard & Razy, 2024). Par conséquent, il est fréquent que les filles soient plus souvent félicitées pour leur apparence ou leur calme, alors que les garçons reçoivent des encouragements valorisant leur indépendance ou leur vivacité (Cresson, 2010). Les objets proposés aux enfants reflètent aussi ces images : les poupées et les jeux symboliques liés aux soins sont principalement associés aux filles tandis que les jeux

² Dans un souci de cohérence, nous utilisons le féminin pour parler des professionnelles de la petite enfance tout au long de ce mémoire, secteur où les femmes sont très largement représentées.

de construction ou d'action sont proposés aux garçons (Bergonnier-Dupuy, 1999 ; Gobin et al., 2021).

Ces objets ne sont pas neutres : ils influencent le développement de certaines compétences. Les jouets dits « féminins » développent les habiletés sociales et verbales, tandis que ceux destinés aux garçons encouragent la manipulation, la logique ou la compétition (O'Brien & Nagle, 1987, cités par Bereni et al., 2009 ; Pierrehumbert et al., 2009). Cette tendance s'observe dès la première année de vie, bien avant que les enfants n'expriment leurs propres préférences (Dafflon Novelle, 2006).

Si les professionnelles de la petite enfance affirment souvent ne pas faire de différences entre filles et garçons, plusieurs recherches soulignent que des écarts existent malgré eux. Ainsi, Murcier (2007) montre que les pratiques éducatives sont bien souvent différenciées selon le sexe de l'enfant, même si les professionnelles les perçoivent comme neutres. Dafflon-Novelle (2009) confirme cette tendance, notant que les acteurs éducatifs sont convaincus d'avoir des comportements égalitaires, sans se rendre compte qu'ils reproduisent des attentes stéréotypées. Ces attentes peuvent devenir auto-réalisatrices, orientant inconsciemment les enfants dans certaines directions (Bereni et al., 2008 ; Duru-Bellat, 2016).

Ces mécanismes sont liés aux représentations de genre que chacun·e intériorise dans sa propre socialisation. Comme le rappelle Dafflon-Novelle (2006, p. 236), *les professionnelles ne sont pas en dehors de la culture* : elles sont elles-mêmes porteuses de stéréotypes, qu'elles peuvent reproduire sans en avoir conscience. Anticiper qu'un garçon soit plus dynamique qu'une fille peut, par exemple, conduire à valoriser davantage ses comportements moteurs, renforçant ainsi cette dynamique (Bereni et al., 2008, p. 99 ; Duru-Bellat, 2016).

Souvent, ces stéréotypes ne prennent pas la forme de règles explicites, mais se glissent dans de petits gestes ou dans certaines attitudes du quotidien (Cresson, 2010). Cresson (2010) rappelle d'ailleurs que « *l'analyse repose sur des observations dispersées, qui font parfois appel à une compréhension implicite des situations, des commentaires, des remarques (souvent émises sur le ton de la plaisanterie), qui reposent sur des représentations sexuées ou les évoquent* » (p.28).

2.3 FOCUS SUR LES MILIEUX D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE EN BELGIQUE

2.3.1 UN SECTEUR FÉMININ

Dans la continuité du rôle central joué par les adultes dans la socialisation genrée, les milieux d'accueil de la petite enfance occupent une place de premier plan. Ces espaces, comme les crèches ou les écoles maternelles, sont souvent les premiers lieux de vie collective des enfants. Or, ces structures sont très majoritairement composées de personnel féminin. Ce sont donc essentiellement des femmes qui répondent aux besoins physiques, affectifs et éducatifs des tout-petits (Bergonnier-Dupuy, 1999).

Cette réalité est loin d'être anodine : le fait que les enfants soient majoritairement entourés de femmes dans les structures d'accueil contribue à ancrer, de manière implicite, l'idée que les fonctions de soin et d'éducation sont naturellement associées au féminin (Cresson, 2010). Comme le précise Cromer dans une interview accordée à *Libération* (citée par Maurice, 2013) :

« À la crèche : que des dames ! À l'école maternelle : que des dames ! Si on veut lutter contre les stéréotypes, il ne faut pas juste des mesures cosmétiques. On aura beau représenter dans les livres des hommes et des femmes aux tâches interchangeables, si les enfants ne voient que des femmes qui s'occupent d'eux, cela ne va pas aller ».

Ainsi, dès la petite enfance, cela participe à renforcer des représentations stéréotypées sur la répartition des rôles dans la société, en nourrissant l'idée que certaines tâches relèveraient « naturellement » du féminin.

Ces éléments s'inscrivent dans un ensemble plus large de dynamiques, où les interactions avec les enfants peuvent également refléter des distinctions selon le genre. Des travaux menés par Kayaert & Novis (2019) montrent par exemple que des différences de traitement peuvent apparaître entre filles et garçons, même dans des structures qui se revendiquent d'une approche égalitaire. Par exemple, un garçon maladroit est plus souvent critiqué pour ses difficultés motrices qu'une fille au même stade de développement, tandis qu'une fille jugée « agitée » sera plus vite rappelée à l'ordre qu'un garçon (Kayaert & Novis, 2019).

Pour faire face à ces enjeux, certains spécialistes appellent à une revalorisation du métier d'accueil ainsi qu'à une plus grande mixité dans ce secteur. Il s'agit, d'une part, de reconnaître

que les compétences éducatives ne sont pas liées au sexe, et, d'autre part, d'offrir aux enfants une diversité de figures de référence, tant masculines que féminines (Pirard et al., 2015).

2.3.2 L'AGENCEMENT DE L'ESPACE

L'agencement des espaces de jeux dans les structures d'accueil est un autre facteur clé à prendre en compte. Comme évoqué précédemment, les espaces eux-mêmes peuvent renforcer ces assignations, notamment par la manière dont ils orientent certaines activités vers un sexe plutôt qu'un autre (Cresson, 2010). Par exemple, on retrouve fréquemment des coins « cuisine » ou « poupées » d'un côté, associés aux filles, et des coins « construction » ou « voitures » de l'autre, destinés aux garçons (Golay, 2013, cité par Santos, 2018).

Le risque de ce genre de répartition est alors de limiter les expériences en fonction du sexe, et d'enfermer les enfants dans des rôles prédéfinis. Dafflon-Novelle (2006, p. 285) insiste sur l'importance de considérer les jouets comme des « *facilitateurs d'imaginaires* », et non comme des objets porteurs de normes, invitant ainsi à concevoir des aménagements plus ouverts, qui encouragent la diversité des expériences, quelle que soit l'identité de genre de l'enfant.

L'organisation de l'espace, le choix du matériel et les interactions quotidiennes constituent dès lors des outils puissants de socialisation, capables soit de reproduire des stéréotypes, soit de les déconstruire (Dafflon-Novelle, 2006). Cela met en évidence l'intérêt, pour les professionnelles de la petite enfance, de développer une posture réflexive sur leurs pratiques et de réfléchir à des environnements qui ouvrent à chaque enfant des possibles variés, libérés autant que possible des contraintes liées au genre (Dafflon-Novelle, 2006, p. 73).

3. ÉDUCATION NON SEXISTE, NON GENRÉE OU ÉGALITAIRE : DES TERMES PROCHES, DES SIGNIFICATIONS À PRÉCISER

Dans cette mouvance qui cherche à déconstruire les assignations liées au genre, ainsi que les inégalités qu'elles entretiennent dans les rapports entre femmes et hommes, différentes approches ont vu le jour. Elles visent, chacune à leur manière, à tendre vers une éducation plus égalitaire, en refusant d'enfermer les enfants dans des rôles prédéfinis en fonction de leur sexe de naissance. Cependant, lorsqu'il s'agit de nommer ces démarches, les termes

mobilisés tels que « *éducation égalitaire* », « *éducation non sexiste* » ou encore « *éducation non genrée* » ne renvoient pas toujours à des définitions claires et distinctes. En effet, ces termes sont tantôt employés comme synonymes, tantôt comme s'ils désignaient des réalités différentes (Hancewicz & Spinelli, 2021). En tentant de clarifier ces notions, un flou apparaît rapidement : s'agit-il de différentes façons de nommer la même chose, ou bien de termes qui reflètent des projets éducatifs distincts ? L'absence de consensus dans la terminologie montre à quel point ces concepts, bien que proches, présentent des nuances.

Pour mieux comprendre ces usages, le glossaire élaboré par Pirard et Razy (2024), à destination des professionnelles de la petite enfance, constitue une ressource éclairante. Ce travail met en évidence que les expressions « *éducation égalitaire* », « *éducation non sexiste* » et « *éducation non genrée* » apparaissent souvent dans les mêmes contextes, mais avec des degrés d'implication variables (Pirard & Razy, 2024). En outre, ces trois approches ont en commun une vigilance particulière face aux inégalités entre les sexes et aux mécanismes souvent invisibles par lesquels elles s'installent dès la petite enfance (Pirard & Razy, 2024). Ce qui les distingue, en revanche, réside dans les réponses qu'elles proposent et dans l'ampleur de la remise en cause qu'elles engagent vis-à-vis des normes de genre.

3.1 L'ÉDUCATION ÉGALITAIRE

L'éducation égalitaire, telle que décrite par Braeuner (2014, citée dans Pirard & Razy, 2024), se présente comme un idéal à atteindre, notamment par la formation des professionnelles. Elle suppose un processus de transformation personnelle qui passe par la prise de conscience des stéréotypes, leur déconstruction ainsi que la remise en question des rôles sexués (Pirard & Razy, 2024). En outre, il est également souligné que l'éducation égalitaire vise à garantir l'égalité des chances et de traitement entre filles et garçons, sans discrimination basée sur le sexe. Elle implique une vigilance vis-à-vis des pratiques éducatives, afin d'éviter la reproduction d'inégalités et de promouvoir un accès équitable à toutes les ressources, activités et encouragements.

3.2 L'ÉDUCATION NON SEXISTE

L'éducation non sexiste, quant à elle, est pensée comme une orientation plus concrète, ancrée dans les pratiques du quotidien. Elle concerne la manière de s'adresser aux enfants, les types d'activités proposées, l'engagement des familles ou encore les contenus des interactions

(Pirard & Razy, 2024). Inspirée par certaines initiatives suédoises, cette approche propose une pédagogie active qui ouvre à chaque enfant, indépendamment de son sexe, l'accès à l'ensemble des compétences et expériences habituellement genrées telles que le bricolage, le pouponnage, la cuisine ou encore l'expression des émotions par exemple (Pirard & Razy, 2024). L'objectif est d'élargir les possibles et de réduire les limitations imposées par les stéréotypes.

3.3 L'ÉDUCATION NON GENRÉE

Enfin, l'éducation non genrée va plus loin encore, en visant une neutralisation des marqueurs de genre. Là où l'éducation non sexiste s'attaque aux effets différenciateurs du genre, l'approche non genrée cherche à gommer les références genrées dès le départ (Pirard & Razy, 2024). Elle s'incarne dans des pratiques qui consistent à éviter les pronoms sexués, à ne pas appeler les enfants « fille » ou « garçon », à sélectionner un matériel pédagogique, des couleurs ou des jouets exempts de connotations genrées, ou encore à réécrire les histoires et chansons pour éviter la reproduction de rôles traditionnels (Pirard & Razy, 2024). La littérature montre ainsi des usages parfois interchangeables, parfois nuancés, selon que l'accent est mis sur la neutralité, l'égalité des chances ou la lutte contre les stéréotypes sexistes.

En définitive, même si ces différentes approches partagent une volonté commune (notamment celle de lutter contre les stéréotypes de genre et de garantir à chaque enfant les mêmes chances), les termes utilisés pour les désigner restent flous et parfois utilisés de manière différente selon les contextes. Ce manque de clarté rend parfois difficile leur compréhension, de ce fait, les chercheurs insistent d'ailleurs sur la nécessité de clarifier les termes employés pour favoriser la comparabilité et l'efficacité des recherches et des pratiques éducatives.

Face à cette diversité, nous faisons le choix, dans ce mémoire, de privilégier le terme « d'éducation égalitaire ». Cette notion permet de désigner une approche éducative qui cherche à garantir l'égalité des chances et de traitement entre filles et garçons, sans pour autant viser une neutralisation des différences de genre. Elle apparaît suffisamment souple pour rendre compte des pratiques observées, centrées sur l'attention portée aux stéréotypes genrés et à leurs effets, sans chercher à effacer toute référence au genre. Il est toutefois intéressant de noter que, dans les moments plus informels, les professionnelles interrogées dans le cadre de ce mémoire mobilisent, la plupart du temps, les termes « égalité » et « égalitaire » pour parler de leurs pratiques. Ce positionnement sera re-questionné en fin de travail, à la lumière des résultats, afin de voir dans quelle mesure le terme mobilisé permet effectivement de rendre compte des réalités observées.

3.4 LE MODÈLE SUÉDOIS

La Suède est régulièrement citée dans la littérature en sciences de l'éducation et dans les études sur les questions de genre comme un pays précurseur en matière d'égalité entre les sexes (Constantin-Bienaimé et al., 2014). L'approche éducative qui y est mise en œuvre intègre explicitement une volonté de remettre en question les stéréotypes sexistes au quotidien, de façon à créer des conditions qui élargissent les possibles des filles et des garçons (Constantin-Bienaimé et al., 2014).

Dans ce contexte, la culture préscolaire suédoise est décrite comme valorisant une approche démocratique, une confiance dans les compétences des enfants, une coopération étroite avec les familles, ainsi qu'une attention particulière portée à l'environnement éducatif, tant dans l'aménagement des espaces que dans le choix du matériel (Broström, 2000 ; Karlsson-Lohmander, 2010, cités par Constantin-Bienaimé et al., 2014). L'accent est mis sur une approche globale du développement de l'enfant, qui privilégie le jeu libre, les expérimentations spontanées et la présence à l'extérieur.

L'exemple souvent mentionné est celui de la forskola Björntomten – une « pré-école » accueillant des enfants de 1 à 6 ans –, dans laquelle les équipes éducatives ont engagé une réflexion collective sur leurs pratiques. Conscients que leurs attentes, souvent implicites, pouvaient varier selon le genre de l'enfant, elles ont entrepris une démarche de remise en question et d'adaptation, s'appuyant sur les apports des théories du genre pour favoriser une égalité réelle dans l'accès aux jeux, aux activités symboliques et aux interactions (Karlsson-Lohmander, 2010, cité par Constantin-Bienaimé et al., 2014).

Certaines expérimentations menées dans cette structure ont consisté, par exemple, à proposer ponctuellement des activités séparées, non dans une logique de renforcement des différences sexuées, mais afin de soutenir l'expression émotionnelle chez les garçons ou de stimuler l'initiative chez les filles (Bricot, 2008, cité par Constantin-Bienaimé et al., 2014). Comme le rappellent les auteurs : « *filles et garçons doivent, dans la pré-école, avoir les mêmes possibilités pour essayer et pour développer leurs capacités et leurs domaines d'intérêts, sans restrictions, par rapport aux stéréotypes sexistes* » (Constantin-Bienaimé et al., 2014, p. 170).

Ce type d'initiatives ne se limite pas à la Suède. Elles ont également été reprises dans d'autres contextes, comme en France. La crèche Bourdarias, située en Seine-Saint-Denis, a notamment

développé un projet franco-suédois en adaptant les principes du modèle scandinave à son propre contexte socioculturel (Constantin-Bienaimé et al., 2014). Parmi les outils mobilisés figurent l'analyse filmée des pratiques, des formations centrées sur les stéréotypes de genre, ainsi que l'implication des familles dans la démarche réflexive (Constantin-Bienaimé et al., 2014).

4. LA FORMATION DES PROFESSIONNELLES FACE AUX STÉRÉOTYPES DE GENRE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

4.1 QUID DE LA FORMATION DES PROFESSIONNELLES DE LA PETITE ENFANCE ?

L'engagement des professionnelles dans des approches éducatives qualifiées d'égalitaires, non sexistes ou non genrées interroge la manière dont ces enjeux sont abordés dans les formations. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les contenus relatifs au genre ne semblent pas encore faire l'objet d'une intégration systématique dans les cursus de formation initiaux et continus. Plusieurs analyses soulignent que ces contenus sont encore souvent proposés de façon ponctuelle, dans des modules spécifiques ou de manière optionnelle, et sans nécessairement être pensés comme transversaux aux différentes dimensions de la pratique professionnelle (Collet & Grin, 2013). Ce constat amène à s'interroger sur les modalités de prise en compte de ces questions dans les parcours de formation, à la lumière des recherches existantes sur les effets des stéréotypes de genre dès la petite enfance.

L'introduction de ces thématiques peut susciter des réactions variées parmi les professionnelles ou futures professionnelles. Des travaux relèvent en effet l'existence de sensibilités contrastées, qui peuvent aller de l'adhésion à une certaine distance, voire à des incompréhensions ou réticences (Angeloff & Mosconi, 2014). Ces réactions n'indiquent pas nécessairement un refus, mais traduisent des représentations différentes de la profession, de l'enfant, ou encore des rapports sociaux. Dans ce cadre, la formation peut jouer un rôle dans l'ouverture d'espaces de réflexion permettant aux personnes concernées d'explorer ces notions sans injonction (Angeloff & Mosconi, 2014).

Des expériences menées dans d'autres contextes illustrent des manières d'introduire les questions de genre dans les formations. À Genève, l'intégration d'un module « Genre et éducation » dans le cursus des enseignant·e·s du secondaire a été rendue possible grâce à la

mobilisation d'acteurs institutionnels, de formateur·rice·s et d'associations engagées (Collet & Grin, 2013). Ce module est aujourd'hui intégré de manière transversale dans la formation. Il ne s'agit pas ici de présenter un modèle à reproduire, mais d'identifier des formes possibles d'appropriation de ces enjeux par les institutions de formation (Collet & Grin, 2013).

La question du genre peut ainsi être envisagée comme un fil conducteur traversant plusieurs aspects de la formation : les contenus pédagogiques, les pratiques d'interaction, les références culturelles mobilisées, ou encore les modalités de communication avec les familles. Certains auteurs mettent en avant l'intérêt de proposer des espaces dans lesquels les professionnelles peuvent interroger leurs représentations, sans visée prescriptive, mais dans une logique d'échange et d'analyse partagée (Collet & Grin, 2013 ; Angeloff & Mosconi, 2014).

Selon De Wasseige (2023), une articulation entre plusieurs modalités d'intégration peut être envisagée. Il évoque la possibilité de :

« Combiner un cours dédié en début de parcours, et l'intégration de ces questions dans les objectifs, critères d'évaluation... dans les cours disciplinaires et généraux, notamment en « éléments de sciences humaines », « développement de l'enfant », « identité professionnelle », etc. » (De Wasseige, 2023, p. 28).

Cette approche met en discussion la place accordée aux enjeux de genre dans les parcours de formation et invite à réfléchir à leur inscription dans les référentiels, les pratiques pédagogiques et les accompagnements proposés. À cela s'ajoutent des recommandations plus larges, qui dépassent le seul cadre académique : former également les directions et les équipes encadrantes, favoriser une politique de recrutement pro-active, inclure des hommes dans les équipes pédagogiques, et ouvrir des espaces de discussion autour des différences de genre dans les milieux d'enseignement (De Wasseige, 2023, p. 30). Parmi les leviers complémentaires à explorer, notons aussi la désignation de personnes-relais formées aux questions de genre, dans chaque département, ou la création de réseaux de professionnels masculins dans le secteur de la petite enfance (De Wasseige, 2023).

En résumé, la littérature souligne que l'éducation égalitaire dans la petite enfance se décline de multiples façons et reste traversée par des tensions. Elle oscille entre neutralité et valorisation des différences, entre intentions institutionnelles et réalités de terrain, entre idéaux égalitaires et contraintes sociales. Ces paradoxes nous amènent à envisager l'éducation

égalitaire non comme un modèle figé, mais comme une réalité mouvante, toujours façonnée par les contextes et les interactions. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche, en cherchant à comprendre comment cette démarche fait sens chez les professionnelles d'une crèche de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE

Cette partie méthodologique vise à expliciter la manière dont la recherche a été pensée et menée, en cohérence avec la question explorée. Elle commencera par présenter les objectifs de l'étude, le cadre dans lequel elle s'inscrit ainsi que le public rencontré. Le choix d'une approche qualitative sera ensuite détaillé, en précisant pourquoi ce type de démarche s'est révélé pertinent au regard des visées de cette étude.

Seront ensuite exposées les différentes étapes du processus : les considérations éthiques, les modalités de recrutement des participantes, les choix relatifs à la conduite des entretiens ainsi que le cadre dans lequel ces échanges ont eu lieu. Enfin, seront abordées les étapes de traitement et d'analyse des données ainsi que les outils mobilisés pour soutenir ce travail.

1. PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

Ce mémoire s'inscrit dans une volonté de mieux comprendre comment les principes d'une éducation égalitaire, souvent portés par des discours institutionnels ou des textes de politique éducative, sont traduits (ou non) dans les pratiques du quotidien par les professionnelles de terrain. C'est sur cette base que s'ancre notre question de recherche :

« Comment les professionnelles d'une crèche en Fédération Wallonie-Bruxelles vivent-elles et mettent-elles en œuvre les principes de l'éducation égalitaire dans leur pratique quotidienne ? ».

Cette question s'articule autour de plusieurs dimensions et sous-questions :

- Le sens attribué à l'approche égalitaire : comment les professionnelles définissent-elles et interprètent-elles ce principe, et à quels repères (personnels, culturels ou institutionnels) le rattachent-elles ?
- Les formes d'incarnation dans les pratiques : comment ce principe se manifeste-t-il dans les interactions, les aménagements, les jeux ou encore dans les micro-gestes du quotidien ?
- Les influences croisées entre sphère personnelle et sphère professionnelle : de quelle manière les expériences de vie, les valeurs et les références culturelles viennent-elles nourrir, orienter ou questionner les pratiques ?

- Les ajustements face aux conceptions parentales : comment les professionnelles composent-elles avec des représentations parfois différentes de celles défendues par l'institution, et comment cela influence-t-il leurs interventions auprès des enfants ?

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que l'appropriation d'une démarche égalitaire n'est ni linéaire ni homogène. Elle est traversée par des tensions, des doutes, mais aussi des élans d'engagement. Le sens que les professionnelles donnent à leur métier, les ressources dont elles disposent, ainsi que la place laissée à la réflexivité collective, jouent un rôle déterminant dans leur manière de s'emparer (ou non) de cette démarche.

2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET POSTURE

Ce travail vise d'une part à comprendre la façon dont s'inscrit cette notion dans leur quotidien, que cette dernière soit intégrée de manière spontanée ou avec des hésitations et des tâtonnements. L'objectif n'est pas de figer une réalité unique, mais plutôt de mettre en lumière la diversité des approches, des réflexions et des ressentis.

D'autre part, il paraît également essentiel de préciser que cette recherche n'envisage pas d'évaluer la mise en pratique d'un « bon modèle », ni de mesurer un écart par rapport à une norme prédéfinie. Ce qui nous intéresse ici, c'est bien de comprendre comment les professionnelles interrogées se saisissent de la notion d'éducation égalitaire, comment elles l'interprètent à partir de leur vécu, et comment cela s'incarne (ou non) dans leurs gestes, leurs paroles, leurs choix quotidiens au sein de la structure. Cette approche permet ainsi de mettre en lumière la pluralité des manières de l'incarner, qu'il s'agisse d'une adhésion surtout guidée par les repères institutionnels, d'un engagement fort dans les gestes du quotidien, ou d'une adaptation pragmatique en fonction des situations et des interactions avec les familles.

Dans cette logique, notre posture de recherche est guidée par une approche critique, attentive à la manière dont le savoir est produit. En ce sens, nous rejoignons l'idée que l'objectivité ne consiste pas à éliminer toute subjectivité, mais à en reconnaître la présence et les effets, comme le proposent Jacquier et Vuille (2019) dans leurs travaux sur l'épistémologie féministe.

Ainsi, ce travail s’inscrit dans une approche qualitative et exploratoire. Nous avons opté pour une étude de cas unique (Morsa, 2024), car elle permet une plongée approfondie dans un contexte singulier. Le paradigme mobilisé est constructiviste : il suppose que la réalité sociale (ici, l’appropriation et la mise en pratique de l’approche égalitaire dans le quotidien éducatif) est construite au fil des interactions et des significations partagées (Morsa, 2024). Il nous semblait donc essentiel de privilégier un cadre souple, permettant aux actrices de parler de leurs pratiques avec leurs propres mots.

3. CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PRÉSENTATION DES PARTICIPANTES

3.1 CHOIX DU MILIEU D’ACCUEIL ET RECRUTEMENT DES PARTICIPANTES

La recherche a été menée dans une crèche située en milieu urbain, au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Celle-ci accueille une population d’enfants et de familles marquée par une grande diversité sociale, culturelle et linguistique. Cette hétérogénéité se retrouve également au sein de l’équipe éducative, composée exclusivement de femmes, mais présentant une large variété de parcours professionnels, d’origines sociales et culturelles, ainsi que d’expériences du métier.

Ce terrain a été choisi car la structure visitée affiche dans son projet éducatif une attention explicite à la question des stéréotypes de genre.

3.2 LE RECRUTEMENT

Suite à l’accord du comité d’éthique, un premier contact a été établi par mail avec la coordinatrice de la crèche. Cet échange a été suivi d’un rendez-vous en présentiel, au cours duquel celle-ci a présenté le fonctionnement de la structure, son projet pédagogique, ainsi que son équipe. Celle-ci est composée de neuf personnes, incluant la directrice, la coordinatrice, des puéricultrices, des auxiliaires de l’enfance et du personnel d’entretien. C’est dans ce contexte que quatre professionnelles ont accepté de participer à cette étude : la coordinatrice elle-même, deux puéricultrices et une auxiliaire de l’enfance.

Il semble important de faire preuve ici de transparence quant au déroulement du recrutement. Si certaines personnes se sont montrées immédiatement disponibles, d’autres ont exprimé une certaine réserve à l’idée de participer aux entretiens. Plusieurs éléments peuvent expliquer ces réticences : un emploi du temps particulièrement chargé, une charge

mentale importante, mais aussi une forme de prudence, voire de méfiance, face à la thématique abordée. Le nombre restreint de participantes ne découle donc pas d'un choix méthodologique initial, mais bien de conditions concrètes rencontrées sur le terrain.

3.3 LES PROFILS DES PARTICIPANTES

Les quatre professionnelles ayant pris part à notre recherche présentent des profils distincts en termes de parcours et d'expérience. Le tableau ci-dessous reprend une vue d'ensemble des données socio-démographiques de la population rencontrée. Afin de respecter l'anonymat des participantes, les prénoms ont été modifiés.

| Prénom | Âge | Fonction dans le milieu d'accueil | Années passées dans le milieu d'accueil | Origine culturelle |
|--------|--------|-----------------------------------|---|--------------------|
| Marie | 56 ans | Coordinatrice | 14 ans | Belge |
| Gisèle | 43 ans | Puéricultrice | 23 ans <i>N'a travaillé que dans ce milieu d'accueil</i> | Belge |
| Alba | 42 ans | Puéricultrice | 23 ans <i>N'a travaillé que dans ce milieu d'accueil</i> | Marocaine |
| Nicole | 47 ans | Auxiliaire de l'enfance | 10 ans | Camerounaise |

4. LA RÉCOLTE DE MATÉRIAU

4.1 LES OBSERVATIONS NON PARTICIPANTES

Dans le cadre de cette recherche, des observations non participantes ont été menées au sein de la crèche. L'objectif de ces temps de présence n'était pas d'intervenir dans les activités ni de porter un jugement, mais bien d'adopter une posture de témoin attentif, pour s'imprégner du quotidien du lieu.

Ces observations ont permis de porter un regard direct sur les pratiques éducatives telles qu'elles se déroulent réellement, sans passer par le filtre du discours. Elles ont ouvert un espace de découverte fait d'interactions, de gestes, de paroles, d'ambiances et de dynamiques d'équipe.

4.1.1 TENIR UN JOURNAL DE BORD

Afin de garder une trace de ce travail d'observation et de réflexion, un journal de bord a été tenu tout au long de la présence sur le terrain. Ce carnet n'avait pas pour seule vocation de consigner les faits observés : il est aussi devenu un espace d'élaboration méthodologique et théorique, dans l'esprit de ce que décrit Lejeune (2019), à savoir un « *document réflexif* » retraçant les cheminements, les hésitations, les émotions mais aussi les premières interprétations « à chaud ». Ces traces ont servi de fil conducteur tout au long de la recherche, en rendant visibles les différentes étapes du processus, les choix méthodologiques effectués, ainsi que les réflexions et ajustements qui ont jalonné notre parcours. Ce journal de bord a permis, *in fine*, de garder une trace des choix que nous avons posés. Un extrait peut être consulté en annexe de ce travail.

4.2 LES ENTRETIENS COMPRÉHENSIFS

Le choix des entretiens compréhensifs s'est imposé progressivement au fil de notre réflexion, en cohérence avec la visée exploratoire du travail. Comme le souligne Kaufmann (1996), il ne s'agit pas tant de recueillir des opinions toutes faites que de se mettre en posture d'écoute active, en laissant émerger ce que les personnes ont à dire, dans leurs mots, à leur manière. C'est « le sentiment que quelque chose est à comprendre » qui guide cette approche, avec cette disposition à suspendre ses propres catégories d'analyse (Kaufmann, 1996). En effet, « *l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir* » (Kaufmann, 1996, p.51).

L'entretien compréhensif s'appuie sur une reconnaissance mutuelle : celle de pouvoir entrer en relation avec l'autre en accueillant sa parole comme légitime, singulière, et pleinement subjective. Comme le rappelle Matthey (2005, p. 4), il s'agit d'« *une configuration interindividuelle où une personne sollicite la parole d'une autre à propos d'un sujet donné, en lui reconnaissant un droit à une subjectivité autonome* ». Ce choix prend tout son sens dans une recherche qui touche à la question des représentations liées au genre dans l'éducation,

un sujet souvent intime, nourri d'expériences personnelles, de ressentis parfois complexes, et de représentations construites dans le temps.

Cependant, dès le démarrage de cette phase, plusieurs obstacles sont apparus. D'une part, certaines professionnelles exprimaient ne pas disposer du temps nécessaire pour s'impliquer dans des entretiens prolongés. Leur temps de pause, notamment le temps de midi, étant limité, elles signalaient leur difficulté à consacrer plus de 10 à 15 minutes à un échange. D'autre part, une méfiance vis-à-vis de la démarche de recherche a été formulée. Certaines puéricultrices ont évoqué une expérience précédente où leur anonymat n'aurait pas été respecté dans une publication. Cette situation antérieure a marqué les esprits, suscitant des craintes sur la manière dont leurs propos seraient utilisés.

Face à ces réticences, des ajustements ont été apportés, tant sur la forme que sur le fond. Il nous a semblé éthiquement nécessaire d'accueillir ces limites sans chercher à les forcer. Cela a évidemment eu un impact sur le volume des données récoltées, mais cet impact ne remet pas en cause la richesse des échanges qui ont pu avoir lieu.

Au total, trois entretiens ont été réalisés, avec une durée allant de 15 à 40 minutes. Le dernier entretien a été mené en duo, à la demande des deux professionnelles concernées, qui souhaitaient s'exprimer ensemble pour se sentir plus à l'aise. Tous les entretiens ont été conduits dans des espaces choisis par les participantes elles-mêmes. Ils ont été enregistrés (avec leur accord explicite) afin de permettre une écoute active, sans que la prise de notes n'interfère avec la qualité de l'échange.

Par ailleurs, au fil de la présence sur le terrain, il est apparu que certains moments informels du quotidien (par exemple, lors des sorties extérieures, des temps de rangement ou des transitions entre activités) constituaient eux aussi des occasions propices à la parole. Ces échanges « sur le vif », bien que plus spontanés et non enregistrés, ont été notés dans le journal de bord. À ce titre, ils constituent un matériau complémentaire, qui a permis d'enrichir à certains moments la compréhension des pratiques observées.

4.3 MÉTHODE PAR THÉORISATION ANCRÉE

Dans le prolongement de cette étude exploratoire, l'objectif était de mettre en dialogue les différentes données recueillies. Tout au long de la période d'observation et des entretiens, les

verbatim retranscrits ont été progressivement codés. Ce processus a permis d'identifier des récurrences, de regrouper les éléments pertinents, d'en proposer une interprétation et d'analyser ces données à la lumière de la littérature mobilisée. Pour ce faire, l'analyse a été guidée par les principes de la méthode par théorisation ancrée (Lejeune, 2019).

Dans un premier temps, les entretiens retranscrits ont été soumis à un codage ouvert. Ce travail a consisté à attribuer des étiquettes aux extraits de discours des participantes, en s'appuyant sur plusieurs « ficelles » méthodologiques : l'expérience, la variation, l'usage de la première personne, les verbes et les titres. Afin de rendre ce codage plus lisible et structuré, les entretiens ont été insérés dans un tableau comportant une colonne supplémentaire permettant d'indiquer les différentes étiquettes associées à chaque réplique. Cette organisation n'avait pas seulement pour but de classer l'information, mais bien d'appuyer le processus d'ancrage dans les données : elle a facilité l'identification des éléments saillants, leur regroupement selon des propriétés communes, et la construction progressive de catégories directement issues du matériau recueilli.

Ensuite, sur base des étiquettes, nous avons établi des axes. Ainsi, trois axes principaux se sont dégagés de notre vue d'ensemble : le premier, « *Des sens pluriels attribués à l'approche égalitaire* », explore la diversité des significations et des visions associées à cette notion chez les professionnelles interrogées. Le deuxième, « *Au croisement du professionnel et du personnel* », s'intéresse à la manière dont expériences personnelles et repères institutionnels s'articulent (ou parfois se confrontent) dans les pratiques. Enfin, le troisième, « *Composer avec les représentations parentales* », porte sur les interactions avec les familles et sur la façon dont les professionnelles naviguent entre les valeurs de la crèche, leurs propres références et celles des parents. La schématisation de ces axes est présentée en annexe.

4.4 SENS ET SIGNIFICATION

Tout au long de cette recherche, la question du sens a occupé une place centrale. Ce que nous cherchions, ce n'était pas seulement ce que les professionnelles faisaient, mais aussi pourquoi elles le faisaient, et comment cela faisait écho à ce qu'elles sont, à ce qu'elles portent. Derrière chaque choix, chaque parole, chaque geste du quotidien, il y avait l'envie d'aller voir ce que ça racontait de leur engagement, de leur manière d'habiter leur métier.

Mais finalement, que veut dire « donner du sens à sa pratique » ? Ce n'est pas toujours évident à cerner. Comme le souligne Barbier (2000), il y a une différence entre la signification — ce que quelque chose veut dire de façon générale, partagée — et le sens, qui, lui, est plus intime, plus vivant. Le sens, c'est ce que chacun·e met derrière ce qu'il ou elle vit. C'est personnel, ça vient de l'histoire, du parcours, du regard qu'on pose sur le monde.

Dans le cadre du travail éducatif, Pastré (cité dans Barbier, 2000) évoque cette idée d'une relecture nécessaire. Le sens n'émerge pas forcément dans l'instant de l'action, il prend forme lorsqu'on se donne le temps de revenir sur ce qui a été vécu, de le raconter, de le mettre en mots. C'est dans ce mouvement de reprise que l'on commence à saisir ce que cette action signifie réellement pour soi. C'est précisément ce que permettent les entretiens, qu'ils soient compréhensifs ou d'explicitation : ils ouvrent un espace où la parole peut se chercher, se construire peu à peu, et parfois même surprendre celle ou celui qui parle.

Ce que l'on observe, c'est que le sens ne se donne pas toujours sous une forme explicite ou théorisée (Barbier, 2000). Il se niche souvent dans les détails du quotidien, dans ces gestes simples, ces choix qui semblent anodins mais qui, en réalité, s'enracinent dans une histoire, dans des convictions, dans un rapport singulier au métier (Barbier, 2000). Et c'est là que cela devient précieux, quand on comprend qu'une pratique ne tient pas seulement à ce qu'elle produit, mais à tout ce qui la soutient en silence (un vécu, des valeurs, des représentations, etc).

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous présentons les principaux résultats issus de l'analyse des données recueillies. Celle-ci s'appuie sur les entretiens réalisés avec les professionnelles, ainsi que sur nos observations non participantes, en mobilisant des extraits de verbatims afin de rester au plus près de leurs propos et de la manière dont elles décrivent leurs pratiques. L'analyse est organisée autour de trois grands axes, construits en lien direct avec notre question de recherche, afin de comprendre comment les professionnelles perçoivent, interprètent et mettent en œuvre l'approche égalitaire dans leur travail quotidien en crèche.

Le premier axe, « Des sens pluriels attribués à l'approche égalitaire », explore la diversité des significations que les professionnelles donnent à cette notion, depuis des interprétations très concrètes liées au quotidien jusqu'à une vision plus large qui inscrit la crèche dans une continuité, au-delà de l'enfance.

Le deuxième axe, « Au croisement du professionnel et du personnel », s'intéresse à la manière dont expériences, repères et valeurs issus de la sphère privée interagissent avec le cadre institutionnel. Cette articulation se donne à voir aussi bien dans les mots employés que dans les pratiques observées, et ouvre à une lecture plus fine de la façon dont les convictions personnelles peuvent influencer — être en tension— ou s'ajuster à — la posture professionnelle.

Enfin, le troisième axe, « Composer avec les représentations parentales », porte sur les interactions avec les familles, dans lesquelles peuvent apparaître des conceptions variées. Il s'intéresse à la manière dont les professionnelles évoluent entre les principes du cadre institutionnel, l'attention portée aux sensibilités parentales et la gestion de situations concrètes.

Ces trois axes, tout en étant distincts, s'entrecroisent et se nourrissent mutuellement.

1. DES SENS PLURIELS ATTRIBUÉS À L'APPROCHE ÉGALITAIRE

Dès les premiers échanges, il apparaît que l'approche égalitaire ne prend pas le même sens pour toutes les professionnelles rencontrées. En effet, si cette approche est bien présente dans le projet de la crèche, elle est vécue, comprise et mobilisée de manière différente selon les parcours, les histoires personnelles et les références professionnelles de chacune.

Dès le début de l'entretien, Gisèle formule une phrase qui retient notre attention :

« Je crois qu'on n'a jamais fait attention [en parlant de l'approche égalitaire] » (Gisèle, entretien 1, verbatim 18).

Cette formulation peut être comprise de plusieurs manières. D'un côté, elle pourrait suggérer que l'égalité entre filles et garçons est tellement évidente dans sa manière de faire qu'il n'est même pas nécessaire d'y penser – comme si cela allait de soi. D'un autre côté, elle pourrait aussi être le signe d'un désintérêt ou d'un manque de réflexion sur la question du genre, comme si cela n'avait tout simplement pas été un sujet dans l'équipe.

Pour Gisèle, plusieurs éléments du discours nous font pencher vers la première interprétation : ce n'est pas que la question ne compte pas, mais plutôt qu'elle semble s'inscrire de manière fluide dans ses gestes quotidiens. Elle exprime très rapidement un positionnement clair, pour elle, ne pas faire de différence entre filles et garçons semble aller de soi. À ses yeux, ce n'est pas un principe qu'il faut forcer ou apprendre, c'est plutôt une habitude ancrée depuis longtemps comme elle le souligne lors de notre entretien :

« Ça coule tellement de source en fait » (Gisèle, Entretien 1, verbatim 44)

Quand elle revient sur son propre parcours, elle explique que cette manière de voir les choses prend racine dans l'éducation qu'elle a reçue, dans l'enfance :

« Enfin, même moi je jouais avec des petites voitures quand j'étais petite en fait. Mes parents ne m'ont pas.... ils m'ont acheté des petites voitures, j'avais les poupées, j'avais les barbies, j'avais les petites voitures. Donc j'ai pas connu ce truc moi-même étant petite, on me disait ah non, tu es une fille, tu joues pas aux petites voitures ». (Gisèle, entretien 1, verbatim 46).

Ainsi, pour elle, l'approche égalitaire ne demande pas un effort de transformation, mais prolonge un modèle éducatif familial. Pour d'autres professionnelles, cette notion suscite davantage de questionnement (voire d'étonnement) au moment de l'entretien. Lorsque nous évoquons le thème de l'entretien, Nicole et Alba échangent d'abord un regard, puis marquent un temps d'hésitation.

*« [la chercheuse demande] Ça vous dit quelque chose ou pas ? »
(Alba et Nicole, entretien 3, verbatim 24)³*

*« Oui, vaguement. En formation en tout cas, on en parle parfois »
(Alba et Nicole, entretien 3, verbatim 24)*

Le fait que ce soit la formation qui revienne comme point d'ancrage montre que, pour ces deux professionnelles, l'approche égalitaire est peut-être moins enracinée dans une expérience ou une conviction personnelle que dans un cadre institutionnel. Le sens qu'elles lui donnent s'articule d'abord autour de gestes concrets, repérés dans le quotidien. En effet, lorsque nous demandons à Nicole ce que cette approche représente pour elle, elle la relie directement à des éléments très tangibles, comme les jeux, les vêtements ou les objets disponibles dans l'environnement de la crèche :

« [L'approche égalitaire] c'est autoriser, s'il veut mettre une jupe... si un garçon veut mettre une jupe, on lui permet. On ne va pas dire "non, prends un short de garçon", [rires]. Ben ça, on le fait. Des poupées, s'il veut jouer à la poupée, on n'est pas contre » (Nicole, entretien 3, verbatim 28).

Cette formulation traduit l'idée d'ouvrir une possibilité à l'enfant, de lui laisser l'espace pour expérimenter. Dans ce cadre, l'approche se concrétise à travers des situations précises du quotidien où il s'agit de permettre plutôt que d'interdire.

Ensuite, le positionnement de Marie, coordinatrice de la structure, montre encore une autre forme d'engagement. Chez elle, l'approche égalitaire semble s'inscrire dans une réflexion plus large, nourrie par un parcours personnel et professionnel dans lequel cette question a occupé une place importante. Elle explique s'y être intéressée à travers un projet porté par

³ Pour rappel, cet entretien a été mené en duo à la demande des professionnelles.

l'institution où celle-ci travaillait, dans le cadre duquel elle a participé à la formation d'accueillantes sur ces questions.

« Il y a eu ce projet [...] donc ça doit dater de 2005, de former toutes les accueillantes de la [nom d'un collectif] à [cette approche]. Et moi je venais de débarquer à [nom d'une institution] et c'était juste dans les thématiques qu'on était censé travailler quoi. Donc j'ai dit bah moi j'y vais [...] du coup j'ai été donner ces formations aux accueillantes avec des autres assistantes sociales » (Marie, entretien 2, verbatim 20).

Ce passage montre que, pour elle, ce n'est pas simplement un sujet parmi d'autres, mais quelque chose qui fait sens depuis longtemps. Elle revient aussi sur l'idée que, même dans une équipe sensibilisée à ces questions, il faut rester attentif aux gestes du quotidien, qui peuvent parfois véhiculer – sans qu'on s'en rende compte – des réflexes genrés. Elle reconnaît ainsi que *« c'est dans la façon dont on réagit au jeu des enfants que parfois, sans le vouloir, on a des réactions genrées, sexistes »* (Marie, entretien 2, verbatim 26).

Nous comprenons dès lors que, pour cette professionnelle, l'égalité ne se réduit pas à une série de principes figés à appliquer, mais implique une attention constante à ce qui se joue dans les interactions quotidiennes. Ce regard porté à la fois sur soi-même et sur l'équipe traduit une posture réflexive, qui ne cherche pas tant à appliquer des règles, qu'à rester en éveil face aux automatismes et aux effets qu'ils peuvent produire dans les situations ordinaires.

1.1 PRÉPARER À L'ÉGALITÉ AU-DELÀ DE LA CRÈCHE

Pour certaines professionnelles, l'approche égalitaire prend son sens dans une vision plus large. En effet, pour ces dernières, ce qui se passe aujourd'hui à la crèche, dans ces petits gestes du quotidien, prépare en partie l'adulte que l'enfant deviendra plus tard. Autrement dit, chaque situation est l'occasion de semer quelque chose pour le futur, des repères, des façons de voir et de faire, qui pourront, peut-être, rester avec l'enfant après son passage en milieu d'accueil.

C'est ce que Gisèle exprime quand elle parle d'un petit garçon jouant à donner un biberon à une poupée.

Chercheuse : « Est-ce que ça a du sens pour vous de travailler ici avec cette approche-là ? »

*Gisèle : « Ah oui ! Parce que justement, je trouve que les hommes peuvent...enfin, il faut que ça rentre dans la tête des gens qu'un homme peut très bien s'occuper des enfants [...], [l'enfant] **il pourrait faire semblant de donner un biberon à une poupée parce que ce serait bien qu'il le fasse plus tard.** Enfin moi, j'apprécie que mon mari m'aide au niveau des filles, c'était lui qui s'en occupait le matin parce que moi je commençais tôt ici. Donc ça peut justement permettre à ce que les gens ouvrent leur esprit même que les parents voient ici, tu vois ? Ouais, je trouve ça important ».*

Gisèle : « Et parce que voilà, sinon c'est tout faire peser sur la maman et on a déjà assez de charge mentale comme ça en tant que maman. Si papa peut déjà aider aussi [...] donc oui, j'espère qu'il va intégrer que lui plus tard il pourra aider son épouse aussi, enfin avec les enfants. Je pense que ça joue » (Gisèle, Entretien 1, verbatims 63, 64, 68).

Dans son discours, l'activité proposée à l'enfant (ici, nourrir une poupée) prend valeur de mise en situation pour de futurs rôles adultes. L'approche égalitaire n'est pas seulement un principe abstrait, mais un moyen concret de légitimer et d'encourager, dès le plus jeune âge, la répartition des tâches parentales et domestiques, en la rendant « normale » et socialement acceptable. Ce sens donné à la pratique s'appuie à la fois sur sa posture professionnelle et sur son expérience personnelle. En effet, Gisèle mobilise l'exemple de son mari, acteur actif du soin aux enfants, pour illustrer ce qu'elle espère transmettre.

De la même manière, Marie relate une interaction avec une mère surprise par l'intérêt de son fils pour un aspirateur :

« Une maman qui disait “mais il joue tout le temps avec l'aspirateur” [...] je lui avais dit en rigolant que son gamin il était touchant [...] et nous, en tant que femmes dans un couple, on est tellement contentes quand on a de l'aide [...]. Enfin, c'est chouette si un jour il peut devenir ce genre d'adulte » (Marie, Entretien 2, verbatim 36).

Quand la coordinatrice raconte ce moment avec une maman, elle met en évidence une manière particulière de relier ce qui se passe dans le jeu de l'enfant à une perspective plus large. D'un côté, elle valide l'intérêt de l'enfant sans l'assigner à un rôle lié au genre, jouer

avec un aspirateur reste un jeu accessible à tous les enfants. De l'autre, elle reformule la situation pour la rendre recevable du point de vue du parent, ainsi, ce qui se joue ici n'est pas seulement un « jeu », mais aussi l'acquisition d'une compétence potentiellement utile dans la vie adulte, comme la participation aux tâches domestiques.

Ce type de reformulation peut être lue comme une façon de faire le lien entre le projet éducatif de la crèche (laisser les enfants explorer librement, sans distinction liée au genre) et les représentations parentales, en s'appuyant sur des repères communs. L'évocation du « *nous, en tant que femmes dans un couple* » mobilise ici l'expérience personnelle de Marie comme ressource pour donner sens à la situation et construire, peut-être, un point de rencontre avec la vision de la mère.

On peut aussi y voir l'idée que la frontière entre ce qui relève du personnel et du professionnel n'est pas complètement séparée. Les professionnelles peuvent s'appuyer sur leurs propres expériences pour expliquer aux parents, à leur manière, ce que la crèche cherche à mettre en avant comme ici, l'importance de laisser les enfants jouer librement, sans se limiter aux codes de genre.

2. AU CROISEMENT DU PROFESSIONNEL ET DU PERSONNEL

Au fil des entretiens, une dimension transversale émerge, celle du lien entre les valeurs personnelles des professionnelles et les principes éducatifs portés par la crèche. Autrement dit, comment chacune articule-t-elle ses repères intimes, familiaux, culturels, avec les attentes d'un projet institutionnel qui revendique une approche égalitaire ? Cette articulation n'est ni uniforme, ni linéaire. En effet, elle peut se traduire par une convergence, un ajustement discret ou encore une tension, selon les histoires et les vécus.

Pour certaines, comme cela a été abordé plus tôt, il existe une forme de continuité entre ce qu'elles mettent en œuvre dans leur travail et les repères qu'elles mobilisent dans leur vie privée. Pour d'autres, comme Nicole et Alba, la distinction entre les deux sphères est plus marquée. C'est notamment ce qui émerge lorsqu'on évoque la question des vêtements. En outre, dans leurs gestes professionnels, l'approche égalitaire se traduit par une ouverture aux envies des enfants, sans restrictions liées au genre. Permettre à un garçon de porter une jupe

ou de jouer à la poupée est présenté comme cohérent, un prolongement naturel de la posture éducative attendue dans le milieu d'accueil.

Alba : « Oui. C'est déjà arrivé qu'un papa est fâché parce qu'il trouve son enfant... »

Nicole : « Avec une robe, avec une jupe. »

Alba : « Avec une robe et limite, il nous engueule "mais non mais ça va pas hein ! Moi je ne veux plus voir mon fils comme ça !" » (Nicole et Alba, entretien 3, verbatim 30).

Lorsque nous les interrogeons sur leur manière de réagir face à ces tensions venant d'un papa, Nicole et Alba évoquent une tentative d'apaisement, en cherchant à faire passer le message avec humour, sans confrontation directe :

« Avec le sourire. On essaie de faire passer ça de manière humoristique, mais on voit que ça ne passe pas et que c'est un peu agressif, dans le ton de l'agressivité. Oui, d'accord, mais c'est lui qui a voulu la mettre monsieur... » (Nicole, entretien 3, verbatim 32).

Si ce type de geste semble accepté – et même évident – dans le cadre professionnel, le ton se nuance dès que la question est transposée dans la sphère familiale.

Nicole : « Mais moi personnellement, en tant que parent, moi je n'aimerais pas que.. ».

Alba : « Moi, je n'aimerais pas trop, si j'avais un garçon... »

Nicole : « Que mon garçon, il porte des robes ».

Alba : « De le retrouver en robe » (Nicole et Alba, entretien 3, verbatim 32).

Ce glissement subtil dans le discours interroge. Il ne s'agit pas d'une opposition stricte entre ce qui est permis à la crèche et ce qui ne le serait pas à la maison, mais d'une différence de ressenti, qui semble varier selon le contexte. Ce décalage entre les deux sphères, révèle la complexité de ce que signifie agir selon des valeurs professionnelles tout en étant soi-même traversée par d'autres repères, plus personnels. En effet, cela peut révéler en réalité une

complexité plus large : ce que l'on accepte dans un cadre, on ne le vit pas forcément de la même façon dans l'autre. Ainsi, nous pouvons y lire une tension discrète, entre des principes que l'on applique par souci d'égalité et des normes sociales, intériorisées au fil du temps, qui continuent de façonner les représentations. Cette tension, parfois implicite, témoigne de la complexité de ce que signifie « porter » une approche égalitaire. En effet, ce n'est pas toujours une question d'adhésion pleine et entière, mais parfois une affaire d'ajustement, de distance ou d'expérimentation.

2.1 DES MOTS ET DES GESTES : CE QUE RÉVÈLENT LES DISCOURS

L'articulation entre convictions personnelles et cadre professionnel se donne parfois à voir non seulement dans les pratiques, mais aussi dans les mots choisis pour les décrire. Certains termes, lorsqu'ils sont employés dans les entretiens, condensent à eux seuls une vision, un ressenti ou une représentation du genre. Leur usage ne traduit pas forcément une position réfléchie ou figée, il peut s'agir d'une manière de rapporter un échange, d'une formule reprise telle qu'elle a été entendue, ou encore d'un mot qui surgit dans le fil de la conversation.

C'est le cas lorsque Alba relate la réaction d'un parent voyant son fils en robe :

« C'est déjà arrivé qu'un papa est fâché parce qu'il trouve son enfant [...] avec une robe, avec une jupe [...] Il a peur qu'il soit un travelo plus tard... [rises] » (Alba, Entretien 3, verbatim 30).

Le mot « travelo » n'est pas cité directement d'un propos du parent, il est choisi par la professionnelle pour restituer ce qu'elle perçoit de sa réaction. Elle donne néanmoins à entendre un type de représentation qui circule encore : celle où un geste d'enfant, tel que porter une robe, peut être interprété comme le signe d'une identité ou d'une orientation sexuelle future.

Pour nous, ce choix de formulation est intéressant à explorer. Il ne se limite pas à décrire la scène mais traduit aussi une interprétation condensée, dans un registre familier, de ce que représente pour elle cette situation. Ainsi, il nous amène à nous demander ce qu'Alba met en jeu en sélectionnant ce terme plutôt qu'un autre. Le mot « travelo » peut dès lors être entendu comme une manière directe de restituer la réaction du parent, ou comme le reflet d'une représentation du genre où le port d'une robe par un garçon est immédiatement associé à une transgression des normes sexuées. Dans les deux cas, il concentre plusieurs éléments : un

contexte précis (l'épisode rapporté), la manière dont Alba perçoit et résume cette réaction, et un choix lexical qui porte avec lui des références sociales et culturelles particulières.

Dans cette perspective, on peut formuler l'hypothèse que ce choix s'appuie autant sur les codes de langage et les références qu'elle mobilise dans sa vie quotidienne que sur sa posture professionnelle. Ce constat rejoint ce qui a été abordé dans le point précédent sur l'articulation entre sphère personnelle et sphère professionnelle car il met en lumière la manière dont, au sein d'un même discours, peuvent se mêler des éléments issus de l'expérience individuelle et des exigences liées au projet éducatif. Ce croisement contribue à façonner la mise en mots et la compréhension que les professionnelles développent de l'éducation égalitaire dans leur pratique.

Ensuite, dans le prolongement de notre réflexion, un autre exemple peut être observé lorsque Marie, la coordinatrice de la structure, évoque l'attention portée par une collègue à la coiffure des enfants :

*« J'ai une collègue que tu n'as pas croisée, mais elle, elle adore recoiffer les enfants et tout, et tu sens vraiment que c'est important pour elle que les enfants soient bien coiffés. **Mais forcément, tu coiffes beaucoup plus souvent les petites filles que les petits garçons, tu vois** »* (Marie, Entretien 2, verbatim 26).

Le mot « forcément », utilisé de manière spontanée, attire notre attention. Il fonctionne comme un marqueur d'évidence. En outre, il ne s'agit pas d'un raisonnement explicitement argumenté, mais d'une observation qui semble aller de soi pour la professionnelle. Ce choix lexical est intéressant à interroger, car il laisse entendre qu'il existe, dans la pratique quotidienne, des habitudes ou des attentes implicites liées au genre, même lorsqu'aucune intention de différencier n'est formulée.

De ce fait, cette formulation invite à réfléchir à ce qui rend cette différence « évidente » aux yeux de Marie : est-ce une question de praticité (les cheveux plus longs des filles la plupart du temps), une habitude intégrée au fil du temps, ou bien l'expression d'une norme sociale plus large, où le soin esthétique est davantage associé au féminin ?

Elle trouve aussi un écho dans ce que nous avons pu observer sur le terrain. Un matin, lors de nos observations non participantes dans le milieu d'accueil, nous avons vu une professionnelle recoiffer une petite fille que son papa venait de déposer. Tout en réajustant sa coiffure, la puéricultrice a dit avec un sourire « *ça se voit que c'est papa qui t'amène aujourd'hui* », avant de se tourner vers sa collègue pour ajouter « *je pense vraiment que c'est maman qui la coiffe d'habitude (rires)* ».

Que voulait-elle dire exactement par cette remarque ? Était-ce simplement une observation sur l'état de la coiffure de l'enfant ? Ou bien une manière implicite de souligner que le père ne coiffe pas de la même façon que la mère ? On pourrait y entendre une sorte de présupposé : « papa ne sait pas aussi bien coiffer », ce qui renverrait alors à l'idée d'une incompétence paternelle dans un domaine associé au soin esthétique. Mais cette interprétation dépend elle-même d'une norme implicite : celle qui associe davantage la coiffure des petites filles au rôle maternel.

Le fait que la professionnelle fasse directement référence à la maman lorsqu'elle évoque le soin porté à la coiffure n'est sans doute pas anodin. Cela peut refléter une représentation selon laquelle certaines attentions, comme l'apparence des enfants – et en particulier celle des filles – seraient « naturellement » prises en charge par les mères. Ce qui est intéressant ici, c'est que cette remarque n'est pas formulée comme une critique, mais plutôt comme une observation exprimée sur un ton humoristique. Autrement dit, cet échange laisse apparaître la persistance de représentations qui attribuent spontanément aux mères et aux pères des compétences différentes, en fonction de leur genre. Ceci montre aussi comment l'attention portée à l'apparence des petites filles est considérée comme évidente, et comment elle s'exprime dans de petits actes du quotidien, révélateurs d'une certaine idée de ce qui est attendu selon le genre.

En outre, ce que ces situations révèlent, ce n'est pas nécessairement un choix délibéré de traiter différemment les filles et les garçons, mais plutôt la continuité de certaines habitudes qui trouvent leur source dans des normes partagées et qui semblent s'intégrer aux gestes du soin quotidien. Recoiffer une petite fille, c'est aussi lui accorder un moment de proximité, d'attention, perçu comme agréable tant pour la professionnelle que pour l'enfant. Ce type d'interaction montre comment certaines pratiques peuvent perdurer et, sans intention particulière, contribuer à maintenir des différences.

Ainsi, les gestes du quotidien – qu’il s’agisse d’ajuster une coiffure ou de choisir un mot pour décrire une situation – peuvent mobiliser à la fois des habitudes issues de l’expérience personnelle et des pratiques inscrites dans le cadre professionnel. Plutôt que d’opposer ces deux sphères, on peut y voir une cohabitation, parfois harmonieuse, parfois traversée par de légers ajustements ou tensions. Cette articulation entre ce que l’on porte avec soi et ce que demande le cadre professionnel est également relevée par la coordinatrice, Marie :

*« [...] au niveau des stagiaires que ben tu vois quand tu mets le déguisement, que non, il n'y a pas de déguisement « fille » ou « garçon ». Parfois il m'arrive d'expliquer, c'est plutôt au niveau des stagiaires parce qu'elles arrivent avec... **souvent avec leurs croyances de parents. Et puis ici, c'est des croyances...enfin on leur demande d'être professionnelles. Donc tes croyances, bien sûr qu'elles sont là et c'est un peu le sac à dos contre lequel on lutte tous comme adultes, mais ici, le job, c'est finalement, de faire en sorte que les enfants jouent le mieux possible et avec un maximum de trucs. Donc il n'y a pas, « non, c'est plutôt... » enfin tu vois ? »** (Marie, Entretien 2, verbatim 30)*

Ce propos met en lumière que la mise en œuvre de l’approche égalitaire ne se limite pas à appliquer des règles institutionnelles, elle implique un ajustement constant entre les repères personnels et les attentes professionnelles. Marie évoque ce « sac à dos » des croyances, hérité de l’éducation et des expériences de vie, qui accompagne chaque adulte et dont on ne peut se défaire totalement. La posture professionnelle consisterait alors non pas à nier ces repères, mais à apprendre à composer avec eux, à les questionner et à les mettre à distance lorsqu’ils risquent de restreindre les possibles offerts aux enfants.

2.2 LA DIVERSITÉ CULTURELLE COMME CLÉ DE LECTURE

Les variations que nous avons observées dans la manière dont les professionnelles mettent en œuvre l’approche égalitaire peuvent aussi se lire à travers la diversité de leurs parcours. Par « parcours », nous entendons un ensemble d’éléments qui ne se limitent pas à l’origine culturelle ou ethnique, mais incluent aussi l’éducation reçue, les convictions spirituelles ou religieuses ou encore le mode de vie. Dans notre terrain, l’ensemble de l’équipe, tout comme le public accueilli, est marquée par cette diversité, en effet, dans les professionnelles rencontrées, Alba est originaire du Maroc, Nicole du Cameroun et Gisèle et Marie sont belges.

Cette lecture nécessite toutefois de rester prudents. D'une part, réduire les positionnements à la seule appartenance culturelle risquerait de (trop) simplifier des histoires personnelles beaucoup plus complexes. D'autre part, il existe une diversité importante à l'intérieur même de chaque groupe culturel ou religieux. Notre objectif ici n'est donc pas d'expliquer les pratiques uniquement par ces appartenances, mais d'explorer comment elles peuvent, parmi d'autres facteurs, interagir avec la culture institutionnelle et les principes portés par la crèche.

De ce fait, une clé de lecture possible réside dans le fait que, pour certaines professionnelles, les repères hérités de leur histoire personnelle ou familiale se mêlent, s'adaptent ou se mettent à distance dans l'espace de travail. Lors de moments informels, au cours de nos observations non participantes, Alba a fait à plusieurs reprises référence à ce qu'elle appelle sa « culture ». Elle évoque par exemple l'envie de sa fille adolescente de se maquiller, à laquelle elle s'oppose en disant : *« moi, je n'ai pas été élevée comme ça [en parlant du fait que les adolescentes au Maroc ne se maquillent pas pour la plupart] »*. Elle ajoute également qu'*« on n'a pas à se soucier de ça quand on a des garçons »*.

Ce propos résonne avec ce qu'elle exprime en entretien à propos du port de certains vêtements ou accessoires par les enfants. Dans ce cadre, elle distingue ce qu'elle accepte plus facilement pour une fille de ce qu'elle accepte pour un garçon, une vision que Nicole partage également.

Alba : « Bizarrement, si c'est...comme j'ai deux filles, si ma fille est déguisée en homme, je ne vais pas trop le prendre mal, mais l'inverse, je ne vais pas aimer ».

Nicole : « Ça, c'est vrai ».

Chercheuse : « Ah oui, que le garçon soit... »

Alba : « Oui, féminisé, j'aime pas. Tandis qu'une fille en moustache, je vais rigoler [...] Si je vois ma fille avec une cravate, une moustache, je vais en rire...perruque homme, je vais en rire ».

Chercheuse : « [...] Vous aussi [en s'adressant à Nicole] » ?

Nicole : [Hochement de tête] (Alba et Nicole, Entretien 3, verbatims 36, 37, 38, 40, 41, 42).

Les propos d'Alba illustrent la manière dont la diversité culturelle peut être mobilisée comme clé de lecture pour expliquer certaines représentations liées au genre. Lorsqu'elle dit ne pas « aimer » voir un garçon féminisé, tout en trouvant amusant qu'une fille adopte des attributs masculins, elle situe cette différence de perception dans la continuité des normes qu'elle associe à son pays d'origine. En précisant qu'« *au Maroc, ces histoires de robes pour les garçons ou de voitures pour les filles ne se posent même pas* » [ceci a été relevé lors d'un moment informel, hors entretien], Alba inscrit son ressenti dans un cadre culturel. Lors d'un autre moment informel, elle a d'ailleurs précisé que, dans son contexte d'origine, voir un garçon féminisé pouvait être associé à une forme d'homosexualité, ce qui tend à être peu accepté dans son pays. Autrement dit, ce qu'elle exprime ne relève pas uniquement d'une préférence personnelle, en effet, c'est une façon de rattacher son rapport aux habits aux déguisements à des normes sociales et culturelles qu'elle a intégrées au fil du temps.

Ici, la référence à la « culture » constitue un élément explicatif mobilisé par Alba, mais d'autres professionnelles pourraient évoquer des raisons tout à fait différentes (qu'elles soient liées à des choix éducatifs, à des expériences personnelles ou à des habitudes acquises) pour exprimer des positions similaires. Ce qui nous intéresse, ce n'est pas de réduire ces écarts à la seule dimension ethnique ou religieuse, mais d'examiner comment différents types de repères (qu'ils soient culturels, éducatifs ou expérientiels) peuvent entrer en interaction avec les valeurs et objectifs portés par le milieu d'accueil.

3. COMPOSER AVEC LES REPRÉSENTATIONS PARENTALES

La mise en œuvre d'une approche égalitaire ne se joue pas uniquement dans l'espace de la crèche, entre professionnelles et enfants. Elle prend aussi forme, et parfois se heurte, dans la relation avec les familles. Les parents arrivent avec leurs propres repères, plus ou moins en phase avec les principes du projet de la structure. Certaines situations amènent quelquefois à ajuster la pratique en fonction de ces représentations, parfois de manière très pragmatique, parfois avec un sentiment de tension intérieure. Deux situations emblématiques permettent de mettre en lumière cette articulation complexe.

3.1 GESTES DU QUOTIDIEN ET REPÈRES PARENTAUX

L'épisode raconté par Gisèle à propos d'un petit garçon habillé avec un caleçon pailleté, faute de vêtements de rechange, illustre bien ce décalage :

« On a peut-être déjà eu en effet [...] un petit caleçon un peu pailleté ou quoi. Là, le papa a fait une drôle de tête, mais tu as envie de dire "si tu ne nous apportes pas les vêtements de rechange, faut bien qu'on le change aussi ton enfant". Et on n'avait pas le choix, on ne l'a pas fait exprès pour embêter le papa » (Gisèle, entretien 1, verbatim 32).

Du côté de la professionnelle, le geste relève avant tout d'un impératif pratique, le vêtement est perçu comme une ressource de soin, un objet utilitaire pour répondre à une urgence. Dans ce cadre, la dimension genrée semble s'effacer, comme si l'habitude du terrain avait « déchargé » l'objet de sa charge symbolique. La phrase « on n'a pas fait exprès » traduit bien ce pragmatisme, centré sur le confort immédiat de l'enfant plutôt que sur un message éducatif intentionnel. On peut dès lors formuler l'hypothèse que c'est précisément la réaction du père — « la drôle de tête » — qui ramène cette question « immergée » à la surface. Ce décalage rend visible que, dans certaines familles, un vêtement ne peut pas être réduit à sa fonction mais peut également être porteur de significations liées au genre et à la conformité aux attentes sociales.

Cette réaction parentale agit alors comme un révélateur. Elle met en évidence un décalage entre d'un côté ce qui, pour la professionnelle, « coule de source » (verbatim 44) dans un contexte de travail où l'on ne prête plus attention au genre des vêtements, et de l'autre la façon dont certains parents y attachent encore une forte signification. Gisèle ne cherche pas à ouvrir un espace de discussion sur ce décalage. Comme elle le dit :

« De toute manière, on ne va pas en discuter pendant 1 h, ça sert à rien. Et puis c'est comme ça... il préfère quoi, qu'on le laisse dans le truc sale ? » (Gisèle, Entretien 1, verbatims 33 et 34).

La situation ne débouche donc pas sur un véritable échange autour des points de vue de chacun, mais s'achève sur une explication d'ordre pratique. Cette manière de faire, centrée avant tout sur le confort immédiat de l'enfant, laisse en arrière-plan une question plus large :

comment continuer à faire vivre le projet éducatif lorsque certaines familles n'en partagent pas les principes, et que ces différences ne sont jamais vraiment mises sur la table ?⁴

3.2 CHOIX DES ENFANTS ET REPÈRES PARENTAUX

Certaines tensions apparaissent lorsque les enfants choisissent de porter des vêtements ou accessoires qui, dans l'esprit de certains parents, sont plutôt associés à des codes dits « masculins » ou « féminins ». Ces moments ne relèvent pas forcément d'une décision délibérée de la part des professionnelles, mais elles se produisent dans le cadre ordinaire de la vie de la crèche, où le matériel est mis à disposition de tous les enfants.

*Alba : « **Mais des fois c'est un peu délicat par rapport à certains parents qui sont contre...** »*

Alba : « C'est déjà arrivé qu'un papa est fâché parce qu'il trouve son enfant... »

Nicole : « ...avec une robe, avec une jupe » (Alba et Nicole, Entretien 3, verbatims 28, 30).

Ici, la dimension genrée est explicitement mise en avant par le parent. La tension ne se situe donc plus dans une simple réponse pratique, mais dans la portée éducative d'un choix : laisser les enfants explorer librement les déguisements, sans distinction de genre. Alba et Nicole affirment soutenir cette liberté de choix, tout en reconnaissant que la réaction du père fait écho à certains de leurs propres repères personnels ou culturels. Elles ne semblent pas choquées par son discours, mais plutôt capables de le comprendre, comme si cette réaction leur paraissait, d'une certaine manière, familière.

Pour autant, elles ne disent pas avoir changé leur manière d'agir, de ce fait, dans leurs pratiques, elles maintiennent la possibilité pour l'enfant de se déguiser comme il le souhaite. Leur position se construit alors dans un équilibre délicat : d'un côté, elles s'appuient sur le

⁴ Cette question sera réinterrogée dans la partie « discussion ».

projet institutionnel qui valorise la liberté de l'enfant, de l'autre, elles reconnaissent la légitimité des préoccupations parentales.

On peut faire l'hypothèse que cette posture reflète un double mouvement. D'un côté, il y a l'engagement professionnel, qui oriente leurs gestes vers l'égalité et le respect du choix des enfants ; de l'autre, une reconnaissance des sensibilités parentales, qui résonnent avec leur propre histoire. Cet entrecroisement n'aboutit pas forcément à une contradiction ouverte, mais crée un espace d'ambivalence où elles cherchent à conjuguer plusieurs référentiels.

On peut également penser que cet équilibre fragile traduit une forme de compromis implicite, il s'agit de défendre une pratique jugée juste sur le plan éducatif tout en veillant à ne pas provoquer de heurts avec les familles. La manière dont ce compromis est vécu reste cependant difficile à cerner. Peut-être est-il ressenti, à certains moments, comme une contrainte qui crée une tension entre ce qu'elles aimeraient affirmer plus clairement et ce qu'elles jugent possible dans la relation avec les parents. Il se peut aussi qu'il soit perçu comme un moyen de préserver la confiance, en évitant la confrontation directe afin de maintenir la possibilité d'un dialogue dans d'autres circonstances. On peut enfin envisager qu'il soit pensé comme une stratégie progressive, une façon d'ancrer pas à pas des pratiques égalitaires dans un contexte où elles ne sont pas encore pleinement partagées.

4. CONCLUSION DES RÉSULTATS

Il existe différentes manières d'incarner l'approche égalitaire au sein de la crèche. Pour certaines professionnelles, l'incarnation passe par une adhésion qui se manifeste surtout dans l'application de principes transmis en formation et intégrés au cadre de travail. C'est le cas de Alba et Nicole, dont les gestes et discours reflètent une mise en pratique cohérente avec ce qui est attendu institutionnellement, sans forcément y ajouter une dimension plus personnelle.

Pour d'autres, cette incarnation prend un sens différent. Chez Gisèle, elle s'inscrit dans une logique plus pragmatique, orientée vers la résolution des besoins immédiats des enfants, où la dimension égalitaire est présente mais souvent implicite. À l'inverse, Marie mobilise cette approche de manière plus engagée, en cherchant à utiliser les situations quotidiennes comme

des opportunités pour élargir les expériences des enfants et ouvrir des perspectives au-delà des normes de genre.

Ces variations montrent que l'approche égalitaire peut prendre du sens à différents niveaux. Pour certaines, elle se rattache avant tout au cadre professionnel, pour d'autres, elle se nourrit de convictions ou d'expériences personnelles, et pour d'autres encore, elle s'incarne dans l'attention portée aux détails du quotidien. Le sens accordé à cette approche, et la manière de l'incarner, ne sont donc pas uniformes, en effet, elles se construisent à la croisée de trajectoires personnelles, de sensibilités individuelles et du contexte institutionnel.

Les tensions qui peuvent émerger autour de cette approche se posent elles aussi de manière différente selon les personnes. Elles peuvent surgir dans la rencontre avec des représentations parentales divergentes, ou dans la nécessité de concilier repères personnels et attentes institutionnelles. L'ensemble de ces observations rappelle que, derrière une même référence à l'égalité filles-garçons, se déploie une pluralité de façons de la faire vivre, qui donnent à voir des nuances dans l'adhésion, l'engagement et la traduction concrète de ce principe au quotidien.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

Au départ des résultats présentés, cette quatrième partie propose de les mettre en dialogue avec différents apports de la littérature scientifique, en cherchant à apporter un nouvel éclairage à certaines questions soulevées par l'analyse.

1. UN PROJET COMMUN MAIS DIVERSES MANIÈRES DE L'INCARNER

Les résultats présentés dans ce mémoire montrent que, même au sein d'une même structure, l'adhésion au projet éducatif autour de l'égalité filles-garçons ne se traduit pas de manière homogène. Toutes les professionnelles partagent le même cadre institutionnel, mais leur manière de le vivre et de l'incarner varie.

Cette diversité d'engagement, loin d'être un frein, peut constituer une richesse pour le collectif. Comme le soulignent plusieurs travaux sur le travail en équipe dans le secteur de la petite enfance (Hauwelle et al., 2014), la pluralité des approches permet d'ouvrir des espaces de discussion et d'élargir les réponses possibles face aux situations rencontrées.

Cependant, une interrogation apparaît, jusqu'où la tension entre visions différentes peut-elle être porteuse, et à partir de quel moment risque-t-elle de fragiliser le projet collectif ? Le terrain montre que des formes d'engagement très diverses peuvent cohabiter au sein d'une même équipe et que cette diversité, loin d'être uniquement source de tensions, peut aussi constituer une force. Elle permet parfois de rejoindre plus facilement la diversité des attentes des familles et d'offrir des réponses adaptées à des sensibilités variées (Hauwelle et al., 2014). La question se pose toutefois de savoir si, pour travailler dans un milieu d'accueil qui porte explicitement un projet d'éducation égalitaire, il est nécessaire d'adhérer pleinement à ces valeurs ou si un certain degré de compatibilité suffit. Selon Noël (2006), il peut être aidant que les équipes s'appuient sur un référent commun explicite, non pas pour imposer une vision unique, mais pour soutenir une certaine cohérence dans les pratiques quotidiennes, surtout lorsque celles-ci sont observées et interprétées par les familles. Reste alors à déterminer, collectivement, ce qui constitue ce « noyau » partagé et ce qui, au contraire, peut relever de la singularité de chacune, afin que les différences soient vécues comme une ressource plutôt qu'un obstacle.

Dans un second temps, les résultats montrent que, malgré leurs différences, les professionnelles rencontrées s'accordent sur certains points fondamentaux, comme l'importance de proposer à tous les enfants une diversité de jeux, d'activités et de rôles. Ces repères partagés constituent probablement le socle sur lequel se construit le projet commun, même si la manière de le mettre en œuvre peut varier d'une personne à l'autre. La littérature insiste sur le fait que ce socle doit être régulièrement revisité et discuté collectivement (Camus et al., 2014), afin que les divergences, au lieu de créer des fractures, puissent nourrir une réflexion au sein de l'équipe.

En somme, la diversité des convictions apparaît non seulement comme une réalité inévitable, mais aussi comme une possible source de richesse pour le collectif. L'enjeu consiste alors à trouver l'équilibre entre le respect des singularités de chacune et la préservation d'un socle commun de principes qui assure la cohérence du projet de la crèche.

2. APPROCHE ÉGALITAIRE, ENTRE ÉVIDENCE ET RÉFLEXION

La littérature souligne que les notions d'« éducation égalitaire », « non sexiste » et « non genrée » sont proches mais ne recouvrent pas exactement les mêmes réalités. Elles peuvent être employées tantôt comme synonymes ou tantôt distinguées selon que l'accent est mis sur l'égalité des chances, la lutte contre les stéréotypes ou la neutralisation des marqueurs de genre (Hancewicz & Spinelli, 2021 ; Pirard & Razy, 2024 ; Braeuner, 2014 citée par Pirard & Razy, 2024). Relues à la lumière de notre terrain, ces nuances permettent de mieux comprendre comment les professionnelles rencontrées donnent sens à leur pratique.

Dans la structure étudiée, l'approche est le plus souvent décrite de manière pragmatique, à travers des gestes et décisions concrètes qui visent à élargir les possibles pour tous les enfants et à éviter toute restriction basée sur le sexe. Cette manière de faire correspond à ce que la littérature associe à une éducation égalitaire, centrée sur la diversification des expériences proposées, sans pour autant chercher à effacer les signes de genre (Pirard & Razy, 2024).

Certaines pratiques observées rejoignent aussi la perspective « égalitaire » telle que décrite par Braeuner (2014, citée par Pirard & Razy, 2024), qui met l'accent sur la prise de conscience des stéréotypes et sur leur remise en question, notamment via la formation et l'ajustement des pratiques.

À ce stade, une question mérite d’être ouverte, en lien direct avec nos données : dans quelle mesure peut-on qualifier « d’égalitaires » des pratiques qui ne sont pas toujours nommées comme telles, ni directement présentées comme relevant d’une volonté explicite de déconstruction ? Deux situations illustrent cette réflexion. L’hésitation de Nicole et d’Alba, lorsque le thème est introduit en entretien, semble traduire une entrée d’abord ancrée dans l’expérience quotidienne, puis reliée à des exemples concrets (jeux, vêtements). Chez Gisèle, à l’inverse, l’idée que « ça coule de source » renvoie à une intégration telle que la question ne se pose plus en tant que sujet distinct. Ces éléments laissent entrevoir que l’égalitaire peut prendre des formes variées (tantôt incorporé au point de passer inaperçu, tantôt formulé progressivement à partir d’actions déjà présentes).

Ce constat fait écho au choix posé en début de mémoire de privilégier le terme « éducation égalitaire ». Sur le terrain, ce mot n’apparaît pas toujours dans les discours des professionnelles, mais il permet de regrouper des pratiques diverses, allant de gestes quotidiens intégrés à des démarches plus explicitement reliées à la remise en question des stéréotypes.

De ce fait, on peut voir l’approche égalitaire non pas comme un bloc unique et figé de pratiques conscientes, mais plutôt comme un ensemble nuancé de postures et d’actions. Parfois, ces pratiques naissent de valeurs et d’habitudes tellement intégrées qu’elles ne sont plus formulées explicitement et d’autres fois, elles s’accompagnent d’un discours plus réfléchi, qui nomme les stéréotypes genrés et affirme la volonté de les déconstruire.

La littérature (Kayaert & Novis, 2019 ; Dafflon-Novelle, 2009) souligne que ces deux manières de faire peuvent coexister, mais rappelle aussi que prendre conscience de ses propres biais reste une étape importante pour pouvoir les identifier et les réduire. Autrement dit, avoir des pratiques égalitaires intégrées constitue une base solide, mais il est parfois utile de les mettre en mots (par exemple pour assurer une cohérence au sein de l’équipe ou pour engager un dialogue avec les familles lorsque leurs représentations ne sont pas les mêmes).

3. PROJET ÉDUCATIF ET ÉCHANGES AVEC LES FAMILLES

3.1 POURQUOI C’EST PLUS SENSIBLE DU CÔTÉ DES GARÇONS ?

Dans nos résultats, les exemples de craintes exprimées par les parents proviennent principalement de pères réagissant aux choix vestimentaires ou aux jeux de leur fils. Cette récurrence interroge : s'agit-il d'une simple coïncidence ou cela traduit-il quelque chose de plus profond dans les représentations du genre ?

Les situations observées montrent que, lorsque des filles adoptent des signes ou des activités perçus comme masculins, la réaction semble généralement moins forte que lorsque des garçons s'approprient des éléments associés au féminin. Ce décalage amène à réfléchir à la manière dont l'égalité se vit concrètement dans la petite enfance. Est-il plus simple d'ouvrir le champ des possibles aux filles que de laisser les garçons emprunter ce chemin inverse ? Dans le contexte étudié, la masculinité semble offrir moins de souplesse, comme si certaines limites restaient plus difficiles à franchir.

Ce questionnement fait écho aux analyses de Noël (2006), pour qui le petit garçon doit progressivement se détacher de la proximité initiale avec sa mère pour se construire comme homme. Dans cette perspective, l'adoption de comportements ou d'objets associés au féminin peut être perçue comme une remise en cause de ce processus. L'auteur va jusqu'à souligner que, pour certains hommes, accomplir des tâches traditionnellement féminines pourrait « *réveiller en eux des pulsions homosexuelles* » (Noël, 2006, p. 21). Ce n'est donc pas seulement l'acte en lui-même qui suscite la réaction, mais ce qu'il symbolise : une masculinité perçue comme fragilisée par le rapprochement avec le féminin. Selon cette même analyse, la ressemblance entre les sexes peut aussi être vue comme une perte de spécificité masculine, au profit d'une « *féminisation excessive de l'humanité* » (Noël, 2006, p. 21).

L'étude de Spivey et al. (2018) apporte un éclairage complémentaire concernant les représentations parentales. En effet, les parents se disent plus mal à l'aise face à des comportements non conformes au genre lorsque leur enfant est un garçon, surtout lorsqu'ils ont une vision plus traditionnelle des rôles de genre. Ce malaise tend aussi à les pousser davantage à vouloir modifier ces comportements chez les garçons que chez les filles (Spivey et al., 2018).

De la même manière, les travaux de Leaper (2014) soulignent que les attentes à l'égard des enfants ne sont pas toujours équilibrées. Les pères, en particulier, auraient tendance à être plus stricts avec leurs fils et à tolérer davantage d'écarts chez leurs filles. De ce fait, le rôle de

modèle joué par les parents est ici déterminant car en montrant, consciemment ou non, ce qui est valorisé ou au contraire découragé, ils participent à tracer les contours de ce qui est jugé acceptable pour un garçon ou pour une fille (Leaper, 2014).

3.2 QUELLE PLACE POUR LE DIALOGUE AVEC LES FAMILLES ?

Les résultats présentés ont mis en évidence que certaines situations vécues en crèche font apparaître un écart entre les principes du projet éducatif et les représentations portées par certaines familles. Cet écart peut se manifester, par exemple, lorsque des parents réagissent négativement à ce que leur enfant adopte des vêtements ou des jeux perçus comme appartenant à un autre registre de genre.

Pourtant, comme le montrent plusieurs extraits d'entretien, ces désaccords ou incompréhensions ne donnent pas lieu à de véritables échanges sur les conceptions éducatives respectives. Les professionnelles y répondent souvent de manière ponctuelle, mais sans ouvrir d'espace de dialogue sur le fond. On constate ainsi que l'approche égalitaire, bien que portée par l'institution, reste peu (voire pas) discutée avec les familles, laissant ces différences en arrière-plan. Nous nous interrogeons dès lors sur comment continuer à faire vivre le projet éducatif lorsque certaines familles n'en partagent pas les principes, et que ces divergences ne sont jamais réellement évoquées ?

Ce constat rejoint l'analyse de Noël (2006), qui souligne l'importance de « *favoriser le lien avec les parents* » dans une démarche éducative égalitaire. Cela suppose, selon l'auteur, d'être au clair sur le projet pédagogique, de pouvoir l'expliquer, mais aussi d'« *ouvrir un espace de dialogue avec eux et de leur permettre d'exprimer leurs craintes* » (Noël, 2006, p. 33). Dans nos résultats, cette étape semble manquer.

L'ONE (2024) va dans le même sens en rappelant que le travail avec les familles ne se limite pas à proposer une diversité de jeux, jouets ou rôles, mais nécessite aussi d'accompagner les parents qui peuvent être surpris ou en désaccord. Cela passe, selon l'Office de la naissance et de l'enfance, par la capacité des professionnelles à identifier leurs propres stéréotypes et à aborder ces sujets « *en dehors de toute position prescriptive et normative, ou de jugement moral* » (ONE, 2024, p. 24). Ce type d'accompagnement permettrait non seulement de « *dépassionner* » le débat, mais aussi de clarifier le sens éducatif des choix faits dans la structure, afin d'éviter que les malentendus ou résistances ne s'installent (ONE, 2024).

Une question demeure : dans quelle mesure les professionnelles sont-elles formées à engager ce type de dialogue ? Nos données n'apportent pas d'éléments précis sur ce point. Néanmoins, à la lumière des situations rapportées, il semble que la formation se concentre davantage sur la mise en œuvre concrète des principes égalitaires que sur les outils pour en discuter avec les familles. Or, si l'on suit les recommandations de Noël (2006) et de l'ONE (2024), la capacité à verbaliser, expliquer et négocier ces principes avec les parents pourrait constituer un levier essentiel pour que le projet éducatif vive pleinement, même lorsqu'il se heurte à des représentations divergentes.

CHAPITRE 5 : LIMITES ET PERSPECTIVES

Comme toute recherche, ce travail s'inscrit dans un contexte particulier, marqué à la fois par nos choix méthodologiques et par des contraintes bien réelles rencontrées sur le terrain. Nous avons, par exemple, été confrontées à une certaine réticence du personnel à participer aux entretiens ou à nous accorder du temps. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs : le manque de temps, des emplois du temps déjà très chargés, mais aussi, peut-être, une forme de prudence vis-à-vis de la thématique abordée. Le nombre restreint de participantes ne résulte donc pas d'un choix méthodologique volontaire, mais bien de ces réalités concrètes.

Ce constat soulève une question plus large, qui dépasse le cadre de notre étude : comment impliquer les professionnelles de la petite enfance dans des démarches de réflexion ou de recherche si leurs conditions de travail ne le permettent pas ? Le fait de solliciter des puéricultrices pendant leur temps de pause, par exemple, pose inévitablement la question du temps reconnu (ou non) pour ce type d'implication. Cela invite à reconsidérer les réalités du secteur, dans lequel le travail hors présence des enfants reste encore peu valorisé.

Par ailleurs, toutes les personnes de l'équipe n'ont pas pris part à l'étude. Il est donc possible que d'autres professionnelles, absentes de notre corpus, auraient pu apporter un regard différent (peut-être plus critique vis-à-vis de l'approche égalitaire, ou au contraire plus engagé encore). Cette absence limite la diversité des points de vue recueillis et, par conséquent, la portée interprétative de nos résultats.

Pour ce qui est des perspectives, il nous semble également pertinent d'accorder une place centrale à la voix des familles, non pas uniquement « filtrée » à travers le regard des professionnelles rencontrées, mais en leur donnant directement la parole. Rencontrer les parents permettrait de saisir comment ils comprennent et interprètent la notion d'éducation égalitaire, quels sens ils y attribuent et dans quelle mesure ils y adhèrent (ou s'en distancient). Ce dialogue offrirait aussi l'occasion de mettre en lumière les éventuelles convergences et divergences entre les valeurs portées par la structure et celles défendues par les familles.

Nous aimerions également laisser la porte ouverte à certaines questions apparues au fil de nos résultats et qui mériteraient, selon nous, d'être creusées. Comment ces façons d'aborder l'éducation égalitaire évoluent-elles au fil des années, entre formation initiale, expériences

accumulées et changements de contexte ? Comment ces pratiques s'articulent-elles, par exemple, avec le travail en équipe ?

Pour cette dernière question, nos résultats montrent que certaines professionnelles peuvent se heurter aux représentations des parents, ce qui amène à s'interroger sur la manière dont elles négocient ces écarts, néanmoins, une autre piste intéressante serait d'observer ce qui se joue au sein même d'une équipe partageant un projet commun. En effet, qu'est-ce qui rassemble autour de ce cadre partagé, et qu'est-ce qui différencie malgré tout les façons de l'incarner? On pourrait alors imaginer mobiliser un *focus group* pour permettre aux professionnelles d'échanger directement sur leurs pratiques, de confronter leurs points de vue et de rendre visibles ce qui a pu rester en arrière-plan lors de nos entretiens individuels ou en duo.

Ainsi, nous voyons ces perspectives comme autant d'invitations à prolonger la réflexion, à explorer ces zones d'ombre que nos résultats ont pu effleurer, et à y associer une diversité d'acteurs (familles, professionnelles, mais aussi, pourquoi pas, d'autres structures) afin de mieux comprendre comment se vivent et s'articulent ces approches sur le terrain.

CONCLUSION

Ce travail a été avant tout une rencontre avec un terrain, une équipe, des histoires personnelles et professionnelles qui se sont croisées autour d'une même question, celle de l'éducation égalitaire dans la petite enfance. En partageant le quotidien des professionnelles et en écoutant leurs récits, nous avons découvert que cette démarche ne se vit pas de manière uniforme. En effet, elle s'incarne de différentes façons, elle prend des formes multiples, parfois très intégrées dans les habitudes, parfois plus réfléchies et liées à des repères institutionnels.

À travers cette recherche, nous identifions plusieurs éléments clés. Tout d'abord, la question de l'articulation entre le vécu personnel et la posture professionnelle constitue un enjeu central. Les repères familiaux, éducatifs et culturels ne disparaissent pas dans le cadre professionnel : ils continuent d'habiter les pratiques, parfois en harmonie avec le projet de la crèche, parfois en tension avec lui. Nous avons relevé que les expériences de vie, les valeurs et les références culturelles influencent la façon dont cette démarche est incarnée au quotidien. Les interactions avec les familles apparaissent également comme un point clé, pouvant à la fois soutenir et mettre à l'épreuve les principes portés par l'institution.

En définitive, cette recherche nous a permis de vivre un véritable cheminement. Notre vision initiale du sujet, de la méthodologie et même de ce que nous pensions « trouver » s'est transformée à chaque étape du processus. Les observations, les échanges informels et les entretiens nous ont amenées à déplacer notre regard, à accueillir l'imprévu et à accepter que la compréhension d'un terrain ne soit jamais figée.

Ainsi, plutôt que de conclure par des certitudes, ce travail ouvre des pistes : il encourage à garder ouverte la discussion sur ce que signifie concrètement éduquer à l'égalité, et sur la façon dont ce sens se construit au fil des pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Santé mentale au Québec*, 29(1), 243-260. <https://doi.org/10.7202/008833ar>.
- Angeloff, T., & Mosconi, N. (2014). Enseigner le genre: un métier de Pénélope. *Travail, genre et sociétés*, (1), 21-27.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation* (Puf).
- Belotti Elena. (1973). *Du côté des petites filles* (des Femmes).
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies : Manuel des études sur le genre*. De Boeck.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. De Boeck
- Bergonnier-Dapuy, G. (1999). Pratiques éducatives parentales auprès des jeunes enfants. *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*, 57-84. <https://doi.org/10.3406/debaj.1999.1052>.
- Bonnemère, P. (2008). *Ce que le genre fait aux personnes*. Enquete.
- Boyer, D., & Pélamourgues, B. (2013). Focus-Les professionnels de la petite enfance et les stéréotypes sexués. *Informations sociales*, 176(2), 86-89. <https://doi.org/10.3917/inso.176.0086>
- Braeuner, J. (2014). Egalité, genre et différences sexuées. *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. ERES.
- Brasseur, P. (2014). *Fausto-Sterling Anne, Corps en tous genres. La dualités des sexes à l'épreuve de la science*. Genre sexualité & société. <https://doi.org/10.4000/gss.3184>.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution : An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *The Johns Hopkins University Press*, 40(4), 519-531. <http://www.jstor.org/stable/3207893>.
- Camus, P., Dethier, A. & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *Les parents et les professionnels de la petite enfance*, 2(1), 17-33. 10.3917/rief.032.0017.

- Collet, I., & Grin, I. (2013). L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignant-e-s : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (16), 31-46.
- Constantin-Bienaimé, H., Helbecques, D., & Bellamy, M-F. (2014). Vers une éducation non sexiste à la crèche. *Enfance & Parentalité*, 167-199. <https://doi.org/10.3917/eres.rubio.2014.01.0167>.
- Coulon, N. & Cresson, G. (2007). La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 128-130. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0128>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989, Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers Du Genre*, 49(2), 15-33. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0015>
- Dafflon Novelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus. In A. Dafflon Novelle (Ed.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. PUG.
- Darmon, M. (2008). *La socialisation* (Armand Colin).
- Delphy, C. (2013). *L'ennemi principal* «(penser le genre)». Syllepse.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- De Wasseige, M. (2023). *Questions de genre Concepts et réflexions en vue de l'intégration de la dimension de genre dans le Bachelier en accueil et éducation du jeune enfant* [Diapositives]. ARES.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*. La Découverte.
- Fusulier, B. (2010). Poser la question du « genre » dans le travail social : une contribution européenne. *Université de Louvain*, 132. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_132_12._poser_la_question.pdf.

- Fusulier, B. (2010). Poser la question du « genre » dans le travail social : une contribution européenne. *Intervention*, 132, 114-123.
- Gobin, P., Baltazart, V., Simoës-Perlant, A., & Stefaniak, N. (2021). *Émotions et apprentissages*. Dunod.
- Guillo, D. (2008). Les théories naturalistes du sexe et du genre. Éléments d'analyse interne. In I. Théry & P. Bonnemère (éds.), *Ce que le genre fait aux personnes* (1-). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20487>.
- Hancewicz, A. & Spinelli, M. (2021). *Éduquer sans préjugés. Pour une éducation non-sexiste des filles et des garçons*. Lattes.
- Hauwelle, F., Rubio M.-F., Rayna S. (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Erès.
- Héritier-Augé, F. & Molinier, P. (2014). La valence différentielle des sexes, création de l'esprit humain archaïque. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17(1), 167-176. <https://doi.org/10.3917/nrp.017.0167>
- Jacquier, V. & Vuille, J. (2019). Perspectives féministes. *Les femmes et la question criminelle, Seismo* : Zurich, p.21- 53
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kayaert, N., & Novis, A. (2017). *L'apprentissage du genre. Pour une éducation non sexiste et égalitaire* (Les essentiels du genre). Le Monde selon les femmes asbl,. <https://www.mondefemmes.org/product/lapprentissage-du-genre/>.
- Leaper, C. (2014). L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/genre-socialisation-precoce/selon-experts/leffet-de-la-socialisation-par-les-parents-sur-le-genre>.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. De Boeck.
- Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeog*. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.3426>.
- Maurice, S. (2013). *L'égalité des sexes, ce n'est pas être des clones*. Retrieved from http://www.liberation.fr/vous/2013/01/07/l-egalite-des-sexes-ce-n-est-pas-etre-des-clones_872254.
- Morsa, M. (2024). Introduction à la recherche qualitative. Notes de cours. Université de Liège.

- Murcier, M. (2007). La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants. *Mouvements*, 49(1), 53-62. <https://doi.org/10.3917/mouv.049.0053>.
- Noël, E. (2006). *Pour une éducation non sexiste dès la petite enfance - outil de formation* (Vie Féminine). https://www.viefeminine.be/IMG/pdf/pdf_outil_pedagogique_education_non_se_xiste.pdf.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Londres: Temple Smith.
- Office de la Naissance et de l'Enfance. (2024). *Une éducation (non) genrée*. ONE.
- Pierrehumbert, B., Santelices, M.P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Fresno Rodriguez, A., & Borghini, A. (2009). Gender and Attachment Representations in Preschool Years. Comparisons Between Five Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0022022109335181>
- Pirard, F., & Genette, C. (2024). *Le genre au cœur des services de la petite enfance livret b. cadre théorique*.
- Pirard, F., Razy, E. (2024). *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel : Synthèse*. Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy. 12 p.
- Santos, P. (2018). *Les stéréotypes de genre dans les structures de la petite enfance* [Master's thesis, Haute-École de travail social de Valais]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04042939v1/document>.
- Scott, J. (1988). Genre : une catégorie utile d'analyse historique, *Cahier du GRIF*, 37-38.
- Spivey, L. A., Huebner, D. M., & Diamond, L. M. (2018). Parent responses to childhood gender nonconformity: Effects of parent and child characteristics. *PSYCHOLOGY OF SEXUAL ORIENTATION AND GENDER DIVERSITY*, 5(3), 360–370. <https://doi.org/10.1037/sgd0000279>.
- Théry, I., & Bonnemère, P. (2008). *Ce que le genre fait aux personnes*. L'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20357>.

RÉSUMÉ

Dès les premiers mois de vie, les enfants évoluent dans un environnement traversé par des attentes et des représentations genrées, souvent implicites. Jeux, vêtements, paroles, aménagements de l'espace... autant d'éléments du quotidien qui participent, parfois sans intention consciente, à façonner les rôles et les possibles associés aux filles et aux garçons. Face à ce constat, certaines approches éducatives cherchent à limiter ou à déconstruire l'influence de ces stéréotypes dès la petite enfance, en s'inscrivant dans des démarches dites égalitaires.

Si cette ambition est présente dans les textes, peu d'études se sont penchées sur la manière dont elle est réellement vécue et incarnée par les professionnelles au quotidien. Les pratiques observées semblent en effet varier selon les contextes, les histoires personnelles, les ressources disponibles et les interactions avec les familles. Comprendre comment cette démarche prend forme sur le terrain permet d'éclairer les dynamiques et les défis qu'implique l'éducation égalitaire dès la petite enfance.

Dès lors, ce présent mémoire explore la manière dont des professionnelles de la petite enfance, travaillant dans une crèche en Fédération Wallonie-Bruxelles, s'approprient l'idée d'une éducation égalitaire et la mettent en pratique au quotidien. Nous nous sommes intéressées à ce que cette notion signifie pour elles, à la façon dont leurs expériences personnelles et leurs repères institutionnels s'entremêlent, et à la manière dont elles composent avec les représentations des familles.

Pour comprendre cette réalité de terrain, nous avons mené des observations non participantes ainsi que des entretiens compréhensifs pour recueillir leur vécu et leurs réflexions. L'analyse, inspirée de la théorisation ancrée, a permis de dégager à la fois les points qui rassemblent les professionnelles autour d'une vision commune de l'éducation égalitaire et ceux qui, au contraire, révèlent des tensions ou des divergences liées aux parcours, aux valeurs et aux contextes dans lesquels elles évoluent.

ANNEXES

I. Courrier destiné à la direction de la structure

Lettre d'information à la directrice

Madame la Directrice,

Je tiens tout d'abord à vous remercier pour l'intérêt que vous portez à mon projet de recherche. Comme convenu lors de notre échange, je me permets de vous adresser cette lettre afin de vous fournir des informations détaillées sur mon projet de mémoire et les modalités de sa réalisation au sein de votre crèche si vous marquez votre accord.

Dans le cadre de mon mémoire de master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, je mène une étude visant à comprendre comment, dans une crèche qui cherche à proposer une éducation égalitaire, les professionnel.le.s de la petite enfance perçoivent et intègrent les questions de genre dans leurs pratiques éducatives quotidiennes. Mon étude vise à explorer comment cette approche prend sens dans les pratiques éducatives, en particulier dans les interactions avec les enfants et l'organisation de l'espace ainsi que les défis et les leviers identifiés.

Mon projet de recherche implique la participation des membres du personnel de la crèche qui auront préalablement marqué leur accord. Je prévois de réaliser des entretiens individuels compréhensifs d'une durée approximative de 45 minutes à 1h30 avec les professionnel.le.s volontaires, afin de recueillir leurs réflexions sur l'approche d'une éducation égalitaire. Ces entretiens seront complétés par des observations non participantes en section, centrées sur les pratiques quotidiennes au sein de la crèche, qui serviront de support aux entretiens avec les personnes directement concernées.

Je tiens à vous assurer que toutes les données recueillies seront anonymisées et traitées de manière strictement confidentielle, conformément au Règlement général sur la protection des données (RGPD). Les informations concernant votre établissement, ainsi que les données personnelles des participant.e.s, seront sécurisées et utilisées uniquement à des fins de recherche dans le cadre de la rédaction de mon mémoire. Toutes les données seront ensuite détruites après l'analyse finale.

Je reste bien entendu disponible pour échanger avec vous sur les détails de la mise en œuvre de ce projet et répondre à toutes vos questions. Vous pouvez me joindre par téléphone au _____ ou par mail à l'adresse manon.vanmichelditvalet@student.uliege.be.

En vous remerciant une nouvelle fois pour votre confiance et pour l'opportunité de mener cette étude au sein de votre établissement, je vous prie d'agréer, Madame la Directrice,, l'expression de mes salutations les plus distinguées.

Van Michel Dit Valet Manon

Lu et approuvé,

II. Courrier destiné aux participantes

Lettre d'information aux participants de l'étude

Cher.e professionnel.le,

Dans le cadre de mon mémoire de master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, je conduis un projet de recherche visant à explorer la manière dont les professionnel-le-s de la petite enfance perçoivent et intègrent les questions de genre dans leurs pratiques quotidiennes, dans une crèche qui tend vers une éducation égalitaire ; les défis, mais aussi les leviers identifiés.

Concrètement, il s'agira de comprendre votre expérience en tant que professionnel.le dans la mise en œuvre de cette approche, ainsi que les transformations que cela peut avoir engendrées dans vos pratiques éducatives, l'organisation de l'espace, ou encore les interactions avec les enfants.

Pour ce faire, je souhaiterais vous rencontrer individuellement entre février et mars 2025 dans un endroit calme de votre choix (au sein de la crèche ou ailleurs), pour un entretien d'une durée d'environ 45 minutes. Cet entretien se déroulera sous la forme d'une discussion informelle, et sera enregistré sur un support audio afin de faciliter la retranscription et l'analyse des données collectées. En plus de cet entretien, des observations seront réalisées sur 3 à 5 demi-journées, selon un planning que nous définirons ensemble. Ces observations pourront servir de support et enrichir l'entretien. Je m'engage, conformément au Règlement général sur la protection des données (RGPD) et aux directives de mon établissement, à garantir l'anonymat complet des données recueillies et à les détruire une fois la recherche achevée.

Votre participation à ce projet permettra d'enrichir la compréhension des pratiques et perceptions autour de l'éducation égalitaire dans les crèches, tout en respectant la confidentialité de nos échanges.

Si ce projet vous intéresse, si vous souhaitez y participer ou si vous avez des questions, je vous invite à me contacter par mail à l'adresse manon.vanmichelditvalet@student.uliege.be ou par téléphone au

En espérant une réponse favorable de votre part, je vous adresse, mes salutations les plus respectueuses.

Van Michel Dit Valet Manon

Lu et approuvé,

III. Modèle type du formulaire d'engagement (CVE)

Annexe II : Modèle type du formulaire d'engagement du participant (CVE)

A. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

B. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiant à l'adresse courriel suivante :

Je consens à ce que l'entrevue soit **enregistrée sur support audio** afin d'en faciliter l'analyse.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

IV. Extrait d'un entretien codé

| | | |
|----|---|---|
| 31 | Et vous réagissez comment vous, quand le papa s'énervé comme ça ? | |
| 32 | <p>☞ Avec le sourire. On essaie de faire passer ça de manière humoristique, mais on voit que ça ne passe pas et que c'est un peu agressif, dans le ton de l'agressivité. Oui, d'accord, mais c'est lui qui a voulu la mettre monsieur...</p> <p>☞ Ben oui, on ne va pas lui interdire. Mais moi personnellement, en tant que parent, moi je n'aimerais pas que...</p> <p>☞ Moi, je n'aimerais pas trop, si j'avais un garçon...</p> | <p>- Distinguer ses pratiques professionnelles de ses convictions personnelles</p> <p>→ Agir selon les attentes d'un cadre professionnel, sans pour autant y adhérer dans sa vie privée.</p> <p>Composer avec des normes éducatives intériorisées</p> <p>→ Être traversée par des repères sociaux durables, parfois en tension avec les valeurs promues dans la crèche.</p> |
| | <p>☞ Que mon garçon, il porte des robes.</p> <p>☞ De le retrouver en robe.</p> | <p>- Questionner l'alignement attendu entre sphère privée et sphère professionnelle</p> <p>- Vivre un décalage entre ce que l'on autorise professionnellement et ce que l'on ressent en tant que parent</p> |
| 33 | Ça vous dérangerait qu'à la crèche il le fasse avec vos enfants ? | |
| 34 | ☞ A la crèche, je trouverais ça bizarre. Mais je ne vais rien dire [rires] mais je vais mordre sur ma chique [rires]. | |
| 35 | Ok. Et pourquoi ? | |
| 36 | <p>☞ Bizarrement, si c'est...comme j'ai deux filles, si ma fille est déguisée en homme, je ne vais pas trop le prendre mal, mais l'inverse, je ne vais pas aimer.</p> <p>☞ Ça, c'est vrai.</p> | <p>- Identifier une asymétrie dans l'acceptation des rôles inversés</p> |
| 37 | Ah oui, que le garçon soit... | |
| 38 | <p>☞ Oui, féminisé, j'aime pas. Tandis qu'une fille en moustache, je vais rigoler</p> | <p>- Tolérer plus facilement la transgression des filles que celle des garçons</p> <p>→ Accueillir avec humour une fille qui adopte des codes masculins, mais réagir avec gêne quand un garçon adopte des signes associés au féminin</p> |

24/02 7h30 : une puéricultrice installe le matériel pour les enfants
↳ tout est disposé au centre de la pièce
↳ pas d'attention particulière aux jouets sélectionnés.

⚠ sters autour des entretiens et de l'anonymat
↳ à clarifier avec les pros.

8h35 : 4 puéricultrices + 1 stagiaire pour 10 enfants.
(2 ♀ ; 8 ♂)

⇒ Les pués encouragent les enfants à entamer une partie de foot tous ensemble.

10h20 : 11 enfants

10h35 : une petite fille arrive avec son père, décoiffé.

décide de la recouffer

La puér : "je pense vmt que c'est maman qui la coiffe d'habitude"

↳ incompétence du père ? Quelle norme ?

↳ importance apparence car ♀ ?

↳ soin ♀ mais ♂ ?

↳ à questionner

VI. Schématisation

SCHÉMATISATION

