



Master 2 Mention santé publique
Parcours « Enfance, jeunesse :
politiques
et accompagnements »
Promotion : **2020-2021**

**Rénovation d'un projet éducatif local autour
de l'égalité filles-garçons : étude des
représentations des professionnel·le·s
impliqué·e·s**

Manon DÉCAMPS

Le 18 juin 2021

*Sous la direction de
Yaëlle Amsellem-Mainguy*

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu ma tutrice académique Yaëlle Amsellem-Mainguy, pour le temps et l'énergie qu'elle a accordés à mon accompagnement dans ce travail, mais aussi pour sa grande pédagogie et sa disponibilité. Elle a toujours été très impliquée pour m'aider à construire mon argumentation, et ses conseils m'ont été d'une aide très précieuse.

Je souhaite aussi remercier l'équipe pédagogique du Master ENJEU, pour leur bienveillance et leur soutien tout au long de cette année, marquée par la crise sanitaire, dont la gestion sans faille nous a permis de passer une superbe année scolaire.

Tous les membres de la Direction de l'action éducative de Saint-Brieuc, dans laquelle j'ai effectué mon stage, m'ont accueilli avec une grande bienveillance et je les en remercie. Tout particulièrement, je remercie mon tuteur de stage, Mathieu le Bail, sans qui je n'aurais pu accéder aux données nécessaires à mon travail de mémoire, et qui m'a épaulé pendant mes 6 mois de stage. Il a toujours valorisé mon travail et m'a fait gagner en confiance quant à ma posture professionnelle.

Enfin, je remercie toute la promotion 2020-2021 du master ENJEU pour leur soutien, leur amitié, pour tous les conseils partagés, et pour l'entraide qui a marqué cette année.

Sommaire

LISTE DES SIGLES UTILISÉS	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 – LA PRIORITÉ POLITIQUE ACCORDÉE À L’ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES À L’ÉPREUVE DES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES	15
1.1. <u>L’ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS, UNE PRIORITÉ POUR LES DÉCIDEURS S’IMPOSANT AUX PROFESSIONNEL.LE.S</u>	15
1.1.1 ENTRE REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES ET RÉALITÉ POLITIQUE DE L’ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS : CONTINUITÉS ET RUPTURES	15
1.1.2 L’ABORD DE L’OBJECTIF D’ÉGALITÉ DANS LE PROJET ÉDUCATIF LOCAL PAR LES PROFESSIONNEL.LE.S	18
1.2 <u>LES RAISONS D’UNE MISE EN ŒUVRE PARTIELLE DE L’ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS</u>	21
1.2.1 L’USAGE DIFFÉRENCIÉ DES INFRASTRUCTURES PAR LES FILLES ET LES GARÇONS	21
1.2.2 LA CONTRADICTION ENTRE LES VOLONTÉS POLITIQUES ET LES MOYENS À DISPOSITION DES PROFESSIONNEL.LE.S	26
CHAPITRE II – LE TRAVAIL DES NORMES DE GENRE AUPRÈS DES ENFANTS	28
2.1 <u>LES PROFESSIONNEL.LE.S LIÉ.E.S À L’ENFANCE, ACTEURS ET ACTRICES DE LA SOCIALISATION DES ENFANTS</u>	28
2.1.1 LA REPRODUCTION DES NORMES DE GENRE PAR UN MANQUE DE PARITÉ CHEZ LES PROFESSIONNEL.LE.S	28
2.1.2 LES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES QUANT À L’ATTEINTE D’UNE ÉGALITÉ RÉELLE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS	31

2.2 <u>LA PLACE ACCORDÉE À LA PAROLE DES ENFANTS SUR L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS</u>	33
2.2.1 LE SUJET DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES SOURCE DE MULTIPLES ÉCHANGES ENTRE ADULTES	33
2.2.2 LA PARTICIPATION CITOYENNE DES ENFANTS À L'ÉGARD DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS	36
CONCLUSION	39
BIBLIOGRAPHIE	41
LISTE DES ANNEXES	45

Liste des sigles utilisés

CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant

FISE : Fonds international de solidarité pour l'enfance

ONU : Organisation des Nations Unies

UNICEF : United nations of international children's emergency fund

PEL : Projet éducatif local

INJEP : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

DAE : Direction de l'action éducative

ALSH : Accueil de loisirs sans hébergement

PJJ : Protection judiciaire de la jeunesse

Introduction

S'intéresser aux regards que les professionnel.le.s peuvent porter sur la question de l'égalité entre les filles et les garçons, c'est chercher à comprendre comment « *des normes s'exercent sur les filles et les garçons afin qu'elles et ils correspondent aux attentes sociales* » (Laurant & Collet, 2016, p.30). Ce postulat est issu du Rapport du Haut conseil à l'égalité, paru en 2016, relatif à l'éducation à la sexualité, qui précise que « [des] *représentations, déjà présentes chez les plus jeunes, légitiment des rôles de sexes différenciés [...] et constituent des assignations* « à être, à se comporter et à faire » selon les normes assignées à chaque sexe » (Laurant & Collet, 2016, p.30). C'est en partant de cette hypothèse que nous allons travailler sur les représentations des professionnel.le.s de l'enfance vis-à-vis de l'égalité entre les filles et les garçons. Dans un contexte où les politiques locales se réfèrent régulièrement à la CIDE (Convention internationale des droits de l'enfant)¹, c'est sa définition de l'égalité que nous allons retenir ici². Ce texte précise qu'aucune différence de traitement ne doit être faite entre les filles et les garçons, et que cette non-discrimination doit s'appliquer sur les différents temps de vie de l'enfant : l'éducation, les loisirs ou encore les activités sportives (CIDE, Article 2§1, 1989). L'importance accordée à la définition de la CIDE s'explique d'abord par le fait que l'on va traiter d'une égalité par laquelle les enfants en particulier sont concernés, mais aussi car elle a été évoquée tout au long de mon stage non sans lien avec le comité UNICEF 22 (Côtes-d'Armor). Les enfants sont la cible de cette étude, étant donné la structure dans laquelle mon stage s'est déroulé, à savoir la Direction de l'action éducative. Ce service de la Ville de Saint-Brieuc a pour mission de construire des politiques publiques s'adressant aux 0-12 ans, et c'est cette tranche d'âge qui nous intéresse ici.

¹ La CIDE a été adoptée en 1989 par 193 pays. Elle est née du FISE (Fonds international de solidarité pour l'enfance, UNICEF en anglais) antenne de l'ONU.

² « Les États parties [à la présente Convention] s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation » (Convention internationale des droits de l'enfant, 1989, Article 2 paragraphe 1).

Reprenant l'acception mobilisée sur le territoire et sur le terrain de stage, il s'agira ici de s'intéresser aux questions d'égalité entre les sexes et non pas entre les genres, qui sont deux notions à bien distinguer. En effet, par genre, on entend « *un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités entre les sexes, qui légitime ces inégalités en les naturalisant. Il est produit par les rapports sociaux [tandis que la notion de sexe] met en relation différents facteurs : chromosomiques, gonadiques (les organes internes) et phénotypiques c'est-à-dire l'apparence extérieure de la personne* » (Naïma Anka Idrissi et al., 2018, p. 188). S'intéresser au sexe plutôt qu'au genre s'explique par le fait qu'une majorité de pratiques professionnelles s'appuient sur le sexe biologique pour distinguer les filles et les garçons, ce qui les inscrit dans des normes propres à leur genre. Le genre est une notion plus nébuleuse pour une partie des professionnel.le.s, qui n'est pas entendue ni comprise de la même manière par toutes et tous.

Dans une étude de 2014, coordonnée par Isabelle Collet et Caroline Dayer, onze chercheurs et chercheuses ont travaillé l'égalité dans le domaine de l'éducation : « *les pratiques professionnelles des enseignant.e.s en ce qui concerne l'égalité entre les sexes ont un effet sur leurs élèves en contribuant ou non à développer des comportements égalitaires chez [eux et elles]* » (Collet & Dayer, 2015, p.70). Cet impact que certain.e.s professionnel.le.s peuvent avoir sur la réalisation d'une égalité entre les filles et les garçons interroge sur les représentations des professionnel.le.s de l'enfance quant à cette égalité. Ici, il s'agira tout particulièrement de s'intéresser aux professionnel.le.s impliqués dans la rénovation d'un PEL (projet éducatif local), qui est l'objet de mon terrain de stage.

Les pratiques professionnelles sont écartées dans ce travail, au profit des représentations et des regards que peuvent avoir les professionnel.le.s en question sur l'égalité. On le verra, la principale raison pour laquelle les pratiques en tant que telles ne sont pas étudiées ici réside dans la nature de mon stage. Mais c'est aussi car la crise sanitaire n'a pas permis de temps d'observation, ni de côtoyer de manière assez régulière les professionnel.le.s pour pouvoir se pencher sérieusement sur leurs pratiques quant à l'égalité entre les filles et les garçons.

Contexte politique à Saint-Brieuc

Mon stage a eu lieu au sein de la Direction de l'action éducative à Saint-Brieuc, dans les Côtes-d'Armor, dans le cadre de la rénovation du Projet éducatif local, qui « désigne la formalisation des ambitions politiques qui donnent sens aux différents dispositifs (...) que les collectivités locales mobilisent pour leurs actions éducatives » (Laforets, 2006, p.3). C'est un outil formel pour mettre en place des actions concrètes sur le plan éducatif. Les ambitions nouvelles du projet éducatif de Saint-Brieuc sont issues de l'élection municipale de juin 2020. Ces élections marquent le retour de la gauche à la Ville de Saint-Brieuc, restée à droite depuis 2001. Avant ces dernières élections municipales, le PEL de Saint-Brieuc reposait sur le titre « Ville amie des enfants »³, attribué par UNICEF France, et dont la Ville dispose depuis 2009. Aujourd'hui, avec la nouvelle équipe municipale, ce titre n'est pas mis de côté mais est désormais considéré comme un dispositif à part entière, dont le PEL ne dépend plus, même si les thématiques choisies sont en cohérence avec les recommandations d'UNICEF France (cf. Annexe n°1). En effet, la volonté du maire et de ses élu.e.s est de placer la politique éducative comme une priorité de la ville : « *il ne s'agit pas d'une politique de surface mais d'une mise en place d'actions concrètes, dont nous observerons les conséquences positives dans 20 ans* » (Maire de Saint-Brieuc, lors d'une réunion en décembre 2020 avec la Direction de l'action éducative). Ce PEL a pour deux objectifs principaux la participation citoyenne des enfants et des jeunes et l'égalité réelle entre les filles et les garçons. Le projet se destine aux enfants de 0 à 12 ans.

Pour ce qui concerne l'objectif qui nous intéresse, l'égalité réelle entre les filles et les garçons, le Maire et son équipe souhaitent le travailler de manière transversale. Cela signifie qu'il ne s'agit pas d'un objectif indépendant des autres, mais qui s'applique à toutes les thématiques du PEL (Cf. Annexe n°2) et donc à toutes les structures et secteurs d'activité qui s'adressent aux enfants.

³ Ce titre a pour but de promouvoir les principes de la CIDE à l'échelle locale, et pour cela, UNICEF communique un guide aux villes candidates au titre, dans lequel on retrouve les thématiques importantes à traiter localement (thématiques reprises pour la rénovation du PEL de Saint-Brieuc), ainsi que des préconisations pour mettre en place des projets en pratique.

L'égalité entre les filles et les garçons se doit d'être perçue comme une toile de fond, lors de l'élaboration du PEL, à tous les autres objectifs : à l'offre de loisirs, à la culture, aux espaces de vie, etc.

Dans un article de revue, Hélène Ryckmans et Pascale Maquestiau parlent de la notion de « *mainstreaming* » de l'égalité, qui renvoie à celle de transversalité (Ryckmans & Maquestiau, 2008, p.81). L'égalité entre les sexes ne peut être accessible si elle est travaillée en silos, mais doit être appliquée à tous les aspects de la vie de l'enfant : littérature, loisirs, programmes scolaires, etc. L'objectif de transversalité a été conscientisé a sein des équipes des services éducatifs de Saint-Brieuc, et la nécessité d'appliquer l'égalité entre les filles et les garçons aux autres thématiques du PEL était claire.

Si la mise en avant politique de l'égalité entre les filles et les garçons n'est pas neutre, le moment choisi l'est encore moins. La rénovation d'un PEL est un moment clé dans l'analyse des pratiques professionnelles, durant laquelle certain.e.s professionnel.le.s peuvent se sentir jugé.e.s ou évalué.e.s. La posture politique, lors de la première étape qui consistait en l'élaboration d'un diagnostic territorial, se doit de ne pas prendre la forme d'une évaluation, mais bien d'un état des lieux de ce qui existe et de ce qui manque. En prenant en compte cet état des lieux, il sera plus aisé de comprendre ce qui fonctionne et ce qui fonctionne moins, pour appuyer les forces de la Ville et améliorer ses faiblesses.

Élaboration d'un diagnostic territorial

L'objet du stage résidait dans l'élaboration d'un diagnostic territorial, étape préalable à la rénovation du PEL, mission qui m'a été déléguée en quasi-totalité. L'ambition était de réaliser un état des lieux, sur chacun des secteurs de la ville en lien avec l'enfance, des évolutions, des difficultés et des perspectives pour le nouveau mandat. Ce diagnostic ne se veut pas exhaustif, mais a pour but de donner un aperçu des atouts et des pistes d'amélioration de Saint-Brieuc sur les questions qui concernent l'enfance. Pour structurer ce rendu, nous l'avons subdivisé en quatre grandes parties, qui correspondent aux thématiques du PEL : le bien-être et le cadre de vie de l'enfant, le parcours éducatif de qualité, la réduction des inégalités éducatives et la participation citoyenne (Cf. Annexe n°1).

On retrouve, à l'intérieur de ces thématiques, nos deux grands objectifs politiques que sont l'égalité réelle entre les filles et les garçons et la participation citoyenne des enfants et des jeunes.

Le diagnostic territorial a été construit en premier lieu grâce au recueil de la parole des acteurs de l'enfance et de la jeunesse. Les professionnel.le.s en question sont des agents municipaux⁴ et des salarié.e.s de centres sociaux ou d'associations travaillant à Saint-Brieuc, en lien privilégié ou plus lointain avec l'enfance. Il s'agit de personnes en lien direct avec la rénovation du PEL, et pour qui cette réécriture du projet aura des impacts concrets sur leurs pratiques, et ce peu importe leur secteur (cuisine centrale, espaces verts, aménagements de l'espace public, ...). Ont dès lors été exclus du processus les professionnel.le.s de l'éducation nationale, mais aussi de la jeunesse, étant donné la tranche d'âge visée par la rénovation du PEL. Ne sont pas non plus incluses toutes les professions médicales (puériculture, médecine scolaire, ...). Des rencontres avec les professionnel.le.s visés ont été planifiées, et se sont déroulées de novembre 2020 à mars 2021. Elles ont permis de récolter des données sur les évolutions, difficultés et perspectives de chacun de leur secteur professionnel. Ce contact avec différent.e.s professionnel.le.s m'a permis de me confronter à différents points de vue sur l'égalité entre les filles et les garçons.

La réalisation du diagnostic territorial s'est aussi appuyée sur trois questionnaires élaborés en mars 2021, à destination des enfants, des parents et des professionnel.le.s. Ils ont été élaborés par trois groupes de travail : le premier, dont je faisais partie, était chargé du questionnaire à destination des enfants et était composé d'une responsable périscolaire et d'une directrice d'ALSH (accueil de loisirs sans hébergement). Pour travailler les questions qui s'adressaient aux parents, une coordinatrice éducative, un cadre de la direction ont été mobilisés, et j'ai pu assister à une partie de leur travail. Enfin, concernant le questionnaire qui visait les professionnel.le.s⁵, le Directeur de l'action éducative, le responsable de la réussite éducative et moi-même nous sommes inspirés du questionnaire destiné aux parents pour créer une cinquantaine de questions (Cf. Annexe n°2).

⁴ Il s'agit notamment des responsables périscolaires et des animateurs et animatrices, qui travaillent pour la Ville.

⁵ Nous avons interrogé via ce questionnaire tout.e professionnel.le qui travaille de près ou de loin avec les enfants (dont la petite enfance) et/ou les jeunes, et qui agit sur le secteur briochin.

Les questions, pour chacun des questionnaires, sont issues des thématiques et des objectifs du PEL. En dehors des rencontres effectuées avec les professionnel.le.s, l'objectif était de recueillir la parole des enfants et des parents sur les mêmes thématiques. Une des ambitions politiques étant la participation citoyenne, il allait de soi de construire une démarche participative, pour que chacun.e se sente impliqué.e dans les politiques publiques qui le ou la concerne.

Pour ce qui est de la diffusion des questionnaires, elle a été propre à chacun des publics concernés. Concernant les enfants, des liens⁶ ont été transmis aux responsables périscolaires afin que des temps soient consacrés à la diffusion du questionnaire auprès des enfants. L'idée était de proposer à des groupes d'enfants, sur les temps d'accueil périscolaires du midi et du soir, de répondre au questionnaire, de manière anonyme. Les animateurs et animatrices avaient un rôle d'encadrement et non d'accompagnement, afin de ne pas biaiser les réponses des enfants et d'assurer leur confidentialité. Le questionnaire était destiné aux enfants de 6 à 12 ans, fréquentant les écoles publiques et privées de Saint-Brieuc.

La communication des questionnaires aux parents s'est fait grâce à la liste de diffusion, obtenue par les directeurs et directrices d'établissements scolaires lors du premier confinement en 2020, qui permettait aux écoles de garder contact avec les familles. Un questionnaire papier a aussi été proposé aux familles dont l'accès au numérique était limité.

⁶ Il s'agit en effet de questionnaires en ligne, facilitant le traitement des réponses répertoriées directement sur le logiciel choisi, puisque ces questionnaires avaient vocation d'être à grande échelle (minimum 1000 réponses pour les enfants, 500 pour les parents et 200 pour les professionnel.le.s).

Déroulement du stage

Ma mission de stage s'est déroulée dans un cadre très favorable. En effet, l'année précédente (2019-2020), j'étais en service civique avec le comité UNICEF22, et une grande partie de mes activités se déroulaient avec la Ville⁷. J'étais déjà installée dans les bureaux de la DAE et j'étais en bon contact avec les équipes qui y travaillent. Le stage en alternance avec l'EHESP s'est ainsi inscrit dans la continuité de mon service civique, du moins en ce qui concerne la structure et ses équipes. Malgré cet avantage certain, la crise sanitaire a eu des impacts sur le bon déroulé des missions de stage.

Premièrement, concernant l'élaboration du diagnostic, l'organisation de rencontres et l'accès aux professionnel.le.s concerné.e.s ont été complexifiés, pour plusieurs raisons. D'abord, pour une partie d'entre eux et elles, la priorité n'était pas la rénovation du PEL mais plutôt la gestion des protocoles sanitaires ou les urgences liées au virus. Les disponibilités mentales, mais aussi temps disponible de chacun.e, étaient moindres.

Ainsi, je n'ai pas pu rencontrer toutes les personnes attendues. Ensuite, lorsque des professionnel.le.s se rendaient disponibles, s'est parfois imposée l'option de la visioconférence en dépit du présentiel. En dehors des rencontres prévues pour élaborer le diagnostic, l'accès à diverses professions qui entourent le secteur de l'enfance n'était pas envisageable. En raison de cette crise, je n'ai rencontré que très peu l'équipe municipale, encore moins le corps enseignant ni les enfants eux-mêmes. La situation sanitaire a également rendu difficile la diffusion du questionnaire auprès des enfants, lors de la fermeture des écoles au mois d'avril, puisque l'organisation prévue voulait qu'ils et elles y répondent sur le temps périscolaire. Globalement, j'ai tout de même exercé mes missions en grande partie en présentiel, ce qui a facilité ne serait-ce que les échanges informels avec les collègues de la DAE, mais aussi le travail en équipe, l'organisation de réunions, etc.

⁷ J'intervenais en tant qu'animatrice sur le temps périscolaires dans les écoles publiques, en mobilisant des outils et des jeux qui évoquaient les droits de l'enfant.

Méthodologie utilisée pour le travail réflexif

La méthodologie utilisée pour ce travail a été d'abord d'observer les réunions, les temps formels ou informels au sein de la DAE, pour en ressortir différents regards sur l'égalité entre les filles et les garçons. Ces regards ont été récoltés particulièrement lors des rencontres avec divers acteurs de la ville pour l'élaboration du diagnostic. Chaque entretien⁸ a ensuite été retranscrit dans un tableau, classé par thématique du PEL et selon les évolutions depuis 2015, les difficultés rencontrées et les perspectives pour le mandat en cours. Par la suite, lors de la construction des questionnaires, des questions ont été posées aux parents, aux enfants et aux professionnel.le.s sur l'égalité entre les filles et les garçons, pour répondre aux attentes du PEL, et ont servi mon analyse. En effet, les questions choisies et les réponses à celles-ci donnent une première photographie sur la manière dont est perçue l'égalité entre les sexes. Le recueil des réponses s'est fait à la mi-mai : 257 répondants professionnel.le.s, 578 parents et 1014 enfants. Avant la fin de mon stage, j'ai fait remplir aux professionnel.le.s avec qui j'ai été en contact, de près ou de loin, un formulaire (cf. Annexe n°3) qui me permettait d'obtenir de plus amples informations sur eux.elles, auxquelles je n'avais pas eu accès pendant nos rencontres.

Les éléments du tableau issu des rencontres et les réponses au questionnaire destiné aux professionnel.le.s sont les deux sources de données qui seront utilisées. Sur tou.te.s les professionnel.le.s rencontré.e.s⁹, plusieurs professionnel.le.s ont été cité.e.s dans ce mémoire. Pour assurer leur anonymat, leur prénom a été remplacé par un pseudo.

⁸ On ne peut pas parler ici d'entretiens sociologiques au sens propre, mais plutôt de réunions, non enregistrées, qui prenaient la forme d'échanges autour des objectifs du PEL et des enjeux de chacune des structures rencontrées.

⁹ Ils et elles ont tou.te.s été recensé.e.s dans un tableau anonymisé, complété en partie grâce au formulaire qui leur a été transmis, et aux phrases entendues lors d'entretiens, de réunions ou de discussions informelles.

PSEUDO	PROFESSION	FORMATIONS SUIVIES, DANS LE CADRE PROFESSIONNEL, LIÉES À L'ÉGALITÉ	ANCIENNETÉ DANS LE POSTE	CONTACT AVEC LES ENFANTS
Marie	Chargée de mission pour la Ville de St Briec	Discriminations	10 ans	Régulier
Christelle	Salariée du service des espaces verts	- Égalité entre les filles et les garçons - Question du genre	13 ans	Aucun
Florence	Responsable périscolaire		1 an	Quotidien

Comment les professionnel.le.s impliqués directement dans la rénovation d'un PEL perçoivent l'objectif politique d'égalité entre les filles et les garçons ? Pour répondre à cette question, nous allons dans un premier temps nous pencher sur la priorité politique accordée à l'égalité entre les sexes, du point de vue des représentations professionnelles (chapitre 1). Ensuite, nous observerons comment sont travaillées les normes de genre par les professionnel.le.s auprès des enfants (chap.2).

CHAPITRE I – LA PRIORITÉ POLITIQUE ACCORDÉE À L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES À L'ÉPREUVE DES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES

1.1 L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS, UNE PRIORITÉ POUR LES DÉCIDEURS S'IMPOSANT AUX PROFESSIONNEL.LE.S

1.1.1 ENTRE REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES ET RÉALITÉ POLITIQUE DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS : CONTINUITÉS ET RUPTURES

L'environnement global, en France, sur la question de l'égalité entre les filles et les garçons, est marqué par le constat de rupture entre les représentations sur l'éducation des enfants et la réalité des inégalités entre les filles et les garçons. Dans une série de recherches parue en 2006, il est démontré que « *les différences dans la socialisation des filles et des garçons perdurent (...) alors que les principaux acteurs de leur maintien sont toujours plus convaincus d'adopter un comportement égalitaire envers les enfants des deux sexes* » (Dafflon Nouvelle, 2006, p.382). L'idée selon laquelle l'école et les institutions républicaines en général tendent de plus en plus vers l'égalité réelle entre les sexes est liée à différents éléments.

D'abord, les revendications qui sont liées aux inégalités entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons sont impactantes et médiatisées. En particulier, le mouvement *Me too* (ou *BalanceTonPorc*) en 2017 a mis en lumière les personnes coupables de violences sexistes et sexuelles afin que les victimes soient entendues. J'ai pu observer que la montée médiatique du féminisme entraîne parfois une certaine forme de culpabilité chez les professionnel.le.s, lorsqu'ils.elles prennent conscience que leurs agissements et leurs dires peuvent aller à l'encontre de l'égalité des sexes : « *je sais que ce n'est pas bien de dire ça ; j'ai conscience que c'est un peu sexiste ; ...* » (propos tenus lors de temps informels). C'est en cela que le constat de Anne Dafflon Nouvelle intervient, en ce que les postures vis-à-vis de ce qui est sexiste ou non évoluent, mais le sexisme reste présent.

Avant ces récents mouvements militants pour l'égalité, le contexte politique était favorable au renforcement des opinions positives sur l'égalité entre les filles et les garçons. Angélica Trindade-Chadeau estime elle que « *depuis la nomination de Najat Vallaud-Belkacem au*

ministère des Droits des femmes au sein du gouvernement Ayrault, les ambitions sont notables dans le domaine de la formation et de la déconstruction des stéréotypes de genre » (Trindade-Chadeau, 2013, p.7). Najat Vallaud-Belkacem a été nommée ministre des Droits des femmes, de la Ville, de la Jeunesse et des Sports en mai 2012, jusqu'en août 2014, mandat qui marque un tournant dans la prise en compte de l'égalité entre les sexes à l'école. Le féminisme et les politiques publiques favorables à l'égalité entre les sexes ne datent pas de 2012, mais la reconnaissance publique des inégalités entre les filles et les garçons à l'école est relativement récente, et pour autant loin d'être acquise. Cette reconnaissance partielle a été démontrée dans l'ouvrage précité qui traite de la socialisation des filles et des garçons, dans lequel il est noté que « dans les représentations de tout un chacun, il ne fait aucun doute que, durant des siècles, filles et garçons ont été élevés de manière différente, tandis qu'actuellement, de nombreuses personnes imaginent que les enfants des deux sexes sont socialisés de manière similaire et égalitaire » (Dafflon Nouvelle, 2006, p.9). Pour ce qui concerne l'ancienne ministre Najat Vallaud-Belkacem, elle exprime qu'il faut « mettre l'égalité des filles et des garçons au cœur même de la refondation républicaine de l'école », et que « l'égalité entre les femmes et les hommes est aujourd'hui une valeur et une promesse de la République, en même temps qu'un objectif fondamental de l'institution scolaire » (Peillon & Vallaud-Belkacem, 2012). Plus récemment, en 2019 et pour cinq ans, une Convention interministérielle¹⁰ pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif précise : « Déclinée dans tous les territoires sous la responsabilité des recteurs et rectrices, des préfets et préfètes de région, la convention interministérielle offre un cadre aux différents réseaux territoriaux et favorise la mise en œuvre et le déploiement d'actions partenariales au plan local et, suivant les spécificités des territoires, avec les collectivités locales, le monde de l'entreprise, le secteur de la santé et du social ou encore les associations » (Convention interministérielle, 2019-2024, p.3).

¹⁰ Cette Convention interministérielle a été signée entre : le Ministère des armées, le Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, le Ministère de la Culture, le Ministère de l'Agriculture et de l'alimentation, et le Secrétariat d'État chargé de l'égalité entre les hommes et les femmes et de la lutte contre les discriminations.

Ces ambitions politiques sont aujourd'hui reprises par la Ville de Saint-Brieuc, l'équipe municipale ayant érigé l'égalité réelle entre les filles et les garçons comme un des objectifs principaux de la refondation du Projet éducatif local. Le fait que cette égalité soit définie comme un des objectifs principaux du PEL a souvent été accueilli, par les équipes des différents services municipaux¹¹, comme pertinent. Pour autant, j'ai pu observer une certaine réticence, puisque l'égalité réelle entre les filles et les garçons n'apparaissait pas comme prioritaire : les objectifs perçus comme prioritaires sont ceux qui répondent aux demandes urgentes, aux difficultés quotidiennes, bien moins que ceux qui s'inscrivent dans le long terme. Apparaît alors que les professionnel.le.s qui sont en contact direct avec les enfants (enseignant.e.s, animateurs et animatrices, responsables périscolaires, directeurs et directrices d'ALSH, ...), travaillent dans la quotidienneté, voire parfois dans l'urgence, et leurs besoins sont en concordance avec cette réalité. Comme j'ai pu l'entendre de nombreuses fois par des membres de la Direction de l'action éducative « *l'égalité entre les filles et les garçons est un sujet à aborder avec beaucoup d'humilité* » (propos tenus lors de temps informels, par différents membres de la Direction). D'une part, car c'est un sujet délicat à aborder sans qu'entrent en jeu les opinions et les convictions personnelles. D'autre part, cet objectif ne répond pas directement aux besoins opérationnels et urgents des professionnel.le.s de terrain, en lien direct avec les enfants. C'est d'ailleurs ce qui était exprimé au début de mon stage, lors de la mise en commun des objectifs du PEL, et des discussions autour des décisions de l'équipe municipale : « *deux grands objectifs c'est bien, mais ça ne suffit pas, il y a d'autres sujets importants à traiter* » (propos tenus par des membres de la DAE lors d'une réunion avec les élus en octobre 2020).

¹¹ Il s'agit ici principalement du Service éducation enfance loisirs et du Service petite enfance

1.1.2 L'APPROCHE DE L'OBJECTIF D'ÉGALITÉ DANS LE PROJET ÉDUCATIF LOCAL DES PROFESSIONNEL.LE.S

Le projet éducatif local de Saint-Brieuc se construit sur la base des préconisations et des thématiques proposées par UNICEF France, dans le cadre du titre « Ville Amie des Enfants ». L'égalité entre les filles et les garçons est d'ailleurs prônée dans le Guide UNICEF 2020-2026¹² : « *la collectivité a les moyens d'impulser une politique active pour accorder à toutes et à tous une place identique dans l'espace public et dans l'offre de service* ». L'équipe municipale briochine a pu se baser sur les outils UNICEF France pour construire ses objectifs et les définir clairement. Politiquement, ce choix n'est pas neutre : c'est un objectif à long terme, qui ne répond pas à des besoins immédiats, du moins aux yeux des agents qui sont en direct avec les enfants, mais qui s'inscrit pleinement dans l'actualité. De plus, quand certains membres de la Direction étaient très intéressés pour travailler l'égalité réelle entre les filles et les garçons, d'autres n'étaient pas persuadés de ce qu'ils pouvaient faire à leur échelle. Par exemple, quand je me suis entretenue avec le directeur de la cuisine centrale, il m'exprimait que dans son secteur, il lui était difficile d'imaginer mettre en place des actions en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons, même s'il n'y était pas du tout opposé. Mais en dehors de ce cas précis, j'ai souvent senti un manque de légitimité exprimé par certain.e.s, qui exprimaient ne pas avoir les compétences ni les outils pour se saisir de la question. Tout l'enjeu de la réussite du PEL, et de l'efficacité de l'objectif d'égalité, réside dans la coordination entre les services, entre les directions et leurs agents, mais aussi entre les individus. Véronique Laforets de l'INJEP dans un « Cahier de l'action » évoque la difficile mise en commun des objectifs, tant la question de l'éducation est propre à chaque individu : « *chacun a beau avoir des convictions, croire en un certain nombre de valeurs, personne n'est dupe : l'éducation des enfants rappelle cruellement que ces convictions et ces valeurs n'ont de sens qu'inscrites dans un avenir collectif qui semble bien difficile à imaginer* » (Laforets, 2006).

¹² Devenir une Ville amie des enfants et agir, Guide 2020-2026
<https://fr.calameo.com/read/0055866321136c5131d41?view=book&page=3>

Un PEL perçu comme relativement complexe par les professionnel.le.s de l'enfance

Cette perception de la complexité du collectif dans la rénovation du PEL est aussi apparue très vite sur le terrain à Saint-Brieuc. En premier lieu, ce sont les services municipaux (écoles, accueils de loisirs, accueils périscolaires, ...) qui doivent appliquer les principes du PEL dans leurs pratiques. Mais les associations d'enfance et de jeunesse, les centres sociaux et même les comités de quartiers sont impliqués, puisqu'il n'y a qu'en coordonnant ces structures qu'on trouvera une cohérence dans le parcours de vie de l'enfant au sein de la Ville (entre le scolaire et l'extra-scolaire par exemple). C'est ce qui fait la difficulté des objectifs comme l'égalité réelle entre les filles et les garçons, qui, par leur aspect assez clivant et touchant aux convictions personnelles, accentuent fortement les phénomènes de mauvaise coordination. Le manque de coordination a été très perceptible à Saint-Brieuc entre les différentes structures, et notamment entre les associations et les services municipaux, qui mènent des projets de manière individuelle, alors qu'une mise en commun d'outils et de savoir-faire permettrait sûrement la mise en place de projets plus efficaces en termes d'égalité. Parfois même entre associations de quartier différents, des projets de sensibilisation à la sexualité par exemple sont menés en parallèle, mais aucun partage entre les structures n'est fait. Cela a pour conséquence, entre autres, de rendre difficile la circulation de l'information, et pour les familles de savoir et de comprendre les projets mis en place sur le territoire.

Un constat sur la nécessité de travailler sur l'égalité filles-garçons pas si partagée

La plupart des professionnel.le.s rencontré.e.s s'accordaient à donner du crédit à un objectif d'égalité réelle entre les filles et les garçons dans la rénovation du PEL de Saint-Brieuc. Un souhait global de réduire les inégalités entre les filles et les garçons s'est fait ressentir. Yves Raibaud et Édith Maruéjols pointent les inégalités persistantes dans une enquête menée en 2010, en démontrant que, par exemple, « *l'offre de loisirs subventionnée, toutes activités confondues, s'adresse en moyenne à deux fois plus de garçons que de filles* » (Maruéjols & Raibaud, 2012). Dans les professionnel.le.s en

contact direct avec les enfants que ce soit dans les écoles ou les associations, sont conscients de ces réalités et ont l'envie d'y travailler.

Pour autant, une autre partie des professionnel.le.s considèrent qu'il n'existe pas tant d'inégalités entre les sexes chez les enfants, et donc que l'égalité réelle est déjà quasi atteinte. Les professionnel.le.s qui partageaient cette position sont souvent celles et ceux qui sont très peu en contact avec les enfants dans le cadre de leurs fonctions. Ce sont aussi celles et ceux qui n'ont pas ou peu reçu de formations professionnelles sur les questions d'égalité ou de genre. Leur argumentaire était souvent tourné autour fait que beaucoup de pratiques, ou de structures destinées aux enfants n'étaient pas « genrées »¹³, et qu'ils ou elles ne percevaient pas ce qui pouvait être fait en termes d'égalité filles-garçons sur leur secteur.

¹³ Le mot « genré » est entendu ici au sens d'usage différencié entre les filles et les garçons d'une pratique ou d'une structure.

1.2 LES RAISONS D'UNE MISE EN ŒUVRE PARTIELLE DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

1.2.1 L'USAGE DIFFÉRENCIÉ DES INFRASTRUCTURES PAR LES FILLES ET LES GARÇONS

L'usage des infrastructures comme la cour de récréation, les aires de jeux, les lieux de loisirs, est le sujet qui fait le plus l'unanimité chez les professionnel.le.s rencontré.e.s lors de mon stage. Lors des rencontres effectuées dans le cadre de l'élaboration du diagnostic territorial, l'usage des infrastructures était régulièrement le premier point soulevé. Qu'il s'agisse des personnels des services municipaux ou des agents de terrain, la plupart constatent un usage différencié, par exemple de la cour de récréation, par les filles et les garçons.

« La place du ballon est importante, particulièrement en école élémentaire »
(Christelle, salariée du service Espaces verts).

« Non seulement l'aménagement des cours d'école met les filles sur le côté, mais aussi les plus fragiles, dont les enfants porteurs de handicap » (Marie, Chargée de mission).

En cela les constats des professionnel.le.s rejoignent les travaux de la sociologue Édith Maruéjols qui, dans un article du Monde, explique que *« l'organisation, très répandue, des cours avec un terrain de foot contribue grandement à cette ségrégation : les garçons occupent une place centrale, alors que les filles sont reléguées aux coins. Elles sont invisibilisées »* (Maruéjols, 2018). Ce constat a été partagé par plusieurs professionnel.le.s que j'ai rencontré.

La chercheuse évoque cette mise de côté, en plus de celle des filles, des enfants dits « non conformes », et cite l'exemple des enfants en surpoids (Maruéjols, 2018). L'élément déclencheur de l'usage genré des cours de récréation apparaît être le terrain de football, souvent situé au centre de la cour. Le football étant assimilé comme un sport masculin, dont les filles et les non footballeurs sont exclu.e.s, et sont par conséquent cantonnées à la marge de la cour.

Édith Maruéjols, rajoute dans l'article précité que « *quand on demande aux enfants de dessiner leur cour, le terrain de foot apparaît toujours au centre, même s'il ne l'est pas. Dans l'esprit des garçons comme des filles, le terrain de foot crée une échelle de valeurs de ce qui est important, à savoir les garçons, et de ce qui ne l'est pas, c'est-à-dire les filles* » (Maruéjols, 2018).

Même si le constat du terrain de foot au centre de la cour comme outil de discrimination entre les filles et les garçons semble unanime, une responsable d'un accueil périscolaire ne partageait pas tout à fait ce point de vue et est venue nuancer ce constat.

« [Dans notre école] *on n'a pas la problématique du terrain de foot central parce qu'il n'y en a pas, mais c'est vrai que quand ça joue au foot, c'est plutôt au milieu de la cour, parce que c'est aussi là où il y a le plus de place* ».

Elle ajoute : « *c'est vrai que, quand même, les filles ont besoin de leur intimité, de leurs petits jeux de filles* » (Florence, responsable d'un accueil périscolaire).

Les propos de Florence s'inscrivent dans une perspective genrée des rôles sociaux attribués aux filles et aux garçons. On constate dès lors que persiste l'idée selon laquelle les garçons ont besoin de se défouler, d'évacuer leur énergie quand ils sont dans la cour, quand les filles ont besoin de calme, de leur intimité, presque d'un cocon protecteur. Même s'il est important de souligner les divergences d'opinions, la globalité des acteurs rencontrés sur le terrain s'accordait à voir la cour de récréation, dans son aménagement classique, comme un lieu qui favorisait les inégalités entre les filles et les garçons.

« *J'ai de plus en plus de demandes autour de projets qui réduiraient les inégalités de genre* »¹⁴ (Christelle, salariée du service Espaces Verts)

¹⁴ Sont ici mentionnés les aménagements des cours d'école, et des commandes de structures ou de marquages au sol, passées par les directeurs et directrices d'établissement scolaire.

L'enjeu autour de la cour de récréation et de la place prépondérante du ballon est pris en compte à Saint-Brieuc, comme le montre l'aménagement d'une cour d'école pour la rentrée 2019. En effet, dans le cadre de travaux de reconstruction d'une école, la Ville de Saint-Brieuc a aménagé une cour plus favorable à la mixité et à l'égalité entre les filles et les garçons. Comme on peut l'observer sur la photo ci-dessous, on ne retrouve pas de terrain de foot central, mais un terrain multisport qui prend la forme de marquages au sol.

Photo de l'école Jean Nicolas (Saint-Brieuc)



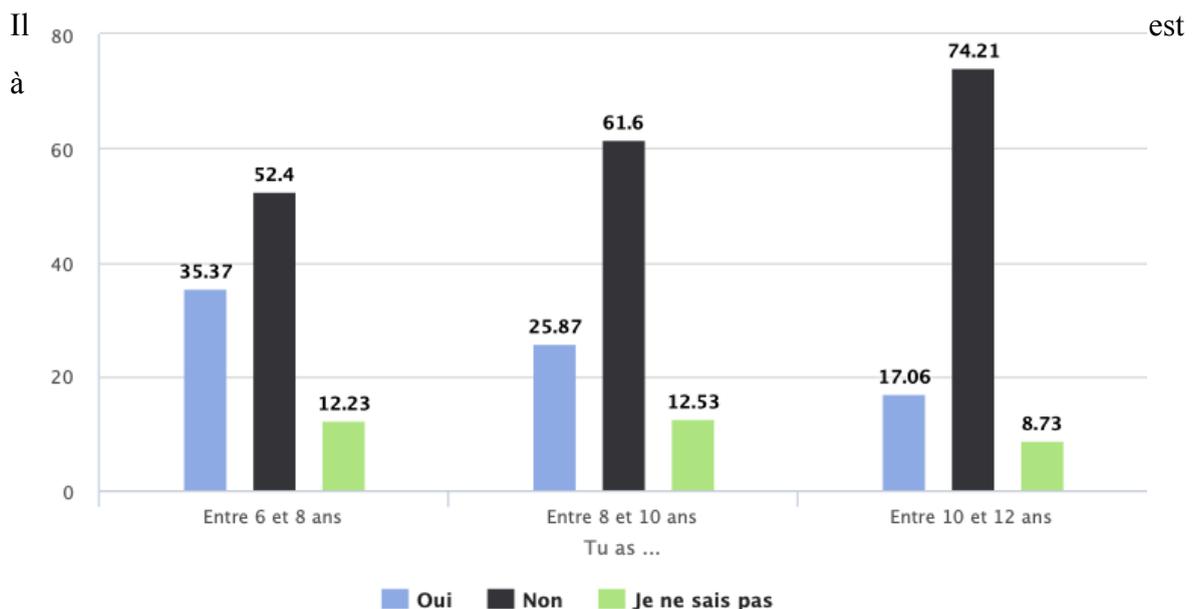
(Photo issue du site internet : <https://www.scobat.fr/galerie/ecole-jean-nicolas-24>)

Lors mon service civique, en 2019, je suis intervenue en tant qu'animatrice sur le temps périscolaire, dans cette école. Les enfants qui jouaient dans la cour se répartissaient naturellement sur les différents espaces en petits groupes, majoritairement mixtes. Le terrain multisport n'était, à ce moment là, pas utilisé en tant que tel par les enfants, et l'espace n'était pas occupé uniquement par des garçons.

Dans le même temps, il semble pertinent de s'intéresser à la répartition des sexes dans les loisirs et de ce que cette répartition dit de la construction des rapports de genre dans les sociabilités enfantines, et donc dans les infrastructures qui y sont destinées. Sur le temps périscolaire, le midi et le soir après la classe, des activités sont proposées aux enfants en plus des temps libres dans la cour de récréation de l'école.

Pourtant, même si « *les activités proposées se font dans le sens du libre choix des enfants [...], l'énoncé même de ces choix (percussions ou danse, football ou gymnastique, jeux d'extérieur ou activités manuelles) oriente les enfants vers des groupes de filles et de garçons homogènes* » (Bacou & Raibaud, 2011). Ainsi, on retrouve peu de mixité dans les activités de loisirs périscolaires. Mais ce qui importe, au-delà de la mixité, c'est l'ancrage de normes vis-à-vis de ces activités : les enfants intègrent qu'il existe des activités de loisirs et/ou sportives genrées. Afin de saisir comment les enfants se situent par rapport aux normes de genre, nous avons posé la question aux enfants dans le cadre du questionnaire préalable à la rénovation du PEL de savoir s'il existe des activités sportives réservées aux filles et d'autres aux garçons. Comme on peut le voir sur le graphique, les réponses ont été classées par tranche d'âge.

Données issues du questionnaire (réponse des enfants) : Penses-tu qu'il existe des activités sportives réservées aux filles et d'autres réservées aux garçons ? (en%)



noter que cette statistique évolue avec l'âge des enfants : plus ils et elles avancent en âge et plus ils et elles sont nombreux.ses à rejeter l'idée qu'il existerait des activités spécifiques aux filles et d'autres spécifiques aux garçons. Ainsi, les 6-10 ans sont plus d'un tiers à répondre oui à la question, contre un peu plus de 17 % chez les 10-12 ans. Nous pouvons ici nous référer aux travaux de Magali Bacou et Yves Raibaud, qui nous ont déjà éclairés sur les activités de loisirs et la manière dont les filles et les garçons s'y répartissent.

Ils apportent des précisions quant à la mixité sur les différents temps de la journée de l'enfant à l'école : « *la mixité est totale en classe mais relative dans les temps de récréation, de repas, dans les activités décloisonnées, dans l'accueil périscolaire et dans l'offre de loisirs organisés. Dans ces temps de vie on considère qu'il n'y a pas d'obligation pour les garçons et les filles d'être ensemble et ils semblent généralement préférer la compagnie de leurs pairs* » (Bacou & Raibaud, 2011).

Des tentatives de mixité à l'école ont été discutées lors de réunion avec les coordinateurs et coordinatrices éducatives de la DAE. En particulier, nous échangeons sur les écoles qui imposaient une mixité lors de la restauration scolaire. À Saint-Brieuc, certaines écoles ont en effet édicté la règle suivante : dans le restaurant scolaire, chaque table doit être composée de trois filles et de trois garçons¹⁵. Or, le retour qui en était fait était plutôt négatif. Les enfants ne sont pour la majorité pas à l'aise avec cette règle, et souhaitent profiter du repas pour retrouver les enfants avec qui ils et elles entretiennent des affinités. Il semblerait ici que la mixité à tout prix ne va pas toujours dans le sens du bien-être et de l'intérêt de l'enfant, elle n'est donc pas à envisager de manière absolue.

¹⁵ Cette règle, et les constats qui en découlent, sont à prendre en compte en dehors de la période de crise sanitaire. Les règles de restauration depuis le début des protocoles sanitaires ont été changées.

1.2.2 LA CONTRADICTION ENTRE LES VOLONTÉS POLITIQUES ET LES MOYENS À DISPOSITION DES PROFESSIONNEL.LE.S

Lorsque l'on parle de moyens mis à disposition des professionnel.le.s, il s'agit non seulement de moyens humains, c'est-à-dire le nombre de salariés ou d'agents disponibles pour mener à bien des projets, mais aussi de moyens financiers, et principalement les budgets alloués à l'enfance et les offres de formations continues. Lorsque l'on posait la question des difficultés pour chacune des rencontres organisées avec les professionnel.le.s dans le cadre du diagnostic, c'est la question des moyens qui revenait quasi-systématiquement.

Parmi les enjeux autour des moyens alloués à la question de l'égalité entre les filles et les garçons, est régulièrement évoqué dans les entretiens et les discussions informelles celui des formations des professionnel.le.s. Le souhait exprimé était celui d'offres de formations continues, mais aussi d'amélioration des formations initiales¹⁶. Pourtant, parmi les 28 professionnel.le.s recensé.e.s sur mon terrain de stage, seul.e.s six, trois hommes et trois femmes, ont participé à une formation professionnelle sur l'égalité entre les filles et les garçons. Les constats déjà évoqués ont été repris dans d'autres travaux, qui pointent que l'importance d'être formé à l'égalité des sexes n'a été reconnue que tardivement. En effet, « *il a [...] fallu attendre l'année 1999 pour qu'un avis du Conseil de l'éducation et de la formation de la Communauté française de Belgique recommande de former le personnel enseignant à l'égalité des sexes* » (Pasquier & Richard, 2018). Pourtant, proposer un système éducatif dans lequel les professionnel.le.s sont formé.e.s à l'égalité permettrait les

¹⁶ C'est d'ailleurs ce que prône la *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif*, qui vaut pour la période qui s'étend de 2019 à 2024. Il y est indiqué que « *La formation des personnels enseignants, d'éducation et d'encadrement est le premier gage de la diffusion d'une culture de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans les établissements scolaires et d'enseignement supérieur* » (*Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.pdf*, s. d.). Cette convention érige la formation professionnelle en première étape de l'acquisition et de la diffusion de normes égalitaires entre les filles et les garçons. La Convention interministérielle précise dans ce cadre que « *il est impératif de développer massivement la formation – initiale et continue – de tous les professionnels, comme levier d'amélioration des pratiques enseignantes [...], des parcours scolaires et universitaires [...] et du climat dans les établissements [...]* » (*Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.pdf*, s. d.).

partages de compétences et d'être au plus près des besoins des enfants (Laurant & Collet, 2016).

Durant mon stage, de nombreux.ses professionnel.le.s m'ont fait part d'un manque de coordination global : entre les directions et les agents qui en dépendent, mais aussi entre services ou encore entre les acteurs de l'éducation et les familles. Cet élément est souvent mis en relation avec un manque de ressources, mais cette fois en termes de temporalité. Étant donné les faibles moyens humains, la plupart des professionnel.le.s travaillent dans l'urgence, c'est ce qu'on expliquait plus haut, et ne peuvent prendre le temps d'analyser leurs pratiques, de les mettre en relation avec celles des autres services, ou encore de mettre en œuvre des projets en lien rapproché avec leur direction.

La faible attribution de moyens pour appliquer l'égalité réelle entre les filles et les garçons, ralentissent les processus de mise en place de projet et rendent plus difficile la prise d'initiative par les professionnel.le.s. Cet élément a été soulevé quasiment systématiquement lors des rencontres avec es professionnel.le.s dans le cadre du PEL. Ainsi, parce que peu de moyens humains et financiers sont attribués pour réduire les inégalités, beaucoup de professionnel.le.s de l'enfance se sentent délaissés voire illégitimes à évoquer cette question avec les enfants, ou à agir dans le sens d'une égalité réelle entre les filles et les garçons.

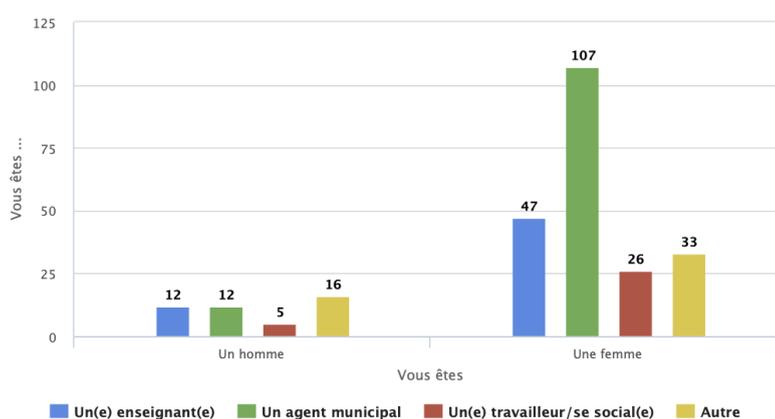
CHAPITRE II – LE TRAVAIL DES NORMES DE GENRE AUPRÈS DES ENFANTS

2.1 LES PROFESSIONNEL.LE.S LIÉ.E.S À L'ENFANCE, ACTEURS ET ACTRICES DE LA SOCIALISATION DES ENFANTS

2.1.1 LA REPRODUCTION DES NORMES DE GENRE PAR UN MANQUE DE PARITÉ CHEZ LES PROFESSIONNEL.LE.S

Seront évoqués ici les professionnel.le.s dits du *care*¹⁷, surreprésentés par les femmes. A Saint-Brieuc, et selon les réponses au questionnaire destiné aux professionnel.le.s¹⁸, plus de 80 % des répondant.e.s sont des femmes.

→ **Données issues du questionnaire : Comparaison de la représentativité des hommes et des femmes dans les différents métiers interrogés**¹⁹



Ce graphique démontre le grand déséquilibre statistique entre les hommes et les femmes dans les métiers qui ont été interrogés par le questionnaire. La différence notable est celle des agents municipaux (animateurs/animatrices, agents de restauration, responsables périscolaires, etc) : parmi les répondant.e.s, seuls 12 sont des hommes alors que 107 sont des femmes.

¹⁷ *Care*, en anglais, se traduit par *prendre soin de*. Les métiers visés par cette appellation sont tous ceux qui, de manière générale, se réfèrent à l'aide sociale, mais aussi à l'éducation ou encore à la santé.

¹⁸ Il s'agit du questionnaire qui a servi à la construction du diagnostic territorial.

¹⁹ Le graphique ne représente pas des pourcentages mais des nombres

Un grand écart de représentativité se retrouve aussi chez les enseignant.e.s, seuls 12 hommes contre 47 femmes. Ces données sont représentatives du reste du territoire français. En effet, selon l'INSEE, sur toutes les femmes en emploi en 2017, 13,2 % travaillent dans le secteur de l'action sociale et de l'hébergement médico-social. Sur ce même secteur la même année, on trouve uniquement 2,4 % d'hommes (Institut national de la statistique et des études économiques, 2019).

La surreprésentation des femmes parmi les métiers du *care*, et pour ce qui nous concerne les animatrices, les responsables périscolaires, les salariées d'association et de centres sociaux, pose question du point de vue des inégalités entre les filles et les garçons. Le fait que les enfants soient, en dehors de leur vie familiale²⁰, encadrés quasi uniquement par des femmes, amène à s'interroger sur l'unicité du système de normes qui leur est transmis. Chacun des sexes, chez l'enfant comme chez l'adulte, est enfermé dans un système de normes, féminin ou masculin. C'est ce qui a été démontré dans le rapport de l'INJEP sur la santé et la sexualité des jeunes pris en charge par la PJJ (Protection judiciaire de la jeunesse). Il s'agissait, dans cette étude, d'éducateurs et d'éducatrices spécialisé.e.s, mais le constat est semblable à celui observé sur mon terrain de stage : *« Si les femmes laissent voir une forme de « maternage » bienveillant au risque d'être étouffant, par contre, il est reproché aux hommes de ne pas avoir bien su endosser les habits du métier d'éducateur. Ces éléments invitent à interroger la question des compétences à la lumière du genre »* (Amsellem-Mainguy & Dumollard, 2015). Qu'il s'agisse des hommes ou des femmes, chacun.e est ramené à son système de norme, à ce qu'il ou elle doit être et ne pas être, faire et ne pas faire. Pour exemple, le remplacement d'une femme par un homme au sein d'une association jeunesse à Saint-Brieuc, a été plutôt mal perçu par les familles. Elles étaient réticentes à confier leurs filles à un homme, et à modifier leur accompagnement qui était jusque là mené par une femme. Implicitement, et dans l'inconscient collectif, une femme sera plus douce, plus à l'écoute, plus empathique qu'un homme. Il est souvent plus rassurant pour les familles que leurs enfants soient confiés à des femmes : ce qui est recherché, ce sont les compétences de mère, et non pas des compétences professionnelles.

²⁰ Il est également possible de questionner la place des femmes à la maison, et en tant que mère, mais notre sujet ici ne nous permet pas de nous y pencher.

Ce qui découle de ces acquis sociétaux, c'est qu'ils sont transmis aux enfants et c'est en partie pour cette raison que les inégalités entre les sexes se perpétuent.

Ce sont donc davantage les stéréotypes de genre reproduits, et la très faible mixité des métiers du *care*, que les pratiques professionnelles qui renforcent les inégalités entre les filles et les garçons.

Ces problématiques sont de plus en plus soulevées et débattues, c'est d'ailleurs ce que j'ai nettement remarqué tout au long de mon stage. Yves Raibaud et Magali Bacou ont cependant émis une réserve quant aux tentatives de résolution des problématiques de parités, ici concernant les centres de loisirs.

Il explique que « *La parité introuvable pour les directeurs et directrices de centres de loisirs consiste alors à trouver des hommes animateurs pour diversifier leur offre de loisirs avec des activités « masculines » capables de répondre aux demandes des garçons* » (Bacou & Raibaud, 2011). Ils démontrent par la même que ces comportements dans le recrutement peuvent accentuer les inégalités existantes. Selon ces auteurs, des hommes sont recrutés non pas pour garantir une parité des métiers de l'animation, mais pour assouvir des besoins masculins. En voulant répondre aux besoins des garçons, la différenciation, voire l'opposition, entre les « jeux de garçons » et les « jeux de filles » est perpétuée.

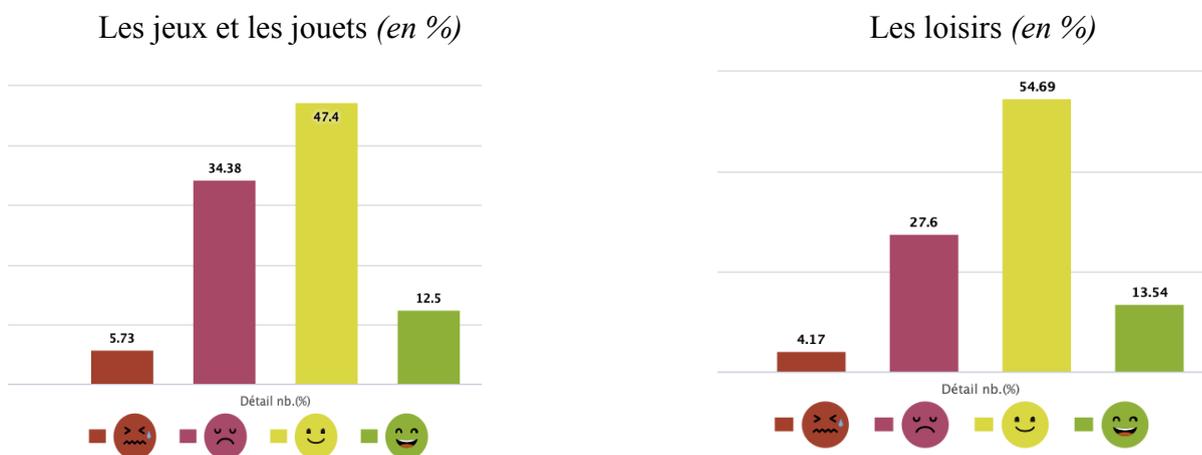
En dehors des professionnel.le.s du *care*, les cadres sont des hommes. En effet, à l'inverse des métiers confrontés quotidiennement aux enfants, les professions hiérarchiquement plus élevées et donc avec un contact moindre avec les enfants sont largement représentées par des hommes, et ce aussi au sein de la DAE à Saint-Brieuc.

La faible représentativité des hommes au contact des enfants et leur sur-représentativité dans les postes posent question quant à la construction des politiques publiques en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons. En effet, il semble incohérent qu'un seul des deux sexes élabore des politiques publiques visant à réduire les inégalités entre les sexes.

2.1.2 LES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES QUANT À L'ATTEINTE D'UNE ÉGALITÉ RÉELLE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

En tant qu'acteurs et actrices d'une partie de la socialisation des enfants, les professionnel.le.s de l'enfance, et plus particulièrement ici celles et ceux de l'éducation, ont un rôle majeur à jouer quant à l'égalité entre les filles et les garçons. D'abord, et c'est ce qu'explique Anne Dafflon Nouvelle dans son ouvrage sur la socialisation différenciée entre les filles et les garçons, on retrouve des « *similitudes dans les représentations que les adultes se font des filles et des garçons [ce qui] met en lumière leurs propres manières [...] d'agir avec les enfants des deux sexes* » (Dafflon Nouvelle, 2006). Ces similitudes, nous concernant, se vérifient en termes de représentations : la plupart des personnes que j'ai pu rencontrer dans le cadre de la rénovation du PEL s'accordent à dire que les inégalités entre les sexes s'effacent peu à peu, qu'il n'y a que très peu de différenciation faite entre les filles et les garçons, particulièrement à l'école. C'est également ce qui a été constaté dans les réponses au questionnaire destiné aux professionnel.le.s :

→ **Graphiques issus de la question suivante : *Pensez-vous que l'égalité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, soit atteinte dans les domaines suivants ?***



Pour chacun des graphiques, on observe qu'une large majorité des répondant.e.s considèrent que l'égalité des sexes est atteinte sur ces deux domaines²¹. Il faut tout de

²¹ La majorité est atteinte si on additionne les réponses en jaune et en vert, c'est-à-dire les réponses qui tendent vers une égalité des sexes atteinte.

même noter la part significative, sur le graphique concernant les jouets, de réponses négatives quant à la réalisation actuelle d'une égalité entre les filles et les garçons.

Ce discours semble entrer en contradiction avec tous les constats d'inégalités entre les filles et les garçons évoqués précédemment, mais aussi avec la volonté politique d'impulser une égalité réelle – ce qui signifie implicitement que celle-ci n'est pas atteinte. Dans le même ouvrage précité d'Anne Dafflon-Novelle, elle explicite ce paradoxe qu'elle a elle-même observé dans son étude : « *malgré [les] comportements fortement différenciés avec les deux sexes, les enseignants, tout comme les parents, dénie presque toujours l'idée qu'ils pourraient interagir différemment avec les garçons et avec les filles. Ils ont le sentiment d'avoir affaire à des individus, non à des membres d'un groupe donné* » (Dafflon Novelle, 2006). Ce paradoxe dénote de pratiques professionnelles qui sont implicitement et involontairement inégalitaires, mais teintées d'une volonté d'agir en faveur de l'égalité.

A ces représentations, parfois paradoxales, autour de l'atteinte d'une réelle égalité entre les filles et les garçons, s'ajoute la problématique de la valorisation des actions et/ou des projets menés pour réduire les inégalités entre les filles et les garçons. En effet, en allant à la rencontre de certain.e.s professionnel.le.s de la Ville, nous avons pu constater que même quand des actions de sensibilisation à l'égalité, par exemple, étaient menées, leur retentissement à l'échelle de la ville était quasi nul. Ces actions sont menées en interne, dans les écoles, les associations enfance-jeunesse ou encore les centres sociaux, mais leur valorisation, non seulement n'est pas souvent réfléchie, mais n'est pas une priorité. Nous avons souvent été surpris, lors des rencontres avec les différents acteurs de la ville impliqués dans le PEL, par l'existence de projets tournés vers l'égalité entre les sexes, menés par les écoles ou les associations. Pourtant, le contact entre la DAE et ces structures est régulier. Cela signifie qu'il persiste un manque de communication entre les services, mais aussi en externe. La difficulté ici réside dans le fait qu'un des premiers dans la concrétisation du PEL est de valoriser ce qui existe déjà à Saint-Brieuc, or cela n'est possible que si les projets/actions sont valorisés à l'échelle de la Ville (voire de l'agglomération) et qu'une réelle communication interne et externe sont mises en place.

2.2 LA PLACE ACCORDÉE À LA PAROLE DES ENFANTS SUR L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

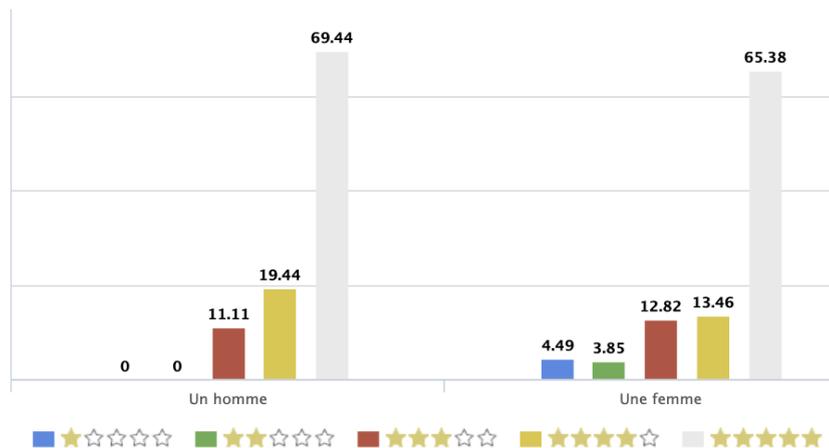
2.2.1 LE SUJET DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES SOURCE DE MULTIPLES ÉCHANGES ENTRE ADULTES

Ce point est le plus marquant parmi ce que j'ai pu observer tout au long de mon stage. Dès lors que les deux objectifs principaux du PEL ont été exprimés par l'équipe municipale, celui de l'égalité entre les filles et les garçons a suscité des réactions bien différentes du sujet de la participation citoyenne. Sur ce dernier objectif, les échanges avaient pour but de comprendre comment mieux faire participer les enfants, les jeunes, mais aussi les parents, d'analyser les pratiques participatives existantes à Saint-Brieuc. Il s'agissait donc de discussions plutôt objectives, sans vraiment laisser place aux opinions personnelles ni aux débats. En revanche, concernant les échanges sur l'égalité entre les filles et les garçons, il était rare que les opinions et les convictions de chacun.e n'apparaissent. De plus, il était souvent plus question de débats d'opinions que de discussions formelles. Ce sujet a pour particularité de soulever des questions de société dont les réponses sont propres à chacun.e : l'éducation des enfants, le féminisme, les stéréotypes et les représentations, ...

Les discussions dont il est question sont celles qui ont eu lieu au sein de la Direction de l'action éducative, c'est-à-dire entre professionnel.le.s qui ne sont pas au contact direct des enfants – ou de manière succincte – dans le cadre de leur travail. Se pose ici la question de leur posture quant aux politiques publiques qui concernent les enfants. Dans l'étude déjà évoquée de l'INJEP sur la santé et la sexualité des jeunes, « *cette expression "je sais ce qui est bon pour eux" [fait] ressortir finalement une hiérarchisation des positions sociales* » (Amsellem-Mainguy & Dumollard, 2015), ici entre les décideurs, et les destinataires des décisions, les enfants. Et c'est là que l'objectif du PEL vis-à-vis de l'égalité est complémentaire avec celui de la participation citoyenne, pour que les enfants puissent se sentir concernés par les politiques publiques qui leur sont destinées, et qu'ils et elles puissent prendre part au processus de décision.

Lors des brefs échanges que j’ai pu avoir avec des responsables périscolaires²², les discours étaient différents. En effet, comme on a pu le voir précédemment, ces derniers travaillent plutôt dans l’urgence, gèrent les difficultés quotidiennes et pour cette année, ont du gérer les protocoles sanitaires et toutes les préoccupations engendrées par la crise du COVID-19. La temporalité était peu propice à recueillir leurs représentations ni même leur avis quant à l’égalité entre les filles et les garçons. Ils et elles pouvaient tout à fait se sentir concerné.e.s par cet objectif, à titre personnel et/ou professionnel – bien que les deux vont souvent de paire, il est difficile de se sentir concerné.e professionnellement sans l’être personnellement – mais dans les conditions actuelles de travail, la priorité ne se trouvait pas là. Concernant la part de femmes et d’hommes qui se sentent impliqués dans la réduction des inégalités entre les filles et les garçons, on peut se référer aux données issues des questionnaires.

→ **Réponses des professionnel.le.s - Vous sentez-vous concerné.e par l’égalité entre les femmes et les hommes, entre les filles et les garçons ?** ★ *Je ne me sens pas concerné.e* à ★ ★ ★ ★ ★ *Je me sens très concerné.e* (en %)



²² Les responsables périscolaires sont les seul.e.s professionnel.le.s en contact quotidien avec les enfants que j’ai pu rencontrer de manière régulière, et avec qui j’ai réellement échangé sur la question de l’égalité entre les filles et les garçons.

On observe d'une part que plus d'hommes (69,44 %) que de femmes (65,38 %) se sentent très concerné.e.s par l'égalité entre les sexes. Cependant, l'écart est très faible et probablement peu significatif au vu du très peu d'hommes ayant répondu au questionnaire

²³.

Par ailleurs, aucun homme ne s'est placé entre 1 et 2 étoiles, ce qui a pourtant été le cas pour 8,34 % de femmes. Mais globalement, une large majorité des répondant.e.s se sentent tout à fait concerné.e.s par la question de l'égalité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons. C'est le constat que j'ai pu faire sur le terrain, lorsque j'allais à la rencontre des professionnel.le.s impliqué.e.s dans le PEL, la grande majorité avait une volonté de mener des actions dans le sens de l'égalité, et une très faible minorité y était indifférente ou s'y opposait. Paradoxalement, même si dans les chiffres le sujet semble faire quasiment l'unanimité, c'est aussi celui qui a fait le plus débat parmi les différentes discussions auxquelles j'ai assisté, ou même pris part.

²³ Seuls 45 hommes ont répondu au questionnaire destiné aux professionnel.le.s, contre 213 femmes.

2.2.2 LA PARTICIPATION CITOYENNE DES ENFANTS À L'ÉGARD DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

Le PEL de Saint-Brieuc a pour ambition, comme on a déjà pu l'évoquer, de favoriser la participation citoyenne des enfants et des jeunes. Plus précisément, l'équipe municipale a pour volonté d'impliquer ces derniers dans les politiques publiques qui les concernent, et ce à toutes les étapes du processus : de l'initiative des projets à leur mise en place. Mais cet objectif demande à ce que les décideurs soient prêts à entendre la parole des enfants et des jeunes, et surtout à la prendre réellement en compte. Au début de mon stage, j'ai recensé tous les projets participatifs qui avaient eu lieu à Saint-Brieuc ces dernières années, en les replaçant sur l'échelle de la participation de Roger Hart (cf. Annexe n°4). Ci-dessous, le tableau issu de ce recensement démontre que malgré les nombreuses tentatives pour faire participer les enfants et les jeunes, très peu peuvent être assimilées à une réelle participation citoyenne.

	Échelle de la participation citoyenne (R. Hart)	Bilan
Non participation	1) La manipulation (les enfants ne comprennent pas la question qui se pose mais sont entraînés à y participer)	Sur les 54 actions de participation citoyenne, plus de la moitié consistent en réalité en une non participation. Il s'agit plutôt de consultations des enfants ou des jeunes, ou alors d'actions qui les impliquent mais sans véritablement que leur avis soit pris en compte.
	2) La décoration (les enfants ne participent pas à l'organisation et n'ont qu'une idée très vague de ce qui se passe)	
	3) La politique de pure forme (les enfants ont la parole mais ne choisissent pas le sujet)	
Degrés de participation	4) Désignés mais informés (les enfants comprennent le sujet et se portent volontaires, ils jouent un rôle véritable)	19 actions peuvent être considérées comme prenant réellement en compte l'avis et les besoins des enfants et des jeunes.
	5) Consultés et informés (le projet est décidé par les adultes mais les enfants le comprennent et leurs opinions sont prises en compte)	
	6) Projet initié par des adultes, décision prise en concertation avec les enfants (prise en compte de la parole et des besoins des enfants dans le processus du projet)	
	7) Projet initié et dirigé par des enfants (les adultes donnent suite aux initiatives prises par des enfants ou des jeunes)	
	8) Projet initié par des enfants, décision prise en accord avec des adultes (les adultes sont ici intéressés et comprennent les intérêts particuliers des enfants)	
		Une seule action entre dans la catégorie 8 de l'échelle de la participation

La plus grande difficulté réside dans la prise en compte de la parole des enfants : il est assez aisé de consulter, de demander l'avis, d'entendre les idées des enfants, mais la question est de savoir ce qui est fait a posteriori. Les enfants ont-ils/elles un retour des adultes après avoir été consultés ? Leurs idées ont-elles donné lieu à la mise en place d'actions ? Les enfants sont-ils réellement informés sur la raison pour laquelle ils et elles s'expriment ? Mais la prise en compte de la parole des enfants a posteriori de leur consultation est souvent minime.

Par exemple, lorsque j'ai interrogé un enfant sur sa perception de l'accueil périscolaire de son école²⁴, il m'a évoqué sa frustration quant aux propositions faites pendant le conseil de délégués. Il disait que, dans la majorité des cas, quand les enfants exprimaient une ou des idée(s) lors d'un conseil, ils n'avaient aucune réponse sur la faisabilité de leur proposition, et qu'aucun retour ne leur était fait par la suite.

Favoriser la participation des enfants, c'est les impliquer dans la mise en place de projets et les encourager à être force d'initiatives. A fortiori, il s'agit de leur montrer que leurs idées peuvent avoir un impact, que les projets qu'ils et elles proposent peuvent être mis en place, ou si ce n'est pas le cas, de leur expliquer pourquoi.

Si on s'intéresse au questionnaire élaboré pour la rénovation du PEL, il a été difficile au départ de faire participer les enfants. Évidemment, la démarche a été entravée par la fermeture des écoles en mars-avril 2021, et plus globalement par la crise sanitaire, qui occupait beaucoup de place dans l'organisation des activités périscolaires. Il avait en effet été demandé aux responsables périscolaires de faire passer le questionnaire aux enfants sur le temps du midi et du soir, et ce à partir de la mi-mars, c'est-à-dire quasiment en même temps que le début du dernier confinement.

Mais en dehors de l'aspect sanitaire, toutes et tous n'étaient pas réceptifs à la demande, et le processus a été long avant d'obtenir un nombre de réponses satisfaisant et significatif. Il a été nécessaire d'insister régulièrement sur la nécessité des réponses à ce questionnaire dans le processus de rénovation du PEL. Cette difficulté à recueillir la parole des enfants vient ici du fait que les agents de terrain avaient très peu de temps à y accorder, mais aussi sûrement d'une forme d'incompréhension de l'intérêt de cette participation, et de l'impact que celle-ci pourrait avoir. Une participation active et efficiente des enfants nécessite donc une bonne circulation de l'information à tous les niveaux : entre les décideurs et leurs agents de terrain, entre les agents de terrain et les enfants, et entre les enfants et les décideurs. Mais il est difficile de faire circuler les informations nécessaires, particulièrement en temps de crise sanitaire, et auprès d'un public – ici, les enfants – dont la participation est souvent très restreinte.

²⁴ Cet entretien a eu lieu dans le cadre d'une commande de l'EHESP, au cours de l'année scolaire. L'enfant interrogé était en CM1. Il faisait partie, au moment de l'entretien, du conseil de délégués de son école.

En ce qui concerne l'égalité entre les filles et les garçons, « *il peut être intéressant d'associer les élèves au soucis d'égalité dans la classe. Une situation qui leur permet de découvrir par elles-mêmes et par eux-mêmes certaines des inégalités quotidiennes dans lesquelles elles et ils sont engagée.e.s peut ainsi servir de point de départ* » (Naïma Anka Idrissi et al., 2018, p.40).

Selon les auteurs ici, réduire les inégalités entre les filles et les garçons c'est aussi « *montrer aux élèves que l'enseignant.e n'est pas le/la seul.e responsable du climat de classe mais que ce climat doit constituer une préoccupation partagée* » (Naïma Anka Idrissi et al., 2018, p.40). Il apparaît ici nécessaire d'impliquer les enfants sur les sujets qui les concernent, et a fortiori dans les processus de décision, ou du moins dans la mise en œuvre de projets qui leur seront destinés.

Édith Maruéjols a noté l'importance de la participation des enfants quant aux jeux dans la cour de récréation. On l'a vu, c'est un lieu dans lequel on retrouve des inégalités persistantes, les filles étant cantonnées à la marge de la cour quand les garçons occupent l'espace central. L'autrice indique que « *pour que les enfants jouent ensemble, il faut les inclure dans le processus de création du jeu* » (Maruéjols, 2018). C'est ce qui a été fait lors de la construction de l'école Jean Nicolas (cf photo p. 23) : les enfants ont été impliqués dans l'élaboration des marquages au sol et des modules de jeux présents dans la cour. Ce sont elles et eux qui ont exprimé leurs choix et leurs envies quant à l'aménagement de la cour, tout en respectant un agencement non genré, c'est-à-dire en évitant le terrain de foot central et les espaces dits « dédiés aux filles » ou « dédiés aux garçons ».

La réduction des inégalités entre les filles et les garçons peut ainsi passer par leur participation à la création des jeux, par l'écoute de leurs idées et par la mise en place de projets dont ils et elles sont à l'initiative.

CONCLUSION

Professionnellement, ces expériences vécues sur le terrain m'ont appris à prendre du recul sur une thématique pour laquelle je milite de manière personnelle. J'ai pu apprendre à éviter la posture jugeante, qui ne permet pas l'analyse et qui freine toute réflexion construite. Les premiers constats qui sont ressortis des différents échanges ont pourtant été assez déroutants, voire délicats à appréhender. Mais la posture professionnelle m'a aidé à comprendre les mécanismes internes et externes aux structures scolaires. Cette prise de recul est d'autant plus nécessaire pour rédiger un mémoire réflexif, puisque l'ambition n'est pas de faire des constats négatifs sur les représentations des professionnel.le.s en question, mais plutôt de comprendre ce qui amène à telle ou telle représentation, et comment celles-ci sont construites. J'ai pu, grâce à ce travail et grâce aux recherches effectuées, mieux m'informer sur l'égalité entre les filles et les garçons, mieux comprendre certains mécanismes de socialisation enfantines. La diversité de personnalités rencontrées m'a confronté à des idées et des convictions qui m'étaient jusqu'alors inconnues, ce qui est très enrichissant dans le cadre d'un travail comme celui-ci, mais aussi d'un point de vue personnel.

Nous avons ici questionné les représentations des professionnel.le.s de l'enfance quant à l'égalité entre les filles et les garçons. Il faut rappeler ici que le cadre de la rénovation d'un PEL est particulier : on y retrouve des enjeux politiques, et des remises en question de pratiques, ce qui n'avait pas été le cas depuis des 20 ans – date du dernier changement politique dans l'équipe municipale – à Saint-Brieuc. Le contexte politique influe potentiellement sur les représentations recueillies pendant mon stage. D'autant que ce recueil d'informations a pris forme dans le cadre de la crise sanitaire, qui a balayé sur son passage les autres priorités. Il faut retenir que cet objectif politique d'égalité entre les filles et les garçons est marqué par la contradiction entre les opinions et les postures personnelles vis-à-vis des inégalités persistantes entre les filles et les garçons, et les moyens mis en place dans la vie professionnelle pour pouvoir les réduire.

Bibliographie

Amsellem-Mainguy, Y., & Dumollard, M. (2015). *Santé et sexualité des jeunes pris en charge par la PJJ* (p. 165).

Bacou, M., & Raibaud, Y. (2011). *MIXITÉ DANS LES ACTIVITÉS DE LOISIR - La question du genre dans le champ de l'animation*. Harmattan.

Beauvalet-Boutouyrie, S., & Berthiaud, E. (2016). *Le Rose et le Bleu. La fabrique du féminin et du masculin. Cinq siècles d'histoire*. Belin.

Collet, I., & Dayer, C. (2015). Former envers et contre le genre. *Recherche & formation*, 78(1), 121-122.

Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.pdf. (s. d.).

Court, M., & Mennesson, C. (2015). Les vêtements des garçons. Goûts et dégoûts parentaux au sein des classes moyennes. *Terrains & travaux*, 27(2), 41-58.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?*

Diter, K. (2015). « Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout ! ». La socialisation des garçons aux sentiments amoureux. *Terrains & travaux*, 27(2), 21-40.

Évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité » (N° 2014-047). (2014).

Inspection générale de l'Éducation Nationale.

Gratian, P. (2021, mars 11). Comme Rennes, la ville de Lyon va adopter un budget genré : Voici ce que cela signifie. *OuestFrance.fr*.

Institut national de la statistique et des études économiques. (2019). *Tableaux de l'économie française : Édition 2019*.

Laforet, V. (2006). *Projets éducatifs locaux : L'enjeu de la coordination*. 6, 78.

Laurant, F., & Collet, M. (2016). *Rapport du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes—L'éducation à la sexualité* (N° 2016-06-13-SAN-021; p. 131).

Maruéjols, E. (2018, septembre 16). Dans les cours de récréation, les filles sont invisibilisées. *Le Monde.fr*.

Maruéjols, E., & Raibaud, Y. (2012). Filles/garçons : L'offre de loisirs. *Ville école intégration*, n° 167, 86-91.

Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie Française*, 58(2), 135-147.

Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : Le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1, Article 41/1.

Naïma Anka Idrissi, Gallot, F., & Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons*. Dunod.

Pasquier, G., & Richard, G. (2018). Une méta-analyse de récits de pratique de formatrices et de formateurs : L'élaboration d'un savoir collectif pour former le personnel enseignant à la déconstruction du genre. *Recherches féministes [revue interdisciplinaire francophone d'études féministes]*, 31(1), 141-160.

Peillon, V., & Vallaud-Belkacem, N. (2012, septembre 25). Pour plus d'égalité entre filles et garçons à l'école. *Le Monde.fr*.

Ryckmans, H., & Maquestiau, P. (2008). Population et développement : Égalité de genre et droits des femmes. *Mondes en développement*, 142(2), 67-82.

Trindade-Chadeau, A. (2013). Éducation populaire, respect de la différence et prévention des discriminations liées au genre et à l'orientation sexuelle. *Cahiers de l'action*, 40(3), 5-8.

Liste des annexes

Annexe n°1 – Thématiques et objectifs du Projet éducatif local de Saint-Brieuc

Annexe n°2 – Questionnaire destiné aux professionnel.le.s de l'enfance

Annexe n° 3 – Formulaire à destination des professionnel.le.s rencontré.e.s lors de mon stage

Annexe n° 4 – Échelle de la participation citoyenne de Roger Hart

Annexe n°1 – Thématiques du PEL

Thématique 1 – Offrir aux enfants et aux jeunes de notre ville des espaces de vie propices à leur bien-être, leur sécurité et à leur épanouissement

Objectif 1 – Espaces de vie et aménagements

Objectif 2 – Sécurité et protection

Objectif 3 – Santé et hygiène

Thématique 2 – Développer, sur les différents temps de vie des enfants et des jeunes, une action éducative volontariste, porteuse de valeurs citoyennes et de cohésion sociale

Objectif 1 – Continuité éducative

Objectif 2 – Développement durable

Objectif 3 – Culture, patrimoine et interculturalité

Objectif 4 – Offre de loisirs

Thématique 3 – Contribuer à la réduction des inégalités éducatives

Objectif 1 – Inégalités sociales

Objectif 2 – Inégalités culturelles

Objectif 3 – Inégalité entre les filles et les garçons

Objectif 4 – Handicap

Thématique 4 – Favoriser la participation des enfants, des jeunes et des parents

Objectif 1 – Participation des enfants et des jeunes

Objectif 2 – Participation des parents

Annexe n°2 - Questionnaire destiné aux professionnel.le.s de l'enfance

Présentez-vous

1. Vous êtes *

Un homme

Une femme

2. Dans quel quartier exercez-vous ? *

Quartier Est (Cesson, Croix Rouge, Breche aux Cornes, Balzac, La Vallée)

Quartier Ouest (Yves Dollo, Jean Nicolas, Grand Clos, Ville Hello)

Quartier Sud (Curie, Poutrin, Beauvallon, Etablette, Jacques Brel, Hoche, Guebriant)

Quartier Centre (Ropartz, Baratoux, Les Meries, Berthelot)

3. Quel âge ont les enfants auprès desquels vous exercez ? (plusieurs réponses possibles) *

0 à 3 ans

3 à 6 ans

6 à 11 ans

4. Vous êtes ... *

Un(e) enseignant(e)

Un agent municipal

Un(e) travailleur/se social(e)

Autre

5. Travaillez vous au sein d'une école publique ? *

Oui

Non

6. Êtes vous satisfait des locaux de l'école ? *

7. Êtes vous satisfait des menus proposés aux enfants le midi ? *

8. Comment jugez-vous la qualité des activités proposées sur les temps périscolaires ? *

9. Êtes-vous satisfait des horaires d'ouverture des accueils périscolaires ? *

Oui
 Non

10. Comment jugez-vous les collaborations entre les enseignants et les agents municipaux au sein de l'école ? (si concerné)

11. Comment jugez-vous les collaborations entre les enseignants et les agents municipaux en dehors de l'école ? (si concerné)






12. Comment jugez-vous la qualité de vos relations avec les parents ? (si concerné(e))






13. Travaillez-vous dans une structure petite enfance ?

Oui
 Non

14. Êtes-vous satisfaits des locaux de la structure ?






15. Êtes vous satisfaits des menus proposés aux enfants le midi ?






16. Comment jugez-vous la qualité des activités proposées ? *






17. Comment jugez-vous la qualité de vos relations avec les parents ? (si concerné(e))






18. Etes vous satisfait des horaires d'ouverture de la structure petite enfance ? *

Oui
 Non

19. Dans votre quartier, estimez-vous que les enfants sont en sécurité ? *






20. Selon vous, quelles améliorations seraient utiles pour renforcer la sécurité des enfants ? (plusieurs réponses possibles) *

Des améliorations de l'aménagement routier et piéton (éclairage, passage piéton, trottoir, piste cyclable, ...)
 Une présence renforcée de professionnels de la prévention/sécurité
 Aucune réponse ne me convient

21. Avez-vous connaissance d'enfant(s) victime(s) de harcèlement ? *

Oui
 Non
 Je ne sais pas

Ok

22. De quel type de harcèlement ces enfants ont-ils été victimes ? (plusieurs réponses possibles) *

Moqueries à l'école
 Moqueries en dehors de l'école
 Violences physiques à l'école
 Violences physiques en dehors de l'école
 Harcèlement sur les réseaux sociaux (Instagram, twitter, snapchat...)
 Autre type de harcèlement

Ok

23. Avec les enfants dont vous avez la charge, vous organisez des sorties culturelles (expositions, cinéma, concerts, spectacles, ...)

Souvent
 Parfois
 Jamais

Ok

24. Quelles seraient selon vous les difficultés pour organiser des sorties culturelles ? (plusieurs réponses possibles) *

Le manque d'information
 Des prix trop chers
 Des contenus pas suffisamment adaptés aux enfants
 Des lieux trop éloignés de votre lieu de travail
 Autre

Ok

Comment jugez vous les modalités d'inscription des enfants concernant... (si concerné)

Ok

25. Les écoles



Ok

26. Les temps périscolaires (accueils et restauration)



Ok

27. Les accueils de loisirs



Ok

28. Les structures culturelles municipales (bibliothèques, ludothèques)



Ok

29. Les structures petite enfance



Ok

30. Les associations



Ok

31. Avez-vous connaissance de ces dispositifs ? (plusieurs réponses possibles) *

- Dispositif de réussite éducative
- Dispositif d'accompagnement à la scolarité
- La Bulle d'Air (lieu accueil parent enfant)
- Les ateliers parents / enfants
- Le centre d'accueil à la parentalité (CAP)
- Le relais petite enfance (ex RPAM)
- Le réseau d'aide de l'école (RASED)
- Aucun

Ok

32. Vous sentez-vous concerné(e) par l'égalité entre les femmes et les hommes, entre les garçons et les filles ? *



Ok

Pensez-vous que l'égalité entre les femmes et les hommes, entre les filles et les garçons, au sein de la population française, soit atteinte aujourd'hui dans les domaines suivants :

Ok

33. L'accès aux droits



Ok

34. Les jeux et jouets



Ok

35. Les loisirs



Ok

36. L'orientation scolaire *

37. La formation professionnelle *

38. Les salaires *

39. Les métiers *

40. Le temps partiel *



41. Qu'évoque pour vous l'égalité femmes - hommes ? (plusieurs réponses possibles) *

- Un combat à mener pour que l'égalité se réalise dans les faits
- Un enjeu éducatif pour les enfants et les jeunes
- Un principe déjà atteint ou proche de l'être
- Un débat non prioritaire
- Un combat dépassé
- Aucune réponse ne me convient

42. En tant que professionnel(le), je mets en place des dispositifs de participation *

- Oui
- Non

43. Quel type de dispositif mettez-vous en place ? (plusieurs réponses possibles) *

- Conseil d'école
- Conseil de parents (ex aish)
- Réunions régulières avec des parents
- Conseil de délégués enfants
- Conseil d'enfants (ex aish)
- Participation ponctuelle de parents sur des projets
- Participation ponctuelle d'enfants sur des projets
- Autre

44. En tant que professionnel(le), j'ai le sentiment que mon avis est pris en compte...



Annexe n°3 – Formulaire destiné aux professionnel.le.s rencontrées lors de mon stage

Informations professionnels

Saint-Brieuc

***Obligatoire**

1. Nom - Prénom *

2. Titre du poste *

3. Ancienneté dans votre structure *

4. Ancienneté dans votre poste actuel *

5. Participation à une formation, dans le cadre professionnel, sur... (plusieurs choix possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

- L'égalité entre les filles et les garçons
- La question du genre
- Les inégalités sociales
- Les discriminations
- Le harcèlement
- Aucune

L'échelle de la participation selon Roger Hart

Quand l'animateur accompagne les mineurs dans la réalisation de leurs projets, il intègre inévitablement la question de leur participation au sein du centre de loisirs, une notion qui peut être abordée au travers de l'échelle de participation, conçue par Roger Hart¹.

Les droits dits de participation ne sont pas spécifiés en tant que tels dans la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), mais ils font essentiellement référence aux articles 12 et 13 (liberté d'expression), 14 (liberté de pensée, de conscience et de religion), et 15 (liberté d'association).

La CIDE appréhende les diverses dimensions de la participation mais ne permet pas d'en mesurer l'implication. L'échelle de participation constitue un outil pour apprécier le niveau de participation des enfants dans les projets.

1 La manipulation : cette notion décrit les situations où les enfants ne comprennent pas les problèmes qui se posent mais sont entraînés à participer à un projet d'adultes ; par exemple le cas de jeunes enfants portant des affiches politiques décrivant l'importance des politiques sociales pour les enfants.

2 La décoration : cette notion s'applique aux occasions fréquentes où on donne aux enfants des T-shirt à l'occasion d'une manifestation en faveur d'une cause quelconque ; les enfants chantent et dansent mais n'ont qu'une idée très vague de ce qui se passe et ne participent pas à l'organisation. Les adultes ne prétendent pas que les enfants sont à l'origine du mouvement ; ils les utilisent pour soutenir leur cause de façon relativement indirecte.

3 La politique de pure forme : cette notion décrit les situations où les enfants ont apparemment la parole, mais n'ont en fait pas vraiment pu choisir le sujet du débat ou le mode de communication et où ils n'ont qu'une possibilité limitée, lorsqu'elle existe, d'exprimer leurs opinions.

Elle pourrait s'appliquer aux situations où des enfants intelligents et charmants sont sélectionnés par des adultes pour participer à un jury, sans avoir été au préalable suffisamment informés sur le thème et sans avoir pu s'entretenir avec les autres enfants qu'ils sont censés représenter.

L'échelle de la participation

Huit niveaux de participation des enfants dans les projets



4 Désignés mais informés : à ce niveau, les enfants comprennent les objectifs du projet auquel ils participent. Ils savent qui décide de leur participation et pourquoi. Ils jouent un rôle véritable. Ils se portent volontaires pour participer au projet, après explication de leur rôle.

5 Consultés et informés : le projet est conçu et dirigé par des adultes, mais les enfants en comprennent le processus et leurs opinions sont prises au sérieux.

6 Projet initié par des adultes, décisions prises en concertation avec des enfants : bien que la plupart des projets communautaires soient destinés à être partagés par tous, ils devraient cependant, tout en s'adressant à l'ensemble de la population, accorder une attention particulière aux enfants, aux personnes âgées et à ceux qui sont susceptibles d'être exclus en raison de leurs besoins particuliers ou d'un handicap.

7 Projet initié et dirigé par des enfants : nous avons tous des dizaines d'exemples où les enfants conçoivent et exécutent des projets complexes lors de leurs jeux. Il est cependant plus difficile de trouver des exemples de projets communautaires initiés par des enfants. Il semble que les adultes ne savent pas donner suite aux initiatives prises par des jeunes.

8 Projet initié par des enfants, décisions prises en accord avec les adultes : les projets de ce genre, qui se situent tout en haut de l'échelle, sont malheureusement trop rares. À mon avis, c'est parce que les adultes ne sont pas intéressés et ne comprennent pas les intérêts particuliers des jeunes. ■

Article publié dans la revue Les enfants d'abord, Unicef, avril-juin 1992

¹ – Roger Hart, universitaire anglais, s'est spécialisé dans l'étude de l'enfant. Il a notamment considéré ses recherches sous l'angle de la participation. Les Francas l'ont contacté et ont obtenu en 1992, à leur demande, l'autorisation de diffuser certaines parties de ses travaux.



Le niveau de participation dépend :

- de facteurs individuels : niveau d'information, intérêt, envie, capacité à faire, expérience, âge ;
- de facteurs collectifs : qualité de l'information, part d'initiative, qualité de l'accompagnement, confiance accordée.

DÉCAMPS	Manon	28 juin 2021
Master 2 mention santé publique Parcours : « Enfance, jeunesse : politiques et accompagnements »		
RÉNOVATION D'UN PROJET ÉDUCATIF LOCAL AUTOUR DE L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS : ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS DES PROFESSIONNEL·LE·S IMPLIQUÉ·E·S		
Promotion 2020-2021		
<p>Résumé :</p> <p>Comment les professionnel.le.s impliqués directement dans la rénovation d'un projet éducatif local (PEL) perçoivent l'objectif politique d'égalité entre les filles et les garçons ?</p> <p>Ce mémoire a pour but d'analyser les enjeux liés à l'égalité entre les filles et les garçons, au travers des regards des professionnel.le.s de l'enfance impliqué.e.s dans le PEL.</p> <p>Ces professionnel.le.s sont des cadres de la fonction publique des services de l'éducation, des salarié.e.s d'associations et de centres sociaux, mais aussi des agents municipaux travaillant en contact direct avec les enfants.</p> <p>Les enjeux dont il est questions résident tout autant dans la socialisation de l'enfant, que dans les problématiques liées à la mixité, aux loisirs, ou encore à la participation citoyenne.</p> <p>Il n'est pas question d'émettre un avis sur les pratiques professionnelles mais bien d'étudier la mise en place de l'objectif politique d'égalité réelle entre les filles dans la rénovation d'un PEL, du point de vue des représentations des acteurs et actrices de cette rénovation.</p>		
<p>Mots-clés :</p> <p>Égalité des sexes, Projet Éducatif Local, Enfance, Professionnel.le.s, représentations</p>		
<p><i>L'École des Hautes Études en Santé Publique, l'Université Rennes 1 et l'Université Rennes 2 n'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		