

petits, petites ... petites inégalités ?

m-l. carels - f. claudé - g. cresson - s. daws - p. govers - e. hoyos - v. juanis
g. liénard - s. lucchini - e. mangez - f. meus - e. Noël - j-c. paye
e. szoc - h. van der borcht

Les Cahiers Marxistes

Référant aux courants marxistes, la revue tend à considérer la société comme totalité ; à privilégier donc une approche multidisciplinaire critique et l'articulation entre théories et pratiques sociales. Les engagements y seront assumés comme clé de scientificité ou comme valeur philosophique et morale. La revue se conçoit comme lien entre chercheurs, citoyens actifs et responsables d'organisations sociales et politiques. Elle procède actuellement plutôt par thème.

Abonnement (5 numéros)

pour la Belgique	30 EUR
pour l'Union européenne	35 EUR
hors Union européenne	40 EUR

au compte **001-1047600-76** des *CM*
av. Derache, 94 b. 6, 1050 Bruxelles,
ou carte VISA/MASTERCARD

Tél/fax : 0032-2-650.49.21.

E-mail : cmarx@ulb.ac.be

www.ulb.ac.be/socio/cmarx

Comité de rédaction

Mateo Alaluf, Jacques Aron, Claire Billen, Francis Bismans, Albert Carton, Barbara Delcourt, Pascal Delwit, Pierre Gillis, Michel Godard, Serge Govaert, Jean-Jacques Heirwegh, Rosine Lewin, Jacques Moins, Jacques Nagels, Nadine Plateau, Maggy Rayet, Claude Renard, Jean-Maurice Rosier, Christian Vandermotten, Benoît Verhaegen.

Rédacteurs en chef

Pierre Gillis & Michel Godard

Secrétariat, mise en page & couverture

Thomas Perissino

Les *Cahiers Marxistes* sont publiés avec le soutien du GReMSS de l'Institut de Sociologie de l'ULB.

Sommaire

• <i>Edito</i>		3
• Les inégalités socio-culturelles dans les trajectoires scolaires	Georges Liénard et Eric Mangez	9
• Le développement de la langue en maternelle	<i>interview de</i> Silvia Lucchini	35
• Genre et petite enfance - Quels repères pour une approche non sexiste ?	Geneviève Cresson	51
• La crèche, quelle histoire !	Marie-Louise Carels	65
• L'école avant l'obligation scolaire	Hilda Van der Borgh	85
• L'accueil de l'enfance entre Bolkestein et SSIG	Edgar Szoc	97
• Parentalité et politique : le grand malentendu	Patrick Govers et Emily Hoyos	103
• Genre et petite enfance : un duo « naturel » ?	Françoise Claude	115
• Le point de vue des femmes et des mères, entre mythe et réalité	Victoria Juanis	125
• Abracadabus	Suzanne Daws	129
• Formation pour une éducation non sexiste dès la petite enfance	Emilie Noël	133
• Comment le sexisme s'imisce dans le monde du jouet	Françoise Meus	141
• Un état d'urgence permanent	Jean-Claude Paye	149

Petits, petites,... ...petites inégalités ?

Reproduction des inégalités, de classes, de genre,... dès la petite enfance

Dans le champ politique, le glissement de «*l'égalité*» à «*l'égalité des chances*» comme référence, objectif,... signe de longue date, depuis le milieu du XIX^e siècle en fait, un affadissement centriste. Il n'a d'ailleurs jamais manqué de libéraux pour considérer que l'égalité des chances ne mangeait pas de pain – tant qu'on ne parle pas de capital... – ni pour gloser sur la biographie déclarée exemplaire des banquiers et capitaines d'industrie qui ont commencé en vendant des journaux ou en redressant des vieux clous.

La convergence centriste a notamment privilégié l'Ecole, l'Ecole laïque en particulier comme moyen principal de constituer l'égalité des chances : pourvu que la scolarité soit obligatoire (au moins jusque vers l'âge de 12 ou 14 ans) et gratuite, soutenue par un régime de bourses d'étude, chacun est supposé avoir (eu) sa chance d'y monter l'escalier des mérites, et celui-ci donner et avoir donné accès aux paliers du succès social.

Pendant longtemps, ce sont les obstacles financiers pour les enfants de parents «pas assez fortunés» qui ont focalisé l'attention, à juste titre. Ces obstacles ont sensiblement diminué dans les années 1950-60, mais on a découvert aussitôt après – le scandale est venu de Bourdieu et Passeron pour ce qui regarde la France – que l'Ecole de l'égalité des chances était et restait un appareil de reproduction des inégalités, et pas seulement des idéologies. On a d'ailleurs pu examiner lesdits événements de 1968 sous ce prisme. Et plus tard, le constat des inégalités de genre et le diagnostic de leur reproduction ont également mis en question l'hypothèse égalité des chances.

Le diagnostic des années 1960-70 visait principalement le haut du distillateur-fractionneur, l'enseignement secondaire et l'accès à l'enseignement supérieur. Si le débat n'a pas manqué, du moins chez les pédagogues, de se répercuter sur l'enseignement primaire, l'unité organisationnelle et sociale apparente de celui-ci a toutefois moins donné prise à une analyse en termes de hiérarchies, moins évidentes à son niveau que celles qui séparent le secondaire en filières inégales, professionnel / technique / général. Il n'empêche que les fameuses enquêtes PISA – *Program for International Student Assessment* (2000 et 2003), outre une moyenne médiocre en Communauté française, ont montré de fortes inégalités à l'âge de 16 ans et mis en évidence la problématique des «retards scolaires» en âge et qualité, accumulés... depuis le primaire.

Le présent numéro des *CM* propose de descendre d'un niveau de plus vers la base du distillateur, à la petite enfance des crèches, des écoles gardiennes et du début du primaire.

Le lecteur notera à ce propos que, sous le titre *Valoriser l'encadrement pour combattre les inégalités*, la réflexion avait été lancée, à L'Amazone, le 19 avril 2006, par trois organisations : Femmes pour la Paix, la commission enseignement du Conseil des femmes francophones de Belgique et le Centre féminin d'éducation permanente. Les organisatrices et la plupart des intervenant(e)s ont aimablement accepté que la revue prenne le relais et, entre autres, publie leurs interventions.

Les inégalités demeurent reproduites

Si les questions de l'égalité et des luttes contre les inégalités sont et restent au cœur du projet démocratique, si les réponses débordent substantiellement le champ scolaire, agir sur la reproduction proprement scolaire des inégalités ne saurait être écarté de ce projet.

Et en l'espèce comme souvent, quand on ne sait pas ce qu'on cherche, ou combat, on ne sait pas ce qu'on trouve, ou gagne. Les trois premiers textes de ce numéro sont donc consacrés principalement à des diagnostics. Leur dureté ne saurait être sous-estimée.

Avec **Georges Liénard** et **Eric Mangez**, ce sont des inégalités socio-culturelles qui sont pistées sur le terrain scolaire, et plus particulièrement celles qui affectent les groupes sociaux précarisés. Liénard et Mangez analysent d'abord l'enchaînement pauvreté/chômage et emploi/diplôme¹, en soulignant de plus combien la crise industrielle wallonne d'abord, les restructurations industrielles globales ensuite provoquent une «*déstabilisation sociale*» du salariat (terminologie empruntée à Robert Castel). En termes de reproduction des inégalités, c'est l'enchaînement (non-)diplôme de la mère / retard scolaire qui est examiné ensuite. Ce «retard» – assez souvent définitif – est frappant dès les deux premières années du primaire : Liénard et Mangez en proposent une analyse qui met l'accent sur les conflits de «*cultures scolaires*», sur la distance entre les exigences des enseignants et les attentes des parents.

La contribution de **Silvia Lucchini** est celle d'une linguiste qui a d'abord travaillé sur les difficultés particulières, et persistantes jusqu'à aujourd'hui, des enfants de l'immigration, italienne notamment. Dans l'entretien donné, elle souligne à plusieurs reprises combien leur situation était et reste comparable à celle d'enfants de milieux populaires «purement belges». Les uns et les autres arrivent à l'école primaire avec une médiocre maîtrise du français, et d'ailleurs de toute langue constituée, à l'instar de leurs parents, que ceux-ci parlent un peu de sicilien ou... de wallon ou une quelconque langue hybride fluctuante. En l'occurrence, le vide d'une politique d'immigration est un plein, celui de la reproduction : «on» a fait venir des manœuvres, et leurs enfants pourront être manœuvres. La sélection s'opère au primaire, avec une distance linguistique à l'entrée qui n'est pas comblée et qui s'aggrave ensuite.

Le troisième diagnostic est celui d'une féministe, **Geneviève Cresson**, et concerne les inégalités de genre, qui ont la peau dure. En première

1. La sociologie statistique a déjà montré souvent que le niveau de diplôme est, pour l'ensemble de la population, un assez bon indicateur de revenu, et elle le considère donc habituellement comme tel, car c'est une information plus facile à obtenir en réponse à un questionnaire. La corrélation est forcément grossière, globale – le diplôme ne permet de distinguer que 6 ou 7 niveaux – et faible pour les très grosses différences de revenus, par exemple à l'intérieur du dernier décile, celui des 10 % les plus riches de la population.

analyse, il s'agit du rôle de mères toujours assigné aux femmes : «mauvaises» celles qui confient leurs enfants à autrui, arrivent tard à la récupération quotidienne des moutards, ne parviennent pas à concilier leurs tâches à l'extérieur et à l'intérieur du ménage. Hypothèse implicite, et deuxième question : la prime éducation des enfants est toujours un problème de femmes. Troisième question, dérivée de la deuxième : y a-t-il une «*identité féminine*» qui puisse justifier cela, et notamment le quasi-monopole des femmes dans ces métiers du «prendre soin» (comme dans d'autres) ? Et enfin, comment sortir de la reproduction des stéréotypes de genre visant les enfants eux-mêmes, filles/garçons et qui commence avec la layette et les peluches (bleu/rose,...) ? Problème d'autant plus aigu que cette reproduction est assurée, à la crèche et à la petite école par des femmes presque exclusivement ! Et que cela ne s'arrange pas au primaire, où l'instituteur masculin est marginalisé (le «hus-sard» de la République, l'égal du médecin, du curé et du maire du village, on n'en a même plus l'idée).

Dans les petites classes

Les deux contributions suivantes portent sur les institutions éducatives qui prennent en charge une partie des tout-petits, la crèche, et la majorité des petits, l'école maternelle. L'approche de **Marie-Louise Carels** et de **Hilda Van der Borcht** est d'abord historique, par nécessité de prendre en compte des objets sans cesse en mouvement dans leur définition pratique : âges concernés, parents bénéficiaires visés, objectifs «sociaux» ou éducatifs assignés, qualifications des personnels,... De plus, pour la crèche, Marie-Louise Carels souligne le poids stigmatisant d'une histoire commencée du côté de «l'assistance publique».

De toutes les façons, les fluctuations au cours du XX^e siècle et les blocages budgétaires récents signalent un enjeu social consistant, que les deux auteurs examinent principalement à l'aune des rapports de genres. Le développement du capitalisme industriel et du salariat ont fait de la famille nucléaire une unité de consommation et de production domestique où la femme se voit attribuer un rôle fortement contraint – elle a peu de choix, de possibilité réelle d'en sortir – en même temps que son accès au marché du travail est subordonné. Lever cette contrainte et ouvrir le droit au travail n'est pas un souci prioritaire ni général : ainsi les crèches sont-elles payantes, comme si c'était naturel, et offrent-elles un nombre de places très insuffisant².

2. A Berlin-Est, dans le cadre de programmes de «rénovation» des logements sociaux, on les ferme et démolit encore actuellement en masse... d'ailleurs il n'y a pas de travail pour les Ossies, et la population migre vers l'Ouest.

Pour ce qui concerne l'école successivement dénommée «*gardienne*», «*maternelle*» et enfin «*pré-scolaire*», Hilda Van der Borgh montre en outre combien il y a hésitation sur le projet éducatif : retour sur la reproduction des inégalités, illustration en somme de ce que Liénard et Mangez, d'une part, et Lucchini d'autre part ont proposé en analyses d'introduction.

S'agissant de blocages qui sont aussi budgétaires, un petit tour par l'Union européenne s'impose. **Edgar Szoc** emmène le lecteur sur la trace de la directive «*Services*» (initiée par Bolkestein) et du projet «*Services sociaux d'intérêt général*». Si on n'y prend garde, des crèches et petites écoles privées peuvent s'annoncer – avec leur «*plombier polonais*», en route, et leur femmes d'ouvrage, déjà arrivées – et surtout pas mal de bouleversements connexes, par exemple en matière de subventions et de marchés publics.

Et enfin, face à une analyse des appareils, **Patrick Govers** et **Emily Hoyos** proposent un regard sur «*la parentalité*», néologisme désignant dit-on «*l'art d'être parent*». Toujours bon à mettre en cause quand il n'y a pas de sous : *do it yourself* ! L'article est sous-titré «*le grand malentendu*» avec le politique. Les auteurs présentent en outre diverses analyses de la psychologisation et individualisation projetées sur les familles pour y opposer celle des conditions concrètes (aurait-on dit) de la vie des familles. L'interpellation vaut aussi contre les discours politiques récents sur la parentalité, ceux de la «*responsabilisation*» des parents (de Blair à Verhofstadt...), et promeut en alternative les solidarités collectives, l'action publique et les politiques émancipatrices qu'elle doit porter.

Des actions de femmes

Paraphrasant une formule qui a eu son succès, on retiendra l'hypothèse que l'émancipation des femmes sera, ou devrait être l'œuvre des femmes elles-mêmes. Dans une sphère féminisée, *a fortiori*. Le colloque à L'Amazone, précité, sans avoir fait sienne la formule n'en était pas moins une illustration de cette hypothèse, dans le chef de ses initiatrices elles-mêmes.

Les derniers articles de ce numéro ont tous fait l'objet d'exposés à ce colloque et présentent et commentent un ensemble d'initiatives pratiques et d'analyses d'organisations féminines. En l'occurrence : Femmes prévoyantes socialistes, La voix des femmes, Abracadabus, Vie Féminine (FSMI), la Ludothèque Ampli-junior. Sous la plume, respectivement, de **Françoise Claude**, **Victoria Juanis**, **Suzanne Daws**, **Emilie Noël** et

Françoise Meus, c'est une grande diversité d'entreprises de femmes, de mères et de grand-mères qui est mise au jour, notamment dans le registre de l'éducation permanente, localement – à Saint-Josse, à Liège,... – et à l'échelle de la Communauté française. La dernière question posée, «*Comment le sexisme s'immisce dans le monde du jouet ?*» tombe à pile pour les fêtes de fin d'année : à lire avant d'aller aux magasins*.

Michel Godard
Rosine Lewin
Nadine Plateau

Hors thème, et dans la lignée de notre précédent numéro (233) sur Le défi impérial, nous vous proposons une analyse de **Jean-Claude Paye** à propos du *Patriot Act* et de son renouvellement : «*Un état d'urgence permanent*». C'est du *made in USA*, mais sans *copyright* : Onckelinkx s'est empressée de suivre, et même son Tarzan-avocat trouve que c'est *too much*.

Les illustrations intérieures proviennent du fonds iconographique sur les crèches établi par Marie-Louise Carels et Gentile Manni. Merci à elles d'en avoir autorisé ici la reproduction.

* Pour les plus grands, un abonnement pour cinq CM fait toujours plaisir.

Les inégalités socio-culturelles dans les trajectoires scolaires

L'école fondamentale : enjeu crucial

Georges Liénard et Eric Mangez*

L'enjeu social concernant les inégalités socio-culturelles entre les groupes sociaux devient un enjeu scientifique lorsqu'il s'agit d'analyser quelles sont ces inégalités, comment elles se répartissent, quels sont leurs effets sur les débuts de la trajectoire scolaire et selon quels processus se produisent ces effets dans les relations entre école, enseignants, parents, élèves.

Dans cet article, quelques points de repère essentiels sur le contexte social et culturel en Wallonie et à Bruxelles seront d'abord présentés. Dans un deuxième temps, à partir de quelques études, on rappellera quelques constats centraux sur le lien entre appartenance sociale et culturelle des parents et résultats scolaires et on estimera, par comparaison, la forte inégalité culturelle et sociale entre les groupes sociaux et ce, dès la fin de l'école maternelle et le début de l'école primaire. Dans un troisième temps, sur base de plusieurs travaux et notamment d'une étude sur les relations entre les familles populaires et l'école maternelle, nous mettrons en lumière plusieurs processus permettant de comprendre comment les inégalités produisent leurs effets.

* Georges Liénard est professeur à l'UCL et directeur du CERISIS. Eric Mangez est docteur en sociologie et chercheur senior au CERISIS-UCL. Le présent article a fait l'objet d'une communication orale à la journée d'étude du 19 avril 2006 à l'Amazonie.

Multidimensionalité des inégalités des familles précaires

Pour approcher les inégalités qui marquent les familles des milieux populaires, il est utile de rappeler que les familles en situation précaire sont atteintes, dans l'actuelle crise structurelle de l'emploi, par la multidimensionalité des inégalités. Nous distinguerons cinq dimensions des inégalités qui peuvent avoir des effets cumulatifs sur les trajectoires des familles populaires et de leurs enfants.

- Une dimension **économique** au travers de la modicité du revenu, de sa précarité ainsi que par le surendettement.
- Une dimension **socio-professionnelle** liée à la précarité de l'emploi, au type de statut, à l'alternance entre les périodes de chômage et des emplois à durée déterminée, à la dépendance à l'égard des allocations sociales et de l'aide sociale.
- Une dimension **culturelle** caractérisée, en premier lieu, par une trajectoire scolaire marquée par un ou plusieurs échecs, une qualification vite obsolète car souvent acquise dans des filières de relégation ; et en second lieu, par des pratiques culturelles limitées aux loisirs populaires.
- Une dimension spécifiquement **sociale** définie souvent, d'un côté, par l'éclatement des réseaux familiaux et l'isolement social, donc le manque de soutien social qu'il soit de nature individuelle ou institutionnelle (vu leur faible participation à des associations sportives, sociales, culturelles ou politiques structurées) ; et, d'un autre côté, par la difficulté de faire face aux maladies et à préserver son intégrité physique dans la longue durée.
- Une dimension **symbolique** définie par une identité sociale stigmatisée, par la honte éprouvée contre laquelle il est difficile de réagir, par une santé mentale souvent détériorée.

Seule l'appartenance à des associations, à des mouvements ou à des institutions structurées peut procurer un point d'appui pour faire face à l'une ou l'autre de ces inégalités. Cette appartenance peut alors servir de levier susceptible de freiner les effets des inégalités, voire même d'enclencher un début de remontée sociale.

La précarité économique

La réalité conduit d'abord à indiquer le poids des inégalités notamment de revenus. Nous le ferons au travers des taux de pauvreté.

Tableau 1 – Taux de risque de pauvreté monétaire en Wallonie

	Ensemble de la population		Ventilation en sous-catégories de population		
	En situation de risque accru	En situation de risque persistant (2 sur 3 ans)	Travailleurs en situation de risque accru	Chômeurs en situation de risque accru	Ménages monoparentaux en situation de risque accru
2001	14.0 %	9.0 %	3.0 %	37.0 %	38.0 %
2004	17.7 %	Non disponible ¹	5.0 %	34.0 %	41.9 %

Sur le plan économique, en 2001 (revenus de 2000), en Wallonie, le taux de risque accru de pauvreté était de 14 % pour l'ensemble de la population ; il était de 37 % pour les personnes au chômage et de 4 % pour les travailleurs (salariés et indépendants) qu'on définit dès lors comme «travailleurs pauvres». De plus, 9 % de la population wallonne était en situation de risque persistant de pauvreté ayant été pendant deux ans sur trois ans en dessous du seuil de pauvreté tel que défini². En outre, toujours en Wallonie, le taux de risque accru de pauvreté est de 38 % pour les ménages monoparentaux dont les femmes sont très majoritairement les chefs de ménage. En 2004 (revenus de 2004)³, cette situation s'est aggravée nettement : 17.7 % de l'ensemble de la population wallonne est en situation de risque accru de pauvreté ; et ce taux est de 41.9 % pour les familles monoparentales ayant au moins un enfant à

1. Vu le changement d'enquête de référence, cette donnée sur cet échantillon n'est pas encore disponible.
2. Le taux de pauvreté est défini par le fait que le revenu du ménage en équivalent standardisé est inférieur à 60 % du revenu national médian équivalent adulte. En 2001, dans l'enquête du panel communautaire des ménages (PCM), pour un individu équivalent adulte, le montant annuel était de 9 295 euros, soit 775 euros/mois pour un isolé. Les chiffres cités concernent la population wallonne de 16 ans et plus. Service Intégration sociale, Lutte contre la pauvreté, Economie sociale, (2003), *Plan national d'inclusion 2003-2005 – Indicateurs*, Bruxelles, Ministère des Affaires sociales. Voir site www.socialassistance.fgov.be
3. Sauf mention contraire les chiffres de 2004 concernant les taux et les pourcentages de risque de pauvreté proviennent de l'enquête SILC 2004 – revenus de 2004 (Service public fédéral – SPF Economie, PME, Classes Moyennes, Energie, Direction générale Statistique et Information économique, *La Statistique sur les Revenus et les Conditions de Vie – Résultats de l'enquête SILC 2004*, Bruxelles, 2006, Communiqué de presse EU-SILC 2004, Bruxelles. <http://statbel.fgov.be> ou <http://www.mineco.fgov.be>). Il faut noter que la taille de l'échantillon (5 275 ménages au total, soit 10 000 personnes) fournit des résultats fiables au niveau de la Belgique mais pas au niveau des régions. Le nombre de personnes sur lequel chaque pourcentage est basé permet cependant de juger de la précision pour la Wallonie. ./. .

charge, de 34 % pour les personnes au chômage et de 5 % pour les travailleurs (salariés et indépendants).

Cette situation de pauvreté nettement aggravée provient notamment de la forte évolution à la baisse des ratios entre les revenus de remplacement des personnes concernées et le revenu professionnel moyen⁴. Entre 1980 et 2002, le taux de remplacement pour les allocations de chômage est passé de 41 à 27 %, pour les allocations de prépension de 46 à 36 % et pour les allocations d'invalidité de 43 à 33 %⁵.

La hiérarchie des diplômes, le manque de qualification et ses effets sur les statuts

A propos des inégalités culturelles, deux indicateurs majeurs sont révélateurs. Le premier concerne la répartition des diplômes de la population wallonne de 25 à 49 ans. Il s'agit de la tranche d'âge qui a globalement le plus haut taux d'emploi et dont les enfants sont pour la plupart encore en âge de scolarité.

Ce premier indicateur montre d'abord (*tableau 2 ci-contre*) que, par rapport à leur proportion dans la population totale des 25-49 ans, les diplômes les plus faibles ou les plus rapidement soumis à la déqualification sont davantage détenus par les personnes dans un statut d'inactif et de chômeur. La logique sociale est inverse pour la population dotée d'un diplôme de niveau supérieur court et encore plus nettement s'il s'agit du supérieur universitaire.

.../... Cette enquête ne permet pas de donner des pourcentages représentatifs fiables pour la région bruxelloise. Nous remercions Madame G. Geenens, statisticienne à l'Institut National de Statistique du SPF Economie, de nous avoir fourni les données pour la Wallonie. Pour un équivalent adulte, le seuil monétaire de pauvreté en 2004 est de 777 euros par mois, c'est-à-dire 60 % de 1 295 euros par mois qui est le revenu médian disponible par tête ; SPF, *op. cit.*

4. Les taux de remplacement calculés par le Bureau Fédéral du Plan représentent pour les salariés, la prestation moyenne brute (avant cotisations et IPP) par rapport au salaire brut moyen du secteur privé (avant cotisations du travailleur et IPP). Nous devons ces données à P. Feltesse et à P. Reman.
5. Signalons en outre qu'en 2001, en Wallonie, sans transferts sociaux, 43 % de la population seraient en dessous du seuil de pauvreté. Si toutefois on maintenait les pensions légales mais non les autres transferts sociaux (chômage, allocations familiales, etc.), 27 % de la population seraient encore en dessous du seuil de pauvreté (P. Reman et P. Pochet, « Transformations du système belge de sécurité sociale », in P. Vielle, P. Pochet, I. Cassiers (dir.), *L'Etat social actif – Vers un changement de paradigme ?*, PIE-Peter Lang, Bruxelles, 2005, pp.121-148).

Tableau 2 – Niveau de diplôme et emploi (I).

Répartition de la population wallonne en 2001 selon le niveau du diplôme le plus élevé obtenu pour la tranche d'âge (25 à 49 ans) et par statut BIT- Bureau International du Travail⁶

Niveau de diplôme obtenu	Emploi BIT	Statut socio-prof. – pop. 25-49 ans		
		Chômage BIT	Inactivité BIT	Pop. totale
Primaire ou sans diplôme	9.1 %	20.0 %	32.4 %	14.4 %
Secondaire inférieur	21.1 %	28.4 %	28.2 %	23.0 %
Secondaire supérieur	35.5 %	37.6 %	28.4 %	34.3 %
Supérieur court	19.9 %	9.2 %	6.9 %	16.6 %
Supérieur niv. universitaire	14.5 %	4.8 %	4.1 %	11.7 %
TOTAL en %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
TOTAL (n)	878 428	86 361	235 686	1 200 475

Tableau 3 – Niveau de diplôme et emploi (II).

Répartition de la population wallonne en 2001, entre 25 et 49 ans, selon le statut BIT, par niveau de diplôme le plus élevé obtenu.

Niveau de diplôme obtenu	Emploi BIT	Statut socio-prof. – pop. 25-49 ans		
		Chômage BIT	Inactivité BIT	Pop. totale
Primaire/ sans diplôme (n=173 187)	45.9 %	10.0 %	44.1 %	100 %
Secondaire inf. (n=276 581)	67.1 %	8.9 %	24.1 %	100 %
Secondaire sup. (n=411 108)	75.8 %	7.9 %	16.3 %	100 %
Supérieur court (n=198 684)	87.8 %	4.0 %	8.2 %	100 %
Sup. universitaire (n=140 915)	90.3 %	2.9 %	6.8 %	100 %
TOTAL en %	73.2 %	7.2 %	19.6 %	100 %
TOTAL = (n)	878 428	86 361	235 686	1 200 475

Source : Ministère des Affaires Economiques, INS, Enquête Force de Travail 2000 et 2001, Bruxelles, 2001.

6. Les chiffres du chômage cités dans les tableaux 2 et 3 sont ceux correspondant à la définition du BIT. Pour le BIT, sont considérés comme «travailleurs», les personnes qui effectuaient dans une période de référence spécifiée (soit un jour ou une semaine), un travail rémunéré d'une durée d'une heure au moins et ce, avec ou sans contrat formel : ainsi même un travailleur à très petit temps partiel est considéré comme en emploi (IWEPS, *Annuaire statistique de la Wallonie – Module marché du travail*, IWEPS, 2004, pp. 77-80).

Ce premier indicateur montre ensuite (*tableau 3*) que plus le diplôme est élevé, plus les personnes qui en sont dotées ont des chances d'être en emploi ; tandis que moins le diplôme est élevé, plus les personnes qui en sont dotées ont de chances (statistiques) d'être en inactivité ou en chômage (définition BIT). Alors que sur 100 personnes entre 25 et 49 ans qui ont seulement un diplôme de secondaire inférieur, 67 sont en emploi et 33 en chômage ou en inactivité, sur 100 personnes ayant acquis un diplôme supérieur court, 88 sont en emploi et seulement 12 en chômage ou en inactivité.

Considéré sous les deux points de vue adoptés, ce premier indicateur confirme que le diplôme est un facteur important d'insertion par l'emploi et que les inégalités selon le diplôme créent des écarts significatifs entre les groupes sociaux quant à l'obtention de ce bien rare qu'est l'emploi (bien d'autant plus rare qu'il existe un manque structurel d'emplois convenables). L'emploi conditionne en effet le degré de sécurité d'existence de l'individu et du groupe familial d'appartenance, donc celui des enfants en âge scolaire.

Le second indicateur choisi concerne la proportion de la population entre 18 et 24 ans qui n'a pas terminé l'enseignement secondaire et qui ne suit plus ni enseignement, ni formation. Cette population aura des enfants en âge scolaire sous peu et elle aura sans doute des difficultés à faire face aux exigences de la culture scolaire ou à y coopérer.

En 2002, pour la Wallonie, 16 % des jeunes entre 18 et 24 ans n'avaient pas terminé leur enseignement secondaire supérieur et ne suivaient plus ni enseignement, ni formation. Il en allait de même, en 2002, pour 23 % des jeunes de la région de Bruxelles-capitale. Seule nuance, mais nuance qui a son importance, il y a davantage d'hommes que de femmes⁷ qui quittent l'enseignement secondaire supérieur sans l'avoir terminé. Or on sait que le meilleur prédicteur de la trajectoire scolaire des enfants est le diplôme de la mère. Mais on sait aussi que la non-possession d'un diplôme augmente nettement la probabilité d'être au chômage.

7. En Wallonie : hommes = 19 % et femmes = 13% ; à Bruxelles : hommes = 26 % et femmes = 19 %.

La précarité de l'emploi et le manque structurel d'emplois convenables...

Si on ajoute à ces éléments, le manque structurel de l'emploi, on peut affirmer qu'un mouvement de «*déstabilisation sociale*» (au sens de Robert Castel⁸) du salariat wallon et bruxellois est en cours. Cela frappe prioritairement les peu qualifiés de tous les secteurs et également les qualifiés dans les secteurs en restructuration compétitive ou en déclin. Pour la Wallonie et Bruxelles pris ensemble, le taux de sous-emploi en 2005 est de 27 % de la population active⁹ : 489 461 personnes sans emploi par rapport à une population active de 1 796 280 personnes¹⁰. En outre, cette tendance se maintient à moyen terme. Les prévisions 2005-2010 indiquent qu'en 2010, pour la Belgique, le nombre de 1 010 000 allocataires sociaux est vraisemblable malgré qu'elles tablent sur la création nette de 210 000 emplois sur cette même période¹¹.

L'horizon prévisible (c'est-à-dire si les politiques d'emploi et les politiques socio-économiques ne se modifient pas) à moyen terme demeure un chômage important, un chômage de longue durée concentré davantage sur les peu qualifiés, les jeunes, les plus de 45-50 ans, les femmes, les personnes d'origine immigrée. En lien avec la logique sociale liée au chômage de masse, une dégradation s'installe par rapport à la norme du contrat à durée indéterminée et des pratiques contractuelles plus insé-

8. R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 1995.

9. Il faut différencier le taux de sous-emploi et le taux de non-emploi. Le taux de **sous-emploi** est calculé à partir des statistiques de l'ONem. Il additionne les personnes du groupe I de l'ONem (chômeurs indemnisés) et les personnes d'une partie des groupes II (travailleurs soutenus par l'ONem) et III (travailleurs avec aménagement du temps de travail avec soutien de l'ONem) par rapport à la population active occupée et inoccupée (cf. ; ONem, *op. cit.*, 2005).

Le taux de **non-emploi** à partir des définitions du BIT met en rapport les chômeurs et les inactifs avec la population en âge de travailler (personnes âgées entre 15 et 64 ans). En 2004, le taux de non-emploi était de 45% en Wallonie, de 47 % à Bruxelles et de 36 % en Flandre (M. Dejemeppe, B. Van der Linden, «Actions du Plan Marshall sur le marché du travail wallon», in *Regards Economiques*, N°40, avril, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve, 2006, p. 3).

10. Le nombre de sans-emploi provient de l'annuaire statistique (cf. ONem, *Annuaire statistique 2005*, Bruxelles, www.onem.be), et l'estimation de la population active provient de l'IWEPS (chiffres au 30 juin 2002 pour la population active occupée). Ces chiffres du chômage relèvent de la définition administrative belge des notions de travailleur et de demandeur d'emploi. Elles sont différentes de la définition du BIT (cf. note *supra*).

11. Dexia, «*Economie belge : 2006 se présente sous de bons auspices. Finances publiques sur les rails, croissance économique plus riche en créations d'emplois*», Communiqué, 28 mars 2006.

Tableau 4 – Typologie des ensembles sociaux en fonction du type d'emploi et en fonction du degré d'insertion et de capital social

Type et statut d'emploi Degré d'insertion et capital social	Emploi stable ou mobile ascendant, de type qualifié élevé, secteur fort, position reconnue dans secteur compétitif	Emploi stable et emploi flexible, de type qualifié moyen, secteur soumis à la concurrence, à des gains de compétitivité et à des restructurations	Emploi précaire, peu qualifié, risque de chômage, aide sociale, secteurs en déclin ou en forte restructuration
Insertion relationnelle et institutionnelle forte	Espace d'intégration professionnelle et sociale élevée dans des secteurs à haute innovation (professionnels innovateurs), à forte croissance, situation d'oligopole	Espace de professionnels qualifiés qui sont « substituables », ont organisé du soutien social, voire de la résistance sociale organisée	Espace des travailleurs peu qualifiés ou des chômeurs, compétences banalisées, participant à des mouvements structurés
Insertion relationnelle et institutionnelle moyenne	Espace d'intégration professionnelle et sociale : professionnels polyvalents, dans un réseau segmenté et soumis à la concurrence internationale	Espace de déstabilisation des stables, ont une organisation sociale faible, par manque de moyens, fissuration du groupe et recul social possible	Espace de maintien dans des allocations sociales avec certains retours de courte durée en emploi de contrat intérim, à durée délimitée
Insertion relationnelle et institutionnelle faible	Espace de réussite sociale liée à un isolement social (peu de syndicalisation, firme de sous-traitance...)	Espace de vulnérabilité et de précarisation dans des secteurs en déclin ou soumis à restructuration	Espace de survie et d'exclusion (risque durable de pauvreté)

Sources: inspiré de A. Touraine, *Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique, ... et vous*, Fayard, Paris, 1995 ; Castel R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 1995 ; S. Pauzan, *Le salariat de la précarité – Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, PUF, Paris, 2000 ; P. Bourdieu, *La noblesse d'Etat – Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris, 1989 ; F. Piore, « Travail et action collective », in *Revue Nouvelle*, mars 2004, n°3, pp. 54-72 ; J. Houard, M. Jacquemain, (Eds.), *Capital social et dynamique régionale*, De Boeck Université, Economie, Société, Région Bruxelles, 2006.

curisées se déploient. Par exemple, en Wallonie, en 2003, 40 % des femmes salariées travaillent à temps partiel dont 10 % de façon involontaire ; 9 % de l'ensemble des salariés wallons n'ont que des contrats à durée déterminée¹². En 2002, en Wallonie, 35.1 % des travailleurs entre 15 et 24 ans avaient un contrat temporaire de type contrat à durée déterminée ; à Bruxelles, 29.1 % des travailleurs entre 15 et 24 ans étaient également dans cette situation. Et la part des contrats temporaires pour les travailleurs de la tranche d'âge 25-49 ans était de 7.5 % en 2002¹³.

Une société segmentée par les inégalités

Ces divers indicateurs convergent pour décrire une formation sociale structurant des «ensembles» sociaux selon deux axes : un premier axe en fonction du type et du degré de sécurité et de qualité de l'emploi et du type de contrat d'emploi obtenu (capital socio-professionnel) ; un second axe en fonction du degré de soutien social et d'insertion relationnelle ou institutionnelle (capital social). Cela permet de dégager, selon plusieurs auteurs, une typologie des grands sous-ensembles sociaux de la société actuelle (*tableau 4 ci-contre*).

C'est dans cet enracinement social et professionnel que s'effectuent les stratégies scolaires et éducatives des divers groupes tels que nous venons de tenter de les définir.

Les appartenances socio-culturelles et les trajectoires scolaires

Le poids du diplôme de la mère dans les trajectoires scolaires

Dans son analyse des résultats de l'enquête Panel belge des ménages (dite *PSBH*¹⁴) effectuée au printemps 2000, V. Vandenberghe montre qu'en Communauté Wallonie-Bruxelles et en Communauté flamande, les chances d'acquisition d'un diplôme de fin de secondaire varient différemment mais significativement en fonction du niveau de diplôme terminal de la mère qui est généralement le meilleur prédicteur de la réussite

12. Conseil Supérieur de l'Emploi, *Stratégie européenne pour l'emploi – Plan d'action national pour l'emploi 2004*, Bruxelles, Service public fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale, 2005, Tableaux 21, 23, 43, pp. 92, 93, 103.
<http://www.meta.fgov.be>

13. IWEPS, *Annuaire statistique de la Wallonie – Module marché du travail*, 2004, pp. 470-471.

14. *Panel Survey of Belgian Households – PSBH*.

ou de l'échec scolaire des enfants. Les données concernant les chances de posséder un diplôme d'enseignement secondaire supérieur indiquent un seuil important dans la répartition des inégalités puisque ce niveau est devenu une référence primordiale de sélection sur le marché de l'emploi et du non-emploi.

En 2000, en Communauté Wallonie-Bruxelles, lorsque la mère a au mieux terminé l'enseignement primaire, la probabilité pour l'enfant d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur est de 65 %. Cette probabilité passe à 87 % lorsque la mère est diplômée de l'enseignement supérieur (court ou long), soit 34 % de chances en plus de terminer avec succès l'enseignement secondaire. Cette inégalité marquée prend davantage de sens lorsqu'on la compare, sur cette même base, aux résultats en Communauté flamande. En Flandre, 85 % des enfants dont la mère a au mieux terminé le primaire, obtiendront un diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Et cette probabilité s'élève à 97 % lorsque l'on considère les enfants dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur (court ou long) soit 14 % de chances en plus d'accéder au diplôme d'enseignement secondaire supérieur¹⁵.

Tableau 5 – Probabilité d'obtention du diplôme d'enseignement secondaire supérieur selon le diplôme de la mère

Diplôme mère	Probabilité (pour l'enfant) d'obtention du diplôme d'enseignement secondaire supérieur	
	Wallonie	Flandre
Primaire (ou moins)	65 %	85 %
Supérieur (court ou long)	87 %	97 %

La même logique sociale est constatée à partir de l'analyse des résultats de l'enquête *PISA* 2000¹⁶. Cette inégalité de résultats des jeunes selon leur appartenance socio-culturelle et selon le système scolaire de leur communauté politique (flamande ou francophone) autorise deux inférences. La première est que cette corrélation entre l'appartenance socio-culturelle et les résultats fonctionne même lorsqu'on ne dispose pas de statistiques par origine sociale et culturelle (*cfr.* les statistiques de retard

15. V. Vandenberghe, «Enseignement et capital humain en Belgique : où en sommes-nous ?» in *Regards Economiques*, N°23, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve, septembre 2004.

16. Voir notamment les commentaires de l'enquête *PISA* (*Program for International Student Assessment*) dans V. Dupriez, V. Vandenberghe, «L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?», *Cahiers du GIRSEF*, GIRSEF-UCL, Louvain-la-Neuve, 2003.

sur la population scolaire totale) ; la seconde que les écarts importants constatés entre inégalités selon les appartenances sociales (mesurées par le diplôme terminal de la mère) et selon les communautés politiques se reproduisent avec le même type d'écart inégal lorsqu'on transfère par hypothèse des résultats de Flandre vers la Communauté Wallonie-Bruxelles.

Les échecs et les retards scolaires à l'école fondamentale et le poids du diplôme de la mère

Dans un premier temps, on constate que le taux de retard des élèves, selon les communautés mais toutes origines sociales confondues, connaît, dès le départ de la trajectoire scolaire, une différence non négligeable. En première année primaire, en Région wallonne, 9.5 % des élèves ont au moins une année de retard (retard lié, dans la grande majorité des cas, à un maintien en troisième maternelle ou à un redoublement en première primaire) ; ils sont 8.5 % en Région Bruxelloise et 4 % en Région flamande. En sixième primaire, en Région wallonne, 19 % des élèves ont au moins une année de retard ; ils sont 25 % en région Bruxelloise et 11 % en Région flamande¹⁷. Ainsi globalement, les inégalités (mesurées au taux de retard) sont plus importantes en Wallonie et à Bruxelles qu'en Flandre. En outre, le poids des inégalités socio-culturelles produit plus d'effets en Wallonie qu'en Flandre.

Aussi, dans un deuxième temps, à partir de l'enquête longitudinale tirée du PSBH portant sur la trajectoire dans l'école primaire des élèves de la Région flamande, examinons le poids des inégalités culturelles sur ce parcours¹⁸. En Flandre (*tableau 6*), sur 100 enfants dont la mère n'a pas de diplôme, 20 sont déjà en retard en première primaire ; si la mère a un diplôme d'enseignement secondaire inférieur, 16 % des enfants sont en retard en première primaire. Si la mère a un diplôme d'enseignement supérieur (court ou long), seulement 2 % d'enfants connaissent un retard en première primaire. En sixième primaire, sur 100 enfants dont la mère n'a pas de diplôme, 31 sont en retard en sixième primaire. Ce taux est de 18 % si la mère a un diplôme d'enseignement secondaire inférieur.

17. Données pour l'année scolaire 2002-2003.

18. Groenez réalise une analyse longitudinale du parcours des élèves en Flandre grâce à l'enquête PSBH annuelle entre 1991-1992 et 1998-1999 y compris, soit 8 prises d'informations. Voir S. Groenez, « Obtenus ou mérités ? Inégalités dans l'enseignement : ampleur, causes et conséquences du problème », in R. Douterlepon, D. Mortelmans, M-T. Casman (Eds), *Onze ans de vie en Belgique – Analyses socio-économiques à partir du Panel Démographie Familiale*, Academia Press et Politique Scientifique Fédérale, Gent-Bruxelles, 2004, pp. 407-438.

Tableau 6 – Retards scolaires en primaire et diplôme de la mère.

Flandre, parcours dans l'enseignement primaire entre 1991-92 et 1998-99 : inégalités de retard et d'orientation, selon le niveau de diplôme de la mère. Hypothèse des taux de retard pour la Wallonie selon le niveau de diplôme de la mère.

	Mère : pas de diplôme	Mère : diplôme ens. secondaire inférieur	Mère : diplôme d'ens. supérieur (court ou long)	Moyenne des retards dans échantillon du PSBH	Moyenne des retards dans population scolaire en 02-03
Flandre - Retard en première primaire	20 %	16 %	2 %	8 %	4 %
Hypothèse Wallonie ¹⁹	26 %	21 %	2.2 %	non disponible	9.5 %
Flandre - Retard en sixième primaire	31 %	18 %	4 %	13 %	11 %
Hypothèse Wallonie	40 %	23,5 %	4.5 %	non disponible	19 %
Flandre - Orientation vers ens. spécial (4 % des élèves)	10 x plus de chances d'y être que si mères ens. supérieur		10 x moins de chances que si mères ens. second. inférieur	4 %	

Source : Pour la Flandre, S. Groenez, *op. cit.* ; pour la Wallonie, hypothèse propre (voir commentaire).

19. L'hypothèse « Wallonie » prend comme base la « chance en plus » d'être en retard lorsqu'on compare les taux de retard selon le diplôme de la mère en Wallonie et en Flandre (calculs propres).

Par contre, lorsque la mère est pourvue d'un diplôme d'enseignement supérieur (court ou long), seuls 4 % des enfants connaissent un retard en sixième primaire et ceux qui sont en retard ont dix fois moins de chances d'être orientés vers l'enseignement spécial que ceux qui sont en retard et dont la mère a uniquement un diplôme d'enseignement secondaire inférieur.

Dans la mesure où on accepte l'inférence selon laquelle les effets des inégalités culturelles (mesurées au diplôme de la mère) sont plus puissants en région wallonne et bruxelloise qu'en région flamande (cfr. articulation entre les tableaux 1 et 4), il est possible de faire une hypothèse sur les taux de retard en Wallonie à partir des taux en Flandre. Ces taux sont nettement plus élevés en Wallonie surtout pour les enfants dont les mères ont un diplôme faible (ce que nous notons «*hypothèse Wallonie*» dans le tableau 6). En outre, lorsqu'on examine la trajectoire des élèves en fonction des taux de retard entre la première primaire et la sixième primaire, il est permis de conclure que les deux premières années de l'école primaire, et en amont les années d'école maternelle, sont profondément marquées par des inégalités dont on vient de constater les résultats de façon statique. Maintenant, examinons les processus sociologiques et psychosociaux qui produisent ces résultats.

Quels sont les processus explicatifs des inégalités scolaires liées aux appartenances culturelles ?

Une fois ces constats établis, il convient de se demander quels sont les processus dont l'action conduit au fait qu'en Wallonie, les enfants dont la mère a acquis un diplôme de niveau d'enseignement secondaire inférieur ont cinq fois plus de chances de connaître l'échec en primaire que ceux dont la mère a obtenu un diplôme d'enseignement supérieur. Cette logique de sélection est encore plus nette si, d'une part, on prend en considération les écarts extrêmes, c'est-à-dire les élèves dont la mère dispose au mieux d'un diplôme d'enseignement primaire et si, d'autre part, on tient compte du fait que l'orientation vers l'enseignement spécial et la première B accueil concerne majoritairement des enfants d'origine socio-culturelle défavorisée. Pour appréhender ces processus, seront plus particulièrement mobilisés les enseignements de plusieurs recherches qui, à partir d'une même base théorique, ont réalisé l'analyse des stratégies éducatives et scolaires. Il s'agit des travaux de Liénard et Servais, de Mangez, Joseph et Delvaux et de Vander Gucht²⁰ portant

20. G. Liénard, E. Servais, *Capital culturel et inégalités sociales – Morales de classes et destinées sociales*, Vie Ouvrière, Bruxelles, 1976 ; E. Mangez, M. Joseph, B. Delvaux, *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, CERISIS-UCL, J..

sur les stratégies éducatives des familles ayant des enfants en âge de scolarité et, pour les deux premières, notamment en âge d'école maternelle. S'y ajoutent des éléments repris au travail imposant réalisé par l'équipe du professeur M. Crahay à partir de l'étude longitudinale *Grandir en l'an 2000* (d'une durée de vingt ans) toujours en cours²¹.

Pour analyser les processus à l'œuvre dans les retards scolaires, on constate d'abord, sur base des données existantes d'inscription²² (ces données n'indiquent pas les origines socio-culturelles) que la non-inscription à l'école maternelle ne constitue pas un facteur central de construction des retards scolaires dès la première et la deuxième années primaires. En Belgique, le taux de non-inscription à l'école maternelle est très faible et ne concerne vraisemblablement qu'une petite partie des classes supérieures et du «quart-monde» des classes populaires. Les recherches mentionnées, de même que d'autres travaux²³, proposent d'examiner le processus qui met en relation, d'une part, chaque milieu socio-culturel doté de sa culture, de son mode de vie et de son langage avec, d'autre part, le milieu socio-culturel de l'enseignement et les exigences de la culture et de la vie scolaire (au sens large du terme «vie»). La question et l'hypothèse centrales sont les suivantes : comment se produit le degré de distance ou de proximité entre, d'un côté, la culture de chaque milieu et, de l'autre côté, la culture ainsi que les exigences de l'école et quels en sont les effets ?

.../. Charleroi, 2002 ; D. Vander Gucht, «Les investissements éducatifs des familles en Communauté Française», in *Revue de l'Institut de Sociologie*, N°3-4, 1998, daté de 1995, pp. 223-273.

21. D. Poncelet, *Grandir en l'an 2000 – Des typologies familiales au service de la compréhension de la relation école-famille*, Université de Liège, 2002, Département Education et Formation. Service de Pédagogie Expérimentale et Théorique, 24 pp. téléchargeables à <http://enseignement.be/@librairie/documents/ressources/095/index/asp> ; D. Poncelet, P. Schillings, M-H. Straeten (M. Crahay, dir.), *Grandir en l'an 2000. Rapport final*, Université de Liège, 2004. Département Education et Formation. Service de Pédagogie Expérimentale et Théorique, 90 pp. téléchargeables à <http://enseignement.be/@librairie/documents/ressources/095/index/asp>

22. «A quatre ans, le taux de scolarisation [mesuré par l'inscription] belge est de 100 % depuis au moins 1970 ; à trois ans, il était de 98 % en 1997». Par ailleurs, les données sur la fréquentation ne sont pas accessibles globalement et elles n'existent pas selon les appartenances culturelles. En outre, «aucune statistique ne permet de mesurer l'éventuel écart entre le taux d'inscription et le taux de fréquentation» (Mangez, Joseph, Delvaux, *op. cit.*, 2002, pp. 1-7).

23. B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, Paris, 1975 ; J-C. Chamboredon, J. Prévot, «Le métier d'enfant – définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle», in *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973.

Pour répondre à ces interrogations, plusieurs composantes doivent être décrites et comparées.

Première composante, la culture de chaque milieu, du double point de vue : (a) des dispositions et capacités culturelles acquises dans ce milieu socio-culturel ; et (b) des demandes et attitudes de ce milieu à l'égard de l'école et des enseignants.

Deuxième composante, la culture scolaire incluse dans les programmes et celle de l'établissement fréquenté, culture qui se décline également sous un double point de vue : (a) les dispositions requises et les exigences culturelles attendues par l'école de la part des élèves et des parents ; et (b) le type d'écoute, d'accueil de l'école face aux «demandes» socio-culturelles de tel ou de tel milieu dont elle dépend au moins partiellement pour son recrutement.

Troisième composante : en fonction de chaque milieu socio-culturel, on effectue l'analyse de la relation entre les deux premières composantes, leur logique sociale de fonctionnement et les effets que cette relation induit.

A propos des exigences et des prérequis de la culture scolaire

La recherche de Mangez, Joseph et Delvaux²⁴ effectue cette analyse et apporte des éléments de réponse à cette question. A l'école maternelle et en début d'école primaire, la relation «milieu-école» s'opère selon un jugement global qui porte sur toute la personnalité de l'enfant. Ce jugement concerne des aspects tels que propreté, discipline, vêtue, langage, nourriture, type de contacts, *etc.*, et il englobe les aspects d'apprentissage propre à l'école maternelle et primaire tels que la latéralisation, la logique des grandeurs, la maîtrise des traits,... et divers autres éléments préparatoires à la lecture, à l'écriture et au calcul. L'analyse des exigences de la culture scolaire montre clairement quels sont les compétences et les attendus que l'école fait, souvent implicitement, peser sur les familles. Distinguons la vie scolaire et la vie relationnelle.

Pour ce qui touche plus directement à la vie scolaire et notamment aux dispositions à l'apprentissage, l'école demande surtout que les parents saisissent le modèle pédagogique de l'école maternelle basé sur le mode

24. Cette recherche est de type qualitatif. Six écoles ont été choisies : des trois réseaux et réparties selon les zones urbaine, semi-urbaine et rurale, en tenant compte des caractéristiques socio-économiques de la population (par exemple l'indice socio-économique du quartier de résidence des élèves) et du taux d'immigrés (Mangez *et alii*, *op. cit.*, 2002, pp. 12-17). Dix-neuf entretiens ont été réalisés auprès des familles issues de milieux défavorisés et une autre série d'entretiens a été réalisée auprès des enseignants et des directions des écoles concernées.

du jeu-apprentissage, du jeu de langages et des formes afin de s'y adonner complémentirement avec leurs enfants. Dans ce modèle, l'apprentissage n'est pas directement visible car la forme « jeu » l'emporte sur la forme « exercice ». Ensuite sont privilégiés un rapport positif à l'écrit (expression écrite et lecture) et une culture de la parole argumentée et fonctionnelle dans les échanges en lieu et place d'emportements gestuels ou verbaux. Il en est de même en ce qui concerne la gestion des rythmes temporels, qu'ils soient scolaires ou de vie quotidienne : la régularité, la ponctualité sont des attendus importants de la part de l'école vis-à-vis des parents.

Concernant la vie relationnelle, les valeurs de l'école orientent les attentes des enseignants sur l'aisance relationnelle des parents et des enfants dans les échanges avec les autres et notamment avec les supérieurs. Il en découle que la capacité des parents et des enfants de savoir se tenir à leur place, de se situer correctement face à d'autres milieux et dans l'espace social et culturel de l'école constitue un critère de référence.

La culture des familles défavorisées dans leur appréhension de l'école

Face à ces exigences de l'espace scolaire qui sont davantage implicites qu'explicites, les familles marquées par la multidimensionnalité des inégalités utilisent essentiellement des codes domestiques de comportement fabriqués à partir de leur position sociale dans les contraintes et les possibilités de leur vie quotidienne, ainsi que de leur représentation sociale : (a) de la division des tâches et des responsabilités des mères et/ou²⁵ des pères ; (b) des âges de la vie, en l'occurrence celui de la prime enfance et de l'enfance²⁶ ; et enfin (c) du partage des responsabilités éducatives respectives entre l'école et les parents.

Ce code et cet *ethos* domestiques sont l'outil cognitif et moral grâce auquel les familles défavorisées donnent un sens au monde préscolaire et scolaire : c'est leur outil d'interprétation, de compréhension et de proaction face aux exigences et aux situations de la vie scolaire auxquelles ils se trouvent confrontés et qu'ils doivent vivre et assumer²⁷.

25. Le « et/ou » est nécessité par la proportion importante des familles monoparentales.
26. A quelque trente ans de distance, Liénard et Servais (*op. cit.*, 1976) d'une part et Mangez, Joseph et Delvaux (*op. cit.*, 2002) d'autre part, constatent dans leurs recherches une similitude profonde entre les composantes du code et de l'*ethos* domestiques des familles marquées par des inégalités. Dans les deux cas, les familles populaires concernées ont été atteintes par l'intermédiaire de l'école et n'ont pas été touchées celles qui sont les plus éloignées de l'univers scolaire.
27. Mangez et *alii*, *op. cit.*, 2002, pp. 83-95.

Si l'on reprend la même distinction que pour la culture scolaire, on doit d'abord constater que le domaine proprement préscolaire ou scolaire est peu constitué comme tel et se structure plutôt à partir de critères externes non scolaires, notamment vu le faible niveau de diplômes des parents et leur non-appartenance, pour la plupart, à des mouvements socio-éducatifs.

On peut synthétiser cet *ethos* domestico-pratique de la façon suivante. Dans le domaine scolaire, pour ces familles (essentiellement pour les mères), apprendre n'est pas jouer. Apprendre des « choses » utiles scolairement en jouant n'est pas concevable dans cet *ethos* et en outre, il existe des lieux pour jouer et ce n'est pas la classe d'école. On joue pour s'amuser et (se) faire plaisir, pas pour travailler et apprendre des choses sérieuses. Ce qui importe également, c'est la quantité des choses faites, du matériel possédé et utilisé plus que la qualité et la progression. Telle mère utilisera l'épaisseur de la farde pour apprécier le travail de l'enfant plutôt que d'examiner la progression en dessins et en diverses activités. Il en va de même en ce qui concerne l'importance accordée par l'école à la créativité de l'enfant, puisque pour les parents de milieux défavorisés, cette compétence est peu visible, produit peu de choses ou des choses étonnantes qui, dès lors, n'entrent pas dans l'ordre de la quantité visible.

D'autres éléments de l'*ethos* dessinent le permis et l'interdit et les valeurs de référence à utiliser dans la vie. La surveillance et la discipline sont des valeurs essentielles qui s'opposent à la négligence et au laisser-aller. Mais ces valeurs doivent être assumées par l'école, ce sont des attentes vis-à-vis de l'école²⁸ : c'est à l'école de leur apprendre les bonnes manières et la politesse et c'est l'école qui doit préserver l'intégrité physique des enfants. Enfin, les parents évaluent l'école non pas à l'aune d'un rapport fonctionnel qui est souvent perçu comme froid et distant, mais ils mesurent l'efficacité de l'école à partir de la chaleur et de la gentillesse du personnel enseignant notamment vis-à-vis de leurs enfants et d'eux-mêmes²⁹.

Ces deux cultures entrent en contact de façon intensive lors de divers actes et rencontres de la vie scolaire. Ces relations se structurent autour d'une inégalité symbolique entre, d'une part, le statut élevé et l'identité sociale légitime des enseignants et de l'école (même si ceux-ci et celle-

28. Il s'agit d'attentes et de valeurs de référence à l'égard de l'école. Cela ne signifie pas que ces familles n'aient pas des comportements s'écartant de ces valeurs de référence.

29. Mangez et alii, *op. cit.*, 2002 ; de Landsheere et alii, *op. cit.*, 2003.

ci ont perdu partiellement de leur prestige d'antan) et, d'autre part, le statut bas et l'identité sociale menacée, hésitante voire négative des familles défavorisées. L'enjeu de ce face à face entre ces deux cultures est à la fois : (a) un enjeu d'identité sociale de la famille (reconnue ou acceptée et en voie de reconnaissance, soit encore en parcours de dévalorisation) ; et (b) le traitement et le statut préscolaire des enfants en vue de la réussite en primaire.

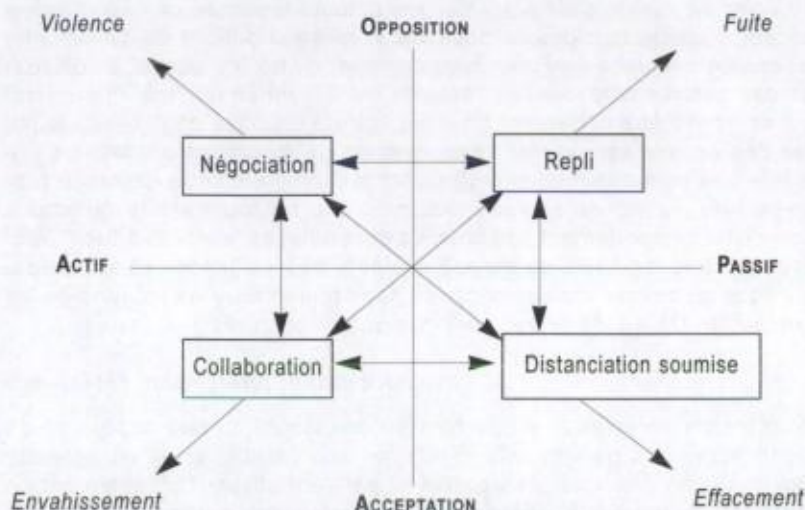
Typologie des relations entre la culture des familles défavorisées et les exigences de la culture scolaire : au risque de la dévalorisation...

L'étude des interactions entre cet *ethos* domestique et les exigences des enseignants met en évidence plusieurs postures relationnelles dont certaines contribuent à faire advenir pour les familles populaires, les inégalités de trajectoire analysées dans cet article. Les entretiens de la recherche Mangez *et alii*³⁰ et l'acquis de plusieurs autres recherches, permettent d'établir une typologie³¹ en fonction de deux axes (*voire figure ci-contre*).

Le premier axe (*vertical sur la figure*) distingue les relations familles-écoles selon qu'elles s'inscrivent dans une logique d'opposition ou dans une logique d'acceptation des parents face aux attendus scolaires et aux définitions des rôles et des situations formulées par les personnels éducatifs. Ces deux positionnements peuvent selon les cas être mis en acte (opposition active, acceptation active) ou demeurer dans le non-dit (opposition passive, acceptation passive). C'est le second axe. On obtient ainsi quatre postures relationnelles : la négociation, la collaboration, la distanciation soumise, le repli. Celles-ci ne sont pas figées une fois pour toutes. Au fil d'une trajectoire, une même famille peut passer d'une posture à une autre en fonction de la diversité des situations sco-

30. Mangez *et alii*, *op. cit.*, 2002.

31. Cette typologie a été établie notamment à partir des entretiens avec les familles défavorisées, les enseignants, les directions, les associations ainsi que par des observations «participantes». Cf. G. Liénard et E. Servais, «Le métier de parent en milieu populaire, (I) Eléments pour une analyse des stratégies d'identité et de leurs effets éducatifs», in *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education*, Vol. 9, n°4, Louvain, 1974, pp. 393-419 ; G. Liénard et E. Servais, *op. cit.*, 1976 ; G. Liénard et E. Servais, «La transmission culturelle: stratégies des familles et position sociale - Contribution à une sociologie de la vie quotidienne», in *Les Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LIX, 1975, pp. 337-353 ; J-P. Pourtois, *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1979 ; Poncelet, *op. cit.*, 2002 ; H. Desmet, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1993.



Source : Mangez et alii, *op. cit.*, 2002, pp. 95-109 ; Montandon et Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, P. Lang, Berne, 1987 ; Poncelet, *op. cit.* 2002³².

lares vécues, des rencontres avec les enseignants et la direction, des attitudes et réactions des enseignants, des autres parents, des orientations de l'association des parents ainsi que des évolutions des familles défavorisées concernées elles-mêmes³³.

L'analyse sociologique reconstruit ainsi une rationalité socio-culturelle des comportements des familles issues des milieux défavorisés à partir

32. La recherche de Poncelet sur les typologies familiales au service de la compréhension de la relation famille-école, a été effectuée en fin d'école primaire, elle ne concerne que les enfants à l'avance ou à l'heure du suivi longitudinal. Cette recherche ne concerne donc pas les enfants en retard, enfants qui correspondraient plus adéquatement aux enfants de la recherche Mangez et alii (2002). Cependant par contraste, la typologie de Poncelet permet de situer comparativement la typologie de Mangez et alii.

33. Grâce aux entretiens et aux observations ont pu être intégrés dans l'analyse les dispositifs informatifs et de communication formels et informels lors de l'inscription, des réunions de classe ou de parents, l'utilisation du téléphone et des documents écrits, les interactions informelles lors du début et après la classe (matin, midi, après-midi), création de classes ouvertes, demande d'apports des parents et choix de ceux-ci, etc. Le style de ces relations est également analysé.

du point de vue de celles-ci. Pour les acteurs légitimes de l'école, sans décentration de leur propre point de vue, il est difficile de saisir cette rationalité culturelle des manières de faire, d'être, de penser et de réagir des familles défavorisées car elles mobilisent un univers interprétatif qui se trouve être nettement différent voire à l'opposé de l'univers légitime des enseignants et des responsables du monde préscolaire et primaire. Les postures relationnelles décrites intègrent cette légitimité prédominante du monde scolaire puisque, tout en montrant la rationalité sociale du comportement des familles défavorisées, elles les situent relativement à la légitimité du monde scolaire, aux exigences et aux prérequis que ce monde scolaire suppose sans fournir tous les moyens de les rencontrer. Détaillons brièvement ces quatre postures.

Négociation, altercation, résistance

Pour mettre en actes et en paroles un désaccord ou une opposition de façon active, les parents, afin d'affirmer leur identité et de ne pas être jugés comme des «mauvais parents» peuvent utiliser l'affrontement en critiquant ouvertement l'institutrice et l'école : selon eux, elles ne surveillent pas bien, mettent publiquement en doute la qualité de l'éducation ou de l'hygiène de l'enfant, ne prennent pas assez soin des vêtements ou de la propreté des enfants lors des jeux, n'interviennent pas assez rapidement dans les bagarres, ne consolent pas assez vite. Toutes critiques propres à l'*ethos* domestique des parents. Cependant les parents de familles défavorisées ne pratiquent que peu la négociation avec l'école, négociation qui demande l'utilisation intensive de la parole argumentée sur le terrain même des enseignants et des exigences de l'école. Cette parole argumentée adéquate et légitime exige une compétence spécifique que, sauf exception³⁴, les parents de familles défavorisées ne maîtrisent pas ou guère.

Désaccord passif, repli et fuite

Plus souvent, les parents de milieux défavorisés sont en désaccord, émettent des critiques mais ne les expriment pas devant les enseignants ou dans l'école : ils les gardent pour «le nous» (reproduisant ainsi la coupure de défense traditionnelle du «nous/eux»), ils ne les expriment qu'en coulisse ou que devant le chercheur car il réactive les critiques en demandant des commentaires. Le repli peut être une conduite d'évitement de la menace du jugement d'autrui, qui risque de faire perdre la face et d'induire la honte puisqu'on ne maîtrise pas, en situation et sur

34. Cette forme de réaction a été spécifiée dans la typologie de Montandon et Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Peter Lang, Berne, 1987.

le terrain de l'école, les tenants et les aboutissants. Mais le repli peut aussi être une conduite stratégique d'évitement des effets de la dispute sur la réputation et sur le traitement de l'enfant dans l'école.

Collaboration domestique, savante ou apprenante

La collaboration savante est, pour les familles défavorisées, sauf sous certaines conditions, la moins fréquemment observée. Lorsque les parents donnent un coup de main pour les fêtes ou pour repeindre les salles de classe, ils se sentent reconnus et acceptés. Cependant cette collaboration domestique se situe hors du terrain pédagogique et scolaire. Elle ne modifie pas leur rapport au savoir préscolaire et scolaire, même si cette collaboration facilite les contacts et structure la relation. Seules exceptions, quelques parents appartenant à des milieux défavorisés participent à des mouvements, à des associations. Dans ces activités culturelles, ces parents découvrent la créativité et la logique selon laquelle on peut apprendre de façon plaisante, en créant. Grâce à cela, comme beaucoup de parents de classe moyenne, ils peuvent dialoguer avec les enseignants, saisir la logique du préscolaire et la transférer dans des pratiques éducatives propres par une collaboration apprenante. Cela peut avoir des effets positifs sur le mode d'apprentissage de l'enfant notamment en transformant le rapport au savoir qui prévaut dans la famille.

Distanciation soumise ou acceptation respectueuse

Ces parents, d'une certaine manière, s'en remettent à l'école et aux enseignants qui «savent» mieux que quiconque et mieux qu'eux ce qui est bon pour l'enfant sur le plan scolaire. Ils se sentent incompetents et ne saisissent pas la logique propre à la culture de l'apprentissage préscolaire et primaire. Cela induit qu'ils accepteront l'éventuelle relégation comme inévitable et liée au destin social qui est le leur.

Postures relationnelles des familles défav/déval/orisées et leur rapport à l'apprentissage de la culture préscolaire

Toutes ces postures, hormis celles de la collaboration apprenante voire de l'acceptation respectueuse, établissent et maintiennent une rupture entre le monde socio-culturel de la famille (ou monde domestique) et le monde légitime de l'école en ce qui concerne à la fois le rapport au savoir et les modes de vie scolaire. Cette distance transforme des différences sociales et culturelles en inégalités scolaires et constitue le processus central, qui, dès l'école maternelle, enclenche les pratiques culturelles et symboliques qui produiront les retards scolaires ainsi qu'une orientation plus rapide (par comparaison avec des groupes sociaux ayant davanta-

ge de capital culturel) vers l'enseignement spécial primaire et les classes de première B en début de secondaire, de première complémentaire dans le premier cycle ou encore vers certaines sections dévalorisées de l'enseignement professionnel ou technique de qualification en fin de premier degré du secondaire.

En guise de conclusion : oser quelques propositions...

Conclure en osant quelques propositions introduit un tout autre registre de discours : celui-ci ne se prétend plus scientifique même s'il tient compte des analyses effectuées. Elaborer des propositions fait en effet intervenir, alors qu'on ne les maîtrise pas et qu'on ne les a pas analysées, de nombreuses autres variables dans lesquelles viennent s'insérer les propositions suggérées sur base d'une analyse dont on a défini les limites de validité. Sachant qu'il n'existe pas de recettes miracles, que peut-on rationnellement suggérer, dans l'état actuel du système scolaire, pour agir sur les inégalités ? Et ce, en centrant nos propositions sur le processus central de la distance et de la proximité entre la culture scolaire légitime et la culture du milieu socio-culturel défavorisé.

Le problème central semble être que les enfants de familles défavorisées connaissent, au fil de leur trajectoire préscolaire et primaire, pour une partie significative d'entre eux, une double inégalité. La première est le nombre d'années de retard provoqué par le redoublement et la seconde tient au fait que, malgré la durée plus longue pour parcourir l'école maternelle et primaire, la qualité et le niveau des acquis de connaissance ne sont pas assurés (leur présence significative en première B au début du secondaire en est un indicateur évident)³⁵.

L'objectif de long terme d'une réforme pour les enfants issus de familles défavorisées pourrait être d'accepter une durée plus longue que la norme du cycle maternel-primaire (c'est-à-dire identique à la durée actuelle de fait, vu leur nombre moyen d'années de retard), mais en exigeant, d'une part, une égalité de résultats quant au niveau et à la qualité des connaissances à atteindre et, d'autre part, leur évaluation par une instance externe. Contrairement aux modes politiques qui préconisent des réformes qui

35. Vandenberghe, «Tous cancre ? Analyse économique des performances de l'enseignement initial en Communauté française» in *Regards Economiques*, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve, N°2, mai 2002 ; et «Enseignement et capital humain en Belgique : où en sommes-nous ?» in *Regards Economiques*, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve, N°23, septembre 2004.

s'additionnent aux réformes, celle-ci serait pensée et mise en œuvre en mobilisant la participation des enseignants, en la dotant d'un dispositif d'accompagnement concerté et en se basant également sur des évaluations externes scientifiques continues. Elle couvrirait une période de douze ans avec des réajustements concertés mais motivés par une double évaluation interne et externe. Elle verrait son parcours stabilisé grâce à une garantie de continuité (portant sur les méthodes et les moyens) convenue entre les partis politiques et les autres acteurs concernés (pouvoirs organisateurs, enseignants, *etc.*).

Les propositions se limitent aux possibilités propres au système scolaire lui-même et ne concernent pas (vu les limites du sujet abordé) les inégalités externes au système scolaire (dont on n'ignore pas les effets). En outre, elles concernent des éléments permettant d'agir sur le processus central qui vient d'être analysé et non pas sur tous les aspects du système scolaire³⁶. Ces propositions sont regroupées selon deux lignes directrices.

Augmenter les ressources culturelles et sociales des enseignants

Dès la formation initiale, mais surtout après quelques années d'expérience, il s'agirait d'organiser pour les enseignants un semestre sabbatique centré, d'une part, sur l'analyse du code domestique structurant les perceptions des familles issues de milieu défavorisé et, d'autre part, sur l'analyse des prérequis que les enseignants supposent acquis par les élèves et leurs parents (c'est-à-dire souvent la mère, chef de ménage des familles monoparentales). Pour être acquis, ces prérequis supposés nécessitent soit une formation implicite de type «osmotique» longue, qui ne se réalise que pour les milieux sociaux qui bénéficient des conditions de vie rendant possible cette formation longue, soit une formation explicite qui est nécessaire pour les familles ne bénéficiant pas de telles conditions. En conséquence, deux objectifs deviennent pertinents. Le premier vise à gérer le temps scolaire en rapatriant dans l'apprentissage scolaire explicite l'ensemble des prérequis que l'école suppose acquis. Le second opte pour travailler en équipe pédagogique de classe et de degré grâce à l'apprentissage et à l'utilisation de la pédagogie différenciée basée sur la prise en considération des inégalités socio-culturelles préexistantes à l'entrée et perdurant pendant l'école maternelle et primaire.

36. E. Mangez, M. Joseph, B. Delvaux, *op. cit.*, 2002 ; de Landsheere *et alii*, *op. cit.*, 2003.

En outre, le milieu scolaire (en ce compris les centres psycho-médico-sociaux - PMS) devrait intégrer dans ses démarches qu'il est nécessaire d'assumer temporairement des requêtes des familles, et puis, de les orienter vers des lieux où elles pourront faire valoir leurs droits afin d'améliorer leurs conditions de vie : logement social, assistance sociale, formations du FOREm et de l'ORBEm, associations et mouvements. Il s'agirait également et premièrement de veiller, par un système de péréquation financière mis au point par tous les réseaux et la commune, que tous les enfants et surtout les enfants issus de milieux défavorisés participent à toutes les activités para et extrascolaires. Il s'agirait deuxièmement de reconnaître les mouvements représentant ces familles, de leur permettre de s'exprimer et de faire s'exprimer les parents des milieux populaires. Troisièmement, leur collaboration «domestique» à certaines tâches et, sur base d'une préparation, leur collaboration pendant certaines activités pédagogiques seraient sollicitées et acceptées.

Augmenter les ressources du/des parents appartenant aux milieux défavorisés

Il ne faut pas sous-estimer la difficulté d'atteindre de façon large et effective les parents issus des milieux défavorisés, ni la difficulté de créer une relation de confiance basée sur la reconnaissance des apports et des manques de chacune des parties. Il s'agit d'organiser pour les parents, y compris en couvrant les frais et en lien avec les associations reconnues par décret de la Communauté Wallonie-Bruxelles, des activités pour combler les manques culturels provenant de leurs conditions de vie et des inégalités vécues. Il s'agit pour les mouvements et les associations de montrer à la fois la dureté des conditions de vie des familles modestes mais aussi tantôt le courage pour les affronter et tantôt l'évitement ou la fuite liés au découragement survenu à cause des échecs subis et de la honte vécue.

Plusieurs autres orientations peuvent également contribuer à augmenter les ressources symboliques et culturelles des parents et enfants de milieux défavorisés. Citons en quelques-unes.

Premièrement : créer des partenariats avec les mouvements et avoir avec ces parents une politique de contacts centrés sur l'école, par des rendez-vous personnels et collectifs rendus possibles par le rythme scolaire (rentrée, congés de novembre, de décembre, d'avril et de juin).

Deuxièmement : veiller à la présence des mouvements et de certaines des familles concernées dans les lieux de participation.

Bref, il s'agit de reconnaître une certaine légitimité à une culture, sans doute marquée par les inégalités, mais comportant aussi des réalisations

et des valeurs légitimes. Tous les dispositifs favorisant la collaboration entre école et familles seront valorisés mais également évalués afin d'en connaître les effets.

Pierre Bourdieu rappelait souvent que pour qu'un avion puisse voler, il fallait connaître notamment les lois de la pesanteur, afin de pouvoir, lucidement, s'en servir pour les maîtriser voire les surpasser, mais en n'oubliant jamais qu'elles restent toujours valables et peuvent prendre leur revanche si on ne les intègre pas dans sa stratégie³⁷. Le monde social est historique et n'a pas la même pérennité que le monde physique. Le monde social est à la fois «*contraignant et habilitant*» et ses fondements ne changent que dans la durée longue.

Les inégalités structurelles pèsent sur l'école. Cependant, celles-ci seraient bien plus prégnantes si l'école ne produisait pas aussi des effets positifs et ce, malgré les «lois sociales» qui l'influencent et contribuent à une réelle «re-production» sociale. Dans cet article, nous avons tenté de démontrer quelques-uns des processus qui retraduisent ces inégalités dans l'école. Mais l'école a, contre ces inégalités, une réelle capacité de changement lent et continu. En lien direct avec les enseignants, les élèves et les parents, l'école peut modifier la distance inégale entre ses exigences légitimes et la culture des milieux populaires. Cette modification exige une action de longue durée qui intègre les obstacles pour les surpasser en mobilisant tous les acteurs sur base de l'analyse des inégalités et de l'évaluation continue des chemins pour y faire face. Relever ce défi est possible.

37. P. Bourdieu, *Leçon sur la Leçon*, Minuit, Paris, 1982, pp. 19-21 ; 29-35.



Le développement de la langue en maternelle

Le révélateur migratoire

Interview de Silvia Lucchini*

Entre population belge «pure laine», mais d'origines wallonnes et flamandes, populations issues de l'immigration ancienne et réputée intégrée, d'origines italiennes principalement, et migrants plus récents, notamment marocains et turcs, la pauvreté et l'exclusion ou relégation socio-économiques mettent aussi en commun une marginalisation culturelle. Celle-ci, et la reproduction des inégalités passent, dans les appareils scolaires, par un échec signalé à généraliser une maîtrise correcte de la langue majoritaire, ici le français. Lire, écrire et calculer, voilà où se marque le retard scolaire, dès la première année primaire, et il va crescendo.

Silvia Lucchini a commencé à travailler avec les enfants immigrés en 1976, il y a donc trente ans. A cette époque, celle d'une deuxième génération italienne, on pouvait déjà

* Linguiste, professeure au Département d'études romanes à l'UCL et à HEC-ULg. Est actuellement co-promotrice du programme de recherche Régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte multiculturel (Action de Recherche Concertée 04-09/319) à l'UCL.

se rendre compte que des problèmes réels d'apprentissage du français persistaient. Elle est revenue à la question des enfants immigrés en milieu scolaire en 1987, dans le cadre du Comité scolaire du consulat d'Italie à Bruxelles (COASCIT), en coordonnant un programme de lutte contre l'échec scolaire qui était toujours très important : on était déjà en présence d'une troisième génération d'immigrés italiens, mais le problème persistait, et il persiste toujours.

On comprendra que l'analyse et les propositions ne valent pas que pour les « Italiens », et que leur portée déborde les situations d'interculturalité allant de pair avec les migrations.

CM - *Un large public connaît aujourd'hui l'acronyme «PISA» (Program for International Student Assessment) comme étant celui du «bulletin» international de l'enseignement, réputé pas très bon pour la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Des commentaires plus fins ont souligné l'importance des écarts entre élèves et écoles.*

SL - *Nous avons aujourd'hui les données de l'enquête PISA 2000 sur la lecture et PISA 2003 essentiellement sur la culture mathématique – avec un volet «immigration» qui vient de sortir. On y aperçoit que les enfants des deuxième générations – et à mon avis cela reste vrai au-delà, pour les troisième générations – conservent des résultats très bas, parfois même pires que les premières. Ce n'est donc pas parce qu'on passe d'une génération à l'autre que les problèmes se résolvent nécessairement. Le cas est particulièrement frappant en Belgique où première et deuxième générations sont pratiquement au même niveau, c'est-à-dire très bas par rapport aux natifs. Et si on avait les données pour la troisième génération, on n'aurait probablement pas trouvé beaucoup mieux. Un peu mieux sans doute parce qu'objectivement, une partie de la troisième génération jouit d'une meilleure insertion socio-professionnelle, mais toujours sensiblement moins bien que la majorité des natifs.*

CM - *L'enquête PISA porte sur des enfants de 15-16 ans, elle concerne le secondaire...*

SL - *... Oui, mais c'est l'aboutissement de ce qui n'a pas été réalisé dans le primaire.*

CM - Vous partagez donc l'idée que les problèmes qu'on rencontre en fin de parcours trouvent leur source – au moins en partie – dans les premières étapes du développement ?

SL - Tout à fait. Les problèmes commencent en maternelle. Pour ce programme que nous avons mené en direction des enfants italiens, nous avons particulièrement soigné le passage entre la troisième maternelle et la première primaire, parce que déjà là apparaissent des différences de niveau.

On a d'abord tenté de cerner le problème – y en avait-il un, et de quelle nature était-il ? – avant de chercher une manière de le résoudre. A partir de ce travail-là (qui date de 1988), j'ai commencé une thèse, terminée en 1996, sur les enfants italiens de la région bruxelloise¹.

Nous avons pu observer à cette occasion que ces enfants arrivent en maternelle avec un niveau de communication relativement peu élaboré alors que pour une énorme majorité ils sont objectivement francophones. S'ils sont effectivement en présence de plusieurs langues à la maison – les dialectes italiens ou langues régionales des grands-parents, l'italien standard des parents, le français – on ne peut parler que d'une connaissance passive des autres langues : c'est la langue des pairs qui prédomine.

En fait, dans ces familles, manque tout un travail de réflexion et de correction sur la langue qui est effectué d'ordinaire dans les familles francophones cultivées.

Par exemple, on ne raconte pas d'histoires. L'idée que les parents connaissent des tas d'histoires du pays d'origine tient du fantasme, en tout cas chez les Italiens : ils ne connaissent plus aucune histoire et quand je leur demandais comment ça se passait, ils me disaient : « *on met les cassettes video, les histoires sont racontées par la télévision, ça ne nous concerne plus* ». Or, à travers les histoires, on apprend un tas de structures linguistiques d'une grande richesse, entre autres l'usage du passé simple, qui n'existe que dans la narration, la complexité de la syntaxe, avec les multiples subordonnées, etc.

1. Silvia LUCCHINI, *Processus langagiers et échec scolaire chez des enfants d'origine immigrée - Le cas des Italiens*, thèse de doctorat, UCL, 1996 ; une partie des résultats est présentée dans « Effet des langues hybrides parentales sur la phonologie et la métaphonologie d'enfants d'origine italienne », *Revue de psychologie de l'éducation*, 3, 1997, pp. 9-32.

Diversité, hybridation et instabilitéⁱ

Voici quelques exemples d'hybridation pour montrer ce que cela peut donner concrètement.

Le point de départ est une phrase fictive (et le recours à l'alphabet phonétique international est évité dans un souci de transparence – des transcriptions d'enregistrements réels de locuteurs d'origine italienne sont données dans d'autres publicationsⁱⁱ) du type suivant :

(1) *Ma maison est belle et je l'aime bien. Tu viens chez moi ?*

Sous l'effet des cribles phonologiques des langues d'origine, comme l'italien, l'espagnol ou l'arabe, elle peut se transformer en :

(2) **Ma massò est belle et djé l'aime bié. Viennes de moi ?*

ou

(3) **Ma maissonne est belle y iè l'aime vienne. Tou biennes tchez moi ?*

ou encore

(4) **Ma mison i belle i ji l'ime bien. Ti fiens chez moi ?*

Dans les études que nous avons menées, nous avons aussi mis en évidence, chez des locuteurs italiens, un phénomène particulier de cette hybridation, à savoir une relative instabilité et fluctuation des prononciations et des mots, qui peuvent avoir une ou plusieurs variantes dans une même phrase, justement parce que le décodage uniquement oral des mots français a été approximatif sous l'effet de la distorsion provoquée par les cribles phonologiques de la langue première. Par exemple, pour la phrase (2), nous pourrions avoir les variantes suivantes :

(5) **Ma maissò est belle et iè l'aime bienne. Tou (ti) viès de moi ?*

Ainsi, dans des contextes plurilingues sans écriture, les enfants sont confrontés à plusieurs variantes d'écarts par rapport à la langue standard enseignée à l'école. En classe, chaque enfant véhicule les variantes familiales qu'il échange avec celles des autres enfants... Si on ne prend que le mot «maison», nous

i Tiré et adapté de S. LUCCHINI, «Plurilinguisme hybride et méthodes d'apprentissage de la lecture», *Dialogues et Cultures*, 2004, pp. 49, 221-226. - point 2 *partim*).

ii Silvia Lucchini, «Le semi-linguisme : discussion d'un concept et perspectives», dans Sterck-Spinette et al., *Passions Italiennes – Pour André Sempoux*, Bruxelles, 2000, pp. 79-104.

avons déjà cité quatre variantes – *massò, maissò, maissonne, mison* – qui sont loin d'épuiser toutes les possibilités théoriques.

Ces langues hybrides sont inscrites dans la mémoire à long terme des enfants, où chaque mot est représenté par sa forme phonologique, c'est-à-dire par l'assemblage des sons qui le composent, et par son sens, correspondant à une image visuelle, à d'autres images sensorielles (odorat, toucher, mouvement, etc.) et aux relations que le mot entretient avec d'autres mots. Lorsque l'enfant apprend à lire, la forme orthographique s'inscrit également à côté de la forme phonologique. Si la phonologie et le lexique ne sont pas stables, différentes formes phonologiques vont coexister en mémoire. La forme correcte apprise à l'école va s'ajouter à la liste. Si rien n'est fait pour qu'elle se différencie des autres formes, les interférences qui se produisent généreront la récupération de la forme correcte.

Autre exemple encore, on ne pratique aucun des jeux de langue à travers lesquels s'acquiert la compréhension de la manière dont la langue est structurée du point de vue phonologique. La découverte que la langue est composée d'un petit nombre de sons coarticulés est tardive dans le développement d'un enfant. Or, lors du passage à l'écrit, s'il n'a pas conscience de cette articulation d'un nombre restreint de phonèmes², l'enfant n'arrive pas à faire le lien entre les lettres et les sons qu'elles représentent. S'il n'y a pas conscience des différents sons, l'écrit n'est pas perçu dans sa valeur de transcription. Ce qu'on appelle conscience phonologique est aujourd'hui reconnu comme compétence nécessaire avant de commencer à lire et à écrire : si les enfants n'ont pas un certain niveau de conscience phonologique, la lecture et l'écriture sont difficiles à mettre en place. La rime – phénomène dont l'enfant ne se rend compte que vers trois-quatre ans – est un puissant instrument de développement de la conscience phonologique. Dans les familles cultivées, on raconte des histoires en rime, on chante des chansons,... tout un développement du langage se fait spontanément à travers la pratique des mamans. Mais chez les adultes analphabètes, cette conscience phonologique n'a pas été développée suffisamment et on ne pratique pas tous ces jeux de langue. Dans certaines familles que j'ai rencontrées, il arrive que l'on chante tout de même sur de la musique enregistrée, et

2. *Ndlr* : La linguistique moderne (depuis F. de Saussure – 1916) retient que chaque langue se caractérise par la distinction d'un certain nombre de sons (36 phonèmes en français) dont les différences reconnues supportent les différences de sens. Par exemple, pour un francophone, «*bù*» (bout) est différent de «*vù*» (vous). Cette différence entre les phonèmes b et v n'est pas pareille en espagnol, ou en hébreu (Négueb = Néguev). Phonologie = étude des phonèmes ; particularités de leur système dans une langue.

dans ces cas-là, on peut observer que la conscience phonologique de l'enfant est bien plus développée : il reconnaît les rimes, par exemple. La conscience phonologique est suscitée par les interactions verbales avec l'entourage qui mettent en évidence la composition de la langue en une série de sons.

La ritournelle de la serpette (*«buvons un coup, ma serpette est perdue...»*) est à ce titre un jeu excellent puisqu'il permet de comprendre que la langue est faite entre autres d'une série finie de voyelles. D'autres jeux du même genre existent pour les consonnes, et ils varient en fonction de la structuration spécifique d'une langue.

Tous ces jeux, comptines, histoires racontées, sont inexistantes dans les familles dont je vous parle. L'apprentissage de la rime, quand il a lieu, se fait sous forme de chansons. Dès lors quand les enfants de ces familles entrent en troisième maternelle, sans le niveau de conscience phonologique nécessaire, ils sont incapables de manipuler, même sommairement, les sons de la langue et n'ont aucune idée de ce qu'est une rime. C'est catastrophique : à six ans, on peine toujours à essayer de leur faire entendre que brouette rime avec lunette... Dans ces conditions, la lecture et l'écriture risquent d'être compromises.

Il faut voir aussi comment on leur apprend à lire et à écrire. Si on leur apprend à travers une méthode qui ne décompose pas le mot en sons, les difficultés d'apprentissage de la lecture deviennent un écueil presque insurmontable.

CM - La méthode dite «traditionnelle» est donc préférable pour ces enfants-là ?

SL - Pour ces enfants-là, oui ! Comme elle décompose en lettres et en sons, il y a une petite rééducation phonologique qui s'opère en même temps, sans que ce soit le but. Mais si la méthode aborde les mots globalement, sans décomposition, alors que l'enfant ne peut pas associer les sons aux lettres, tout fluctue : il ne peut pas rattacher le mot écrit au mot oral.

Cette difficulté-là est un problème partagé par les enfants d'un même niveau social, qu'ils soient immigrés ou pas. La difficulté spécifique à laquelle sont confrontés les immigrés apparaît quand les parents – essentiellement les parents illettrés – mélangent les langues : c'est le phénomène qui est étudié sous l'appellation d'entrelangue (et non d'interlangue), c'est-à-dire que toutes les langues vont s'agglutiner dans une même phrase avec le radical d'un mot de l'une et la terminaison d'une autre, etc., de telle façon que la langue maternelle est en réalité un hybri-

Il y a bilinguisme et bilinguisme

Préconiser l'enseignement des langues d'origine comme moyen de remédier aux difficultés d'apprentissage de la langue scolaire semble frappé au coin du bon sens, puisque le fait d'être scolarisé dans la langue qu'on connaît déjà éviterait d'interrompre le développement linguistique et donc réduirait les risques du passage brutal à une langue de scolarisation autre que la langue première. La solution des difficultés d'adaptation linguistique résiderait dès lors dans une structure d'enseignement bilingue, où la langue d'origine ne serait pas seulement un objet d'apprentissage, mais aussi le support linguistique pour l'enseignement des autres matières.

Un deuxième argument en faveur d'un enseignement bilingue c'est que, par l'enseignement, la langue d'origine serait de plus valorisée : si on enseigne une langue, ou dans une langue, c'est qu'on lui attribue de la valeur. Cependant, certaines conditions d'enseignement ne semblent pas produire les effets valorisants escomptés. C'est notamment le cas des systèmes bilingues dits transitionnels. Dans ces types d'enseignement bilingues, les enfants parlant des langues minoritaires, et seulement eux, commencent la scolarisation dans la première langue, pour ensuite passer progressivement à la langue seconde, qui devient exclusive à un moment donné. La première langue ne sert donc que comme transition pour parvenir à une acquisition satisfaisante de la langue seconde. Ce type de système est implicitement une dévalorisation des langues minoritaires, puisque le fait qu'on ne les enseigne qu'aux élèves issus des communautés immigrées et qu'elles disparaissent au fur et à mesure de la scolarité, signifie d'une certaine manière qu'elles sont inutiles à l'ensemble de la population.

De toute manière, l'enseignement bilingue se fonde sur un postulat implicite : il y a «une langue première qu'on connaît et qu'on peut écrire». Or dans certaines familles c'est le cas, mais dans d'autres pas, parce que la langue première est une langue régionale ou un dialecte oraux ou que la langue s'est hybridée suite à des contacts multiples.

Il est vrai que dans certains cas on observe une amélioration de la langue seconde comme effet du renforcement de la «langue première» standard écrite. Cette amélioration peut être attribuée au développement de processus proprement langagiers indépendants des deux langues, qui peuvent se transférer de l'une à l'autre : le développement de ces processus directement dans la langue scolaire seconde aurait produit exactement le même effet tant dans la langue scolaire que dans

la langue d'origine. Ce qui est capital dans l'acquisition du niveau suffisant de maîtrise d'une langue, pour en apprendre efficacement une deuxième, c'est bien le développement de processus langagiers, au-delà des fautes ponctuelles qu'on peut commettre.

L'accent se déplace donc de l'apprentissage d'une langue à l'acquisition du langage. Les enfants en difficulté sont ceux chez qui le langage ne s'est pas développé de façon conforme aux attentes scolaires et non pas ceux qui parlent une autre langue. Dans cette perspective, le niveau socio-économique a certainement un plus grand impact sur le développement du langage que le fait de parler une langue minoritaire. Or, il se fait que les enfants issus de l'immigration parlant une langue minoritaire appartiennent en général à des milieux populaires. Des difficultés d'apprentissage analogues sont éprouvées par leurs condisciples francophones monolingues issus de milieux sociaux défavorisés, quoique le contact des langues – l'hybridation – puisse être un écueil supplémentaire dans les contextes immigrés.

Que peut-on conclure à propos de la pertinence d'un enseignement bilingue qui inclue l'enseignement de l'hypothétique langue d'origine ?

- a) L'utilisation en famille d'une langue autre que celle de l'école n'est pas source de difficultés en soi, pour les enfants, puisque c'est plutôt le langage des milieux populaires qui est en cause, même si la langue dans laquelle il « s'actualise » n'est pas la langue scolaire. Les représentations négatives concernant les langues de la migration n'ont donc pas de raison d'être.
- b) Dans le même sens, les difficultés linguistiques des enfants d'origine immigrée, dans la langue de scolarisation, peuvent être traitées par le développement du langage et non pas par le changement de la langue de scolarisation.
- c) Si les langues standard des pays d'origine ne sont pas des outils de remédiation efficaces, elles sont par contre des sources d'enrichissement, dans le sens où l'acquisition d'une deuxième langue représente un avantage certain.
- d) Pour être source d'enrichissement, elles doivent être enseignées, mais dans un contexte de valorisation réelle, c'est-à-dire offertes à tous les enfants dans les structures ordinaires de l'enseignement.

de (*voir encadré ci-avant*). Ça complique les choses : dans la mesure où ils ne savent pas très bien «comment ça se dit», les parents fluctuent sur la prononciation des termes au point que l'enfant ne parvient même pas à se faire une image acoustique des mots. Du coup, au moment où il devrait en analyser un, il a un certain nombre de prononciations en mémoire, équivalentes pour lui, et ne sait pas laquelle choisir.

CM - *Ce n'est pas du tout une situation de bilinguisme mais d'hybridation...*

SL - Oui, c'est très différent. Dans les cas les plus difficiles, chez des enfants qui pâtiennent d'un vrai retard de langage et qu'on n'arrive toujours pas à comprendre en troisième maternelle, à quatre ou cinq ans, il n'y a qu'une seule langue qui est parlée à la maison mais c'est un hybride de toutes les langues en contact : le français, l'italien standard et puis les langues régionales, les dialectes. Par exemple, le sicilien, ou le sarde, le vénitien,... qui sont différents de l'italien standard (formé sur le florentin/toscan). La langue régionale étant souvent la langue d'origine proprement dite, mais uniquement orale, donc non fixée par un support écrit et par conséquent fluctuant très fort jusqu'à converger dans des hybrides très particuliers.

CM - *La proximité du français et de l'italien ne joue-t-elle pas un rôle ?*

SL - Non, il y a eu des études faites sur le mélange français-arabe au Maroc, qui emprunte certains éléments de l'un, certains éléments de l'autre³,... Une étude à même été faite sur le français parlé au Burundi et sur la manière dont il se mélange au kirundi⁴... L'hybridation est un mécanisme connu et normal d'évolution et de formation des langues lorsqu'elles entrent en contact les unes avec les autres ; c'est d'ailleurs ce qui a, en partie, donné une telle variété de langues à partir de souches uniques. Le problème, dans le contexte qui nous préoccupe, tient au fait que les enfants de familles immigrées n'ont pas conscience qu'il y a une norme parce qu'ils n'ont pas accès à l'écrit : ce sont des familles où on ne lit pas. Lorsque j'ai interviewé les parents en leur demandant comment ils parlaient, ce qu'ils disent au fond c'est «on parle comme ça

3. A. MARBROUR, «Code switching ; manifestations du bi- ou semi-linguisme ?» dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier et V. Louis (eds.), *L'enseignement du français aux non-francophones*, Editions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, 2003, pp. 180-195.

4. J. HATUNGIMANA, *Langue française et parler bilingue au Burundi*, Editions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, 2004.

vient». Le résultat, c'est l'absence de stabilité linguistique et des retards de langage pour l'enfant.

Dans le cas de parents qui ont été davantage scolarisés dans le pays d'origine, que ce soit en Italie ou ailleurs – finalement, c'est la même situation – la mémoire des comptines, des chansons, *etc.* s'affaiblit avec la distance et le temps. A ce moment-là, retourner à l'écrit est la seule possibilité. J'en ai fait l'expérience avec mes propres enfants : j'ai eu beaucoup de mal à me souvenir des histoires, des comptines,... et j'ai dû me procurer des livres. Je l'ai fait en italien, j'en aurais été incapable en français... Mais ce qui est possible pour des parents lettrés ne l'est pas pour des gens qui n'ont aucun bagage scolaire. Une culture orale se perd si on change de langue ; pour qu'elle résiste, il faut qu'il y ait des écrits. Soit parce qu'ils parlent en dialecte, soit parce qu'ils sont illettrés, soit parce qu'ils n'ont pas l'habitude du livre, tout cela est perdu. Quand on change de langue, le bagage au pire n'est pas transmis, au mieux est altéré fortement dans la transmission.

CM - *Par contre, dans des milieux plus éduqués, plus intellectuels où les conjoints parlent tous les deux bien leur langue, la stratégie où la mère parle systématiquement une langue aux enfants et le père une autre, semble produire des gamins bilingues...*

SL - Car il y a aussi une langue écrite derrière. Dans notre famille, on a toujours parlé italien à la maison mais, de fait, nous sommes bien scolarisés l'un comme l'autre. Il y a des livres à la maison. Nos filles parlent donc bien le français et l'italien même si elles gardent l'italien comme langue de communication entre elles et si le français intervient beaucoup dès qu'il faut expliquer quelque chose de plus précis ou de plus technique.

CM - *Voilà pour le diagnostic. Quid des remèdes ?*

SL - Au niveau de la méthode à adopter à l'école, on peut très bien commencer par des textes ou des phrases mais pour les enfants de ces familles immigrées, il est nécessaire que la décomposition en lettres et sons arrive très tôt et soit très méthodique. Déjà il y a chez ces enfants une tendance au mélange de tous les sons, mais si on n'est pas très structuré et méthodique et qu'on fait l'impasse sur la référence aux sons de la langue, alors le problème s'aggrave. Je ne veux pas dire qu'il ne faut faire que cela pendant un an : on peut parfaitement faire d'autres choses en parallèle, comme raconter des histoires, lire des livres, faire écrire des textes... Les méthodes ne sont pas exclusives comme on vou-

drait nous le faire croire au fil des guerres de méthodes où un camp s'oppose à l'autre.

CM - Dans les années 1950 encore, à travers une méthode très classique et quasi militaire, en un an ou deux, un instituteur primaire arrivait à faire lire et écrire plus ou moins correctement plusieurs dizaines de gosses. Beaucoup étaient issus de milieux très populaires et ouvriers, et arrivaient probablement avec des soucis analogues à partir du wallon ou du dialecte local...

SL - Avec la méthode «classique» de décomposition, on arrive en effet à rééduquer l'oreille dans un certain sens. Ne faire que du B.A. - BA pendant un an n'est pas idéal mais si on ne passe pas par là, tout se construit sur des sables mouvants ; alors les enfants n'apprennent pas vraiment à lire, ils compensent les lacunes de l'apprentissage jusqu'en troisième, quatrième. Mais en cinquième, ça ne va plus parce que les textes se complexifient et qu'il faut déchiffrer les mots de manière précise pour les comprendre ou pour en chercher le sens si on ne le connaît pas. À partir de là, ils décrochent et finissent en première B au secondaire... On en arrive à cette situation aberrante où, après douze ans d'école, on produit des enfants illettrés – non pas analphabètes, parce qu'ils arriveront toujours à décoder l'un ou l'autre mot, mais illettrés. C'est tout de même scandaleux ! Ce n'est pas tolérable après douze ans de ne pas avoir pu apprendre à lire et à écrire !

CM - Avez-vous également des recommandations pour ce qui se passe en amont, au niveau de l'école gardienne ?

SL - En fait, par rapport à l'école primaire, en quinze ans nous avons suivi de manière approfondie quelques centaines d'enfants. Si l'enfant n'avait pas de problèmes pendant le premier trimestre de la troisième maternelle, on ne s'acharnait pas. Le deuxième trimestre était employé à s'occuper des enfants qui présentaient de grosses difficultés ; certains ont été suivis pendant trois ans (troisième maternelle, première primaire, deuxième primaire). Dans ces cas-là, on a demandé aux écoles de ne pas sanctionner l'enfant à la fin de la première primaire, qu'il n'y ait donc pas de sélection tant que notre travail n'était pas terminé.

CM - Votre intervention n'était donc pas seulement descriptive mais aussi «thérapeutique»...

SL - Les enfants étaient suivis en petit groupe, trois heures par semaine. Et nous intervenions précisément sur le développement de la conscience phonologique : apprendre les différents sons, jouer avec les

phonèmes, etc. En réalité, nous faisons ce que font spontanément les familles cultivées. Ce n'était donc pas un travail thérapeutique à proprement parler mais un travail d'enrichissement du langage du point de vue phonologique et syntaxique.

Sur les quelques centaines d'enfants dont nous nous sommes occupés, il y en a une dizaine seulement qui étaient au niveau attendu à l'entrée en troisième maternelle ; tous les autres avaient des problèmes d'identification des sons, de structuration des sons et du langage.

La remédiation peut être très courte et très profitable pour certains. Une fois induite cette conscience phonologique, certains enfants entrent facilement dans la lecture, quelle que soit la méthode d'ailleurs, parce que le rapprochement entre les signes et les sons est effectué par l'enfant lui-même. Ce que nous faisons consistait donc à structurer le langage pour qu'il soit à l'aise en première primaire. Mais on a tout de même vu de grandes différences selon la méthode utilisée pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Quand les institutrices maternelles l'acceptaient, les logopèdes travaillaient avec elles de telle façon qu'elles intègrent l'éveil de la conscience phonologique dans leur propre enseignement. Ce qui a très bien marché : dans beaucoup de cas, l'enseignant lui-même finissant par prendre en charge cette pratique d'enrichissement du langage.

CM - *Vous imaginez des interventions plus systématiques dans les écoles maternelles ?*

SL - J'ai écrit un tas de fois que l'idéal serait des ateliers par petits groupes d'enfants et focalisés sur certains aspects du langage en troisième maternelle : conscience phonologique, acquisition de la syntaxe... En fait, les résultats que nous avons obtenus sont très intéressants et très positifs : il y a un bon nombre d'enfants auxquels on a épargné l'enseignement spécial. On pourrait organiser la troisième maternelle – qui serait en train de devenir obligatoire – sous forme d'ateliers de langage (il suffirait de 6 heures par semaine) très systématiques et très structurés d'acquisition de la conscience phonologique et de la syntaxe – qui est très importante pour que l'enfant puisse juger de la correction de ses propres phrases et qu'il comprenne les textes simples auxquels il est confronté. Si la tendance est bien d'améliorer l'encadrement en maternelle, il faut que cela serve à quelque chose. On ne doit pas multiplier le nombre de classes pour multiplier le nombre de classes : qu'une personne s'occupe des enfants par petits groupes quelques heures par semaine changera beaucoup plus les choses que passer de classes de

25 à 20 élèves sans que l'enseignant fasse le travail nécessaire d'enrichissement du langage.

CM - *Et vous avez l'impression d'avoir été entendue dans les milieux pédagogiques ?*

SL - Au niveau des institutrices et des écoles, là où nous sommes intervenus, oui. Je sais qu'une école en discrimination positive a introduit un projet sur la base de ce que nous avons fait. D'autres écoles ont élaboré leurs propres projets avec leurs logopèdes, même si ce travail n'est pas un travail de logopédie à proprement parler.

De toute façon, il fallait que la troisième maternelle devienne obligatoire. J'ai toujours défendu ce principe. Une partie du travail que j'ai fait a d'ailleurs consisté à convaincre les parents de laisser les enfants à l'école. Il faut qu'ils comprennent que la troisième maternelle est une année de formation. Bon, elle va devenir obligatoire mais encore faut-il savoir que faire pendant cette année. Si on n'enrichit pas le langage des enfants, surtout dans les écoles où il y a des concentrations importantes d'enfants immigrés et de niveau socio-économique défavorisé, il ne sert pas à grand chose de rendre cette année obligatoire.

CM - *Et au niveau des programmes ?*

SL - Dans le programme de l'enseignement officiel des écoles normales, il n'y a pas une ligne sur la question. Dans mes cours, je me retrouve devant des enseignants qui sont sortis de leur haute école pédagogique quelques années auparavant et qui n'ont jamais entendu parler de conscience phonologique. Alors que les premières études datent de la fin des années 1970, que c'est une évidence incontestée depuis au moins quinze ans pour tous les chercheurs, que le développement de la conscience phonologique fait partie des programmes officiels en France,... les instituteurs belges – quel que soit le type d'enseignement auquel ils se destinent – obtiennent leur diplôme sans savoir ce qu'est la conscience phonologique. C'est tout de même aberrant !

En France, on insiste tellement sur le développement de la conscience phonologique et sur l'importance d'une méthode d'apprentissage de la lecture par décomposition, qu'on tombe dans l'excès inverse : la chasse à celui ou celle qui s'écarterait même légèrement de ce programme.

CM - *Ce que l'opinion publique a traduit par «retour aux méthodes traditionnelles»...*

SL. - Oui, c'est ça. J'ai des collègues qui sont dans les IUFM, la formation des maîtres, qui parlent bien sûr de la conscience phonologique et de la décomposition du mot écrit, mais qui ne peuvent pas envisager la lecture dans tous ses aspects. On est dans des combats idéologiques. Il est pourtant évident que l'enfant doit aussi passer par l'assimilation globale de certains mots : par exemple avec la troisième personne du verbe être, «il est», l'enfant ne va pas faire «e.s.t. est». La langue française est ce qu'elle est, et certains mots doivent être appris globalement parce qu'il n'y a pas moyen de les décomposer.

CM - *Sous un autre aspect, que peut-on faire avec les parents ? Que peut-on imaginer comme travail para-scolaire, ou pré-scolaire à leur niveau ?*

SL. - Je vous avoue que je n'y crois pas trop, ou en tout cas que je n'y crois plus. On avait essayé mais en fait, les parents sont fatigués, ils sont débordés, ils ont plein de questions à résoudre. Avant, je disais «les parents devraient faire ceci, cela, ne pas laisser leurs enfants devant la télévision, etc.». Et puis quand j'ai eu des enfants, je n'ai plus parlé de la même manière.

CM - *Mais dans la mesure où on a souvent affaire à des familles où les femmes ne travaillent pas, est-ce qu'on ne pourrait pas envisager de former les mères au français ou même à l'une de leurs propre langues puisque vous dites que les parents en ont une connaissance hybride et fluctuante ?*

SL. - D'abord, leur propre langue est souvent dialectale ou régionale. Dans ces cas là, former les parents à l'italien ou à l'arabe standard n'est pas moins difficile que les former au français. Si ce n'est pas une langue totalement étrangère parce qu'ils l'ont dans l'oreille, ce n'est pas non plus une langue familière, et dès lors pourquoi ne pas plutôt les former au français !?

Ensuite, je crois que c'est aux parents à faire la démarche s'ils l'estiment nécessaire. Pour ma part, je n'ai pas convaincu un seul parent d'entrer dans un système de formation ; pas plus que je n'en ai convaincu de se prendre en charge du point de vue thérapeutique ou de guidance parentale – le problème d'apprentissage n'étant pas toujours uniquement d'ordre linguistique. Ceux que j'ai réussi à envoyer y sont allés deux ou trois fois, pour me faire plaisir, mais ça n'a pas tenu. Je ne crois pas au travail avec les parents.

Ce qu'ils doivent faire absolument, c'est envoyer leurs enfants à l'école dès la troisième maternelle. Ils ne doivent pas discuter là-dessus.

CM - *Mais la formation des parents peut aussi s'inscrire dans la perspective globale de faciliter leur accès au marché du travail, à la vie sociale,...*

SL - *S'ils en éprouvent le besoin pour eux-mêmes et cherchent à améliorer leur connaissance de la langue, tant mieux. Mais les sensibiliser comme nous avons tenté de le faire en essayant de les convaincre à partir du problème des enfants est un investissement à fonds perdus. En outre, s'ils viennent à l'école, on obtient de bons résultats avec les enfants sans devoir passer par les parents.*

Propos recueillis par Michel Godard et Thomas Perissino



Genre et petite enfance

quels repères pour une approche non sexiste ?

Geneviève Cresson*

Comment et pourquoi poser la question du genre, des rapports sociaux de sexe, dans le domaine de la petite enfance ? Cette interrogation est au cœur d'une recherche récente et d'une rencontre organisée en mars 2005 à Lille, sous le même titre *Rapports sociaux de sexe et petite enfance*¹. Nous souhaitons contribuer à une réflexion sur l'éducation non sexiste, et travailler en concertation avec les associations et personnels de la petite enfance. Nos préoccupations de recherche ne sont pas déconnectées de celles des acteurs de la prise en charge au quotidien des jeunes enfants².

Dans cet article, je propose de rappeler d'abord quelques caractéristiques de la petite enfance sous l'angle du genre ; de présenter ensuite

* Sociologue, professeure à l'Université de Lille1 (USTL), France.

1. C. Brugeilles, G. Cresson, S. Cromer, en collaboration avec M. Grilhot et L. Hospie [association Colline], *Rapports sociaux de sexe et petite enfance - Rapport pour la CNAF et le PRS santé des jeunes*, Clerse, Lille1, 2005.
2. Le texte présenté ici est issu des travaux de recherche et des réflexions menées dans cette journée d'étude ; il reprend des idées qui y ont été développées et qui seront approfondies dans une publication prévue pour fin 2006. On peut donc le considérer comme une étape intermédiaire d'un travail dont l'élaboration est inachevée. Il s'appuie également sur une série de recherches et de réflexions que j'ai menées dans le domaine de la petite enfance, notamment avec J. Heinen et N. Gadrey.

quelques uns des auteurs dont le travail nous sert de référence, d'expliquer enfin la posture féministe choisie – et construite – pour nos recherches.

Extension du domaine de la petite enfance

Sans doute n'est-il pas inutile de préciser d'entrée de jeu l'étendue de ce domaine particulier que représente la petite enfance. En retenant la définition la plus courante dans nos pays – les 0 à 6 ans – on pourrait penser *a priori* qu'il s'agit d'un «petit domaine» puisqu'il ne concerne que six années de la vie d'individus dont l'espérance de vie à la naissance voisine les quatre-vingt années, actuellement. Soit un peu moins de 8 % de la vie de nos contemporains, c'est peu ! Cependant, les caractéristiques de ces petits êtres, celles des adultes qui les prennent en charge dans ou hors de la famille, et l'importance de ce qui se joue pour la société dans son propre renouvellement, nous amènent à souligner l'importance de ce domaine et la pertinence d'y développer une série d'interrogations concernant le genre.

Les six premières années de la vie de l'enfant revêtent une importance particulière pour deux raisons principales : l'immaturité du petit humain et l'ancrage dans la petite enfance de toutes les socialisations futures. Le sentiment d'enfance et l'intérêt pour l'enfant sont relativement récents³. Sans tomber dans les excès du «tout se joue avant six ans» force est de constater que les caractéristiques physiques, psychiques et sociales de cet être humain à part entière sont particulièrement intrigantes. Des théoriciens d'horizons divers s'en sont emparé pour proposer des modèles d'éducation ou des conseils de puériculture dont l'histoire récente est pleine de rebondissements⁴. C'est en particulier dans cette période que l'enfant prendrait conscience de son identité sexuée et intégrerait les modèles sexués de comportements attendus dans son milieu et son époque⁵. On voit bien l'intérêt de comprendre comment se réalisent cette prise de conscience et cette intégration, quelles pratiques les favorisent ou les perturbent, et plus fondamentalement, dans quel cadre normatif elles prennent place. Quelle théorisation du genre, des

3. C. Rollet, *La politique à l'égard de la petite enfance sous la III^e république*, INED Travaux et documents N° 27, PUF, Paris, 1999.
4. G. Delaisi de Parseval, S. Lallemand, *L'art d'accueillir les bébés*, Le Seuil, Paris, 1980 ; G. Neyrand, *L'enfant, la mère et la question du père*, PUF, Paris, 2000.
5. G. Bergonnier-Dupuy, «Pratiques éducatives parentales auprès des jeunes enfants», in Y. Lemel et B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence, socialisations différencielles*, L'Harmattan, Paris, 1999.

modèles masculin et féminin, trouvera-t-on dans les théories de l'éducation actuelle ?

L'immaturation du nouveau-né a comme conséquence son manque d'autonomie. Pour survivre, pour être en sécurité, il a besoin d'une présence adulte active et permanente. Que l'on parle de «garde», «d'accueil» ou de «prise en charge», avant six ans, les besoins sont particulièrement élevés. Dans la plupart des civilisations, les parents ne sont pas les seuls adultes à assurer cette présence active. La parenté, le voisinage, ou plus près de nous les professionnels (éducateurs ou éducatrices de jeunes enfants, puéricultrices, institutrices de maternelle) se partagent la garde de l'enfant. Celui-ci se trouve donc à l'origine d'un certain nombre de passages de relais, de collaborations, de concurrences entre des personnes et des groupes différents. Un certain nombre d'échanges, de transactions, vont se développer autour de ce petit-enfant. A qui revient la garde du jeune enfant et selon quelles normes peut-on organiser ces échanges et transactions ? C'est une des questions récurrentes où le genre est une dimension importante. Ici, les acteurs sont massivement des femmes : mères, assistantes maternelles, éducatrices et puéricultrices. Comment en est-on arrivé là, quelles justifications et analyses de cette situation sont-elles possibles, quelles alternatives existe-t-il (pères au foyer... présence de jeunes hommes comme étudiants dans les métiers de la petite enfance) et comment confortent-elles ou remettent-elles en question certains aspects de la définition du masculin et du féminin ?

De leur côté, les professionnels de la petite enfance ont eu du mal à se démarquer – et il n'est pas certain qu'ils y aient entièrement réussi – de la figure de la mère de famille qu'ils sont sensés remplacer. D'où un certain nombre de caractéristiques dont les effets dévalorisants sur les métiers concernés sont bien visibles. Ces métiers dits typiquement féminins sont l'objet d'un traitement particulier, comme l'ensemble des métiers de service à la personne⁶.

Du côté des parents et des familles, l'arrivée d'un enfant et sa prise en charge dans les premières années de la vie constituent une période de transition, de réajustement, entre conjoints, déjà bien décrite⁷. Plusieurs sciences humaines se sont intéressées à cette transition, mais leurs préoccupations se recoupent partiellement. La psychologie mettra plutôt

6. G. Cresson et N. Gadrey, «Entre famille et métier : le travail du care», in *Nouvelles questions féministes*, vol. 23, n°3/2004.

7. P. Romito, *La naissance du premier enfant – Etude psychosociale de l'expérience de la maternité et de la dépression post partum*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1990.

l'accent sur l'identité sexuée, les différences entre rôles paternel et maternel et les (éventuelles) limites à la substituabilité des parents des deux genres dans l'éducation du tout-petit. La sociologie étudiera surtout la redéfinition des rôles et de la division du travail familial et professionnel, qui accentuent la spécialisation des deux sexes et mettent à mal l'idée d'égalité qui pouvait être acceptée comme principe depuis le début de la vie conjugale ; elle étudiera également ce que devient la dynamique conjugale dans ce nouveau contexte et les répercussions de la spécialisation des tâches sur les carrières des deux parents. L'économie mettra l'accent sur la nouvelle répartition des ressources rares (argent, temps,...) entre les hommes et les femmes. La liste n'est bien sûr pas close. Toutes ces approches peuvent éclairer une même question comme celle de la «redéfinition» de la paternité et de la masculinité⁸.

Au-delà des familles et des professionnels, les enjeux sociaux autour de la petite enfance sont cruciaux. D'une part l'Etat et les différentes composantes de la société s'intéressent de près à la formation de cette nouvelle génération ; ce sont les futurs citoyens, décideurs, consommateurs, fidèles ou adhérents, travailleurs, parents, artistes, *etc.*, et il n'est pas envisageable de confier leur «élevage» à la seule discrétion des parents et des professionnels de la prise en charge. D'autre part, la tentation est grande de régler d'autres questions sociales en décidant de mesures liées à la prise en charge des petits. Par exemple de vouloir régler par ces mesures les questions de la natalité, des politiques de l'emploi, du traitement de la pauvreté, de l'aménagement du territoire..., au travers (ou sous couvert) d'une préoccupation pour la petite enfance. C'est toute la question du «genre des politiques sociales»⁹ qui affleure ici : vont-elles renforcer ou remettre en question l'égalité ou une division du travail inégalitaire entre les hommes et les femmes ? Les dispositifs et allocations qui ponctuent l'histoire récente de la politique de la petite enfance devraient être analysés en tenant compte de leurs conséquences sur les relations entre hommes et femmes.

Un travail récent a souligné ce paradoxe : les politiques de la petite enfance tiennent compte de la dimension du genre mais parfois de façon détournée, peu explicite. En effet, elles s'adressent tout particulièrement aux femmes, aux mères dont elles essayent de prendre en compte les besoins exprimés ou supposés. Cependant, au niveau de la commune,

8. T. Blöss, «L'égalité parentale au cœur des contradictions de la vie privée et des politiques publiques», in *La dialectique des rapports hommes-femmes*, PUF, Paris, 2001.

9. A. Gautier et J. Heinen, *Le sexe des politiques sociales*, Ed. Côté femmes, Paris, 1993.

la gestion des équipements de la petite enfance renvoie à l'arrière-plan cette question du genre ou des besoins spécifiques des femmes. D'autres préoccupations, comme celle de l'aménagement du territoire (*«rendre la commune attractive pour les entreprises ou les nouveaux habitants»*) contribuent à une sorte d'instrumentalisation des politiques de petite enfance. Dans ce contexte, certaines décisions peuvent être présentées par leurs artisans comme des prises en compte de la dimension sexuée de cette politique sociale. Par exemple, une adjointe à la petite enfance estime *«qu'elle a contribué à faire évoluer les mentalités en obtenant que les règlements des cantines scolaires cessent de considérer les enfants de mères sans profession comme non prioritaires. Pour cela, il a fallu faire accepter l'idée que le travail domestique est un travail nécessitant aussi du temps libre»*¹⁰.

Certaines communes exposent des modalités d'accueil particulières pour les femmes demandeuses d'emploi ou isolées. Dans d'autres, c'est au contraire une *«conception archaïque du rôle des femmes»* qui l'emporte et qui témoigne d'attitudes traditionnalistes en matière d'activité féminine. Dans la plupart des cas, *«la garde des enfants apparaît encore comme un problème féminin»*. Cette affirmation fait le plus souvent partie du non-dit tout à fait consensuel.

Enfin, si les petits sont immatures et dépendants, incapables d'assurer par exemple leur autonomie financière, ils n'en constituent pas moins un marché florissant, par l'intermédiaire de leurs proches. Chambres, poussettes, vêtements, cadeaux en tous genres, livres, décors, la liste serait longue des produits que l'industrie et le commerce nous proposent pour les chérubins. Tous ces biens sont intéressants à observer sous l'angle du genre en posant deux grands types de questions : propose-t-on des objets ou des niveaux de consommation différents pour les garçons et pour les filles ? Quelles normes et représentations du monde ces supports matériels traduisent-ils et transmettent-ils, notamment sur la question du genre ? (Est-ce qu'être habillée en princesse blanche et rose et jouer à la poupée confère la même vision du monde qu'être déguisé en petit sportif vert et bleu et jouer au ballon et aux voitures ?) Reste la question plus difficile de l'usage différent que l'on peut faire d'un environnement commun (est-ce que les garçons et les filles sont incités à jouer de la même façon avec les poupées et avec les ballons ?).

10. Heinen, *op. cit.*

Quelques repères pour l'analyse

Il est difficile de poser toutes les questions évoquées ci-dessus sans préciser et justifier le cadre théorique dans lequel on se propose de les aborder. Je ne présenterai que trois auteurs qui sont à la base du travail que nous avons entrepris, dans l'ordre chronologique : de Beauvoir, Belotti, Devreux (mais bien sûr une présentation plus détaillée permettrait d'en évoquer d'autres dont l'intérêt est réel).

Dès 1949, de Beauvoir, dans *Le Deuxième sexe*, avait stigmatisé les conditionnements des enfants au sein de la famille dès la naissance : *«On ne naît pas femme : on le devient»*. Contrairement aux théories psychologiques actuelles, elle récusait l'idée d'une identité de sexe : *«Si, bien avant la puberté, et parfois même dès la toute petite enfance, elle nous apparaît déjà comme sexuellement spécifiée, ce n'est pas que de mystérieux instincts immédiatement la vouent à la passivité, à la coquetterie, à la maternité : c'est que l'intervention d'autrui dans la vie de l'enfant est presque originelle et que dès ses premières années sa vocation lui est impérieusement insufflée»*.

L'adverbe *«impérieusement»* sera martelé pour montrer combien l'enfant va subir un modelage, en premier lieu de son corps. La famille est le lieu d'apprentissage par excellence de la domination : *«La hiérarchie des sexes se découvre d'abord à elle [la petite fille] dans l'expérience familiale [...] Tout contribue à confirmer au yeux de la fillette cette hiérarchie. Sa culture historique, littéraire, les chansons, les légendes dont on la berce sont une exaltation de l'homme»*.

Cette exaltation n'est pas sans inconvénient pour les petits garçons comme pour les petites filles : *«C'est aux garçons surtout qu'on refuse peu à peu baisers et caresses ; quant à la fillette, on continue à la cajoler, on lui permet de vivre dans les jupes de sa mère, le père la prend sur ses genoux et flatte ses cheveux ; on l'habille avec des robes douces comme des baisers, on est indulgent à ses larmes et à ses caprices [...]»*¹¹.

En 1976 il y a presque trente ans, Belotti publiait *Du côté des petites filles* qui a fait date. Elle y décrit plusieurs enfants, finement observés. Alessia par exemple est une petite fille vive, *«combative, énergique, volontaire [...] combien de ténacité, d'efforts, de persévérance et combien d'hostilité faudra-t-il déployer pour réduire un être aussi riche à ce carcan rigide qui passe pour être la féminité ?»* Elle décrit Marco, égale-

11. S. de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Gallimard, Paris, 1949.

ment âgé de 13 mois : « Comme il est doux et soumis, pas très vif, on pousse Marco à être plus agressif, à avoir d'avantage l'esprit de compétition. S'il était une fille, on le laisserait en paix parce que son comportement correspondrait à la norme ». Elle termine ces deux observations par ce commentaire : « Un conditionnement sexuel ne se maintient que si l'on suscite un conditionnement opposé chez l'autre sexe. La supériorité et la force d'un sexe se fondent exclusivement sur l'infériorité et la faiblesse de l'autre. Si le garçon ne se considère comme un petit homme qu'à la condition de dominer, il faut inévitablement que quelqu'un accepte d'être dominé. Mais si l'on cesse de former le garçon à dominer et la fille à accepter et aimer être dominée, des expressions individuelles inattendues et insoupçonnées, beaucoup plus riches, plus étayées et créatrices, peuvent s'épanouir sur des stéréotypes étroits et mortifères ».

Le livre de Belotti connut un immense succès, pour deux raisons. La première tient à la description d'un système de conditionnement social et culturel à laquelle l'auteur se livre de manière détaillée : des attentes et des préparatifs différenciés selon le sexe (layette, aménagement des chambres...) avant la naissance, aux pratiques maternelles en matière d'allaitement, de sevrage, d'éducation à la propreté de l'enfant, aux réactions/attitudes des adultes face aux premières manifestations d'ordre sexuel ou aux jeux des enfants. Elle montre avec éclat que les êtres humains ont en fait conscience que la différence des sexes n'est pas naturelle et que c'est la raison pour laquelle l'identité sexuelle doit être acquise à travers la culture du groupe social auquel on appartient ; c'est pourquoi est mis en place un système de conduites et de modèles de comportement.

L'autre raison de ce succès réside dans les pistes de réflexion. Elle ne minore pas la mutilation subie par le petit garçon « tout aussi catastrophique que celle de la petite fille »¹². Elle appelle les mères à une rupture avec ce système pour « faire en sorte que chaque individu qui naît ait la même possibilité de se développer de la façon qui lui convient le mieux, indépendamment du sexe auquel il appartient »¹³. Elle prône l'interchangeabilité des rôles parentaux et la variété des modèles. Malgré son succès, Belotti n'aura guère d'émules : sa défense d'une éducation non sexuée heurtera à la fois les essentialistes, des féministes ayant peur d'une intégration plus grande des schémas d'oppression masculins,

12. E-G. Belotti, *Du côté des petites filles - L'influence des conditionnements sociaux sur la formation du rôle féminin dans la petite enfance*, Ed. Des Femmes, Paris, 1976, p.12.

13. E-G. Belotti, *ibid.*, p.11.

ainsi que les partisans d'une nécessaire et impérative différence des sexes.

Les études de psychologie ont dévoilé les systèmes de relations parent/enfant et la mise en place, très tôt, de traitements différenciés en fonction des sexes du parent et de l'enfant, que ce soit en matière d'interprétation des pleurs d'un bébé, de la manipulation de l'enfant, des jouets et jeux proposés ou des interactions verbales¹⁴. Les parents, selon leur sexe, et plus largement le réseau familial (nourrice, grands-parents, tantes...) participent de manière active à la différenciation des caractères sexués. Comment la psychologie de l'enfance, prend-elle en compte le genre dans la petite enfance ? Marie-Claude Hurtig, dans un article fondateur soulignait l'extrême rareté de la littérature concernant la différenciation des sexes en psychologie de l'enfant, en particulier en France. Si les chercheurs des pays étrangers ont accumulé des informations sur ces questions, *«on dispose d'une énorme masse de résultats [...] souvent contradictoires et objets d'interprétations discutables»*¹⁵.

Les difficultés de ces recherches sont particulières.

- D'une part la connaissance du sexe (biologique) de l'enfant surdétermine la perception que nous en avons, et cette labellisation est réalisée de façon tellement peu consciente que la perception se vit sur un registre infra-social (c'est «naturel» ou spontané). Les stéréotypes sont alors renforcés de façon circulaire. *«Très tôt l'enfant étiqueté garçon ou fille est affublé, par l'intermédiaire de cet étiquetage, de caractéristiques censées être personnelles, puisque 'perçues' par l'entourage, et au premier chef les parents, alors qu'elles sont en fait celles du 'standard' masculin ou féminin»*¹⁶.
- D'autre part le genre de l'adulte et celui de l'enfant interviennent en interaction constante ; la socialisation de l'enfant aux rôles de sexe est dès lors fortement dépendante du contexte relationnel de la situation. *«Jusqu'à 2 ans, les différences selon le sexe de l'enfant sont beaucoup plus nettes dans le comportement des parents que dans celui du bébé. [...] des différences en fonction du sexe dans le comportement des mères pendant l'allaitement dans les premiers jours de la vie de*

14. G. Bergonnier-Dupuy, «Pratiques éducatives parentales auprès des jeunes enfants», in Y. Lemel, B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence - socialisations différenciées*, L'Harmattan, Paris, 1999.

15. M-C. Hurtig et coll., «L'élaboration socialisée de la différence des sexes», in *Enfance* N°4, 1982, pp.283-302.

16. *Ibidem*.

l'enfant. Le comportement de l'adulte à l'égard du bébé, fille ou garçon, n'est pas le même quand il s'agit du père ou de la mère, ou plus généralement d'un homme ou d'une femme. L'étude fine de ces différences, très variables selon les situations (jeu, soins, etc.) conjointe à celle des réactions de l'enfant, met en évidence le jeu très complexe d'interactions sociales à l'œuvre dès la naissance»¹⁷.

Comme l'ensemble de la société, le domaine de la petite enfance est traversé par quatre types de rapports sociaux : les rapports sociaux d'âge, de classe sociale, d'ethnie et de sexe. Parler de rapports sociaux, c'est renvoyer à au moins quatre caractéristiques importantes, que nous présenterons ici à propos des rapports sociaux de sexe, à partir du travail d'Anne-Marie Devreux¹⁸.

- Il y a antagonisme, lutte entre la catégorie des hommes et la catégorie des femmes, pour la disposition de ressources reconnues comme importantes, qu'elles soient matérielles ou symboliques (le temps, l'argent, l'espace, le prestige, la possibilité de transmettre son nom, sa propre identité, à quelqu'un d'autre).
- La deuxième caractéristique des rapports sociaux de sexe c'est leur transversalité, c'est-à-dire qu'on ne peut pas (sauf passagèrement, pour l'analyse) isoler un champ, un domaine d'activité, un aspect de la vie en groupe, de l'ensemble des rapports sociaux de sexe. On ne peut pas les comprendre, par exemple, en les étudiant uniquement dans la famille, ou uniquement dans la crèche, etc. D'où la nécessité de prendre en compte plusieurs aspects et de ne pas les isoler de leur contexte. Une partie de ce qui se joue dans la petite enfance autour des rapports sociaux de sexe va développer des effets dans d'autres domaines ou longtemps après ; et avoir des impacts sur d'autres aspects de la vie des parents ou des professionnels.
- Une troisième caractéristique des rapports sociaux de sexe est leur dynamisme : ils évoluent. Les choses ne sont pas figées et ne se reproduisent pas à l'identique. Quelques hommes pénètrent dans ce milieu hyper-féminisé. Les discours sur les petites filles et les petits garçons ont pu changer. L'implication des pères semble être en cours d'évolution ; leur participation aux soins et aux travaux domestiques augmente d'après les sondages. Il nous faut à la fois prendre au sérieux cette dynamique afin de regarder comment les choses se transforment, et ne pas imaginer qu'elle signe la disparition des rap-

17. *Ibidem*.

18. A.-M. Devreux, «Les rapports sociaux de sexe, un cadre d'analyse pour les questions de santé», in P. Aiach, D. Cèbe, G. Cresson et C. Philippe, *Femmes et Hommes dans le champ de la santé*, ENSP, Rennes, 2001.

ports sociaux de sexe. On assiste à une recomposition, à une transformation, mais aussi à certains égards à une euphémisation, de ce que les rapports sociaux de sexe peuvent avoir de «déplaisants» (dans une société qui par ailleurs prône l'égalité) quand ces rapports sociaux affichent trop ouvertement une domination ou une agressivité d'un sexe par rapport à un autre.

- Dernière caractéristique des rapports sociaux de sexe : ils contribuent à créer les notions et les catégories par lesquelles on les pense et on les nomme. Prendre au sérieux les rapports sociaux de sexe c'est aussi étudier toutes ces productions «symboliques», toutes ces productions normatives autour de ce qu'est/devrait être/doit être/pourrait être, un «vrai» homme, une «vraie» femme, un «vrai» petit garçon, une «vraie» petite fille, tout ce qu'on leur propose comme éléments de définition de leur personnalité, leur identité, leur implication, de leur «sexualisation». En produisant nos catégories de pensée, les rapports sociaux de sexe nous compliquent la tâche puisque les discours quotidiens utilisent des termes qui sont extrêmement connotés, extrêmement chargés de sens, qui parfois atténuent ce que les rapports sociaux de sexe ont de profondément antagoniste et de tout-à-fait inégalitaire. D'où la nécessité d'une attitude critique par rapport à nos disciplines d'origine, notamment en sciences humaines, mais aussi face à tous les écrits qui n'interrogent pas suffisamment les catégories utilisées.

En prenant au sérieux la quatrième caractéristique évoquée par Anne-Marie Devreux, nous nous devons d'être particulièrement attentifs et attentives aux façons de nommer les réalités et d'élaborer les questionnements. Et de ne pas oublier que sous une apparence de neutralité voire parfois de mise au point simplement technique, des prises de position très marquées peuvent être à l'œuvre. J'en présenterai deux exemples.

- Le premier concerne la prise en compte du temps consacré aux interactions entre père et enfant comme indicateur (parmi d'autres) de la notion d'engagement paternel. Dans une revue récente de la littérature, cet indicateur est présenté comme l'indicateur le plus contesté : *«la quantité de temps alloué par les pères à leurs enfants ne reflète cependant pas la profondeur de leur engagement ou de leur motivation»*¹⁹. Ce qui veut dire qu'un père pourrait être dit très engagé ou très motivé alors qu'il passe peu de temps avec ses enfants. Peut-on accepter ce postulat dans toutes les situations, que le père cohabite

19. F. Allard, A. Bourret, G. Tremblay, M. Bergeron et I. Roy, «Maintien de l'engagement paternel après une rupture conjugale : point de vue de pères vivant en contexte de pauvreté», in *Enfances, familles, générations*, N° spécial Paternité, bilan et perspective, N°3, automne 2005 (consulté en ligne sur www.erudit.org).

ou non avec ses enfants ? Dirait-on la même chose d'une mère, et si oui à quelles conditions ? S'agissant de petits enfants qui ne peuvent rester seuls, le temps passé avec eux est une indication pertinente pour connaître les pratiques parentales. Le temps est une ressource rare dont la maîtrise est liée à la situation de pouvoir ou de domination des groupes ou des individus.

- L'autre exemple est celui de la présence des hommes dans les métiers de la prise en charge de la petite enfance. Comment aborder la masculinisation de ces métiers-là ? Faut-il mettre l'accent sur le fait qu'elle est possible, puisque on rencontre un petit nombre de jeunes hommes qui s'investissent dans ces formations et – ils sont moins nombreux – dans l'exercice d'un métier de contact direct avec les jeunes enfants ? Faut-il analyser la lente progression de cette proportion en mettant l'accent sur le progrès de l'égalité, ou sur sa lenteur ? Comment analyser les difficultés des hommes à s'investir dans des professions si peu valorisées (rétribution, possibilités de progression, image symbolique, *etc.*) comme celles de certaines femmes à se voir contester une position ancienne sans contrepartie ? Comment échapper aux stéréotypes sexués exprimés en termes d'hommes démissionnaires ou de femmes qui résisteraient à « l'intrusion » ?

On l'aura compris, sur nombre de ces aspects, il est nécessaire de poser un choix en valeur ce qui ne signifie pas perte de l'objectivité, à condition d'être explicite et (auto)critique :

- expliciter ce choix, ses fondements, ses prémisses : hommes et femmes ont la même valeur et sont très largement interchangeables dans leurs rôles et engagements auprès des enfants, en dehors de la grossesse et de l'allaitement ;
- rechercher systématiquement les éléments qui mettent en question les postulats retenus et les hypothèses, comme dans toute posture de recherche ;
- identifier les zones possibles de désaccord avec d'autres postures ; notamment, les rapports entre égalité et interchangeabilité ou spécialisation sont complexes : on peut concevoir plusieurs types d'égalité, avec ou sans division sexuelle du travail, *etc.* ; à ce propos, certaines notions sont davantage susceptibles d'embrouiller les choses que de les clarifier : par exemple, la complémentarité qui se pose comme une évidence du sens commun, ne veut en réalité pas dire grand chose (sont complémentaires pour faire 100 : 50 et 50 ou bien 10 et 90) ; la notion de complémentarité peut être utilisée comme un équivalent (trompeur) de l'égalité ; le plus souvent elle est plutôt connotée de façon inégalitaire, et pour le dire vite, il semble que les femmes soient plus complémentaires des hommes que l'inverse ; la complémentarité

des femmes est souvent un euphémisme pour désigner ce que les hommes ne veulent pas faire, ou ce qu'ils souhaitent voir l'autre sexe faire ou être ;

- justifier de la cohérence de cette posture et de certains choix de la société ; par exemple, souligner que l'éducation non sexiste est en cohérence avec les programmes de développement durable ou avec les droits fondamentaux des êtres humains ; le non-sexisme n'est pas le «sexisme à l'envers» que dénoncent certains masculinistes, c'est l'expression d'une volonté de transformation radicale du masculin comme du féminin contemporains ; ce n'est pas un alignement d'un sexe sur l'autre²⁰.

Pour conclure

Les rapports sociaux de sexe ne sont pas une préoccupation ni un sujet de discussion dans les institutions de prise en charge de la petite enfance. Que ce soit dans la formation, dans le choix des activités, des livres, des jouets, des revues professionnelles, dans la définition du règlement intérieur ou des objectifs de chacune des équipes, cette dimension-là est le plus souvent passée sous silence. Nos recherches nous ont convaincues de la marginalité de ce thème dans la réflexion autour de la petite enfance, même si des changements récents – dont ce numéro spécial de revue témoigne – peuvent être salués. Ceci ne signifie pas que les rapports sociaux de sexe n'existent pas dans le domaine de la petite enfance. Ils sont simplement diffus, peu présents à l'esprit des acteurs, mais attestés à plusieurs niveaux :

- dans le choix des couleurs ou des modes vestimentaires (on pense en particulier au choix de la couleur rose pour les petites filles qui fonctionne comme marqueur très spécifique) ;
- dans l'environnement matériel et pratique ; nous avons noté que les représentations sexuées quand elles existent sont en conformité avec les modèles traditionnels du masculin et du féminin, comme le montrent les attributs, les actions et tout particulièrement les métiers, présents dans la décoration ou les livres, malgré le jeune âge des enfants ;
- dans les stéréotypes de sexe relevés dans la littérature professionnelle à propos des parents ;
- dans les remarques fréquentes des professionnels sur l'apparence des petites filles si jolies, si mignonnes,... ou des petits garçons actifs

20. C. Delphy, *L'ennemi principal 2 - Penser le genre*, Syllepse, coll. nouvelles questions féministes, Paris, 2001.

et bagarreurs ; qui renvoient à des rôles traditionnels (du côté des femmes : plaire, être disponible, avenante, attirante ; du côté des hommes : assurer le *leadership*) ;

- dans la présence différente des hommes et des femmes auprès de ces jeunes enfants ; la présence massive et quasiment exclusive de femmes dans le personnel de la petite enfance constitue en soi un message terriblement efficace en direction des jeunes enfants : ils apprennent très vite que les tâches liées aux enfants, la préoccupation des enfants, les soins aux enfants, la présence auprès des jeunes enfants... tout cela revient essentiellement sinon exclusivement aux femmes dans la famille et dans les différentes institutions ; cette division du travail entre les hommes et les femmes est à la fois l'indicateur et la condition de reproduction des rapports sociaux de sexe.

Dans tous ces exemples, on peut considérer que des messages répétés, lancinants, même s'ils sont peu explicites, ponctuent la vie de la crèche et des enfants, en renvoyant de façon régulière aux compétences respectives des hommes et des femmes, des garçons et des filles, à leurs qualités attribuées, à ce qu'on attend d'eux, à ce qu'on leur propose comme avenir probable.

On peut se demander, dans ces conditions, en quoi pourrait consister une éducation non sexiste dès la petite enfance. Il n'est pas question d'imaginer qu'une prise de conscience par les adultes en charge des jeunes enfants pourrait venir à bout des inégalités entre les sexes dans l'accès aux ressources sociales et économiques²¹. La transversalité des rapports sociaux signifie qu'on ne peut pas définir un isolat social maintenu à l'écart des forces qui traversent l'ensemble de la société. Mais dans une perspective de changement social, la dimension éducative et réflexive ne peut pas être ignorée au prétexte qu'elle ne résoudra pas tous les problèmes.

21. *Ibidem*.



La crèche, quelle histoire !

La garde de l'enfant en milieu populaire
dans la région liégeoise

Marie-Louise Carels*

Le sous-titre du présent article fut aussi celui d'une recherche historique née en 1979 d'une question concrète : pourquoi bien des femmes ont-elles une image négative de la crèche alors qu'elles n'en ont jamais utilisé, qu'elles n'en ont même jamais visité ? Il était évident pour les coordinatrices de la recherche-action menée avec des mouvements féminins, Gentile Manni et moi-même, qu'une partie de la réponse était à chercher du côté de l'histoire des crèches, liée à l'assistance envers les personnes économiquement démunies.

Un groupe de travail, composé de femmes – historiennes, sociologue, psychologue, assistante sociale, puéricultrice... Anne-Marie Alestra, Suzanne Bohet, Dominique Cuppens, Sonia Debauque, Michèle Huberty, Ginette Letawe, Astrid Manni, Chantal Maree et Anna Secchi – s'est attelé alors à

* L'auteure est licenciée en sciences de l'éducation, attachée de recherche au Département Education et Formation de la FAPSE-ULg. Avec Gentile MANNI, elle a notamment contribué aux travaux «Prime enfance» du CERI, OCDE (1978) en présentant une analyse critique du système d'accueil belge, *Les crèches en Belgique*.

reconstituer l'histoire des crèches et de leurs utilisatrices, dans un contexte large d'abord (car rien n'existait sur le sujet) puis au niveau local.

La recherche a porté sur des archives évidemment (Suzanne Bohet, Les crèches en région liégeoise, ULg, 1980, document inédit ; Dominique Lafontaine, Maternité et petite enfance dans le bassin industriel liégeois de 1830 à 1940, ULg, 1984, document inédit) mais aussi sur les documents iconographiques : photos, cartes postales,... de Liège et d'ailleurs.

En outre, afin de faire place à l'histoire «privée», de donner la parole aux populations «exclues» de l'histoire officielle, des interviews de femmes âgées ont été réalisées : anciennes ouvrières (nées entre 1900 et 1910) ayant travaillé à la Fabrique Nationale d'armes de Herstal, entreprise à forte main d'œuvre féminine, dans une commune sans crèche (Astrid Manni et al., En ce temps-là Elisabeth... Des femmes de la F.N. témoignent, ULg, 1980, document inédit) ; mères ayant confié leur enfant à la crèche communale du Laveu à Liège entre 1920 et 1940 ; une religieuse ayant assumé la responsabilité d'une crèche patronale (Ste Anne à Verviers) durant quarante ans.

En 2005, en prévision du centenaire d'une crèche communale liégeoise (la crèche Elisabeth), la recherche historique a été complétée par une enquête auprès de parents actuels et par des interviews d'anciennes puéricultrices de cette crèche (femmes de 64 à 78 ans ayant travaillé en crèche entre 1950 et 1983).

Une exposition sur l'évolution des crèches – au Musée d'Art Moderne (MAMAC) de Liège – était programmée, dans un projet réunissant l'échevinat des services sociaux et un groupe de travail coordonné par les deux chercheuses universitaires. Mais l'ex-échevin, Jacques Marneffe, a mis fin à la collaboration.

Au fil de son histoire, la crèche a été étroitement liée à la vie et au travail des femmes : les mères qui confient leur petit, les «berceuses», qui gardent les enfants d'autres femmes, et les dames patronnesses, qui soutiennent (et contrôlent) les œuvres. Les mêmes problématiques apparaissent et réapparaissent au cours de cette histoire longue de cent cin-

quante ans déjà, notamment dans la région de Liège qui présente la particularité d'avoir vu coexister des initiatives communales et d'industriels¹.

A l'origine

Les deux premières initiatives de garde « collective » des jeunes enfants auraient été prises fin du XVIII^e siècle, l'une par un pasteur (Oberlin, dans les Vosges, pour les enfants de bûcherons) et l'autre par une aristocrate (M^{me} de Pastoret qui installe douze berceaux dans deux grandes pièces à Paris).

Mais « la Crèche » est créée à Paris en 1844 par Firmin Marbeau, adjoint au maire : elle tire son nom de la crèche de Bethléem, lieu de naissance du Christ². Marbeau veut « organiser la garde des enfants dans un esprit social de protection de l'enfance et d'assistance aux mères avec des garanties d'hygiène et de moralité »³. On est dans le Paris d'Eugène Sue, des « classes dangereuses ».

Œuvre de bienfaisance portant secours et assistance aux pauvres, la crèche est mise en place par des hommes (les bienfaiteurs, les philanthropes), encadrée par des hommes (les médecins), mais le travail concret est assumé par des femmes⁴, qu'il s'agisse des « berceuses » (« soigneuses », « éleveuses » puis « puéricultrices ») qui s'occupent des

1. Crèche de la Linière (quartier St. Léonard) à Liège ; la crèche-orphelinat de Cockerill à Seraing et la crèche Ste Anne à Verviers.
Sauf précision contraire, les sources historiques de cet article sont issues de la recherche et des documents mentionnés en préambule, ainsi que de mes travaux avec Gentile MANNI.
2. En français, encore actuellement, le même terme « crèche » est utilisé pour désigner la crèche de Noël et le lieu d'accueil des enfants ; alors que la langue anglaise distingue *Christmas-crib* et *day-nursery*.
Firmin MARBEAU (1798-1875) qualifie la crèche de « lieu pur, lieu saint ».
A Liège, Marcel BRIOL, dans son poème « Les anges de crèches », remercie la Ville en ces termes : « imitant Bethléem dans ses jours d'allégresse / Liège chante aujourd'hui la Crèche avec ivresse » (Extrait de « Aux dames de Liège. Les cœurs d'or ou le triomphe de la charité ». Souvenir poétique du Carnaval de 1864, Liège, 1864).
3. Firmin MARBEAU, *Des crèches pour les petits enfants des ouvrières*, Paris, 1863, 5^e édition.
4. « Cette vertu virile, la noble charité », écrit M. BRIOL. De même, à l'origine, les médecins interviennent bénévolement dans les crèches (comme dans les hospices). Durant de nombreuses années, le personnel auprès des enfants était « exclusivement féminin ». C'est seulement en 1993 que l'Arrêté de la Communauté française sur les milieux d'accueil subventionnés fait place au « puériculteur(trice) ».

jeunes enfants ou des dames patronnesses, qui aident à recueillir les fonds et veillent au bon ordre des choses.

Qui sont les «bénéficiaires» des crèches ?

Œuvres de protection contre la mortalité infantile, de lutte contre la misère, les crèches s'adressent aux mères de milieu populaire, en permettant «à la femme de l'ouvrier de joindre le fruit de sa semaine au salaire du mari»⁵. Elles se voulaient aussi œuvres «éducatives» pour ces femmes et leurs enfants.

Dans une période où le modèle de la femme est celui de l'épouse et mère au foyer, les crèches sont conçues et présentées comme «école des mères» : elles enseignent aux femmes du peuple les notions de soin, d'hygiène, de puériculture mais aussi des règles d'ordre, de propreté, de bonne conduite, participant ainsi à la moralisation des classes «indigentes» et en particulier à la moralisation des femmes.

«La crèche dit à la mère pauvre [...]. Travaille donc mais conduis-toi bien, car je n'entends pas encourager le vice. [...]

Elle dit aux bureaux de bienfaisance [...] j'attaque la misère dans ses trois principales sources : l'insalubrité, l'immoralité, la malpropreté». (Firmin Marbeau, 1863).

«La crèche est également une école d'enseignement ; c'est là que la mère vient se former à des idées d'ordre et de propreté. C'est là aussi qu'elle vient recevoir des conseils utiles et des soins qui contribuent puissamment au soulagement de sa misère».

*(Abry, Contrôleur des Hospices de Liège, 1853)*⁶.

Quant aux jeunes enfants, la crèche va les sauver de la maladie, voire de la mort, mais aussi les «former» : «L'éducation commence au berceau», dit Marbeau.

Une «éducation» comprise au sens d'ordre, de propreté, de morale... : selon Marbeau et ses successeurs, «les crèches sont des gymnases moraux où l'âme de l'enfant dès les premiers jours de la vie est soignée, protégée et améliorée comme le corps» (De Marlace, Paris, 1896)⁷.

5. ABRY, *Prospectus pour la fondation d'une crèche*, Liège, 1847.

6. ABRY, *Rapport adressé à l'administration de la crèche de la Ville de Liège*, 1853.

7. En 1833, le règlement des écoles gardiennes communales liégeoises (destinées aux enfants de «parents nécessiteux») précisait : «on formera [les enfants] à des habitudes d'ordre, de soumission et de propreté».

A Liège, en 1918, la directrice, surveillante des berceuses, doit veiller spécialement à l'éducation des enfants : leur faire contracter de bonnes habitudes, leur inculquer les premières notions de savoir-vivre, développer les sens de la vue et du toucher⁸.

Pour promouvoir les crèches (et récolter des dons), Marbeau et ses successeurs utilisent des arguments percutants, en phase avec les préoccupations de l'époque : maintien en vie des enfants – future main d'œuvre pour l'industrie et futurs soldats pour la nation – et disponibilité de la main-d'œuvre féminine.

«Si vous pouvez donner à 30 000 mères la liberté de leur temps et de leurs bras, hâtez-vous ; 30 000 journées de travail ne sont pas à dédaigner. Si vous pouvez sauver la vie à 10 000 enfants, hâtez-vous ; 20 000 bras de plus par an ne sont pas à dédaigner ; les bras, c'est du travail, et le travail est le créateur de richesses. Et si vous pouvez préserver d'infirmités 10 000 enfants, hâtez-vous encore plus, car vous aurez le double avantage de délivrer les familles et l'Etat de 10 000 fardeaux, 10 000 obstacles au travail, 10 000 misérables consommateurs stériles et de lui procurer en échange 10 000 bons travailleurs (...) N'en déplaise à Malthus, la France est loin d'avoir à redouter un excès de population (...) ne craignons pas d'en sauver tous les ans quelques milliers (...)».
(F. Marbeau, 1863)

Abry, contrôleur des hospices, fondateur de la première crèche à Liège, souligne lui aussi, en 1847, que, grâce à la crèche, les enfants rachitiques deviendront *«des êtres d'une nature belle et forte, d'une constitution vigoureuse, comme il appartient aux travailleurs d'en posséder»* et que la mère pourra travailler tranquille, qu'elle sera en meilleure santé...

En outre, aux dires de ses fondateurs, la crèche, créée et soutenue par les familles aisées, contribuerait à la réconciliation entre les classes sociales :

«C'est par de pareilles mesures que s'atteste la solidarité des classes et que s'apaisent les dissensions qui les séparent»
(B.V.Lg, 1897).

*«Créez donc un asile où la pauvre ouvrière
Puisse avec son enfant déposer tout chagrin !*

8. Règlement communal des crèches de 1918, Liège.

*Elle murmurerà vos noms dans sa prière ;
Dieu comptera les pleurs qu'essuiera (sic) votre main»*
(Renson, 1847)⁹.

Ce que Catherine Bouve analyse comme caractéristique du catholicisme social, courant auquel appartenait Marbeau¹⁰.

Comme le relève et résume Suzanne Bohet, «*La crèche devait établir de nouveaux rapports sociaux entre les classes dirigeantes et la classe ouvrière. Les uns se donnaient bonne conscience en pratiquant la charité ; chez les autres devaient naître des sentiments de reconnaissance et de respect à l'égard des généreux donateurs*».

Malgré toutes leurs «qualités», les crèches ont suscité rapidement des controverses, tant en Belgique qu'en France, comme en témoignent les archives.

Des conflits surgissent à propos des «bénéficiaires» de l'œuvre : la crèche est-elle destinée uniquement aux femmes qui travaillent ou aux familles en grande difficulté sociale ? La morale évidemment s'en mêle. Déjà en 1902, au Conseil communal liégeois, Goblez s'exclame : «*Depuis quand les pouvoirs publics doivent-ils accorder des faveurs – car l'admission dans les crèches est une faveur – aux enfants de filles-mères et surtout aux enfants de filles dont l'inconduite devient notoire ? [...] Réservez donc les faveurs aux familles régulièrement constituées. Après elles, viendront les autres mais après seulement !*».

Par contre, Journez, au nom du groupe socialiste, estime que l'enfant n'est pas responsable de la conduite de ses parents et que, s'il y a peu de places, il faut admettre les enfants qui en ont le plus besoin, qu'ils soient nés dans le mariage ou non.

Le règlement communal de 1880 et celui de 1918 avaient établi que «*les crèches accueillent les enfants dont les parents se trouvent, à cause de leurs occupations* (souligné par nous – MLC), *dans l'impossibilité de pouvoir eux-mêmes aux soins qu'ils réclament*».

9. Poème de RENSON inséré dans le *Prospectus pour la fondation d'une crèche*, Liège, 1847.

10. «*L'action de l'Eglise tend à éliminer le paupérisme sans bouleverser l'ordre social, politique et économique*» (Catherine BOUVE, *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales – Contribution à une sociologie de la petite enfance*, L'Harmattan, coll. Le travail du social, Paris, 2004).

Le nouveau règlement de 1926 est beaucoup plus large quant aux conditions d'admission. A partir de cette année sont admis les enfants dont *«les parents sont domiciliés à Liège et qui se trouvent dans l'impossibilité de pourvoir eux-mêmes aux soins qu'ils réclament»*. En cela il est conforme au Règlement des crèches de l'ONE¹¹.

Ce qui suscite l'indignation du conseiller communal Collignon, qui estime *«inadmissible d'accepter des enfants dont les parents se promènent ou vivent dans l'oisiveté»*.

On le voit, selon la position politique des (hommes) mandataires communaux, les avis sur ces questions divergent et la question de la gratuité ou non de la crèche reflète bien ces enjeux.

Sur les «bénéficiaires» des crèches d'entreprises de la région liégeoise, nous n'avons guère d'informations car les archives ont disparu. Seul le témoignage d'une religieuse indique qu'à la crèche de Verviers venaient des femmes qui travaillaient dans l'usine de la famille Simonis (entreprise textile) et dans les entreprises avoisinantes¹².

D'autres questions sont l'objet de débats. Ainsi celle de la place du privé et des pouvoirs publics est posée dès le début¹³. Rapidement aussi surgit l'interrogation : la crèche aide-t-elle vraiment à sauver les enfants de la misère, voire de la mort, ou est-elle néfaste, source de contagions multiples ? Sur ce sujet, ainsi que sur la question de l'allaitement maternel, les médecins s'empoignent...

Les berceuses

Mais revenons aux femmes. Les femmes qui, en crèche, s'occupent des jeunes enfants, qui sont-elles ?

11. ONE : Œuvre Nationale de l'Enfance, organisme d'Etat financé par le Trésor public, créé en 1919. Devenu en 1983 (communautarisation) Office de la Naissance et de l'Enfance (en Communauté française).
Le règlement de l'ONE (1923) stipulait que *«seuls sont admis (...) les enfants dont la mère...»* (c'est nous qui soulignons) et ajoutait : *«Une enquête discrète et bienveillante est faite pour connaître les motifs qui décident la mère à confier son enfant à la crèche»*.
12. Sœur Anna, responsable de la crèche durant quarante ans, de 1918 à 1958.
En 1896, dans la province de Liège, 22 % de la population ouvrière étaient des femmes.
13. Dans un pays comme l'Angleterre, la garde des enfants est toujours considérée comme relevant du domaine privé : c'est l'affaire des familles, pas de la société et ce sont donc des associations – les *charities* – qui créent les lieux d'accueil, sans subside public.

Les «*berceuses*» sont au départ simplement des bonnes mères¹⁴. Dans la première crèche parisienne, Marbeau avait confié les enfants à «*deux pauvres femmes sans ouvrage, mères et dignes de toute la confiance*», auxquelles il demandait d'être «*en bonne santé et d'une moralité non douteuse ; être assez mûres pour être patientes, assez jeunes pour avoir l'activité du service ; être douces ; aimer les enfants, savoir les soigner et ne répugner à aucun des soins indispensables ; faire preuve d'assez d'intelligence pour comprendre ce qui les concerne dans le règlement*» (F. Marbeau, 1863).

Le règlement de l'ONE (1923) ne dit rien sur les critères d'engagement des «*gardiennes*», si ce n'est que «*Le personnel employé dans les crèches et pouponnières¹⁵ est exclusivement féminin*».

Pour les crèches d'entreprises, Henri Velge, secrétaire de l'ONE, se contente d'une «*femme qui exercera une surveillance passive des enfants*»¹⁶.

A Liège, dans les années 1880 et jusqu'à la première guerre mondiale, les berceuses sont chargées de s'occuper des enfants mais aussi de nettoyer les locaux, aider à la cuisine et au blanchissage du linge¹⁷. «*Elles n'ont sur la façon de soigner les enfants que des notions très sommaires*» déplorent les D^{rs}. Barbier et Delcominette¹⁸. Ces médecins profitent d'ailleurs de leurs visites en crèche pour donner des leçons aux berceuses.

Puis une formation est mise en place. En 1918, la Ville de Liège établit des critères pour le recrutement des berceuses : critères d'âge mais surtout un certificat d'enseignement ménager et avoir suivi un cours pratique de puériculture ou obtenu un diplôme d'infirmière (on les appelle alors infirmières-berceuses).

En 1932, l'école provinciale liégeoise d'infirmières organise une formation d'élèveuses, infirmières-élèveuses.

14. Durant de longues années cette idée que «l'instinct maternel suffit» a imprégné toute la conception de la garde des jeunes enfants, avec les rivalités et confusions qui en découlent. Un article des années 1950 titrait «*A la crèche, 1 maman pour 5*».

15. En 1923, on appelle «*pouponnière*» le groupe des enfants âgés de moins de 18 mois et «*crèche*» celui des enfants de 18 mois à 3 ans.

16. H. VELGE, *L'activité de l'ONE pendant 25 ans (1915-1940)*. Henri VELGE (1888-1951) était professeur à l'Université catholique de Louvain et conseiller juridique de l'Association des patrons et ingénieurs catholiques.

17. Archives de la crèche du Laveu, 1916.

18. D^{rs} BARBIER et DELCOMINETTE, *Vingt-cinq ans de fonctionnement de la crèche Eugénie à Liège*, Liège, 1904.

La première école de puériculture sera ouverte, au niveau de l'enseignement technique, en 1947 à Anderlecht, en 1948 à Liège.

Et les dames patronnesses ?

Nous n'en dirons que quelques mots, en rappelant que, *«une dame patronnesse est une variante de la dame de charité. Une dame (femme, respectable) qui consacre une partie de son temps et de son argent à aider des personnes dont la situation économique et sociale est plus délicate ou plus précaire que la sienne. C'est une bourgeoise, une femme de patron. Elle s'occupe des ouvriers, des paysans ou des journaliers de son mari. Ce sont donc ses pauvres à elle»*¹⁹.

A Liège, la Société de Charité maternelle est fondée en 1809 par des *«dames recommandables par leurs vertus et signalées pour leur esprit de bienfaisance»*. Comme le souligne Jeannine Verdes, les Œuvres constituent pour les femmes issues de classes aisées, catholiques, une *«alternative à la vie familiale»*, et *«une forme d'intervention politique, jugée inférieure mais reconnue, plutôt qu'un travail»*²⁰. Elles portaient secours aux mères indigentes et à leurs enfants légitimes en distribuant argent, layette, vêtements. Elles veillent aussi au *«bien-être spirituel des pauvres»* lors de leurs visites à domicile.

Les dames patronnesses entourant les crèches s'inscrivent sans doute dans cette continuité. De même, les dames bénévoles dans les consultations de nourrissons ONE ont été longtemps les épouses de notables.

Au XX^e siècle...

Au fil du temps, les controverses autour de la crèche, des *«bénéficiaires»*, du personnel... ont continué sinon augmenté.

- La création des crèches au XIX^e siècle s'était imposée dans un monde qui s'industrialisait (au moment où les femmes passèrent de l'artisanat à domicile au travail en usine). Après la première guerre mondiale, au XX^e siècle, l'existence des crèches fut fondamentalement remise en question

19. Cette définition donnée par le «Réseau d'activité à distance» me convient assez.
<http://rad2000.free.fr/glosdd01.htm>

20. Jeannine VERDES-LEROUX, *Le travail social*, Minuit, Paris, 1976.

dans le contexte d'une crise économique qui, entre les deux guerres, renvoie les **femmes au foyer**²¹.

Henri Velge, comme d'autres, a toujours considéré les crèches comme une institution appelée à disparaître tandis que les consultations de nourrissons perdureraient. *«Le principe d'ordre moral, que la place de la mère de famille est au foyer familial, l'emporte donc dans nos conceptions actuelles, sur toute autre considération»*, dit-il lorsqu'il plaide pour la disparition des cantines maternelles créées durant la première guerre pour distribuer des repas aux mères pauvres qui allaitaient.

A Liège, à plusieurs reprises, des conseillers communaux invitent la Ville à revoir sa politique en matière de crèches²² et proposent de renvoyer les mères à leur foyer.

En 1929, Collignon (encore lui) suggère de venir financièrement en aide aux jeunes mères *«afin qu'elles puissent se consacrer à leurs enfants»*.

En 1932, l'argument de la charge financière pour la Ville vient renforcer la position des opposants aux crèches : *«En période de crise, il ne faut pas pousser les femmes hors de leur foyer, laissons la main-d'œuvre aux hommes (...) Vous seriez effrayés si vous saviez ce que coûte à la Ville l'entretien d'un enfant dans les crèches. Cette somme est supérieure à ce que gagne la mère»*.

En 1935, Liagre relance le débat sur base d'un article du Dr Muller qui estime que trop de mères veulent se débarrasser de leur enfant. *«Vu la situation économique, il faut souhaiter voir la maman rester au foyer familial»*.

Les interviews de «bénéficiaires» des crèches²³ montrent que l'utilisation de la crèche à cette époque n'est pas nécessairement liée au travail mais à des circonstances sociales difficiles. Et dans les propos des personnes rencontrées, revient l'idée que «rien ne vaut la famille».

21. En Belgique, dans les années 1930, diverses mesures législatives - promues par le parti et le syndicat chrétiens - visaient à limiter, voire interdire, le travail des femmes mariées.

22. A cette époque, il restait à Liège quatre crèches communales (+ deux patronales et une privée). Après avoir reçu la gestion des trois premières crèches, la Ville de Liège avait créé cinq crèches avant la guerre 14-18 (de 1893 à 1912).

23. Femmes interviewées en 1980, âgées d'environ 80 ans, qui avaient confié leur enfant à la crèche communale du Laveu (Liège) entre les deux guerres.

- ♦ La **gratuité des services** est alors mise en cause.

A Liège, non seulement la crèche était gratuite mais les enfants étaient nourris, vêtus, et les mères recevaient de quoi nourrir leur enfant le soir ou le week-end.

En 1923, pour la première fois depuis la fondation des crèches liégeoises, la gratuité est mise en question²⁴. Istace, échevin démocrate-chrétien avance plusieurs arguments. La population des crèches a changé, les familles sont plus aisées. En outre, *«la dignité (de la classe ouvrière) lui commande de refuser de recevoir gratuitement les soins donnés à ses enfants (...) L'ouvrier conscient et organisé qui a son enfant à la crèche doit en souffrir. La place de l'enfant devrait être au foyer»*. Et s'il paye, il osera réclamer.

Le principe de gratuité est défendu par les conseillers communaux, Rogister, socialiste, et Dejardin et Galopin, libéraux. Dejardin estime que c'est une œuvre sociale indispensable à laquelle tous les enfants ont droit et ajoute : *«Je ne veux pas de mauvaises économies dans les crèches. Je désire qu'on y dépense tout ce qu'il faut, qu'on y fasse même du luxe, parce que là on travaille pour les enfants, pour la race, pour la patrie (...) Je serais désolé que des gens, même aisés, ne puissent plus bénéficier de cette charité que nous voulons bien leur faire. Et quand je dis 'charité', je m'exprime mal : ce n'est pas une charité, c'est un devoir social (...)»*. Galopin met en garde contre la réaction des parents et propose même d'augmenter le nombre des enfants en crèche.

La gratuité est maintenue officiellement mais, en 1930, Rogister découvre que l'on fait payer des redevances aux parents et s'en indigne au Conseil communal, arguant que les donateurs ont fait des legs *«pour que les enfants fussent hébergés gratuitement»*.

- ♦ Dans ce contexte, la **formation du personnel** n'a pas la cote.

En 1950 encore, des médecins du Conseil supérieur du *nursing* estiment que les enfants n'ont pas besoin d'un personnel particulièrement qualifié. En 1957, lorsque la formation de *«puéricultrices»*²⁵ est enfin reconnue par l'Etat, elle passe du niveau technique au niveau professionnel, for-

24. Le règlement de l'ONE de 1923 prévoit *«une cotisation de 0,10 francs par jour (qui vient en déduction des subsides des pouvoirs publics) de chaque protégé alimenté par la pouponnière»* (rappel : enfant âgé de moins de 18 mois).

25. Ne pas confondre avec les *«puéricultrices»* françaises qui sont des infirmières (niveau graduat) ayant une spécialisation en petite enfance.

mation faible qui ôte toute possibilité aux puéricultrices d'enseigner leur métier, d'être responsables d'un milieu d'accueil²⁶.

Années 1970

• Dans les années 1970, les débats pour ou contre les crèches furent à nouveau virulents. L'opposition aux crèches, portée par les courants chrétiens, était avant tout une **mise en cause du travail des femmes** (la proposition d'allocation socio-pédagogique apparaît en 1975). C'était toujours l'héritage du XIX^e siècle avec l'image de la femme idéale, épouse et mère au foyer²⁷. Dans les mouvements féminins, on peut distinguer deux positions : celle des Femmes prévoyantes socialistes qui se prononcent en faveur des crèches et pré-gardiennats²⁸ et estiment que la création en incombe au pouvoir public ; et celle des mouvements chrétiens (Vie féminine et son homologue flamand *Kristelijke Arbeiders Vrouwengilden*) qui mettent sur pied des services (notamment de gardiennes encadrées) puis en font reconnaître le principe et obtiennent des subsides de l'Etat.

Les adversaires des crèches invoquaient les recherches sur la séparation mère-enfant et l'hospitalisme (qui ont eu le mérite de mettre en évidence l'importance de la dimension affective, relationnelle dans la prise en charge des jeunes enfants), en créant l'amalgame entre séparation totale et séparation quotidienne. Les discussions et débats faisaient rage à propos des effets de l'accueil en crèche sur le devenir et le développement des enfants et donnèrent lieu à des recherches comparatives sur les différents modes d'accueil²⁹.

26. Les premières écoles de puériculture à Anderlecht (1947) puis à Liège (école provinciale en 1948) plaçaient la formation au niveau de l'enseignement technique.

27. Eliane GUBIN et Valérie PIETTE, «Mères au travail, mères au foyer : les controverses de l'entre-deux-guerres», in Godelieve MASUY-STROBANT et Perrine HUMBLET, *Mères et nourrissons – De la bienfaisance à la protection médico-sociale (1830-1945)*, Labor, Bruxelles, 2004.

28. Pré-gardiennat : milieu d'accueil de jour pour enfants de 18 mois à 3 ans, agréé et subsidié par l'ONE.

29. Martine MICHEL, «Les aspects éducationnels des modes de garde en Wallonie», in *Les services de garde d'enfants*, Services du premier ministre, Programmation de la Politique scientifique, Bruxelles, 1980, pp. 77-134.

Aux Etats-Unis, ces débats et recherches ont démarré plus tard qu'en Europe et sont toujours en cours.

• Appelée mode de garde «*collectif*» (par opposition aux gardiennes, mode de garde dit «*familial*»), la crèche faisait surgir l'image de la collectivité, collectivisation, voire du communisme³⁰.

Par ailleurs elle se voyait confinée dans un simple rôle de **garde** : on ne parle de «*milieu d'accueil*» (et plus de «*mode de garde*») que depuis 1979, «*Année de l'enfant*» au Conseil de l'Europe ; la crèche ne devint milieu «*éducatif*»³¹ qu'au fil du temps, et avec des sens successifs différents. Elle a cherché longtemps ses marques, d'abord en copiant l'école maternelle (picotages, farde de travaux,...). C'est peu à peu que se dégagea la spécificité de «*l'éducatif*» pour les petits.

Dans ce contexte, les mères, elles, tiraillées entre le besoin/l'envie de travailler et l'affection pour leur enfant, confiaient leur petit à d'autres avec un sentiment de culpabilité : pour une femme, dire «*je travaille*» équivalait à dire «*je ne suis pas à la maison, je ne peux pas élever mes enfants*». Elle manque à sa vocation «*naturelle*» : être épouse et mère. «*Les crèches, les gardiennes, conçues pour aider les jeunes parents, peuvent être vécues, à tort ou à raison, par eux, comme un abandon. Ce sentiment de culpabilité sera encouragé par des propos anodins du personnel d'accueil : 'C'est pour aller faire vos courses que vous n'êtes pas venue chercher votre bébé?'*»³².

• La question des **bénéficiaires** reste posée.

Avec la réglementation de 1970 qui instaure un nouveau mode de financement, la crèche, en Belgique, n'est plus un milieu d'accueil réservé aux enfants de familles nécessiteuses³³. Elle devient, selon les termes de

30. Encore aujourd'hui se manifeste une réticence face aux apports de l'expérience des pays de l'Est en matière d'éducation.

31. En 1975, au colloque du CERM à Paris, Suzy COHEN et le D^r Françoise LAZARD situent la crèche comme premier échelon du système éducatif. A Liège, un collectif organise en 1981 une enquête-action auprès des parents de crèches puis monte une exposition sur «*La crèche, lieu éducatif pour les petits*» accompagnée d'une brochure sur ce thème.

32. Suzanne TAPIE, *Le Ligeur*, 27/1/84.

33. Arrêté Royal du 13 février 1970, signé par le ministre socialiste Namèche. Avant cette date, les subsides étaient attribués par enfant de famille pauvre. A partir de l'AR de 1970, c'est le personnel qui est subsidié (au *prorata* du nombre d'enfants). Episodiquement, la crèche retrouve son rôle premier de garde et sauvegarde. Pendant les deux guerres mondiales, les crèches ont accueilli les enfants de parents en détresse, leur assurant chaleur et repas. En hiver 1980, durant la vague de froid, des enfants de parents pauvres furent placés en crèche pour les mêmes raisons. L'Aide à la Jeunesse utilise la crèche comme «*accueil de jour*» pour les enfants de «*familles à risques*».

l'ONE, «un service d'intérêt public ouvert à toutes les familles». De nombreuses crèches sont créées à cette époque³⁴ et la population des usagers se diversifie.

C'est aussi l'époque où des crèches alternatives naissent dans la foulée des mouvements étudiants, faisant une large place aux parents et se définissant «*lieu de vie collectif*» pour les enfants, le personnel, les parents (rejet de l'institution fermée, hygiénico-sanitaire).

La crèche est donc un «*service ouvert à tous*» mais, vu la pénurie de places, le règlement de l'ONE sera interprété durant de nombreuses années comme «*accueil réservé aux parents qui travaillent*».

- En ce qui concerne le «**mode d'élevage des enfants**», les puéricultrices, comme les mères, ont été soumises à des règles qui ont varié au fil du temps, les soumettant à des injonctions contradictoires³⁵.

Durant de nombreuses années, c'est l'image de la mère qui détermine en partie les objectifs, le fonctionnement, le style des institutions d'accueil. Remplacer la maman, faire comme maman, recréer le petit nid familial, sont les idéaux – jamais atteints – de la puéricultrice et de la gardienne, qui sont donc vues comme des substituts maternels. «*Pour les 'taties', la famille est le lieu privilégié où l'enfant se doit de vivre et de grandir. La crèche n'est là que pour permettre à la femme de travailler (...). Nul n'est plus mal jugé dans les crèches que les mères qui, ayant terminé leur travail à 16 h. attendent 19 h. pour venir rechercher leur enfant (...)*»³⁶.

Actuellement

Le travail des femmes

Il est devenu une réalité incontournable, en Belgique comme dans beaucoup de pays européens.

En Wallonie en 2004, le taux d'emploi des femmes est de 46.9 %, celui des hommes est de 63.2 %.

34. De 1964 à 2000, la Ville de Liège crée 8 crèches et 8 mini-crèches (+ 1 crèche CPAS ouverte 24h/24, la première en Europe).

35. Geneviève DELAISI DE PARSEVAL et Suzanne LALLEMAND, *L'art d'accueillir les bébés - 100 ans de recettes françaises de puériculture*, Seuil, Paris, 1980.

36. Jacques HASSOUN, *Entre la mort et la famille : l'espace- crèche*, Maspero, Paris, 1973.

En Communauté française, en 2002, sur 10 enfants âgés de 0 à 2 ans, on en compte 9.2 dont le père travaille, 6.5 dont la mère travaille³⁷.

Et l'utilisation d'un milieu d'accueil, devenue usuelle, a tendance à se banaliser, voire même à être valorisée. Concernant la crèche, la «socialisation» des jeunes enfants est mise en avant par certain(e)s expert(e)s et par les parents. Réalité ou alibi ? Il faut envisager la valeur mais aussi les risques de cette insertion précoce dans un autre milieu car, comme le souligne le *Référentiel psychopédagogique*, pour un jeune enfant «l'accueil extra-familial est tout sauf anodin»³⁸.

Les débats «pour ou contre» les crèches se sont apaisés au fil du temps : la Belgique, championne du compromis, a choisi de «répondre aux différents besoins par diverses solutions» et les lois ont donc entériné les solutions de garde proposées/créées par les différentes tendances. C'est ce qu'on appelle la «diversification de l'offre»³⁹.

Mais la concurrence entre l'aide financière directe aux familles et la création de services favorisant le travail des femmes est toujours présente. Ainsi, la récente décision du gouvernement fédéral d'accorder en 2006 à toutes les familles (quels que soient leurs revenus) une allocation «spéciale rentrée scolaire» a suscité les critiques de ceux qui auraient préféré que cet argent soit destiné à améliorer les services (par exemple l'accueil extra-scolaire).

Il y a encore pénurie de places

Le budget attribué à l'ONE est insuffisant. C'est pour pallier ce manque que les MCAE (Maisons communales d'accueil de l'enfance) ont été créées en 1990, à l'initiative des FPS⁴⁰.

37. Respectivement, *Femmes et hommes en Wallonie – Portrait statistique*, Publication conjointe du Conseil Wallon de l'égalité entre hommes et femmes et de l'Institut wallon de l'évaluation de la prospective et de la statistique, déc. 2005 ; *Mémento de l'enfance et de la Jeunesse en Communauté française*, 2005. Observatoire de l'enfance et de l'Aide à la Jeunesse.

38. Gentile MANNI (coord. scientif.) et al., *Accueillir les tous-petits - Oser la qualité - Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*, Ed. Fonds Houtman, Bruxelles, 2002.

39. A côté des crèches (et pré-gardiennats, mini-crèches, MCAE...), se sont développées les formules d'accueil à domicile : gardiennes, services de gardiennes, maison d'enfants. Sont nées aussi des haltes-accueils... et, plus récemment, ont été promues les crèches parentales et crèches d'entreprises.

40. Le personnel des MCAE est payé par la Région wallonne (mise au travail des chômeurs-chômeuses).

La création de crèches et MCAE reste liée à l'initiative locale (donc à la volonté politique locale). Ce n'est qu'en 2004 que des critères objectifs de programmation des milieux d'accueil ont été définis par l'ONE.

Pour les milieux d'accueil subventionnés de la Communauté française, le taux de couverture moyen – nombre de places / de naissances – est en 2004 de 15.5 %. Le taux de couverture moyen, tous milieux d'accueil confondus (subventionnés et non subventionnés) est lui de 21.96 %⁴¹, alors que l'objectif fixé par l'Union européenne est de 33 % en 2010.

Et les moyens proposés pour augmenter le nombre de places sont insatisfaisants. Crèches parentales, crèches d'entreprises,... ces nouvelles formules ne rencontrent guère de succès : en 2005, on compte 14 places en crèches parentales, 22 places en crèches d'entreprises !

Augmenter le nombre d'enfants par accueillante, combiner les fréquentations à temps partiels, *etc.* met à mal la qualité de l'accueil, restreint la disponibilité des puéricultrices, des gardiennes, compromet l'individualisation si nécessaire avec de jeunes enfants⁴².

Bénéficiaires/usager(s)

En Communauté française, la notion d'accueil universel, revendiquée dans la Charte de la petite enfance en 1991, signifie que le système d'accueil n'est pas réservé à des populations spécifiques⁴³. Mais, dans certains milieux d'accueil, circulent encore des critiques contre «les parents qui ne travaillent pas et laissent leur enfant ici toute la journée».

Les personnes en chômage ou en formation, les travailleurs précaires, ne trouvent pas facilement de place vu la pénurie de l'offre. Ce qui a conduit les Offices de l'emploi (FOREm et ORBEm) à créer eux-mêmes

41. *Rapport d'activité* de l'ONE, 2004.

Milieux d'accueil subventionnés = crèches, pré-gardiennats, MCAE, crèches parentales, crèches d'entreprises, services d'accueillantes (ex-«gardiennes») subventionnées.

Non subventionnés = gardiennes indépendantes, maison d'enfants, haltes-accueils...

Nombre de places en crèches : 9 286 (dont 4 337 à Bruxelles-Capitale).

Le taux de couverture est maintenant calculé non plus sur le nombre de femmes qui travaillent mais sur le nombre de naissances.

42. L'ONE lui-même reconnaît que «*pratiquement, en 2004, il y a deux enfants par place agréée*» (*Rapport d'activité* 2004).

43. L'Arrêté de la Communauté française de 1993 sur les milieux d'accueil subventionnés précisait déjà dans ses «*attendus*» : «*l'accès à un milieu d'accueil est un droit pour l'enfant...*».

Dans certains pays, les milieux d'accueil pour jeunes enfants sont réservés à des enfants défavorisés ou des enfants handicapés.

des petites unités pour accueillir, durant une durée limitée, les jeunes enfants.

Dans un contexte où il y a pénurie de places, revient régulièrement la question : à qui servent les crèches ? En Belgique, toutes les crèches sont en effet, comme les écoles, subsidiées par les pouvoirs publics – quel que soit le pouvoir organisateur, public ou privé – et le prix demandé pour ce service est proportionnel aux revenus des parents. La crèche serait – selon certains – monopolisée par les enfants de couples ayant un travail stable, par les classes moyennes⁴⁴, alors qu'elle est financée par l'impôt de tous les citoyen(ne)s.

Le coût de la garde

Il est toujours invoqué (alors qu'il ne l'est pas pour l'école maternelle, non obligatoire).

- **Coût pour les pouvoirs publics**

Le souci de rentabilité maximale pousse à augmenter le taux de fréquentation des crèches (de 75 %, il est passé à 80 % en 2003 et passera ultérieurement à 85 %), et les «*accueillantes*» (les ex-gardiennes) peuvent recevoir 4 enfants au lieu de 3.

- **Coût pour les pouvoirs organisateurs**

Les pouvoirs organisateurs doivent prendre en charge une partie des frais de bâtiment, le salaire des puéricultrices complémentaires⁴⁵, le personnel d'entretien et de cuisine, les frais de fonctionnement.

- **Coût pour les parents**

La crèche est payante, en fonction des revenus, c'est une exigence de l'ONE depuis 1970.

En 1982, l'Association parisienne des parents de crèche collective a mené campagne pour la gratuité des crèches, arguant que l'école maternelle est gratuite et que la crèche aide à vaincre les inégalités sociales.

En Belgique, envisager la gratuité de l'accueil paraît inacceptable pour tout un pan politique et de la société (alors que cette gratuité n'est pas mise en question pour l'école maternelle) : accorder la gratuité est

44. Selon Eric PLAISANCE (in C. BOUVE, *op. cit.*), ce phénomène de basculement de population (d'une dominante populaire à une population diversifiée) eut lieu dans les écoles maternelles parisiennes dès les années 1960.

45. L'ONE édicte des normes minimales, il subsidie un certain nombre de puéricultrices sans tenir compte du nombre d'heures d'ouverture.

considéré comme injuste pour les femmes qui «se sacrifient pour élever leurs enfants».

La formation

Dans notre pays la formation du personnel des crèches demeure aux niveaux professionnel et technique, alors que dans d'autres pays européens, elle se situe au niveau supérieur (graduat)⁴⁶.

Cette lacune est dénoncée par les puéricultrices elles-mêmes, notamment par leurs associations APROPUER et NOE, face aux nouvelles connaissances sur les enfants, sur les moyens d'assurer leur développement harmonieux en milieu d'accueil, mais aussi face aux nouvelles fonctions qui sont venues s'ajouter au fil du temps : prévention, accueil d'enfants de familles à risques, soutien à la parentalité, ouverture à la «diversité»...

Les puéricultrices sont les personnes les moins formées et les moins payées du système éducatif (dont elles ne relèvent d'ailleurs pas officiellement). Aussi, bien que la crèche ait cessé d'être «réservée à du personnel féminin», quelques jeunes hommes seulement deviennent «puériculteurs», mais, en fait, ils passent ensuite dans le supérieur technique (graduat infirmier).

Si on cessait de lier la crèche, l'accueil des jeunes enfants, au travail des femmes ?

Même à une époque où l'égalité hommes/femmes est revendiquée, parfois activement recherchée (la parité aux élections), les anciennes habitudes ne disparaissent pas facilement.

Cet article lui-même n'échappe pas complètement à cette critique. Dernièrement, dans la revue *Syndicat*, un des arguments évoqués pour critiquer la flexibilité accrue dans le travail, était le problème de la garde des enfants «pour les femmes» !

Par ailleurs, comme le montre Catherine Bouve, en confiant leur petit à la crèche, les mères délèguent en fait à d'autres femmes le travail éducatif qu'elles assument traditionnellement.

46. En Belgique, au niveau professionnel, les puéricultrices ; au niveau technique, les aspirantes en *nursing* (depuis 2004). Mais dans les milieux d'accueil, on les appelle toutes «puéricultrices». Voir Marie-Louise CARELS et Gentile MANNI, «Quels éducateurs pour des lieux d'accueil de qualité – Un éclairage européen», *Education*, n° 217/218 (Numéro spécial), 1990, pp. 60 à 67.

La crèche, parce qu'elle a un rôle de garde historiquement lié au travail des femmes, conserve un statut précaire et controversé au même titre que le travail des femmes (toujours susceptible d'être remis en question). Elle manque des ressources nécessaires pour assumer ses fonctions, ressources matérielles⁴⁷ mais aussi culturelles.

Les crèches ont cent cinquante ans d'histoire, leur rôle a fortement évolué et pourtant les changements officiels significatifs sont récents. La notion de projet éducatif n'a été introduite qu'en 1990, avec la création des MCAE. Il est devenu obligatoire depuis 1999 (avec le Code de qualité). L'ONE, pour comptabiliser les places, a utilisé durant de nombreuses années le terme «*lits*». Avec la création des MCAE, on a parlé d'enfants.

Les grandes lignes directrices pour l'accueil des jeunes enfants n'ont été définies que récemment avec le Code de qualité (1999 modifié en 2003), le *Référentiel psychopédagogique* (élaboré en 1999, édité en 2002), les brochures *Repères* (en 2005).

Les conseillers pédagogiques, annoncés dans la Réforme de l'ONE en 1995, ont été mis en place en 2002. La formation initiale du personnel est toujours para-médicale : infirmière, puéricultrices⁴⁸. Le décret sur la formation continue de 1983 n'a pris cours qu'en 2001⁴⁹. L'ONE coordonne et subventionne en partie les formations depuis 2003.

Si l'accueil des jeunes enfants devenait non plus un service à la société (parents, employeurs,...), mais une proposition de bien-être et d'éveil pour les jeunes enfants, une occasion de rencontre entre des familles, de dialogue avec des professionnel(le)s, n'aurions-nous pas, tous et toutes, quelque chose à y gagner ?

Une féministe, visitant un pays de l'Est dans les années 1970, demandait dans chaque endroit : «*Y-a-t-il des crèches ici ?*». Le guide finit par lui répondre : «*Mais camarade, partout où il y a des hommes, il y a des crèches !*»

47. La diversification des sources de financement (ONE, ONAFTS, Contrats-programmes ONE, Région Wallonne, FESC, Fonds Social Européen,...) entraîne la multiplication des démarches administratives. «*Dans des initiatives locales intégrées, on peut relever jusqu'à douze sources de financement différentes*» souligne Myriam Sommer, directrice du Service Etudes ONE.

48. Depuis 1993, existait la possibilité d'engager une institutrice maternelle pour les «*grands*». Depuis 2003, les milieux d'accueil peuvent recruter des personnes de formation psychopédagogique.

49. Décret BRENEZ, déposé à la Communauté française par un groupe de femmes de différents partis. Entre-temps, deux années de formation continue – en 1986 et en 1994 – avaient été organisées grâce à des subsides exceptionnels.



L'école avant l'obligation scolaire

Hilda Van der Borgh*

La présente contribution développe le point de vue d'une praticienne dont le cadre professionnel est l'Enseignement officiel¹.

Elle espère inciter le lecteur à poursuivre le débat et l'analyse qui concernent l'image de l'école, dénommée, en Belgique selon les époques, «*gardienne*», «*maternelle*», ou «*pré-scolaire*» et placée «*avant l'obligation scolaire*»².

Elle aborde la scolarisation des enfants, une ébauche de recherche des corrélations entre les dénominations et les projets politico-culturels, la comparaison entre les deux formations des instituteurs de l'enseignement dénommé, aujourd'hui, «*fondamental*», pour se terminer par quelques réflexions à poursuivre.

* Institutrice maternelle.

1. Dans le jargon institutionnel belge, le «*Pouvoir organisateur*» (PO) est l'autorité qui organise une école. Cette autorité peut être exercée par un pouvoir public (Communauté française, Ville, Commune, Province, CoCoF) ou par une institution privée (personne physique ou morale). Dans le premier cas, l'enseignement est dit **officiel**. Dans le second cas, il est dit **libre**.
2. «*Le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de (...) années commençant avec l'année scolaire qui prend cours dans l'année (civile) où il atteint l'âge de six ans (...)*», Loi du 29 juin 1983 modifiée par décrets ultérieurs.

La scolarisation des enfants

Un ouvrage de référence consacré à l'histoire de l'enseignement en Belgique le souligne :

«Par comparaison avec la population de l'enseignement primaire, l'évolution du nombre d'élèves des écoles maternelles présente deux différences importantes : la fréquentation dépend moins de l'évolution démographique, et l'enseignement libre a toujours compté davantage d'élèves que l'enseignement officiel (...)

La Belgique est connue internationalement pour envoyer les enfants à l'école dès leur plus jeune âge, d'où un taux de scolarisation très élevé parmi les tout jeunes enfants (...) La hausse du taux de scolarisation correspond, et ce n'est sans doute pas par hasard, à deux périodes de croissance économique : les décennies qui ont précédé et suivi le tournant du siècle (1900 - ndlr) et les années 1950 et 1960 (...)

Pendant longtemps il n'y a pas eu d'âge minimum (...)

Le pacte scolaire de 1957 l'a fixé à 3 ans et depuis les années 1970, à 2 ans et demi (...)

Les statistiques disponibles concernent les élèves inscrits et donnent par conséquent une image plus favorable de la réalité que les chiffres portant sur la fréquentation scolaire proprement dite»³.

Ces constats sont à prendre en considération sous d'autres aspects.

Lorsque les enfants de 2 ans et demi ont été admis officiellement dans l'institution scolaire, certains de ceux-ci se retrouvaient également dans les crèches, espaces qui continuent à être autorisés à les accueillir. Ces milieux d'accueil pour jeunes enfants sont sous la tutelle de l'Office de la naissance et de l'enfance alors que les missions de celui-ci témoignent des structures et des directives héritées du ministère de la Santé. Il existe donc une double appartenance des plus jeunes dans des institutions organisées différemment. L'aspect financier de cette situation doit aussi d'être souligné : les crèches sont souvent **payantes**, l'enseignement pré-scolaire est censé être **gratuit**.

Dans un passé récent, l'inscription d'un enfant pouvait, à défaut de réglementation, se faire dans plusieurs écoles, soit simultanément soit suc-

3. Dominique GROOTAERS (dir.), *Histoire de l'Enseignement en Belgique*, CRISP, Bruxelles, 1998, pp.193-194.

cessivement. Les subsides n'étaient pas alloués selon le nombre d'enfants inscrits, comme à l'école primaire, mais selon la fréquentation moyenne de l'année. Un vérificateur déterminait, par des visites à l'improviste, la véracité des chiffres de fréquentation notée par les écoles.

Il n'existe pas de filières ségréguées au niveau pré-scolaire. La notion de reproduction des inégalités est pourtant présente et se manifeste sous d'autres formes.

La différenciation entre les enfants est envisagée, en 1978, en France, par le sociologue Eric Plaisance sous un angle spécifique à cette étape de la scolarisation. Il complète l'étude historique des politiques de préscolarisation par une contribution particulière.

Son analyse envisage les correspondances entre les traits caractéristiques de l'évolution interne de l'institution et les valeurs ou les pratiques de certains groupes sociaux. Elle est à mon avis transférable à la Belgique :

«la pédagogie invisible de l'école maternelle comporte des règles hiérarchiques, des règles d'acquisition et des critères de réussite qui ont pour caractère fondamental d'être implicites (...) Les transmissions se font d'une manière souplement insidieuse et efficace, avec l'assentiment tacite des différents acteurs»⁴.

Il pose la question de savoir si l'école maternelle n'aurait pas subi *«une évolution, certes assurée de plus en plus fortement par des assises psychologiques, mais en fait de plus en plus défavorable aux familles populaires»* et formule à ce propos l'hypothèse d'une succession de **trois modèles éducatifs**.

*«Jusqu'aux années 1950, le modèle **productif** correspond aux attentes des classes populaires. Il privilégie les qualités de perfection technique des produits ainsi que les connaissances et les réussites»⁵.*

Dès l'entrée plus importante des femmes sur le marché du travail, la fréquentation s'élargit aux enfants des classes moyennes et supérieures. Le modèle éducatif se modifie et coïncide avec les références culturelles propres à ces couches sociales : il devient **expressif** (centré sur l'enfant et ses capacités créatives)⁶. A ce niveau scolaire la proximité sociale

4. Eric PLAISANCE, *L'enfant, la maternelle, la société*, PUF, Paris, 1986, pp. 191, 192 et 193.

5. *Ibidem*, p.185, souligné par nous.

6. Voir aussi J-C. CHAMBOREDON (en coll. avec J. Prévot), *Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané*, OCDE, CERI, Paris, 1975.

entre les parents des enfants et les institutrices est importante. Ainsi les institutrices adhèrent-elles à ce nouveau modèle. En Belgique, les critiques formulées dès 1974 au sujet de celui-ci notent que «*le plus grand profit est retiré par ceux qui trouvent dans le milieu familial des richesses culturelles et affectives suffisantes pour y puiser des matériaux cognitifs et des structures linguistiques évolués*»⁷.

Eric Plaisance met enfin en évidence un troisième modèle qui se fait jour vers les années 1975. Ce serait le modèle **personnalisé et coopératif** qui, selon lui, pourrait offrir «*certaines perspectives de rapprochement avec les classes populaires*». Le sociologue se demande néanmoins si «*les modèles éducatifs ne doivent pas apparaître de manière plus explicite pour qu'ils puissent être appréhendés par des familles dont les appartenances sociales sont différentes*»⁸.

Il souligne la rigidité des normes culturelles et la nécessité de les relativiser pour diminuer les écarts sociaux.

En Belgique, ce besoin de relativiser les normes culturelles se traduit depuis 1985 en différentes recommandations : «*promouvoir une communication mutuelle (...) Ainsi, (les parents et les enseignants) comprendront mieux les cadres de vie de l'enfant, sa personnalité et leurs conceptions éducatives réciproques*». L'on suggère également «*l'organisation de projets tenant compte des différences culturelles des familles*»⁹. Mais cette nécessité semble se doubler d'une nouvelle intention, celle de «*hausser le niveau des études*»¹⁰ selon le projet d'avancer l'obligation scolaire à 5 ans, comme préconisé ces derniers temps.

Ainsi, il y a fort à parier que ce projet soit apprécié, prioritairement, par les écoles dont on sous-entend «l'excellence» du fait de la fréquentation majoritaire par des enfants belges et/ou étrangers «bien éduqués». Et

7. Ministère de l'Education nationale et de la culture française, *La réforme de l'enseignement préscolaire, l'accueil et l'éducation des enfants de 18 mois à 7 ans*, Bruxelles, 1974.

8. ERIC PLAISANCE, *op. cit.*, p. 187.

9. Ministère de l'Education nationale, *Organisation des études, Programme des activités - Enseignement préscolaire de l'Etat*, 1985, p. 9 ; Ministère de l'Education, de la recherche et de la formation, *A l'école fondamentale : les enjeux avant 6 ans*, 1995, p. 19.

10. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire, Socles de compétences* ; voir l'Avant-propos.

que l'évaluation normative soit appliquée précocement et accentuée d'autant mieux les différences entre les enfants en ce qui concerne la maîtrise explicite de la langue¹¹, indispensable à l'acquisition des connaissances enseignées à l'école primaire.

Evolution des dénominations et des projets socio-politiques

De la moitié du XIX^e siècle à 1974

Au début du XIX^e siècle, il existe des asiles qui sont reconnus comme de simples **garderies**, «*refuges charitables pour l'enfance*»¹² : ils regroupent 60, 80, 100 enfants et même un plus grand nombre.

«En 1842 L'Etat réservait une partie des subventions à la création d'écoles gardiennes, surtout dans les villes et les zones industrielles. En pratique, le gouvernement se reposait totalement sur l'initiative privée et sur celles des autorités communales en nombre supérieur à celui des établissements subventionnés par l'Etat. L'initiative émanait de personnes et d'associations privées, du clergé et des congrégations et bénéficiait de l'appui des autorités de l'Eglise»¹³.

On y accueille les enfants des classes laborieuses pour les sortir du circuit du travail. Les personnes qui ont la garde des enfants pauvres doivent accomplir «*l'œuvre de mères intelligentes et dévouées*». Référence faite à la mère bourgeoise dont la fonction s'exerce au sein de la famille.

En 1837, Madame Guillaume ouvre à Ixelles (Bruxelles) un jardin d'enfants qui s'inspire des méthodes initiées par le pédagogue allemand Froebel. Ces jardins d'enfants sont au cœur de tensions politiques. Les catholiques reprochent aux idées humanistes du pédagogue d'oublier la «*vraie formation religieuse*»¹⁴.

11. Selon B. Lahire (*Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, PUL, Lyon, 1993), «pour les enfants de la classe populaire, le langage n'a de sens que dans son usage interactif en contexte et dans son efficace pratique» (p. 124).

12. Circulaire ministérielle du 15 septembre 1880.

13. *Histoire de l'Enseignement en Belgique*, op. cit., p. 201.

14. *Ibidem*, p. 201.

Dès 1927, sous l'influence des progrès des sciences psychologiques, l'école gardienne s'avère également importante pour assurer la **transition** entre l'éducation maternelle et l'instruction primaire. Dès lors sa fréquentation ne concerne plus seulement les enfants dont la mère ne peut assumer l'éducation, avant l'obligation scolaire, mais aussi les enfants des autres classes sociales qui y trouvent une «valorisation de la personnalité qui tient compte des progrès réalisés par la science de l'éducation», comme le souligne le *Règlement-type et Programme-type des écoles gardiennes communales* de cette année.

Ce projet socio-politique multiplie les exigences d'intervention de l'adulte vis-à-vis des enfants. Il ne suffit plus d'être un substitut maternel, c'est-à-dire de «*dépenser à leur service des trésors d'affection, de dévouement, de bonté, d'enthousiasme et de patience*», mais il lui faut encore «se familiariser» avec la technique des méthodes éducatives modernes¹⁵.

Après la deuxième guerre mondiale, les femmes des classes moyennes entrent de plus en plus dans le monde du travail. Le législateur demande que «*Ecole et famille s'unissent en vue d'un but commun : la joie de vivre par le développement harmonieux de l'enfant*».

Le programme de 1950 témoigne toutefois des hésitations pour l'appellation de l'établissement qui encadre la seconde enfance. Le concept d'école gardienne est mis en cause, mais maintenu : «*L'appellation 'école gardienne', si désuète soit-elle, est la seule légale ; force est donc de l'employer ici*»¹⁶.

De 1974 à 2002

En 1974, le chapitre «*Les tendances actuelles de l'éducation*» précise : «*Le rôle de l'institutrice maternelle prend de plus en plus d'importance. Les enfants lui sont confiés pendant la majeure partie de la journée et, surtout, elle est l'agent privilégié de l'action extérieure à la famille*»¹⁷.

15. Le texte du règlement-type de 1927 (caractéristiques du programme nouveau) dit exactement : «*Le programme fournit aussi des indications aux institutrices peu familiarisées encore avec (...)*», ce qui est une indication qu'elles ne sont pas à la hauteur de leur tâche...

16. Ministère de l'instruction publique, *Plan des activités éducatives à l'école gardienne*, 1951, p.7.

17. Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études, *La réforme de l'Enseignement préscolaire – Accueil et l'éducation des enfants de 18 mois à 7 ans*, Bruxelles, 1974, p.17.

Cette période voit aussi l'instauration d'une inspection spécifique pour l'école maternelle. Celle-ci semble acquérir une reconnaissance autonome.

En 1985, le programme des activités insiste : *«La société évolue, les institutions éducatives aussi. Ce guide présente une réflexion sur l'école maternelle d'aujourd'hui et, par là même, marque une étape (...) l'école, milieu social extérieur à la famille, permet aux uns et aux autres la compréhension (...)»* (souligné par nous). Sa dénomination, chargée de sens, n'est pourtant pas mise en cause

En 1995, l'école maternelle est envisagée comme *«un lieu d'apprentissages multiples»*¹⁸. Et bien caractérisée comme une **école**.

En 1997, cet enseignement est considéré comme *«la première étape de l'enseignement fondamental qui se termine à la fin de la deuxième année primaire»*. Cette étape est partagée en deux cycles. Le premier cycle, de l'entrée en maternelle à 5 ans ; le deuxième cycle à cheval sur l'école maternelle et l'école primaire : de 5 ans à la fin de la deuxième année primaire.

Le glissement entamé avec les expériences du 5-8 vers les années 70 s'inscrit maintenant dans la législation sans modification des structures d'organisation de l'école fondamentale.

Depuis 2002

La législation transforme le nom de l'école maternelle en *«niveau pré-scolaire»*. Nouveau paradoxe : comment doit-on envisager les finalités d'un niveau qui vient avant l'école mais qui, depuis le décret de 1997, fait l'objet de directives adressées à l'école fondamentale comme entité (enfants de 2 ans et demi à 12 ans) ?

De plus, les derniers projets, s'ils se réalisaient, s'orienteraient vers l'introduction de l'obligation scolaire à 5 ans dans un niveau d'enseignement qui de maternel vient d'être rebaptisé **pré-scolaire**. Quelle sera l'identité de ce niveau modifié ? De nouvelles imprécisions se feront jour pour la détermination de la place des enfants et leurs enseignants, dans une charpente pré-scolaire où c'est uniquement en dernière année que s'appliqueront les mêmes obligations de fréquentation que celles qui sont exigées pour les enfants de l'école primaire.

18. Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, *A l'école fondamentale – Les enjeux avant 6 ans*, Bruxelles, 1995, p. 5.

Ainsi, depuis sa création, l'école avant l'obligation scolaire semble vouée à des équivoques persistantes (voir le récapitulatif ci-dessous).

Gardienne, alors qu'on lui demande d'être une **transition vers l'instruction. Maternelle**, mais reconnue comme **agent extérieur à la famille. Pré-scolaire**, mais la dernière année **chevauche sur l'école primaire**.

Dates	Projets socio-politiques <i>(extraits des documents cités)</i>	Dénomination
XIX ^e s.	Remplacer la mère	
1927	Assurer la transition entre la famille et l'instruction primaire	Ecole gardienne (pendant +/- un siècle)
1950	Créer un milieu riche susceptible de favoriser l'activité des enfants	
1974	Reconnaître et compenser les handicaps socio-culturels Assurer une continuité d'accueil et d'éducation avec les crèches Etre l'agent privilégié de l'action à l'extérieur de la famille	
1985	Prendre l'enfant tel qu'il est Se garder de le préparer à l'école primaire Ne pas cloisonner l'éducation	Ecole maternelle ! (+/- 30) ans
1995	Respecter le développement de l'enfant Respecter sa vie familiale et la culture propre à son milieu	
1997	Considérer l'enseignement maternel comme un niveau de l'enseignement fondamental	
1999	Hausser le niveau général d'études des élèves	
2002	Promouvoir continuité entre maternel et primaire	Niveau pré-scolaire !?
2006	Projet de rendre l'enseignement obligatoire à 5 ans	

Les causes de ces incohérences sont peut-être à imputer aux mêmes phénomènes que ceux qui sont épinglés pour les crèches par Marie-Louise Carels : «*La crèche, parce qu'elle a un rôle de garde historiquement lié au travail des femmes, conserve un statut précaire et controversé au même titre que le travail des femmes (toujours susceptible d'être remis en question)*»¹⁹. Cette constatation est également valable pour l'école gardienne, maternelle, pré-scolaire...

Formations des instituteurs/trices de l'enseignement dit actuellement fondamental

En Belgique, les pouvoirs organisateurs de l'enseignement sont multiples. Leurs devoirs et libertés par rapport aux prescriptions légales en matière de formation des enseignants varient au cours du temps.

En l'absence d'une documentation exhaustive de tous les programmes, et à l'exception de l'analyse du décret de 2002, l'appréciation présentée ici se base sur des données extraites de l'ouvrage *Histoire de l'Enseignement en Belgique*, précité.

Il faut attendre 1921 pour l'ajout d'une section normale pour institutrices gardiennes aux écoles normales de l'Etat. Alors qu'il existe, dès 1842, des écoles normales pour la formation d'instituteurs et d'institutrices primaires.

Jusqu'en 2002, le relèvement de niveau d'enseignement pour la **formation** des institutrices gardiennes suit, avec un décalage, celui des primaires.

Les **conditions d'admission** à la formation professionnelle requièrent des études préliminaires moins exigeantes pour les institutrices gardiennes de 1880 à 1974. La **durée des études** des institutrices gardiennes, jusqu'en 1957, est plus courte que celle des institutrices primaires.

Au fil du temps, les futurs responsables de la seconde enfance sont soumis à des formes et des lieux de professionnalisation qui diffèrent. La formation, aux noms variables, au départ ne s'adresse qu'aux jeunes filles. Tandis que la formation des instituteurs primaires concerne les deux sexes et que la dénomination de la fonction ne varie pas depuis sa création.

19. Voir l'article de Marie-Louise Carels, «*La crèche, quelle histoire !*», dans ce numéro (234) des CM.

La **qualité** de la formation fait l'objet de critiques pour les deux niveaux tout au long de l'histoire de l'enseignement. Notamment, le tiraillement entre acquisition de connaissances et stages pratiques dans les écoles est souligné pour les futurs enseignants de l'école primaire. Mais pour les futures «*gardiennes*», «*maternelles*» ou «*pré-scolaires*» une constante supplémentaire s'affirme : malgré les tentatives ponctuelles de rapprochements avec les études des futurs enseignants du niveau primaire, les contenus sont toujours moins étendus et moins approfondis en ce qui concerne la formation intellectuelle. Cette exigence inférieure se retrouve encore dans la toute dernière réforme instaurée par le décret de 2002. Par exemple, en mathématiques : absence de la logique. En français : la littérature réduite à la littérature pour la jeunesse. En étude du milieu : exclusion des phénomènes chimiques et d'analyse critique.

Et que veut-on pour nos enfants ?

En Belgique, la place à donner à cette classe d'âge, des enfants distingués «*des nourrissons sans être pour autant assimilés aux sujets capables de raisonner*»²⁰, est tributaire des projets socio-politiques. Ceux-ci sont traversés de contradictions permanentes. Il est donc regrettable de voir trop souvent l'encadrement de ces enfants présenté comme une amélioration historique linéaire incontestable.

Les rapports particuliers entre **statut social des enseignants** et **statut des femmes** sont à souligner.

L'enseignement en général et la formation y afférente vivent une nouvelle crise²¹. L'évolution des effectifs dans les filières de préparation à l'enseignement témoigne de la féminisation des carrières. Ceci à tous les niveaux. Les hommes quittent ces métiers parce que la valorisation statutaire et surtout pécuniaire est insuffisante. Ce phénomène participe à la **dévalorisation de la fonction** et par extension, de celle des formations exigées. Appeler des hommes pour exercer le métier au départ uniquement accessible aux femmes est donc bien illusoire.

20. Egle BECCHI et Dominique JULIA, *Histoire de l'enfance en Occident du XVIII^e siècle à nos jours*, Seuil, Paris, 1998, tome 2, p. 321.

21. Pierre DEHALU, «Structure et évolution de la formation des maîtres en Communauté Française de Belgique», dans Actes du séminaire international *Les nouvelles structures de formation des enseignants en Europe : une approche comparative*, Bienne, septembre 2002, pp. 23-35 ; pp. 31, 32 et 33.

L'alignement progressif du salaire de l'instituteur pré-scolaire sur celui de l'instituteur primaire et du régent, obtenu grâce au combat syndical, risque d'être temporaire au nom de l'inégalité des formations.

Historiquement, l'instruction des filles par rapport à celle des garçons était moindre. La formation de l'instituteur pré-scolaire semble témoigner de la persistance de ce phénomène. Est-ce parce que l'accès à la section pré-scolaire de l'enseignement supérieur pédagogique est ouvert aux jeunes qui sortent de la 7^e professionnelle, avec un bagage moindre ? Les études professionnelles sont le lot des classes défavorisées. L'on accrédi terait donc, une fois de plus, le préjugé liant origines sociales et capacité à poursuivre des études supérieures.

Serait-ce par crainte de voir perdre les qualités spontanées et affectives nécessaires à la relation avec les petits enfants que l'on ne désirerait pas des personnes avec des Savoirs... ? Ces deux aptitudes sont pourtant complémentaires pour assumer un métier soumis à des impératifs de plus en plus complexes.

L'entrée insuffisante et récente des hommes dans la carrière ne parvient pas à changer les conceptions qui cantonnent l'Enfance au domaine privé à connotation familiale, féminine et intuitive. Il s'agit donc de transformer, aussi, les mentalités au sujet des **rôles masculins-féminins**. Cette mutation des mentalités concerne, bien entendu, toute la problématique des métiers féminins.

Approfondir la réflexion sur les conséquences des glissements des tâches privées, assumées gratuitement par les femmes depuis toujours, vers certaines tâches publiques indispensables s'impose. Inciter les enseignants de ce premier niveau de l'Ecole à participer à leur propre valorisation s'avère essentiel. L'exploration des zones d'ombres qui empêchent, en Belgique au contraire d'autres pays, de réduire le fossé entre la réalité et le discours stipulant l'importance de la petite enfance comme étape primordiale pour le développement ultérieur de l'être humain est donc une tâche à poursuivre.

Sources - Circulaires, décisions et avis consultés

- Instruction primaire - Ecoles gardiennes communales - programme des exercices et des occupations, 15 septembre 1880.
- Règlement-type et programme-type des écoles gardiennes communales, 14 juin 1927.
- Plan des activités éducatives à l'école gardienne, Ministère de l'Instruction publique, Direction générale de l'Enseignement primaire et normal, Direction de l'Enseignement primaire, 1951.
- L'Enseignement gardien, Ministère de l'Education nationale et de la Culture, documentation et programmation, collection : l'enseignement en Belgique, 1963.
- L'accueil et l'éducation des enfants de 18 mois à 7 ans. La réforme de l'Enseignement préscolaire, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, Direction générale de l'organisation des Etudes, 1974.
- Programme des activités, Enseignement préscolaire de l'Etat, Ministère de l'Education nationale, Organisation des études, 1985.
- A l'école fondamentale : les enjeux avant 6 ans, ed. Centre technique de l'Enseignement de la Communauté française, Frameries, 1995.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 12 décembre 2000.
- Arrêté du gouvernement de la Communauté française fixant les grilles de référence de la formation disciplinaire et interdisciplinaire prévue par le décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 7 juin 2001.
- Examen thématique de la politique d'éducation et de garde des jeunes enfants – Rapport présenté par la Communauté française de Belgique à l'OCDE, Bruxelles, 1999.
- «Femmes et langage», *Les cahiers des femmes d'Europe*, Commission européenne, Direction générale information, communication, culture, audiovisuel, Service Informations femmes, août 1993.
- «Socles de compétences», Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire, 1999.
- Programme des études - Enseignement fondamental, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service des affaires pédagogiques de la recherche en pédagogie et du pilotage de l'enseignement organisé par la Communauté française, 2002.

L'accueil de l'enfance entre Bolkestein et SSIG

Edgar Szoc*

Le secteur de l'accueil de l'enfance connaît, dans les différents pays européens, des modalités de financement, des statuts juridiques, et des niveaux de structuration particulièrement variables. Si, à partir de trois ans, ce sont majoritairement les pouvoirs publics qui assurent la fourniture d'un service qui revêt un caractère déjà scolaire, la situation est beaucoup plus contrastée pour les 0-3 ans. Coexistent en effet, selon les pays, des systèmes où la majorité des lieux d'accueil sont aux mains d'entreprises privées à but de profit (Grande-Bretagne), d'autres où c'est le privé à but non lucratif qui se taille la part du lion (Allemagne, Espagne, Pays-Bas), d'autres enfin, plus mixtes mais au sein desquels les pouvoirs publics jouent un rôle d'organisateur, parmi d'autres de statut privé, en plus de celui de financeur (Belgique, France, Danemark). La tendance dominante du secteur penche vers une convergence des différents systèmes, basée sur une complémentarité entre opérateurs privés et publics. Bref, le retour de la subsidiarité sous les oripeaux de la nouvelle panacée que serait le «partenariat public privé», alias PPP.

Mais, dans chacun des pays, l'accueil de l'enfance constitue un élément central des politiques de lutte contre le chômage – et une condition *sine qua non* de l'augmentation du taux d'emploi féminin. Raison de plus pour s'intéresser au traitement qu'il reçoit dans l'arsenal législatif européen. A commencer par le projet de directive services, plus connue sous le nom

* Journaliste à l'agence Alter et à Démocratie.

du commissaire au marché intérieur qui l'avait élaborée, le Hollandais Fritz Bolkestein, et qui avait été présentée par la Commission le 13 janvier 2004. Dans de nombreux pays, au premier rang desquels la France et la Belgique, ce projet de directive avait suscité une vive opposition et ravivé des craintes de *dumping social*. En outre, certains secteurs s'étaient sentis particulièrement vulnérables face à cette directive «horizontale» qui entendait libéraliser les services dans leur ensemble, sans tenir compte des spécificités propres à chacun, en matière de statut (public/privé) et de finalités (lucrative / non lucrative, notamment). S'en étaient notamment inquiétés tout le secteur de la santé, mais également celui des services sociaux, parmi lesquels l'accueil de l'enfance.

Ce sont donc, au premier chef, ces secteurs qui avaient demandé que la directive Bolkestein soit accompagnée, voire précédée, d'une autre directive en matière de Services d'intérêt général (SIG), à même de les protéger de la libéralisation. Un tel ajout leur paraissait d'autant plus nécessaire qu'une des caractéristiques propres du projet de directive Bolkestein résidait dans sa transversalité ou son horizontalité : dans sa première version, elle imposait ses principes, dont celui du pays d'origine, à presque tous les types de services échangés en Europe (à l'exception de ceux qui, tels les télécommunications, faisaient déjà l'objet d'une directive spécifique de libéralisation) sans procéder à une harmonisation préalable, secteur par secteur, ni tenir compte des particularités de ceux-ci. Pour ses opposants, il fallait *a minima* «immuniser» tout un pan d'activités, notamment le domaine de la santé et des services sociaux, des effets du projet de directive Bolkestein. Reste qu'entre-temps, le texte initialement présenté par le commissaire hollandais et accepté par toute la Commission (13 janvier 2004), y compris Philippe Busquin, a été considérablement amendé par le Parlement (04 avril 2006) puis par le Conseil européen (22 avril 2006) : ceux-ci ont notamment abandonné le principe du pays d'origine et exclu des pans entiers du champ d'application de la directive, dont la santé et les services sociaux (parmi lesquels l'accueil de l'enfance). Il a donc implicitement été reconnu que ces secteurs n'étaient pas des «secteurs comme les autres» ou, à tout le moins, pas des «secteurs libéralisables comme les autres».

Outre qu'il a échappé – de justesse et après d'âpres négociations – au périmètre de la directive Bolkestein, le secteur de l'accueil de l'enfance devrait désormais voir ses spécificités mieux prises en compte puisque la Commission a présenté ce 26 avril 2006 une communication sur les Services sociaux d'intérêt général (SSIG)¹. Celle-ci constitue une suite

1. Pour de plus amples informations sur la Communication de la Commission, voir : http://ec.europa.eu/employment_social/emplweb/news/news_en.cfm?id=153

logique, en même temps qu'un approfondissement, des livres «vert» et «blanc» publiés par la Commission respectivement en 2003 et 2004 sur les SIG. Pour la *Social Platform*, qui rassemble les «ONG européennes du secteur social», la démarche de prise en compte des spécificités de ces services est évidemment positive mais le rythme en est trop lent. Il faut dire, pour ne reprendre que l'exemple de l'accueil de l'enfance, que l'hétérogénéité des situations de départ ne facilite évidemment pas un travail d'élaboration commune au niveau européen. On risque en effet de voir se reproduire, au niveau supranational, les débats qui ont déjà opposé, dans beaucoup de pays européens, les partisans des services publics et ceux de la subsidiarité, les partisans de l'égalité de traitement (entre secteur privé et public) et ceux des services publics... Reste évidemment à voir si de nouvelles frontières seront dessinées en la matière et si la ligne de front se tracera en fonction du statut (public d'un côté, privé de l'autre) ou de la finalité (lucrative ou non). Dans la seconde hypothèse, émergerait une coalition inédite, une «union sacrée» contre la marchandisation qui pourrait rassembler services publics et services privés à but non lucratif. C'est visiblement cet objectif qui prévaut en Belgique au niveau des entités fédérées².

A terme, la *Social Platform* se déclare en faveur d'un instrument légal européen spécifique en faveur des SSIG, qui n'interfererait cependant pas avec les compétences des Etats-membres en matière d'organisation et de financement de ces services. En fait, avec cet instrument, il s'agirait surtout de préciser comment les SSIG doivent être traités par le reste de la législation européenne, dans un contexte de libéralisation et de privatisation croissantes du secteur. Ce sont des aspects tels que la passation de marchés publics ou encore les aides et subventions qui devraient être repensés à la lumière des caractéristiques propres de services comme l'accueil de l'enfance, mais aussi les autres SSIG que sont, par exemple, le logement social ou l'aide aux personnes. Cet instrument légal pourrait prendre la forme d'une Communication interprétative qui permettrait de donner des balises à la Cour européenne de Justice (Luxembourg) quant à la manière d'appliquer la législation européenne au cas spécifique des services sociaux. Pour le moment en effet, l'inertie politique en la matière confère à la Cour européenne un rôle capital d'interprétation de la législation pour des cas-limites comme ceux des services sociaux. Nombreux sont ceux qui voudraient que le politique

2. Pour s'en convaincre, il suffit de lire le *Livre vert pour un «Pacte associatif»*, rédigé par les gouvernements de la Région wallonne, de la Cocol et de la Communauté française. Il y est explicitement question de la volonté d'enterrer les vieilles querelles, dont les guerres scolaires ont constitué le point d'orgue, et de travailler à la constitution d'un «front commun» contre la marchandisation.

reprenne l'initiative. À défaut, c'est le scénario qu'a connu le secteur de la Santé qui risque de se répéter, à savoir la fixation des normes par la jurisprudence de la Cour, plutôt que par l'établissement d'un cadre légal spécifique.

Pour élaborer ce cadre, il s'agira d'insister sur les spécificités des services sociaux, que ne peuvent nier les partisans du libre marché. Parmi d'autres caractéristiques évidentes, et d'ailleurs évoquées par la Commission elle-même, un cadre de régulation devrait tenir compte de l'asymétrie relationnelle qui caractérise les fournisseurs et les usagers/bénéficiaires de services sociaux ; ces derniers sont en effet fréquemment dans une position vulnérable ou dépendante, ce qui nécessite la mise en place de mécanismes de contrôle pour éviter les abus et garantir la qualité. Autre dimension particulière dont il faudra tenir compte : la présence parfois importante de bénévoles/volontaires au sein de ces secteurs – ce qui s'avère évidemment problématique au moment de comparer les coûts... Or, dans le contexte actuel de mise en concurrence, cet aspect est évidemment loin d'être anecdotique. Enfin, il semble apparemment nécessaire de rappeler le rôle déterminant que jouent ces services sociaux dans l'exercice des droits fondamentaux – particulièrement les droits sociaux – et que c'est également à ce titre qu'ils doivent faire l'objet d'un traitement particulier.

Historiquement hors marché, pas ontologiquement...

En attendant de bénéficier un jour de cet instrument législatif, les secteurs sociaux en restent actuellement à cette récente Communication de la Commission (26 avril 2006). Celle-ci traite de l'incidence de l'élaboration législative européenne sur la situation des services sociaux en Europe, dans une période où ceux-ci sont plongés dans un processus de modernisation allant souvent de pair avec le développement de partenariats entre secteurs privé (lucratif), public et associatif. Pour la première fois, cette communication dresse une liste des caractéristiques spécifiques de ces services (*voir encadré*) – et ce, alors que leur définition même était jusqu'à présent demeurée floue et donc sujette à des interprétations variant au gré des appartenances nationales et idéologiques. C'est d'ailleurs sur ce besoin de clarification qu'a insisté Vladimír Špidla, commissaire européen à l'emploi, aux affaires sociales et à l'égalité des chances, lors de la présentation de la Communication. Selon lui, les SSIG constituent « *non seulement un secteur d'activité majeur et dynamique qui créera de nombreux emplois dans les années à venir, mais aussi une composante importante de la stratégie européenne de croissance et de création d'emplois* ». La communication s'inscrit donc expli-

citement dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne et le langage qui prévaut est celui d'un «dépassement des archaïsmes et localismes» allant à l'encontre de la fluidité nécessaire au marché. On notera ainsi que la finalité non lucrative des structures prestatrices de SSIG y est attribuée à des facteurs «souvent historiques». Rien d'ontologiquement hors marché et donc rien d'irréversible !

Les services sociaux selon la Commission

Qu'entend-on par services sociaux dans l'Union européenne ? Pas encore une catégorie juridique distincte. On se contentera donc du début d'approche fourni par la communication de la Commission du 26 avril 2006. Ils peuvent alors se rattacher à l'un des deux grands groupes suivants :

- les régimes légaux et les régimes complémentaires de protection sociale, sous leurs diverses formes d'organisation (mutualistes ou professionnelles), couvrant les risques fondamentaux de la vie, tels que ceux liés à la santé, la vieillesse, les accidents du travail, le chômage, la retraite, le handicap ;
- les autres services essentiels prestés directement à la personne. Ces services jouant un rôle de prévention et de cohésion sociale, ils apportent une aide personnalisée pour faciliter l'inclusion des personnes dans la société et garantir l'accomplissement de leurs droits fondamentaux. Ils englobent en premier lieu l'aide aux personnes dans la maîtrise des défis immédiats de la vie ou des crises (telles que l'endettement, le chômage, la toxicomanie, la rupture familiale). Deuxièmement, ils contiennent les activités visant à assurer que les personnes concernées ont les compétences nécessaires à leur insertion complète dans la société (réhabilitation, formation linguistique pour les immigrés) et notamment sur le marché du travail (formation, réinsertion professionnelle). Ces services complètent et soutiennent le rôle des familles dans les soins apportés notamment aux plus jeunes et aux plus âgés. Troisièmement, font partie de ces services les activités visant à assurer l'inclusion des personnes ayant des besoins à long terme liés à un handicap ou un problème de santé. Quatrièmement, est également inclus le logement social, qui procure un logement aux personnes défavorisées ou aux groupes sociaux moins avantagés.

Selon la Commission, il s'est avéré lors de la consultation avec les Etats membres et les organisations de la société civile, qu'en raison de cette spécificité dans l'accomplissement de leur mission d'intérêt général, les services sociaux présentent *de facto* souvent une ou plusieurs des caractéristiques d'organisation suivante :

- un fonctionnement sur la base du principe de solidarité requis notamment par la non-sélection des risques ou l'absence d'équivalence à titre individuel entre cotisations et prestations ;
- un caractère polyvalent et personnalisé intégrant les réponses aux divers besoins nécessaires pour garantir les droits humains fondamentaux et protéger les personnes les plus vulnérables ;
- l'absence de but lucratif, notamment pour aborder les situations les plus difficiles et s'expliquant souvent par des raisons historiques ;
- la participation de volontaires et de bénévoles, expression d'une capacité citoyenne ;
- un ancrage marqué dans une tradition culturelle (locale) ; ceci trouve notamment son expression dans la proximité entre le fournisseur du service et le bénéficiaire permettant de prendre en compte les besoins spécifiques de ce dernier ;
- une relation asymétrique entre prestataires et bénéficiaires ne pouvant être assimilée à une relation « normale » de type fournisseur-consommateur requérant ainsi la participation d'un tiers payant.

Parentalité et politique : le grand malentendu

Patrick Govers et Emily Hoyos*

Douze avril 2006. Un adolescent est poignardé à mort dans une gare bruxelloise en pleine heure de pointe. Quelques jours plus tard, une foule émue défile dans les rues de la capitale. Ce qu'elle réclame ? une société moins violente. Ce que les responsables politiques en ont retenu ? un prétexte pour accélérer un lot de mesures simplistes, voire sécuritaires ; une occasion de désigner le bouc émissaire de ce XXI^e siècle naissant ; les parents démissionnaires.

Le ton est très rapidement donné. Dans les jours qui suivent cet affreux fait divers, le Premier ministre s'adresse à la population ; il explique que les parents doivent consacrer plus de temps à l'éducation de leurs enfants – autant dire que dans les rangs familiaux, on hésite entre fou rire et désespoir : depuis le temps qu'on réclame de réelles politiques de conciliation des temps ! Et pendant que les enquêteurs, relayés par les médias, recherchent des meurtriers d'origine nord-africaine, les premiers coupables sont ainsi désignés : si des jeunes vivent aujourd'hui un tel manque de repères, s'ils sont prêts à s'entre-tuer pour un lecteur MP3, c'est que les parents ont failli dans leur mission éducative. Ne lit-on pas que tout se joue avant 6 ans... ?

* Respectivement conseiller et directrice au Département Recherche, Etude et Formation de la Ligue des familles.

Le besoin de soutien à la parentalité est sur toutes les lèvres. En fonction des locuteurs, il prend des sens divers : stage parental pour rattraper une insuffisance (avérée ?) des parents, suppression des allocations familiales pour les responsabiliser via le portefeuille, groupes de parole pour susciter chez les parents une réflexion sur leurs fonction et action éducatives, etc. La note approuvée par le Gouvernement de la Communauté française le 23 juin 2006 résume en une phrase la certitude qui anime les décideurs politiques à ce moment : *« l'actualité récente a démontré combien la problématique de l'éducation de l'enfant, de la responsabilisation des parents à son égard et de l'accompagnement des parents sont devenus des thèmes prégnants »*. Ah bon.

Derrière cet engouement pour de nouvelles politiques de soutien à la parentalité se cache un profond malentendu. La hâte caractéristique de la décision politique a occulté les véritables enjeux familiaux, passé sous silence les conditions sociales, économiques, culturelles et éthiques de l'exercice de la parentalité.

Certes les familles sont en attente de soutien. Mais que faut-il soutenir, au juste ? Que signifie la parentalité - *« l'art d'être parent »*¹ ?

Répondre à cette question implique que la parentalité soit problématique, c'est-à-dire qu'elle soit appréhendée historiquement (nous ne retraçons pas ici la généalogie de ce concept ; l'important est d'attirer l'attention sur le dynamisme qui le caractérise), dans ses relations avec le tout (système social) et d'un point de vue interne (de ses composantes). Ce n'est qu'en procédant de la sorte qu'il sera possible de comprendre pleinement la signification de l'engouement politique actuel pour la parentalité.

Parentalité et société

En ce qui concerne la dimension sociale (et suivant en cela le sociologue français Jacques Commaille), la parentalité se trouve au milieu d'un espace de tensions entre trois grandes finalités qui traversent notre univers contemporain : l'émancipation, le souci du bien commun et l'exigence de protection². Avant d'examiner en quoi consistent ces trois fina-

1. Soit la mise en œuvre d'une attente ou d'une pratique parentale. Cette formule est de G. Neyrand, sociologue français (*Séminaire Déconstruire le social*, 2002, La Sorbonne, avril 2002).

2. J. COMMAILLE a développé cette hypothèse lors du séminaire *Déconstruire le social*, précité. Elle se trouve également exposée dans son article « Les injonctions contradictoires des politiques publiques à l'égard des femmes », dans J. Laufer, C. Marry, M. Maruani (sous la direction de), *Masculin - Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, PUF, Paris, 2001, pp. 129-148.

lités et les relations-incidences qu'elles entretiennent avec la parentalité, il est important de souligner dès maintenant un état de fait implicitement présenté comme difficilement transformable : l'indépendance du champ économique par rapport au champ politique et social, voire même une détermination « en ultime instance » du marché sur le système social³.

Le concept d'émancipation se réfère à la structuration des rapports sociaux. En schématisant quelque peu, on pourrait affirmer que la Révolution française représente une rupture sans précédent quant à la logique sociale qui sous-tend les relations sociales : à la hiérarchisation verticale des relations sociales fait suite un processus d'individualisation et d'égalisation⁴. En d'autres termes, la Révolution française marque le passage d'une société statutaire – une société dans laquelle existent des groupes sociaux préétablis selon des critères précis et où l'individu se voit confiné dans un même groupe tout au long de son existence – à une société égalitaire, plus précisément, à une société structurée à partir d'une utopie, la démocratie.

L'égalité est actuellement une des valeurs essentielles de notre société, entre autres, l'égalité des genres qui suppose que homme et femme aient droit, à part égale, de développer leur autonomie, base constitutive de l'identité contemporaine. Or, cette modernité idéologique est en bute à une autre finalité inhérente à notre société : le souci du bien commun représenté par l'ensemble des institutions (famille, école, entreprise, Etat, ...) qui œuvrent à la reproduction de la société. De fait, se pose la question de l'adéquation entre le modèle politique d'une nouvelle organisation du social véhiculant les aspirations démocratiques et l'ordre existant dans les institutions parties prenantes de l'organisation de ce social. Cette adéquation tout à fait souhaitable est, selon le sociologue allemand Ulrich Beck, impossible à atteindre dans notre société industrielle car celle-ci repose sur une répartition précise des rôles en fonction de l'appartenance sexuelle⁵. Ainsi, l'analyse sociologique contem-

3. Voir l'ouvrage de L. BOLTANSKI et E. CHIAPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999 ; et les écrits de l'anthropologue français Louis Dumont. Cet « état de fait implicitement présenté » explique en partie pourquoi on assiste d'un côté à une occultation des fondements économiques et sociaux (cfr. ci-dessous) et de l'autre à une psychologisation croissante de la société, voir P. GOVERS, « Vers une société sans repères ? », *Le Ligeur*, n°39, 22 octobre 2003, p.20.
4. Un traitement en profondeur de cette question dépasse le cadre de cette réflexion. Pour une approche du processus d'individualisation, s'en remettre aux ouvrages de A. Renault, L. Dumont, N. Elias, U. Beck, Cl. Dubar, J.-Cl. Kauffmann,...
5. U. BECK, *La société du risque - Sur la voie d'une autre modernité*, Ed. Alto Aubier, Paris, 2001, p. 235. En outre, Ulrich Beck considère que l'égalité femme homme implique une modification de l'édifice institutionnel de la société industrielle.

poraine met en évidence que les aspirations à une carrière professionnelle et les répartitions des tâches au sein des univers familiaux ne se conjuguent pas de la même façon au masculin et au féminin : comme l'exprime Michèle Ferrand, les tâches parentales agissent « *sur les destinées professionnelles dans un sens inverse selon le sexe* »⁶.

La troisième finalité, l'exigence de protection, accroît davantage le niveau des contradictions qui caractérisent les relations entre les trois grandes finalités présentes dans notre société. En effet, l'existence de la protection sociale (l'Etat-providence) s'est traduite jusqu'à présent par une intervention accrue de l'Etat dans les relations sociales privées ce qui, évidemment, va à l'encontre des aspirations émancipatrices contemporaines⁷.

La notion de parentalité relève donc à la fois du domaine privé (la famille, le domestique, l'intime) et du domaine public (l'Etat et ses instances). Plus généralement, cette remise en contexte nous enseigne que la parentalité n'est pas quelque chose de naturel, de spontané, mais plutôt une construction sociale et historique : en tant que fonction effective⁸, être parent ne se circonscrit pas uniquement au domaine du privé car l'enjeu de cette fonction est de l'ordre public, c'est-à-dire qu'il s'insère dans la dimension de reproduction de la société.

6. M. FERRAND, « Du droit des pères aux pouvoirs des mères », dans J. Laufer *et al.*, *op. cit.*, p. 200. Signalons qu'une étude récente portant sur le temps dédié par les hommes et les femmes aux activités parentales et domestiques (« Quel temps pour les activités parentales ? », *Etudes et résultats*, Drees, n°162, mars 2002, 12 pp.) conclut en ces termes : « Au delà du temps total consacré aux activités parentales et domestiques, ce sont donc aussi plus souvent les femmes qui se trouvent au bout du compte disponibles pour s'adapter au rythme des enfants. La répartition traditionnelle des rôles imprègne donc toujours très largement les comportements, et les évolutions sur ces questions apparaissent très lentes ».
7. Le sociologue français F. DE SINGLY (*Sociologie de la famille contemporaine*, Ed. Nathan, Paris, 1993, p. 5) souligne à ce propos : « pendant ce siècle, la famille est devenue de plus en plus un espace dans lequel les individus pensent protéger leur individualité (valorisée en tant que telle) et 'un organe secondaire de l'Etat' qui contrôle, soutient, régule les relations des membres de la famille ».
8. A. FINE, « Pluriparentalités et systèmes de filiation dans les sociétés occidentales », dans D. GALL, Y. BETTAHAR, *La pluriparentalité*, PUF, Paris, 2001 (p. 79), distingue cinq éléments ou fonctions dans la parentalité : concevoir et mettre au monde, nourrir, éduquer, donner une identité à la naissance, garantir l'accès de l'enfant au statut d'adulte.

Emancipation individuelle et univers familial

Ce n'est plus un secret pour personne – du moins pour les sociologues spécialistes de la famille – nous vivons actuellement une phase de transformation sans précédent des modes de constitution et de fonctionnement des univers familiaux. Cette transformation est caractérisée par l'apparition de nouvelles configurations familiales basées davantage sur l'individualité et le relationnel ; ou exprimé autrement, au sein du noyau familial prédomine le principe d'autonomie individuelle, principe qui, depuis ces trente dernières années, est devenu un des traits majeurs de l'évolution des relations entre individus et société⁹. Créer une famille serait¹⁰ donc le résultat d'un choix, d'une volonté et d'une aspiration individuels.

Cette vision sociologique n'est pas que théorique, elle prend en compte dans nos quotidiens familiaux toute une série de faits qu'il est possible d'appréhender quantitativement et qualitativement. Ainsi, la constitution du couple ne repose plus forcément sur le mariage. De même, on observe un bouleversement dans la temporalité familiale : si, auparavant, les individus ne connaissaient tout au long de leur cycle de vie qu'une forme d'organisation familiale, aujourd'hui, il n'est pas rare qu'un individu passe d'une histoire familiale à une autre. Les statistiques relatives au divorce et à la monoparentalité nous informent de l'ampleur de ce phénomène. Dans le même ordre d'idées, il apparaît clairement que la procréation n'est plus la vocation principale du couple : le pourcentage à la baisse des noyaux familiaux avec enfants est un indicateur sans équivoque de ce changement de finalité.

Un dernier élément vient s'ajouter à cette liste de faits : la modification du statut du couple conjugal, le modèle dominant, à l'heure actuelle, étant le couple où les deux partenaires exercent une activité professionnelle – ce qui de manière très concrète, et parfois plus larvée, complique l'exercice de la fonction parentale.

9. Selon M. BOZON («Sexualité et conjugalité», dans T. Bloss, *op. cit.*, p. 245), l'individualisme est également présent au niveau du plaisir sexuel, comme le laisse sous entendre l'aspiration moins forte au plaisir simultané qui «traduit le recul, même dans l'acte sexuel, d'une vision fusionnelle du couple au profit d'une représentation plus individualisée du plaisir».

10. «Serait», car cette vision théorique correspond à un courant sociologique précis (entre autres, F. De Singly) et aussi parce qu'elle concerne davantage les couples appartenant aux groupes sociaux bien pourvus en capital culturel (cf. T. BLOSS, «L'égalité parentale au cœur des contradictions de la vie privée et des politiques publiques», dans T. Bloss (sous la direction de), *La dialectique des rapports hommes - femmes*, PUF, Paris, 2001, p. 48).

Evolution des sciences humaines

S'il est vrai que le développement de l'analyse psychologique de la condition parentale date des années 1950¹¹, ce n'est toutefois pas avant les années 1980 qu'elle suscite un véritable engouement. Aujourd'hui, son hégémonie est quasi totale : on ne dénombre plus les ouvrages de vulgarisation traitant de sujets allant de «comment mieux se connaître soi-même» au savoir-faire éducatif.

Un nouveau spectre semble ainsi hanter notre société et sa présence tend à se généraliser au-delà des clivages d'appartenance sociale : l'individu, qu'il soit cadre supérieur ou ouvrier, est en souffrance, l'augmentation de la consommation d'antidépresseurs de toute classe en constitue la preuve irréfutable. Les familles n'échappent évidemment pas à cette universalisation de la souffrance. En caricaturant quelque peu, on a l'impression que la famille, sous le regard de la vulgate psychologique, se convertit en une somme d'individus qu'il convient de traiter séparément afin d'en établir une cartographie pathologique et, partant, d'être en condition de déceler ses problèmes et d'y remédier. Une fois ce travail de «réparation» terminé, l'individu sera en mesure de fonctionner à nouveau et la famille de retrouver un nouvel équilibre.

Chargés de l'éducation de bébés – devenus personnes dont le moindre geste ou la moindre parole risquerait de les plonger dans les pires maux psychologiques – bombardés d'informations diverses (internet, revues, etc.) et pourtant plus que jamais isolés avec leurs questions et leurs inquiétudes naturelles, les parents ressentent moins leur légitimité éducative. Et dans une société occidentale marquée par la (sur)consommation, le recours précoce aux professionnels de l'éducation se renforce, démissionnant de fait les adultes de leurs compétences parentales.

11. C'est au cours de cette décennie que se structure le savoir psychologique concernant les normes sociales de la petite enfance et qu'émerge alors la notion de parentalité. Cette dernière ne commence à être utilisée dans les autres disciplines sociales que dans les années 1970, et sa médiatisation – via les médias écrits et audiovisuels – a lieu vingt ans plus tard. Aujourd'hui, la parentalité est totalement intégrée à notre lexique quotidien. Voir G. NEYRAND, *L'enfant, la mère et la question du père – Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*, PUF, Paris, 2000, et D. BOYER, «La parentalité en recherches», dans *Informations sociales*, n°93, pp.14-21.

Les composantes internes de la parentalité

Au sens générique du terme, la parentalité est synonyme de parents, de famille, de rapports familiaux. Pour qu'il y ait parentalité, il faut que soient ainsi présents deux éléments : le couple et l'enfant (ou l'adolescent). Or, comme nous venons de le voir, ces deux éléments principaux de la parentalité ont connu au cours de ces trois dernières décennies des évolutions importantes. D'une part, la privatisation du couple, sous l'effet du processus de modernisation, renforce l'intimité au sein du couple, celui-ci étant la résultante d'un choix mutuel fondé sur le sentiment amoureux¹² et non plus le produit de contraintes sociales ce qui, par ailleurs, explique partiellement sa plus grande instabilité. D'autre part, aujourd'hui, la conception d'un enfant est vécue tout à fait différemment qu'il y a cinquante ans. En premier lieu parce qu'elle résulte de la liberté récente de choisir quand et combien d'enfants l'on désire (contraception moderne), en second lieu parce que les progrès techniques dans le champ médical (PMA) ont révolutionné l'acte procréateur lui-même.

Ces changements radicaux survenus dans la conception de l'enfant mettent non seulement à mal la notion traditionnelle de parentalité (associant les trois normes sociales d'alliance, d'affiliation et de socialisation), mais aussi, elles ouvrent la porte à de nouvelles interprétations de la parentalité elle-même : soit, d'un point de vue juridique, une exacerbation des discours centrés sur l'aspect biologique de la parentalité ; soit, dans les disciplines psychologiques et sociologiques, une insistance sur l'importance fondatrice des aspects sociaux et psychologiques de la parentalité, insistance qui se traduit par l'apparition de nouveaux concepts tels que parentalité sociale (PMA, adoption) et parentalité additionnelle (la recomposition familiale).

L'occultation des fondements économiques et sociaux

Force est de reconnaître que dans notre société où l'émancipation individuelle s'affiche comme une valeur essentielle et où parallèlement les inégalités sociales s'intensifient et s'individualisent, les problèmes relevant du système socio-économique ont tendance à être assimilés à des

12. Voir I. THERY, «L'énigme de l'égalité – Mariage et différence des sexes», *Esprit*, n° 252, mai 1999, pp. 128-147 pour une analyse historique de l'apparition du «*mariage conversation*» et sa démocratisation dans les années 60. Voir également P. BAI-ZAN MUNOZ et J. DUCHENE, «Ménages et normes sociales en Belgique : vers une plus grande diversité», dans *Recherches sociologiques*, n°1, 2000, pp. 123-134.

échecs personnels et les crises sociales – entre autre familiale – à des crises individuelles¹³.

Or vivre en famille ne signifie-t-il pas être confronté à un ensemble d'impératifs – professionnel, de formation, de parentalité, de travail domestique, d'affects – qui s'avèrent assez souvent difficiles à combiner ? Par conséquent, parler de vécu familial ne peut se réduire uniquement à retracer le parcours psychologique individuel de chaque personne : il faut prendre également en considération les contextes sociaux (groupes d'appartenance sociale, niveau de scolarité, accès aux biens culturels,...), démographiques (espérance de vie, vieillissement de la population,...), politiques (législation sociale existante, régulation juridique,...) et économiques (le marché du travail) dans lesquels chaque vie familiale particulière s'inscrit depuis sa formation jusqu'à sa dissolution.

Le recours à un exemple permettra de mieux «visualiser» ce constat en soi simple et banal¹⁴.

Monsieur X et Madame Y exercent tous deux une activité professionnelle, ce qui ne facilite en rien leur quotidien familial. Travailler et parer aux tâches parentales et domestiques les conduit petit à petit à un état de tension permanente : discussions, incompréhensions et cris deviennent la norme, la séparation est envisagée. Comment faire face à cette situation ? Certes, Monsieur X et Madame Y peuvent s'adresser à un service de médiation intrafamiliale pour tenter de résoudre l'état de tension dans lequel ils vivent jour après jour, il n'empêche que le problème de fond, à l'origine de leur expérience conflictuelle, reste présent : comment arriver à mieux concilier vie familiale et vie professionnelle ? Nous nous trouvons ici bel et bien devant un des défis majeurs de notre époque, car, comme nous l'avons déjà souligné, le nombre de couples avec enfants dont les deux partenaires travaillent est non seulement majoritaire mais est en augmentation constante partout en Europe¹⁵.

13. Voir les écrits du sociologue allemand Ulrich BECK, *op. cit.*, p. 217 et suivantes.

14. Ainsi, dans le premier rapport sur la cohésion sociale de la Région wallonne relatif à la famille (Direction interdépartementale de l'intégration sociale, 2001, p. 191), les auteurs concluent que *«A travers les différents éléments investigués, on voit donc l'impact des ressources socio-culturelles sur les relations sociales et familiales des sujets. Le niveau de diplôme, le fait d'avoir ou non un emploi et les ressources financières ont une influence directe sur ces différents éléments qui sont à prendre en compte dans la thématique de la cohésion sociale»*.

15. En ce qui concerne notre pays, ce pourcentage était de 63.2 % en 1992 contre 72.7 % en 2000 (*cf.* Eurostat).

Parentalité : exercice, expérience et pratique

Ces dernières années, le nombre d'études et de rapports scientifiques consacrés à la parentalité ne cesse de se multiplier¹⁶. Ceux-ci ont tendance à concevoir la parentalité comme la somme de trois aspects étroitement liés, à savoir :

(a) l'exercice juridique de la parentalité – il a trait aux droits et devoirs qui sont attachés aux fonctions parentales, à la place qui est dévolue à chaque individu (enfant, père, mère) conformant un groupe social selon un ensemble de prescriptions sociales et culturelles (exemple la filiation, la généalogie) ;

(b) l'expérience de la parentalité – il s'agit de l'expérience subjective de ceux qui ont la charge des fonctions parentales, c'est-à-dire l'expérience affective et imaginaire de tout individu vivant un processus de parentification¹⁷ ;

(c) la pratique de la parentalité – elle recouvre les tâches effectives que l'on peut observer objectivement (soins à l'enfant, les interactions comportementales, affectives, les pratiques éducatives).

Cette manière d'appréhender la parentalité est de plus en plus utilisée comme cadre de référence pour la mise en place d'alternatives institutionnelles visant à soutenir la fonction parentale. Or, force est de constater que la parentalité, perçue sous cet angle, se prête facilement à des interprétations qui ont plus à voir avec des problématiques morales¹⁸ qu'avec des données matérielles objectivement rationnalisables. On devine ici le danger que les mesures institutionnelles qui éclosent ça et là s'élaborent en fonction d'une morale décrétée subjectivement comme universellement bonne (et/ou naturelle), ou dit autrement, en fonction de l'idéologie inhérente au système dominant actuellement¹⁹.

16. Par exemple, M. DUGNAT (éditeur), *Devenir père, devenir mère – Naissance et parentalité*, Ed. Erès, 1999 ; D. HOUZEL, *Les enjeux de la parentalité*, Ed. Erès, 1999.

17. Par parentification, on se réfère au processus psychique qui a cours chez l'individu en passe de devenir mère, de devenir père. Voir D. HOUZEL, *op. cit.*, p. 137.

18. «Ce que les parents sont censés faire et dire, les sentiments qu'ils sont supposés nourrir, l'éducation qu'ils sont présumés donner à leurs enfants,...» (S. Karsz, Séminaire *Déconstruire le social*, 2002, La Sorbonne, janvier 2002).

19. BOLTANSKI et CHIAPELLO (*op. cit.*, p. 24), analysant l'évolution du capitalisme et l'évolution des modèles familiaux, soulignent que «[...] des schémas idéologiques similaires sont mobilisés pour justifier l'adaptabilité dans les relations de travail et la mobilité dans la vie affective».

Parentalité et politique

On le voit, c'est moins les événements tragiques récents que la refonte en profondeur des rapports sociaux (de genre, de classe et de production) et les transformations de l'univers familial qui impliquent que la parentalité soit devenue aujourd'hui une question importante.

Quand au cœur de leurs discours sur la précarité du lien social, les responsables politiques pointent la complexification du métier de parent, ou pire, les troubles de la parentalité, ils pervertissent un besoin réel des familles. Comme si la parentalité était un instrument de politique publique, comme si elle existait en dehors des rapports sociaux et économiques qui la fondent, oubliant ainsi que la fonction parentale s'exerce dans un contexte différencié socialement, économiquement et sexuellement.

Cette dénégation des rapports sociaux et économiques qui sous-tendent la parentalité risque, à court terme, de fomenter une régulation politique des rapports privés/publics de type dual : d'un côté, une gestion libérale de l'univers privé, les individus imposant leur conception de leurs univers familiaux en la justifiant par l'évocation des principes fondateurs de la démocratie (égalité, émancipation,...), soit le cas des familles où l'exercice de la fonction parentale, pluriparentale se passe relativement bien ; de l'autre, une gestion externe de l'univers privé matérialisée dans l'intervention publique visant à faire ou à refaire « du parent », soit le cas des familles stigmatisées, « fragilisées »²⁰.

Ce type de politique de soutien à la parentalité relève d'une approche que le sociologue français S. Karsz²¹ qualifie de réductionniste. Ses défenseurs mêlent, en Belgique et ailleurs, explication des faits sociaux et recherche d'une cause première, d'une origine unique. Cette vision est associée généralement à une modalité d'intervention prônant la prise en charge (« faire pour ») dont le but est de favoriser la responsabilisation personnelle des parents. Ce qu'illustrent très bien les récentes mesures

20. Ainsi, face à l'augmentation de la délinquance juvénile en Angleterre, le gouvernement de Tony Blair propose de pénaliser les parents qui ne peuvent contrôler leurs enfants. Partant de l'idée que le délinquant ne fréquente pas l'école et que les parents ont l'obligation de veiller à ce que leurs enfants y aillent, les théoriciens de la troisième voie ont vite fait de trouver la solution : sanctionner – par la suppression des allocations familiales – les parents qui ne remplissent pas leur obligation. Voir à ce propos A. GIDDENS et T. BLAIR, *La troisième voie – Le renouveau de la social-démocratie*, Ed. du Seuil, Paris, 2002, spécialement pp. 101-106 et pp. 244-246.

21. Séminaire *Déconstruire le social*, 2002 (La Sorbonne, février 2002).

qui réhabilitent le stage parental ou cette citation du Premier ministre britannique : *«Assurer un meilleur soutien civique et étatique aux individus et aux parents dans la prise en charge de leurs responsabilités est un défi crucial du monde contemporain, qui engage à la fois notre approche de l'éducation, des programmes sociaux, et du combat contre la criminalité»*²².

Il existe une autre approche du soutien à la fonction parentale : une approche résolument dialectique. Elle part du principe que l'explication des faits sociaux doit rendre compte de la multiplicité de points de vue et des interactions existant entre eux. Cette approche se traduit dans une modalité d'intervention axée sur la prise en compte («faire avec») des destins familiaux ; son but est d'arriver à développer des formes de solidarités collectives ainsi que d'accompagner l'individu dans son processus d'autonomisation. Elle fonde des politiques émancipatrices qui, à travers l'ensemble des domaines de l'action publique – sécurité sociale, organisation du travail, mobilité, éducation, culture, accueil de la petite enfance – facilitent l'exercice et la consolidation des rôles, fonctions et responsabilités parentales.

Cette vision de la parentalité et du soutien que doivent lui apporter les politiques publiques impose aux décideurs de ne plus voir dans les tensions éducatives une cause, mais bien un miroir des tensions sociétales de notre siècle. Elle coupe court aux discours simplistes et aux stigmatisations inutilement vexatoires et stériles. Elle dessine un horizon politique ambitieux, à la hauteur de ce qu'attendent légitimement les familles. Toutes les familles.

22. A. GIDDENS et T. BLAIR, *op. cit.*, p. 244.



Genre et petite enfance : un duo «naturel» ?

Françoise Claude*

Comme toutes les autres inégalités, les inégalités entre hommes et femmes prennent naissance dès la toute petite enfance, et même avant la naissance. Pour s'en persuader, un exemple extrême : on estime que d'un point de vue démographique, il «manque» une centaine de millions de femmes et de filles dans le monde, et principalement en Asie¹.

Que ce soit en Europe, en Amérique du Nord et du Sud, et même en Afrique, où la mortalité des femmes en couches est pourtant énorme, partout il y a un peu plus de femmes que d'hommes. L'Asie est le seul continent où cette proportion s'inverse, avec en particulier le Pakistan, l'Inde, la Chine, le Bangladesh. Cela s'explique entre autres par la pratique des avortements sélectifs et des infanticides à la naissance, par une plus grande mortalité infantile chez les petites filles au cours des premières années, et par des inégalités criantes tout au long de la vie. Cent millions d'enfants et de femmes mortes ou jamais nées simplement parce qu'elles étaient ce qu'elles étaient, c'est-à-dire des femmes ...

* Secrétariat général des Femmes prévoyantes socialistes. Communication au colloque «Petite enfance : Valoriser l'encadrement pour combattre les inégalités» Bruxelles, le 19 avril 2006.

1. C. OCKRENT (dir.), *Le livre noir de la condition des femmes*, XO Editions, 2006.

Dans leur excès même ces réalités démontrent à quel point l'égalité des sexes n'est encore qu'un horizon lointain. Et contrairement à ce qu'on pourrait croire, cela nous concerne directement ici en Europe, ne fût-ce que dans l'accueil réservé – ou plutôt refusé – aux femmes victimes ou potentiellement victimes de ce type de violences extrêmes. Par le fait même de certaines coutumes et de certaines lois, les femmes en provenance de nombreux pays devraient relever automatiquement de la Convention de Genève sur le droit d'asile.

Cela nous concerne aussi directement parce que même si nos discriminations à nous sont moins brutales, nous sommes loin de pouvoir nous vanter d'avoir construit une société égalitaire, qu'il s'agisse des rapports de sexe ou des autres rapports sociaux.

Le continuum des inégalités

Et cela nous concerne surtout parce que l'égalité ne se divise pas. Il n'y a pas de demi-égalité, ou d'égalité relative : on est égaux en tout ou on ne l'est pas du tout, c'est le principe même de l'égalité. On peut donc considérer que les inégalités à travers le monde sont comme un *continuum*. Toutes placées sur la même ligne, elle ne diffèrent que par leur degré de gravité et non par leur nature.

Prenons un exemple un peu moins tragique, celui de l'accès au travail rémunéré (et donc à l'autonomie). Dans l'Afghanistan des talibans, les femmes n'avaient pas le droit de travailler et donc de gagner de l'argent. Tout le monde trouve cela inacceptable. Chez nous, sans qu'elles l'aient choisi librement, 41 % des salariées sont à temps partiel, contre seulement 5,7 % des hommes². Tout le monde trouve ça normal. Et pourtant il est clair que, chez nous non plus, le droit au travail n'est pas du tout mis en œuvre de la même façon pour les femmes et pour les hommes.

Revenons aux tout jeunes enfants, et même aux fœtus. Sans en aucune manière banaliser les pratiques tragiques dont on vient de parler, leur horreur ne doit surtout pas nous empêcher de voir et de combattre les inégalités qui existent chez nous, et très tôt. A cet âge tendre, cela prend le plus souvent la forme de stéréotypes ou de préférence symbolique.

Quelle femme enceinte n'a pas entendu, ou dit elle-même, des phrases du genre : « *il donne beaucoup de coups de pieds, ce sera un footballeur* » ; ou bien, « *quand on a beaucoup de nausées, c'est que c'est une*

2. Chiffres pour la Wallonie, 2003. Publication IWEPS (Institut Wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique).

filles» ? Croyances qui se trouvent, j'en conviens, tout au début de la ligne des inégalités. Un peu plus loin sur la même ligne, parmi bien d'autres, on trouvera cette coutume de certaines régions musulmanes : on égorgé un mouton pour la naissance d'une fille, et deux pour un garçon. Pas bien grave non plus, au fond (sauf pour les moutons, bien sûr !). Encore un peu plus loin, le fait que beaucoup de familles dans le monde entier – et en Belgique aussi – sont prêtes à dépenser plus pour la scolarité de leurs garçons que pour celles de leurs filles, et les poussent d'avantage à faire des études valorisées sur le marché du travail.

Si on pratique sur les petites filles des avortements sélectifs ou des infanticides, ce n'est évidemment pas parce qu'elles ont une vulve et un vagin, ni parce qu'elles auront plus tard la capacité de mettre au monde des enfants. C'est parce que dans ces pays la société assigne aux femmes des rôles sociaux tellement lourds pour leur famille, et au contraire aux garçons des rôles sociaux tellement valorisants, qu'on «choisit» de se passer des filles...

Autrement dit ce n'est pas à cause du sexe, mais des rapports sociaux entre femmes et hommes, donc du genre, que leur naissance pose problème. De même que la nature n'a rien à faire dans la quantité de travail rémunéré qu'une société consent aux femmes. Tout cela n'est que construction sociale et relève de ce que l'anthropologue Françoise Héritier appelle la «*valence différentielle*» des sexes, c'est-à-dire le fait que, sous des formes différentes, le masculin est considéré dans toutes les cultures comme préférable, et est plus valorisé que le féminin³. On appelle aussi ce phénomène «*la domination masculine*», ce qui lui donne évidemment une connotation sociale et politique plus affirmée. A noter que dans cette expression il ne s'agit pas de cibler chaque homme et chaque femme en tant que personne, mais bien un système de pouvoir, une organisation sociale qui attribue au masculin la prédominance sur le féminin⁴.

Je rappelle la définition la plus simple du genre, donnée en 1972 par une des fondatrices du concept, Ann Oakley : sexe est un mot qui fait référence aux différences biologiques entre mâles et femelles ; genre est un terme qui renvoie à la culture – il concerne la classification sociale en masculin et féminin. Prenons encore un exemple très quotidien : le fait de porter les enfants puis de les mettre au monde, cela relève de la nature, et c'est une chose que les femmes font et que les hommes ne font pas. Quant à la lessive du linge de ces mêmes enfants, c'est aussi une

3. F. HERITIER, *Masculin, féminin - La pensée de la différence*, Ed. Odile Jacob, 1996

4. P. BOURDIEU, *La domination masculine*, Seuil, Paris, 1998.

chose que généralement les femmes font et les hommes pas. Mais là on n'est plus dans le champ du naturel, on est dans le champ du socioculturel, du genre. Le don de la lessive n'est pas inscrit dans les gènes.

Rapports sociaux

Dans tous les domaines, le genre est présent et tout phénomène social, économique, politique, culturel ou psychologique peut être analysé sous cet angle. Le mot nous vient de l'anglo-américain *gender* ; il a l'avantage d'être rapide et facile d'usage. Dans la littérature francophone on utilise souvent l'expression «*rapports sociaux de sexe*» qui, elle, a l'avantage d'une part de situer ces rapports dans une optique sociale et donc aussi politique, et d'autre part de bien souligner l'interdépendance des rôles assignés aux deux sexes. Car si Simone de Beauvoir disait en 1948 «*on ne naît pas femme, on le devient*», il va de soi qu'on peut dire la même chose des hommes : les rôles, les modes de vie et les traits de caractère dits masculins ne sont pas plus innés que les féminins.

Evidemment la question des rôles sociaux ne se limite pas à un problème de lessive ou de travail ménager, même si ces tâches sont loin d'être anodines. Les rôles sociaux de sexe, ce sont aussi les différences de revenus, très nettement en faveur des hommes, les filières scolaires et professionnelles qui spécialisent les femmes dans le soin, le relationnel, le subalterne, et les hommes dans l'outil, la machine, le pouvoir. C'est aussi, on l'a vu, la répartition du temps de travail rémunéré, en faveur des hommes (n'oublions pas qu'un temps partiel c'est aussi un salaire partiel). Quant au travail non rémunéré, par contre, il est nettement du côté des femmes.

Le genre touche tous les domaines : le foot pour les petits garçons, la danse pour les petites filles. Des vêtements confortables et couvrants pour les hommes, souvent ternes d'ailleurs, des vêtements sexy, des chaussures à talons pour les femmes, souvent brillants et colorés. Des voitures moyennes ou haut de gamme pour les hommes – même s'ils doivent mettre cinq ans à la payer – des petites citadines «*faciles à garer*» (bien sûr !) pour les femmes. Une voix douce, pas trop puissante pour les unes, sonore et affirmée pour les autres. L'exemple de la voix est significatif : selon certains spécialistes, depuis cinquante ans les voix des femmes occidentales sont devenues plus graves, et on peut attribuer cela à leur émancipation⁵. La femme-enfant est passée de mode... Comme on le voit, même la voix est en partie une construction sociale.

5. D^r Y. ORMEZZANO et D^r C. FUGAIN, interviewés par Jacqueline Remy, Natacha Czerwinski, Emilie Trévert. *L'Express* - 07/06/2004.

L'inné, et surtout l'acquis

Tout cela nous mène très loin d'une vision naturaliste (et très pauvre) de l'humanité qui la considère comme dominée par ses hormones ou ses gènes... L'être humain est beaucoup plus un être de culture que de nature. «*La nature de l'être humain est de n'en avoir point*», disait déjà Montaigne au XVI^e siècle. Chaque fois qu'on a voulu ramener l'humain à une pseudo-nature, d'une part les fondements scientifiques de ces études ont été mis à mal à la génération suivante, et d'autre part cela a toujours dérivé vers l'exclusion, le racisme, voire la destruction de l'autre.

En ce qui concerne le cerveau, par exemple, plusieurs éléments mettent sérieusement en doute l'intérêt et la pertinence de certaines recherches qui essaient de démontrer des différences innées entre hommes et femmes. Le cerveau est un organe très plastique. Ainsi dans le cerveau d'un violoniste professionnel, les zones qui commandent les doigts de la main gauche sont plus développées que chez M. et Mme Tout le monde. Ce sont donc pour une bonne part les expériences vécues qui modèlent le cerveau, et on sait que les expériences des filles et des garçons, des hommes et des femmes sont encore bien différentes.

Les taux d'hormones quant à eux sont très variables d'un individu à l'autre. Il y a des hormones dites mâles et des hormones dites femelles, en proportion variable, chez chacun d'entre nous. Ces taux évoluent en outre très fortement au cours de la vie. Si on cherche à justifier les rôles sociaux par les hormones, par exemple, il faudrait que les femmes cessent de faire la vaisselle à la ménopause, tandis que leurs compagnons, qui, eux, voient baisser leur taux de testostérone, cesseraient de regarder le foot à la télé... C'est volontairement que ces exemples sont très stéréotypés ; ils ne sont là que pour mettre en évidence l'absurdité qu'il y a à mêler la nature à des comportements issus de la culture. Ils ne font que pousser jusqu'au bout cette logique naturaliste.

Avant d'en venir à la façon dont tout cela se transmet, un mot encore à propos de la mixité. Selon les régions du monde, les époques, les circonstances, on a là aussi affaire à un *continuum* : depuis les sociétés où les hommes et les femmes vivent dans deux mondes différents qui ne se rencontrent quasi jamais, jusqu'aux nôtres, plus *soft*, où la mixité n'est pas formellement interdite, mais subtilement organisée.

La ségrégation y est encore très importante, mais elle passe plus inaperçue. Dans un rapport intitulé, avec humour, *Les matelots viennent de Mars et les femmes de ménage viennent de Vénus*, l'Institut National de statistiques recense encore 37 métiers occupés à plus de 80 % par

un seul sexe⁶. Et pas des métiers marginaux : tous les métiers du bâtiment, tous les métiers de l'enseignement et des soins aux personnes, toutes les secrétaires et les coiffeuses, tous les métiers de la sécurité, du transport, de l'industrie lourde, etc. La grande majorité d'entre nous exerce donc un métier non mixte ou à peine mixte. De même, beaucoup de loisirs sont unisexes, et en particulier les loisirs sportifs, ainsi que la plupart des activités ménagères et, bien sûr, les rayons jouets des grands magasins.

Donc, si on ne naît pas homme ou femme, comment le devient-on ? Cela se passe comme pour tous les apprentissages culturels : nous sommes toutes et tous à la fois récepteurs, créateurs et transmetteurs de genre. Quand à la crèche l'enfant ne voit pour s'occuper de lui que des femmes, quand il voit sa mère préparer seule le souper alors que son père n'est pas encore rentré parce qu'il travaille plus tard, quand les mêmes scènes sont reproduites dans les livres d'enfants, les dessins animés, les pubs, eh bien cet enfant intègre forcément le sentiment que cette répartition du travail est normale, qu'elle est ce qui doit être.

Il faut dire que ces idées existent de façon plus ou moins consciente chez beaucoup d'entre nous, que nous soyons parents, enseignants, animateurs de plaines de jeux, etc. : par exemple l'idée que les femmes s'occupent «naturellement» mieux des bébés, ou encore que le travail rémunéré de maman est moins important que celui de papa, moins prestigieux, moins difficile, etc. On peut multiplier les exemples : toute la journée l'enfant – et aussi l'adulte – absorbe des messages sur la différence et la hiérarchie de genre, et en les mettant en œuvre lui aussi il les renforce en même temps sur son entourage.

Certaines expériences sont assez célèbres : on montre à des adultes des photos de bébés qui pleurent. A un groupe on dit «*à votre avis pourquoi ces petites filles pleurent-elles ?*» Les réponses majoritaires sont «*elles ont peur*», ou «*elles sont capricieuses*». A un autre groupe on dit «*à votre avis pourquoi ces petits garçons pleurent-ils ?*» Les réponses majoritaires sont «*ils sont en colère*», «*ils ont faim*» ou «*ils ont du caractère*». Parmi d'autres, cette expérience démontre non seulement l'existence de stéréotypes, mais aussi la subtilité des mécanismes mis en œuvre, mécanismes dont nous ne sommes la plupart du temps même pas conscients.

Ainsi par exemple, on ne va pas refuser à une petite fille de jouer avec un camion, mais si on a le choix on va plutôt lui présenter une poupée.

6. Chiffres 2002.

On ne va pas coter de façon injuste un devoir de maths, on donnera les mêmes points à tous les élèves pour un même devoir. Mais si l'enseignant pense que c'est un devoir de fille, il aura tendance à la féliciter d'avoir beaucoup étudié, tandis que s'il pense que c'est un garçon il va lui dire qu'avec ses capacités il pourrait mieux faire. En fait sans s'en rendre compte, à cause des stéréotypes que nous avons tous en tête à propos des maths, on attribue la réussite de la fille à l'assiduité de son travail, et celle du garçon à son intelligence. Et à cause des stéréotypes que nous avons quant à leur avenir professionnel, on poussera plus le garçon vers les matières scientifiques.

Un autre phénomène encore : les mamans font moins confiance aux possibilités de leur jeune enfant sur un toboggan si c'est une fille que si c'est un garçon ; elles vont plus aider leur fille, plus la consoler et la cajoler si elle tombe. On a aussi observé que face à un groupe d'enfants énervés, l'éducateur qui les a en charge aura plutôt tendance à les envoyer jouer dehors si ce sont des garçons, et leur proposera un jeu calme comme le coloriage si ce sont des filles. C'est aussi comme ça que les cerveaux se modèlent...

Car ces choses sont toutes petites, en effet, mais elles se reproduisent tout le temps, et viennent de partout en même temps. Les messages de ce type envoyés par les différentes instances auxquelles l'enfant a affaire sont généralement très cohérents. Ils construisent par petites touches successives des «identités» masculines et féminines qui présideront à l'ensemble de la vie de chacun, car l'être humain, surtout pendant l'enfance, se construit dans le regard des autres ; il sait ce qu'on attend de lui et il essaie de s'y conformer. Et en nous conformant à ces stéréotypes, évidemment nous les renforçons également.

Heureusement, il y a aussi un espace de liberté qui nous permet de nous démarquer un peu de ce formatage, même si ce n'est pas toujours facile. Si nous nous conformions tous à l'image de la «fille idéale» ou du «garçon idéal», nous serions dans un monde sans différences, divisé seulement en deux grands groupes : tous les hommes pareils et toutes les femmes pareilles !

Sans compter que ces stéréotypes peuvent avoir des conséquences inattendues chez ceux qui en sont victimes : des chercheurs québécois ont démontré que, filles ou garçons, les élèves qui réussissent le mieux à l'école sont ceux qui ont le moins intégré les stéréotypes de leur sexe⁷,

7. P. BOUCHARD et J.-C. SAINT-AMANT, *Garçons et filles - Stéréotypes et réussite scolaire*, Les Editions du Remue-Ménage, Montréal, 1996.

donc en quelque sorte les meilleurs élèves sont les garçons les moins «virils» et les filles les moins «féminines». Les normes de genre referment l'esprit et les potentialités humaines de ceux qui y sont soumis sans recul.

C'est aussi politique

Pour terminer je voudrais insister sur deux points qui abordent les rapports entre genre et petite enfance mais cette fois sous des angles un peu différents. Celui de la famille d'abord, et celui de la société dans son ensemble ensuite.

Tout d'abord, celui de la famille. Malheureusement tous les discours qu'on peut lire, entendre ou regarder à la télé à propos de la famille et de l'éducation des enfants, sont basés sur le principe de la différence irréductible des rôles masculins et féminins. En général, soit ils affirment explicitement, soit ils sous-entendent fortement que la question des soins aux enfants et de leur éducation est la grande affaire des femmes. Quand il arrive qu'on parle des pères, c'est pour plonger à pieds joints dans le naturalisme et différencier fortement son rôle de celui de la mère.

Parmi ces discours omniprésents, un tout récent : il s'agit d'Yves Losseau, avocat et médiateur, interviewé par la *Libre Belgique* le 30 mars dernier à propos de la garde alternée des enfants après un divorce :

«Dans le cas d'enfants très jeunes, cela pose problème : jusqu'à cinq ou six ans, le pilier principal de l'enfant, c'est la relation avec sa maman. Le père doit être présent souvent, aussi souvent que possible, mais pour des périodes plus courtes».

S'agit-il là d'idéologie ou de connaissance ? On peut se poser la question... En tout cas il y a une grande cohérence avec les autres messages qu'on peut capter partout à propos des rapports sociaux de sexe : dans les années où l'enfant demande le plus de soins, et où il est donc le plus difficile de concilier ces soins avec un emploi à temps plein, dans cette période où un jeune adulte construit sa carrière et risque de l'handicaper durablement s'il n'est pas assez investi dans son travail, voyez comme ça tombe bien : il vaut mieux, bien sûr, que ce soient les mères qui s'occupent des enfants de moins de 6 ans...

Mais la famille n'est pas la seule responsable de cette grande affaire qu'est l'éducation des enfants. C'est la société tout entière qui a son rôle à jouer, comme par exemple à l'école, mais aussi en mettant sur pied des services collectifs d'accueil des enfants. Sinon, non seulement on entérine et on renforce les discriminations hommes/femmes, mais on

maintient également sur le marché du travail des discriminations entre les travailleurs ayant de jeunes enfants et les autres. Je dis ça pour mémoire et parce que c'est un argument à faire valoir, mais en fait on sait bien que ce sont les femmes qui écopent de la pénurie des places d'accueil, y compris d'accueil extra-scolaire, puisque les horaires de l'école sont incompatibles avec ceux d'un travail à temps plein.

On se plaint du trop faible taux d'emploi des femmes, on prend des engagements européens pour l'augmenter, mais en fait bien qu'on sache ce qui manque, on n'agit pas... Toutes les études, y compris celles commanditées par l'Union européenne ou l'OCDE, affirment clairement que le manque de structures d'accueil constitue un des premiers freins à l'augmentation de ce taux d'emploi.

En réalité, une bonne couverture des besoins non seulement ne coûte pas cher, comparée à d'autres dépenses, mais en outre enrichirait la société de toutes les cotisations sociales, de tous les impôts payés par les mères de famille et par les travailleurs des milieux d'accueil, et de tout le dynamisme socio-économique que cela pourrait engendrer. L'exemple des pays scandinaves, qui ont fait une priorité de l'accueil des enfants et de la conciliation travail/famille, est là pour nous en convaincre. Au contraire la force de résistance de notre société par rapport à ce changement a de quoi interroger...

Pour arriver à une société vraiment mixte, le seul moyen est qu'hommes et femmes s'investissent à égalité tant dans la famille que sur le marché du travail, et dans la vie citoyenne. On en est loin, comme le démontre ce dernier chiffre : toujours selon l'INS, les métiers de garde des enfants et d'institutrice maternelle sont à 99 % féminins. Voilà bien un exemple frappant de rôle social : même rémunéré, le travail avec de jeunes enfants relève du domaine féminin... et on connaît le cercle vicieux : c'est mal rémunéré et mal considéré, donc les hommes n'y vont pas. Les hommes n'y sont pas, donc c'est mal rémunéré et mal considéré.



LES
REVENDEICATIONS
DES BÉBÉS

Le point de vue des femmes et des mères : entre mythe et réalité

Une expérience de Saint-Josse

Victoria Juanis*

Association d'éducation permanente située à Saint-Josse, **La Voix des femmes** existe depuis près de vingt ans. Elle s'adresse principalement aux femmes d'origine étrangère et a pour objectif principal leur émancipation. Nous nous efforçons de leur donner des outils pour qu'elles accèdent à une véritable égalité des chances et pour qu'elles puissent devenir autonomes, indépendantes si elles le souhaitent...

Notre ambition est de rendre les femmes conscientes de leur situation et capables de la changer si elles ne la jugent pas satisfaisante. Nous essayons d'améliorer leur connaissance du français parlé et écrit et nous leur proposons des outils culturels pour leur permettre d'être des citoyennes conscientes. Nous organisons des groupes de discussions et de parole, nous proposons aussi un accueil social et une école des devoirs pour aider les jeunes filles élèves dans le secondaire à décrocher un bon diplôme.

* Compte-rendu de l'exposé présenté à la journée d'étude du 19 avril 2006 à l'Amazone. A ce moment, l'auteure était animatrice à l'association La Voix des femmes. Elle travaille aujourd'hui à Lire et Ecrire.

On peut se demander ce que j'ai à dire dans le cadre d'une journée consacrée à la petite enfance puisque je ne travaille qu'avec un public adulte.

En fait, je travaille, depuis plus de douze ans, avec des femmes qui sont aussi des mères, la question de la petite enfance n'est donc pas loin. Cette expérience de terrain m'a familiarisée avec une problématique de terrain peu visible et peu connue que je voudrais vous communiquer ici.

Les questions qui m'ont été posées sont les suivantes : est-ce que les petits enfants d'origine immigrée sont plus irréguliers que les autres dans l'enseignement maternel ? Est-ce que les parents estiment qu'il n'est pas nécessaire d'envoyer leurs enfants à l'école maternelle ?

A ces questions, je répondrai à partir de constatations et d'observations faites dans le cadre de mon travail. Il va de soi que je ne veux pas généraliser.

Quand j'ai commencé à travailler à la Voix des femmes, celles qui venaient prendre des cours de français avaient en moyenne quarante ans. D'origine turque pour la plupart, elles se débrouillaient plus ou moins bien en français mais voulaient améliorer leur connaissance de la langue. Pour les démarches administratives, légales, médicales, *etc.* elles compaient sur leurs enfants, relativement grands puisqu'âgés de dix-douze ans en moyenne.

Les femmes de cette génération sentaient qu'elles avaient besoin de mieux parler la langue, mais la maîtrise du français apparaissait relativement superflue dans le cadre d'une cellule familiale, certes très fermée, mais extrêmement solidaire et solide. Les enfants étaient confiés à la garde de la grand-mère – ce qui valorisait son rôle – pendant que les mères allaient travailler, souvent dans des entreprises de nettoyage de bureaux, avec des horaires coupés très difficiles : 5 h-10 h du matin (avant et après le départ à l'école) et 16 h-21 h (avant et après le retour des enfants). Ce qui veut dire que la scolarité était dans les mains de la famille et que les mères restaient un peu à l'écart, les grands-mères et les belles-mères s'occupant de l'éducation. Les enfants restaient le plus longtemps possible dans le milieu familial, ce qui les mettait en difficulté par après dans la mesure où ils arrivaient en primaire sans connaître le français.

Cette réalité a complètement changé actuellement. Entre autres raisons parce que le phénomène migratoire s'est beaucoup diversifié. Aujourd'hui, ce sont souvent les belles-filles de ces femmes-là que j'accueille dans mes cours. Beaucoup de femmes sont des primo-arrivantes

qui viennent dans le cadre d'un regroupement familial, et elles sont plus et mieux scolarisées que les femmes de la génération précédente : elles ont fini les études secondaires, voire des études supérieures, dans leur pays et se trouvent ici à chercher des formations. Intervient aussi la réalité du divorce qui frappe un couple sur trois à Bruxelles et auquel n'échappent pas les populations immigrées. A Saint-Josse, de surcroît, on a affaire à des populations défavorisées, pauvres, confrontées à des problèmes de logement, de titre de séjour, et de santé (maux de dos, insomnies, migraines, tensions,... bref, somatisation des autres problèmes) qui rejaillissent sur les enfants.

On pourrait classer ces femmes en trois groupes.

(1) D'abord des femmes jeunes et moins jeunes qui supportent assez mal l'étroitesse de leur cadre de vie et qui veulent se former (en commençant par l'apprentissage ou l'amélioration de la maîtrise du français). Première difficulté : que faire des enfants ? Je ne reviens pas sur le cercle vicieux bien connu : si on ne travaille pas, on n'a pas accès à une crèche ; si on n'a pas accès à une crèche, on ne travaille pas. En ce qui me concerne, ça me fend le cœur de devoir dire à une femme qui a commencé une formation ou qui a fait la démarche de venir : « écoute, je ne peux pas t'inscrire parce que tu as un bébé ». Souvent, ces femmes engagées dans un processus d'autonomisation, qui veulent devenir indépendantes, entrent en opposition avec leur milieu, jusqu'à la fracture : elles divorcent et se retrouvent seules, avec des enfants en très bas âge, confrontées aux difficultés de logement, de précarité et d'isolement par rapport à la communauté.

(2) Dans ma pratique de terrain, j'ai aussi affaire à des femmes qui fuient la guerre, la misère économique. Ce sont parfois des femmes seules mais souvent elles ont de petits enfants. Quand il s'agit de familles, ce sont les femmes qui en portent le poids et qui font les démarches au niveau des avocats, des CPAS, des écoles,... Elles assument aussi la tâche de reconstruction de la famille telle qu'elle l'ont connue dans leur pays d'origine ; et en plus, elles prennent des cours de français parce qu'elles savent que cela va leur permettre de mieux s'intégrer et leur faciliter la vie au quotidien. Enfin, elles font parfois des petits boulots pour arriver à la fin du mois. Ces femmes-là sont souvent victimes d'un nouveau type de violence conjugale, face à la frustration du mari, extrêmement démuné, qui de gentil devient méchant.

(3) Le troisième groupe de femmes comprend celles qui sont seules et en séjour irrégulier, sans papiers, parfois arrivées avec des enfants, parfois ayant eu un enfant ici. Faire le ménage en interne dans des familles

en dehors de Bruxelles est le seul travail qu'elles peuvent trouver. Elles doivent donc confier leur enfant à leur famille ou à une copine, et doivent se contenter de suivre de loin la scolarité.

Ces situations très difficiles affectent souvent les enfants qui vivent dans des logements très précaires et somatisent le stress de leur mère.

Je peux vous assurer que toutes ces femmes sont très conscientes de l'importance de l'éducation pour leurs enfants, en particulier de l'apprentissage du français ; et si leurs enfants sont irréguliers à l'école, il faut veiller à inscrire cela dans un contexte global de précarité sociale.

Nous évoluons dans une nouvelle société multiculturelle dans laquelle l'acceptation de l'autre dans toute sa complexité et avec ses différences est le point de départ pour la lutte contre les inégalités, pour une société femmes (immigrées) admises de plein droit, une société enfants admis. Nous devons tous et toutes pouvoir nous sentir citoyens/citoyennes à part entière et disposer d'un nombre suffisant de services de qualité, assurés par un personnel formé de façon adéquate à travailler avec la petite enfance en tenant compte de la réalité socio-culturelle.

Il ne faut pas oublier que les petits enfants d'aujourd'hui sont les citoyens adultes de demain.

Abracadabus

Suzanne Daws*

Abracadabus, sous ce nom étrange se cache une longue aventure qui a débuté dans un autobus prêté par la STIB.

L'Abracadabus mène depuis près de vingt ans une action visant à donner ou à restituer une juste place dans la société à des personnes qui ne la trouvent pas aisément. Il s'agit d'une part des tout-jeunes enfants des couches sociales défavorisées de notre pays (très souvent des petits immigrés) et d'autre part des personnes âgées qui, au terme de leur vie professionnelle se sentent parfois inutiles ou exclues d'un monde qui évolue trop rapidement.

Il a semblé possible et intéressant de mettre en route un projet ayant pour but de faciliter simultanément l'intégration des uns et des autres. Concrètement, il s'agit d'offrir aux tout-petits, avec la collaboration des seniors un maximum de chances pour accéder dans le futur à une scolarité satisfaisante et atténuer les inégalités dont ils sont victimes au départ.

Terrain d'action

A peine sorti du berceau, le petit enfant doit affronter la vie en société et y trouver sa place après s'être considéré dans sa famille comme le centre du monde.

* Directrice de l'asbl Abracadabus.

Comment l'aider à acquérir un minimum de sécurité au moment où il se trouve soudain immergé dans un univers plus vaste et, souvent dans une culture qui lui est étrangère ? Comment se situer dans un monde où l'on n'a pas les moyens de s'exprimer ?

L'enfant de milieu défavorisé a, dès le départ, un handicap au niveau du langage : le vocabulaire est pauvre à la maison (la famille dispose de peu d'outils culturels, pas de livres, pas d'écrits) et il a de la difficulté à se faire entendre lorsque, de surcroît, les problèmes matériels et conjugaux des parents absorbent toute l'attention de ceux-ci.

Le problème s'aggrave encore dans le cas du petit immigré primo-arrivant, parlant une langue étrangère et porteur parfois de souvenirs très lourds de son pays d'origine.

Voici donc, ces petits bouts de femmes et d'hommes rassemblés brusquement à vingt-cinq (voire même davantage) dans les classes maternelles, véritables tours de Babel où se côtoient parfois plus de dix nationalités différentes. Les institutrices font des miracles, dans ces conditions, pour initier leurs petits élèves à la vie communautaire et leur enseigner les notions élémentaires. On ne pourrait assez reconnaître l'importance de leur travail et les qualités de patience et de créativité qu'elles y consacrent : il s'agit d'une mission à première vue démesurée, mais dont elles s'acquittent avec les moyens et la formation dont elles disposent de manière remarquable.

Réalisation

C'est ici qu'interviennent les équipes de volontaires de l'Abracadabus, pour la plupart retraités. Ils ont du temps disponible et le contact avec la génération des grands-parents est extrêmement bénéfique pour le petit enfant. Cette relation l'aide à se situer dans la pyramide des âges et lui donne un temps d'attention privilégiée dont il manque parfois chez lui et qu'il est difficile de lui offrir dans une classe très nombreuse. Les seniors se voient confier trois bambins à la fois pendant une séance d'une demi-heure, durant une période déterminée dans un local séparé de la classe. L'activité se déroule de manière très ludique et dans la détente.

Au début les volontaires (ou Papys et Mamys) parlent au petit sans nécessairement attendre de réponse que, faute de mots, il ne peut leur donner. Il s'agit d'un bain de langage où, après un certain temps, la parole surgit chez l'enfant. Hors du tumulte de la classe, s'instaure une relation chaleureuse et paisible. L'enfant y retrouve son calme et devient plus réceptif grâce à ce contact. L'apprentissage du langage se fait à travers le livre, l'image et le jeu.

La tâche de l'adulte est parfois ingrate car il n'est pas facile d'affronter, au début, le mutisme de certains enfants. Leur silence peut-être attribué à la timidité, à une auto-protection pour ne pas entamer leur sécurité (sans vocabulaire, ils se sentent démunis), par refuge-référence au milieu familial où la langue maternelle est facteur de cohésion. C'est pourquoi, une longue et bienveillante patience est à l'œuvre chez les seniors ainsi qu'un respect de l'héritage culturel de l'enfant pour ne pas détruire chez lui des valeurs existentielles et l'écarter entre son envie de savoir et son attachement à ses origines.

Moyens d'actions

Nos volontaires reçoivent des formations tout au long de l'année : formation psycho-pédagogique, formation au conte, formation au jeu. Le livre est l'outil privilégié car il va suivre l'enfant dans toute sa scolarité. Il initie aux formes verbales, enrichit le vocabulaire et les connaissances et développe l'attention et l'imagination.

L'action est évaluée chaque année dans chaque école au cours d'une réunion entre la direction de l'école, les volontaires, le personnel enseignant et les responsables de l'Abracadabus.

Constat

Cette action en amont constitue une prévention à l'échec scolaire. L'enfant a des chances supplémentaires d'assimiler les notions qui lui seront enseignées en se préparant à l'apprentissage de la lecture. L'enfant qui ne lit pas décroche facilement avec toutes les conséquences que l'on connaît. L'intervention des volontaires constitue un apport au travail des institutrices sans empiéter sur celui-ci. Les témoignages des écoles sont éloquents à ce sujet. Les seniors ont aussi l'occasion de jouer un rôle social, en participant à la lutte pour l'égalité des chances. Ils ont une meilleure approche des difficultés des jeunes vivant dans un contexte de précarité.

Concrètement

Abracadabus travaille actuellement avec vingt-trois écoles maternelles à Bruxelles. Une dizaine d'autres sont en attente. Il faut sans cesse recruter de nouveaux volontaires. Cette action a été officiellement relayée par la ville de Charleroi avec succès. D'autres projets ont démarré sur ce schéma avec notre collaboration : à Liège, Verviers, Malmédy. Notre action, à plusieurs reprises a été primée par diverses fondations et est soutenue par la Cocof et le Centre pour l'égalité des chances.

Selon les moyens que les pouvoirs publics pourraient y consacrer, l'idéal serait que cette expérience se généralise. Nous souhaiterions qu'elle soit plus proche aussi des parents, mais il s'agit là d'une mise en place à organiser par l'école. Puisse notre initiative se poursuivre avec le même enthousiasme de la part de nos équipes et constituer un facteur d'insertion pour tous les acteurs en présence.

Formation pour une éducation non sexiste dès la petite enfance

Emilie Noël*

Le projet que je vous présente est un projet de lutte contre les stéréotypes sexistes que nous avons mené à la Fédération des services maternels et infantiles avec des professionnel-le-s de la petite enfance, projet intitulé *«Ainsi font font font les petites filles, les petits garçons, les éduquons-nous de la même façon ?»*.

Je commencerai par présenter notre fédération, les types de structures que nous coordonnons ; ensuite je ferai un état des lieux sur le lien entre sexisme et éducation ; puis j'en viendrai au projet proprement dit qui comportait un volet formation et un volet outil pédagogique ; enfin, avant de conclure, j'aborderai les perspectives du projet.

La Fédération des services maternels et infantiles – FSMI est une asbl qui développe et coordonne des structures d'accueil de la petite enfance pour répondre aux besoins des familles – et des femmes en particulier – face aux difficultés actuelles à concilier vie professionnelle et vie familiale. L'asbl FSMI fait partie du mouvement Vie féminine.

Les structures que nous coordonnons couvrent trois secteurs d'activités.

- Des services d'accueillantes d'enfants conventionnés : 10 services sur tout le territoire de la Communauté française, représentant à peu

* Fédération des services maternels et infantiles, Vie féminine (MOC). Compte-rendu de l'exposé présenté lors de la journée d'étude à l'Amazone du 19 avril 2006.

près 750 accueillantes qui reçoivent les enfants chez elles et sont encadrées par une cinquantaine d'assistantes sociales.

- 9 services collectifs de l'enfance, qui comprennent des services d'accueil extra-scolaire, des halte-accueils à horaires flexibles, des gardes d'enfants malades et des gardes d'urgence ; soit un personnel d'environ 80 personnes : des puéricultrices, des animateurs-trices, et des éducatrices.
- Des consultations d'enfants et prénatales : nous sommes le pouvoir organisateur de 182 consultations d'enfants subsidiées par l'ONE, soit environ 1200 bénévoles que nous soutenons dans leur travail d'accueil des familles, grâce à 8 animatrices-relais qui sont réparties dans les différentes régions.

Dans un premier temps, notre projet *«Ainsi font font font...»* a concerné les services d'accueillantes et les services collectifs.

Contexte

Qu'en est-il du sexisme à l'heure actuelle ? Françoise Claude vient de dresser un état des lieux édifiant¹. Malgré l'évolution de la société vers plus d'égalité en matière de rapports hommes-femmes, les rôles prédéterminés persistent dans les mentalités et définissent ce qui est attendu d'un homme et d'une femme, rôles qui imprègnent à peu près toutes les sphères de la société. Il y a ainsi toute une série de stéréotypes dits «sexistes» parce qu'ils discriminent les hommes ou les femmes dans certains domaines, entre autres au niveau des professions.

Vie féminine a donc lancé une campagne d'actions contre le sexisme et la FSMI s'est intéressée au secteur de la petite enfance qui d'ordinaire fait moins l'objet d'actions dans le domaine de l'égalité hommes-femmes. Or, les stéréotypes sont inculqués aux enfants dès le plus jeune âge, sans qu'on en ait conscience. Il est important que les parents et les professionnels de la petite enfance sachent qu'ils ont un rôle à jouer à cet égard.

Françoise Claude a insisté sur l'existence de clichés sexistes envers les tout-petits, avant même la naissance. Je me contenterai de rappeler qu'à partir du moment où ils connaissent le sexe de l'enfant, les parents lui imaginent souvent un avenir assez différent selon que c'est un garçon ou une fille. De même, lors d'une expérience réalisée en 2000, on demandait à des mamans d'évaluer la capacité de leur enfant à descendre une

1. Voir dans ce même numéro des CM : Françoise Claude, «Genre et petite enfance : un duo naturel ?», pp. 115-123.

rampe. Il s'agissait d'enfants de 11 mois. Les mamans de filles avaient tendance à sous-estimer la capacité de leur enfant, tandis que les mamans de garçons avaient tendance à la sur-estimer. Or, à cet âge là, on n'observe pas de différence entre filles et garçons au niveau moteur. Toutes ces attitudes et ces représentations chez les adultes ont un impact sur les enfants notamment au niveau de la construction de leur identité sexuée.

Dès l'âge de deux ans, les enfants arrivent à distinguer le masculin du féminin, ce qui appartient à chaque catégorie ; dès l'âge de la scolarité, ils ont tendance à valoriser leur propre catégorie et à ressortir tous les clichés qu'ils ont appris et intégrés auparavant. Ce n'est que plus tard qu'ils pourront prendre leurs distances par rapport à ces normes. On sait par ailleurs que la base de l'estime de soi se constitue à un âge précoce. Par conséquent, un discours qui dévalorise certains comportements dits «*de garçon*» chez les filles, et inversement, pourra influencer la confiance en soi du petit et avoir un effet sur ses choix ultérieurs : au niveau de l'orientation scolaire ou au niveau des choix de vie, dans lesquels on observe la volonté de répondre à certaines attentes sociales.

«Ainsi font font font, les petites filles, les petits garçons...»

Après cette brève mise en contexte, j'en viens au projet «*Ainsi font font font...*» lui-même qui, comme je l'ai dit, comportait deux volets : la formation dans nos services – nous avons formé environ 600 professionnel-le-s (des accueillantes, des puéricultrices, des animatrices extra-scolaires et un animateur ainsi que leur personnel d'encadrement). Et ensuite, à partir de cette expérience, la création d'un outil pédagogique qui puisse faire l'objet d'une large diffusion.

A l'égard des professionnel-le-s de la petite enfance, les objectifs généraux étaient d'abord de les sensibiliser à la question des stéréotypes sexistes véhiculés par l'éducation. L'entreprise ne va pas de soi. Dans la mesure où il semble couler de source qu'un-e professionnel-le évite de discriminer les enfants sur base de leur sexe, ce n'est pas facile de s'arrêter pour réfléchir à de telles problématiques et d'évoluer dans la pratique éducative. A l'égard des enfants, l'objectif général était, et reste, d'ouvrir les possibles en tâchant de soutenir les petits dans toutes leurs attitudes – aussi bien les filles que les garçons – en tâchant de leur donner confiance en eux, en leur proposant des modèles variés d'identification et en les encourageant à être, eux-aussi, respectueux des différences.

Premier volet : les formations

Nous les avons appelées « *formations en cascade* » : nous avons d'abord formé le personnel d'encadrement et de service, pour que les personnes puissent s'approprier le contenu, envisager comment donner les formations et préparer le suivi qui pourrait être assuré dans leur service. Issues de ce personnel d'encadrement, 8 formatrices-relais ont suivi une phase de préparation supplémentaire avant de pouvoir redonner elles-mêmes les formations, cette fois à l'ensemble du personnel d'accueil. Nous avons ensuite procédé à une évaluation.

Pour la préparation, les formatrices-relais ont passé une journée avec une professionnelle extérieure qui avait l'expérience de groupes de discussions sur le thème du sexisme. Elle a questionné individuellement chaque formatrice sur son parcours, sur sa position par rapport à la question de l'égalité hommes-femmes ; et s'est attachée à faire ressortir, d'une part, les stéréotypes que chaque formatrice pouvait avoir gardé, d'autre part les appréhensions que pouvait avoir chacune à prendre en charge une formation sur un problème sensible comme celui-là. Ensuite il y a eu une phase d'appropriation des rares outils disponibles et nous avons élaboré les principes d'une méthode commune qui laisse à chaque formatrice une certaine latitude pour organiser les exercices et les ateliers dans lesquels elle se sent à l'aise. Enfin, une rencontre de supervision avec notre professionnelle extérieure nous a permis d'approfondir certaines questions plus délicates.

La formation du personnel d'accueil visait aussi des objectifs spécifiques. Avant tout, susciter l'intérêt pour la question, dans la mesure où nous avons reçu beaucoup de commentaires sur la pertinence du sujet. Effectivement, ce n'est pas un thème abordé spontanément par le personnel, qui ne voyait pas trop pourquoi on s'appesantirait sur le sexisme pendant toute une journée. Autre objectif : susciter une prise de conscience du sexisme autour de soi et en soi, arriver à mettre en évidence l'existence de stéréotypes chez chacun ; non pour culpabiliser mais pour pouvoir les dépasser. Objectifs suivants : amener à percevoir l'importance de l'éducation dans la transmission des stéréotypes ; intégrer les enjeux de société liés à une éducation non sexiste ; inviter à analyser sa pratique professionnelle selon le genre et envisager des pistes d'action.

Au niveau de l'organisation, les journées de formation rassemblaient les services à proximité, en mélangeant les différents profils professionnels. Nous avons opté pour une approche ludique et concrète, en maintenant le lien avec le travail de terrain, pour que la formation ne devienne pas

trop abstraite ou théorique. Ce qui impliquait un vocabulaire adapté : nous n'avons pas intitulé la formation « *lutte contre les stéréotypes sexistes* » – concept flou et connotation militante – mais nous avons choisi « *Ainsi font font font les petites filles les petits garçons...* ». Nous avons procédé par ateliers en groupes restreints pour permettre à chaque personne de s'exprimer tout en faisant référence à des outils de travail. Le matin, l'animation mettait en question les représentations filles-garçons, avant une présentation formelle du cadre et des enjeux du projet avec chiffres à l'appui. Nous avons poursuivi avec la projection d'un reportage de Canal C sur les clichés sexistes dans la petite enfance, reportage dans lequel la journaliste interroge des parents, des directions de crèche, des directions de grandes surfaces, etc. sur leur démarche par rapport à ces questions-là. L'après-midi était consacrée à l'analyse de jouets et de livres pour enfants.

Détail du contenu des ateliers :

- Dans l'atelier sur les représentations, nous avons imaginé toute une série de petits exercices pour mettre en lumière les stéréotypes de chacun, et ceux qui sont directement visibles dans l'environnement quotidien. Par exemple, un des exercices consistait à donner les cinq caractéristiques d'un homme idéal et les cinq caractéristiques d'une femme idéale. En réunissant toutes les réponses, la forte différenciation de certaines caractéristiques selon le genre ressort ; ce qui a donné lieu à des discussions et à des analyses ultérieures sur l'origine des valorisations de telle ou telle caractéristique dans les représentations des hommes et des femmes.
- L'atelier sur l'analyse des jeux et jouets nous a permis d'observer des jeux dits « de garçons » et des jeux dits « de filles » et d'identifier le type de compétences qu'ils développent chez les enfants. Je n'en dit pas plus puisque l'intervention de Françoise Meus³ est précisément consacrée à ce sujet.
- Pour l'atelier d'analyse de livres pour enfants, nous avons demandé aux accueillantes d'apporter elles-mêmes des livres d'images. Nous en avons décortiqué le contenu sur base d'une grille d'analyse pour ensuite le comparer aux résultats d'une étude de l'association « Du côté des filles ». Cette étude met en évidence les clichés encore présents dans les livres pour enfants, entre autres au niveau de la présentation des rôles parentaux où la maman porte quasi systématiquement le tablier et veille sur son bébé, tandis que le papa tient un attaché-case ou est assis dans un fauteuil.

3. Voir dans ce même numéro des CM : Françoise Meus, « Comment le sexisme s'imisce dans le monde du jouet », pp. 141-147.

Après ces journées de formation, nous avons procédé à une évaluation auprès des différentes personnes qui y avaient participé. De manière générale l'expérience s'est révélée positive et a permis une prise de conscience globale de la question.

En ce qui concerne le personnel d'accueil spécifiquement, c'est d'abord le partage d'expériences, en petits groupes, qui est ressorti comme aspect positif de la formation. Les éléments théoriques ont été appréciés pour les connaissances qu'ils apportaient dans le cadre des discussions. L'analyse des livres a beaucoup interpellé et surpris. Le reportage a touché par la proximité des témoignages du personnel de crèche qui vit une réalité de travail comparable à celle des accueillantes. L'atelier sur l'analyse des jeux a suscité des réactions plus mitigées dans la mesure où beaucoup d'accueillantes nous ont dit être déjà sensibles à la thématique du genre à ce niveau et donner un accès égal pour tous aussi bien aux jeux «de filles» qu'aux jeux «de garçons».

Après quelques semaines, une partie du personnel formé a déclaré être plus attentif aux discriminations sexistes dans son travail ; d'autres nous ont dit au contraire n'avoir rien changé à leur pratique parce que *«elles n'avaient jamais fait de sexisme auparavant»*. Peut-être y a-t-il là une peur du jugement ou encore l'idée que ce problème n'existerait plus à l'heure actuelle. Pourtant, ce sont les mêmes personnes qui disent ensuite en avoir parlé avec les parents, ou avoir changé certains ouvrages de leur bibliothèque... Beaucoup de participant-e-s ont aussi insisté sur l'importance de la sensibilisation des parents à cette question.

Si je peux mettre en évidence quelques bonnes pratiques, qui ressortent de l'expérience, pour organiser des formations de ce type, je citerais : (1) la formation préalable des forma-teurs/trices étant donné le côté délicat du sujet ; (2) l'adaptation des formations au public ; (3) le fonctionnement par ateliers en groupes restreints pour faciliter la prise de parole et pour laisser apparaître des clichés ou différences filles-garçons auxquelles les participants tiennent sans avoir peur du jugement des autres ; (4) l'importance de passer par ses propres représentations, en restant toutefois dans le contexte de la pratique professionnelle pour éviter de tomber dans des questions d'ordre trop personnel ; (5) les apports théoriques ; (6) la mise à disposition d'une base de données et d'outils pédagogiques pour permettre l'échange d'expériences.

Deuxième volet : l'outil pédagogique

Basé sur cette expérience, visant à la généraliser, un outil pédagogique a été développé. C'est un dossier composé d'une partie permettant à des

formateurs d'acquérir un bagage théorique. L'autre partie comporte, quant à elle, des objectifs précis, une méthode, et des fiches d'animations, pour mettre en place ce type de formation. Le public visé est tout professionnel ou futur professionnel de la petite enfance ou tout autre acteur en lien avec des enfants. Il y a sans doute encore une adaptation à faire avant de pouvoir utiliser l'outil avec les parents.

Nos perspectives

Au sein de la FSMI, nous voudrions continuer le suivi de ces formations dans les services auxquels elles ont été dispensées, dans la mesure où nous nous rendons bien compte qu'une seule journée n'est pas suffisante pour aborder un tel thème en profondeur. Sans suivi, le contenu de la formation risque de ne plus être réactivé ni rediscuté et par conséquent de ne pas évoluer.

Par ailleurs, nous voudrions adapter cette formation au troisième secteur dont nous nous occupons, celui des consultations d'enfants. Plus largement, nous aimerions que ce module soit intégré au programme de formation des futurs professionnels. Pour les accueillantes, un module de ce type fait maintenant partie des projets d'enseignement. Nous cherchons aussi un moyen plus spécifique de toucher les parents, sans devoir passer par la formation... Quelque chose de plus direct.

En conclusion, les deux éléments qui méritent d'être soulignés suite à cette expérience, c'est que la sensibilisation aux stéréotypes sexistes et le changement vers des pratiques éducatives égalitaires sont des processus à long terme qui nécessitent, d'une part, d'y revenir fréquemment – ce n'est pas une journée de formation qui va sensibiliser les praticien-ne-s une fois pour toutes – et qui impliquent, d'autre part, la mobilisation conjointe des différents acteurs, tant des parents que des professionnel-le-s et des institutions concernées.



Comment le sexisme s'immisce dans le monde du jouet ?

Françoise Meus*

Il n'est pas rare d'entendre un parent ou un enfant s'exclamer *«c'est un jouet pour fille !»* ou *«c'est un jouet pour garçon !»*

A quoi cela tient-il ? Puisqu'au départ un jouet est un objet. Cet objet «jouet» a pris un sexe qui ne se partage plus ! Une frontière est établie ; une limite qu'il ne s'agit pas de dépasser...

Quelle est cette limite valable autant pour les garçons que pour les filles ? Une limite de rôle ? Une limite d'attitude ? Nous aurions donc affaire à des rôles masculins et à des rôles féminins bien distincts dont il ne s'agit pas de s'affranchir alors que notre société contemporaine prône égalité des sexes et mixité : un partage tant dans la vie affective et familiale (répartition des tâches éducationnelles et domestiques) que dans la vie professionnelle (égalité des chances dans les études et professions) ou encore dans la vie sociale (parité hommes/femmes dans les organisations démocratiques).

* Ludothèque Ampli Junior Liège, rue Neuve 18/22 à 4032 Chenée.

Il est possible d'y acquérir l'outil pédagogique «Jouette» qui aborde le sexisme de manière complète au travers de fiches d'animation pour les enfants de 5 à 8 ans. Il s'adresse aux enseignants, aux parents et aux enfants.

Que se passe-t-il dans le monde du jouet ?

Pour pouvoir y répondre, prenons le temps de nous promener dans un magasin de jouets courant, sans enfant et sans devoir y acheter quelque chose. Prenons le temps de lire les informations distillées à notre insu... Entrons dans ce magasin et observons directement l'organisation de celui-ci en rayonnages. Des rayonnages organisés et codifiés si bien que, quel que soit le magasin où nous entrons, nous ne sommes jamais perdus puisque ce sont toujours les mêmes repères qui sont à l'œuvre. Quels sont ces repères, connus de tous sans qu'ils soient notés noir sur blanc quelque part ?

Voyons l'ensemble des formes, des couleurs, des images, des jouets et de leurs emballages. En premier lieu, le rayon des jouets de premier âge : des jouets de manipulation, d'assemblage, des jouets sonores, *etc.* Le tout dans un ensemble de couleurs dites «de base» : des rouges, oranges, verts, bleus, jaunes. Un rien de noir et de blanc complète la gamme. Les formes sont cubiques arrondies. A ce stade, il n'y a pas de distinction de sexe. Ces jouets sont pour tous les bébés.

Quand on passe au stade suivant, il faut choisir rayonnage pour fille ou rayonnage pour garçon. Que contiennent-ils et en quoi sont-ils différents ? Entrons pour voir côté filles...

Petit magasin et accessoires : fruits - légumes, balance, caisse enregistreuse, chariot...

Ensuite les kitchenettes et leurs équipements : vaisselle, four, percolateur, mixeur...

Puis les machines à laver, table de repassage, balayette, aspirateur...

Enfin les tables à langer, poussettes, *cosy*, et toute la gamme des bébés et objets de soin.

Si au début des rayonnages, les couleurs restent basiques comme dans la gamme premier âge, au fur et à mesure que nous avançons, elles se déclinent dans des tons pastels pour arriver, en fin de parcours, à une dominante de rose. Les formes, elles aussi, sont à dominante ronde et de cœur...

Donc, si nous voyons une boîte rose et en forme de cœur, nous en concluons que c'est pour une fille, peu importe son contenu : un vêtement, un bébé, un puzzle, des perles ou des craies !

Du côté des garçons :

Un ensemble de circuit de course ;

trains, TGV, bateaux ; aéroports, avions et hélicoptères ; la panoplie des jouets de construction : outils et engins ;

l'ensemble des jouets de la ferme : animaux, engins et trousse docteur/vétérinaire ;
garages et stations services, voitures, bus et camions ;
les voitures téléguidées dérivent vers la robotique et les engins de l'espace pour laisser ensuite la place aux figurines de combat (humaines ou non) armées de toutes sortes...

Qu'elle soit historique, de science-fiction, du domaine de l'*héroïc fantasy* ou du *manga* : c'est la gamme de la guerre qui se déploie sur des mètres carrés de rayonnage !

Et comme chez les filles, les couleurs premier âge laissent place peu à peu au noir, teinté de jaune, de rouge et de bleu électrique. Les formes, quant à elles, tendent vers le carré, le cube.

Donc, si nous voyons une boîte cubique noire rayonnée de rouge, de jaune ou de bleu électrique, nous pouvons en conclure que c'est pour un garçon, peu importe son contenu : une voiture, un animal, un robot.

Sans entrer dans l'analyse détaillée du symbolisme des formes et des couleurs, mais simplement en s'interrogeant sur les sentiments éprouvés au regard de ces environnements : d'un côté, nous éprouverons tendresse, douceur et rêverie ; de l'autre, force, combativité et action.

Sont-ce là des qualités intrinsèquement féminines, masculines ? Ou un entraînement dès le plus jeune âge à devenir une femme, un homme ?

Pour compléter le tour des observations, regardons les photos d'enfants sur les boîtes d'emballage des jouets. Cherchons une image d'un garçon et d'une fille en train de jouer ensemble sur un emballage : si nous trouvons dix boîtes, c'est beaucoup !

Quelles sont les conséquences de ce sexisme dans le monde du jouet ?

On remarque que les filles sont confinées dans les jeux domestiques où l'activité principale est de « *prendre soin de* » : du bébé, de la maison, de sa personne. Par ailleurs, les garçons sont confinés dans des jeux d'action, de construction et de combat. Or nous savons que les enfants ont besoin d'évoluer de manière équilibrée dans quatre aspects du développement : le développement social et affectif, le développement intellectuel, le développement de psychomotricité fine et le développement de psychomotricité globale.

(1) **Le développement social et affectif**, c'est-à-dire la capacité de créer un lien d'amour avec l'objet de jeu, donc le jouet : par exemple la poupée ou la peluche.

C'est ok du côté des filles, mais du côté des garçons la poupée ou la peluche se transforme en monstre ou en figurine de combat. Dans ce cas, le lien d'amour se transforme en haine et violence. Comment le garçon peut-il alors, dans son univers de jeu, développer des qualités de douceur, tendresse et d'affection : «prendre soin de» ?

Petit garçon, futur papa peut-être ? Aura-t-il ces qualités suffisamment épanouies afin de remplir son rôle pleinement ?

Pierette Bouchard, professeure à l'Université de Laval, considère, dans son rapport, l'absentéisme des pères comme étant un problème causé par le sexisme : *«On s'attriste, sans y réagir vigoureusement, de ce qu'un grand nombre de pères soient absents, qu'ils assurent encore maladroitement leur rôle de parent, qu'ils remplissent peu ou mal leurs obligations dans les cas de séparation et de divorce, qu'ils ne s'impliquent pas suffisamment dans la vie familiale, qu'ils puissent se montrer violents ou méprisants envers la mère de leurs enfants ou qu'ils puissent un jour abuser de leur pouvoir envers leur fils ou leur fille. La création d'un attachement fort entre les hommes et leurs enfants dès la naissance est une condition indispensable à l'amélioration des relations entre pères et enfants»*. Pour ce faire, il faudrait que les petits garçons jouent au «papa» avec leurs bébés.

(2) **Le développement intellectuel** recouvre tous les jeux de mémoire, logique – math, capacité à déduire, à élaborer, construire, imaginer au départ de la pensée abstraite.

Nous retrouvons ici toute la gamme des jeux de société qui pour la plupart ne font pas l'objet d'une ségrégation sexiste. Il n'en va pas de même dans le domaine des jouets de construction que nous retrouvons ici tels les Légo, Géomix, Meccano et autres où, plus on avance dans l'élaboration technique de construction, moins il y a de jouets «pour filles». Toute cette gamme est pratiquement réservée aux garçons autant par leurs emballages que par leurs contenus : engins de combat aérospatial et boîtes de jouets d'éveil scientifique – microscopes, télescopes, boîtes de chimie, électricité, mécaniques, etc. D'ailleurs, c'est sur ces boîtes que l'unique enfant qui joue est un garçon ! Par contre, les boîtes de jouets écologiques tels que jardinages et autres restent mixtes, souvent rangées du côté des puzzles ou des jouets créatifs car ces jeux font plus appel à la dextérité manuelle qu'au raisonnement intellectuel (comprendre, déduire, assembler des données abstraites).

Des chercheurs au Canada et en Europe se sont penchés sur l'orientation scolaire des filles et des garçons. Ils observent que le sexisme conduit les filles, dès le plus jeune âge à se désintéresser des carrières scientifiques. Leurs choix de professions restent très souvent stéréotypés, ce qui n'améliore pas la situation des femmes dans le monde.

(3) Le développement de la psychomotricité fine concerne toute la partie de la dextérité manuelle, la précision du geste, la patience, la finesse...

C'est l'excellence de la gamme de jouets pour filles : perles à enfiler, cotons à tresser, boîtes de jeux créatifs telles que modelage, peinture, découpage, collage, calligraphie, broderie... Malheureusement, les résultats de ces activités de jeux restent la décoration, la parure, la beauté et donc la passivité. Il y a peu de place pour la créativité, l'invention, l'innovation, la transformation et l'imagination. Les jouets de développement de la psychomotricité fine se retrouvent aussi dans les boîtes de jeux de construction.

(4) Le développement de la psychomotricité globale implique de jouer avec son corps. Cet aspect reprend toute la partie des jeux sportifs et jouets de plein air, ainsi que les billards, jeux de fléchettes, kicker, etc. C'est grimper, courir, sauter, ramper... On peut considérer que les jeux sportifs et les jouets de plein air sont d'égale accessibilité aux filles comme aux garçons. Mais il s'y cache un sexisme sous-jacent.

- Les vêtements : les filles ont-elles souvent des vêtements adaptés qui leur permettent de courir, grimper, sauter avec aisance et sans risque de chute ? Je pense à ces jolies baskets roses dépourvues de semelles antidérapantes...

- Le temps consacré à ces jeux sportifs ou de plein air : préfère-t-on voir une fille participer trois fois par semaine à des activités sportives ou de plein air ou la voir jouer tranquillement à la maison ?

- Le choix de la nature de l'activité : choisit-on aussi facilement pour une fille danse et badminton que football et hockey sur glace ?

- Notre capacité à tolérer les attitudes requises pour la pratique de ces activités : compétition, force, adresse, rapidité... N'entend-t-on pas souvent : «C'est un garçon manqué !»

Rencontre avec nos préjugés et nos stéréotypes

Il est plus aisé pour une fille de s'entendre qualifier de «garçon manqué», d'éprouver aussi une certaine fierté d'être forte, rapide, adroite, compétitive. Ce sont des valeurs développées et appréciées par notre société contemporaine et nous sommes toujours engagées dans la lutte féministe entamée par nos prédécesseurs. Il est aussi plus aisé pour une

filles d'avoir accès aux jeux des garçons sans trop grandes difficultés, même s'ils ne lui sont pas destinés directement. Il n'en va pas de même pour les garçons ! Il est moins admis, voire pas du tout qu'un garçon joue avec des perles à enfiler en vue de se faire un collier, se maquiller ou se déguiser en femme...

Une fille déguisée en Zoro ou en cow-boy ne pose aucun problème. On peut même lui dessiner une moustache ou une barbe sur le visage sans qu'elle soit dépourvue de son identité sexuelle et de sa féminité. Par contre, un garçon déguisé en princesse ou en fée attise les peurs de tout son entourage ! «Que va-t-il devenir ?» Au grand dam de ses parents, son identité sexuelle et sa virilité sont en péril !

Les peurs que nous éprouvons à cet instant sont directement liées à nos préjugés et à nos stéréotypes. Prenons alors le temps de les écouter et de les apaiser : un jeune garçon ne devient pas homosexuel parce qu'il enfle une robe pour jouer. De même, une fille ne devient pas homosexuelle parce qu'elle se déguise en Zoro.

Le temps des cow-boys et des princesses est révolu, le monde change et bouge. Il y a de moins en moins d'objets ou d'activités réservés uniquement à l'un ou l'autre sexe. En même temps, sortent sur le marché des cosmétiques des gammes de produits de soins et de maquillages spécialement pour hommes. Que dire ? Et qu'en penser ? Que deviennent alors nos stéréotypes et nos préjugés ?

Quelques pistes pour contrer le sexisme dans le monde du jouet

En tant que parents, nous avons la responsabilité de la consommation de nos enfants tant pour leur hygiène, leur alimentation, leur santé que pour leurs jeux. Ne perdons pas de vue que nous évoluons dans une société de plus en plus consommatrice, que les personnes les plus sujettes à cette consommation effrénée sont les enfants. Notre rôle de parents et donc d'éducateurs doit en être dès lors renforcé. L'objectif des monopoles des grands fabricants de jouets et des distributeurs qui leur sont attachés est de gagner le plus d'argent possible. Notre rôle de parents est d'éduquer nos enfants selon un ensemble de valeurs qui respecte leur développement harmonieux.

- Veillez à équilibrer le choix des jouets en fonction des quatre aspects du développement : faites le tri et l'inventaire de ce que vous avez à la maison. Voyez ce qu'il y a en trop, voyez ce qu'il vous manque.

-
- A la maison, mélangez les jouets et créez de nouveaux espaces de jeux de sorte que les enfants aient accès à tout sans reproduire le cli-vage fille/garçon.
 - Choisissez les jouets type kitchenette, garage, magasin dans les colo-ris autres que stéréotypés : vert, orange, jaune ou des jouets en bois.
 - Privilégiez les cadeaux-jouets à usage collectif pour tendre vers une mixité au sein de la famille.
 - Tout en respectant le désir des enfants, choisissez vous-même les jouets parmi la gamme qui est proposée, évitez d'acheter au magasin en présence des enfants, ils sont souvent sous la contrainte de la publicité du magazine de jeux ou de la publicité télévisée.
 - Offrez le jouet sans son emballage : si vous désirez offrir un bébé garçon à un petit garçon, ôtez l'emballage rose bonbon.
 - Bannissez de la maison les magazines publicitaires de jouets. Evitez les fameuses listes de St Nicolas coupées-collées au départ de ces catalogues ou bien fournissez-vous en catalogues de jeux plus res-pectueux de l'enfant.
 - Evitez les publicités télévisées...
 - Et toutes autres idées que vous trouverez...



Un état d'urgence permanent

Jean-Claude Paye*

A travers la problématique de la lutte anti-terroriste, la fonction du droit pénal se déplace. Habituellement, ce dernier interpelle les personnes poursuivies en tant qu'individus. Les nouvelles incriminations d'organisation terroriste et de participation ou de soutien à de tels groupes, créent des délits de responsabilité collective et s'attaquent à des organisations constituées ou virtuelles. S'affranchissant de toute infraction ou même de l'intention d'en commettre, la punition vise la simple appartenance à un groupe désigné par le pouvoir exécutif.

Le droit pénal acquiert un rôle constituant, il réorganise le rapport société/Etat. Ce changement s'opère d'abord au nom de l'état d'urgence, de la guerre contre le terrorisme. Les attentats du 11 septembre et le *Patriot Act*, dont le projet fut déposé quelques jours seulement après ces événements, légitiment une mutation du droit qui précède ces attentats. Mais cette « guerre » se prolonge indéfiniment. Les procédures d'exception votées dans l'urgence deviennent permanentes et les dispositions prises à l'encontre de catégories particulières de la population tendent à s'élargir à l'ensemble de celle-ci. Que ces mesures s'inscrivent dans la loi, indique que les citoyens doivent être prêts à renoncer durablement à leurs libertés individuelles et collectives.

* Sociologue, auteur de *La fin de l'Etat de droit*, La Dispute, Paris, 2004.

Un nouvel ordre de droit

Le *Patriot Act* représente l'exemple parfait de ce processus d'inscription de l'exception dans la loi, dans l'ordre juridique. Il n'est pas la seule loi américaine qui s'attaque de front à l'Etat de droit, mais ici l'administration revendique ouvertement son action. Cette loi a d'abord une fonction idéologique. Elle est une opération de légitimation d'un changement de régime politique, qui donne au pouvoir exécutif des prérogatives de magistrat.

Pour réaliser cet objectif, le *Patriot Act*, à travers les dispositions assurant un contrôle des populations, installe un double effacement des frontières existant entre fonction de police et travail de renseignement. D'une part, il généralise aux matières criminelles des critères d'autorisation de surveillance et de saisie d'informations qui ont été établis en matière de contre-espionnage, par le *Foreign Intelligence Surveillance Act - FISA* de 1978. Cette dernière loi donne – dans ces matières – des prérogatives exceptionnelles à l'administration, en soustrayant ses actes à un véritable contrôle judiciaire autre que l'autorisation préalable et sans suivi de tribunaux d'exception, souvent secrets. D'autre part, il permet aux services de renseignement d'utiliser des dispositions particulières auparavant réservées aux enquêtes criminelles, telle l'utilisation du dispositif dit «*lanterne magique*», techniques particulièrement intrusives dont l'utilisation était, en contre-partie, assortie de garanties de contrôle judiciaire et de protection des droits de la défense.

Finalement, les preuves obtenues par des recherches sous mandat *FISA* – dont l'autorisation, plus facile à obtenir, est gouvernée par des standards réduits en matière de protection des libertés – peuvent être transmises vers des Cours criminelles qui sont normalement guidées par un plus haut niveau de protection de la vie privée.

Le *Patriot Act* a aussi créé des autorisations permanentes pour un échange généralisé d'informations entre agences de renseignement et services de police, en leur permettant de dépasser les barrières administratives empêchant de telles connexions. Il autorise le ministre de la Justice (*General Attorney*) à saisir le directeur de la *National Intelligence* afin de fournir, à une procédure judiciaire, des preuves obtenues par des recherches de renseignement.

La loi autorise aussi le transfert de renseignements *FISA* vers les divisions criminelles¹. Le département de la Justice a admis avoir envoyé

1. Kate Martin, «Why Section 203 and 905 should be modified», *American Bar Association's Patriot Debates*, <http://www.patriotdebates.com/203-2#opening>

environ 4 500 dossiers *FISA* vers la division criminelle. Le nombre de poursuites engagées est inconnu².

The Patriot Act Reauthorization

En 2006, le renouvellement du *Patriot Act* permet d'inscrire dans la durée des mesures qui, lors de leur première adoption en 2001, furent justifiées par une situation d'urgence. Les dispositions d'exception prises par le gouvernement américain après les attentats du 11 septembre 2001 se fondent sur le vote du Congrès stipulant : «*que le Président est autorisé à utiliser toutes les forces nécessaires et appropriées contre les nations, organisations ou personnes qui ont planifié, autorisé, commis ou aidé les attaques terroristes survenues le 11 septembre 2001 (...)*»³.

C'est ainsi que le *Patriot Act* autorise l'incarcération, sans procès ni inculpation, pour une durée indéterminée d'étrangers soupçonnés de terrorisme, tout en installant une surveillance généralisée de la population. Certaines de ces mesures de contrôle sont permanentes, d'autres furent votées pour une période de quatre ans. Ces dernières, contenues dans seize articles, venaient à expiration fin 2005⁴. Pour pouvoir être prolongées, elles devaient faire l'objet d'un vote des deux Chambres autorisant leur réinstallation.

Si le *Patriot Act* fut ratifié très rapidement, ce ne fut pas le cas de son renouvellement. Le Président G-W. Bush ne put signer *The Patriot Act Improvement and Reauthorization Act*⁵ que le 9 mars 2006. C'est au niveau du Sénat que la résistance s'est organisée. Si ce processus interminable a permis, pour la première fois, une discussion parlementaire sur le contenu et les enjeux de la loi, le projet gouvernemental finira par être adopté. L'administration est parvenue à éviter que les dispositions permanentes soient réinstallées avec des contrôles judiciaires contraignants, et elle a fait transformer quatorze des mesures temporaires, adoptées en 2001 comme procédures d'urgence, en dispositions permanentes.

2. *Oversight answers*, présenté par Jamie E. Brown, Acting Assistant Attorney General, le 13 mai 2003, on file with the House Judiciary Committee.

3. *Authorization for Use of Military force*, Pub. L. 107-40, § 1-2, 115 Stat. 224.

4. «USA Patriot Act Sunset», *Electronic Privacy Information Center*, <http://www.epic.org/privacy/terrorism/usapatriot/sunset.html>

5. H.R. 3199, version finale, <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/query/D?c109:6:./temp/~c109wRyCSR...>

Les opposants au *Patriot Act* voulaient profiter de la procédure de réinstallation afin d'imposer des mesures de contrôle garantissant les libertés individuelles. Quant au gouvernement, il désirait augmenter les prérogatives du *FBI*. L'administration ne parviendra pas à réaliser cet objectif, mais elle a sauvé l'essentiel : les quelques aménagements imposés par le Sénat sont loin de rétablir l'équilibre en faveur du pouvoir judiciaire et les dispositions les plus liberticides – telles les «*enquêtes furtives*» et les «*lettres de sécurité nationale*» – sont prorogées et deviennent permanentes sans que leur champ d'application soit contrôlé.

Pour les techniques d'enquêtes très intrusives dénommées «*enquêtes furtives*» (*sneak and peek*), le *FBI* est autorisé à pénétrer dans un domicile ou un bureau en l'absence de l'occupant. Durant cette enquête secrète, les agents fédéraux sont autorisés à prendre des photos, à examiner le disque dur d'un ordinateur et à y insérer un dispositif digital d'espionnage, dénommé «lanterne magique». Une fois installé, ce système enregistre toute activité informatique, sans que celle-ci soit transmise sur le Net.

Une autre procédure prorogée élargit les possibilités, accordées au *FBI* et à des administrations, d'obtenir des «*lettres de sécurité nationale*» : une forme de citation administrative donnant accès à des données personnelles d'ordre médical ou financier, aux données des agences de voyage, de casinos, des entreprises de location de voitures, ainsi qu'aux fichiers de bibliothèques.

Le *Patriot Act* étend la capacité du *FBI* d'obtenir une telle autorisation en dehors du cadre du contre-espionnage. Le champ d'utilisation de cette procédure est ainsi largement étendu à toute activité supposée criminelle. Lors des débats parlementaires, il est apparu que le gouvernement avait utilisé 30 000 «*lettres de sécurité nationale*», par année, depuis les attentats du 11 septembre⁶. En imposant le silence des personnes concernées et en compliquant le recours à un conseil juridique, ces assignations administratives empêchent toute organisation des droits de la défense.

Subordination du pouvoir judiciaire à la police

L'ensemble des mesures contenues dans la première version du *Patriot Act* conduisent à un renforcement du pouvoir des différentes forces de police au détriment des citoyens et du pouvoir judiciaire.

6. «*Senators Question Terrorism Inquiries*», *Associated Press*, *Washington Post*, November, 7 2005, p. A 10, www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2005/11/06/AR2005110601038.html

La loi autorise un simple tribunal local à émettre un mandat de recherche pour la collecte de preuves électroniques. Ce mandat a une portée fédérale, il est valable sur l'ensemble du territoire américain. Cet article renforce considérablement les prérogatives des services de police vis-à-vis du pouvoir judiciaire. Il permet aux officiers de police d'obtenir un mandat d'un juge d'une circonscription judiciaire autre que celle où est localisée l'affaire en cours. Dans les faits, il permet au service de police de choisir son juge et ainsi d'obtenir un mandat qui corresponde à ses attentes. Cette disposition consacre l'impossibilité pour le pouvoir judiciaire d'avoir un quelconque contrôle sur le travail de la police. Le rapport de force entre la magistrature et les forces de l'ordre est définitivement établi au profit de ces dernières.

Si les tentatives du gouvernement d'augmenter les prérogatives du *FBI* à travers le processus de renouvellement de loi ont globalement échoué, il est parvenu à imposer – dans une indifférence quasi générale – la mise en place d'un nouveau corps de police, dont la fonction est de s'en prendre ouvertement aux libertés publiques, tels les droits de réunion ou de manifestation. Ainsi, une disposition, contenue dans l'article 605 du *Patriot Act Reauthorization*, crée une nouvelle police fédérale, qui a le pouvoir «*de procéder, sans mandat, à des arrestations pour tout délit commis, en leur présence, à l'encontre des Etats-Unis (...) ou pour tout crime de la compétence des lois des Etats-Unis ou si il y a une présomption raisonnable de croire que la personne arrêtée a commis ou est en train de commettre un tel crime*».

De multiples attributions sont données à cette nouvelle police, qui est directement sous l'autorité du ministre de l'Intérieur, dont celle qui porte sur un «*événement particulier d'importance nationale*». Ces termes ne sont pas définis. Ils n'impliquent pas la présence d'une «*personne protégée*», comme un président ou un secrétaire d'Etat. C'est donc l'administration, et plus précisément la police, qui désigne l'événement comme ayant une «*portée nationale*». Ce qui lui permet de procéder à des arrestations selon son bon vouloir. Les termes utilisés tels «*délit contre les Etats-Unis*» ou «*présomption raisonnable de croire*» sont particulièrement vagues, leur sens dépend étroitement de l'interprétation qui est faite par les forces de police elle-mêmes⁷. L'action arbitraire des agents de l'administration est justifiée par le sens que celle-ci donne aux événements qui fondent leur intervention.

7. Paul Graig ROBERTS, «Unfathomed Dangers in Patriot Act Reauthorization», <http://antiwar.com/roberts/?articled=8434>

De l'état d'urgence à l'état d'exception permanent

L'élément important du *Patriot Act Reauthorization* réside dans le fait qu'il transforme la plupart des dispositions temporaires du *Patriot Act*, d'abord votées pour une durée de quatre ans, en mesures permanentes. Ainsi, ces mesures de surveillance deviennent la base d'un nouvel ordre politique. On quitte l'état d'urgence pour entrer dans l'état d'exception permanent.

L'article 212, devenu permanent, autorise les compagnies de téléphone et les fournisseurs d'accès Internet à divulguer au gouvernement le contenu et l'enregistrement des communications, si ces compagnies estiment qu'elles présentent un danger de mort ou qu'elles constituent une «*injure grave*». Il n'y a pas de contrôle judiciaire *a posteriori*, pas d'examen par un tribunal des résultats de la transmission d'informations par l'opérateur. Il n'y a pas de notification de cette transmission à la personne concernée.

L'article 214 du *Patriot Act*, devenue également permanente, facilite l'obtention par le *FBI*, dans le cadre du *Foreign Intelligence and Security Act*, des données de connexions électroniques et téléphoniques, entrantes et sortantes (*pen register/trap and trace provisions*). Cette saisie ne nécessite pas de mandat judiciaire. Avant le *Patriot Act*, le gouvernement devait prouver que la personne surveillée était un agent d'une puissance étrangère. Maintenant, il doit simplement signifier que l'information saisie est «*en rapport*» avec une enquête «*relative au*» terrorisme. Le caractère vague de cette qualification permet de justifier n'importe quelle recherche.

Cette disposition rend plus facile pour le *FBI* d'obtenir des données téléphoniques et internet sous *FISA* «*pour toute enquête destinée à obtenir des renseignements en matière de contre-espionnage*»⁸, sans devoir montrer que le dispositif est utilisé à l'encontre d'un agent étranger ou d'une personne engagée dans le terrorisme international. L'abandon de la notion de pouvoir étranger modifie la nature même de la procédure, en permettant que celle-ci s'applique à des citoyens américains.

L'article 218, qui expirait aussi fin 2005, autorise des recherches secrètes, sans notification, dans un domicile ou un bureau, s'il y a une «*présomption sérieuse*» de penser que le domicile ou le bureau contient des informations relatives à l'activité d'un agent d'une puissance

8. «USA Patriot Act Sunset», *Electronic Privacy Information Center*, <http://www.epic.org/privacy/terrorism/usapatriot:sunset.html>

ce étrangère, sans qu'il y ait nécessairement la preuve ou l'indice d'un délit. Les agents obtiennent un mandat d'une Cour secrète, mise en place par le FISA.

Avant le *Patriot Act*, les agents fédéraux devaient certifier que l'objectif premier de la recherche portait sur l'obtention de renseignements en rapport avec l'étranger. Cet article abaisse ce standard de façon significative puisque, avec le *Patriot Act*, les agents peuvent se limiter à déclarer que la saisie d'informations en connexion avec l'étranger est un «*objectif significatif*» de la recherche⁹. Cette loi permet ainsi des perquisitions secrètes chez toute personne – étranger ou citoyen américain – sur le simple soupçon que cet individu soit lié, de près ou de loin, avec le terrorisme. Cette disposition est aussi devenue permanente, tout comme celle contenue dans l'article 216, qui permet à un juge fédéral ou à un magistrat d'une autre juridiction de délivrer un mandat permettant d'enregistrer les données, entrantes et sortantes, d'une connexion électronique, mandat qui ne précise pas le numéro IP concerné et qui peut être délivré partout sur le territoire américain. Cet article modifie les critères pour l'accès aux numéros d'appel entrants ou sortants : l'agent doit simplement certifier que l'information recherchée l'est «*dans la recherche d'un crime en train d'être exécuté*». Le niveau de preuve est moins élevé que le degré d'exigence requis par la notion de présomption sérieuse «*qu'un crime a été commis ou est sur le point d'être commis*».

Cette disposition ne permet pas la capture du contenu des messages interceptés. Si au niveau des appels téléphoniques, le contenu des messages est séparé des données de connexion entrantes ou sortantes, ce n'est pas le cas pour les messages électroniques. Ces informations sont communiquées par «paquets». C'est le FBI – ou le service administratif qui réalise l'interception – qui, en principe, est chargé de séparer les données de communication de leur contenu, de lire les premières et de fermer les yeux sur les secondes. Dans les faits, il s'agit d'un véritable chèque en blanc donné aux agents fédéraux. Pour obtenir l'autorisation, l'agent doit simplement certifier que l'information recherchée est «*pertinente pour la recherche d'un crime en train d'être exécuté*». Le juge doit délivrer l'autorisation, dès réception de l'attestation, même s'il n'est pas d'accord avec la procédure engagée.

9. «Memo to interested Persons Outlining What Congress Should Do About the Patriot Act Sunsets», ACLU, March, 28, 2005, <http://www.aclu.org/SafeandFree.cfm?ID=17846&c=206>

Etat d'exception ou dictature ?

La résistance de quelques sénateurs a permis de maintenir et d'introduire quelques possibilités de contrôle et de recours judiciaires, sans que ceux-ci entament réellement les prérogatives du *FBI* et du gouvernement. De plus, les deux mesures les plus controversées ont été prorogées pour une nouvelle période de quatre ans, alors qu'un vote de la Chambre, en juin 2005, s'était prononcé pour une durée de dix ans. L'introduction de ces procédures judiciaires, ainsi que la limitation à quatre ans du prolongement des dispositions contestées donnent au *Patriot Act Reauthorization* la forme juridique de l'état d'exception et non celle de la dictature.

Ainsi est prolongée jusqu'en 2010 la disposition qui permet au *FBI*, moyennant une autorisation secrète d'un tribunal, d'avoir accès aux données médicales, aux comptes bancaires, aux données d'emprunts des bibliothèques ou de «*toute chose tangible*», sans qu'il soit nécessaire, pour les enquêteurs, de montrer que cette recherche porte sur des faits en connexion avec le terrorisme ou avec une puissance extérieure.

Les personnes concernées ne pouvaient pas révéler cette saisie d'informations. L'article 215 stipule que «*personne ne devra révéler à un autre individu que le FBI a cherché à obtenir ou a obtenu des 'choses tangibles' sous cette section*». L'accord intervenu leur permet de mettre en question cette procédure après un délai d'un an. L'introduction d'un processus formel de contestation donne à la personne soumise à une telle ordonnance le droit de saisir un juge *FISA*¹⁰ afin de modifier ou de casser la condition requise de non-divulgateion¹¹. Cependant, le gouvernement a la possibilité d'empêcher cette procédure de contestation pour des raisons de sécurité nationale. Ainsi la nouvelle loi rend quasiment impossible de modifier ces *gag orders*, ces clauses munies d'un «*baillon*», nom donné à ces ordonnances devant rester secrètes.

Le département de la Justice a toujours déclaré que cette disposition n'a jamais été utilisée pour des enregistrements en bibliothèques. Cependant, depuis 2001, les agents fédéraux ou les policiers locaux ont rendu visite à des bibliothèques afin d'obtenir des enregistrements : 178 d'entre elles ont reçu des agents du *FBI*. Le nombre réel de ces demandes ne peut être que plus élevé, puisque le *Patriot Act* rend illégal toute révélation de la part des institutions concernées.

10. Il s'agit d'un Cour secrète composée de 11 magistrats désignés par le ministre de la Justice.

11. «USA Patriot Act Additional Amendments Acts of 2006» (s.2271), February 17, 2006.

Quant à l'article 206, prolongé également pour une nouvelle période de quatre années, il autorise l'utilisation de connexions «nomades». Les agents du *FBI* n'ont pas besoin d'identifier le suspect pour obtenir l'autorisation d'installer leur dispositif de surveillance des communications. Est installée une connexion «sous couverture» à l'ensemble des téléphones installés dans le voisinage de la personne ciblée ou à ceux de ses relations, sans qu'il soit nécessaire de montrer que l'individu surveillé utilise ces appareils. Cela explique pourquoi un tel dispositif est appelé connexion «*John Doe*». Ne devant pas nommer la personne à surveiller, le gouvernement peut légalement surveiller le téléphone de n'importe quel individu, sans avoir à montrer que ce dernier est en relation, d'une manière ou d'une autre, avec une puissance étrangère, avec le terrorisme ou même avec une quelconque activité criminelle.

Avant le *Patriot Act*, les connexions «nomades» étaient utilisables uniquement dans des investigations criminelles, y compris en matière de terrorisme, mais n'étaient pas permises dans des investigations en matière de renseignement. L'enquête criminelle comprend une série de mesures de sauvegarde en matière de protection de la vie privée. Une telle connexion doit spécifier l'identité de la personne surveillée ou le téléphone posé sous surveillance. Pour passer d'un appareil à un autre, le gouvernement doit s'assurer que l'objectif identifié par le mandat utilise actuellement cet appareil. Avec le *Patriot Act*, les connexions «nomades», qui passent d'un appareil à un autre, sont autorisées en matière de renseignement, comme enquêtes sous *FISA*, sans inclure les mesures de protection relevant des procédures criminelles.

La procédure de renouvellement du *Patriot Act* a permis aussi de prolonger pour quatre ans l'article 6001 de l'*Intelligence Reform and Terrorism Prevention Act*¹² de 2004 qui autorise une surveillance de personnes isolées, soupçonnées d'être des terroristes. Ces individus sont désignés comme «*loups solitaires*». Ils feraient partie du terrorisme international, mais agiraient seuls. Cet article redéfinit la notion d'agent d'un pouvoir étranger en y incluant les personnes engagées dans «*le terrorisme international*» ou dans des «*activités terroristes en préparation*». Ainsi, pour être considéré comme un agent d'une puissance étrangère, il n'est plus nécessaire d'être en liaison avec un tel pouvoir. Cette disposition s'applique aux personnes ne disposant pas de la nationalité américaine.

12. «Intelligence Reform and Terrorism Prevention Act of 2004» ; «Lone Wolf» Amendement to the Foreign Intelligence Surveillance Act, <http://www.fas.org/irp/crs/RS22011.pdf>

Si la forme juridique du *Patriot Act Reauthorization* reste celle de l'état d'exception permanent et non celle de la dictature, cette distinction est purement formelle, comme le sont les procédures judiciaires chargées d'encadrer ces mesures. De plus, la volonté du pouvoir exécutif de s'accorder, non seulement dans les faits, mais aussi dans le cadre légitime de la loi, les prérogatives qui relèvent du pouvoir judiciaire, reste un objectif constant de l'administration. Elle n'a d'ailleurs que manqué de peu la pleine réalisation de cet objectif : la première version votée par la grande majorité de la Chambre en juin 2005 n'avait introduit aucune de ces procédures «de contrôle».

Avoir les pleins pouvoirs est un objectif constant de l'administration. C'est d'abord dans la cadre d'un état de guerre que cette revendication a été posée par le président au lendemain du 11 septembre. Si l'état de guerre est le motif présenté au Congrès pour favoriser le vote de la loi, il faut d'abord rappeler que le texte fût déposé trois jours avant les attentats, ce qui laisse supposer que le projet de loi était prêt bien avant. Le *Patriot Act* s'inscrit lui-même dans toute une série de modifications du code pénal qui le précèdent. Cette loi ne crée pas l'évènement, elle n'en est qu'une composante. Sa spécificité consiste dans le fait de donner sens au processus, en cours de modification, de la forme d'organisation du pouvoir d'Etat.

Quant au *Patriot Act Reauthorization*, il inscrit la loi anti-terroriste américaine dans son véritable cadre, qui n'est pas celui de l'état d'urgence mais bien celui de l'état d'exception permanent et généralisé.

Dès le départ, la lutte antiterroriste, comme processus de légitimation de la modification de l'organisation du pouvoir, se présente comme une guerre de longue durée contre un ennemi qui n'est pas défini, comme une lutte constante du «*bien contre le mal*». Une guerre permanente nécessite que des mesures d'exception soient inscrites dans la durée, donc dans la loi. L'insertion de la dérogation dans le droit, et surtout de l'exception comme base d'un nouvel ordre juridique et politique, telle est bien la fonction du *Patriot Act Reauthorization*.

Bientôt les fêtes

Offrez un cadeau rigolo :
abonnez vos amis aux CM !

- ☐ je souscris un abonnement - pour moi-même / pour M. ou M^{me}
à partir du numéro.....
- ☐ je souhaite acheter le(s) numéro(s)
- ☐ et je verse / j'autorise le prélèvement par ma carte VISA / MASTERCARD
pour la somme deEUR au compte 001-1047600-76
des Cahiers Marxiste - av. Derache, 94 b. 6 - 1050 Bruxelles
(Pour les virement intracommunautaires, ajouter les coordonnées
SWIFT/BIC : GEBABEBB et IBAN : BE 91 0011 0476 0076)
- ☐ voici mes coordonnées
- ☐ carte VISA / MASTERCARD [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] []
valable jusqu'en [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] []
- ☐ date et signature

Abonnement (5 numéros)
pour la Belgique 30 EUR
pour l'Union européenne 35 EUR
hors Union européenne 40 EUR
au compte 001-1047600-76 des CM
av. Derache, 94 b. 6, 1050 Bruxelles,
ou carte VISA/MASTERCARD
Tél/fax : 0032-2-650.49.21.
E-mail : cmarx@ulb.ac.be
www.ulb.ac.be/socio/cmarx

Les CM – numéros parus ces dernières années

- Notre adieu au roi	192, nov.-décembre 1993
- Etre de gauche et maçon ?	193, février-mars 1994
- Positions matérialistes sur l'écrit	194, juin-juillet 1994
- Régions, régionalisme :	
conjurer le crépuscule industriel ?	195, août-septembre 1994
- Y a-t-il un économiste (socialiste) dans l'avion ?	196, décembre 1994
- Parcours dans le monde catholique <i>réédition</i>	197, février-mars 1995
- La droite existe. Et la gauche ?	198, mai 1995
- Notes d'Amérique latine	199, juillet-août 1995
- Dérives sécuritaires	200, nov.-décembre 1995
- Luxembourg, un échantillon d'Europe	201, avril-mai 1996
- <i>Numerus clausus</i> et enseignement	202, juin-juillet 1996
- Néolibéralismes, renouvellements régressifs et totalitarisme marchand	203, août-septembre 1996
- William Morris, un héritage rouge et vert et centenaire	204, nov.-décembre 1996
- Services publics: on brade?	205, avril-mai 1997
- Ce qui ne peut plus durer en Belgique	206, juin-juillet 1997
- De la Yougoslavie à la Belgique	207, octobre-nov. 1997
- L'Afrique nouvelle est-elle arrivée?	208, janvier-février 1998
- Chiapas dialogue pour la dignité	209, juin-juillet 1998
- 150 ans (et ½) après le manifeste	210, sept.-octobre 1998
- Bruxelles : mixité sociale en théorie, ...	211, déc. - janv. 1998-99
- Des sciences et des hommes	212, juin-juillet 1999
- Albert Marteaux 1886-1949	213, nov.-décembre 1999
- A l'Est, dix ans de recyclage des nomenklaturas	214, décembre 1999
- Casino planétaire	215, avril-mai 2000
- La prostitution : un droit de l'homme ?	216, juin-juillet 2000
- Fédéralisme - stop ou encore ?	217, oct.-nov. 2000
- Mal-être au travail	218, déc.-janvier 2000-01
- Casino planétaire - suite : résister	219, juin -juillet 2001
- école@business.com	220, nov.-décembre 2001
- Lézards plastiques	221, mars-avril 2002
- Petites fleurs rouges de la grande grève - 1960-65	222, juin-juillet 2002
- L'Europe avant le Big-bang	223, octobre-nov. 2002
- Etre de gauche et flamand	224, avril-mai 2003
- Copernic : le manager, soleil de la fonction publique	225, août-sept. 2003
- 1302 revisité/herbekeken	226, sept.-oct. 2003
- Le socialisme est-il soluble dans l'Ethique ?	227, avril-mai 2004
- L'épreuve du blairisme	228, août-sept. 2004
- Ville de citoyens ou mosaïque de communautés	229, nov.-décembre 2004
- Savoirs et Capital ⁽¹⁾ : l'Université	230, avril-mai 2005
- 2040-2045 : La guerre aux vieux	231, juill.-août 2005
- Savoirs et Capital ⁽¹⁾ :	
en finir avec la propriété (intellectuelle)	232, oct.-nov. 2005
- Le défi impérial	233, sept.-oct. 2006

Les Cahiers Marxistes
sont déposés
dans les librairies suivantes :

- ABELARD Bouquinerie
Rue F. Dons, 5 (Quartier ULB) - 1050 Bruxelles
- AGORA Louvain-la-Neuve
Agora, 11 - 1348 Louvain-la-Neuve
- ALINEA
Rue Beaumont, 21 - L- 1536 Luxembourg
- A LIVRE OUVERT
Rue St Lambert, 116 - 1200 Bruxelles
- LA DERIVE
Grand'Place, 10 - 4500 Huy
- LIBRAIRIE FILIGRANES
Av. des Arts, 39 - 1000 Bruxelles
- SHOP 171 vzw-asbl
Bd. Lemonnier, 171 - 1000 Bruxelles
- LIBRAIRIE ANDRE LETO
Rue d'Havré, 35 - 7000 Mons
- LIBRAIRIE ENTRE-TEMPS (Centre culturel Barricade)
Rue Pierreuse, 19/21 - 4000 Liège
- LIBRIS - TOISON D'OR Espace Louise
Av. de la Toison d'Or, 40/42 - 1060 Bruxelles
- POINT VIRGULE
Rue Lelièvre, 1 - 5000 Namur
- PRESSES UNIVERSITAIRES DE BRUXELLES
Av. Paul Héger, 42 - 1050 Bruxelles
- TROPISMES
Galerie des Princes, 11 - 1000 Bruxelles
- WALLONIE - BRUXELLES
Rue Quincampoix, 46 - F - 75004 Paris

REVUE BIMESTRIELLE ISSN : 0591-0633

Editeur responsable : Pierre Gillis
6, N-D Débonnaire
7000 - Mons

Production, propriété & copyright : FREE, mouvement
d'éducation permanente non reconnu par la Communauté française
Membre de l'Association des Revues scientifiques et culturelles

Dépôt : Bruxelles X

8 EUR