



**HAL**  
open science

# Les parents enseignants face au dilemme éducatif des activités culturelles et de loisirs au regard du genre : quels partis pris et quelles justifications ?

Simon Foureau

## ► To cite this version:

Simon Foureau. Les parents enseignants face au dilemme éducatif des activités culturelles et de loisirs au regard du genre : quels partis pris et quelles justifications ?. Sciences du Vivant [q-bio]. 2024. dumas-04625596

**HAL Id: dumas-04625596**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04625596>**

Submitted on 26 Jun 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



***Les parents enseignants face au dilemme éducatif des  
activités culturelles et de loisirs, au regard du genre :  
Quels partis pris et quelles justifications ?***

**PRESENTE PAR**

**Simon FOUREAU**

pour obtenir le diplôme de  
MASTER STAPS –  
DEVELOPPEMENT INTEGRATION SPORT ET  
CULTURE  
de l'Université de Rennes 2

**Mémoire de recherche**

Sous la direction scientifique de :

**M. François LE YONDRE**

**Maitre de conférences à l'Université de  
Rennes 2**

**Année universitaire 2023/2024**



## Remerciements

Je souhaite tout d'abord adresser mes remerciements à l'ensemble des professeurs des écoles m'ayant accordé un temps qui leur était précieux, d'avoir allègrement participé à nos échanges à la fois riches et exaltants, et qui m'ont sans nul doute permis de mener ce projet comme je le souhaitais.

Mes remerciements vont également aux personnes ayant contribué à la recherche de contacts, me faisant bénéficier de leurs réseaux personnels. Leur aide m'a été très chère et a largement participé à la réussite de ce travail.

Enfin, je tiens à remercier particulièrement François Le Yondre, pour ses précieux conseils dans la réflexion de ce travail, dans le suivi, pour la pertinence et la qualité de ses recommandations, pour sa disponibilité et pour ses remarques toujours révélatrices.

*Nous ne pouvons plus nous permettre d'ignorer la réalité sous prétexte qu'elle n'est pas conforme à la religion, à la loi ou tout simplement à l'image que nous voudrions donner de nous-même. Nous devons cesser de céder à la tentation du repli, à la paresse de définir notre culture et notre identité comme des données figées et anhistoriques. Nous ne sommes pas notre culture ; mais notre culture est ce que nous en faisons.*

Leila Slimani, *Sexe et Mensonges*, 2021.

*Redouter la lumière. – La bonne action redoute la lumière aussi anxieusement que la mauvaise : l'une craint que la révélation n'amène la douleur (sous forme de châtiment), l'autre que la révélation ne fasse évanouir le contentement (c'est à savoir ce que pur contentement de soi-même, qui cesse aussitôt qu'une satisfaction de vanité vient s'y adjoindre).*

Friedrich Nietzsche, *Humain, trop humain*, 1878.

## Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>Partie I : Revue de littérature</b> .....	<b>10</b>
I. Etudier la construction du genre au sein de la famille.....	10
II. Le féminisme dans la domination masculine .....	23
III. Les parents enseignants et leurs pratiques éducatives .....	28
IV. Les dispositions genrées et les activités culturelles et de loisirs, une affaire de transmission .....	38
V. Entre conscience collective et conscience individuelle .....	45
VI : Problématique et question de recherche .....	56
VII. Les régimes de justification.....	58
VIII. Cadre d'hypothèse.....	64
<b>Partie II : Etude de cas</b> .....	<b>67</b>
I. Le dispositif de recherche .....	67
II. Les portraits .....	73
<b>Partie III : Les justifications des pratiques éducatives</b> .....	<b>129</b>
I. Méthodologie.....	129
II. Les pratiques éducatives des professeurs des écoles.....	131
III. Identifier les structures de la réflexion.....	135
<b>Conclusion</b> .....	<b>155</b>
Bibliographie.....	158
Tables .....	163

## Introduction

Nous n'irions à l'encontre de rien, si l'on affirmait que certaines activités, certains espaces et certaines sphères étaient davantage destinés aux garçons ou aux filles, que certaines consommations ou certains loisirs leur étaient propres, parce qu'ils ou elles seraient « faits pour ça ». De même qu'il y aurait des compétences, des tâches, qui seraient davantage associées, effectuées par les garçons ou par les filles, parce que, naturellement, l'on n'irait pas demander à une fille de poser une étagère, parce qu'elle n'en serait pas dégourdie, ou à un garçon de s'occuper d'un enfant en bas-âge, parce qu'il n'en serait pas habilité. Ainsi, l'on a inscrit dans notre imaginaire collectif et dans notre culture qu'il est attendu d'une fille qu'elle soit douce, attentionnée, conciliante, et d'un garçon qu'il soit fort, vaillant et courageux. Et d'ailleurs, de nombreuses statistiques le montrent. Nous pouvons nous servir du sport et de l'activité physique et sportive pour en faire le satisfecit, en effet, en 2014, selon l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études), près d'une personne sur deux adhère à l'idée selon laquelle « *certain sports conviennent mieux aux filles qu'aux garçons* » (Burrigand et Grobon, 2015). Dès lors, les activités choisies par les enfants, ou par les parents d'ailleurs, sont corrélées avec les valeurs qu'elles laissent paraître. La grâce, l'agilité, et la souplesse pour les filles. L'endurance, le rapport de force et la compétition pour les garçons.

Les stéréotypes qui viennent d'être évoqués structurent la doxa de l'attribution des représentations des compétences et des aptitudes des filles et des garçons dans notre société. Ces stéréotypes, se définissant comme des croyances que nous entretenons à l'égard de différents groupes sociaux ou catégories de personnes au sujet des caractéristiques que nous leur attribuons, sont ici « sexués » et sont définis selon V. Lentillon comme « *perçus comme des catégories naturelles, lorsque les groupes peuvent être identifiés en fonction de caractéristiques physiques [...] Ceci expliquerait leur puissance : l'idée d'essence suggère, en effet, que les observateurs considéreront la catégorisation de la cible comme reflétant sa véritable identité, sa vraie nature* » (2009). Ainsi, dès leur plus tendre enfance, les enfants seraient socialisés de manière différente selon qu'ils soient un garçon ou une fille, malgré une volonté grandissante d'égalité des sexes. Le genre, c'est « *ce qu'une culture fait du sexe* » (Keller, 2005), se référant à l'ensemble des caractéristiques et des comportements attribués et attendus de manière différenciée selon que l'on soit une femme ou un homme, par une société donnée. Cela renvoie à une division de l'intériorisation des normes et des valeurs par le sexe, et par le corps. La transmission de ces stéréotypes est le fondement de l'ensemble des inégalités sociales entre les sexes. Mais il est tout de même pertinent d'en évoquer quelques exemples pour faire état de ce que sont les

inégalités de genre au sein de notre société. Il s'agit d'une différence de traitement entre les Hommes, selon leur sexe, produisant une hiérarchie sociale entre les uns et les autres. Ces inégalités sont régies par un processus de domination masculine qui n'a de sens que dans une construction sociale culturelle donnée. De cette construction des rapports sociaux, il est conçu comme normal les différences salariales entre les hommes et les femmes occupant un même poste, qu'elles travaillent gratuitement à partir du 6 novembre 2023, de même qu'il est établi telle une évidence que la charge contraceptive soit supportée de manière quasi-absolue par les femmes, il nous paraît banal que l'espace de la cour de récréation soit occupé en grande majorité par les garçons, et c'en est de même chez les adultes où l'on se convient que lorsque la nuit vient, les espaces extérieurs, les rues, les quartiers, les centres ville, les espaces de socialisation et la vie urbaine soient l'apanage des hommes, le fruit d'une division sexuée.

Ce qui est intéressant avec les inégalités de genre, l'étude de leur transmission, c'est que l'on s'intéresse à une focale de la transmission des inégalités qui peut toucher un public tout à fait concerné, instruit, et qui a la connaissance de ces inégalités, de la manière dont elles se transmettent, et de l'importance qu'il y a de révéler l'existence des différenciations de genre produites dans notre société afin d'établir une plus juste égalité des droits, des chances et des situations entre les hommes et les femmes. Et pourtant, ce public sachant, peut lui aussi perpétuer la différence de traitement des garçons et des filles, des adolescents et adolescentes, des hommes et des femmes, parce que par nature, les stéréotypes conditionnent nos comportements. Selon la maxime existentialiste de J-P. Sartre, « *l'important ce n'est pas ce qu'on a fait de nous, mais ce que nous-même faisons de ce qu'on a fait de nous* ». Par-là, il exprime le fait que les individus doivent s'affranchir de leurs rôles sociaux, de la prééminence des normes sur l'existence sociale, des stéréotypes, se libérer des jugements que l'on émet sur eux, mais surtout, il met en avant l'idée selon laquelle les stéréotypes dépassent les individus à tel point que l'on s'y conforme.

Toutes choses ne sont pas égales par ailleurs lorsque l'on parle d'inégalités, parce qu'elles semblent infinies, toutes plus subtiles les unes que les autres, toutes moins dévoilées et conscientisées les unes que les autres. Ainsi, l'intériorisation, par tous, et le silence et l'inaction des personnes savantes à propos de ces inégalités conduisent à ce que l'on considère comme normal des privilèges liés au sexe, qu'entre humains, l'on accepte que l'on n'ait pas les mêmes possibilités et donc les mêmes chances de jouir de sa vie et de l'investir de manière la plus libre et la plus égale possible. Malgré les discours et les légiférations, dans la réalité sociale l'on a tout le mal du monde à changer les choses en ce qui concerne les inégalités de sexes. Mais « *le chemin des Lumières n'est l'apanage d'aucun peuple ni*

*d'aucune religion, il devrait être notre horizon à tous* » disait L. Slimani (2021). L'on n'a pas à pâtir *ad-vitam aeternam* d'une discrimination.

Mais alors, puisque nous avons la connaissance de ces inégalités, que les combattre est l'objectif de nos lois, comment se fait-il qu'elles persistent ? Pourquoi sommes-nous incultes à travers les actes que nous menons, vis-à-vis de nos propres savoirs ? Comment le Savoir ne se retrouve pas dédié au Prévoir et au Pouvoir ? Pourquoi, en connaissance de la nature des choses, l'on n'agit pas efficacement ?

Dans sa pièce de théâtre *Jules César*, Shakespeare disait : « *Tout esclave a en ses mains le pouvoir de briser ses chaînes* ». Le public savant dont on parle serait-il enchaîné lui aussi aux mœurs qui constituent la structure sociale ? Ces chaînes dont on a du mal à se défaire, sont omniprésentes et sont d'ailleurs symptomatiques de la société. Les interactions sociales des individus sont régies par des règles – grammaticales, au sens d'E. Goffman – essentielles pour conserver nos relations sociales, pour conserver la sacralité du présent et de l'interaction. L'on se conforme, dans nos conduites, à ce qu'il est attendu de nous. Sommes-nous dans l'obligation de s'enchaîner avec les autres pour être des leurs ? La chaîne, elle nous encadre, nous, individus faisant partie d'un groupe – celui de la société, au minimum – elle nous enserre, et la rompre, ce serait commettre une erreur, vouloir mettre fin à ce qui pourrait être une belle aventure humaine. La chaîne nous met face à ce problème : comment s'en détacher sans être banni du groupe ? La chaîne révèle cette ambivalence qui apparaît dès lors que l'on fait partie d'un groupe : vouloir en être sans pourtant vouloir en dépendre. De plus, être nommé dans une chaîne, c'est une forme de reconnaissance, de flatterie. Être parent, par exemple, c'est recevoir des félicitations, synonymes de travail accompli, d'approbation sociale, et en ce sens, faire le choix de mener une vie sans enfant, c'est ne pas y répondre, c'est comme refuser de se soumettre aux normes de la société, et faire le choix d'être exclu. La chaîne nous enchaîne non seulement à un groupe, et plus encore, elle nous oblige à la renforcer, à la rendre pérenne. H. Tubmann, grande abolitionniste américaine, disait : « *Si j'avais convaincu plus d'esclaves qu'ils étaient bien des esclaves, j'aurais pu en sauver des milliers d'autres* ». J. Stuart Mill disait aussi que « *la liberté parfaite est incompatible avec l'existence de la société* » L'on conçoit le paradoxe : notre enchaînement se fait de manière délibérée. Ainsi, la chaîne révèle notre propre ambiguïté face au groupe : Jusqu'où suis-je prêt à aller pour en faire partie ? Puis-je faire des choses que je méprise pour en être ? Quels sacrifices suis-je prêt à faire ? Toute la question réside ici : Comment faire coïncider ma personne avec un groupe, sans ne me transformer ni m'isoler ? Comment articuler ma singularité avec la généralité ? Entre

## Introduction

conscience individuelle et conscience collective, entre volontés personnelles et réalité sociale, quelles articulations l'individu peut-il mettre en place pour satisfaire ses envies et besoins singuliers ?

Une nouvelle réflexion se pose alors à nous : comment la justice sociale peut-elle se réaliser et se concrétiser ? Comment donner un effet à nos principes ? Peut-être est-ce parce que ces effets, ceux d'une égalité parfaite entre les sexes, manquent encore de preuves pour être acceptés aux yeux de tous que certains principes en vue d'une théorie morale et politique ont du mal à s'ancrer ? J-P. Sartre disait que la concrétisation de la justice se fait au changement des situations, alors il nous faut contribuer à l'amélioration de notre situation d'existence pour permettre la réalisation concrète de la justice.

Cette réflexion structure notre questionnement sur la manière dont se transmettent les stéréotypes de genre au sein des publics qui en ont la connaissance et sur la manière dont ils façonnent leurs comportements. Nous voulons comprendre comment les individus dont on considère qu'ils sont émancipés d'un certain conditionnement social, reproduisent, en s'appuyant sur leurs descendants – leurs enfants, les schémas stéréotypés de la structure sociale, alors même qu'ils sont sensibles à l'élimination de ces stéréotypes et favorables à une justice sociale entre les sexes. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés, dans le cadre de cette étude, aux parents-enseignants et aux pratiques éducatives qu'ils dispensent à leurs enfants, au regard des normes de genre, dans l'objectif de relever les justifications que ces derniers mettent en œuvre dans un dilemme éducatif qui doit composer entre des valeurs éthiques et réalité sociale. Dans un premier temps, nous aborderons le sujet dans un cadre dispositionnaliste, puis dans un second temps, nous amènerons le cadre de la justification par l'évocation des épreuves de la vie quotidienne, dans l'objectif d'articuler ces deux cadres autour de la rencontre des questions du genre et des pratiques éducatives.

## Partie I : Revue de littérature

### I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

#### 1. L'éducation et les choix éducatifs

« *L'éducation est le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence* ». (Durkheim, 1922)

La sociologie du genre s'inscrit dans une dynamique de dés-essentialisation de nos comportements et de déconstruction naturaliste des rapports sociaux de sexe et des normes qui disciplinent les individus. C'est une sociologie qui a pour objectif d'expliquer la construction sociale de la différence féminine par la culture et le processus de socialisation. Elle a vocation à l'affranchissement, à défaire les mécanismes de domination dès lors qu'ils ont été mis à jour, notamment dans un but d'égalité, dans la mesure où elle sert l'analyse des processus inégalitaires qui conduisent à créer des différences et des différenciations entre les sexes. Une éducation au genre, et au sexe, sont des éléments qui peuvent aider les individus à se transformer. Une émancipation du sujet passant par une politisation du sujet, donc par une prise de conscience par laquelle les individus peuvent se saisir du sujet permettrait à la société de réviser les conditions d'existence et les conditions de différence de ses individus.

##### *A. Une éducation au service de l'enfant... ou de la société*

Aujourd'hui, l'éducation, que l'on conçoit comme l'action des adultes sur les plus jeunes s'est transformée, selon E. Durkheim, et elle s'efforce, dans notre société, de faire de l'individu une personnalité autonome. La place de l'individu a pris une nouvelle envergure à la suite des révolutions industrielles, c'est ce que nous verrons plus précisément lors du chapitre V. Pour le moment, il nous paraît d'importance de revenir sur ce terme d'éducation et de la manière dont il fait sens en sociologie,

## I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

puisque notre étude s'attardera sur la justification des choix éducatifs des parents-enseignants au regard du genre.

L'éducation s'inscrit dans une société donnée et selon E. Durkheim, « *il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent de nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie [...] il y a donc, à chaque moment du temps, un type régulateur d'éducation dont nous ne pouvons pas nous en écarter sans nous heurter à de vives résistances qui contiennent velléités de dissidences* »<sup>1</sup>. Ainsi, l'éducation est au premier abord un moyen de construire l'individu pour le former à la société dans laquelle il va évoluer.

L'éducation, alors, repose sur des systèmes d'éducation développés en dépendance des institutions dominantes de la société, comme a pu l'être la religion auparavant, les organisations politiques ou le degré du développement des sciences. Ainsi, ils dépendent de l'œuvre de la pensée individuelle. De là, il est clair que, pour combattre des inégalités au sein de notre société, il est primordial que notre société elle-même reconnaisse ces inégalités, et agisse par des mesures institutionnelles. L'individu doit se conformer à la réalité sociale de la société politique dans laquelle il vit, et ne peut édifier ce qu'il veut, créer un nouveau système égalitaire comme il l'entend. Malgré toutes ses volontés progressistes, il doit concocter avec les principes de réalité existante.

De plus, E. Durkheim évoque le fait que l'éducation, qui « *a pour objectif d'élever les enfants* », des « *patriciens n'était pas celle des plébéiens* »<sup>2</sup>. L'éducation dans une société varie selon les classes sociales, d'une profession à une autre. Autrement dit, l'éducation transmise par des parents-enseignants n'est pas la même que celle transmise par des parents ouvriers, dans la mesure où les choix éducatifs diffèrent de même que les principes qui justifient ces pratiques. L'on sait que la famille joue un rôle déterminant sur les acquis de l'enfant, lors de sa socialisation et de son incorporation de dispositions, notamment scolaires. L'éducation a pour fonction de faire naître chez les enfants des « *états physiques et intellectuels et moraux* » que tous doivent disposer pour la vie sociale dans la société politique, lesquels sont de nature différente selon le groupe social, considérés,

---

<sup>1</sup>Durkheim, É., & Fauconnet, P. (1922). *Education et sociologie*. Quadrillage/PUF.

<sup>2</sup>*Ibid.*

## I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

selon la caste, la classe, la famille, la profession, et le genre. « *C'est la société, dans son ensemble, et chaque milieu social particulier, qui déterminent cet idéal que l'éducation réalise* ».

C'est là l'un des problèmes majeurs de l'éducation au genre auquel font face toutes les volontés de déconstruction des stéréotypes de genre et d'égalité entre les sexes au sein de la société. La problématique éducative ne touche pas la population de la même manière, parce que toute la population n'est pas informée de la même manière, n'est pas touchée de la même manière, n'est pas sensible de la même manière, et donc n'agit pas de la même manière, parce que tous ne sont pas pourvus de capitaux, de dispositions leur permettant d'appréhender ces différences comme des inégalités, des injustices.

L'éducation familiale a quelque chose de très personnel et de profondément inégalitaire, dans la mesure où tous les parents ne sont pas dotés des mêmes capitaux culturels, économiques, sociaux et symboliques, et, l'éducation au genre débute au sein même de la familiale, dans une dimension d'autant plus importante lorsque l'on sait qu'à l'intérieur de cette même instance l'on peut constater déjà, dans le fonctionnement du foyer certaines inégalités de genre. Ainsi, si « *C'est par l'éducation que se fait la transmission* », tous les enfants ne sont pas disposés à recevoir une éducation neutre sur le plan du genre, des appétences particulières pour certaines pratiques avec cette vision de la neutralité du genre. Les parents articulent leurs choix éducatifs en fonction des représentations, de la catégorisation et de la qualification des objets culturels sur le plan du genre, en fonction des représentations qu'ils se font de la société.

Aujourd'hui, les désirs progressistes de la société tendent vers la recherche d'une volonté d'égalité croissante entre les sexes dans la société. La société politique investit la problématique et amène les individus à s'en saisir par les diverses manières, toutefois, l'individu ne peut aller au-delà de l'horizon qui lui est donné à voir, en termes d'élimination des inégalités de genre, « *ainsi, même les qualités qui paraissent au premier abord, si spontanément désirable, l'individu ne les recherche que quand la société l'y invite, et il les recherche de la façon qu'elle lui prescrit* ». L'éducation dispensée par les individus ne peut qu'adapter les individus à la société.

Par ailleurs, l'éducation est de tous les instants, et peut prendre plusieurs formes. À tout moment les enfants sont sous l'influence éducatrice de leurs aînés et sont amenés à recevoir des communications, non toujours conscientisées, qui jamais ne cessent. Des actions effectuées, des paroles dites, des activités partagées, proposées, suivies et encadrées, par les remarques, les reproches et les corrections, par les questions et leçons, l'« *âme* » des enfants est façonnée, construite. « *Nous sommes forcés de suivre les règles qui règnent dans le milieu social où nous vivons. L'opinion nous*

## I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

*les impose, l'opinion est une force morale dont le pouvoir contraignant n'est pas moindre que celui des forces physiques* »<sup>3</sup>. Les pratiques éducatives reposent sur des idées et des sentiments collectifs que le pédagogue, informé et formé, a en charge de transmettre, et par cela, ce dernier se trouve déterminé dans ses choix éducatifs.

Aujourd'hui, « *le problème pédagogique ne se pose pas pour nous avec la même sérénité que pour les hommes du XVIIIe siècle. Il ne s'agit plus de mettre en œuvre des idées acquises, mais de trouver des idées qui nous guident* ». Pour découvrir ces idées, dit E. Durkheim, « *c'est la société qu'il faut interroger, ce sont ses besoins qu'il faut connaître [...], qu'il faut satisfaire* »<sup>4</sup>. L'éducation joue un rôle considérable dans la construction d'idéaux futurs, notamment dans la volonté de réduction des inégalités de genre. La route vers l'égalité des sexes semble justement être une idée qui nous guide, mais cette idée connaît dans son application concrète des réticences liées en particulier aux structures de notre société, celle de la domination masculine.

Alors, afin de se diriger vers cette idée de progrès social, faudrait-il penser que notre culture est avant tout ce que nous faisons et cesser de penser qu'il faut être notre culture ? Sans doute, cette idée est trop facile d'expression, quelque peu moralisatrice, et laisse entendre que la solution est toute trouvée, or nous en sommes loin. Nous savons qu'une fois que cette idée de déconstruction des stéréotypes de genre permettant une égalité entre les sexes ait atteint la conscience des individus, ces derniers doivent agir et articuler leurs comportements avec le groupe. Les individus sont soumis à des normes qui régulent leurs conduites, fruits de leur éducation et d'une socialisation participant à la construction du genre.

## 2. La production des cultures familiales

Contrairement à l'éducation, la socialisation n'est pas une variable sur laquelle les parents peuvent avoir l'entière maîtrise. La socialisation ne se limite pas aux entreprises éducatives des parents dans le but d'élever leurs enfants. La compréhension des pratiques éducatives est indispensable dans la compréhension de la socialisation de l'individu, dans la mesure où la socialisation prend en compte un point que ne prend pas en compte l'éducation, celui des limites

---

<sup>3</sup>Durkheim, E. *op. cit.*, 11.

<sup>4</sup>*Ibid.*

## I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

concernant la lucidité de l'activité éducative des éducateurs, émettant l'idée que ces derniers sont également soumis aux lois, aux normes sociales de la société limitant leurs actions. Autrement dit, des normes éducatives s'imposent dans les pratiques d'éducatrices des éducateurs lesquels sont réduits, de plus, aux dispositions qu'ils ont eux-mêmes acquises. Ainsi, E. Durkheim émet l'idée que « *la socialisation [concept différent à l'éducation] est faite de davantage de non-intentionnel que d'intentionnel ; c'est un processus continu et diffus, quasiment invisible, « d'influence » qui s'avère très différent de l'activité pédagogique méthodologie* »<sup>5</sup>.

La famille est la première instance de socialisation de l'individu. L'enfant est soumis dès son plus jeune âge à un processus de socialisation, lors duquel la famille lègue à chacun de nous un héritage matériel et immatériel, des dispositions sociales, c'est-à-dire des inclinaisons à percevoir, sentir, faire et penser d'une certaine manière. Cela, intériorisé et incorporé le plus souvent de manière non-consciente, par chaque individu, lors de *l'amnésie de la genèse* au sens de P. Bourdieu, du fait des conditions objectives de l'individu et de sa trajectoire sociale. Le processus de socialisation est défini par M. Darmon selon ces termes : « *c'est l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit, on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné, par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert, apprend, intériorise, incorpore, intègre, des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement [...], façon dont la société forme et transforme les individus* » (2006). Ces dispositions, c'est-à-dire ces inclinaisons à percevoir, sentir, faire et penser d'une certaine manière, acquises lors du processus de socialisation primaire, sont constituantes de l'*habitus* : défini comme « *un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations* » (Bourdieu, 1980), c'est un principe générateur des conduites et de représentations, formé dans un système de relations (entre individu et société) structuré et hiérarchisant. Ces pratiques et représentations sont le produit de l'intériorisation des structures par les individus lors de leur socialisation, sous la forme de ces dispositions, transmises par incorporation. Ces dispositions sont à la fois durables, car elles sont fortement enracinées en nous et tendent à la continuité dans la vie de l'individu, transposables, car ces dispositions acquises, au cours de certaines expériences, ont des effets sur d'autres expériences ; c'est un élément d'unité de la personne, et elles font système, car ces dispositions tendent à être unifiées entre elles. L'*habitus* est constituteur des pratiques et des représentations de l'individu par ce qu'il est constitué, d'un apprentissage « *par corps* » (Bourdieu, 1980) des conditions sociales, du

---

<sup>5</sup>Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Armand Colin.

## I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

système social et des expériences passées, se caractérisant chez l'individu en un « *sens pratique* », une « *connaissance par corps* » (Bourdieu, 1997) : la socialisation par incorporation donne à l'individu des propriétés et des dispositions, et fondamentalement des conduites à tenir, des capacités à agir. M. Darmon renseigne le fait que chaque famille est significative de conditions matérielles d'existences et de rapports au monde représentés, donnant à voir à l'enfant et s'inscrivant directement sur son corps, au travers des parents qui ont eux-mêmes incorporés ces rapports, cela de manière inconsciente. Elle donne l'exemple suivant : « *l'essentiel de l'apprentissage de la masculinité et de la féminité tend à inscrire la différence entre les sexes dans les corps (à travers le vêtement notamment) sous la forme de manière de marcher, de parler, de se tenir, de porter le regard, etc.* » (Bourdieu, 1997). C'est dès la plus tendre enfance que se fait la différenciation entre les sexes, sur les corps des enfants, ainsi, derrière le rapport au corps il y a le rapport au monde, au monde social. Pour P. Bourdieu, certaines injonctions corporelles ne relèvent pas que de la simple tenue, elles portent également certaines considérations ascétiques, au corps et à la représentation de soi. L'on incorpore aussi les « *structures cognitives* », les « *schèmes de perceptions et d'appréciation* », les « *principes de division* », lors de ce processus de socialisation, permettant à l'individu d'envisager le monde social et de mettre en « *activation* » ses dispositions, lors de situations. P. Bourdieu parle alors de « *capital culturel* » pour désigner la transmission d'un héritage culturel de parent à enfant, cela « *de façon plus discrète et plus indirecte et même en l'absence de tout effort et de toute action manifeste* » (Bourdieu et Passeron, 1985). La force de l'*habitus* est fortement liée à la socialisation primaire, laquelle porte les premières expériences de l'individu dans un processus qui est continu. La socialisation familiale produit des « *dispositions irréversibles* », non dans le sens où celles-ci seraient définitives, mais dans le sens où, pour venir les modifier, il faudra faire en considération de celles-ci parce qu'elles résultent de l'« *habitus primaire* », lequel s'est construit dans un travail pédagogique « *sans antécédent* ».

Nous avons précédemment évoqué, en usant de l'œuvre d'E. Durkheim, *Education et sociologie*, qu'il existait des variations des éducations proposées selon l'époque, la caste, la classe et le sexe. Bourdieu systématise cette idée en parlant de socialisations de classes et d'*habitus* de classe, dans la mesure où l'appartenance à une classe sociale, « *classe d'individus biologiques dotés du même habitus, comme système de dispositions commun à tous les produits des mêmes conditionnement* » (Bourdieu, 1980), conditionne les socialisations à un caractère plus ou moins semblable entre elles par rapport aux autres classes sociales. Ainsi, il existe une socialisation de classe agissant sur les pratiques et les goûts des individus. B. Lahire conçoit l'espace de la société, dans toutes ses

dimensions, comme une feuille de papier vierge, et compare l'individu à une feuille de papier froissé, comprenant des « *plis et replis* » de la structure sociale en lui où le « *dedans* » (l'individualité, les catégories de jugement, les goûts, les ressentis considérés personnels, etc.) et le « *dehors* » (les structures sociales) ne sont que simple opposition de ces deux feuilles. C'est ainsi que la socialisation familiale constitue le premier pli de la socialisation de l'individu. Les socialisations sont l'outil par lequel les individus ont la possibilité de se différencier des autres, puisqu'ils évoluent en face de la même feuille vierge, et le principal vecteur de différenciation qui détermine la socialisation est l'origine sociale des enfants, l'appartenance de classe des parents de l'enfant.

### 3. Une socialisation culturelle genrée

Également, il n'y a pas uniquement l'appartenance de classe qui infère différemment la socialisation des enfants d'une même époque. B. Lahire commençait son ouvrage *Enfances de Classe* de cette manière : *Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde*. Cette maxime permet d'expliquer l'écart et la différence des conditions de socialisation des individus selon leur milieu social. Elle pourrait être transformée dans le cadre de notre recherche en : *Les garçons et les filles vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde*, et même, *Les garçons et les filles vivent au même moment dans la même famille, mais pas dans le même monde*. La différence des sexes est partie constituante d'un pli de socialisation, et la socialisation familiale joue un rôle des plus importants dans le processus de différenciation sexuée et « *y est la plus « silencieuse* » »<sup>6</sup> parce qu'elle est une forme à part entière de l'intériorisation des modèles de comportements sexués.

La notion de genre désigne à la fois une réalité sociale et un concept rendant compte de cette réalité. Elle relève une logique globale de la société qui structure les rapports sociaux entre les hommes et les femmes. Cette notion qui, aujourd'hui, est amenée à dépasser la théorie universaliste de S. de Beauvoir, au même titre que la vision bourdieusienne déterministe et descendante, pour aller vers une vision dynamique de la hiérarchie, laissant penser qu'il y a une fluidité dans le genre, envisageant un bouleversement de la situation. Cela s'insère en une perspective anthropologique de la culture laquelle façonne nos comportements, notre identité, par un apprentissage culturel, au cours d'un processus de socialisation, indépendamment de ce que nous sommes biologiquement. Hurtig et

---

<sup>6</sup>Darmon. M, *op. cit.*, 14.

## I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

Kaïl (2002) définissent le genre comme l'ensemble des attributs psychologiques, activités, rôles et statuts sociaux culturellement distribués aux catégories de sexe. Ainsi, « *ce qui a un genre [...] ce ne sont pas les personnes elles-mêmes, mais les actions et les relations que ces personnes mettent en œuvre* » (Théry, 2010). Autrement dit, les relations au genre sont changeantes selon les sociétés et elles sont évolutives. Le genre s'appréhende dans les relations à l'autre.

Différentes approches ont permis d'étudier le genre, nous renseignant sur quatre dimensions d'analyse du genre consistant ainsi à : faire éclater les visions existentialistes de la différence prétendue des sexes ; prôner une approche relationnelle des sexes ; appréhender les relations entre les sexes comme un rapport de pouvoir ; analyser les rapports de genre dans leur interdépendance avec les rapports du pouvoir (Flahaut, 2012).

La socialisation de genre débute dès avant la naissance et est constituante des rapports sociétaux différenciés entre hommes et femmes. Ce sont « *les processus par lesquels les individus assignés depuis leur naissance à une classe de sexe apprennent à se comporter, à sentir et à penser selon les formes associées à leur sexe et à « voir » le monde au prisme de la différence des sexes* » (Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard, 2012). En clair, c'est l'un des piliers de la socialisation dont on a le plus de mal à transformer tant sa force est importante. La socialisation de genre s'appuie notamment sur les « *objets de l'enfance* » (Cromer, Dauphin et Naudier, 2010) – les vêtements, la littérature et la presse jeunesse, les jouets et les activités de loisirs ; l'occupation du temps libre : les activités culturelles et l'encadrement de celles-ci – favorisant l'acquisition de dispositions, de compétences et d'appétences qui, traditionnellement, seraient davantage destinées aux filles ou aux garçons, et qui seraient l'origine de ce qu'a pu étudier Martine Court, à travers le sport notamment : la construction des corps de filles et de garçons. Les schèmes de perception caractéristiques des classes sociales ont appris à appréhender certains aspects de la pratique. La socialisation de genre n'est pas un processus autonome par rapport à la socialisation de classe (Court, 2010). Ainsi, la socialisation de genre est vectrice d'inégalités, visibles dans de nombreux domaines de la sphère sociale, publique et politique, notamment au niveau scolaire où se constatent des processus d'orientation différents adressés aux filles ou aux garçons ou encore dans le monde du travail où il existe des différenciations sexuées salariales, de postes à responsabilité ou d'élection de mandat, également dans la sphère privée, avec comme exemple le plus marquant, celui de l'économie domestique et la sexualité.

Il existe une articulation entre les deux socialisations que nous venons d'évoquer, entre les socialisations de classe et de genre. J-C. Passeron et F. de Singly mentionnent le fait qu'il existe une

## I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

socialisation de genre dans la socialisation de classe, « *une différence dans la différence* » où l'objectif est de comprendre le comportement sexué d'un enfant selon sa classe sociale déterminée, et non pas replacer le comportement sexué comme comportement « *en général* », puisque l'on sait par exemple qu'au sein des classes populaire et de la haute bourgeoisie, la différenciation sexuée de filles et des garçons est fortement marquée, les renvoyant respectivement aux attributs de la « *féminité* » et de la « *masculinité* » sans pour autant qu'ils sont de même augure. Également l'on sait que faire en sorte de proposer des pratiques indifférentes sur le plan du genre est une chose que l'on remarque dans les classes intellectuelles (Ferrand, 2004). Ces différences de genre fonction de la classe sociale peuvent apparaître par les pratiques culturelles et de loisirs, le style vestimentaire, que l'on peut appréhender par la production d'une culture au sein de la famille. De plus, il est nécessaire de s'intéresser à la « *polarisation sexuée de la socialisation de classe, c'est-à-dire la façon dont chaque socialisation de classe se conjugue au féminin et au masculin* »<sup>7</sup>.

Dans le processus de socialisation primaire, la construction de l'individu, la famille a un rôle majeur. La famille permet aux individus une découverte du monde économique et social qui les entoure et, dans certaines mesures, elle permet à chacun d'entre nous de s'y intégrer et d'investir ce monde. Les relations d'interdépendance entre enfants et parents sont fonction de la configuration familiale dans laquelle évolue l'enfant, jouant un rôle primordial dans la fabrication sociale des dispositions, des compétences et des appétences. « *Comprendre l'enfance, [...] c'est forcément s'attacher à comprendre d'abord et avant tout la famille, et, plus précisément les conditions de vie, de pratiques et de relations intra-familiales* » (Lahire, 2019). En ce sens, « *l'univers familial constitue un univers à la fois pédagogiquement incitateur, faisant participer l'enfant à des activités [...] fournissant des modèles d'identification pratiques commodes pour donner l'envie d'imiter, de « faire comme », et globalement « diffuseur » d'effets cognitifs ou organisationnels liés à l'incorporation par les parents [...] alors les enfants sont dans des conditions idéales pour construire des habiletés, des représentations ou des goûts* »<sup>8</sup> mais, comme nous pouvons le constater dans notre société et comme nous l'avons évoqué, il existe, dans la découverte du monde et dans les représentations que l'on s'en fait, une différence majeure entre les garçons et les filles. Dès lors, l'héritage culturel mis en évidence ici contribue à différencier les individus par les prédispositions culturelles qu'ils auront

---

<sup>7</sup>Darmon, M, *op. cit.*, 14.

<sup>8</sup>Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. Revue numéro 7 Regards croisés sur l'économie « Le choc des générations ? Dettes, retraites, dépendance » (mai 2010) <https://ses.ens-lyon.fr/articles/la-transmission-familiale-de-l-ordre-inegal-des-choses-132108>

## I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

acquis. Il s'agit d'un héritage immatériel lequel est transmis par les parents aux enfants se caractérisant par des goûts, des compétences, des dispositions à agir, à percevoir ou à juger.

De cet héritage culturel, l'on peut distinguer un héritage particulier qui fait l'objet de notre recherche, celui de l'héritage sexué. L'on entend par là que les garçons et les filles seraient soumis à une socialisation différenciée, nous nous intéressons donc au « *traitement socialement différencié que réserve le monde social aux individus selon qu'ils sont fille ou garçon [...], ou encore les effets sur les individus des deux sexes, d'une socialisation différenciée* »<sup>9</sup>. Cet héritage sexué peut s'appréhender, d'un regard sociologique, au prisme des loisirs et des activités culturelles qui font l'objet d'une différenciation sexuée par une transmission sociale culturelle.

La transmission en sociologie est une notion qui implique de « *comparer les attitudes, biens ou valeurs de générations successives, soit à partir de données rétrospectives collectées à l'âge adulte, soit en comparant les générations, plus rarement en comparant des populations appariées d'enfants et de parents, et plus rarement encore en considérant l'ensemble de la famille (les deux parents, mais aussi l'ensemble des membres de la fratrie). De l'ensemble de ces travaux, il ressort que la transmission « moderne » revêt un sens tout à fait particulier, celui d'un héritage laissant une large initiative aux « héritiers* »<sup>10</sup>. Ainsi, la transmission culturelle sexuée s'attache à la compréhension des goûts des individus en analysant le processus de socialisation des individus et les productions culturelles familiales, puis les conditions d'attachement et de familiarisation des individus à une ou des pratiques culturelles. Il est possible d'observer ces transmissions culturelles familiales en questionnant les modalités et les conditions d'émergence des goûts culturels des individus. Par ailleurs, l'on peut distinguer deux types de transmission familiale. La famille peut avoir recours à une éducation volontaire, à une « *inculcation* » de normes et de valeurs transmises à l'enfant, ou bien la transmission peut être résultante d'un processus involontaire et inconscient prenant la forme d'une imprégnation « *par exposition de l'enfant aux exemples parentaux* ».

---

<sup>9</sup>Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. Dans : Thierry Blöss éd., La dialectique des rapports hommes-femmes (pp. 9-25). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bloss.2001.02.0009>

<sup>10</sup>Octobre, S. & Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants : Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie*, 49, 695-722. <https://doi.org/10.3917/rfs.494.0695>

#### 4. Des cultures familiales diverses, diversement genrées

Le temps de l'enfance est un temps de confluence des différentes instances de socialisation, scolaire, familiale, où l'influence des pairs a une grande importance, notamment au niveau des activités de loisirs et autres activités culturelles et sportives pratiquées par l'enfant. Il est pertinent de s'intéresser à la manière dont la famille intervient, tel un filtre, au travers de l'ensemble des instances de socialisation qui sont constitutives de l'individu pluriel. En effet, l'individu, bien que sous l'influence majeure de sa famille dont on dirait qu'elle a la charge l'éducation de son enfant, est également sous l'influence du monde qui l'entoure, dépassant le cadre de la famille. Ainsi, il est nécessaire de comprendre que l'individu est porteur d'un *habitus* dont les pluralités des dispositions acquises vont être activées ou inhibées selon les contextes auxquels il sera confronté. « *Tout corps plongé dans une pluralité de monde sociaux est soumis à des principes de socialisations hétérogènes et parfois même contradictoire qu'il incorpore* » (Octobre et Jauneau, 2008).

Les influences socialisatrices se produisent dans un premier temps au sein même de la famille. Effectivement, le couple parental est rarement un « tout » homogène. Des rapports de classe pèsent sur les individualités du couple puisqu'ils peuvent provenir de milieux sociaux différents et donc porteurs de normes et de dispositions différentes. C'est ainsi qu'il est pertinent de prendre en compte que les choix éducatifs peuvent ne pas être justifiés de la même manière selon les deux parents d'un même couple, un choix éducatif pour l'un peut faire l'objet d'une justification claire alors que pour l'autre la justification peut ne pas être consciente. C'est effectivement le cas lorsqu'au sein du couple, les deux parents sont de sexe différent. Ces derniers vont transmettre une vision du monde avec une connotation genrée, malgré le fait que les expériences qui les ont construits et leurs positions sociales seraient proche. L'enfant, au sein de sa famille, peut être confronté à des personnes dont les principes de socialisation sont divers, voire opposés, conséquence d'une hétérogénéité intrafamiliale, ce qui peut largement influencer le rapport au monde qu'entretient l'enfant, d'autant plus que, comme l'a montré G. Henri Panabière, il existe un partage des tâches éducatives inégal dans les familles pour lesquelles les interactions éducatives sont le plus souvent l'objet d'un rapport mère-enfants. Ce rapport à la diversité, aux variations de la socialisation de l'enfant n'a pas un caractère automatique, mais résulte d'« *occasions de socialisations* » (Darmon, 2016).

## I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

Enfin, en nous intéressant aux activités culturelles et de loisirs, l'on se doit de préciser que ces dernières sont également l'objet d'un marqueur de genre entre l'individu socialisateur et l'individu socialisé, parce que ce sont des objets sociétaux porteurs des stéréotypes de genre.

L'ensemble des recherches portant sur les stéréotypes de genre « *ont mis en évidence le rôle des conditionnements sociaux dans la formation d'attitudes et de représentation de sexe et ont montré que nombre d'entre eux prennent leur source dans l'enfance* » (Tavan, 2003). Ainsi, les travaux ont permis de confirmer le fait que les attributs associés aux garçons et aux filles n'avaient rien de naturel, et qu'ils étaient le fruit de conditions de socialisation dont les loisirs et activités culturelles prennent part (Van Eijck, Knults, 2005). Si ces stéréotypes sont amenés à nous dépasser, c'est parce que ces derniers sont intériorisés, incorporés lors du processus de socialisation. C'est le cas pour les stéréotypes de genre lesquels sont le produit d'une socialisation culturelle sexuée<sup>11</sup>. Au sein de l'univers familial, les garçons et les filles n'investissent pas les mêmes champs culturels et de loisir, et cela peut être le résultat de choix parentaux tout comme le résultat de stratégies de l'enfant. Ces champs peuvent être interrogés dans une perspective genrée, dans la mesure où ils confrontent l'enfant à une « *assignation sexuée* » laquelle est déterminante dans la construction de l'identité de l'enfant, par rapport à soi et par rapport à l'autre.

Cette assignation sexuée par les activités culturelles et de loisir peut se décliner sous trois registres : la représentation des sexes, la catégorisation sexuée des objets culturels, et la qualification sexuée de l'éducation implicite et explicite (Octobre, 2010). « *La socialisation sexuée est un processus où se rencontrent l'assignation par autrui et la définition pour soi* » (Dubar, 2000). Ainsi, les trois registres mis en évidence précédemment s'imbriquent et sont composants genrés de la construction des dispositions de l'enfant, s'imposant à lui « *comme un modèle, une norme* ». L'on attribue au sexe un ensemble d'attributs et de représentations qui sont supposément en accord avec les représentations du féminin et du masculin et à cela, l'on associe des pratiques, des comportements, des activités, des sphères et autres espaces à partir desquels ces représentations s'expriment. « *Les représentations des sexes prennent appui sur les activités, mais celles-ci ne sont pas neutres sur le plan du genre [...] elle relève également des représentation* » (Octobre, 2010), à partir desquelles l'on constate des catégorisations sexuées des activités culturelles et de loisirs. Ces catégorisations de genre se construisent chez l'individu par l'intermédiaire de la famille et de l'éducation que dispensent les parents à leurs enfants, de manière implicite ou explicite, c'est-à-dire par imprégnation, où la

---

<sup>11</sup>Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. Cahiers du Genre, 49, 55- 76. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0055>

#### I. Etudier la construction du genre au sein de la famille

catégorisation sexuée des objets culturels ou des pratiques culturelles s'observe à partir des représentations et de l'assignation sexuée de ces objets par le père ou la mère, « *et notamment par la répartition des responsabilités éducatives au sein de la famille et par les modèles comportementaux en matière culturelle de chacun d'entre eux* » (Octobre, 2010). C'est de là, de ce processus d'imprégnation, que se constitue en grande partie la socialisation culturelle différenciée des garçons et des filles.

A. Revillard et L. de Verdalle (2006) mettent en évidence le fait que le genre est une construction sociale plurielle qui peut s'appréhender à travers trois dimensions : une dimension matérielle, laquelle s'attache aux comportements des individus et aux statuts différenciés selon le sexe. Une dimension symbolique, renvoyant « *aux significations et aux valeurs socialement rattachées au masculin et au féminin* » participant et structurant de l'organisation de la vie sociale et de la société, « *indépendamment de la place de la femme et de l'homme* », et enfin à travers la dimension relationnelle, où l'on met en exergue le fait que le genre est « *intrinsèquement un rapport de pouvoir* » construit sur la différence et décliné en termes de normes et de manière hiérarchique, symbolique et relationnelle.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Revillard, A. & de Verdalle, L. (2006). Dynamiques du genre: (introduction). *Terrains & travaux*, 10, 3- 17. <https://doi.org/10.3917/tt.010.0003>

## II. Le féminisme dans la domination masculine

« D'ailleurs, l'humanité est autre chose qu'une espèce : un devenir historique ; elle se définit par la manière dont elle assume la facticité naturelle » (Simone de Beauvoir, 1949).

Aujourd'hui, dans l'ère de la multiplicité des formes et des mouvements féministes, l'on peut avancer que le problème des inégalités liées au genre est un fait social qui concerne tout le monde et qu'il nous oblige. Le concept de féminisme est devenu politique, l'on dit que « le féminisme est un humanisme », l'épanouissement de l'Homme est une valeur qui prime au-dessus de toutes les autres. Tous doivent être en capacité de jouir pleinement de son existence sociale. L'on ne peut encore justifier des discriminations *ex nihilo*.

Dans les années 1970 et dans le monde occidental, les femmes sont sorties de l'*Oikos* pour prendre la parole sur l'*Agora* et pour s'appropriier la *Polis*<sup>13</sup>. Le mouvement féministe de la « deuxième vague » porté sur une contestation radicale de la domination masculine pour une « libération des femmes », se caractérise alors par la revendication de la dimension politique du domaine privé. « Il a contribué à interroger et à redéfinir les normes de genre dans de nombreux domaines, notamment ceux du couple, de la sexualité et de la famille, engendrant un processus de politisation critique du privé »<sup>14</sup> L'espace public bourgeois a été ainsi marqué et renouvelé par le droit à l'avortement, la revendication d'égalité dans le travail et de parité. Ce fut un premier pas dans la déconstruction de la domination masculine sociétale.

Les rapports sociaux de sexes ont une dimension matérielle liée notamment à la division sexuelle du travail<sup>15</sup>, avec d'une part, un travail domestique et reproductif qui constitue un principal frein à l'autonomisation et à l'émancipation des femmes, et d'autre part, un temps domestique qui se superpose au travail salarié. La division sexuée du travail assigne, de-là, l'homme à la sphère productive et la femme à la sphère reproductive, les distinguant respectivement d'une forte et d'une faible valeur ajoutée. D. Kergoat, pionnière dans l'intersectionnalité montre que ces rapports de

---

<sup>13</sup>Neumann, A. (2013). L'espace public oppositionnel : lorsque l'oikos danse à l'agora. *Cahiers Sens public*, 15-16, 55-67. <https://doi.org/10.3917/csp.015.0055>

<sup>14</sup>Masclet, C. (2015). Le féminisme en héritage : Enfants de militantes de la deuxième vague. *Politix*, 109, 45-68. <https://doi.org/10.3917/pox.109.0045>

<sup>15</sup>Kergoat, D. (2001). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In Bisilliat, J., & Verschuur, C. (Eds.), *Genre et économie : un premier éclairage*. Graduate Institute Publications. doi :10.4000/books.iheid.5419

## II. Le féminisme dans la domination masculine

domination sont cumulatifs dans l'oppression. Le concept d'intersectionnalité « *permet de percevoir ces rapports moins sous l'angle exclusif d'une domination traditionnelle* », de manière binaire et dissymétrique, ou « *comme simple lien social* » mais de façon plus dynamique. Se mêlent en ces rapports diversité, complexité et simultanéité. Ces mises en lumière nous dirigent ainsi vers de nouvelles définitions à la fois de la famille et du travail.

P. Bourdieu, en appliquant ses théories de la domination sociale au sexe, nous dit que résultent d'un processus de construction sociale les natures associées aux sexes. La naturalisation insensibilise cette construction du fait de mécanismes d'inversion entre cause et effet à l'œuvre. De là, il apparaît une justification dite naturelle de la différence socialement construite entre les genres, notamment par la division sexuelle du travail. Il y a là une relation de causalité circulaire qui enferme la pensée dans la domination<sup>16</sup>. La domination devient systématique, elle se reproduit, car elle repose sur un double mécanisme de méconnaissance et de reconnaissance. Ainsi, nous dit-il, « *La domination masculine est une forme très particulière de domination, qui doit faire face au fait qu'elle est invisible et qu'elle passe inaperçue, même, et peut être surtout, à ceux qui la subissent* » (1998). Il y a là une dimension symbolique au centre de la domination masculine.

Cette domination suit un mode de construction – reproduction par l'effet d'une socialisation différenciée et différenciatrice entre les sexes, résultant d'un travail collectif de socialisation laquelle est diffuse et continue.

Toutefois, cette domination masculine aujourd'hui ne va plus de soi, grâce notamment aux avancées des travaux féministes, à l'évolution de la condition féminine (qui reste cependant réduite qu'à une partie de la population issue des milieux favorisés), et à la grande importance accordée à l'éducation (bien que des changements institutionnels soient encore nécessaires).

Malgré la reconnaissance de ces facteurs de changement, des persistances restent ancrées dans le changement. En effet, les femmes occupent toujours des positions moins favorisées par rapport aux hommes, lorsqu'elles investissent un espace et occupent des positions dominantes. Il y a là une logique de distinction au sein de la domination masculine.

Ces travaux sont complétés par ceux traitant de la dimension relationnelle de la domination masculine, parmi lesquels l'on peut retrouver ceux ayant trait à la sexualité, dans la mesure où le

---

<sup>16</sup>Bourdieu, P. (1998), *La domination masculine*, Paris : Seuil.

## II. Le féminisme dans la domination masculine

genre précède la sexualité, agissant sur les formes que prend la sexualité. J. Butler dénonce l'influence de l'« *hégémonie hétérosexuelle* » (2019) dans les modes de production de la domination. Ainsi, par ses travaux liés à la sexualité, elle affirme que le genre est effectivement l'effet des normes qu'il s'agit de « *défaire* ». Les normes de genre, traversant la sexualité, provoquent un trouble. La pensée Queer, présente une nouvelle façon d'interroger le pouvoir. Il s'agit un concept de subversion supposant qu'il n'y a pas de position en dehors du pouvoir. Ainsi, le genre serait « *une parodie inauthentique* » qui ne se réduit pas à une performance théâtrale, mais conforte ou non la hiérarchisation dans le concept de domination. F. de Singly évoque le fait que la pensée Queer est également qualifiable de pensée individualiste. C'est une notion qui implique le pouvoir sur soi, définissant le genre auquel l'individu appartient en fonction de son envie présente, celui-ci est maître de son existence. La lutte féministe concernant l'appropriation pleine de son corps est une lutte individualiste affirmant une forme de pouvoir. La pensée Queer revêt là une forme autoritaire de l'individualisme. Toutefois, ces possibilités de subversion restent conditionnées à des dispositions et positions sociales. L. Boltanski énonce le fait que le travail de libération des individus dominés n'est possible que si ces derniers passent « *d'un état fragmentaire à un état collectif* ».

Ainsi, l'on comprend la première citation où la domination masculine est une représentation du monde et de la relation entre le féminin et le masculin intériorisé par les individus sous couvert d'une violence symbolique intériorisé par les dominants et les dominés, qui n'est pas ancrée dans le biologique rappelons-le, et qui n'est pas une loi invariable, mais une propriété du réel, des structures, qui selon P. Bourdieu nous sont inculquées par l'éducation, on les intériorisent sous forme de dispositions lors du processus de socialisation, que les individus, non agiles dans une structure mais acteurs, peuvent renverser.

### 1. Une transmission du féminisme

L'on dit qu'une éducation à la déconstruction des stéréotypes de genre serait la clé à l'élimination des inégalités de genre dans la société. Il est pertinent de regarder alors du côté des héritages « féministes » et des mécanismes de transmission familiaux de ce dernier quant à sa réception et son intériorisation lors de la socialisation des enfants. C'est le travail qu'a mené C. Maslet (2015) dans son étude portant sur les enfants de militantes de la deuxième vague, en s'intéressant aux stratégies éducatives mises en œuvre par les féministes et aux effets qu'elles ont

## II. Le féminisme dans la domination masculine

produits sur leurs enfants. Elle s'inscrit dans la perspective de la socialisation que nous avons évoqué précédemment, qui consiste à dire que « *l'individu socialisé se livrant à une appropriation et à une négociation de son héritage familial* », et selon les termes de M. Darmon, « *c'est effectivement dans une rencontre entre l'activité des socialisateurs et des socialisés que s'élabore le processus de socialisation* », où, selon les contextes, les dispositions que les enfants ont reçu en héritage féministe se trouvent à s'activer ou non en fonction de leurs propres expériences et en fonction également de la pluralité des univers socialisateurs qui les ont influencé. C. Masclet s'est donc intéressée à contextualiser les manières dont le féminisme avait pénétré la sphère familiale et avait pu être une variable de la socialisation des enfants.

Ses résultats montrent dans un premier temps que parmi sa population enquêtée, il y avait de la part des mères un fort désir de transmission des principes liés à leur engagement féministe. Toutefois, les manières dont se transmet cet héritage sont loin d'être explicites, puisque la majorité des militantes affirment ne pas avoir raconté ni promu ce passé militantiste. C'est donc par des « *cadres d'interprétation féministes* » que le féminisme entre dans la sphère familiale, par des discours, « *des pratiques éducatives visant à remettre en question les stéréotypes de genre, cherchant à lutter ainsi contre les socialisations différenciées de leurs enfants en fonction de leur sexe* »<sup>17</sup>, et des pratiques quotidiennes liées aux modèles féminins et conjugaux. Le rôle des pères ici est annoncé non comme un vecteur d'opposition et ayant également une « *sensibilité féministe* », et où le questionnement des stéréotypes de genre dans les choix pédagogiques des enfants est partagé.

L'enquête a permis de montrer, en s'attachant à ce que les enfants ont hérité comme représentations et pratiques liées au féminisme, « *l'existence de contenus « génériques » de l'héritage féministe* » dans le « *rapport à la politique et rapport au monde social* ». D'entre eux se considèrent comme féministes et en portent l'étiquette, mais ce qui nous intéresse plus particulièrement, ce sont les contenus « *relevant de leur rapport politique au monde social [...] sont principalement liés au questionnement du système de genre* » (2015). C. Masclet précise que cela est en lien notamment avec leur socialisation durant laquelle ils incorporent « *des dispositions partiellement non-conventionnelles en termes de genre* ». Ainsi, ces enfants disposent d'une « *conscience de genre* » dit-elle, sensible à ces rapports entre hommes et femmes visibles dans les différentes sphères de la société, de l'école à l'éducation des enfants et sur la question des violences faites aux femmes. Toutefois, les modalités de réception d'une vision d'un monde féministe restent variées dans la manière dont les enfants en font usage. C. Masclet met en évidence un *continuum* « *allant de*

---

<sup>17</sup>Masclet. C, *op. cit.*, 23.

## II. Le féminisme dans la domination masculine

*l'intériorisation de contenus jusqu'aux appropriations politiques et militantes de l'héritage féministe* » et appuie le fait que la présence d'un relais socialisateur joue un véritable rôle dans l'appropriation et le renforcement de ces idées (autrui significatif ; études supérieures en sciences humaines et sociales ; militantisme ; expérience personnelle de discriminations de genre).

De plus, l'auteure précise que « *les différents processus en jeu dans la réception des héritages féministes sont fortement genrés* », au niveau de la socialisation familiale dans la mesure où les mères, bien que militantes par le passé, n'ont pas les mêmes intentions éducatives envers leur fille et que leur fils, lesquels également ne l'ont pas forcément vécue de la même manière par la suite non plus, compte tenu de leur position dans les rapports sociaux de sexe. Enfin, les relais socialisateurs sont eux aussi fonction du genre.

### III. Les parents enseignants et leurs pratiques éducatives

Dans la déconstruction des stéréotypes sexués, les enseignants, par leur profession jouent un rôle majeur. « *L'enseignant a comme tâche de transmettre du savoir, d'aider des jeunes à apprendre et à construire du savoir afin de pouvoir mettre le monde en signe, à réfléchir sur leur rapport au savoir et pour se positionner même par rapport à leur passion d'ignorance* »<sup>18</sup>.

Depuis 1984 et la convention interministérielle signée entre le ministère des Droits des femmes et le ministère de l'éducation, le système éducatif est en lien fort avec la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes. Cette convention qui a été mis à jour en dernier lieu pour la période 2019 – 2024 a comme principal objectif l'éducation à l'égalité des sexes, ainsi que de tenter d'éliminer les stéréotypes et de construire de nouveaux modèles de comportements. Les enseignants sont donc au cœur d'un système qui a la volonté d'éclairer les consciences vis à vis des stéréotypes véhiculés par le système éducatif. Ils sont donc sensibles à la déconstruction des stéréotypes et des rapports sociaux de sexe et de normes qui disciplinent les individus. Ils ont un rôle dans la mise au jour de ces mécanismes dans un but d'égalité.

En connaissances de cela, il est intéressant de s'intéresser aux enseignants, mais cette fois-ci dans leur cadre et configuration familiale, afin de rendre compte s'il y a, dans les activités culturelles et les loisirs, des catégorisations sexuées de certains pans culturels au travers des activités que partagent les parents avec leurs enfants, participant, pour ces derniers, à la construction des goûts et des pratiques « *classés et classants* »<sup>19</sup>, et comprendre pourquoi, alors même qu'ils sont des acteurs les plus importants vers la route de la déconstruction de ces stéréotypes, leurs choix éducatifs peuvent tout de même ne pas s'inscrire dans cette idée de progrès.

#### 1. Une profession qui s'invite à la maison

Notre intérêt se porte alors sur la sociologie de l'enfance et de la famille dans l'étude des pratiques éducatives et socialisatrices des parents-enseignants pour leurs enfants.

Les parents-enseignants, par leur profession développent nécessairement des formes éducatives sophistiquées. L'action éducative, dans ce milieu familial, dans l'investissement des activités

---

<sup>18</sup>Weber, J. & Strohmmer, J. (2016). Enjeux du rapport au savoir dans la formation d'enseignants-stagiaires. *Travail et Apprentissages*, 18, 109-126. <https://doi.org/10.3917/ta.018.0109>

<sup>19</sup>Lahire B.(dir.), 2019, *Enfance de Classe, de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

### III. Les parents enseignants et leurs pratiques éducatives

culturelles et de loisirs, est transmise et partagée dans un objectif de ressort scolaire. Les parents pour leurs enfants proposent une transmission se caractérisant d'une action quasi-professionnelle, dans le sens où ces derniers s'investissent de façon beaucoup plus visible et systématique dans le suivi de la scolarité, « *accompagnant pour beaucoup de façon quotidienne leurs enfants dans la réalisation des devoirs à la maison, ces parents échangent aussi régulièrement avec les enseignants, participent aux réunions et aux sorties et sont nombreux à faire partie des associations des parents et des instances comme les conseils de classe ou d'établissement* »<sup>20</sup>. Un investissement éducatif auprès des enfants qui se retrouve également dans l'espace consacré au temps libre, en dehors de l'espace scolaire, par un entrain aux activités encadrées<sup>21</sup>, en faveur d'un éclectisme culturel pouvant être transposé au travers de compétences et dispositions à la rationalisation et à la rentabilité scolaire.

Ici, le « métier de parent » synonyme du fait d'investir l'éducation des enfants se rapproche de la profession de professeur des écoles. D'ailleurs, la « profession » de parent est intéressante à observer et à rendre compte aujourd'hui, car les enfants sont, dans nos sociétés contemporaines, valorisés pour eux-mêmes. L'individu singulier est mis en avant, perçu comme vecteur de la reproduction ou de l'amélioration de la position sociale des parents, mais aussi en tant que sources de bonheur et d'épanouissement avec qui les parents cherchent à construire et à maintenir de bonnes relations. Ce qui alors rend le travail éducatif plus crucial qu'auparavant, lorsque l'éducation de l'enfant comme individu de la communauté était semblable aux autres enfants.

Aussi, l'investissement parental apparaît d'autant plus crucial en notre époque du fait de la centralité croissante des diplômes dans la réussite professionnelle et la distinction sur le marché du travail. Bien-sûr, ces évolutions concernent l'ensemble des parents, toutefois, les parents-enseignants sont les mieux à même de développer les compétences scolaires de leurs enfants dans un contexte périscolaire, en développant des formes plus sophistiquées pour s'adapter à ces nouveaux impératifs sociaux. Les parents-enseignants développent à travers leurs pratiques éducatives une transmission « *osmotique* » d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être (Garcia, 2018).

En revanche, les modèles d'éducation que dispensent les parents-enseignants au sein du foyer ne sont pas identiques aux modèles institutionnels qu'ils ont l'habitude de proposer en classe. « *En effet, d'une part, l'appropriation des attentes scolaires se traduit plutôt par des formes de surenchère par rapport aux exigences de leurs collègues et par des modes de colonisation de l'espace scolaire [...].*

---

<sup>20</sup>Van Zanten, A. (2018). Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 5-14. <https://doi.org/10.4000/rfp.8076>

<sup>21</sup>Letrait, M., & Salane, F. (2015). Le temps consacré aux enfants : les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ? *Économie et Statistique/Economie et Statistique*, 478(1), 243-271. <https://doi.org/10.3406/estat.2015.10564>

### III. Les parents enseignants et leurs pratiques éducatives

*Et, d'autre part, les enseignants font preuve d'autres compétences pédagogiques à la maison que celles qu'ils mobilisent dans la salle de classe en donnant notamment une large place à des dimensions expressives généralement absentes des institutions scolaires françaises* » (van Zanten, 2018). Il y a un investissement éducatif qui est davantage d'ordre émotionnel, « *qui vise à préserver une relation affective étroite avec eux, la prise en compte de leurs goûts et besoins et l'harmonie familiale* » (Reay, 2000).

Ainsi, les parents-enseignants sont dans la mesure de faire acquérir à leurs enfants certaines dispositions rentables scolairement qu'ils pourront mobiliser dans un cadre d'accompagnement scolaire, parce qu'ils en maîtrisent les principes éducatifs et ont les dispositions et les ressources nécessaires pour les dispenser. Par exemple, les parents-enseignants affichent une aide aux devoirs moindre par rapport aux autres parents appartenant aux catégories sociales similaires à eux<sup>22</sup>, mais, ces « *parents experts* » proposent un autre type d'aide, qui bénéficie davantage à leurs enfants.

Par ailleurs, les parents-enseignants disposent de connaissances académiques acquises durant leur long parcours scolaire, d'une connaissance des attendus fondamentaux et d'un temps libre qui concordent avec le temps libre de leurs enfants (vacances scolaires, mercredi après-midi, week-end, et horaires de travail identiques à ceux des enfants scolarisés). Ils consacrent alors globalement plus de temps à leurs enfants que les autres parents diplômés du supérieur (Da-Costa Lasne, 2012 et Letrait et Salane, 2015). Un temps qui peut être mis à profit pour partager du temps avec leurs enfants, ressource indispensable à toute transmission (Lahire, 1993). De là, est possible un suivi rapproché de l'éducation, dans la mesure où ces derniers maîtrisent les nécessités sociales d'ordres des dispositions à acquérir dans le monde scolaire.

Le système scolaire actuel concorde avec les réalités sociales dans la structuration de l'individu comme être social. « *Là où les sociétés « fermées » attendaient des élèves qu'ils soient semblables aux autres, les sociétés « ouvertes » veulent les voir se réaliser dans l'affirmation de leur différence. Le changement de paradigme de l'éducation institue ainsi l'« élève au centre »* (Rayou, 2000). Dans la croissante affirmation du soi, les parents-enseignants se trouvent être informés et donc préparés à l'entrée dans le monde social de leurs enfants et peuvent ainsi mettre en avant des principes éducatifs leur permettant de s'adapter au mieux au monde scolaire.

---

<sup>22</sup> Kakpo, S., & Rayou, P. (2018). Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent. *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.8084>

## 2. Un suivi parental rentable scolairement

S. Kakpo et P. Rayou (2018) mettent en avant que le travail éducatif des parents-enseignants se fait toujours de manière à ce que l'expression des enfants soit considérée comme insubstituable, privilégiant ainsi des logiques éducatives horizontales promouvant des marques d'affirmation de soi. A travers leur enquête, les auteurs ont relevé cinq registres d'action mobilisés par les parents-enseignants pour articuler l'acquisition de compétences de leurs enfants avec leurs ressources : *gérer le temps ; repérer et faire identifier les enjeux d'apprentissages ; diagnostiquer et mettre à l'épreuve ; enseigner ; faire incorporer des savoirs.*

Afin de fixer les apprentissages de leurs enfants, les parents ont recours à la « pédagogisation » des pratiques culturelles et de loisirs, privilégiant celles contribuant au développement de compétences intellectuelles, et donc proposent un accompagnement de l'enfant vers les pratiques telles que les activités sportives, culturelles, les lectures, l'écoute et la pratique de la musique, de la danse, les jeux de société, les dessins animés, les jouets, et ont un regard sur les représentations, les interactions et les catégorisations de ces objets de loisirs en termes de légitimité.

Selon l'Insee, 75 % des enfants d'enseignants pratiquent au moins une activité culturelle. Les enfants d'Enseignants sont, en outre, proportionnellement, les plus nombreux à suivre parallèlement plusieurs activités : 13,5 % pratiquent trois activités<sup>23</sup>. « *Les données statistiques montrent que les enseignants sont les plus nombreux à investir les pratiques artistiques, sportives et liées à la fréquentation des lieux culturels. Ils sont également les plus nombreux à cumuler plusieurs activités* »<sup>24</sup>. Les pratiques culturelles font l'objet d'une optimisation dans l'investissement du temps libre chez les enfants des parents-enseignants (Coulangeon, 2004), dans un objectif de trouver en ces pratiques des rendements élevés, une cumulation des savoirs, rentables scolairement.

Aussi, les parents-enseignants favorisent les discussions régulières, la verbalisation des événements, des actions, autour des activités culturelles de l'enfant, ce qui permet l'acquisition de compétences recherchées et valorisées (Sullivan, 2002). Effectivement, selon l'enquête du Panel 1995 de la DEPP (version 2008), le pourcentage des parents disant, à propos, discuter régulièrement avec leurs enfants est de 77 % pour les ménages composés de parents tous deux enseignants, 74 % des ménages

---

<sup>23</sup>Tableau Insee. Nombre d'activités différentes pratiquées en club, association, conservatoire ou cours particuliers par l'enfant en une année (%), 2003.

<sup>24</sup>Letrait. M et Salane. F, *op. cit.*, 29.

### III. Les parents enseignants et leurs pratiques éducatives

composés d'une cadre et d'un enseignant et 71,5 % des couples de deux cadres, pour une moyenne de 65 %.

Enfin, les parents-enseignants se distinguent dans l'exigence de la durabilité dans le temps des activités choisies ou proposées pour leurs enfants, ce qui permet davantage d'obtenir un « *profit formatif* ». Le choix de faire pratiquer un instrument de musique en fait par exemple le satisfecit. C'est ce que fait remarquer G. Henri-Panabière (2010), qui démontre que « *les enfants issus des catégories supérieures n'acquièrent pas la culture familiale de manière « naturelle », par « osmose » ou sans effort, mais par une transmission « parentocratique »* (Brown, 1990) ».

Les parents-enseignants ont la volonté de construire chez leurs enfants une articulation entre individu « *capital* », « *représentant une valeur scolaire anticipatrice d'une valeur sociale* », et individu « *personne* », « *dotée d'une identité personnelle authentique* » (F. de Singly, 2003). Pour cela, ces parents usent de différents moyens d'actions qu'ils mettent en œuvre, un style éducatif qui se caractérise par trois couples d'objectifs éducatifs<sup>25</sup> : *Soutenir et exiger* : notamment au niveau des études, car les parents montrent une grande confiance en l'institution et estiment nécessaire une poursuite longue au sein de celle-ci, ils ont des attentes fortes.

*Négocier et contrôler* : la propension à la discussion avec l'enfant laisse place au conflit lequel se déroule dans un cadre éducatif parental, dominant la vie familiale et s'attachant aux pratiques de loisirs des enfants et permet un contrôle des fréquentations de ceux-ci.

*Autonomiser et conformer* : les parents-enseignants favorisent également l'autonomie, l'auto-contrainte, la prise d'initiative chez leurs enfants, mettant en avant une intériorisation des règles.

L'ensemble de ces pratiques témoignent de la volonté pour les parents-enseignants de prolonger les comportements éducatifs de la structure scolaire à la structure familiale, en accordant une place de choix aux activités de loisirs et aux pratiques culturelles lesquelles sont maximisées et diversifiées.

En matière de reproduction par les mécanismes culturels, les parents fournissent un effort conscient et constant de transmission d'attributs culturels (Lahire, 1995), de manière directe et indirecte (Coulangeon, 2018). Dans leurs pratiques éducatives, les parents-enseignants proposent un modèle qui laisse à voir une continuité entre enfance et âge adulte qui met en avant l'épanouissement des facultés enfantines.

---

<sup>25</sup>Lasne, A. D. (2018). Transmettre un capital culturel scolairement rentable : la spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants. *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 29-47. <https://doi.org/10.4000/rfp.8092>

### 3. Des parents professeurs de leurs enfants

En alternant systématiquement entre école et famille, les parents-enseignants sont les plus disponibles pour comprendre les cadres à mettre en scène dans des objectifs éducatifs, pour que leurs enfants soient en phase avec les attendus sociaux en termes de dispositions, afin d'être en accord avec les principes de réalité existants, partagés par les autres individus.

L'enquête Emploi du temps 2010 de l'INSEE montre que les parents-enseignants sont le groupe professionnel le plus disponible pour leurs enfants. La synchronisation des temps familiaux entre parents et enfants permet un cumul des pratiques spécifiques culturelles, artistiques et associatives. Une présence qui rend possible « *une régulation des activités enfantines plus prononcée, un partage d'activités scolairement rentables* (Henri-Panabière, 2010 et Millet et Thin, 2005), *une transmission, une « imprégnation »* (Octobre et Jauneau, 2008) *de dispositions favorables à une meilleure réussite scolaire* ». C'est le cas par exemple de la lecture. Le fait de lire et d'aller en bibliothèque est une pratique dite légitime et scolairement rentable, qui, par ailleurs, est différenciée sur le plan social et sur le plan du genre<sup>26</sup>. Les parents-enseignantes, lisent plus que les parents-enseignants selon l'enquête Emploi du temps : « *26 minutes pour les femmes et 21 minutes pour les hommes* » ; « *Si l'on se penche sur la fréquentation de la bibliothèque, on constate que les enseignant.e.s la fréquentent plus. Les régressions logistiques confirment que cette pratique est sexuée (les femmes y vont toujours plus que les hommes, comme le montrent les différentes enquêtes)* » (Salane et Letrait, 2018).

Les pratiques culturelles et artistiques sont le fruit également de cette transmission des biens, des pratiques, des usages et des goûts culturels, indice d'un processus de socialisation participant de la construction et de l'incorporation des dispositions chez l'enfant. De plus, il y a là un « *effet enseignant* » dans le cumul des pratiques, remarquable surtout chez les femmes. S. Octobre (2008) a montré que le comportement culturel parental avait une influence importante sur le comportement culturel de l'enfant, d'autant plus lorsque la transmission culturelle est marquée par les parents d'une homogénéité des choix culturels, favorable lorsque le ménage se trouve en situation d'homogamie professionnelle, bien que « *la présence d'un enseignant ou d'une enseignante dans le couple apparaît déjà être un facteur d'homogénéisation des pratiques* »<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup>Salane, F., & Letrait, M. (2018). Usages et synchronisation des temps : les enseignant.e.s, des parents comme les autres ? *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 49-67. <https://doi.org/10.4000/rfp.8108>

<sup>27</sup>*Ibid.*

#### 4. Des disponibilités genrées

La configuration familiale des foyers dans lesquels il y a au moins un parent-enseignant apparaît favoriser la mise en œuvre de pratiques d'imprégnation et de transmission de dispositions sociales chez les enfants. M. Letrait et F. Salane (2015) montrent que le temps parental dépend de l'âge des enfants et du nombre, mais il y a également une partition genrée à prendre en compte<sup>28</sup>. Cette partition genrée de la prise en charge éducative de l'enfant est « *d'autant plus importante que les enfants scolarisés sont jeunes (moins de 7 ans). Dans ce cas, la partition est particulièrement accentuée les mercredis non travaillés dans les couples d'enseignants : dans 82 % des cas, c'est la mère seulement qui s'occupe des enfants, et dans 10 % des cas, le père. Le soir, la mère s'occupe généralement des jeunes enfants dans 71 % des cas, puis le père dans 21 % des cas* ». Une tendance qui devient plus égalitaire à mesure que les enfants sont plus âgés.

Cela nous renseigne sur le fait qu'il y a une persistance des différences entre les sexes chez les enseignants, « *quelle que soit la journée considérée, les activités liées aux soins et à l'accompagnement des enfants sont majoritairement dévolues aux femmes, enseignantes ou non. La profession enseignante ne paraît donc pas aboutir à une distribution moins genrée des tâches* »<sup>29</sup>.

De surcroît, G.Farges indique qu'il serait intéressant de prolonger son étude sur l'hétérogénéité des statuts parentaux<sup>30</sup>, au regard des transmissions familiales genrées et de leur influence sur les compétences scolaires et les orientations des enfants, selon qu'ils soient des garçons ou des filles, « *la transmission culturelle ne s'effectue probablement pas de la même manière au sein entre les familles enseignantes, entre père/mère enseignant.e et fils/fille d'enseignant.e* (Devineau & Léger, 2002) ».

Au sein du couple parental, dans lequel au moins un des deux parents est enseignant, l'on trouve une persistance des différences genrées dans les activités domestiques quant au partage des activités éducatives avec les enfants. L'on sait que les parents-enseignants sont également soumis à des injonctions qui pèsent sur eux, un rapport de classe et aussi générationnel, qui tend à influencer

---

<sup>28</sup>M. Letrait et F. Salane, *op. cit.*, 29.

<sup>29</sup>*Ibid.*

<sup>30</sup>Farges, G. (2018). Du secondaire au supérieur, « l'effet parent enseignant » au regard de l'hétérogénéité des statuts parentaux. *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 69-90. <https://doi.org/10.4000/rfp.8140>

le rapport qu'ils ont du monde, bien qu'ils se veuillent être idéals dans la manière d'éduquer leurs enfants. Au sein du couple, ce sont deux individus qui doivent composer ensemble.

## 5. Des socialisations diversifiées

Nous l'aurons compris, l'individu, tout au long de sa vie, est confronté à des situations, amené à vivre des expériences qui viennent influencer ses conduites. Ainsi, tout comportement d'un individu n'est pas prédictible, car les apprentissages des individus s'opèrent de façon continue, et ceux-ci peuvent être source de contradiction potentielle des dispositions acquises et intériorisées. Dès lors, les individus peuvent être confrontés à des épreuves au cours desquelles ils sont amenés à articuler des décisions, lors de dilemmes pouvant entraîner des « retour en arrière », vis-à-vis de convictions qu'ils avaient intériorisées, mais qui auront été négociées lors de situations pour convenir d'un intérêt. C'est pourquoi l'on ne peut faire un usage uniquement prédictif des dispositions acquises par l'individu car la socialisation de l'individu n'est pas seulement primaire. Tout ne s'effectue pas en situation d'amnésie, au contraire, bien que la socialisation primaire soit celle qui pèse le plus sur les individus, ceux-ci sont amenés à poursuivre leur construction plurielle durant la socialisation secondaire. La famille n'est pas la seule instance de socialisation de l'individu, d'autres instances auxquelles les individus sont confrontés existent. Ainsi, les socialisations secondaires composent l'individu, en prenant en compte ce qu'il y a de lui, de sa construction passée qui a été le fruit de la socialisation primaire. La vie de couple prend part à cette socialisation secondaire, par l'influence de l'« autrui significatif » au sein du couple parental. Il y a donc une « *socialisation conjugale* » selon P. Berger (1986), dans notamment la « *conversation continue* », c'est à dire les confrontations, les échanges et catégories de représentations héritées des socialisations antérieurs discutées dans un « *univers partagé* » de référence et d'action. La socialisation parentale également « *transforme* » les individus l'un à l'autre.

De plus, les parents-enseignants sont confrontés à une socialisation secondaire que l'on pourrait dire « professionnelle » dans la mesure où ces derniers sont amenés à suivre une formation scolaire et quasi-professionnelle et passant rapidement des stages non très excessifs en termes de durée à la responsabilité totale d'une classe. Par ailleurs, ces derniers doivent « *apprendre à concilier des normes contradictoires* » telles, par exemple, le fait que les professeurs des écoles ne doivent pas trop s'impliquer émotionnellement dans la réussite de leurs élèves, mais doivent faire preuve d'empathie. Ils sont également durant leurs cursus de formation confrontés à l'apprentissage de

### III. Les parents enseignants et leurs pratiques éducatives

matières scientifiques telles que la sociologie et ont donc des connaissances à propos des domaines qui sont enseignés, et sur les comportements que peuvent avoir leurs élèves. Ces enseignements, comme produit de la socialisation, dans le sens où l'école est une instance de socialisation constitutive de l'individu, construisent les « *perspectives* » de l'individu. Les perspectives sont « *la matrice à travers laquelle la personne perçoit son environnement* ». M. Darmon énonce que ces perspectives ne sont pas des idées ou des conceptions d'une situation, « *mais le comportement à la fois des représentations et des pratiques, formées et apprises par les individus en réponse à un ensemble spécifique de pressions institutionnelles* »<sup>31</sup>. Ainsi, pour comprendre les perspectives des acteurs, il faut reconstituer le cadre d'action de la situation. La modification des perspectives de l'individu entraîne la modification de ses valeurs.

Ainsi, différentes causes peuvent entraîner un « retour en arrière » des individus dans les actions qu'ils mènent, dans un dilemme qui met en cause convictions personnelles et principes de réalité. L'association de la vie conjugale – parentale – professionnelle constitue autant d'influences pouvant mettre en cause des convictions qui ne sont que titre personnel et qui sont à prendre en compte pour considérer les choix des individus. Ici, en matière de pratiques éducatives, l'on accordera un point crucial à l'importance de la description de l'action en situation, car les pratiques ne peuvent être seulement le résultat des dispositions de l'acteur ayant une compétence critique de la situation dans laquelle il met en œuvre son intérêt.

## 6. La place de l'autrui significatif dans le couple parental

Les parents aussi sont le produit d'une socialisation continue, qui s'exerce jusque dans le couple parental, et cela a un impact dans la manière qu'ils ont de mener leurs choix éducatifs, puisque, selon P. Berger, H. Kellner et T. Luckmann, l'adulte, sans cesse, actualise son regard sur le monde dans lequel il vit. Et pour l'adulte, confronté à de multiples sphères, ayant la possibilité de voir en de multiples médias de multiples points de vue sur un objet, certaines personnes ont davantage d'impact dans la validation de son monde. C'est le cas de la personne avec qui l'adulte partage sa vie de couple. Comme nous l'avons dit plus haut, le couple parental est rarement un « tout » homogène. Ces derniers peuvent provenir de milieux sociaux différents et porter des normes et des dispositions différentes,

---

<sup>31</sup>Darmon. M, *op. cit.*, 14.

### III. Les parents enseignants et leurs pratiques éducatives

une sensibilité intersectionnelle propre à chacun, à l'aune des rapports de classe. Dans « *L'instrument principal du maintien, de la modification et de la reconstruction du monde est la conversation conjugale, car elle permet d'objectiver les événements, de les rendre conscients et de les expliciter* »<sup>32</sup>. Les conjoints sont alors autrui significatif l'un de l'autre, et ainsi, ces derniers peuvent se confronter dans les idées qu'ils se font du monde dans lequel ils vivent, dans leurs définitions d'un événement ou d'une situation qu'ils partagent. « *La conversation est synonyme de négociation entre les autrui significatifs* » autour de laquelle ils sont amenés à négocier la perception de la situation qu'ils vivent et, delà, l'image de soi. Parce que cette négociation est parée d'« *une charge émotionnelle* » venant faire autorité *en-soi*, dans une conversation socialisatrice de l'individu permettant aux deux conjoints de maintenir la construction de la réalité sociale dans leur relation à deux. « *La venue postérieure des enfants ajoutera à la densité de l'objectivation s'effectuant dans la famille nucléaire, la rendant en grande partie moins précaire* » (Berger et Kellner, 1988), parce que ces enfants deviendront également des autrui significatifs secondaires, participant à leur tour de la construction du monde social, dans sa validation ou solidification.

La place de l'autrui significatif est importante à prendre en compte puisqu'elle nous renseigne sur la manière dont peuvent être construits les choix éducatifs et culturels des parents lorsque l'on peut penser qu'ils résultent de décisions homogènes.

---

<sup>32</sup> Céroux, B. (2006). L'enfant comme autrui significatif de ses parents. Excursus sur une théorie de la socialisation. *Dialogue*, no<(sup> 172), 123-132. <https://doi.org/10.3917/dia.172.0123>

## **IV. Les dispositions genrées et les activités culturelles et de loisirs, une affaire de transmission**

### **1. Les loisirs et les activités culturelles comme miroir de la société**

La justification naturelle de la différence socialement construite entre les genres, et notamment la division sexuée du travail, a amené à penser que des activités culturelles et de loisirs étaient davantage destinées aux filles ou aux garçons. A celles-ci, l'on associe souvent « *sensibilité, créativité, aptitude à communiquer, toute activités culturelles – notamment les pratiques artistiques amateur – sont supposées être un terrain favorable de développement* »<sup>33</sup>, tout autant de caractéristiques définissant la « féminité » et où les garçons ne seraient pas désireux d'investir ces champs, parce que cela ne correspondrait pas à la justification naturelle que l'on fait de la différence socialement construite avec les filles.

Dans un travail mené en première année de master nous nous étions intéressé à la transmission des dispositions sexuées chez les familles d'enseignants à partir des activités culturelles et de loisirs et, bien que nous partions avec le postulat de base que les classes moyennes et supérieures aient tendance à moins assigner les objets culturels à des sexes que ne le font les moins diplômés, et conçoivent les objets culturels dans le cadre d'une perméabilité, une confusion plus grande entre champ du loisir et champ scolaire (Octobre, 2010), et émettant l'hypothèse que les pratiques culturelles et de loisirs seraient moins différenciées ou moins différenciatrices chez les familles d'enseignants, nous avons retrouvé en ces objets culturels les dimensions matérielles symbolique et relationnelles du genre.

### **2. Assignation sexuée des objets culturels : dimension matérielle**

Les loisirs et les activités culturelles sont donc des pratiques déterminantes dans la socialisation genrée des enfants. La lecture, les activités artistiques amateurs, encadrées ou non, les activités physiques et sportives, les jeux et autres pratiques de divertissements telles que les écrans peuvent en effet favoriser l'acquisition de dispositions, d'habitudes, de compétences, de goûts et

---

<sup>33</sup> Octobre, S. (2004). Les loisirs culturels des 6-14 ans. Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.octob.2004.01>

IV. Les dispositions genrées et les activités culturelles et de loisirs, une affaire de transmission  
dégoûts plus ou moins différenciés que l'on soit une fille ou un garçon. L'ensemble de ces activités ont un rôle majeur dans la construction du genre, dans la différence socialement construite entre les deux sexes.

Au sein des classes moyennes et supérieures, l'on constate en prime abord que les pratiques culturelles et de loisirs s'inscrivent majoritairement dans une « *mobilisation familiale autour de la scolarité et de ses enjeux de rentabilité* »<sup>34</sup>. Néanmoins, ces formes d'activités familiales n'en sont pas neutres dans le champ du genre et la partition de ces pratiques est inégalement répandue. L'on constate une inégale distribution des ressources culturelles et des espaces sociaux entre filles et garçons.

Nous constatons dans cette première étude distinctement deux répertoires en matière d'activités culturelles et de loisirs effectuées par les enfants et les justifications de ces pratiques apportées par les parents, le tout surplombé d'une distance à la compétition interindividuelle et un goût pour l'expression et l'épanouissement de soi. Les sports individuels, esthétiques tels que la natation ou la danse pour les filles ; les sports à forte dépense énergétique tels que l'athlétisme ou le biathlon pour les garçons. « *La « grâce », la « maîtrise », parfois douloureuse (danse) du corps esthétisé, aux autres, la « dépense physique », la « performance » et la « combativité »* »<sup>35</sup>. Deux répertoires de justification que proposent les parents peuvent également être mis en avant. D'un côté ils vantent les qualités d'« *expression* » de « *verbalisation* », d'« *imagination* » de leurs filles où l'on comprend facilement qu'il s'y cache derrière des objectifs contribuant à des « *formes « douces » de pédagogisation de la vie quotidienne* »<sup>36</sup>, quand on constate d'un autre côté, pour les garçons, une justification des pratiques davantage centrées sur la nécessité de « *bouger* » et de « *se défouler* » dehors, et où l'écoute du désir de l'enfant prime, le développement de la sociabilité est mis en avant. Ici, l'on comprend que « *la naturalisation de ces caractéristiques fonde des enjeux de régulation familiale et sociale* » (Garcia, 2018). Les parents des filles justifieraient davantage les activités de celles-ci par les bénéfices et la rentabilité scolaire qui y sont associés, tandis que la recherche du simple plaisir et de l'épanouissement est prononcée chez les parents de garçons.

---

<sup>34</sup>Vincent, S. (2000). Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation. *Sociétés contemporaines*, 40, 165-182. <https://www.cairn.info/revue--2000-4-page-165.htm>.

<sup>35</sup>Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*, 49, 55- 76. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0055>

<sup>36</sup>Garcia, S. (2018). Le goût de l'effort : *La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.

### 3. Représentation sexuée des objets culturels : dimension symbolique

En recensant les activités pratiquées par nos enquêtés, nous remarquons que celles-ci ne sont pas dénuées de connotations genrées, comme nous l'avions vu précédemment. Il existe une catégorisation sexuée des objets culturels qui relève des représentations que l'on se fait de ces activités. De la même manière que les résultats de l'enquête menée par S. Octobre (2010) « *La lecture, l'écoute musicale et les pratiques artistiques amateurs sont rangées, parce que leurs adeptes sont plutôt des filles, du côté des pratiques « féminines », tandis que les jeux vidéo sont placés du côté des pratiques « masculines ». Les filles sont ainsi plus nombreuses à écouter de la musique tous les jours, à lire tous les jours et à avoir une activité artistique amateur quand les garçons sont plus nombreux à faire du sport et à jouer à des jeux vidéo tous les jours* ». Ces résultats, nous les retrouvons effectivement à travers les portraits de nos enquêtés, « *et lorsque les parents souhaitent pour leur fille une pratique sportive, il s'agit de sport individuel plutôt que de sport collectif, ou bien de sport développant une approche esthétique, comme la natation* ».

« *La catégorisation sexuée des objets culturels se déduit donc autant du sexe de leurs adeptes que des modes de présentation de soi différents chez les filles et chez les garçons* »<sup>37</sup>. L'on peut le remarquer notamment au niveau de l'évocation des passions, où les garçons auraient moins de mal à annoncer quelle est leur passion, à l'inverse des filles qui en auraient moins, « *indice d'un mode de présentation de soi plus souvent concentré sur une activité support* ». Les filles tendent davantage à se représenter sur un ensemble de situations de consommation possibles et évoquent le fait qu'elles pratiquent certaines activités avec leur sœur, leur mère ou leurs copains/copines. « *Elles se développent donc plus dans l'intersubjectivité, dans des échanges avec autrui, mais également plus dans l'intra-subjectivité puisqu'elles utilisent plus les situations de consommation solitaire* »<sup>38</sup>.

Le rapport à la compétition est également différent, « *Contrairement au rapport au sport qui caractérise la majorité des enfants de cette catégorie de sexe [...] Une distance relative aux normes sexuée s'observe dans ces familles du pôle culturel des classes moyennes* » (Court, 2010), où pour les filles la performance relève de la progression individuelle, tandis que pour les garçons de la volonté de favoriser un certain bien-être physique et mental. Ces visions sont parées du fait que les enfants évoluent au sein d'un environnement « *familial qui n'est pas favorable à la constitution de*

---

<sup>37</sup>Octobre. S, *op.cit.*, 39.

<sup>38</sup>*Ibid.*

IV. Les dispositions genrées et les activités culturelles et de loisirs, une affaire de transmission *dispositions sportives au sens traditionnel au terme* »<sup>39</sup>, où l'on peut par exemple retrouver dans les pratiques personnelles des parents des formes d'« *ascétisme aristocratique* » au sens de P. Bourdieu, ne s'intéressant pas à la compétition dans son rapport à l'autre.

La différenciation genrée des ressources culturelles s'exprime ici dans une dimension symbolique. L'on constate une distribution inégale des ressources et des espaces sociaux, une partition genrée dans les pratiques effectuées par les fils et les filles d'enseignants, l'idée d'une transmission culturelle différenciée et différenciatrice s'effectue ici dans l'optique des représentations, des significations et valeurs socialement rattachées aux activités culturelles et de loisirs. Les individus subissent donc, quel que soit leur sexe, une contrainte à se conformer aux normes de genres, « *c'est-à-dire aux comportements et attitudes qui sont socialement attendus des personnes de son sexe. En tant que sa transgression implique une sanction, cette norme traduit un rapport de pouvoir* »<sup>40</sup>.

#### **4. Catégorisation des objets culturels : dimension relationnelle**

Le genre est un construit social fondé sur la différence, il est « *intrinsèquement un rapport de pouvoir. Celui-ci peut être décliné analytiquement en termes de hiérarchie et en termes de normes* »<sup>41</sup>. La socialisation de classe interfère avec la socialisation de genre, « *si l'origine sociale rend raison de différences dans les pratiques des membres d'une même classe sexuelle, le genre peut aussi être au principe de variations au sein d'une même catégorie sociale* »<sup>42</sup>. C'est le cas des activités culturelles et de loisirs qui sont objet d'une catégorisation sexuée et cette différenciation est fonction de la famille, comme instance de transmission, et peut ainsi être vectrice de reproduction des inégalités de genre dans sa dimension relationnelle, par l'éducation. C'est ici que nous pouvons relever deux registres : l'éducation implicite (l'imprégnation) et l'éducation explicite (les comportements éducatifs). En matière d'éducation volontaire, l'on distingue des logiques éducatives développées par les parents relatives au contrôle de la consommation et/ou de la pratique, de l'incitation ou de l'accompagnement,

---

<sup>39</sup>Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. La Dispute.

<sup>40</sup>Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. Dans : Thierry Blöss éd., *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 9-25). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bloss.2001.02.0009>

<sup>41</sup>Revillard, A, et de Verdalle, L, *op. cit.*, 22.

<sup>42</sup>Henri-Panabière, G. (2013). Éducation familiale et milieux sociaux : inégalités et socialisations différenciées. Dans : Geneviève Bergonnier-Dupuy éd., *Traité d'éducation familiale* (pp. 385-402). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bergo.2013.01.0385>

IV. Les dispositions genrées et les activités culturelles et de loisirs, une affaire de transmission en fonction des activités de l'enfant et de son sexe. En matière d'imprégnation, l'homologie entre les univers culturels des parents et des enfants est forte.

Nous avons observé que les relations entre parents et enfants varient en fonction du sexe de chacun et en fonction des activités concernées. Lorsqu'il s'agit de partage de pratique, l'implication des mères auprès de leur fille ou de leur fils est identique, c'est ce que nous relations à chaque fois lors de nos enquêtes, quand la question de la transmission d'une passion effectuée par le parent enquêté était posée. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'incitation à la pratique, l'on remarque que les filles sembleraient plus favorisées que les garçons, cela quelle que soit l'activité. Ces différences se remarquent dans les comportements éducatifs des parents lesquels sont le fruit d'une différenciation sexuée. Alors que globalement le niveau d'implication des enfants, filles et garçons, dans les activités culturelles et de loisirs sont sensiblement égaux, l'on constate que les activités sportives font singulièrement l'objet d'une vive incitation pour les filles et revêtent même parfois un caractère obligatoire, à l'inverse des garçons. Cette prégnance de la différence dans les stratégies éducatives concernant les activités physiques et sportives à l'égard des filles pourrait s'expliquer par le fait qu'il y ait la promotion, dans l'enfance, de certains modèles culturels différents selon les sexes et l'on associerait davantage la pratique sportive aux garçons qu'aux filles, ce qui attesterait d'une incorporation précoce des garçons à l'activité sportive, qui expliquerait que ceux-ci échapperaient aux interactions éducatives en la matière. En rappelant l'importance du côté des filles, de l'utilité scolaire et les objectifs pédagogiques de la pratique sportive, des acquisitions de compétences et d'apprentissages en faveur de l'aisance scolaire.

L'usage que font les parents des activités physiques et sportives pour leurs enfants témoigne, en fonction de l'incitation ou non de ces dernières, modéré ou plus intense, dans des objectifs éducatifs ou expressifs, de l'intériorisation d'ethos différents sur le plan du genre. D'autres pratiques s'inscrivent dans cette dynamique de différenciation, c'est le cas de la lecture par exemple où « *le fait qu'incitation et contrôle soient moindres à l'égard des filles est peut-être dû au fait qu'elles lisent de façon autonome plus précocement que les garçons* » s'expliquant par le fait que « *les filles, dès 6 ans, sont plus familières de tous les équipements de la culture légitime, parfois dans des proportions importantes* ». « *Ceci vaut pour la fréquentation des équipements culturels : ainsi, dès le début du CP, elles sont 1,5 fois plus nombreuses que les garçons à être inscrites dans une bibliothèque, et 2 fois plus nombreuses dans une structure enseignant une activité artistique amateur. [...] à assister à un spectacle de rue, entrer dans un musée ou une exposition* » (Octobre, 2004).

#### IV. Les dispositions genrées et les activités culturelles et de loisirs, une affaire de transmission

Des éléments qui viennent attester d'une différenciation genrée dans la manière dont sont appréhendées les activités culturelles et de loisirs dirigeant davantage les unes que les autres vers une culture scolaire.

Des constats que nous avons faits, l'on avait constaté que l'éducation aux activités culturelles et aux loisirs est éminemment sexuée et participe *de facto* à la construction des rapports sociaux de sexe et à la logique globale du genre. S. Octobre nous renseigne sur cette éducation aux loisirs, produit de trois facteurs : « *La catégorisation sociale des activités culturelles, la plupart des plus légitimes étant « féminines » [...] ; la division sexuée des tâches éducatives qui fait largement tomber l'éducation au loisir culturel dans le camp des mères ; et l'action autonome des enfants qui incorporent précocement le modèle de rôle sexué qui leur est attribué et le renforcent* »<sup>43</sup>.

La première enquête avait permis de révéler et de détailler, la différenciation des ressources culturelles chez les enfants au sein des familles d'enseignants selon qu'ils soient filles ou garçons, selon les modalités des socialisations culturelles par les loisirs et les activités culturelles. L'on avait pu remarquer un usage différencié des pratiques pour leurs enfants et des stratégies d'éducatrices différentes selon que leur enfant soit un garçon ou une fille. Ces stratégies de différenciation genrées sont fonction des rapports parentaux aux pratiques, tendant davantage à inculquer, à transmettre pour les filles des dispositions scolairement rentables au prisme des activités culturelles et sportives, tandis que pour les garçons, des formes d'expressivité, de sociabilité sont promues, le tout dans une certaine légèreté.

Ainsi, nous en avons conclu que le genre faisait système pour certaines raisons aujourd'hui, et probablement parce que les transmetteurs de la culture, dont font particulièrement partie les enseignants, bien qu'ils soient sensibles à la déconstruction des stéréotypes sexués, sont ancrés dans un univers personnel, celui de la famille, organe fort de la reproduction sociale, encore très largement producteur de différenciations genrées. Les pratiques socialisatrices familiales sont contraintes et variables, agissant autant sur des dimensions matérielles que symboliques où les parents, « agents de socialisation », sont avant tout des individus socialisés « *dont les discours et les pratiques sont déterminées par leurs expériences sociales passées et présentes* »<sup>44</sup>. La transmission culturelle

---

<sup>43</sup>Octobre. S, *op. cit.*, 39

<sup>44</sup>Henri-Panabière. G, *op. cit.*,41.

IV. Les dispositions genrées et les activités culturelles et de loisirs, une affaire de transmission familiale constitue la limite d'investissement culturel des enfants de cet âge. Autrement dit, il est difficile pour des enfants de s'intéresser à des objets culturels lorsqu'ils n'y ont pas été initiés dans un cadre familial. Ainsi, sous les loisirs et les activités culturelles se cache le genre.

La famille a recours à une assignation sexuée des objets culturels, à travers les interactions relatives aux comportements culturels, les représentations et les justifications, qui suivent deux indicateurs : « *les projets éducatifs déclarés par les parents en matière de loisirs à l'égard de leurs enfants ; des attitudes éducatives portant sur les pratiques et consommation culturelles* » (Octobre, 2005). C'est ce que nous chercherons à mettre en évidence dans ce présent travail en nous tentant de faire émerger les justifications auxquelles les parents-enseignants ont recours.

Au-delà de pouvoir constater ces pratiques au sein des familles et tenter d'étudier les effets qu'elles auront supposément sur le long terme, nous ne serions pas en mesure d'expliquer pourquoi les parents-enseignants font effectivement des choix éducatifs qui ne concordent pas forcément avec les connaissances qu'ils ont en matière de déconstruction des stéréotypes sexués, et ne suivent pas les idées qui guident aujourd'hui la société. Alors, à quels dilemmes moraux sont-ils confrontés ? De quelles justifications usent-ils pour être en accord avec eux-mêmes ? C'est par cette approche que l'on tentera d'expliquer comment, au regard des normes de genre dont ils ont potentiellement la connaissance, se fait l'orientation culturelle des pratiques des enfants d'enseignants et quels sont les points d'accroche au modèle sociétal ? Quel est le processus de justification à l'œuvre lorsqu'ils mettent à l'épreuve des principes éthiques.

Les inégalités de genre sont aujourd'hui en phase de mise au jour. La problématique a atteint les consciences et les pouvoirs publics s'en emparent également. C'est pour cela que dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de s'attacher aux parents-enseignants et à la manière dont ils réinvestissent leur sensibilisation à la déconstruction des stéréotypes de genre, à travers les choix éducatifs qu'ils dispensent pour leurs enfants, au niveau des activités culturelles et de loisirs, soumis au poids des normes. Au regard des normes de genre, de quelle manière sont investies les activités culturelles et de loisirs chez les familles d'enseignants, quelles représentations ont ces derniers sur ces objets, quelles interactions ont-ils, par rapport à ces objets, avec leurs enfants, et à quels dilemmes moraux font-ils face dans la transmission culturelle genrée parent-enfant ? Autrement dit, comment les parents-enseignants justifient leurs choix éducatifs en matière de genre ? Voici maintenant que notre objet d'étude s'affine, nous tenterons d'appréhender par la suite le parent-enseignant en tant qu'individu, en lui redonnant sa place d'acteur au sein de la structure sociale.

## V. Entre conscience collective et conscience individuelle

### 1. La place de l'individu dans le groupe

Aujourd'hui, le primat de l'individu semble plus fort que jamais, l'on constate une croissance considérable de l'autonomisation des individus, du droit de chacun à disposer d'eux-mêmes indépendamment des opinions des autres. L'on semble également remarquer une défiance des individus vis-à-vis des institutions, de la légitimité de l'ordre institutionnel et de la garantie morale de ses actes qui est questionnée, et, alors que l'on pouvait partager la maxime de M. Douglas selon laquelle « *les institutions pensent pour nous* », laissant à entendre qu'elles fournissent aux individus des cadres de pensée, des guides d'actions, permettant des conduites « naturalisées », s'imposant comme des évidences, comme une seconde nature, rappelant l'ascendant du collectif sur l'individu. Ces institutions sont à présent remises en cause par l'individu qui accorde plus d'importance à « l'identité du moi » d'une part, mais les institutions ont également eu leur rôle à jouer, ayant promu la tendance à responsabiliser l'individu, ne pensant plus nécessairement pour celui-ci, le laissant en situation d'incertitude, lui demandant de s'inventer, ne lui indiquant plus qui il devait être ni comment se comporter. Cela se retrouve en premier lieu au niveau de la famille où il y a chez les enfants une fracture du côté des contrôles de la socialisation traditionnelle, et où à présent, la personnalité de celui-ci prime, l'enfant est idéalisé. L'on assiste à un nouveau rapport de soi.

Depuis la fin du XIXe siècle, un certain nombre de philosophes se sont interrogés sur les transformations du lien social produites par les différentes révolutions industrielles. Si certains craignaient une rupture du lien social, comme F. Tönnies, qui s'est intéressé au fait qu'un passage de la communauté à la société laisserait place à un individu très émancipé des contraintes collectives, ayant une forte conscience de soi et risquerait une désintégration sociale, d'autres, plus optimistes, ont développé l'idée d'un nouveau type de lien social. C'est le cas d'E. Durkheim qui développe un autre type d'approche dans son ouvrage *De la division du travail social*. Il théorise, au sein de la société, la transformation d'une solidarité mécanique à une solidarité organique, par laquelle les individus deviendraient, par un processus de spécialisation, complémentaires. De cette complémentarité nouvelle naît la dépendance. Selon E. Durkheim, plus la spécialisation est poussée, plus la solidarité entre les individus est forte, ainsi, la conscience de soi ne fait pas nécessairement

obstacle à la cohésion sociale. Pour E. Durkheim, cette différenciation sociale, la division sociale du travail, émane d'un développement de la population, d'une forte croissance démographique entraînant une augmentation de la densité morale, qui résulte d'une intensité des rapports sociaux et donc, d'un déclin de la conscience collective au profit des consciences individuelles. La conscience collective est, pour la définir, une notion qui se rapporte aux normes, valeurs, croyances, comportements et objets sociaux partagés par les membres d'un groupe social, d'une collectivité ou d'une société. Pour E. Durkheim, la croissance de l'individualisation ne met forcément pas en danger la cohésion sociale et, l'individu, comme valeur suprême dans la société, dans le sens où leurs droits sont les seules valeurs morales légitimes<sup>45</sup>, est une *représentation collective possédant autorité*. C'est par ces mots qu'il énonce le fait qu'individu et société ne sont pas antinomiques, « *les sociétés modernes individualisées tiennent ensemble parce que leurs membres communient tous dans la religion de l'individu ; le développement de l'individualisme (moral) ne se fait pas aux dépens de la cohésion sociale : bien plutôt, il en est la forme et l'expression modernes* » (Terrier, 2012).

Également, E. Durkheim ne fait pas l'amalgame entre individu et personnalité. La personnalité est le fondement de l'individualité. La personnalité est d'une part particularisme et singularité et même « *égoïsme* », et d'autre part la traduction du langage, « *de la pensée conceptuelle et de l'activité morale* ». Ces éléments ne sont pas selon E. Durkheim le produit d'une invention de l'individu lui-même, mais le produit d'une transmission de la société aux individus. Ainsi, dit-il « *Ce qui fait de l'homme une personne, ce sont les biens intellectuelles et moraux que l'on appelle civilisation* » (Durkheim, 1970). C'est-à-dire, ce que l'individu partage avec les autres individus et, en ce sens, ce qui fait de lui un individu collectif participe à la régulation de la conduite de l'individu. Ainsi, E. Durkheim énonce que la personnalité : c'est le collectif de l'individu. L'intériorisation des règles de conduite et de connaissances de son groupe social par l'éducation est la traduction de la personne. A travers ce que nous venons d'évoquer, nous nous inscrivons dans le questionnement de Durkheim lorsqu'il dit : « *Comment se fait-il que, tout en devenant plus autonome, l'individu dépende plus étroitement de la société. Comment peut-il être à la fois plus personnel et plus solidaire ?* ». Cette compréhension semble nécessaire pour appréhender la distinction entre conscience collective et conscience individuelle.

---

<sup>45</sup> Terrier, J. (2012). Personnalité individuelle et personnalité collective selon Émile Durkheim et Georg Simmel. *Sociologie et sociétés*, 44(2), 235–259. <https://doi.org/10.7202/1012928ar>

Toutefois, la théorie durkheimienne de l'analyse du monde social est quelque peu mécanique et manquerait d'oublier qu'il faut comprendre la différenciation fonctionnelle des sociétés en s'attachant à la tension existante entre l'agir et les structures sociales. C'est ici la posture qu'adopte G. Simmel qui envisage « *les choses comme le résultat des interactions se déroulant entre les éléments qui les composent* » (Terrier, 2012). G. Simmel conçoit le maintien des formes sociales comme le produit du conflit quotidien entre la logique de l'action et celle des structures sociales, « *les conflits relatifs à la répartition des ressources et à l'interprétation des règles qui mettent au centre l'attention d'agir des individus et des groupes sociaux* » (Terrier, 2012). De là, il s'inscrit en opposition aux concepts de réalisme que l'on considère comme outil d'analyse qui vise à prendre « *la société pour un être indépendant des individus qui la composent (de prendre la société pour une personne). Pour Simmel, seuls les individus sont réels, et non les entités qu'ils composent (classe, État, société...)* »<sup>46</sup>. G. Simmel développe une sociologie formelle dans laquelle il discute des phénomènes sociaux en termes de « *forme* » et de « *contenu* » avec une relation transitoire entre les deux notions.

Par ailleurs, l'on peut s'appuyer sur les travaux de B. Glaser et A. Strauss qui, s'inspirant des travaux de G. Simmel, se sont également intéressés à cette nouvelle approche et ont développé les théories substantielles et les théories formelles, à partir desquelles ils cherchaient à comprendre comment l'individu s'adapte à un nouveau rôle, à une nouvelle identité ? Comment intègre-t-il cette nouvelle identité et quels sont ses nouveaux rapports et nouvelles interactions sociales ? Ainsi, pour G. Simmel l'individu n'agit jamais de manière isolée à la société, c'est « *l'action sociale réciproque* ». L'individu agit dans un système formé de signes et de valeurs circulantes et où « *la totalité sociale ne serait pas rassemblée dans une unité transcendant les consciences individuelles, mais toujours divisée dans l'échange, la communication, le dialogue, impliquant immédiatement [...] plusieurs subjectivité* »<sup>47</sup>, selon P. Maniglier, nous agissons en tant qu'être sociaux parce que nous sommes en capacité d'appréhender ces formes et signes sociaux.

F. de Singly met en avant le fait qu'il y a en l'individualisme des individus deux faces que l'on peut distinguer : une face qui est celle de la raison, et qui est donc extérieure à l'individu, et une seconde qui est celle de la commune humanité. C'est-à-dire que derrière les apparences de chacun, derrière les rôles sociaux, il y a non uniquement le pouvoir sur soi en tant que personne, mais également, un

---

<sup>46</sup>Terrier, J, *op. cit.*, 46.

<sup>47</sup>Maniglier, P. (2007). Institution symbolique et vie sémiologique : la réalité sociale des signes chez Durkheim et Saussure. *Revue de métaphysique et de morale*, 54, 179-204. <https://doi.org/10.3917/rmm.072.0179>

dépassement des apparences des individus dans leurs conduites, appartenant à la commune humanité<sup>48</sup>.

L'individu est donc soumis à une autorité extérieure. On retrouve ici le conflit dont Durkheim a conscience lorsqu'il évoque la logique de la raison au moment où la sociologie émerge, de la crise du lien social. Pour Durkheim, les individus ne se lient plus par les liens singuliers (l'amour, l'amitié, etc.) mais par quelque chose qui dépasse l'individu. Ainsi, il est selon lui décisif d'être surpassé par quelque chose qui vous dépasse, ici ce serait la raison, qui n'est pas le *moi*, mais tout en ayant une maîtrise de ceci. F. de Singly évoque par exemple, à propos des relations familiales, que la passion dépasse les individus, mais tout en prenant en compte leurs devoirs de l'individu singulier. Ce qui intéresse G. Simmel alors, c'est la présence chez l'individu d'une disposition subjective à l'arrangement, disposition à l'unification pour marquer son individualité.

La liberté personnelle, ainsi, est entendue comme une indépendance, qui n'est pas celle de l'individu isolé, mais l'indépendance « *intérieure* » qui suppose la socialisation tout en autorisant le « *sentiment de l'être pour soi individuel* », reposant sur un équilibre difficile entre proximité et distance. Ce qu'il s'agit de déterminer, c'est « *la configuration concrète de ces deux éléments qui est la plus favorable pour produire l'indépendance, aussi bien en tant que fait objectif que dans la conscience subjective* »<sup>49</sup>. G. Simmel distingue la culture objective de la culture subjective. La culture objective est ce qui permet de fluidifier le social : les formes de relations sociales, tandis que la culture subjective montre que l'action sociale est réciproque, en clair, l'individu s'adapte aux autres individus. Par ailleurs, il présente l'idée que ce sont les individus qui constituent la culture objective. Celle-ci peut donc être amenée à évoluer par la culture subjective. G. Simmel entend qu'il y a un rapport entre la culture objective et la culture subjective, ce qui, de là, permet de dépasser un déterminisme social, puisque pour lui, c'est l'action sociale réciproque qui produit les institutions. La forme des relations sociales pratiquées de manière subjective est devenue, par effet de temps, une culture objective.

Nous l'avons évoqué précédemment, les sociétés modernes s'accroissent d'une forte densité morale et sont fortement différenciées. Ce qui donne lieu à une modification des formes de relations sociales. Pour G. Simmel, la densification des relations sociales permet un allègement de celles-ci, elles rendent plus libres les individus, dans la mesure où elles permettent à l'individu d'être

---

<sup>48</sup>De Singly, F. (2007). *L'individualisme est un humanisme*. Editions de l'Aube.

<sup>49</sup> Colliot-Thélène, C. (2012). Individu et individualisme chez Georg Simmel, au prisme de Durkheim et de Weber. *Sociologie et sociétés*, 44(2), 207–233. <https://doi.org/10.7202/1012927ar>

pluriel, grâce à une augmentation des cercles sociaux. Et c'est cette appartenance à de multiples cercles sociaux qui produit la différenciation sociale. En revanche, si les individus sont de plus en plus libres et singuliers, ils le sont par uniformité, puisque les interactions sociales sont toutefois caractérisées par une culture objective. G. Simmel, surtout, énonce le fait qu'il faut concevoir la personnalité comme un facteur et comme conséquence des actions individuelles. Effectivement, les actions que mène l'individu sont le résultat, non uniquement de choix personnels, mais aussi de « *combinaison entre intention et circonstances extérieures, telles que les actions des autres individus ou la configuration de certains lieux* » (Colliot-Thélène, 2012). De là, l'on peut constater que le fonctionnement d'une institution, se caractérisant par la répétition de certaines actions contraintes sur les individus, peut conduire à la modification des dispositions des individus et donc à modeler les consciences, en somme, la personnalité. L'individu doit conférer ses volontés individuelles avec le poids des normes. G. Simmel pouvait dire que « *l'individu se sent alors comme un tout mais aussi comme la partie d'un tout plus grand que lui* » (1988), avec cette dimension égoïste et ouverte sur autre chose. F. de Singly, énonce qu'en même temps de l'affirmation d'un soi grandissante, les individus se trouvent dans des logiques recherchant la communauté. Dit-il qu'au-delà de la communauté de la raison, la citoyenneté, comme l'évoque Durkheim, les liens communautaires peuvent également être choisis (les cercles sociaux), et participent de la création de liens avec des autrui significatifs tout en admettant temps le fait que les individus ne souhaitent pas se laisser déborder. F. de Singly parle d'une quête d'autonomie, selon laquelle le droit à être soi-même est un principe devenu fondamental. En revanche, il n'est pas à la hauteur de tous les défis qui sont ceux de la société d'aujourd'hui, ainsi, la formation des individus est nécessaire, parce qu'elle implique des formes d'impositions. Les individus ne sont donc pas tout le temps libres d'eux-même, l'imposition est nécessaire à la formation d'un esprit libre et d'une raison.

Ce raisonnement continue notre poursuite de la compréhension du dilemme moral auquel les parents-enseignants font face. Ces derniers sont un public « libérés » d'un certain conditionnement social et qui a la connaissance des stéréotypes sexués. Malgré cela, ils pourraient être amenés à effectuer un « retour en arrière » par le maniement des principes d'éducatifs, car ils restent des individus soumis aux injonctions de la société. Le dilemme moral réside ici, en la dichotomie de l'individualisme. Les volontés individuelles sont soumises à une réalité où les choix des individus doivent composer avec les deux faces de l'individualisme, à savoir le pouvoir que l'individu a sur soi en tant que personne et son rôle dans la commune humanité laquelle influence les consciences, les

enserrant de carcans imposés par les normes. Autrement dit, d'une part, le pouvoir sur soi en tant que personne pousserait les parents-enseignants à mener des choix éducatifs selon leurs convictions éthiques, ils seraient gouvernés par la raison, d'autre part, la commune humanité rappelle les rôles de chacun en tant qu'individu dans un collectif, et les pousseraient à des choix éducatifs conformes aux normes de la société.

## 2. Des épreuves et des dilemmes moraux

### *A. Violence symbolique des déviants de l'ordre social*

#### *a. Les parents déviants dans leurs choix éducatifs*

Il est considéré comme l'une des expériences personnelles les plus marquantes que l'on puisse avoir – ou choisir de ne pas avoir – un enfant. Et au-delà de la procréation d'un descendant humain, l'objectif du parent est de construire et de réussir son éducation et sa relation avec lui.

Être parent-enseignant c'est avoir la possibilité de mener des choix éducatifs en toute connaissance de cause. Comme on l'a vu dans la partie portant sur ces derniers, ils sont en possession des savoirs éducatifs acquis par leur formation professionnelle, et sont donc en mesure de reproduire un schéma éducatif propice à ce que leur enfant s'adapte aux attendus scolaires, mais surtout à la réalité sociale. Le fait d'avoir un enfant, pour les enseignants, constitue une épreuve puisqu'ils sont amenés à mettre à l'épreuve des principes éthiques. Ainsi, mener des choix éducatifs en contradiction de cette réalité sociale, c'est prendre le risque que les coutumes auxquelles les parents sont tenus de se conformer se vengent sur leurs enfants, et de là, être en situation de déviance de l'ordre social et être vulnérable à la violence symbolique. La déviance est une notion définie comme la transgression d'une norme. « *Toute déviance implique donc nécessairement deux éléments : l'adoption d'un type de comportement et l'existence d'une norme qui le prohibe* » (de Larminat, 2017), autrement dit, la déviance est une notion dépendante des normes et des comportements en vigueur, pouvant évoluer selon les moments. Les normes sont un ensemble d'incitations, d'obligations ou d'interdictions fondées sur un socle de valeurs visant à orienter le comportement des individus en société. Les normes sont plurielles : formelles et informelles (valeurs, coutumes, morale...) transgression de ces normes informelles se caractérise par des manifestations, des réprobations, du mépris, une mise à l'isolement

par les autres ; relatives : elles évoluent dans le temps et dans l'espace ; et diversement appliquées : elles sont le fruit de négociations dans la mesure où les acteurs sociaux jouent avec les marges de manœuvre.

Ici, le passage à l'acte déviant correspond à la théorie du choix rationnel de P. Lascoumes et C. Nagels<sup>50</sup> selon laquelle des individus socialement bien intégrés transgressent les normes sociales en pensant les coûts et les bénéfices de leurs actions. Dans le cadre de cette étude l'on s'intéresserait alors à cerner le « comment » le parent-enseignant pèserait le coût de subir la violence symbolique des autres individus et les bénéfices de pouvoir agir selon ses convictions personnelles. Ainsi, cette manière d'appréhender la déviance s'approcherait de celle d'H. Becker qui avance que « *la déviance est une propriété, non du comportement lui-même, mais de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte* »<sup>51</sup>. La déviance est ici vue comme le résultat de désignation et d'étiquetage, de labellisation des comportements.

La parentalité représente une véritable épreuve pour les enseignants dans la mesure où c'est le moment où il advient de mettre en pratique l'ensemble des savoirs éducatifs qu'ils ont acquis et qu'ils ont mis en pratique avec leurs élèves. Avoir un enfant, c'est alors devoir faire face à un défi éducatif qui les concernera directement et qui sera au cœur de l'enjeu de la réussite de l'éducation de leur enfant et de la réussite de la création d'un lien avec lui. Alors se pose, lors de cette épreuve, durant la carrière parentale, la question de « comment » articuler les choix éducatifs pour son enfant, entre volontés progressistes, convictions éthiques et enjeu d'intégration sociale de l'enfant. Entre déviance et conformisme.

La notion de carrière pour H. Becker, est le processus qui conduit à faire évoluer le rapport à une pratique, en cherchant à analyser les contextes qui peuvent influencer ce rapport, et à comprendre que « *ce ne sont pas les motivations déviantes qui conduisent au comportement déviant mais à l'inverse, c'est le comportement déviant qui produit, au fil du temps, la motivation déviante* ». La notion de carrière permet d'articuler des dimensions objectives et subjectives. « *Il s'agit en effet de prendre en considération les structures sociales et la situation officielle d'un individu, tout en prêtant attention à sa propre manière de voir les choses et de se représenter sa situation* » (de Larminat, 2017). Pour H. Becker, les carrières sont singulières, et pour chacun, un certain comportement mené, c'est-à-dire la succession d'une séquence ordonnée par rapport à une autre, peut être caractérisé par l'arrêt de la

---

<sup>50</sup>Lascoumes, P. & Nagels, C. (2018). Chapitre 4. Les théories du passage à l'acte. Dans : , P. Lascoumes & C. Nagels (Dir), *Sociologie des élites délinquantes: De la criminalité en col blanc à la corruption politique* (pp. 157-201). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.nagel.2018.01.0157>

<sup>51</sup>Becker Howard S., 1985 (1963), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Ed. Métailié.

carrière, alors que d'autres vont progresser dans la carrière, en accédant à la séquence suivante, en fonction des événements et des relations s'enchaînant. « *La subtilité de la notion de carrière réside dans le fait que chaque séquence requiert une explication qui lui est propre. Un élément jouant un rôle capital à un moment de la carrière peut ainsi avoir ensuite une importance tout à fait négligeable à un autre stade – et inversement* »<sup>52</sup>.

Enfin, selon H. Becker, plus l'individu avance dans sa carrière, plus il fait face à un effet entonnoir, de sorte que « *les décisions qu'elle a déjà prises tendent à limiter les alternatives qui restent ouvertes* » (Becker, 1963). Dans le développement d'une carrière, le processus d'étiquetage est prépondérant. Il détermine si l'individu, obéissant ou transgressant la norme, est désigné comme déviant, à tort ou à raison. L'étiquetage est l'objet d'une co-construction des rapports et des interactions entre les individus. E. Goffman parle de stigmatisation, où de ce point de vue, le stigmaté se définit dans l'interaction avec les autres, le stigmaté devient le miroir du fonctionnement social, c'est-à-dire dysfonctionnement.

L'on s'intéresse ici alors aux mécanismes qui poussent les individus à être déviants sans que cela ne soit pour eux un comportement qui soit considéré comme amoral, dans le sens où un contexte est source d'influence de ce rapport. Mais bien qu'un comportement déviant puisse être justifié à titre personnel, l'individu n'a pas le pouvoir de se protéger de la violence symbolique qui est réservée à ceux qui transgressent les normes et l'ordre social. La violence symbolique est une notion qui désigne un « *pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force* »<sup>53</sup>. Une forme de violence peu visible et non physique qui s'exprime à travers les normes sociales et s'observant au sein des structures sociales par lesquelles des individus dominants se jugent légitimes d'une domination sociale par une imposition des normes aux individus dominés, ou par laquelle des individus déviants subissent la domination sociale des individus non déviants, le stigmaté de ceux-ci sur eux-mêmes. La violence est ici articulée autour des concepts de norme et d'interaction.

---

<sup>52</sup>Becker, O, *op. cit.*, 51.

<sup>53</sup>Bourdieu, P. et Passeron, J .C. (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit.

*B. Le rôle du poids des normes dans les phénomènes de violence symbolique*

Selon H. Becker, l'écart à la norme est « *une conséquence des réactions des autres à l'acte d'une personne* ». La déviance est donc « *une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un « transgresseur »* ». Pour analyser les situations d'application de la norme et du discours porté par l'individu appliquant la norme, prenant compte du ressenti de l'individu considéré comme étranger au groupe, l'on s'intéresse à l'interaction, laquelle est au cœur de l'appréciation de l'écart à la norme<sup>54</sup>. En mobilisant alors de la même manière que S. Thorel et S. Necker dans leur étude sur les violences symboliques au regard du genre : la relation entre *croyances*, qui constituent « *un maillon entre pratiques (observables) et discours (pensées construites)* », *représentations*, qui donnent sens aux pratiques « *en tant que « perceptions et opérations de catégorisation, d'interprétation et de jugement, par opposition aux « essences ou aux « choses mêmes »* » (Heinich, 1998 : p. 25), elles renseignent sur « *les systèmes de valeur et les repères normatifs à partir desquels [les acteurs] s'orientent et se déterminent* » (Blanchet & Gotman, 1992 : p. 27) et *pratiques*. Ces outils permettent ainsi d'analyser les normes qui influencent les pratiques et les rapports entre normes et interactions.

*a. Les enfants déviants, des risques pour l'intégration*

Il a fallu du temps pour que la notion de genre soit acceptée dans le monde scolaire et pour que ce qui auparavant n'était qu'une simple théorie soit enseigné dans les programmes de sciences. Mais à mesure de questionnements sur les études de genre et de son champ, de méthodologies d'enquêtes, de constitution de bases de données empiriques, de lectures critiques, de publications dans les revues, de rencontres, de colloques, pour légitimer le fait que la question du genre méritait d'être posée, celle-ci est entrée progressivement dans le milieu académique puis a gagné l'école élémentaire. L'utilisation du terme « genre » aura permis de comprendre ainsi les violences à l'encontre des individus en raison de son appartenance à un sexe ou l'autre et de sa non-conformité aux attentes attribuées à ce sexe, dont les origines se trouvent être liées à l'hétéronormativité « *qui nie la légitimité plurielle des orientations et des identités, construites, variables, différentes dans*

---

<sup>54</sup>Thorel, S., & Necker, S. (2013). Violences symboliques au regard du genre : Le cas de l'enseignement de la danse à l'école. *Recherches & Éducatives/Recherches & Éducatives/Éduquer*, 9, 81-95. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1750>

*notre commune humanité* »<sup>55</sup>. Les violences de genre peuvent être subies en milieu scolaire par les enfants. Ces violences peuvent être de tout type, physiques, morales et symboliques, « *celle que les victimes naturalisent en l'intériorisant sur le mode de la culpabilité* » (Debarbieux, 2013).

A l'école, les violences et l'intimidation liées à la non-conformité de genre sont une réalité présente dans l'environnement scolaire, particulièrement au niveau élémentaire et secondaire (Hong & Espelage, 2012). « *Les enquêtes nord-américaines montrent que les jeunes lesbiennes, gais, bisexuels, transidentifiés ou en questionnement face à leur orientation sexuelle ou leur identité de genre (LGBTQ) subissent davantage de violence à l'école et de victimisation par les pairs que les jeunes hétérosexuels* » (Kosciw, Greytak, Diaz, & Bartkiewicz, 2010; Taylor et al., 2011). Les jeunes subissent des violences en raison d'une orientation sexuelle ou d'une expression de genre présumée non-conforme aux stéréotypes sociosexuels traditionnels<sup>56</sup>, ou lorsqu'ils ont des comportements traditionnellement attribués au sexe opposé. L'écart aux normes peut entraîner souffrances et violences. Des violences qui se manifestent de plusieurs manières et parmi lesquelles l'on peut retrouver les moqueries, les insultes, les rumeurs, le rejet et l'exclusion sociale.

Par ailleurs, selon les enseignements scolaires, et notamment dans le cas de l'Éducation Physique et Sportive et de la pratique enseignée, des « *structurations langagières et symboliques induisent des modalités et des contenus d'enseignement privilégiant indirectement un groupe de sexe. Sources de violences symboliques, elles provoquent des conduites de rejet de l'activité par les garçons ou les filles selon les enseignant.e.s* »<sup>57</sup>. Les violences émanent également des enseignants envers les élèves et reposent sur les stéréotypes sexués. Le cas de la danse, Activité Physique Artistique enseignée en EPS par exemple, étudié par S. Thorel et S. Necker, fait émerger « *Le lien entre croyance, représentation et univers explique que les modalités de transmission des contenus se traduisent par un rapport au sensible « genré », orientant l'enseignement de la danse de manière à intéresser les filles plus que les garçons ou vice versa* ». Cela montre que « *les normes véhiculées à l'école ne permettent pas le dépassement de l'opposition binaire féminin/masculin* », et elles se caractérisent notamment par des communications et des discours différenciés selon le sexe des élèves (temps et attention accordés, nature des contenus), parce qu'il s'appuie sur des représentations genrées,

---

<sup>55</sup>Debarbieux, É. (2013). La « violence de genre à l'école » entre science et politique. *Recherches & Éducatives/Recherches & Éducatives/Éduquer*, 8, 9-11. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1559>

<sup>56</sup>Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I., Dragieva, N., & PAJ, e. l. d. r. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14-22 ans. *Recherches & éducatives*, (8), 83-98. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1566>

<sup>57</sup>S. Thorel, S. Necker, *op. cit.*, 53.

renforçant alors les stéréotypes sexués. Ainsi, le poids de la norme de genre est partie prenante de la construction des phénomènes de violence.

La solution à ces problèmes serait évidemment de soutenir la pertinence d'implanter dans les écoles une politique interventionniste explicite en faveur de l'acceptation de l'altérité de chacun, promouvant un vivre-ensemble et un respect des différences de tous par tous, pour combattre les risques de violence et de stigmatisation liés à la non-conformité aux stéréotypes sexués. Mais à l'échelle de l'individu, à l'échelle du parent, acteur dans la réalité sociale donnée, il y a alors un enjeu quant aux intérêts particuliers de l'enfant en termes d'intégration sociale, parce qu'il y a la potentialité pour l'enfant que son référentiel normatif diffère de celui des autres enfants de son âge, que ses objectifs propres ne correspondent pas forcément aux autres individus du groupe dont il serait interdépendant, ne partageant pas, ou pas à un même degré, les mêmes valeurs et normes. Ce processus pourrait amener l'enfant à se trouver dans une situation de rupture du lien social avec ses camarades d'une part, et d'autre part vis à vis du monde scolaire. Ce double processus est celui de la désaffiliation sociale théorisé par R. Castel.

## VI : Problématique et question de recherche

Nelson Mandela disait que « *l'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde* » (1994). L'on sait que pour faire évoluer les mentalités au sujet d'idées qui se veulent être dans le sens de l'humanité et du progrès, il faut aux individus être éduqué à ces idées. Pour l'idée des inégalités de genre, les volontés politiques du monde social se veulent aller dans le sens d'une élimination de celles-ci, notamment par l'inscription, au sein de conventions, de l'éducation à l'égalité des sexes dans l'objectif de construire des nouveaux comportements visant à combattre les stéréotypes de sexe. Or, l'on constate encore aujourd'hui, par des critères les plus objectifs et les moins discutables, que les inégalités entre les sexes existent et persistent encore. Alors, l'intérêt pour nous s'est penché du côté de ce qu'il se passait hors institution, là où les comportements éducatifs ne sont pas régis par des programmes d'enseignement. Nous nous sommes intéressés aux parents-enseignants qui, par leur profession, sont au plus proche des volontés de déconstruction des stéréotypes de genre et de construire des nouveaux comportements par l'éducation. Mais alors, comment ces derniers mènent leurs choix éducatifs au regard des normes de genre, en articulant ces désirs progressistes d'idéaux sociétaux auxquels ils sont sensibilisés et les normes de la réalité sociale. Comment, si même les plus au courant de la fonctionnalité première de l'éducation dans l'édification d'un nouveau monde, plus juste, sont confrontés à des dilemmes pour lesquels des convictions éthiques peuvent être remises en cause sous peine d'une non-conformité à la réalité sociale et fruit de violences symboliques, peut-on envisager un monde changé sans pouvoir changer le monde ?

S'intéresser aux parents-enseignants, à leurs sensibilités politiques et éducatives en matière de déconstruction des stéréotypes de genre et comprendre les dilemmes moraux auxquels ils font face dans leurs choix éducatifs, pour comprendre l'écart existant entre leurs convictions et les pratiques culturelles de leurs propres enfants, c'est faire un pas supplémentaire dans la compréhension des difficultés de transformer un système où sont implantées et règnent des inégalités sexuées.

Les parents-enseignants se tiendraient face à un dilemme éducatif qui met en tension leurs convictions et valeurs progressistes et les intérêts particuliers de leur enfant en termes d'intégration sociale. C'est à partir de ce dilemme que l'on convient qu'ils doivent produire un choix au regard des normes de genre, dans l'investissement des activités culturelles et de loisirs, et dans les interactions qu'ils ont par rapport à ces objets avec leurs enfants, puisque ces interactions sont le fruit d'une transmission culturelle se trouvant être aux prémices, dans la socialisation familiale, de la

## VI : Problématique et question de recherche

construction des dispositions de genre et donc de la solidification des stéréotypes sexués au sein de la société. Entre principes de réalité et volontés progressistes, entre conscience individuelle et conscience collective, quelles articulations et quelles justifications les parents-enseignants mettent-ils en œuvre dans ce dilemme éducatif ?

Comment, au regard des normes de genre, les parents-enseignants justifient-ils leurs choix éducatifs, à partir des activités culturelles et de loisirs qu'ils investissent, face au dilemme moral de la transmission culturelle ? Les parents éduquent-ils leurs enfants selon leurs valeurs et aspirations militantes ou bien dans un souci de conformisme pour les protéger de la violence symbolique réservée à ceux qui transgressent les normes et l'ordre social ? En d'autres termes, quelles sont les justifications mises en œuvre par les parents-enseignants leur permettant d'articuler, au regard des normes du genre, leurs choix éducatifs à travers les activités culturelles et de loisirs ?

## VII. Les régimes de justification

Les apports théoriques précédents nous font comprendre la complexité de mener des choix éducatifs de concert entre une réalité sociale et des convictions personnelles sur le plan du genre.

Les parents-enseignants, dans leurs choix éducatifs, feraient face à un dilemme éducatif qui mettrait en tension leurs convictions, leurs valeurs progressistes qu'ils prônent, et les intérêts particuliers de leur enfant en termes d'intégration sociale. Quelles justifications sont mises en avant pour traiter ces dilemmes moraux ?

L'on s'intéresse à la manière dont les parents et les familles justifient les décisions qu'ils prennent en matière d'éducation de leurs enfants, à travers les activités culturelles et les loisirs, ces objets qui sont considérés comme un investissement symbolique des personnes et également moyen d'expression face à un groupe. Les objets culturels seront pour nous l'entrée de l'analyse à partir desquels nous chercherons à démontrer « *la façon dont les personnes font face à l'incertitude en s'appuyant sur des objets [...] ou consolident les objets en les attachant aux ordres construits* »<sup>58</sup>. L'objectif est de rendre compte de la comparaison des dispositifs de compromis menés par les parents-enseignants dans la manière qu'ils ont, dans une organisation telle que la société, d'articuler leurs intérêts singuliers en permettant l'enrichissement d'un cadre général sociétal. Quelles sont les « *capacités morales* » que mettent en œuvre les parents-enseignants pour « *se montrer capable de s'abstraire de leurs particularités pour s'entendre sur des biens extérieurs dont la liste et la définition sont générales* » ? Quels sont les ajustements implicites mis en place ? L'on s'inscrit ici dans la volonté de penser l'individu et sa liberté d'action à partir de la manière dont est construit l'ordre social, c'est-à-dire à partir de sa justification.

La justification désigne l'action de justifier quelqu'un ou quelque chose et le résultat de cette action<sup>59</sup>. Boltanski et Thévenot ont choisi d'investir cette notion dans une volonté de ne pas cristalliser cette opposition entre « *discipline du collectif et discipline de l'individuel* ». L'on ne s'intéresse pas seulement, dans cette sociologie, à un sujet empirique concernant des personnes en groupe, mais bien plus aux personnes en particulier. La justification, c'est « *inventer, après coup, de fausses raisons pour maquiller des motifs secrets, comme on trouve un alibi* ». Le chercheur a pour objectif de dévoiler les véritables intérêts qui se cachent derrière chaque action. L'approche de la justification

---

<sup>58</sup>Thévenot, L., & Boltanski, L. (2022). *De la justification*. Editions Gallimard.

<sup>59</sup>P. ROBERT, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, 1966, vol. 3, p.897-898.

## VII. Les régimes de justification

nous permet de nous situer au-delà de l'approche normative des sciences sociales qui visent à l'explication des comportements des individus de manière holistique, en s'intéressant chez l'individu, non pas aux propriétés qui lui sont attribuées, mais aux modalités de leur coordination effective et observable.

Dans une situation, l'on s'intéresse aux justifications des individus au regard de l'irréductible *pluralité* des normes de justice. En usant de cette approche, il nous est permis de dépasser une simple opposition individu/groupe, où l'on se contenterait d'expliquer cette pluralité par des variables externes à l'individu qui lui sont déterminantes, puisque les pluralités des normes de justice traversent chaque individu. L. Boltanski et L. Thévenot ont montré une analyse de la justification capable d'aller plus loin que le simple produit des dispositions sociales des individus comme explication des préférences normatives des individus. Ainsi, il est nécessaire, selon les auteurs, de « *prendre au sérieux la manière dont les personnes parviennent à un accord, règlent leurs différends, construisent des compromis en situation* »<sup>60</sup>.

L'individu est un acteur stratégique, dans le sens avec lequel l'entendent L. Boltanski et L. Thévenot, c'est-à-dire qu'il produit des échanges issus d'une réflexion morale, de « *sentiments moraux* ». Pour que l'accord entre différentes parties soit possible, les justifications doivent reposer sur des formes de biens communs, elles doivent dépasser leurs particularités pour constituer les fondements de l'accord. Ce sont des *principes supérieurs communs*, qui induisent le fait que la justification implique « *une évaluation collective des actes* » invoquant la prétention à la justice, et permettant la régulation de la situation. Ces *principes supérieurs communs* permettent aux parties, aux membres d'une société, de produire naturellement des justifications qui se tiennent.

Ces justifications se produisent d'une part parce que les acteurs disposent de compétences morales leur permettant de « *faire société* » et de se justifier aux yeux de tous. Le modèle de la justification s'inscrit de là, à l'inverse des théories du « *choix rationnel* », des motivations inconscientes et dispositions à agir.

L'analyse de Boltanski et Thévenot est fondée sur une étude pragmatique de la façon dont se construit l'accord au sein de la société<sup>61</sup>, « *ce qui arrête la dispute* », en tenant compte de « *l'apparente irréductibilité de l'opposition méthodologique entre des explications des conduites « individuelles » et des explications de comportements « collectifs »* ». A partir de leurs compétences de justifications,

---

<sup>60</sup>Claisse, F. & Jacquemain, M. (2008). Chapitre 6. Sociologie de la critique : la compétence à la justification. Dans : éd., *Épistémologie de la sociologie: Paradigmes pour le XXIe siècle* (pp. 121-141). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jacqu.2008.02.0121>

<sup>61</sup>Harai, D. & Rameix, S. (2008). La justification: Approches et enjeux historiographiques. *Hypothèses*, 11, 75-86. <https://doi.org/10.3917/hyp.071.0075>

## VII. Les régimes de justification

les individus en désaccord doivent se justifier et, c'est autour de la confrontation des justifications des deux parties que naît l'accord. C'est autour des rapports moraux qu'ils entretiennent à l'égard des autres que les individus agissent en tant que personne, ce qui par-là ne prend pas pour argument irréfutable les explications du déterminisme social. Les auteurs considèrent que les acteurs disposent d'une « *métaphysique de la personne* » leur permettant de se détacher de ce qui les détermine, dans une certaine mesure. La personne est donc l'individu qui n'a ni rôle ni statut déterminé, mais capable d'en avoir plusieurs différents (Claisse et Jacquemain, 2008).

Par ailleurs, ces situations sociales ne tiennent pas seulement compte des personnes, mais également des objets qui permettent de définir l'interaction sociale, parce qu'ils sont au centre de la définition de la justification par les individus. « *Leur présence tendra à tirer la situation d'un côté ou de l'autre selon leur « saillance » et la manière dont les personnes les associeront à leur répertoire d'action et de justification* »<sup>62</sup>. Ainsi, le modèle de la justification est fondé sur la compréhension de la situation dans son ensemble, dans laquelle l'acteur déploie son argumentaire. C'est de là que se constitue l'ordre social, à travers l'accord entre les personnes, et donc l'établissement de conditions entre elles.

La réalisation d'épreuves est nécessaire pour gérer les désaccords, débouchant sur une mise en mesure des états des parties dans la dispute où les acteurs se réfèrent à un principe de bien commun qui les fera émerger vers un accord, un accord au nom d'une justice de la valeur générale, au nom de *principes supérieurs communs*, un accord qui permet le lien social.

L'existence d'épreuve implique le fait pour l'individu de passer par la « *raison pratique* ». Analyser les justifications des individus, c'est « *faire émerger les compétences des acteurs, c'est-à-dire leur capacité à prendre en compte les contraintes que chaque situation comporte* », et « *produire, dans une situation déterminée, des arguments acceptables par d'autres* »<sup>63</sup>.

Pour les parents-enseignants, c'est, dans la société, prendre en compte les contraintes émises par la société dans ce qu'il y a à dispenser une éducation selon leurs aspirations et leurs principes éthiques, où la réalité sociale, ne permet pas, en termes de lien social, de cohésion sociale, une totale indépendance des normes sociales effectives, du regard des autres, des mœurs. Ainsi, justifiant de leurs actions, c'est-à-dire, une fois l'action soumise à « *une évaluation collective des actes* », l'individu agit en fonction de son intérêt personnel lequel se réfère à un ou des *principes supérieurs communs*. L. Boltanski et L. Thévenot nomment *grandeurs* les entités qui ne sont pas rattachées à un individu, mais à une situation. Un individu peut se référer à plusieurs formes de *grandeurs* lesquelles

---

<sup>62</sup>F. Claisse, M. Jacquemain, *op. cit.*, 57.

<sup>63</sup>Thévenot. L, Boltanski. L, *op. cit.*, 58.

## VII. Les régimes de justification

font référence aux *principes supérieurs communs*. C'est de là que les agents sociaux peuvent s'arranger pour agir ensemble. L'individu se coordonnant avec lui-même et avec les autres, pour agir convenablement. Lorsque les acteurs soutiennent leurs justifications par des principes généraux, L. Boltanski et L. Thévenot appellent *montée en généralité* le fait que ces derniers défendent non leurs cas particuliers, mais une argumentation de portée générale sur laquelle leurs différends s'arrangeraient. Cette *montée en généralité* n'exclut pas la notion de rapport de force dans la justification. La question de la distribution des équivalences des choses entre les personnes et les objets est à prendre en compte. Ce qui veut dire que ce processus n'a pas vocation à reconstruire les motivations des personnes ni à prendre en compte leurs intérêts. « *Si l'intérêt n'est pas une variable explicative, c'est parce qu'il doit lui-même être expliqué* » justement par la justification. Ainsi, l'on comprend qu'à partir de ce modèle sociologique, il est valable de ne point user du terme de « *valeur* », au profit des termes « *grandeurs* » ou de « *principes* ». La *montée en généralité* ne concerne que la justification et la contrainte que celle-ci implique sur les personnes pour que la justice soit la résultante de l'*épreuve*. De là, l'on comprend qu'il ne peut y avoir, ou bien très rarement, de situation de dispute entre deux acteurs qui ont la même importance, le même « *poids* ». L'*épreuve* de justification admet alors non pas que la force soit absente, mais *contrainte*, dans une certaine mesure, qui fera en sorte que lorsque l'acteur devra se référer à un principe commun pour arriver à un accord, cela s'effectuera en proportion gardée. « *Le déroulement des disputes [...] fait apparaître des contraintes fortes dans la recherche d'arguments fondés appuyés sur des preuves solides, manifestant ainsi des efforts de convergence au cœur même du différend* »<sup>64</sup>. L'*épreuve* peut donc se dérouler de manière légitime lorsque ces contraintes sont respectées, lesquelles bien sûr peuvent être dénoncées à tout moment.

Les auteurs proposent six *cités* faisant référence à un type de *grandeur* constitutive des *mondes communs* : la  *cité inspirée*, l'accord naît de l'acceptation totale de la grâce par ses membres ; la  *cité domestique* se fonde sur la reconnaissance de la tradition comme *principe supérieur commun* ; la  *cité de l'opinion* repose sur la grandeur de la renommée ; dans la  *cité civique*, la volonté générale est reconnue comme le bien commun ;  *cité marchande* où la richesse est mise à l'honneur et la  *cité industrielle* où l'efficacité est la compétence reconnue.

Pour L. Boltanski, une « *mise en équivalence* » se fait ici et est significative d'« *une forme de proportionnalité* », « *une juste proportion entre la valeur des choses et de personnes* ». Ainsi, « *le principe supérieur commun au nom duquel s'opère la mise en équivalence, en même temps qu'il*

---

<sup>64</sup>F. Claisse, M. Jacquemain, *op. cit.*, 57.

## VII. Les régimes de justification

*organise la distribution des objets et des biens, établit donc une « hiérarchisation » de la valeur des protagonistes »<sup>65</sup>. Par grandeur, L. Boltanski met en avant le positionnement des acteurs dans la mobilisation des principes. La maîtrise de ces principes selon la logique des *cités* induit le fait que l'individu a une *compétence* à la justification qu'il peut mobiliser en « *situation* ».*

L'*épreuve*, ainsi, est cette remise en question des principes au nom desquels les individus sont amenés à juger une situation, à qualifier des personnes et des objets, à les remettre en question, et par laquelle les individus, faisant face à cette incertitude, font peser la grandeur respective de chacun pour laquelle les uns et les autres trouvent leur place plus ou moins grande, dans le cadre de cette situation, en référence à des *principes supérieurs communs* garants de l'équivalence entre les parties, articulent leurs choix. « *L'épreuve permet de rendre compte de l'incertitude inhérente aux situations de la vie sociale* »<sup>66</sup>. C'est par cette *épreuve* que l'on peut suivre les individus et comprendre leurs choix, en situation, afin d'en tirer la *grandeur* qui fait l'objet de la dispute. Elles permettent la description des interactions dans l'analyse de la réalité des pratiques des individus dont les raisons sont méconnues.

L. Thévenot met en évidence que dans l'analyse, l'on constate que l'individu dans son rapport particulier à l'action se définit par deux éléments qu'il nomme « *régime du plan* » : un premier point téléologique : l'individu prépare des objectifs sur la base de moyens et de ressources. Un second point individuant : l'autonomie de l'individu (non de la personne), séparé de son environnement comme des autres humains, en est la mesure. « *L'enjeu en est l'expression publique de la critique ou de la défense de la légitimité de telle ou telle action au regard d'un « bien » considéré comme commun, qui peut en outre toujours entrer en concurrence avec une autre forme de « bien » socialement reconnue* »<sup>67</sup>. Les accords dans lesquels les personnes sont en phase de justification peuvent être traversés par une forme de relativisation, car ils sont en face de confrontation de principes de jugements multiples.

La sociologie de la justification de Boltanski et Thévenot nous permet d'étudier la façon dont les individus usent de ressources argumentaires dans des situations pour lesquelles ils sont amenés à justifier des prétentions. Ainsi, dans l'analyse, l'on se doit de décrire plutôt que de qualifier, de rendre compte sans émettre de qualification normative, des activités des acteurs, leurs logiques, de leurs

---

<sup>65</sup>F. Claisse, M. Jacquemain, *op. cit.*, 57.

<sup>66</sup>Thévenot, L., Boltanski, L., *op. cit.*, 58.

<sup>67</sup>Renou, G. (2007). Notes de lecture. *Politix*, 80, 197-211. <https://doi.org/10.3917/pox.080.0197>

## VII. Les régimes de justification

argumentaires et identifier les principes communs résultant d'une montée en généralité des justifications.

Par ailleurs, et les auteurs le précisent, l'*épreuve* n'est pas forcément le seul type de réponse au désaccord. Le « *compromis* » est la manière la plus fréquente avec laquelle un individu participe à clarifier le principe de l'accord, se référant à une  *cité*  distinguée, mais ils mettent en avant la « *relativisation* » comme autre manière de passer outre l'*épreuve*.

## VIII. Cadre d'hypothèse

Les parents-enseignants seraient confrontés à un désaccord qui met d'un côté leurs volontés progressistes en matière de déconstruction de genre et engageant, de cette manière, l'obligation que cela induit dans leurs choix éducatifs qu'ils dispenseraient à leurs enfants, et de l'autre côté la réalité sociale dans laquelle ils sont, où une structuration genrée de la réalité est prédominante au sein des activités culturelles et de loisirs ainsi qu'au sein des multiples espaces de socialisation dans lesquels sont amenés à vivre leurs enfants, en commençant par la cour d'école.

Ainsi, les parents-enseignants se trouveraient être confrontés à une situation d'incertitude par laquelle ils seraient amenés à remettre en question leurs arguments singuliers issus de leur réflexion morale et les arguments du poids des normes sociétales qui forcément les atteignent en premier lieu, en tant qu'individu. Ils seraient donc conduits à exploiter des grandeurs communes entre individu et société pour enfin s'accorder sur leurs choix en matière d'éducation.

C'est de là qu'une approche de la justification traduit de manière compréhensive les actions éducatives des parents-enseignants, bien que nous gardions en tête que les choix éducatifs parfois peuvent être effectués de manière non-consciente, en fonction de la manière dont les rapports de classe pèsent sur eux ou encore en fonction de la place qu'occupe l'autrui significatif au sein du couple, par le jeu des sensibilisations.

L'objectif, par la suite, sera d'analyser différents entretiens menés avec des parents-enseignants et de procéder à une analyse du discours de manière analytique, pour regrouper les justifications des parents-enseignants à propos de leurs choix éducatifs sous des *principes supérieurs communs* qui leur permettent la rencontre entre la question du genre et la question des choix éducatifs.

Au travers de la question des choix et des pratiques éducatives, nous aurons à relever les intérêts des individus qui apparaissent et comment ils les produisent, en s'intéressant aux justifications émises par les acteurs, en appuyant sur les *logiques contradictoires*<sup>68</sup> auxquelles ils sont confrontés, afin de découvrir les raisons de leurs actions.

L'approche de la justification nous permet de dépasser la vision interprétative de l'explication des comportements par la socialisation et le concept d'*habitus*, en le prenant toutefois en compte, mais en envisageant également qu'ils sont le fruit de tensions, de contradictions internes qui viennent

---

<sup>68</sup>Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D. & Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, 103, 175-204. <https://doi.org/10.3917/pox.103.0173>

## VIII. Cadre d'hypothèse

conduire les conduites. Nous userons de la sociologie pragmatique en travaillant l'usage explicatif du dispositionnalisme.

Notre enquête aura pour objectif d'entrer au cœur des démarches que mettent en œuvre les parents-enseignants dans leurs pratiques éducatives, au regard des normes de genre et à travers les activités culturelles et de loisirs. En portant notre intérêt sur les pratiques éducatives familiales du quotidien et en précisant les mécanismes et les processus par lesquels ces derniers favorisent pour leurs enfants l'appropriation d'attitudes, de compétences, de savoirs, valorisés ou non par la société et l'école, sous le poids des normes du genre. Nous choisirons de nous consacrer uniquement aux professeurs des écoles ayant au moins un enfant scolarisé à l'école primaire, dans la mesure où nous trouvons d'autant plus intéressant de s'intéresser, dans le cadre de notre recherche, à un parallèle qui peut être effectué entre deux approches simultanées de l'éducation, par la fonction d'enseignant et la fonction de parents, ce qui sera pertinent dans le sens où le public étudié sera « spécialiste » de l'éducation des enfants d'âge à être scolarisés en école primaire.

À partir d'entretien que nous mènerons, nous veillerons à distinguer le déclaratif qu'ils usent – quelles sont leurs valeurs, leurs convictions éthiques et politiques en matière d'inégalité des genres – et les choix éducatifs qu'ils ont et qu'ils mènent pour leurs enfants, par les pratiques culturelles.

Ainsi, nous nous attacherons à la mise en évidence des choix éducatifs usant de la théorie substantielle, qui nous permettra de relever, à partir des phénomènes identifiés empiriquement, de manière inductive et déductive comment sont traités ces dilemmes, quels désaccords il y a dans les choix éducatifs avec d'une part le confort dans la sociabilité de l'enfant et d'autre part le développement d'une conscience collective sociale et politique pour ce dernier et l'accord avec les convictions personnelles des parents.

L'on cherchera à travailler sur les formes de relations sociales, entre le déclaratif et la réalité des choix et des pratiques, à s'attarder à la façon dont les parents-enseignants envisagent les effets socialisateurs des pratiques culturelles, comment ils anticipent ces effets et les échanges qu'ils ont autour des pratiques, enfin, à la manière dont ils justifient leurs choix éducatifs en fonction de celles-ci, quels principes ils mettent en balance et de quelle manière ? Ces principes liés en partie à leurs dispositions et aux contradictions liées à leurs savoirs qu'ils ont acquis.

Nous aurons à distinguer les différents types de justification, à soulever des catégories de pensées qui organisent ces justifications, et à associer celles-ci, à les entrevoir, dans une perspective dispositionnaliste selon l'origine sociale et les dispositions des parents-enseignants, avec cette

### VIII. Cadre d'hypothèse

question centrale, comment la question du genre et la question des choix éducatifs se rencontrent à travers les pratiques culturelles et de loisirs ? Autrement dit, en tenant compte des parcours de socialisation des enseignants, identifier les faits dispositionnels, les dispositions des enseignants étudiés, et la manière dont ils envisagent de les réinvestir, engageant leur réflexivité et leur forme de libre-arbitre. Comment les individus sont-ils amenés à mettre à l'épreuve des principes éthiques. Ainsi, l'on cherchera à articuler les cadres de la sociologie dispositionnaliste et de la justification.

L'étude des pratiques culturelles des enfants a beaucoup et longtemps été étudiée, par une approche dispositionnaliste, laissant à voir que la socialisation des enfants, déterminée par leur milieu social d'appartenance, expliquait et pouvait même prédire les pratiques culturelles des uns et des autres, dans un rapport presque de causalité. Auparavant, l'on était alors parent comme nos parents avaient appris à être parents, dans un rapport traditionnel de la transmission intergénérationnelle. Mais aujourd'hui, la question de la parentalité est amenée à être réfléchie par les individus. C'est devenu un sujet de débat au sein des familles, dépassant ainsi cette approche de la tradition, autour de la question « comment être de bons parents ? ». Il vient alors le temps de dépasser la question du « qui fait quoi ? », pour examiner le processus réflexif des choix éducatifs des parents. Ici, les parents-enseignants, professeurs des écoles, sont porteurs d'un héritage dispositionnel acquis lors de différents moments de socialisation, familiale, scolaire, professionnelle, avec lesquels ils doivent composer pour ajuster leurs choix éducatifs.

## Partie II : Etude de cas

### I. Le dispositif de recherche

Notre recherche porte sur le processus de justification mis en œuvre par les parents enseignants, dans la production des choix éducatifs qu'ils mettent en œuvre à travers les activités culturelles et de loisirs, cela, au regard des normes de genre qui structurent la société.

Pour rappel, l'objectif de ce projet est de comprendre comment les parents-enseignants, et plus précisément les professeurs des écoles, articulent-t-ils leurs choix éducatifs au regard du genre, dans un dilemme éducatif qui doit composer entre des valeurs progressistes, des convictions personnelles qui leur sont propres – dont on va tenter de rendre compte à travers cette recherche – et la réalité sociale de notre société, structure structurée encore aujourd'hui par des stéréotypes de genre et une domination masculine.

L'analyse sociologique que nous avons menée vient s'inscrire dans une sociologie pragmatique qui nous permet de proposer un effort réflexif sur ce que nos enquêtés nous ont dit. Ainsi, l'étude qualitative que nous avons menée peut se diviser en trois étapes, de manière similaire aux précisions apportées dans l'article *Sociologie pragmatique : mode d'emploi* (2013) publié dans la revue *Politix*. Dans un premier temps, nous avons veillé à prendre en compte et à seulement décrire ce que nos enquêtés disent et font « *afin d'explicitier leurs compétences critiques et de suivre le déploiement de celles-ci en situation* », c'est-à-dire d'étudier les sensibilités singulières de chacun des parents-enseignants à l'égard du genre, sa sensibilité à l'égard de sa profession, et de recueillir les pratiques culturelles et de loisirs de leurs enfants. Dans un second temps, l'on a poursuivi en analysant la façon dont ses sensibilités étaient engagées ou entravées. Comment étaient-ils mobilisés par les parents-enseignants dans l'épreuve des choix éducatifs de leurs enfants. « *Il revient ici à l'enquête de révéler d'éventuelles asymétries dans le déploiement des compétences entre les acteurs, et dans leur capacité à disposer de certains appuis matériels et organisationnels pour agir, juger et prouver* ». Enfin, l'on a terminé par la mise au jour des éléments qui permettent aux parents-enseignants d'articuler leurs choix éducatifs dans ce dilemme moral et de relever les structures qu'ils mobilisent dans la justification et le déploiement de leurs capacités critiques dans la mise en œuvre de leurs convictions personnelles avec les principes de réalités.

## I. Le dispositif de recherche

La recherche que nous avons menée s'inscrit dans cette dynamique, ayant vocation à relever les catégories de pensées qui animent les individus, les représentations qui structurent leurs récits dans l'articulation des choix éducatifs. La focale choisie des activités culturelles et de loisirs nous a permis d'intégrer en un point important le sport dans notre objet de recherche. Également, c'est une focale intéressante dans la mesure où les représentations genrées de la société rejaillissent bien souvent en prime abord sur ces objets culturels, à partir de la manière dont les individus les investissent, les catégorisent et se les représentent.

### **1. Constitution de la population enquêtée**

Les études de cas que nous avons réalisées et les analyses que nous en avons faites ont été régies en privilégiant les aspects de la question de recherche. L'objectif était de relever les principes de justification des parents-enseignants mis en œuvre dans leurs choix éducatifs, au regard des normes de genre et par l'investissement des pratiques culturelles et de loisirs. C'est à partir de cette question de recherche que nous avons construit notre grille d'entretien et que nous avons choisi de nous entretenir avec des parents-enseignants, professeurs des écoles, ayant des enfants encore scolarisés en école primaire, afin de faire le parallèle entre la profession de ces parents en tant que professionnels de l'éducation et le « métier parent » en tant qu'ils sont devenus des professionnels de l'éducation par force d'obligation. D'autant plus que l'on trouvait intéressant que ces parents-enseignants vivent la situation parallèle présentement.

Il s'agissait alors de mener des entretiens semi-directifs avec treize parents-enseignants dont on exigeait une relative parité entre les hommes et les femmes. Compte tenu de la très forte disparité de sexe au sein des professeurs des écoles (environ une répartition à 80% de femmes pour 20% d'hommes), nous avons réalisé notre enquête avec huit femmes et cinq hommes, ce qui est donc représentatif de notre public étudié.

Par ailleurs, il était de notre volonté de mener des entretiens avec des professeurs qui n'étaient pas enseignants dans le même secteur géographique et sociodémographique, dans la mesure où nous cherchions à mettre en évidence des principes de justifications résultant d'une construction entre différentes sphères socialisatrices : familiale, scolaire et professionnelle. Ainsi nous avons souhaité entrer en contact avec des professeurs des écoles de différentes régions, d'Ile de France, de Bretagne, du Grand Est et de l'Auvergne Rhône Alpes, afin de ne pas faire ressortir l'injonction des socialisations sus-citées dans les justifications des individus, plutôt que d'être soumis à différents biais liés à des

## I. Le dispositif de recherche

effets de classe, et de se placer outre le volume et la structure globale du capital parental possédé et hérité (économique et culturel). Cela nous paraissait d'autant plus intéressant dans la mesure où nous recherchions à nous confronter à des conditions d'existence et des styles de vies différents, dans le but de pouvoir relever uniquement les variables qui nous intéressaient, et de constater si l'on pouvait remarquer un effet transverse chez nos enquêtés qui, le cas échéant, serait effectivement dû aux injonctions socialisatrices auxquelles nos enquêtés ont été soumis peu ou prou de la même façon.

En revanche, malgré la volonté de respecter ces critères pour tenter d'atteindre une diversité sociale des professeurs des écoles, nous savions que nous allions être confrontés à des hétérogénéités dont il est difficile de prévoir, telles que des complexités familiales et des cas d'hétérogamie sociale auxquels nous avons pu faire face.

Les enseignants enquêtés ont été contactés par l'usage de réseaux sociaux personnels et amicaux, et par la sollicitation des réseaux personnels des enquêtés eux-mêmes.

## 2. Eléments recueillis à l'aide des entretiens

Notre grille d'entretien s'est structurée en trois temps distincts. Dans un premier temps, nous avons interrogé les parents-enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus sur leur parcours personnel et professionnel, en ayant à l'esprit de déterminer si ceux-ci étaient en situation d'ascension sociale ou de disqualification sociale, et sur la structuration de leur ménage. Nous nous sommes ensuite intéressés à leur activité professionnelle, afin de percevoir leur vision de leur profession, les raisons pour lesquelles ils l'effectuaient aujourd'hui, et leur conscientisation du rôle de l'enseignant dans la promotion d'une égalité des chances par l'école. Aussi, nous souhaitions recueillir leur sensibilité à l'égard des inégalités de genre et leur posture en tant qu'enseignant face à la déconstruction des stéréotypes sexués. Par la suite, nous souhaitions relever le parallèle entre la profession d'enseignant et le « métier parent » en tant que ce sont deux rôles à travers lesquels les questions d'éducatrices sont investies, et aller au-delà en questionnant les enseignants sur la façon dont le fait d'être enseignant pouvait permettre d'alimenter l'éducation qu'ils donnaient à leurs enfants, autrement dit, comment leur profession était mise au service de l'éducation de leurs enfants. Également, nous voulions voir de quelle manière la profession et le regard d'enseignants, notamment sur les interactions entre les élèves, pouvait leur servir dans l'appréhension du bien-être et de la bonne intégration sociale de leurs enfants. L'objectif ici était alors de faire ressortir d'une part les convictions personnelles des enseignants et les principes de réalité auxquels ils faisaient face. Dans un second

## I. Le dispositif de recherche

temps, nous avons cherché à connaître les pratiques culturelles et de loisirs des enfants des enseignants en prenant connaissance du répertoire d'activité des enfants et les réflexions, les échanges qui ont amenés les parents à diriger leurs enfants vers certaines activités. Ici, le but était de mesurer l'écart entre les convictions personnelles des enseignants et les principes de réalité qu'ils sollicitaient au travers de leurs choix éducatifs. Enfin, à travers ces entretiens, nous souhaitions mettre en évidence les réflexions des enseignants autour des choix éducatifs de leurs enfants, et de rendre compte des situations controversées et perturbantes qui conduisent à ce que leurs décisions puissent être bouleversées. Sous le prisme du genre, la mobilisation des concepts de la socialisation et de la justification, nous avons porté notre regard sur un double objectif : les pratiques culturelles des parents-enseignants au regard de leurs croyances et convictions, c'est-à-dire la manière dont ces derniers sollicitent des *mondes communs* dans la problématique des choix éducatifs au regard du genre, afin de relever les dilemmes moraux auxquels ils font face et la structure des confrontations et compromis aboutissant aux justifications mises en œuvre.

Par ces entretiens, l'ambition était de montrer que les parents-enseignants, lors des choix éducatifs qu'ils mettent en œuvre pour, et avec leurs enfants, se trouvent, au regard du genre, dans un dilemme éducatif qui sollicite leurs convictions personnelles et les principes de réalité auxquels ils sont confrontés au quotidien. Ainsi, nous avons l'ambition de rendre compte de cette *dispute* et des ressources argumentaires qu'ils mobilisent, en les mettant en perspective avec le cadre théorique de la justification, pour en effectuer une montée en généralité et faire ressortir des principes communs.

### 3. Le portrait sociologique comme méthode

Les études de cas suivantes ont été menées auprès de plusieurs familles dans le but de mettre en évidence notre objet de recherche : les justifications mises en œuvre par les parents-enseignants leur permettant d'articuler, au regard des normes de genre, leurs choix éducatifs à travers les activités culturelles et de loisirs. Nous avons convenu qu'il suffisait qu'un des deux parents soit enseignant pour que la famille rentre dans notre cadre d'étude, et qu'il ait au moins un enfant scolarisé entre la maternelle et la primaire, c'est-à-dire entre trois et dix ans.

Les professeurs des écoles sont partie constituante de la catégorie socio-professionnelle « profession intermédiaire ». L'on pourrait classer les familles dans les classes moyennes à fort capital culturel. Ne prétendant pas que ces catégories socio-professionnelles soient constitutives des classes sociales, lesquelles seraient des catégories structurant la stratification sociale de manière bien distincte et dans

## I. Le dispositif de recherche

lesquelles l'on distinguerait des comportements et des manières de faire et de penser relatives seulement à ces catégories, nous avons conscience que les classes sociales ne sont pas « *des boîtes bien formées et distinctes dans lesquelles on pourrait aisément ranger différents membres d'une société pour expliquer mécaniquement leurs comportements* » (Lahire, 2019). Toutefois, les classes sociales sont parfois constituantes d'un ensemble d'individus lesquels sont plus ou moins homogènes dans leur condition d'existence, « *mais suffisamment hétérogène toutefois pour produire des variations comportementales significatives* » (Lahire, 2019).

Nous avons ainsi supposé intégrer sous l'égide d'une même classe, d'un même groupe social, les familles avec lesquelles nous nous sommes entretenus, faisant dès lors abstraction des individualités qui composaient le ménage, et notamment les conjoint.es, lequel.les n'avaient pas forcément les mêmes professions, les mêmes diplômes, les mêmes origines sociales ou encore les mêmes dispositions scolaires. Toutefois, notre objet de recherche s'intéressant aux pratiques éducatives des parents sur leurs enfants, les conjoint.es ont pleinement leur place dans la discussion de ces pratiques au sein du couple, ainsi, nous n'avons pas souhaité faire abstraction de cela, mais plutôt le mettre en avant dans notre enquête, parce qu'il participe en un point important au processus de mise en œuvre des choix éducatifs, et c'est aussi cela que nous avons cherché à rendre compte dans notre travail.

Après avoir effectué les différents entretiens, nous nous sommes tournés vers l'usage des portraits sociologiques comme outil méthodologique permettant de traiter, d'analyser et de restituer nos données au prisme de notre question de recherche. Les portraits semblaient être la méthode la plus significative pour rendre compte et mettre en lumière les processus de justification, en s'immergeant dans la problématique singulière à laquelle font face les parents-enseignants. Ensuite, de la même manière que les portraits effectués par l'ensemble des collaborateurs de l'ouvrage *Enfance de Classe* dirigé par Bernard Lahire, ces portraits ont été réalisés non pas de manière à retranscrire d'une façon plus rédigée la retranscription des entretiens, dans la mesure où cela n'aurait pas vraiment de sens, mais plutôt de manière à ce qu'ils répondent à la problématique que nous nous sommes posée. A travers ces portraits, nous avons souhaité aller au-delà de la dimension descriptive que nous pouvions faire, en relevant les situations particulières des individus avec lesquels nous nous sommes entretenus et en ayant directement une posture analytique de ce qu'il nous était dit. Nous avons cherché, par ces portraits, à traiter la parole des entretiens afin d'interroger les représentations intégrées des individus. Ainsi, ces portraits font partie intégrante de notre analyse et de nos résultats.

## I. Le dispositif de recherche

Nous avons décidé de sélectionner onze portraits sur les treize effectués, dans la mesure où les deux que nous avons écartés n'apportaient pas de plus-value, mais plutôt une répétition de certains portraits conservés. Chacun des prénoms utilisés pour ces portraits sont des prénoms d'emprunts, garantissant l'anonymat des enquêtés. Enfin nous avons choisi de classer ces portraits en fonction de la sensibilité des parents-enseignants à la question du genre, afin de relever une certaine diversité et pluralité de conscientisation de la question, mais aussi, et tout simplement, en fonction de la capacité qu'avaient les parents à conscientiser le poids qu'ils avaient dans l'action éducative de leurs enfants, en tant que principale variable de la déconstruction des stéréotypes et de leur transmission intergénérationnelle.

## II. Les portraits

### 1. Solène

Solène est professeure des écoles pour la première année, ayant encore le statut de stagiaire, elle n'exerce pas encore ce métier à temps plein. Elle vit avec son conjoint, qui n'est pas le père de ses enfants, il est réparateur informatique. Solène a eu trois enfants avec son précédent mari, un fils qui a dix-sept ans, engagé dans un CAP cuisine, une première fille âgée de seize ans, scolarisée en seconde dans un lycée général, et une seconde fille de dix ans, Carla, et qui est en classe de CM2. La mère de Solène était responsable financier et son père, chargé de développement de produit dans un magasin.

D'un point de vue scolaire, Solène n'a jamais été très assidue. Après s'être inscrite en faculté de Langues Etrangères Appliquées, elle a enchaîné les « petits boulots » pour finalement se retrouver opticienne, un métier qu'elle a exercé durant dix années. Un emploi qui ne l'a jamais passionnée, car, nous dit-elle, elle avait en tête de devenir « maîtresse d'école ». C'est à la suite du décès de son mari qu'elle a décidé de se concentrer sur l'épreuve du concours qui, maintenant, lui était accessible, car étant ouvert à ceux qui ont trois enfants. Ce concours, Solène l'a manqué quatre fois, à la suite de quoi, elle s'est finalement réorientée vers un BTS, gestion de PME qu'elle a obtenue. Ce BTS lui a permis d'avoir une qualification Bac + 2, nécessaire pour enseigner dans le secteur privé de l'école, à titre de suppléante. Une expérience qu'elle a adorée par-dessus tout et elle a choisi, par la suite, de consacrer une année à la préparation du concours qu'elle a finalement obtenu cette année.

Solène évoque quelque chose de presque naturel dans sa vocation à devenir professeure des écoles, elle cite d'une part le fait qu'elle aime beaucoup les enfants et que les adultes la qualifiaient de « toujours patiente avec les enfants ». Ainsi, elle nous précise que c'est sans doute quelque chose qui est resté dans son état d'esprit.

Nous questionnons Solène sur le changement qu'a pu entraîner le fait d'être devenue enseignante sur ses pratiques éducatives, étant donné qu'elle a le profil pour pouvoir comparer l'éducation qu'elle donnait à ses premiers enfants lorsqu'elle n'était pas enseignante, et celle qu'elle donne à présent à sa fille. Elle nous précise que dès lors qu'elle a pu effectuer des remplacements au sein de

## II. Les portraits

différents établissements scolaires, sa vision éducative s'est de suite retrouvée changée, notamment au niveau de la façon dont elle communique avec sa fille et l'attention qu'elle donne à son travail personnel, sa manière de l'aider, « peut-être qu'avant je criais plus mais je l'aidais moins ».

Ultérieurement, nous questionnons Solène sur la vision qu'elle a de l'école, du rôle qu'elle a à jouer dans la promotion de l'égalité, de la place qu'elle pourrait avoir si elle faisait le choix d'investir certains combats tels que ceux des stéréotypes de genre, et elle nous fait part d'une sensibilisation nulle à ces problématiques, ainsi, ce ne sont pas des éléments qui transparaissent dans sa pratique. Cela reste toutefois des problématiques qui l'intéressent, et elle constate que ce sont des thèmes abordés par ses collègues. « Mais c'est un sujet auquel je vais m'intéresser mais aujourd'hui non... [...], ma fille je l'habille en rose tu vois, rose et paillette, pour l'instant...je comprends, ça m'intéresse... ». La problématique du genre semble donc peu à peu traverser l'esprit de Solène, sans complètement la transcender jusqu'à présent.

Les deux premiers enfants de Solène sont également beaucoup sur les écrans, son fils joue aux jeux vidéo et sa fille « regarde des films sur *Netflix* », tandis que Carla « fait plus d'activité manuelle, elle lit aussi ». Carla a l'occasion d'avoir accès aux écrans, mais de façon « cadrée en termes de temps et de contenus », et avec Solène qui veille à avoir un regard. Par exemple, l'usage des jeux vidéo est réfléchi, « on joue à *Poudlard Legacy* sur la *Playstation 5* », un jeu « très enfant de profs » selon Solène.

La place du livre est très importante chez Carla. Avec sa mère elles fréquentent « beaucoup la bibliothèque », Carla « a du *Mortel Adèle, Max et Lili*. Et là je lui ai acheté *Les cendres de Pompéi*, c'est des romans pour enfants, et sur sa table de nuit elle a une quinzaine de livres, des magazines, et puis elle a un abonnement, donc pendant 1 an, tous les mois ils lui livraient un roman. C'est des libraires qui lui envoyaient un roman, et du coup elle a découvert plein de trucs, des livres adaptés à son âge ». On constate que Solène a un regard pédagogique plus poussé envers sa plus jeune fille qu'elle n'a pas pu en avoir avec ses deux premiers enfants.

Durant leurs temps libres, le fils de Solène fait du football, la plus âgée de ses filles ne fait plus d'activité sportive, Carla pratique la danse contemporaine. Concernant les choix des activités sportives, ce sont les enfants qui ont émis les idées, « et c'est nous qui avons validé ou pas ». « C'est capital » pour Solène, le fait que ses enfants fassent des activités sportives. Elle évoque que cela permet le développement du goût de l'effort, la cohésion, « apprendre à prendre soin de son corps, et

## II. Les portraits

travailler en équipe [...] c'est toutes les valeurs du sport que je trouve importantes ». L'activité sportive est pour Solène, un moyen de faire une activité qui va mobiliser autre chose que le « travail », dans un sens plus scolaire. C'est la raison pour laquelle elle a choisi de ne pas les mettre à la musique, une activité que l'on associe à la rigueur.

Le choix du foot pour son fils s'est inscrit dans « quelque chose de plutôt familial », son père faisant du foot ainsi que son oncle, la pratique de ce sport est désignée comme une passion par sa mère. Carla a choisi la danse, « parce qu'elle fait comme les copines », ainsi, ça n'est pas une passion pour elle. Elle multiplie certaines activités, « l'an dernier elle faisait du théâtre parce que ses copines elles faisaient du théâtre », il n'y a pas la volonté d'influer les pratiques sportives du côté de Solène.

Ensuite, nous avons questionné Solène sur sa vision des stéréotypes existant au sein des activités sportives, ce à quoi elle tenait à nous préciser qu'elle n'aurait pas eu de « difficultés à mettre mon fils à la danse et ma fille au foot. Je vais pas les driver pour pas qu'ils soient pas dans des stéréotypes, tu vois je me suis pas guidée comme ça, mais si ça avait demandé à faire l'inverse, j'ai aucun problème avec ça ». Du côté de Carla, ça n'aurait pas été un frein qu'elle se dirige vers un sport masculin, Solène aurait toutefois été vigilante aux regards qui auraient pu être portés sur sa fille effectuant une activité connotée masculine, « on aurait engagé une discussion et j'aurai construit avec elle une réflexion sur ça, pour l'aider, mais je l'aurai pas fait arrêter ».

En revanche, elle précise que son fils a de fortes dispositions masculines, « si demain je lui dis de faire de la danse, gros footeux que c'est, il va me regarder et il va me dire « ma petite maman, je ne suis pas une fille », mais il va me dire ça, vraiment. Pour lui c'est un sport de fille ». Si son fils est « vraiment très stéréotypé garçon » et qu'il trouve important de statuer qu'il est un garçon avec les attributs qui sont associés, « ça va aller jusqu'à, j'aime les filles, j'aime pas les garçons », c'est à cause de la société selon Solène. Son milieu scolaire – le fait qu'il soit en bac professionnel – sa pratique du foot, fait en sorte qu'il « va baigner dans des milieux très très populaires, il y a beaucoup de gens qui viennent des cités des choses comme ça, bah dans ces classes-là, l'homosexualité n'est pas tolérée, il faut être un bonhomme ». Ainsi, indépendamment des volontés qu'ont pu être celles de Solène, son fils s'est retrouvé sous l'influence de plusieurs milieux socialisateurs, l'école et l'activité sportive, qui l'ont amené à dépasser sa socialisation primaire et dès lors, être en rupture avec les volontés éducatives de sa mère. À différentes occasions, Solène tente de déconstruire ce qui semble déjà bien ancré chez son fils, mais alors que l'on aurait pu penser des actions similaires pour Carla, elle nous évoque une différence de problème dans la manière d'investir les attributs masculins lorsque

## II. Les portraits

l'on est un garçon, et féminin lorsque l'on est une fille, « parce que ma fille, c'est plus facile d'accepter d'une petite fille qu'elle soit très fille, que d'accepter d'un garçon qu'il soit très bonhomme, parce que ça va pas induire les mêmes comportements ». Ainsi, à sa naissance, Solène a fait une chambre rose à sa fille, au même titre que son garçon avait eu une chambre bleue, parce qu'elle le dit elle-même, elle n'était pas dans le milieu de l'éducation, c'était pas quelque chose qui me travaillait [...], j'étais très dans ces stéréotypes-là ».

Aujourd'hui Solène nous dit ne pas encore avoir une vision déconstruite des choses, notamment auprès de sa classe qui est composée de « beaucoup de garçons et peu de filles, et les filles elles sont toutes très filles, et les garçons c'est tous des petits bonhommes, mais vraiment, et on voit que ils ont même du mal à se mélanger ». Bien que peu à peu elle conscientise la différenciation sexuée des comportements éducatifs qu'elle a mis en œuvre auprès de ses enfants, et à quel point cela peut se retrouver dans les actes des enfants. Pour illustrer cela, elle nous l'exemple d'un enfant de sa classe dont ses deux parents sont professeurs des écoles, et qui « n'a pas ces stéréotypes-là, [...] il a les cheveux longs et tout [...], et lui il joue avec les filles, et il joue pas au foot, alors que [jouent] tous les autres qui sont restés dans le système scolaire ».

\*

\* \*

Diplômée du concours tardivement et tout juste professeure des écoles, Solène nous offre à voir un cas intéressant de la multiplicité des profils que composent parfois sa corporation. Elle a un profil atypique et même dissonant des autres professeurs des écoles que nous avons rencontré, n'ayant pas fait d'études universitaires ou n'ayant pas exercé dans le monde de l'éducation auparavant. Cela peut se remarquer à travers les choix éducatifs et la réflexion qui accompagne ces choix éducatifs menés auprès de ses enfants et au travers du comportement de ses enfants. Premièrement, nous constatons qu'elle a largement privilégié un style de vie qui se caractérise avant tout par un conformisme social et familial. Par exemple, le fait que son fils fasse du foot quasiment par « tradition » évoque la faible importance accordée aux objectifs pédagogiques de l'activité sportive, au profit de la dimension presque communautaire de ce sport. Elle nous précise d'ailleurs que son fils « est allé loin dans son truc », ayant fait les repérages du FC Lorient. On ressent ainsi un désintéressement de la part de Solène dans la pratique de son fils. Sa fille aînée elle, n'effectue plus d'activité sportive, et que peu d'activités extrascolaires, « mais ça c'est plus dû à son âge maintenant, tu sais les filles, c'est un

## II. Les portraits

problème au collège ». Et sa dernière fille, Carla, effectue des activités en suivant ses copines qui les font ou non, et bien qu'elle ait « toujours fait quelque chose », Carla est amenée à changer d'activité régulièrement.

Les enjeux de genre ne sont pas non plus présents dans la réflexion éducative de Solène. A travers son rôle d'enseignante comme son rôle de parent, elle se conforme aux attendus sociétaux. Solène semble avoir dirigé ses enfants vers la masse. Cela peut s'expliquer par le fait que Solène était auparavant peu informée des enjeux de déconstruction des stéréotypes, parce qu'elle n'a, elle-même, pas eu accès à une circulation des savoirs sur cette thématique, elle était également mal informée des enjeux des apprentissages par les différentes activités que peuvent effectuer ses enfants. Elle n'a pas vraiment soutenu les apprentissages scolaires de ses deux premiers enfants, chose qu'elle a changé dernièrement avec sa dernière fille, depuis qu'elle est entrée dans le milieu de l'enseignement.

La situation familiale de Solène a fait en sorte qu'elle a eu la plus large influence sur ses enfants dans le couple parental. Solène a dirigé ses enfants dans un univers qui revêt le conformisme comme principe de non-déviance et de considération. Ainsi, le comportement de ses enfants semble être en adéquation avec ce que la société donne à voir. Ses enfants ont les clés pour être intégrés au sein des milieux dans lesquels ils sont : son fils dans sa classe qualifiée de « populaire » au sein de son lycée professionnel et ses filles au sein de leurs groupes de copines respectifs. Le rapport des enfants au monde est un rapport d'identification et d'adhésion à leurs amis qui partagent ce qui est connu du plus grand nombre.

## 2. Amina

Amina a quarante-quatre ans, elle est professeure des écoles depuis dix ans. Elle est mariée et a trois enfants, un garçon de seize ans qui est au lycée et deux jumelles qui sont en CM2. Son mari est employé au sein d'une structure. La mère d'Amina était mère au foyer et son père était maçon.

Avant de devenir professeure des écoles, Amina a travaillé durant dix ans dans le secteur privé. Elle a obtenu un BTS action commerciale puis un diplôme supérieur de gestion pour travailler d'abord comme assistance de formation chez un éditeur informatique, ensuite, en passant par le poste de consultante, et cheffe de projet, elle est devenue formatrice dans une autre société d'informatique. Devenir professeure des écoles était « un projet que j'avais depuis longtemps » précise Amina, or ce n'était pas une direction qui lui avait été conseillé par ses enseignants lors de son cursus scolaire. C'est lorsqu'elle a eu son premier enfant qu'elle s'est décidée de passer le concours de professeure des écoles, et elle s'est préparée après avoir eu ses filles pour finalement l'obtenir. Ce qui motive le plus Amina dans cette profession c'est le fait « d'apprendre, de transmettre, c'est quelque chose qui me plaît [...], tout ce qui est pédagogie, didactique et tout ça a toujours été quelque chose qui me plaisait, et enseignant c'était un projet que j'avais depuis plus jeune et ça a abouti ».

Amina constate par ailleurs les disparités qui existent entre les élèves à l'école, dues à leur milieu social, des écarts qui ne font que de se creuser. Elle saisit toute la difficulté qu'a l'école à pallier le déséquilibre et à rétablir l'égalité entre les élèves. Au niveau des stéréotypes de genre qui existent et qu'elle peut constater, elle précise son envie de déconstruire les rapports sociaux de sexe, mais en restant dans ce qui est précisé dans le programme. Ainsi elle mène des projets de lectures qui traitent de l'égalité entre les garçons et les filles, mais son attention portée sur le sujet reste assez faible, « je vais pas dire que je l'ai tout le temps tout le temps en tête, mais on va dire qu'on essaie de mener des projets pour que ce soit compris dans ce sens dans la classe ». Amina évoque la suffisance du programme scolaire à ce sujet et s'y tient. L'on remarque que ce n'est pas un sujet qu'elle maîtrise dans l'absolu et ne veut pas aller sur un terrain dont il faut saisir toutes les notions pour s'y aventurer. « Après là où c'est un peu plus compliqué de mener des projets, c'est quand on va parler de son choix de genre, là où moi personnellement je me sens pas de faire ce type de débat [...] je pense que ça va leur créer plus d'interrogations qu'autre chose si on menait ce type de débat ». Ainsi l'ouverture et la libération d'une parole et d'une réflexion chez ses élèves n'est pas envisagée car elle-même ne se

## II. Les portraits

sent pas à même de saisir ce sujet et d'amener ses élèves à s'en saisir et à discuter. De plus, lorsque l'on parle des questions de genre, c'est ce sujet uniquement qui vient à l'esprit d'Amina, elle n'évoquera pas de problèmes liés à une certaine domination masculine dans les rapports qu'entretiennent les enfants entre eux, que ce soit dans la cour de récréation ou bien dans les différentes prises de paroles en classe. Dès lors, Amina se saisirait du sujet uniquement « si les interrogations sont amenées par les élèves, oui, j'en parlerais, mais rentrer dans la question du choix du sexe, au niveau des enfants euhh..., c'est pas que je dirais que c'est un sujet tabou, mais je pense que... je tournerais ça autrement pour que ce ne soit pas, qu'on me demande pas de dire aux enfants « vous avez le droit de choisir votre sexe », je veux pas être amenée à dire aux élèves « t'as le droit de choisir ton sexe » ». Toutefois, au sein de sa classe de CP et CE1, elle a dans son programme un module de lutte contre les stéréotypes. Lors de ce temps Amina évoque surtout le droit à chacun d'effectuer ce qu'il souhaite, « je suis complètement sur la défense de ce que les hommes et les femmes peuvent faire, c'est-à-dire les femmes peuvent faire tous les métiers qu'elles veulent même si c'est des métiers qui sont réputés masculins dans la tradition ».

Si elle ne porte pas d'attention particulière sur ce sujet, c'est aussi parce qu'elle ne porte pas cette conviction à titre personnel. « c'est que je ne vais pas, je suis pas convaincue par ce choix-là parce que pour moi ce qui sort de on va dire « l'essence même de la vie » ça me perturbe, après je respecte tout à fait que ce quelqu'un fasse ce choix là je le laisse, c'est son choix, mais effectivement ma conviction personnelle elle n'est pas dans ce sens-là ».

Amina n'était pas enseignante lorsqu'elle a eu son premier enfant, ainsi, elle a pu remarquer le changement que cela pouvait engendrer sur l'attention portée à l'éducation de ses enfants. Elle nous fait part des changements que cela a apporté, notamment au niveau des activités culturelles et de loisirs qu'elle effectue avec ses filles, « j'ai été beaucoup plus dans des activités pédagogiques que je faisais même à la maison, moins avec mon grand parce que j'étais pas enseignante à cette époque, [...] Ce que je faisais en classe j'utilisais aussi avec elles. Donc effectivement, la lecture, c'est vrai que je les aie accompagnées dans la lecture en fonction des méthodes que je suivais moi en lecture, et plus pour mes filles que pour mon garçon. ». Par ailleurs, depuis qu'Amina est devenue professeure des écoles, elle remarque un temps libre qui s'est également accru. Un temps qu'elle peut mettre au profit de ses enfants directement, lorsqu'elle travaillait dans le secteur privé, son fils allait au centre de loisirs, tandis qu'aujourd'hui ses mercredis sont libres et elle peut passer du temps avec ses filles.

## II. Les portraits

Par exemple son temps de lecture se consacre à des livres de pédagogie, « sur le cerveau et les apprentissages, c'est des lectures que j'aime bien [...] pour essayer de comprendre comment on est fait », « des études qui sont faites sur le cerveau pour comprendre tout ce qui est problématique de l'attention aujourd'hui et ce qu'il ne va pas dans les apprentissages et ce qui est en jeu dans les apprentissages au niveau des enfants ».

Également, elle remarque que son regard s'est avisé quant aux interactions qui se passent dans la cour de récréation.

Durant leur temps libre, les filles d'Amina passent du temps à jouer toutes les deux dans leur chambre, regarder des dessins animés ou des séries « sur un temps donné ». Amina veille à ce qu'il y ait un contrôle des écrans, et lorsqu'elles ont accès à ceux-ci, c'est toujours Amina qui choisit le contenu. Par ailleurs, les écrans peuvent être l'occasion d'approfondir leurs apprentissages, « si par exemple à l'école elles ont parlé de quelque chose et elles veulent qu'on regarde, on essaie de trouver une bonne vidéo ». Également, avec leur mère elles partagent des sorties vélo, à la piscine au parc, ainsi que des sorties culturelles au musée, à Paris, ou voir des châteaux.

Elles ont fait de la gymnastique, de l'escrime, et font actuellement du roller en club. C'est important pour Amina qu'elles fassent une activité sportive, cela leur permet de se défouler et de développer leur sociabilité en voyant d'autres personnes et en partageant d'autres moments qu'avec leurs camarades. Ce sont les deux filles qui choisissent leurs activités, elles peuvent essayer afin de voir « si elles accrochent ». Son fils de son côté effectue de la boxe et va à la salle de musculation.

Nous avons questionné Amina sur la représentation sexuée des activités sportives qu'elle pouvait avoir et si le fait qu'un de ses enfants se dirigeait par choix vers une activité connotée sur le plan du genre à l'inverse de son sexe, entrainerait certaines craintes quant à la bonne intégration sociale de son enfant. En premier abord Amina nous a précisé qu'il n'y avait pas d'activités vers qu'elle déconseillerait à ses enfants. D'ailleurs, nous dit-elle, ce n'est pas quelque chose qui la choque si une fille effectue une activité masculine. En revanche, si son garçon était amené à effectuer une activité telle que la danse, bien que le laissant faire car ce serait son choix, « je pense que oui j'aurais eu des craintes, parce que je connais son groupe de copains [...] j'aurai des craintes par rapport à comment il sera perçu par les autres ». Ce serait important pour Amina de respecter son choix et de le laisser voir par lui-même si l'activité lui plaît. Mais il existe toutefois des réticences auxquelles son fils serait confronté, « c'est pas quelque chose de commun au niveau familial, [...] je pense que ouais il y aura

## II. Les portraits

forcément des remarques du milieu familial, qui reste encore beaucoup stéréotypé par rapport à « la danse classique pour les filles » ou des choses comme ça. Donc effectivement quoi qu'il arrive il aura des remarques aussi bien de son entourage que du milieu proche de la famille ». Amina évoque également l'influence de son groupe de copains, qu'elle connaît, et qui pourrait entrainer des freins dans la poursuite de ses envies singulières. Ainsi, le manque d'acceptation de ses décisions pourrait amener à ce que son fils ne choisisse pas une activité qui, pourtant, lui plairait potentiellement.

\*  
\* \*

A travers le cas d'Amina, nous constatons clairement les bénéfices qu'apporte le fait d'être enseignant sur l'éducation qu'un parent peut porter à son enfant. Par sa connaissance du domaine de l'éducation et de la pédagogie, Amina a pu parfaire son action éducative en tant que parent lorsqu'elle est devenue enseignante, et cela se constate explicitement lorsqu'elle compare la situation passée, lorsqu'elle a eu son premier enfant quand elle travaillait dans le secteur privé, et sa situation actuelle, professionnelle de l'éducation au moment où toute l'éducation de ses deux filles naissantes était à produire.

Ainsi, l'on peut constater la plus grande influence qu'elle a pu avoir sur l'éducation et les choix éducatifs de ses enfants, ayant laissé son fils aux mains de l'école et de ses camarades, on remarque chez lui les influences socialisatrices de son environnement, là où ses choix sont conditionnés essentiellement à l'opinion de la famille, au-delà des parents, et surtout par ses copains et leur façon de penser et de voir les choses.

L'environnement proposé par Amina à ses filles semble plus neutre sur le plan du genre sans toutefois qu'il pousse à l'ouverture sans limite. On constate à demi-mesure la volonté d'Amina de diriger ses filles vers un monde où peuvent se tenir le changement spontané et la libre décision. En effet, outre le fait qu'elle précise que femmes comme hommes peuvent effectuer tout type d'activité, sans accorder d'importance aux stéréotypes et autres connotations genrées, Amina semble avant tout conditionnée à une connaissance très scolaire de ces notions. Elle a ainsi des connaissances très fonctionnelles qui s'intègrent donc dans ce qu'elle a appris et ce qu'elle connaît du monde de l'éducation, notamment par les programmes qu'elle dispense en tant qu'enseignante qu'elle peut retranscrire à travers l'éducation qu'elle donne à ses filles.

### 3. Paul

Paul est professeur des écoles depuis cinq ans. Il a une fille de 10 ans, Adèle, scolarisée en CM2 et un fils de 15 ans, Jonathan, qui est au collège. La conjointe de Paul, mère des deux enfants, travaille dans le service des ressources humaines d'une entreprise. La mère de Paul était secrétaire médicale et son père n'a jamais vraiment travaillé car il était en situation d'invalidité.

Après une licence en sciences du langage, Paul est entré à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, il a entamé sa carrière dans une école où il est resté quatre années dont il témoigne d'une bonne expérience. Puis il a passé dix ans dans une école en Ile de France pour enfin se rendre dans la présente école dans laquelle il enseigne, par choix personnel, dans la volonté de se rapprocher de son domicile.

Le choix de devenir professeur des écoles s'est fait quelque peu par défaut pour Paul. En effet, il nous fait part qu'il a « essentiellement suivi les copains et les copines », et s'est lancé dans la formation sans vraiment avoir d'attentes particulières, et c'est d'ailleurs, nous dit-il, ce qui fait qu'il aime d'autant plus ce métier « parce que j'en attendais pas grand-chose ». Être professeur des écoles n'est ainsi pas une vocation pour Paul, toutefois il trouve son plaisir dans la transmission des savoirs, ainsi que le retour de ses élèves sur le travail qu'il fournit auprès d'eux.

A travers ce métier, qu'il a découvert « sans vocation », Paul trouve une réelle motivation à être utile « pour ces élèves qui n'y arrivent pas », en permettant à chaque enfant d'avoir la même éducation à l'école, même s'il entend que les différences au niveau familial sont celles qui règnent dans la production des inégalités sociales. A ce titre, Paul se veut être le plus neutre possible et le plus distant « par rapport à l'historique de l'élève », bien que certains de ses collègues s'investissent beaucoup plus sur ce champ personnel.

Lorsque nous le questionnons à propos des inégalités liées au genre, Paul nous fait la remarque que de son côté « je les voit pas vraiment comme des garçons ou filles [...], je vais les traiter exactement de la même manière ». D'ailleurs, lorsqu'il nous évoque le fait qu'il ait une spécialité EPS dans sa formation, Paul nous fait la remarque que « j'étais toujours très étonné de voir que les filles se débrouillaient, me surprenaient à aller plus au contact, non pas que j'avais des aprioris, mais ça confortait le fait de me dire que si les élèves sont mis en situation, il n'y a pas de sexe, pas d'âge, pas de taille, pour faire en sorte d'apparier certains critères. Au contraire. Garçon ou fille je ne fais pas de différence. Eux en font, mais moi j'en fait pas du tout ». Ainsi, son regard se positionne au-delà des

## II. Les portraits

inégalités existantes. Nous avons pu en effet recueillir les remarques qu'il pouvait faire sur la répartition genrée de l'espace de récréation, ce à quoi il nous répond que les enfants jouaient assez bien ensemble et que les filles et les garçons étaient d'une part, répartis de façon équitable sur l'espace de la cour, et d'autre part, qu'ils étaient répartis de façon mixte au niveau des jeux et pratiques. Or, nous avons passé quelques autres entretiens avec certaines de ses collègues qui nous évoquaient tout autre chose, au contraire, en effet, elles mettaient en avant une division sexuée de l'espace de récréation. En Education Morale et Civique, une matière qu'ils ont à enseigner en classe, le mot d'ordre de Paul, à propos des stéréotypes sexués qu'il peut y avoir au sein de sa classe, c'est de « réussir à libérer complètement la parole, et de pas s'immiscer dedans [dans la vie des élèves] ». « Faut que toi en tant qu'enseignant tu restes complètement neutre et accepter l'élève qui dit « moi j'aime pas que ma sœur elle fasse du rugby » ». S'il constate effectivement que certains élèves « ont certaines idées qui ne sont pas les miennes [...] c'est pas à moi de le forcer à changer d'avis, mais d'aider à faire comprendre et donc c'est toute cette subtilité qui va se jouer ».

Paul a davantage le sentiment de pouvoir agir auprès de ses enfants à propos de la déconstruction des stéréotypés sexués. Dans son cadre personnel, il porte cette conviction afin de « reproduire un système social qu'il estime être bon », il nous l'illustre en partageant avec nous certains exemples, notamment lorsque ses enfants et lui se rendent à des événements sportifs féminins où Paul vante les mérites des sportives féminines et de l'exploit sportif qu'elles produisent, afin d'« amener à faire prendre conscience » lors de ces situations et qu'ils puissent construire leur réflexion par eux-mêmes.

Nous avons questionné Paul sur les activités culturelles et de loisirs que faisaient ses enfants. Ses deux enfants ont été inscrits au « multisport », dans le cadre d'un dispositif mis en place par la ville dans laquelle il habite. Paul valorise ce principe qu'il a trouvé très bien parce qu'il permet à chacun de trouver l'activité qui lui plaise le plus. Ainsi, il nous précise qu'il n'a pas forcé, ni son fils ni sa fille, vers une activité plutôt qu'une autre. « Il se trouve que le garçon préfère beaucoup plus les activités de pleine nature, vélo, trottinette, promenade, et que la fille soit plus dans les activités expressives mais ce n'est pas du tout moi qui ai choisi ou ma femme qui a incité quoi que ce soit ». Sa fille, Adèle a pratiqué la danse durant trois ans, puis elle s'est dirigée vers l'escalade et le badminton. Paul reconnaît par la suite l'univers féminin, mais qu'ils, avec sa femme, ne se sont pas « fixés d'objectifs », ne souhaitaient pas influencer le choix de leur fille, bien que ce choix, nous dit-il, a sûrement été le fruit de l'influence « des copines ». Jonathan, quant à lui, ne fait pas d'activité au sein de structures associatives, il aime prendre son vélo pour se promener, retrouver ses copains. Paul dans sa

## II. Les portraits

jeunesse avait fait du basket et nous dit qu'il aurait bien aimé que son fils « parte sur ce champ-là », « lors du multisport il y a eu le cycle ballon, ça ne lui plaisait pas alors on n'a pas insisté plus que ça ». Le choix des activités sportives est, pour les enfants de Paul, le fruit de leurs désirs propres, leurs envies, pour répondre à leur épanouissement personnel.

A travers l'activité sportive, c'est la socialisation, le fait qu'ils puissent « échanger, partager, oser, communiquer entre eux [...], se défouler en ayant des copains et des copines » que Paul met en avant. Durant son temps libre, Adèle va plutôt avoir tendance à « décorer sa chambre tout le week-end », tandis que son Jonathan lui préfère aller à l'extérieur et faire des balades à vélo. Paul nous partage le fait que « C'est très cliché hein, la fille qui reste à la maison et le garçon qui bouge mais on a en aucun cas incité à... ou implicitement parce que je ne vois pas du tout. C'est plus leurs goûts personnels ». Ayant conscience des stéréotypes de genre qui existent, il nous précise qu'effectivement on pourrait constater que ses enfants s'inscrivent en ceux-ci, bien qu'ils soient dirigés avant tout par leurs envies personnelles et spontanées. Par exemple, lorsqu'ils se rendent en vacances en famille, souvent à la montagne, dans les Alpes, lors des randonnées familiales, « autant si elle [sa fille] veut rester tranquille eh bien elle reste tranquille ».

La lecture occupe une grande place dans le temps libre des enfants de Paul. Ces derniers lisent à différentes occasions et ils sont assez libres du choix de leurs lectures. Paul a l'occasion de ramener des livres qu'il fait lire à ses élèves. Les enfants de Paul ne sont pas véritablement poussés vers la lecture, mais ils y ont été très vite habitués, si bien que c'est pour eux naturel de lire ce qui se trouve dans leur environnement, et ils ont conservé les temps de lecture « dans le lit le soir ».

L'accès à la télé et aux contenus n'est pas restreint non plus « il n'y a pas d'interdits, de telles choses ou quoi », la décision du contenu regardé dépend de « leurs passades », mais ils sont surtout amenés à regarder ce que leurs parents eux-mêmes regardaient étant plus jeunes, ce que les parents apprécient. Le moment où ils regardent la télévision se fait généralement en famille.

Au niveau des jouets, Jonathan « est plutôt dans l'univers professionnel. Il a encore plein de *Playmobil*, mettre des routes, mettre des accidents, même des voitures, et pourtant il a 15 ans ». Adèle de son côté « a encore beaucoup de poupées, beaucoup de figurines ».

Par la suite, nous avons questionné Paul sur les activités à connotations genrées et s'il pouvait craindre, en tant que parent, qu'un de ses pratique une activité connotée à l'inverse de son sexe. Paul nous a rappelé le fait que les motivations pour lui et sa femme relevaient de l'épanouissement de leurs

## II. Les portraits

enfants. Dans le cas où son garçon lui aurait proposé de pratiquer la danse, Paul l'aurait plutôt encouragé plutôt qu'émit des réticences. Il précise le fait que de son côté en tant que parent ça n'aurait pas constitué une gêne. De plus, dans l'imaginaire de Paul, il n'a pas l'impression que des stéréotypes perdurent au niveau des activités physiques et sportives. Il prend l'exemple du temps où sa fille était inscrite à la danse, et trouvait banal qu'il y ait avec elle des garçons.

D'ailleurs, à titre personnel, Paul a « toujours été entouré de filles » étant donné le parcours universitaire et professionnel qu'il a choisi. Ainsi, nous dit-il, il a encore « plein d'amies » qu'il voit régulièrement, ce qui participe, selon lui, au fait que ses enfants soient habitués à l'égalité entre les sexes.

De plus, pour Paul, effectuer une activité connotée à l'inverse de son sexe ne constitue pas une raison de ne pas diriger son enfant vers cette pratique, au contraire : « Je pense qu'à titre personnel je vais aimer cultiver une différence [...] j'ai envie de dire bah justement « fais toi au contraire remarquer, ne te mets pas dans la masse », il y a ce côté « ne pas suivre le courant » et au contraire, être à contre-courant ». C'est une vision du monde qu'il partage, notamment en termes de goûts musicaux, où il a une préférence pour certains groupes de musique peu connus, ainsi, « Dans ma vie à titre personnel ça va être ça aussi : « Si tu aimes quelque chose, ne te prives pas de le dire, tu aimes ce genre de chose donc... » ».

Ce qu'il promet par là c'est le bien-être de ses enfants en étant comme ils sont. Ç'a été une volonté de sa part de transmettre cette vision des choses, « d'être comme ils sont et qu'ils ne cherchent surtout pas à être comme tout le monde mais à être eux-mêmes ». Bien qu'il admette que cela peut parfois être difficile dans certaines situations. Il évoque notamment la situation particulière actuelle dans laquelle se trouve son fils, qui doit faire le choix de son orientation professionnelle pour le lycée, et qui a certaines appétences pour les lycées professionnels, tandis que la grande majorité de ses camarades et amis se dirigent vers les lycées généraux. Encore une fois la recommandation de Paul sera de suivre ses envies, bien qu'elles puissent être différentes de la généralité, « on le poussera à faire ce genre de chose et surtout pas à se plier à ce que vont dire les autres, ou le regard des autres ».

\*

\* \*

Le métier d'enseignant et le « métier » de parent sont deux choses différentes pour Paul. S'il porte effectivement des convictions en faveur du combat contre les inégalités entre les hommes et les femmes, Paul se conforte à son rôle d'enseignant, porteur d'un savoir et d'une éducation neutre dont il se dit ne pas devoir se « substituer à l'éducation qu'ils [ses élèves] vont recevoir chez eux ».

## II. Les portraits

Effectivement, Paul semble être détaché voire insouciant à propos des remarques « sexistes » que peuvent tenir certains élèves entre eux, selon ce que pouvait nous témoigner l'une de ses collègues (portrait 3).

Nous avons constaté que dans les pratiques éducatives qu'il dispensait à ses enfants, en choix concertés avec sa conjointe, la directive est d'être à l'écoute des désirs de leurs enfants, de leurs passions et émotions singulières. De façon qu'il ne se retienne pas à ce qu'il pourrait être attendu d'eux en société et de ce que penseraient les autres individus. A l'inverse, Paul souhaite même soutenir les différences de ses enfants, afin qu'ils ne se réduisent pas à l'intérêt commun. Se faire remarquer, être à l'inverse de ce que font généralement les autres est un moteur d'action pour Paul, et c'est ce qu'il souhaite encourager et transmettre auprès de ses enfants. De là, il n'apporte que peu d'importance à ce que peuvent penser les autres individus ainsi qu'aux indicateurs de réussite auxquels ils peuvent se référer, et souhaite diriger ses enfants dans ce mode de pensée, un mode de pensée qui laisse place à l'inconnu, en dehors de toute routine ou des habitudes proposées par la famille ou les pairs.

#### 4. Thomas

Thomas est directeur d'un établissement scolaire dans une petite ville de trois mille habitants. Il est également professeur des écoles au sein de cette école et a à sa charge une classe de petite section cette année. Il vit avec sa conjointe, professeure des écoles, elle aussi, et sont parents de trois enfants, Jules âgé de cinq ans, Myriam qui a huit ans et Alexis onze ans. Le père de Thomas était responsable sécurité et environnement dans une entreprise, et sa mère travaillait comme vendeuse dans un magasin.

Devenir professeur des écoles a toujours été l'ambition de Thomas. A la sortie de son baccalauréat il s'est dirigé vers la sociologie où il a obtenu un DEUG, pour ensuite faire une licence de sciences de l'éducation et enfin rentrer à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. C'est « travailler avec les enfants, [...] participer à leurs apprentissages » qui motive Thomas dans l'exercice de cette profession. Aussi, il a conscience d'une certaine reproduction sociale qui s'établit chez les élèves au sein de son école, et c'est ce qu'il tend à combattre à travers sa fonction d'enseignant, en permettant aux « élèves de sortir de leur quotidien, par le biais de la classe et des apprentissages, les éveiller, les rendre curieux », car certains n'ont pas la possibilité d'avoir de stimulations éducatives au sein de leur foyer. Ainsi, Thomas a la conviction qu'il a un rôle à jouer auprès de ces élèves, et souhaite proposer des activités que certains élèves ne pourraient pas pratiquer chez eux. Par exemple, « on sait bien qu'à la maison il y en a qui ne touchent pas beaucoup les crayons », alors il souhaite, par le jeu, travailler dès la maternelle sur les mathématiques, le graphisme. Par ailleurs, il mène un combat personnel contre la sédentarité.

C'est également une conviction de Thomas que de combattre certains stéréotypes sexués. Bien qu'il considère que ce point n'est pas assez abordé dans les programmes scolaires et que cela souvent est réduit « au bon vouloir de l'enseignant », dans les classes de maternelles de son école, il a pu mettre en place des « jeux d'imitation », des « jeux à orientation sexuée » nous dit-il, ce sont des espaces consacrés aux poupées, d'autres aux voitures, et pour lesquels aussi bien les filles que les garçons devront à un temps donné jouer en ces espaces lors des activités de jeu libre. En tant qu'enseignant, Thomas dit avoir une responsabilité quant à la construction et la déconstruction des stéréotypes par la parole qu'il véhicule. Lorsqu'il avait des classes de CM, où, précise-t-il, les stéréotypes sont déjà plus marqués, il avait pour habitude de prendre des exemples d'activités sportives connotées plus

## II. Les portraits

masculines ou plus féminines, et de travailler sur des vidéos « où la boxe c'était pour les garçons et pas pour les filles donc on les avait fait parler ». Thomas essaie ainsi de transmettre une parole déconstruite sur le plan du genre, ce qui lui semble important « notamment auprès des élèves qui ont des religions, où la place de la femme est particulière, parfois réduite à rester à la maison, s'occuper des enfants, donc c'est des choses qu'on essaie de faire passer ». Ainsi, au sein de sa classe, il promeut une égalité entre les sexes, à travers une parole et des activités ludiques et pédagogiques.

Être enseignant a fait prendre conscience à Thomas la pluralité des situations familiales qui pouvait exister, et fait comprendre à ses enfants la chance qu'ils ont d'être au sein d'une famille « sans grands problèmes », à l'inverse des « familles à besoins » comme ce peut être le cas pour certains élèves qu'il rencontre à l'école.

Par ailleurs, sa vision d'enseignant lui permet un regard particulier sur les interactions que peuvent avoir les enfants entre eux, ce qui lui a permis de prévenir le harcèlement auprès de ses enfants, ce à quoi il pourrait être confronté avec ses élèves. Thomas est alors vigilant et communique beaucoup sur ce sujet avec ses enfants, surtout avec Alexis qui vient d'entrer au collège.

Durant leur temps libre, les enfants de Thomas passent pas mal de temps sur les écrans, c'est d'ailleurs une bataille qu'il mène avec ses enfants pour limiter leur temps d'écran, bien qu'il n'y ait pas non plus de restrictions strictes. « C'est vrai qu'on leur laisse quand même un temps parce qu'on peut pas, voilà les mettre en dehors de la norme entre guillemets parce qu'à cette heure-ci ce serait presque ça ». Ainsi, les écrans constituent également un dilemme pour les parents, ne voulant pas exclure leurs enfants des potentiels sujets de discussions qu'il pourrait y avoir entre les enfants entre eux. Thomas et sa conjointe n'ont pas installé de contrôles parentaux sur leurs appareils, ce sont eux qui procèdent à une vérification de l'historique de temps à autre. Toutefois, leurs enfants sont dirigés vers des contenus appropriés à leurs âges respectifs.

Le livre, au sein de la famille, n'a pas une place prédominante, ses enfants « jouent quand même assez bien le jeu de lire tous les soirs », ils vont parfois à la médiathèque, et l'objectif n'est pas de « leur imposer des livres, il faut que la lecture soit un plaisir, enfin c'est ce qu'on voit nous avec ma femme, ça reste des choses, soit ils choisissent des choses qui les attirent ou quand c'est nous qui allons à la médiathèque pour eux, on a des séries ou des titres en tête, on sait qu'ils aiment bien donc on choisit justement ça ». Les enfants de Thomas restent donc assez libres sur le choix des livres et les moments destinés à la lecture qui se joignent avant tout à leurs désirs singuliers.

## II. Les portraits

Les loisirs des enfants de Thomas sont gouvernés sous l'égide du plaisir. L'aîné fait du tennis de table, sa fille, fait de la danse, et son plus jeune fils ne fait pas encore d'activité, « mais voyant faire sa sœur faire de la danse [...] il aimerait bien faire de la danse ». En termes d'activités sportives, ce sont les enfants « qui choisissent leur activité, nous on ne leur impose rien, par choix, nous on veut rien leur imposer, il faut que ça reste du plaisir pour eux ». Le choix du tennis de table s'est décidé suite à l'engagement d'Alexis dans le football, « parce qu'effectivement il y a un club près de chez nous », mais il s'est rendu compte que l'activité ne lui plaisait pas. Myriam pratique la danse car beaucoup de ses copines en font également, elle a été motivée « par un effet de groupe ».

Par le sport, Thomas souhaite que ses enfants puissent se dépenser, mais aussi qu'ils acquièrent des valeurs d'esprit d'équipe ou encore d'acceptation de l'échec. Ses enfants ne pratiquent pas dans un objectif de performance, « il faut que ça reste du plaisir ».

Thomas et sa conjointe sont, tous deux, passionnés de ski, ça a été une volonté pour eux de transmettre cette passion à leurs enfants, ainsi très tôt « on les a tous mis sur des skis ». Thomas joue également de la guitare et du violoncelle et aurait aimé que ses enfants fassent aussi de la musique. Aucun n'en a eu envie alors les parents n'ont pas insisté, « même si il y a une petite part de déception ».

Le fait que Jules veuille pratiquer la danse, une activité sportive connotée plutôt féminine n'impacte pas la direction éducative de ses parents. « Si un de mes enfants a envie de faire un sport plus connoté garçon, par exemple si ma fille me demande de faire du foot, si vraiment c'est quelque chose qui lui tient à cœur je m'y opposerai pas, et on fonctionne comme ça avec ma femme. On tient à ne pas faire perdurer les stéréotypes sur les filles et les garçons, voilà la femme est l'égale de l'homme ». Le mot d'ordre reste le plaisir et l'épanouissement de ses enfants dans la pratique. En revanche, Thomas est conscient du fait que cela pourrait faire l'objet de certaines remarques vis-à-vis de ses camarades de classe, « j'aurai pas été étonné qu'ils me disent « ah bah il y a un tel qui m'a dit que la danse c'était pas pour les garçons, c'était pour les filles » », ou d'autres remarques du genre. La réaction de Thomas aurait alors été de proposer un argumentaire à son fils, afin qu'il puisse de lui-même répondre « non la danse ça peut très bien être des filles ou des garçons, mais pas que des filles ». Thomas est conscient des difficultés d'intégration auxquelles certains garçons faisant de la danse font face, et du travail encore conséquent qu'il reste à produire au sein de la société. C'est pourquoi, si son fils se dirige effectivement vers la danse, il aura un temps d'échange, qu'il n'aurait « sans doute pas si il fait du foot ou du handball » avoue-t-il, afin de faire comprendre à son fils qu'il doit se conforter dans son choix, sans en avoir honte.

## II. Les portraits

\*

\* \*

Thomas et sa conjointe offrent à leurs enfants un environnement dénué de toute coercition. Alexis, Myriam et Jules se voient être éclairés d'un champ de créativité sans pareille dans lequel ils sont amenés à écouter leurs désirs propres. Il y a, pour le couple de professeurs des écoles, la volonté de ne pas les gouverner, de les respecter, ils sont traités comme des égaux, capables de discernement et d'autocontrôle. Le bien-être et le bonheur des enfants passent avant tout objectif pédagogique associé à une rentabilité scolaire ou sociale, qui pousse les enfants à s'ouvrir à ce qui est à leur portée. Thomas et sa conjointe sont ainsi à l'écoute des volontés de leurs enfants, ne voulant rien « imposer », leurs enfants sont ainsi traités comme des enfants rois.

Du côté des stéréotypes de genre, Thomas est persuadé du pouvoir qu'il détient pour faire changer les choses auprès de ses élèves. C'est d'ailleurs par des actions concrètes qu'il tente d'initier ses élèves à tout type de pratique, de jeu, sans faire de différences à propos des connotations genrées, mais celles-ci sont issues du programme scolaire qu'il duplique. Thomas n'envisage pas de déroger au programme qu'il investit avec la matière qui lui est donné. C'en est de même avec ses enfants. On constate qu'au sein de la famille, les enfants vivent dans un environnement permettant à l'expression de leur originalité, de leur curiosité et de leur inventivité, sans que ceux-ci soient poussés à remettre en cause leur choix, puisque Thomas et sa conjointe ont cette volonté de ne pas influencer sur leurs décisions.

Le refus d'imposer une quelconque activité ou pratique à leur enfant va de pair avec un soutien inébranlable envers leurs envies. Confronté au fait que leur dernier fils souhaite s'initier à la danse, le couple de parents a conscience que c'est un choix qui déroge compte tenu des normes de genre qui pèsent en société, et que cela peut avoir des répercussions sur ses interactions avec ses camarades, mais cela ne constitue pas un dilemme en soi pour les parents qui souhaite avant tout « que ce soit quelque chose qui leur plait et puis c'est tout ».

## 5. Mathilde

Mathilde a deux enfants, Gabin qui a huit ans et Nora, qui vient d'avoir cinq ans. Elle vit avec son conjoint, le père de ses enfants, qui est dessinateur industriel. Cette année était la treizième rentrée scolaire de Mathilde en tant que professeure des écoles et la quatrième dans le même établissement. Elle a cette année une classe de petite section qu'elle partage avec une autre enseignante à mi-temps, pour des raisons thérapeutiques.

La mère de Mathilde était responsable de rayon dans une grande surface et son père était conducteur d'engins dans le secteur du bâtiment et travaux publics.

Après avoir obtenu son baccalauréat scientifique en 2007, Mathilde s'est dirigée vers une licence d'Anglais à la faculté, puis s'est dirigée vers le master Métier de l'Enseignement, de l'éducation et de la Formation, dans le but de passer le Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles qu'elle a obtenu à la fin de son master. A la suite de cela Mathilde a effectué une année de professeure stagiaire, puis a enseigné comme titulaire, pour enfin retourner dans sa région natale qu'elle apprécie et vers laquelle elle souhaitait revenir.

Le métier de professeur des écoles était « une vocation depuis toute petite » nous dit-elle. Etant très scolaire, « très studieuse », Mathilde a toujours souhaité faire ce métier. En effectuant l'ensemble de ses stages scolaires au sein des écoles primaires, elle montre un attrait particulier pour les classes de maternelles plutôt qu'élémentaires, ce qu'elle confirme aujourd'hui au quotidien. Ce qui motive Mathilde « c'est surtout le fait de transmettre un savoir, d'être un petit guide pour ces enfants qui sont en devenir je trouve ça super beau ».

A l'école, « tout le monde est logé à la même enseigne, quelle que soit son origine sociale ou son genre, donc ça c'est très très riche ». Mathilde a conscience du pouvoir de l'école sur la réduction de certaines inégalités sociales, d'autant qu'elle nous avoue qu'il reste des « codes de société qui font que [...] les filles et les garçons vont se comporter différemment malgré tout, bien que l'école soit la même pour les deux, et ça on le constate quand même ». Par ailleurs, elle nous évoque le fait que ce peut être les adultes eux-mêmes, professeurs des écoles, qui se comportent différemment selon l'enfant, « mais j'ai déjà eu contact avec des collègues qui préféraient certains types d'enfants plutôt que d'autres ». Enfin, Mathilde nous évoque son plaisir de travailler avec des enfants qui eux, à cet âge, elle nous parle de sa classe de petite section qu'elle a cette année, « ne font aucune différence, c'est ça qui est beau aussi, c'est que même par rapport au handicap, à une différence bien flagrante, ils vont

## II. Les portraits

accueillir tout le monde et ils vont traiter tout le monde de la même façon quoi ». Ainsi, son rôle dans la déconstruction des stéréotypes et notamment ceux de genre, est d'une part facilité, et d'autre part, d'autant plus important puisque c'est à cet âge que tout se joue. Mathilde en a conscience au quotidien, « on leur porte quand même un message sur les relations qu'ils doivent entretenir avec les autres, les valeurs, donc on leur porte quand même un message, surtout à l'école maternelle, donc on a carrément un rôle à jouer nous les enseignants à ce niveau-là oui ». Toutefois, elle précise que « bien sûr on n'est pas là pour faire l'éducation des enfants », et lorsque nous lui demandons si elle a déjà effectué des actions en faveur de la déconstruction des stéréotypes sexués, elle précise n'avoir encore jamais mené d'action précise, et fait le parallèle de la question avec celle de l'éducation sexuelle. Des questions auxquelles elle nous dit de « pourquoi pas faire venir une infirmière scolaire, et puis voilà parler de l'égalité dès la maternelle ».

Au niveau de la cour de récréation, Mathilde a également un œil sur la mixité qu'il peut ne pas y avoir entre les enfants. Bien qu'en maternelle ils se mélangent totalement précise-t-elle, « plus on avance dans les âges, plus on constate que les petites filles vont être ensemble, les garçons vont être ensemble ». Elle prend l'exemple de son année passée en tant qu'enseignante pour des CM2 et où elle pouvait constater que les filles n'étaient pas intégrées quand les garçons jouaient au football dans sur le temps de la récréation. « Et il fallait que les filles viennent me voir et il fallait qu'ils aient l'aval de la maitresse pour qu'ils acceptent de leur faire une place, et là encore ils ne faisaient pas de passes etc. etc., donc c'est vrai que oui ça on le constate quand même. Et c'est vrai qu'on a un rôle à jouer pour leur demander de s'ouvrir et puis qu'ils constatent qu'ils savent aussi bien jouer qu'eux ». Mathilde veille à ce que l'égalité soit respectée, « c'est quelque chose d'indispensable » pour lequel elle évoque le réel rôle qu'elle peut jouer en tant qu'enseignante.

Sur l'éducation que Mathilde a donnée à ses enfants, elle a la certitude que le fait d'être enseignante lui a apporté certaines choses, « parce que bah déjà on voit l'école d'un point de vue intérieur, donc c'est différent ». Par sa profession elle a pu être confrontée à d'autres enfants ayant le même âge que les siens, ce qui lui accorde la possibilité de comparer, « ça nous permet de revoir aussi notre éducation et nos façons de faire », notamment sur l'exigence qu'elle porte à ses enfants. Être enseignante lui a également permis de constater certains leviers d'éducation à mettre en œuvre pour le bien-être de ses enfants. Notamment pour ce qui concerne les écrans dont elle dit « bien respecter les recommandations : pas avant 3 ans, aujourd'hui on ne regarde pas quand il y a école etc. Ça c'est vrai de voir les enfants parler de zombies entre eux, de choses qui sont pas adaptées du tout

## II. Les portraits

à leur âge ». Par ailleurs, Mathilde fait le rapprochement entre l'utilisation des écrans et les difficultés de concentration et d'engagement dans le travail qu'ont certains de ses élèves qui en sont adeptes. Dès lors, Mathilde et son conjoint procèdent à un contrôle restrictif des écrans, tant sur la durée que sur le contenu. Nora par exemple a l'autorisation d'une demi-heure par jour maximum.

Durant leur temps libre, les enfants de Mathilde passent beaucoup de temps à l'extérieur. Ils peuvent s'amuser avec toboggan, un trampoline, des balançoires, ils ont de quoi courir, s'amuser, tous les jours on essaie de sortir un petit peu, et puis ils sont très travail manuel, par exemple tous les rouleaux de papier toilettes ils font des constructions incroyables, donc on fait pas mal de choses comme ça, de la pâte à modeler, ils aiment bien se servir de leurs mains, [...] des dessins, des coloriages, des gommettes ». Ils passent également du temps proche des livres, c'est quelque chose d'important dans la famille, Mathilde et son conjoint ont également des moments lecture, et le dimanche après-midi, le temps est consacré aux jeux de société, une activité qui n'ai pas laissée au hasard. « On se dit qu'on les fait travailler aussi, la petite elle reconnaît les constellations du dé maintenant, bah je me dis que c'est aussi parce qu'on joue régulièrement ». Gabin lui avait « du mal avec l'échec », faire des jeux de société lui a permis, nous dit Mathilde, à accepter à perdre. C'a été une volonté de lui transmettre cela, et de faire valoir l'amusement et la prise de plaisir plutôt que la performance ou la victoire.

Les pratiques culturelles et de loisirs de Gabin et Nora sont elles aussi le fruit d'une réflexion, au prisme de leurs caractères respectifs. Gabin pratique le judo, une fois par semaine durant une heure. Il suit également une formation musicale où il étudie le solfège et joue du saxophone et de l'alto, durant une demi-heure chaque semaine « avec sa prof de musique ». De son côté Nora fait de la « baby-gym ». Le choix de cette activité s'est fait parce qu'elle est qualifiée de « très dynamique, qui n'a pas de timidité, [...] remue énormément » par sa mère. La gymnastique est alors pensée par Mathilde comme une activité lui assurant un cadre extrascolaire « pour pouvoir tenir le cadre à l'école et qu'elle puisse se défouler en dehors de l'école ». Nora commencera la musique l'année prochaine. Gabin, « on l'a un peu élevé dans du coton » nous dit Mathilde, elle nous confie que c'était un enfant introverti, qui manquait de confiance, ainsi la pratique du judo a été pensée comme lui permettant de gagner en confiance en lui, de sortir de sa zone de confort, « de s'ouvrir un peu et de devenir un peu plus dur on va dire ». D'un autre côté, lorsque Gabin est arrivé à l'école, il s'est retrouvé avec d'autres

## II. Les portraits

enfants « qui n’avaient pas eu la même éducation que lui [...], il commençait un peu à faire des bêtises ». Ainsi, le judo, selon Mathilde s’est avéré être de bonne utilité, compte tenu du côté réglementé de la pratique, « très strict », « et ça s’est confirmé puisque maintenant il est très bien dans sa peau, il est beaucoup moins timide, et puis il y a plus de problèmes de bêtises à l’école ou quoi que ce soit ». Par ailleurs, ses parents aimeraient qu’il pratique un sport collectif, pour le côté sociabilisation. Le sport permet aussi à Gabin de se faire « un peu violence ». Mathilde promeut le dépassement de soi dans le cadre de l’activité physique. Pour ce qui est de la musique, Mathilde revendique son côté artistique et émotif qu’elle aimerait transmettre, Gabin a fait le choix de son instrument librement.

Mathilde fait de la danse depuis qu’elle a cinq ans, elle aurait aimé transmettre sa passion pour la danse à son fils mais « il a jamais voulu danser, j’ai essayé hein ». Chaque année ses enfants vont la voir à son gala, ce qui procure un effet d’envie à Nora qui « attend avec impatience » d’avoir l’âge de la rejoindre au sein de l’association, à l’inverse de Gabin, « ça le branchait pas du tout donc je l’ai absolument pas forcé ». Si c’est un souhait de partager sa passion pour la danse avec ses enfants, ça n’a pas été une obligation pour Gabin et ça n’en sera pas une pour Nora, « elle n’aura pas à continuer si ça ne lui plaît pas ».

Le fait que certaines activités soient connotées plus masculines et d’autres plus féminines n’influence pas les choix éducatifs en la matière pour les parents de Gabin et de Nora. Si Gabin avait voulu pratiquer la danse, ça n’aurait pas été non plus une crainte pour ses parents au niveau du regard des autres et de ses interactions sociales. Mathilde précise que les parents des élèves de l’école de ses enfants sont très ouverts et déconstruits à la question des stéréotypes, ce qui, elle pense, n’aurait pas entraîné de remarques pour ses enfants. De plus, elle évoque le fait que son fils « est beaucoup plus sensible que sa sœur, donc pour le coup, il y a une espèce d’équilibre au niveau des stéréotypes. Gabin a beaucoup plus de sensibilité, beaucoup plus d’empathie pour les autres etc. et Nora est beaucoup plus brute ». Mathilde se place ici en dehors de tout stéréotype sexué, elle a d’ailleurs pour habitude de proposer de la danse à ses élèves, pour toutes les qualités d’expression corporelle et de découverte du corps que proposent l’activité, ce qu’elle trouve réellement bénéfique. Si alors elle devait intercepter un jugement de la part d’un enfant sur un autre pour sa pratique qui dérogerait des normes que l’on attend d’un garçon par exemple, elle prendrait son rôle d’enseignant avec beaucoup d’importance pour préciser que « tout le monde peut faire l’activité qu’il veut ». C’est cette parole qu’elle garde comme conviction personnelle, Mathilde a conscience que les stéréotypes sexués structurent les pensées de « beaucoup de parents », ainsi elle évoque le fait que c’est important de « casser les codes »

## II. Les portraits

et de « montrer que tout le monde à sa place dans des sports qui paraissent plus masculins ou féminins ». Et ce sont des propos qu'elle partage avec ses enfants, « on est très ouvert là-dessus, on en a même déjà parlé aux enfants, que les garçons peuvent aimer les garçons, les filles peuvent aimer les filles, et que bah voilà il y a pas d'activités destinées aux filles, d'activités destinées aux garçons, que les garçons peuvent être copains avec les filles, que les filles peuvent être copains avec les garçons ». Ce désir d'égalité et de mixité se concrétise jusque lors des anniversaires de son fils où elle veille à inviter autant de garçons que de filles.

\*  
\* \*

Les enfants de Mathilde bénéficient directement de la vision de professeure des écoles qu'offre leur mère. En effet, chaque activité effectuée par Gabin et Nora est réfléchiée en amont par leurs parents lesquels privilégient toujours des formes d'apprentissage à travers ces activités. A chaque activité effectuée, Mathilde y associe un objectif pédagogique, rentable scolairement ou socialement. Toutefois, les parents veillent à ce que l'expression de leurs enfants, en tant qu'individu soit respectée.

Mathilde est à temps partiel, ce qui lui permet d'avoir une journée entière avec ses enfants. Les activités ludiques qu'ils ont alors l'occasion d'effectuer sont également pensées en termes d'éducation, telles que les activités manuelles ou les jeux de société.

Le désir d'égalité et de déconstruction des stéréotypes des genres sont une conviction personnelle à Mathilde et un combat qu'elle mène avec ses élèves, lesquels peuvent parfois les avoir intériorisés. Cela se traduit par la vision qu'elle a des interactions, de certaines violences qui règnent dans la cour d'école sur les temps de récréation. Pour autant, cela ne limite pas ses volontés et ses propositions d'activités sportives pour ses enfants. Si elle a proposé à son fils de faire de la danse, elle a également proposé à Nora de pratiquer le judo comme son frère, mais rien ne semble transcender la simple proposition afin que dans les actes, une réelle implication de la thématique du genre soit mise en place, puisqu'elle garde la main sur l'attribution des activités de ses enfants, en lien avec le « besoins » en des termes de caractères.

Les choix éducatifs de Mathilde sont ainsi régis par un détachement à la détermination des stéréotypes sexués, des certitudes qui peuvent être associées à ce que doit faire un garçon ou une fille, et cela se transmet par une parole qu'elle ouvre avec ses enfants, sur la liberté qu'ont les individus à faire le choix qu'ils semblent être les bons pour eux, sans se mesurer aux certitudes du commun. En revanche,

## II. Les portraits

dans la pratique cela ne semble pas réellement se transcrire. Elle semble réduite à ce que le monde scolaire lui a fait parvenir au niveau de la thématique du genre.

## 6. Isabelle

Isabelle a 47 ans au moment de l'enquête. Elle est professeure des écoles depuis peu de temps, cette année est sa cinquième rentrée. Isabelle vit avec son conjoint qui est plombier-chauffagiste. Ils sont parents de six enfants, trois garçons et trois filles. L'ainé à trente ans et la plus jeune, Albane, a 11 ans et est en CM2. Le père d'Isabelle était plombier-chauffagiste et sa mère était employée au sein d'une banque.

Isabelle a pu accéder au concours de professeure des écoles car elle avait déjà trois enfants. Avant cela, elle nous partage n'avoir jamais été une « bonne élève ». Elle s'est engagée dans une licence d'anglais en Angleterre qu'elle a abandonnée, puis l'année d'après en licence de philosophie, qu'elle n'a pas non plus menée à terme. Isabelle a par la suite travaillé au sein de l'éducation nationale en tant qu'« emploi jeune », assistante pédagogique et assistante d'éducation. Après avoir rencontré son conjoint, Isabelle s'est arrêté de travailler pendant plus de dix ans pour finalement se consacrer aux révisions du concours qu'elle a obtenu.

Être professeure des écoles était tout de même une pensée qui l'occupait depuis très longtemps, « c'est qu'en fait j'ai toujours voulu faire ce métier. Déjà en troisième quand j'ai fait mon petit stage dans le 94 là où j'habitais, j'ai toujours voulu enseigner ». Ce sont les valeurs de l'enseignement qui lui sont importantes, nous dit-elle, ainsi que le plaisir de transmettre.

Les problématiques liées aux questions de genre sont une réelle préoccupation pour Isabelle. Elle ne se définirait « pas féministe mais pas loin ». Cette conviction, elle la tire de son histoire personnelle. Enfant elle a vécu entourée de garçons, avec son frère et ses cousins, ainsi, elle a été habituée aux « jeux de garçons ». Elle faisait du football durant son temps libre, ce qu'elle ne pouvait faire sur le temps de l'école. « Quand j'étais à l'école primaire je voulais jouer au foot, et c'était hors de question, j'ai jamais joué au foot à l'école, et c'est vrai que c'est quelque chose qui m'a gênée ». Cette division sexuée des pratiques de récréation, elle la distingue encore aujourd'hui au sein de son école, elle nous fait part des stéréotypes sexués très marqués chez ses élèves : « mets-lui les mains plus proches de l'évier » ou « les femmes c'est fait pour faire la vaisselle », des choses comme ça et on entend encore donc... à mon époque c'était normal entre guillemets ».

## II. Les portraits

Ces propos, elle essaie de les déconstruire dans sa pratique éducative en classe, mais elle nous évoque la difficulté que cela représente, notamment, nous dit-elle, du fait que « les parents prennent systématiquement la défense ». Elle déplore aujourd'hui un manque de mixité sociale au sein de son établissement.

En tant qu'enseignante et promotrice de l'égalité des droits, Isabelle nous dit sa volonté de transmettre des messages. « Sur l'égalité des droits, des femmes, mais pas que. Justement on est sur le droit de vote en histoire en ce moment, pour les femmes, et je leur explique des exemples concrets, je vois ma mère qui s'est mariée en 74, à l'époque il fallait encore demander l'autorisation à son mari pour pouvoir travailler, donc ça je leur en parle aussi ».

Ces convictions, qu'elle estime avoir reçues de l'éducation de sa mère, « elle m'a toujours dit « la femme il faut qu'elle travaille », parce que ma grand-mère elle bossait pas, donc travaille on sait jamais, si ton mari il s'en va ou autre il faut que tu t'assumes financièrement », elle espère les avoir transmises à son tour à ses enfants par l'éducation et l'exemple qu'elle leur a donné. D'ailleurs, pour ses filles aînées, « je sais déjà que c'est transmis, [...] c'est sûr ». Isabelle mesure cela au fait que « déjà elles ont pas peur [...] je sais qu'elles vont oser, plus même ma grande, qui n'hésite pas à te rentrer dedans s'il faut ».

Être devenue enseignante n'a que peu influencé l'éducation qu'Isabelle a donnée à ses enfants, toutefois, pour Albane, sa plus jeune fille, son regard de parent a changé quelque peu, notamment au niveau des violences qu'il pouvait y avoir au sein de l'école. Elle dit constater plus de violence qu'auparavant, et que celles-ci sont surtout liées à la différence entre les enfants. « Bah là j'en ai encore un : « tu côtoies trop de garçons », mais elle fait ce qu'elle veut, et y'a plein de choses nous on se permettait pas à l'époque. Les élèves entre eux oui oui, et à cet âge-là, un jugement moral sur tout ». Les stéréotypes de genre sont pour Isabelle au centre de la majorité des conflits au sein de son école. « C'est des propos [...], « t'es une femme, je suis l'homme », [...] donc oui, mais après j'ai que 6 filles dans la classe, j'ai 20 élèves mais j'ai que 6 filles, donc tout le reste c'est des garçons. Et 6 filles, voilà, il faut qu'elles fassent leur place aussi ». De plus, Isabelle nous précise que les stéréotypes sexués sont parfois source de violence au sein de sa classe. Elle nous dit recevoir un parent d'élève le soir même pour sa fille qui se fait embêter, « là celle que je vois c'est par rapport à sa condition de fille, tout simplement ».

Isabelle travaille beaucoup sur ces violences, « C'est quelque chose qui me tient à cœur, comme l'égalité des droits ». Ainsi, elle leur fait découvrir des personnalités phares de la lutte en faveur de

## II. Les portraits

l'égalité et des droits de l'Homme. « Il savent qui c'est Rosa Parks, qui est Nelson Mandela, qui est Martin Luther King, il y a des choses ça me paraît super important. Et la femme c'est vrai qu'il y a pas eu beaucoup de droit, quand on les a il a fallu... ». « Le fait d'être une femme ça te limite pas normalement, je crois pas, et là-dessus on en parle beaucoup ».

Nous constatons que les convictions d'Isabelle sont aux portes du militantisme, même avec ses élèves, et évoque sa volonté de transmettre cela à ses élèves tout en restant « dans le cadre de la loi » nous dit-elle, à partir notamment d'études de cas, durant lesquelles elle déconstruit certains stéréotypes, « par exemple, le rose c'est pour les filles, le bleu c'est pour les garçons ».

Durant son temps libre, Albane passe beaucoup de temps à lire. Elle possède « toute la collection des *Sisters*, *Les Cop's* aussi », elle lit aussi d'autres types de livres comme des mangas, pour lesquels Isabelle garde un regard sur le contenu. Entre mère et fille, elles vont souvent à la librairie, c'est comme ça qu'Albane choisit ses livres. Pour Isabelle, la lecture c'est important, « ça travaille l'imaginaire » dit-elle, et c'est aussi et surtout une grande lectrice elle-même, « là je suis sur Agatha Christie, mais j'aime bien plutôt les vieux, Balzac, Zola, Wilde, que tout le monde adore ». Souvent, elle fait lire à sa fille un livre puis lui montre la version film, ce fut le cas pour certains des ouvrages de Roald Dahl par exemple. En tant qu'enseignante aussi, Isabelle utilise fréquemment la lecture, tous les jours elle fait en classe une lecture. En ce moment elle lit le Prix des Incorruptibles de 2022 qui traite du harcèlement.

Avec sa mère, Albane fait des jeux de société, Isabelle d'ailleurs nous avoue être « fan » des jeux de société, et vante par ailleurs les mérites de ces jeux dans l'acquisition de certaines compétences scolaires, « et puis par le jeu, on lance le dé, on apprend à compter, ça permet aussi d'acquérir des compétences qui sont demandées à l'école. Prendre le dé, compter, si t'as deux dés, ça plus ça ça fait combien ? Donc ouais, pas mal de jeux de société ».

La place du sport est importante pour Isabelle. L'ensemble de ses garçons font ou ont pratiqué le rugby, en passant par le foot pour deux d'entre eux. Isabelle apprécie le rugby pour ses valeurs de cohésion et d'esprit d'équipe. Ses deux premières filles ont, quant à elles, pratiqué de la gymnastique et du twirling. Cette dernière activité, pour laquelle elle n'était pas vraiment favorable « parce que moi tu me dis twirling bâton je pense au film avec Balasko », où l'on peut constater une femme être

## II. Les portraits

moquée par un homme de son ridicule dans sa prestation de majorette, mais Isabelle a tout de même accepté.

Sa dernière, Albane, actuellement ne sait pas trop ce qu'elle veut faire, « ça change tous les ans ». Pour l'instant elle fait du roller et de la gymnastique depuis quatre ans. Isabelle laisse libre cours aux envies de ses enfants pour le choix des activités. Isabelle a d'ailleurs proposé le rugby à sa fille, « un coup c'est oui, un coup c'est non, je te dis pas que la rentrée prochaine ça se trouve elle sera au rugby, c'est une petite teigneuse en plus, donc pourquoi ».

Nous questionnons ensuite Isabelle sur les connotations genrées que l'on pouvait attribuer à certains sports, et elle renie le fait qu'il y ait des sports masculins ou féminins. Puis nous la questionnons sur la difficulté que pourrait rencontrer un enfant s'il faisait une activité connotée à l'inverse de son sexe. Bien qu'elle nous cite la référence au film *Billy Elliot*, elle nous partage ses possibles appréhensions si un de ses garçons s'étaient mis à la danse, « pas pour moi mais pour le regard des autres, le jugement, c'est pareil, un garçon qui veut jouer avec des poupées ». Toutefois, ces craintes n'auraient pas tant été un motif pour tenter de dissuader ses enfants vers l'activité en question, qu'un motif de discussion. « Après si c'est ce qu'il veut faire, on suit hein, il fait ». Isabelle se veut être au-delà des jugements que pourraient porter les camarades sur ses enfants, « et puis les autres, ce qu'ils pensent, je m'en carre complètement, donc c'est plus lui, pour son bien-être, qu'il se fasse enquiquiner à l'école ou autre, pour ce genre de choses, mais après, avec le caractère qu'ils ont je pense qu'ils se seraient pas forcément laissé faire mais c'est quand même... ».

Effectivement, pour Isabelle le fait de faire de la danse quand on est un garçon reste encore compliqué, « si tu veux on fait l'essai cet après-midi (rire), ah c'est sur ça va... ah bah oui ça fait pas viril si tu fais de la danse, donc c'est pareil si je suis un homme faut jouer des muscles hein donc... ».

\*

\* \*

Par sa sensibilité à l'égard des stéréotypes, Isabelle a une vision éclairée de la manière avec laquelle ils peuvent se manifester au quotidien, et notamment avec ses élèves qui, malgré leur jeune âge, semblent déjà porteurs et reproducteurs de cette construction sociale sexuée des rapports sociaux. Nous le constatons, être éveillé sur ce sujet permet à Isabelle d'avoir entre ses mains certaines clés pour déceler l'origine de certains conflits. Ses convictions personnelles se transposent à son travail de professeure des écoles au quotidien.

## II. Les portraits

Concernant les pratiques éducatives décidées au sein du couple, le conjoint d'Isabelle est à ce sujet quelque peu désintéressé, tant au niveau des pratiques culturelles et de loisirs de ses enfants que dans le suivi scolaire de sa fille Albane. « Chacun son métier. Moi j'y connais rien en plomberie ». Ce verbatim vient corrélérer le début de carrière d'Isabelle, lorsqu'elle s'est arrêtée de travailler durant dix années pour s'occuper de ses enfants. Au sein du couple, Isabelle et son mari, semblent solliciter un monde dans lequel règne la tradition, celle où la femme serait plus disposée à s'occuper des enfants, en tout cas auparavant. Nous ne pouvons pas remonter le passé mais nous constatons aujourd'hui qu'Isabelle semble avoir la main sur les décisions des pratiques éducatives de ses enfants, elle nous fait part en fin d'entretien de l'écart de niveau d'études au sein du couple, de sorte que la parole d'Isabelle est rendue plus légitime. De plus, étant professeure des écoles et ayant eu accès au concours sous l'égide du fait qu'elle eut trois enfants par le passé, cela rend légitime le fait qu'elle agisse, pour l'éducation de ses enfants, avec naturel, « ayant d'ores et déjà le pli ».

Au regard du genre, les convictions d'Isabelle semblent déteindre sur ses enfants et c'est d'ailleurs une volonté pour elle de les transmettre. Son regard presque féministe sur l'égalité entre les femmes et les hommes est un outil pour prémunir ses enfants contre d'éventuelles remarques pouvant les atteindre s'ils effectuaient des choix pouvant déroger à la norme.

## 7. Leila

Leila a 34 ans, tout juste diplômée du concours de professeure des écoles. Elle exerce en tant qu'enseignante stagiaire pour sa première année, est a en charge, avec son binôme titulaire, une classe de CE2. Leila vit avec son conjoint, employé, avec lequel ils ont trois enfants, la plus grande, Melissa a cinq ans, la seconde Sarah a trois ans et le plus jeune, Elias, vient d'avoir deux ans ce mois-ci. Le père de Leila était ingénieur en informatique et sa mère elle, n'a jamais travaillé, « elle n'a jamais été à l'école, par tradition », elle est illettrée.

Leila est née en France, mais à l'âge de cinq ans ses parents sont retournés en Algérie où elle est restée jusqu'à ses quinze ans. Durant ces dix années, elle a suivi un cursus scolaire, de l'école élémentaire au collège, en arabe. Lorsqu'elle est revenue en France, elle a choisi de se tourner vers un baccalauréat général avec une spécialité en électro-technique, puis elle a effectué un DEUG en mathématiques. « Un peu par hasard », elle est entrée dans le milieu bancaire et a travaillé en régularisation des chèques au sein de sièges de banques, longuement en contrats d'intérimaires. Elle a également fait quelques emplois dans le commerce, a passé en un an un diplôme d'assistante commerciale. Elle change de travail sans être satisfaite pleinement, car Leila avait depuis longtemps un projet, celui de devenir enseignante. Avec ses cinq années d'expérience professionnelle dans le secteur privé elle a pu accéder au concours de recrutement des professeurs des écoles qu'elle a réussi.

Ce qui anime Leila dans cette profession, c'est d'être confronté à des élèves avec différents profils, parfois « difficiles, [...] dans la marge de la société », et de leur donner l'« envie » à ces élèves qui ont « toutes les capacités et qu'en arrivant au début d'année il nous dit « de toute manière je suis bête, je n'y arriverais pas » ». C'est aussi leur donner une chance d'essayer et de se faire confiance. Et également leur permettre d'accéder à une éducation qui, chez eux, peut être « nulle », et ainsi, tenter de résoudre « les problèmes de comportements » de ces enfants, « leur refus d'autorité » qui sont dus selon Leila à « leur situation familiale très compliquée ». L'ensemble de ces critères font la richesse du métier, notamment dans ce département qu'elle ne connaissait pas.

Ce désir d'égalité elle l'associe également aux stéréotypes de genre pour lesquels elle trouve que l'école a son rôle à jouer. Elle prend par exemple le cas de sa classe de CE2 pour illustrer ses convictions en la matière, et dans laquelle « les garçons ils adorent le foot, mais j'ai une fille qui aime aussi jouer au foot. Et tout le temps au début d'année ils l'excluaient parce que c'était une fille », pour la simple raison que « c'est une fille, y'a pas de fille dans le groupe ». Leila dit avoir bataillé avec son

## II. Les portraits

binôme autour de cette problématique afin qu'il y ait de la mixité entre les filles et les garçons et que ces premières soient acceptées avec le groupe de garçons sur les activités de récréation.

Ce que souhaite apporter Leila à ses élèves, c'est la découverte d'un nouvel horizon qu'ils ne peuvent avoir dans leur univers familial, leur donner l'expérience et les éveiller à la découverte en leur faisant vivre des situations, qui parfois dérogent avec leurs habitudes, notamment dans la déconstruction des stéréotypes de genre, « Et l'école c'est, je trouve que c'est très essentiel d'amener ça parce que, disons que dans les foyers ce n'est pas encore développés. Parce que nous on le voit, garçons, filles. Les garçons rois, la fille fait tout, et on le voit. C'est des CE2 mais on le voit ». A travers sa fonction d'enseignante elle souhaite développer la réflexion chez ses élèves, notamment en faisant vivre des situations. Par exemple, elle a décidé d'interdire le ballon de football une journée dans la semaine, afin que les garçons jouent « avec les autres jouets du bac à jeu », « c'est-à-dire ils sont pas obligés de les utiliser, mais au bout du compte, on se rend compte qu'ils finissent par aller vers ces jeux là parce qu'ils n'ont pas le choix. Et en découvrant ces jeux là bah ils se rendent compte bah qu'ils aiment aussi ». Ainsi, c'est en ouvrant les possibilités, par la contrainte, qu'elle permet aux enfants de s'approprier d'autres jeux vers lesquels ils n'iraient pas naturellement.

Être devenue enseignante a influencé la manière de voir l'éducation que Leila donnait à ses enfants. Ayant des difficultés avec son deuxième enfant qui « est toujours dans l'opposition », lors de ses formations elle a pu se rendre compte que d'autres enfants étaient comme sa fille, et a appris à décoder les besoins de sa fille afin de comprendre quel comportement adopter en fonction. Les activités qu'ils effectuent ensemble ont elles aussi changé dans le fond. Avec son fils de deux ans elle n'hésite pas à faire des activités qu'elle trouvait auparavant trop avancées sur son âge, « de pouvoir utiliser des imagiers, qu'avec mes filles je n'ai pas fait, [...] ça permet parfois quand il a besoin de quelque chose, comme il sait pas parler, il prend l'imagier [...] il me montre l'imagier [...]. Et c'est incroyable en fait, je le regarde et il est en train de communiquer avec moi, à 2 ans il communique avec moi effectivement ». C'en ai de même pour les activités qu'ils font tous les trois, « avant je faisais vraiment des activités qui étaient adaptées pour les trois. Sachant que la grande elle pouvait s'ennuyer, parfois le petit il arrivait pas donc voilà. Et maintenant j'adapte l'activité [...] aux trois niveaux. [...] et je vois qu'il y a une évolution, il y a un changement, mon rapport avec mes enfants ». Leila adopte des pratiques éducatives sophistiquées qui appuient le développement de ses enfants, cela est d'autant plus possible par son temps de travail qui s'accorde avec le temps scolaire de ses enfants, ce qui lui permet un accompagnement quotidien dans la réalisation de certaines activités.

## II. Les portraits

Depuis leur plus jeune âge, les enfants de Leila ont été habitués aux livres, « je leur met en main les livres, on le feuillette, on regarde les images, les trucs avec le toucher pour les bébés, quand il y a du relief, y'a du sable, des trucs comme ça etc. ». Elle-même lisait beaucoup, enceinte elle lisait à haute voix, et tous les soirs elle lit une histoire à ses filles, puis leur donne le livre, « elles regardent les images avant de s'endormir ». Avec leur mère, les enfants de Leila font beaucoup d'activités manuelles. Elles jouent également avec « des voitures, elles passent par toutes les *Barbie* [...], il y a aussi les jeux de construction ». Leila nous précise que ses filles ont les mêmes voitures que leur frère, « c'est pas de voiture de couleur de fille hein », et elles sont autant attirées vers les voitures que vers les poupées nous dit-elle, « en fait je remarque elles n'ont pas plus de préférence ». Leila souhaite ne pas leur imposer certains jeux, son seul regard concerne la dangerosité, ou encore si ce sont des jeux à écrans dont elle estime que « ça fait des dégâts ».

Concernant les activités sportives, Melissa et Sarah font de la gymnastique rythmique, un choix qu'elle ont eu en regardant un dessin animé, nous raconte Leila. Elle, voulait les mettre à la natation, ainsi elle précise que « c'était leur choix. Et si demain elles disent « je ne veux plus faire ça, on veut faire ça, et bah elles iront faire autre chose, mais par contre, je veux pas qu'elles arrêtent une activité ». Pour Leila, le fait que ses enfants fassent une activité sportive est essentiel, surtout pour leur sociabilité, « ça évite déjà d'être accroché à la télé, d'être connecté, et ça permet un développement social. D'avoir la possibilité de faire une activité, de connaître d'autres personnes en dehors de son école ».

Durant l'entretien, Leila nous a fait part que ses filles avaient une certaine appétence pour « s'habiller en rose, elles aiment leurs petites couettes, elles aiment leurs petites poupées », et bien qu'elle disait leur faire découvrir d'autres horizons que les comportements attribués au caractère féminin, elle disait ne pas pouvoir « changer leur nature », « C'est-à-dire il y a des enfants ils sont très ancrés, très attachés à ces...on va dire ces stéréot... c'est pas vraiment...je sais pas comment d... je n'ose même pas appeler stéréotypes, c'est plutôt, ils sont très formatés à la maison ». Ce sont d'une part ces propos qui nous ont interpellé, ainsi que le discours qu'avait tenu Leila sur ses volontés personnelles de combattre certains stéréotypes qui régnaient au sein de son école. Ainsi, elle nous précise encore davantage que « bizarrement oui, mes filles elles adorent s'habiller en robe, or je les aie pas du tout... j'ai fait rentrer toutes les couleurs du monde qui pouvaient exister, et en plus quand elles étaient petites je fuyais le rose, j'aimais pas, j'aimais pas cette couleur, je me disais mais qu'est-

## II. Les portraits

ce que c'est... et euhh... on va dire... « parce que c'est une fille je lui mets du rose, rose bonbon », mais non elles n'ont presque jamais porté du rose.

Nous souhaitons revenir davantage sur cette notion de formatage qu'elle évoque, et Leila nous précise que cela vient de son mari, « il craint beaucoup de choses donc il les formate. Malheureusement c'est vrai, il les formate, donc la fille c'est la fille et elle s'habille en rose, la fille elle fait ça [...] Je pense qu'il a peur que moi j'ai un esprit qui est très... [...] je suis pas une féministe je dirai pas ça, mais mon mari il le voit comme ça, et il a peur que ses filles elles me suivent et qu'on soit en force dans la maison. Et à chaque fois je lui dis « arrête de leur dire ça ». Des échanges pour lesquels au sein du couple ils ne sont « jamais d'accord », notamment lorsque son mari évoque sa crainte de l'homosexualité, raison principale pour laquelle il « formate ses filles » nous précise Leila. Ce sujet est fruit de débat dans le couple et Leila œuvre à expliquer à son mari que l'homosexualité n'est pas un choix et qu'ils sont libres, « je lui ai dit « ce que tu n'arrives pas à comprendre c'est que parfois, ce n'est pas un choix » et lui il n'arrive pas à le comprendre ». Leila précise que si cela était le cas pour leurs enfants, « il ne l'accepterait jamais », « et c'est pour ça qu'il formate mes filles et mon fils, c'est-à-dire une fille c'est comme ça, ça s'habille en rose, une fille ça joue avec le Barbie etc. ».

Ce conflit transparait au niveau des activités culturelles et de loisirs qu'effectuent les enfants du couple. Leila dirige ses enfants vers certaines activités, mais lorsqu'elles dénotent avec ce que son mari voudrait, cela se fait sentir auprès des enfants, qui semblent se retrouver dans une position pouvant être inconfortable. Ce à quoi Leila peut expliquer que « papa c'est un ancien, et toi t'es la nouvelle génération, c'est pas comme ça ».

Finalement, Leila se trouve prise dans un dilemme interne avec son partenaire, et elle tente de transmettre sa parole déconstruite sur le plan du genre à ses enfants, là où son mari propose une parole inverse. Elle cite par exemple un cas où ses filles se voyaient être surprises face à un petit garçon qui était maquillé. Leila leur a alors expliqué la liberté du petit garçon de faire ce choix, en mettant en avant le respect que chacun devait à autrui, « quelle que soit sa façon d'être [...] s'il se maquille ou pas, s'il a des bijoux ou pas, si il a des chouchous, pour elles c'est vraiment lié aux filles », et ce sont ces mots que Leila tente également d'expliquer à son mari.

Par ailleurs, Leila souhaite que son fils fasse de la gymnastique, « parce qu'il aime ça », lorsqu'il voit ses sœurs en faire, ce à quoi son mari s'oppose. Leila dit vouloir se battre contre son mari pour « le laisser découvrir » par lui-même, « c'est pas parce qu'il fait de la danse qu'il va se transformer, je dis non, je fais au contraire ». Elle souhaite ainsi encourager son fils dans ses volontés, et elle précise également que lorsqu'un enfant effectue « une activité qui n'est pas en lien » avec les connotations

## II. Les portraits

générées que l'on lui attribue, « ça forge le caractère » dit-elle. « C'est lui [l'enfant], il n'a rien à faire de l'image qu'il renvoie aux autres, il aime ça, il le fait, et si les autres ne l'acceptent pas c'est leur problème ». Leila souhaite pousser ses enfants à faire des choix qui correspondent à leurs envies, sans être amenés à se conformer au regard des autres.

C'est une parole qu'elle vante auprès de son mari également, et elle met en avant les principes éducatifs liés à l'activité en question pour légitimer ses choix. « Si je choisis ça c'est parce que y'a ça, y'a ça, y'a ça qui prouve derrière, mais lui il est tellement dans la peur de mes enfants ils vont être stigmatisés, mes enfants ils vont être critiqués ». Ainsi, contrairement à son mari, ce n'est pas une crainte pour Leila que ses enfants fassent une activité qui déroge à la norme de genre. Laisser libre court à leurs envies singulières permet justement à ses enfants d'avoir « les armes » pour être à l'écoute de leur choix les découvrir d'eux même pour pouvoir les assumer.

C'est ici un des principes éducatifs mis en avant par Leila. « Je ne vais pas simplement éduquer mes enfants à tu respectes les règles, tu ne mens pas, tout ce qu'on peut apprendre à un enfant, au niveau des règles dans la société, mais on doit aussi découvrir les faiblesses de son enfant pour l'aider à surpasser cette faiblesse-là ». Ainsi souhaite-t-elle accompagner ses enfants dans un monde où règnent la créativité, l'imagination pour développer leur singularité. Leila promeut le bien-être et le bonheur de ses enfants, dans l'acceptation de leurs particularités respectives. Cultiver ses différences internes en tant qu'enfant permettra aussi à Leila d'avoir confiance en les choix futurs que feront ses enfants, « je ferais confiance à mon enfant parce que je me dirais si il a envie de changer, ça vient de lui, ça vient pas du regard des autres ».

\*  
\* \*

Depuis qu'elle est enseignante, Leila a revu l'éducation qu'elle donne à ses enfants. Sa profession et la formation qui mène à ce métier lui ont ouvert des portes sur la manière de voir ses enfants et de les éduquer. Personnellement elle a conscience des stéréotypes qui structurent les comportements des garçons et des filles, et comprend la manière avec laquelle ce peuvent être les parents, par l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants, explicitement mais aussi implicitement, qui les conditionnent à agir d'une certaine manière. Ainsi, Leila partage certaines convictions sur le plan de la déconstruction des stéréotypes de genre, et sur la liberté de ses enfants à investir l'ensemble des pratiques qui leur sont données à voir, même si celles-ci déroge de la norme. A l'inverse, Leila les encourage même à explorer leurs envies, à s'inscrire en dehors des principes normés, à prendre des risques

## II. Les portraits

même, puisque pour elle c'est une manière de découvrir les « faiblesses » de ses enfants, lesquelles viendront « forger leurs caractères ». L'univers qu'offre Leila à ses enfants autorise le changement d'état, ne se souciant pas de l'opinion des autres. En revanche, Leila fait face à un double dilemme, ou à un dilemme dans le dilemme. En effet, avec son mari, ils ne partagent pas le même avis. Lui prend davantage en compte ce que les autres individus pensent de lui. Ainsi le fait que l'éducation qu'il donne à ses enfants puisse rejaillir sur lui-même conditionne l'éducation même qu'il souhaite donner à ses enfants. Ses craintes quant à la potentielle homosexualité de ses enfants le poussent à « formater » ses enfants, afin qu'ils correspondent à ce qu'il est attendu d'une fille pour ses filles, et d'un garçon pour son fils. Le mari de Leila ne souhaite pas entrer dans une opposition à la norme, et souhaite être identifié à ce qu'il est attendu des autres parents et des autres enfants.

Pour faire passer ses choix éducatifs auprès de son mari, Leila propose un argumentaire dont elle seule à la légitimité, mettant en avant son métier de professionnelle de l'éducation, vantant sa connaissance du domaine et associant chaque pratique de ses enfants à des objectifs pédagogiques, permettant de promouvoir certaines pratiques, non pas pour ce qu'elles renvoient aux yeux de tous mais pour ce qu'elles permettent en termes de rentabilité sociale ou scolaire.

## 8. Olivier

Olivier est professeur des écoles dans un établissement scolaire situé en région d'éducation prioritaire. Il a en charge une classe dédoublée de CP et de CE1. Olivier vit avec sa conjointe qui est assistante sociale et avec qui il a deux enfants, une fille de onze ans et un garçon de huit ans. Les grands-parents paternels étaient ouvriers et laborantine, et du côté maternel ils étaient tous les deux instituteurs.

Olivier a grandi dans la campagne bretonne où il est allé au collège et au lycée, avant de se diriger vers une licence d'histoire sans trop avoir d'éclaircissements sur son horizon professionnel. Le choix de sa profession s'est fait « un peu au hasard » nous dit Olivier, comme un concours de circonstances. Lorsqu'il menait des études d'histoire à la faculté et était en parallèle entraîneur de football pour des enfants de moins de douze ans, on lui a proposé d'effectuer un stage en école primaire. C'est ce qui a déclenché sa motivation à vouloir travailler dans ce milieu. Olivier est alors entré à l'IUFM de Quimper et a tenté à deux reprises le concours en Bretagne, qu'il a échoué. Il s'est finalement décidé à le passer en Ile de France, là où le niveau requis est différent, pour commencer à travailler.

Olivier évoque le faible niveau de mixité présent dans son école, où il n'y a pas vraiment de mélange de la population, « ce sont des milieux assez pauvres, donc il y a pas trop d'ouverture culturelle ». Concernant la question du genre, la différenciation sexuée est fortement marquée, « ils sont vraiment dans les clichés garçon – filles », ce qui se remarque notamment au niveau des jeux de récréation où tous les garçons jouent au football, « il y a vraiment une domination du foot dans les cours de récréation, donc ça c'est vraiment impressionnant » et lors des déplacements scolaires, le football reste le sujet de discussion principal entre les élèves garçons. C'est ce qui rend l'action de déconstruction difficile pour Olivier et ses collègues, les élèves ne s'autorisant pas à découvrir d'autres univers et n'ayant pas la possibilité d'en découvrir de nouveaux en dehors du temps scolaire. Ainsi, Olivier a conscience de l'impact qu'il peut avoir en termes de transmission de messages, ce qu'il cherche à relever, lorsqu'il en a l'occasion, dans un objectif de discussion sur certains clichés construits dans les représentations des enfants. Il prend l'exemple des chasubles pour les activités sportives et « la couleur rose qui correspond aux filles ». « Si au moins ça peut les faire réfléchir un petit peu et adapter leurs comportements ça peut être intéressant ». Olivier investit également la pratique sportive pour tenter de changer les représentations de ses élèves, en leur faisant pratiquer la danse, « et on retrouve

## II. Les portraits

vraiment dans ces activités là les clichés qu'on peut retrouver dans la vie de tous les jours, donc si on peut les dépasser en les faisant pratiquer ça peut être intéressant ». Ces clichés de la vie de tous les jours dont parle Olivier ont selon lui une réelle influence sur les individus. C'est ce qu'il peut constater avec sa fille qui « a toujours été très attirée par le rose et le violet depuis toute petite alors que nous on a pas du tout mis ça en avant. L'influence de la crèche, de ce qu'elle pouvait voir, éventuellement les publicités, c'est beaucoup trop puissant, c'est très difficile de lutter contre ça ». Il évoque également le type de jeu qu'effectuent ses enfants, où son fils est beaucoup plus dans des jeux « de bagarre, d'explosion, alors que c'est beaucoup moins le cas pour ma fille ».

Le fait qu'Olivier soit enseignant permet à ses enfants de se sentir à l'aise dans le monde scolaire. Il constate que leur rapport à l'école est privilégié, c'est un univers qui leur est familier. Également, dans le suivi du travail de ses enfants, Olivier a un regard particulier, « c'est un domaine que je connais, donc si, je peux avoir une réflexion par rapport à ce qui est proposé donc oui, on se sent très à l'aise à ce niveau-là ». L'aisance scolaire des enfants résulte d'un investissement éducatif majeur de la part des parents, transversal aux différentes activités effectuées. L'on constate que les choix éducatifs sont accompagnés d'une réflexion associée à différents objectifs pédagogiques.

Les activités de loisirs des enfants d'Olivier restent toutefois marquées d'une différenciation genrée. Si son fils passe beaucoup de temps à jouer aux *Pokémons* et à des jeux de voitures avec ses copains, « jouer à faire des explosions », sa fille a passé plus de temps à jouer avec des poupées, « elle imaginait qu'elle avait une classe, donc c'était la maitresse, et elle faisait beaucoup parler les élèves, donc beaucoup de jeux de rôles aussi ». Les activités de sa fille étaient davantage de l'ordre de l'imaginaire, tandis que son fils avait des activités plus verbales.

La lecture a une place importante au sein de la famille, Olivier passe beaucoup de temps à lire, dans la pièce principale de la maison à la vue de ses enfants, « j'ai même tendance à sacrifier le livre ». Sa fille lit également « énormément », moins son fils qui, plus jeune, « reste encore plus dans le jeu ». Pour Olivier, la lecture est même devenue une passion, hobby découvert tardivement, ainsi, il a la volonté de transmettre à ses enfants ce goût pour la lecture, ce pour quoi il est « assez satisfait, parce qu'ils peuvent passer des longs moments, notamment ma fille à lire, elle peut passer une journée complète à lire des livres ».

Chacune des décisions en matière d'éducation sont accompagnées de réflexion chez Olivier. « On veut transmettre certaines choses, avec l'idée de pas trop forcer, mais comme ils le voient tout le

## II. Les portraits

temps, ça sert de modèles », il a également conscience du pouvoir de l'activité de loisir, ludique et du jeu sur l'intériorisation des comportements. Ils ont par exemple, avec sa compagne, « fait le choix d'acheter un bébé pour notre fils, dont il devait s'occuper ». Un choix qui n'était pas naturel pour Olivier, « c'était plus évident d'en acheter un pour ma fille, et pour mon fils j'étais pas convaincu mais malgré tout j'étais dans ces clichés-là, que j'ai vécu, et il a volontiers joué avec ». L'on constate qu'en possession d'un jeu, les enfants encore non habitués aux représentations du monde extérieur, ne prennent pas en considération les connotations genrées pouvant être associées à un certain jouet, et ça a été la volonté d'Olivier et sa conjointe, de passer outre ces représentations. Olivier nous confie tout de même la difficulté à laquelle il fait face dans ce type de décisions éducatives, « en fait ce qui est difficile c'est qu'on essaie de proposer d'autres choses, mais en même temps, on a la volonté d'aller dans leur sens et de leur faire plaisir, donc c'est pas évident ».

Du côté des activités sportives, la fille d'Olivier est inscrite à la danse et son fils pratique le basket. Pour Olivier et sa conjointe, l'objectif a été de les diriger vers une activité extrascolaire afin qu'ils aient un temps en dehors de l'école, un temps autre de sociabilité, pour « qu'ils puissent rencontrer d'autres enfants ». L'activité sportive a été priorisée par les enfants certainement parce qu'Olivier « adore le sport » et en regarde beaucoup. Lui-même fait de la course à pied et sa femme de la danse. Elle a commencé la danse à l'âge de quatre ans, ainsi sa fille a suivi le modèle de sa mère. Le fils d'Olivier a effectué du judo, de l'escrime et s'est finalement dirigé vers le basket cet année. Olivier nous dit regarder beaucoup de *NBA*, ce qui pourrait avoir influencé le choix de son fils, d'autant qu'il regarde aussi du football américain, une discipline vers laquelle son fils souhaitait également se diriger. Par ailleurs, la fille d'Olivier a effectué de l'escrime en même temps que son frère. Pour Olivier c'est une réelle satisfaction que ses enfants fassent une activité sportive. Sur le plan du genre, le fait que certaines activités s'inscrivent dans des stéréotypes de genre n'influence pas les décisions éducatives proposées à ses enfants. Il trouve bien que son fils joue avec des filles au basket.

Si son fils avait souhaité faire de la danse, « si il avait demandé, il y serait allé ». Olivier a toutefois en tête la prédominance des stéréotypes sexués au sein de son école, le fait que l'ensemble des garçons fassent du foot et que ceux n'en faisant pas se retrouvent être en dehors du groupe dominant, « si tu n'en fais pas ça peut être, on peut te le faire remarquer ». Ainsi, il aurait été « curieux de voir les retours qu'il y aurait eu à ce niveau-là », cela aurait questionné Olivier. Face à cela, Olivier et sa conjointe auraient proposé à leur fils l'arme de l'élucidation, de l'explication, afin qu'il puisse

## II. Les portraits

faire valoir son choix aux yeux de tous et qu'il se positionne en érudit, ayant une supériorité sur ceux qui accordent de l'importance aux représentations et qui ne savent se défaire de l'habitude. Ils auraient également expliqué à leur fils l'importance de poursuivre dans ses choix singuliers et le fait que ces remarques provenaient simplement d'un manque d'ouverture personnelle.

\*  
\* \*

Le cas d'Olivier est un cas exemplaire de ce que l'on a pu retrouver dans la volonté de considérer ses enfants comme des individus à part entière, en les accompagnant dans leurs choix propres. Ainsi, Olivier évoque le fait de ne pas trop peser sur les décisions que prennent ses enfants, mais souhaite leur offrir à voir un environnement pluriel et qui ne se limite pas uniquement aux connaissances du monde extérieur que peuvent rencontrer les enfants. Olivier a conscience de l'importance de l'environnement dans lequel évoluent ses enfants. Par son statut de professionnel de l'éducation, il a connaissance de la manière dont les enfants acquièrent les savoirs et intériorisent certains comportements. Alors, par exemple, décider de se montrer en train de lire et de « sacrifier le moment », en mettant son casque et se couper de toutes autres choses pour lire un livre témoigne à ses enfants de l'importance qu'il accorde à la lecture. Une transmission implicite qui se distingue d'ores et déjà chez sa fille.

Aussi, le couple souhaite offrir à ses enfants un environnement qui va au-delà des stéréotypes de genre, notamment au prisme des jouets avec lesquels ils jouent. Bien que l'on distingue des pratiques différentes sur le plan du genre, leur fils effectuant plus des activités connotées masculines parées d'une certaine forme d'expressivité et de sociabilité, tandis que leur fille se retrouve davantage dans le développement de son imagination, les parents œuvrent à diriger leurs enfants vers un monde où règne l'indifférence aux codes imposés et à l'équivalence normée. Les enfants sont invités à découvrir différentes formes de jeu et par là à construire leurs propres significations et représentations.

## 9. Anne

Anne est professeure des écoles depuis dix ans maintenant. Elle enseigne depuis quatre ans. Anne vit avec son conjoint qui est prof d'Education Physique et Sportive au collège. Leur fils, Léo, a eu six ans cette année et est rentré en classe de CP. Les quatre grands parents de Léo sont également professeurs d'EPS.

Anne s'est dirigée vers la filière STAPS après l'obtention de son Bac, avec comme objectif de devenir kinésithérapeute. N'ayant pas réussi le concours, elle a effectué deux années de classes préparatoires, où elle a également échoué le concours. Elle s'est finalement dirigée vers une école d'ostéopathie, privée, mais en raison de la non-reconnaissance du diplôme et de la profession à cette époque, elle a décidé d'arrêter pour reprendre ses études en STAPS. Parallèlement, Anne a passé son diplôme de Maître Nageuse Sauveteuse. A la fin de sa licence STAPS, elle s'est finalement dirigée vers le concours de professeure des écoles. « Je voulais pas faire prof d'EPS comme mes parents, je me suis dit c'est bien de commencer l'EPS tôt, et d'avoir des bons professionnels de l'EPS donc j'ai fait professeure écoles pour ça aussi ». Après avoir réussi le concours, Anne a fait des remplacements pendant six ans avant d'avoir son poste fixe aujourd'hui.

Anne a souhaité faire ce métier « pour changer la société » nous dit-elle, pour « commencer à former des bons citoyens [...], au niveau de l'environnement, au niveau aussi de l'esprit critique, essayer de leur dégager ça, de leur apprendre ça, et donc c'est pour ça que j'ai voulu faire enseignante à la base ». Également pour tenter de faire aimer l'école aux élèves en difficulté. Toutefois, elle nous évoque les difficultés auxquelles elle fait face dans l'application de ses convictions, notamment du fait des distractions que l'on retrouve aujourd'hui telles que la télévision, les écrans, ou « l'éducation actuelle ».

Lorsque nous questionnons Anne sur l'école comme outil au service de la construction des stéréotypes de genre, comme espace qui permet de proposer une plus juste égalité entre les élèves ainsi que le rôle des enseignants sur ces sujets, elle nous fait part de sa conviction de partager ces valeurs, « surtout, en fait je pense que ça commence en maternel ». Anne a conscience du rôle qu'elle a à jouer en tant qu'enseignante et du pouvoir qu'est l'éducation qu'elle a entre les mains. Combattre les stéréotypes de genre, c'est une conviction qu'elle a et qu'elle met en œuvre au quotidien avec ses élèves. « Par exemple j'essaie de faire un cycle foot en EPS pour que les filles puissent jouer avec les

## II. Les portraits

garçons au foot. Et c'est vrai que la motricité au niveau du foot on sait que c'est depuis petit. Chez les maternels, il y a des filles qui ne vont pas jouer avec un ballon au pied alors qu'il y a des garçons qui ont déjà joué à ça. Donc au niveau du sport je trouve ça déjà important ».

Par ailleurs, Anne s'est vu être formée aux « débats philo » lors de sa formation continue de professeure des écoles, et souvent elle engage le sujet des stéréotypes de genre : « est-ce que les garçons peuvent avoir les cheveux longs ? ou est-ce que le rose c'est que pour les filles ? ». Elle a la conviction qu'il faut commencer à déconstruire ces « *a priori* » dès la maternelle, parce qu'elle constate que les élèves en cycle 2 et cycle 3 (6-10ans) en ont déjà beaucoup et qu'ils sont fortement ancrés. Anne nous déclare le fait qu'au niveau de la formation initiale ou continue de professeur des écoles, la thématique du genre n'est que peu abordée, il est davantage à la charge des professeur.es d'investir la thématique selon leur bon vouloir.

D'ailleurs, c'est parce qu'elle a suivi un cursus STAPS qu'Anne a aujourd'hui ces connaissances sur les stéréotypes de genre en vigueur, qu'elle les a conscientisés et qu'elle y est devenue réellement sensible, au point de penser leur déconstruction dont elle a la conviction que sa profession a à apporter dans ce processus.

Ces stéréotypes de genre, souvent, on les retrouve au niveau de la répartition de l'espace de la cour de récréation. Au sein de son école, Anne a participé à la mise en place de roulement durant les temps de récréation, si bien qu'au programme « il y a pas foot tous les jours, pour que tout le monde puisse occuper le grand terrain ». Anne nous précise que la cour de récréation est assez petite, donc ils alternent les activités : jeu collectif avec ballon, jeu collectif sans ballon, foot, basket, elle et ses collègues essaient de faire en sorte que tout le monde joue, bien que lorsque « c'est foot il y a deux, trois filles qui jouent mais c'est pas non plus énorme ».

L'espace de récréation est donc un espace investi par Anne pour passer ses convictions en termes de déconstruction des rapports sociaux de sexes, ce qui témoigne d'une réelle adhésion à ces valeurs de sa part, puisque l'on sait que certains professeurs interrogés lors de notre enquête estimaient ne pas pouvoir agir lors du temps de récréation car celui-ci était trop plombé par le besoin de surveillance qu'il engendrait.

Pour aller plus loin dans la transmission de ces valeurs, dans la volonté d'égalité entre les filles et les garçons, par l'éducation qu'elle donne auprès de ses élèves mais aussi auprès de son fils, Anne a pris l'habitude « de mettre « il » et « elle », alors pas le « iel », mais « il » et « elle », surtout dans les livres, parce que dans les livres il y a beaucoup de stéréotypes. Par exemple dans les hommes préhistoriques

## II. Les portraits

c'est que des « il » : il chasse, les femmes font la cueillette quoi... ». Ainsi elle transforme les lectures qu'elle fait à l'oral en classe. « Il et elle chasse le mammoth par exemple ».

L'on peut juger de cette transmission à ce qu'elle nous dit sur les remarques que son fils lui fait lorsqu'elle oublie de mettre les deux pronoms personnels. « Et dès fois il [son fils] me reprend sur des petits exemples en me disant « ah mais maman, là tu m'as dit que les garçons, alors que c'est les garçons et les filles ». En fait, comme on l'a dès le départ habitué à ça, acclimaté, très souvent il me dit « là t'as dit que les filles » ou « là t'as dit que les garçons » ». Anne se repent d'encore commencer par le masculin lors de ces exemples bien qu'en tout cas elle nous expose son souhait de « faire bouger les lignes ».

Par ailleurs, Anne nous fait remarquer que de ne pas s'inscrire dans la norme en termes d'habitudes, de pratiques de jeu, de style vestimentaire ou physique, peut être vecteur d'exclusion dans la cour d'école, « par exemple les garçons qui ont les cheveux long où qui jouent pas au sport collectif ils sont un peu exclus je trouve du gros groupe qui mène [...] donc ils se retrouvent avec d'autres enfants [...] il y a le groupe dominant on va dire, et ce groupe dominant il rejette souvent ceux qui sont complètement différents ». Pour tenter d'éviter ces phénomènes de rejet, Anne utilise beaucoup le débat participatif, elle lit des histoires à ses élèves et utilise aussi l'EPS. Par exemple, si elle propose un cycle foot, à chaque fois elle essaie au même titre de proposer la pratique de la danse, durant un cycle. Proposer l'activité danse la confronte aux réticences de certains garçons qui ne manquent pas de lui dire « ah non mais maîtresse on va faire danse ? » bah oui « on est obligé ? » voilà, le : on est obligé, bah oui vous allez être obligés de faire danse ». Elle leur propose de découvrir l'activité afin de faire en sorte qu'ils voient par eux-mêmes « on verra comment vous ressortez de cette activité ». Anne adopte alors une posture singulière qui ne prend pas en compte les critiques de ses élèves.

L'impact médiatique du harcèlement qui a largement rejilli sur les écoles ces derniers temps s'est transformé en un mot démesuré et à la portée de tous les élèves lorsqu'il pouvait se passer une altercation minime. Anne dit ne pas avoir eu de formation spécifique par rapport à la notion du harcèlement, mais a fait un travail avec ses élèves, pour qu'ils puissent appréhender la notion avec les bons outils.

Lorsque nous lui demandons si le harcèlement était une crainte pour elle vis-à-vis de son fils, elle nous dit que non, « parce que je sais comment ça se passe ». Anne participe aussi à la vie scolaire de son fils et est impliqué dans ses interactions : « j'ai fait une sortie scolaire avec la classe de mon fils, j'ai un peu analysé les enfants, on commence à connaître aussi les parents, alors moi je vais pas

## II. Les portraits

souvent le chercher à l'école mais mon conjoint il va le chercher, mais c'est vrai qu'on sait peut être lire les comportements des autres enfants, et puis on rassure dès qu'il nous dit des choses et on sait qu'on peut le dire aussi à la maîtresse quand ça les angoissent tout de suite au lieu d'attendre ».

Le fait d'être enseignante et mère permet à Anne d'avoir un regard approfondi sur le suivi scolaire de Léo. Les questions posées à son fils sont précises et vont au-delà de savoir simplement si la journée fut bonne. Etant elle-même en connaissance du programme scolaire de son fils, les questions portent sur les activités spécifiques. Anne évoque le fait qu'en maternelle, Léo ne parlait pas beaucoup, « avec mon mari on va lui demander « alors est-ce que t'as fait un chant ? » on est plus précis sur nos questions que « comment ça s'est passé à l'école ? » par exemple ». Aussi, le monde de l'école est un monde familier pour Léo, il y baigne de par ses parents et ses grands-parents. Anne n'hésite pas à envoyer son fils pour passer des requêtes à la maîtresse de Léo. Par exemple, « il tombait beaucoup mon fils à un moment. Je me dis bon, ils ont des vélos et c'était par rapport aux vélos aux récréations, et donc je lui ai proposé il faut que tu dises à la maîtresse de peut-être faire des endroits précis, un peu comme dans notre école et il me dit qu'il va en parler, donc voilà il en a parlé. C'est plutôt lui qui a transmis le message ». Cela témoigne de l'aisance acquise par Léo dans l'expression de ses ressentis et de ses émotions, ainsi que sa capacité à les partager avec une personne adulte.

Léo effectue beaucoup d'activités sportives, au moment de l'enquête il pratique en club, de l'équitation et du rugby. Par le passé il a fait du judo. Ses parents, ayant des appétences particulières pour le sport, ils aimeraient que leur fils joue d'un instrument. Ce pourrait être l'objectif de l'année prochaine selon eux.

Avec ses parents Léo fait de l'escalade, et Anne en tant que maître nageuse l'a très vite mis à la piscine. Léo a fait les « bébés nageurs », c'est d'ailleurs l'activité qu'il a fait en premier. Par ailleurs Léo a déjà fait quelques cours de ski. Lorsqu'il y a de la neige la famille en profite, sinon ils vont faire des balades dans la nature.

Lorsque nous questionnons Anne sur la manière dont sont advenus les choix des pratiques sportives pour Léo, elle nous précise qu'elle ne voulait pas qu'il fasse du football, bien que Léo souhaitait en faire parce que ses copains en faisaient également. « On trouvait que les valeurs étaient un peu moins..., un peu moins cool, mais pourtant c'est un sport collectif mais voilà, [...] nous pour l'instant, là-dessus on freine beaucoup, donc on lui propose d'autres activités. On va au forum des associations en septembre et donc on lui fait voir plein de choses [...] donc là on l'a mis sur le rugby, on s'est dit

## II. Les portraits

tant mieux le foot il...c'est parti ». Léo pratique l'équitation parce qu'Anne en faisait quand elle était plus jeune, et le couple de parents trouve bien le fait que Léo ait un sport avec un animal. Par ailleurs, si Léo a fait du judo, c'est parce que son père en faisait, quand il était plus jeune également.

Les parents de Léo lui font découvrir un grand panel d'activités physiques et sportives qu'il pourrait pratiquer afin que leur fils trouve celle qui lui correspond le plus.

Derrière ces activités sportives sont associés les apprentissages de l'autonomie et le développement de sa sociabilité. « Je trouve que la vie en société, quand ils sont dans des groupes, c'est aussi plus facile. Par exemple le rugby, c'est intéressant, parce qu'il voit d'autres enfants que ceux de l'école aussi, et puis ça permet d'apporter des valeurs autres, que ce soit l'équitation, la danse, ou n'importe quel sport, moi je trouve que les valeurs sont quand même importantes à leur transmettre ».

En dehors des activités physiques, en famille, ils jouent aux jeux de société. Léo joue aux *Playmobil* et aux *Lego*, et il lit beaucoup également. Le livre a une place importante au sein de la famille. « On a toujours lu des albums, plein d'albums, je fais pas forcément de thèmes, c'est ceux qui me plaisent, ou ceux qui lui plaisent quand il vient avec moi à la bibliothèque. Là il est à fond sur les BD, il a commencé avec *Yakari*, il aime bien les *Lucky Luke* [...] Il aimait bien aussi les Petits Poilus, c'est une BD sans texte, donc c'est bien aussi, comme ça il invente. Et puis les documentaires, il a toujours été abonné à... là il est abonné à *J'aime lire*, sinon il a été abonné aux *Belles histoires* Le père de Léo lit davantage de BD et de manga tandis qu'Anne lit « de tout », plutôt des romans.

Du côté des écrans, le contrôle est très présent. Les parents de Léo lui font regarder uniquement des choses qu'ils connaissent, et dans un but essentiellement éducatif. « Il faut qu'il y ait un peu de contenu, du vocabulaire, [...] il faut que ce soit quand même intéressant, pas trop gnangnan, pas trop... alors peut-être qu'on fait aussi inconsciemment aux stéréotypes aussi à l'intérieur de ces écrans ».

Par la suite nous avons questionné Anne sur les activités physiques et sportives et leur propension à être davantage connotées féminines ou masculines, et si cela pouvait créer des réticences à ce qu'à ce titre leur fils fasse une activité plutôt qu'une autre. Ce à quoi elle nous a répondu que ces stéréotypes n'entraient pas dans l'équation de leurs réflexions concernant les choix éducatifs de leurs fils. D'ailleurs, Léo se mettrait éventuellement à la danse l'année prochaine nous dit-elle, ce qu'elle trouve « bien ». « On le laisse faire, après on l'oriente peut-être un peu avec des activités neutres comme escalade, natation c'est pas spécialement genré. Après si il fait danse moi ça me ferait plaisir aussi ».

## II. Les portraits

On remarque par la suite que la réticence à faire de la danse viendrait plutôt de la part de Léo, qui ne manque pas de mentionner qu'il n'y avait « que des filles » inscrites à la danse, ce qu'il trouve « dommage ». En réponse à cela Anne l'encourage à aller faire de la danse en lui précisant qu'il faut qu'il suive ses propres choix. Léo se rend compte que dans certains espaces, il y a plus de filles que de garçons et cela le questionne puisqu'il semble vivre dans un environnement familial en rupture avec certains pans de la société où dominent dans certains espaces des stéréotypes genrés.

Nous questionnons Anne sur la manière avec laquelle elle aborde ce sujet avec son fils, et elle nous dit qu'à un moment donné, son fils voulait être une fille, « il voulait s'appeler Fleur », qu'il voulait les attribut sexuels du sexe féminin, ce à quoi jamais elle n'a jamais émis d'opposition en vers son fils, mais a entamé le dialogue et s'est tournée vers le jeu pour le laisser s'exprimer, « si tu veux tu peux jouer à être une fille, quand on joue, à appeler tes *Barbie* ou tes *Playmobil* Fleur si tu veux » lui a-t-elle dit. De plus Léo se maquille et met du vernis sur ses ongles, avec sa mère. Il a le droit de se maquiller à l'occasion d'anniversaire, avec la famille surtout. Anne exprime le fait que son fils à l'âge de quatre, cinq ans, est passé par une phase « très paillette et très rose ». Elle évoque que « tout le monde aime les paillettes », les garçons comme les filles et « pense qu'on leur dit trop « bah non c'est pour les filles » ou « non c'est pour les garçons ». Anne laisse son fils s'exprimer sur ces envies on laisse faire, [...], et puis si il se met du vernis toute sa vie, bah il se mettra du vernis toute sa vie. Là-dessus on est assez ouvert ».

Par la suite nous avons demandé à Anne si elle pouvait avoir des craintes vis-à-vis de son intégration sociale au regard que les autres camarades peuvent porter sur Léo, quant à ses choix et sa volonté de faire de la danse, ou par rapport au style vestimentaire qu'il choisit. Elle nous précise alors que Léo a déjà subi certaines remarques, notamment lorsqu'à un moment il avait décidé de porter du rose à l'école. Léo a rapporté à sa mère qu'« il y en a plein qui m'ont dit que le rose c'est pour les filles ». L'objectif d'Anne à ce moment-là était d'apporter un argumentaire à son fils afin qu'il ne se sente pas stigmatisé par rapport à ses choix. « Je lui dit : bah écoute, ceux qui disent ça ce sont ceux qui ne sont pas ouverts d'esprit, et tu peux leur dire bah non le rose ça peut être pour tout le monde. On essaie aussi de l'armer comme ça ». A une autre occasion, Anne avait oublié d'enlever le vernis de son fils, ce pour quoi Léo a subi de nouvelles remarques, Anne a pu lui répondre que « oui parce que c'est leurs parents qui leur disent que c'est pour les filles, nous on accepte que t'ais du vernis, t'as le droit et c'est pour tout le monde ». Léo a également dit à ses parents qu'il aimerait se mettre en robe. Anne précise que c'est dû au fait qu'elle lui avait expliqué « qu'à une époque on avait le droit de se mettre que en robe, qu'on avait pas le droit de se mettre en pantalon ».

## II. Les portraits

Léo a davantage la possibilité de s'exprimer au sein de son foyer, il possède des robes de princesse par exemple. Anne évoque le travail important qu'il y a encore à faire pour que ce type de pratique soit accepté et a conscience des difficultés auxquelles son fils peut être confronté, notamment du fait du regard des autres, c'est pourquoi elle insiste sur le fait « qu'il faudra qu'il s'arme », « on essaye de lui dire : bon bah pour l'instant les gens ne sont pas assez ouverts d'esprit, on essaye de plutôt travailler là-dessus ».

\*  
\* \*

L'univers qu'offrent Anne et son conjoint à leur fils permet à celui-ci d'être libre et créatif dans ses envies et ses idées singulières pour ainsi les explorer. Léo ne semble pas concerné par les stéréotypes de genre qui l'environnent et qui règnent dans le milieu scolaire. C'est une volonté de ses parents de se montrer indifférents aux remarques que leur font ses camarades par rapport à certains de ses choix qui dérogent des normes de genre. Anne et son conjoint sont d'ailleurs eux-mêmes indifférents aux structures genrées de la société et le manifestent notamment en proposant des activités, des pratiques qui sont neutres sur le plan du genre, ou bien qui sont aussi bien qualifiables de masculine que de féminine. Nous constatons également de la part des parents, la volonté d'initier leur fils à un maximum d'activités culturelles et de loisirs afin qu'il soit en mesure de choisir une activité qui lui corresponde réellement d'une part, et d'autre part qui soit le fruit de sa volonté propre. Le fait que certaines des pratiques de leur fils dérogent de ce qu'il est attendu socialement d'un garçon ne pèse pas dans les choix éducatifs que mènent les parents de Léo, à l'inverse, ils l'accompagnent dans ses volontés.

Lors de la confrontation au regard des autres, Léo a pu subir certaines remarques que l'on associe aux stéréotypes qui structurent aujourd'hui la société. Le fait que Léo ne s'ancre pas dans ces cadres n'est pas une crainte pour ses parents. A cela ils proposent un argumentaire à leur enfant afin qu'il puisse exposer et justifier ses choix auprès de ses camarades.

Ainsi, ce qui peut sembler irrationnel pour ses camarades, Léo ne l'appréhende pas de cette manière, pour lui c'est plutôt de l'ordre du spontané et il ne pense pas à l'approbation des autres lorsqu'il fait ces choix.

De leur côté, Anne et son conjoint soutiennent les choix de leur fils, en appuyant le fait qu'il est tout de même nécessaire de transmettre à Léo des ressources pour qu'il puisse se défendre dans l'affirmation de ses choix.

## II. Les portraits

Les activités effectuées par Léo sont chaque fois pensées en termes d'objectifs pédagogiques, ils soutiennent une certaine rentabilité scolaire, et sociale. La veille sur le contenu des programmes regardés démontre qu'il faut nécessairement qu'ils soient associés à des apprentissages pertinents.

## 10. Benoît

Benoît est professeur des écoles dans une zone très rurale. Il vit avec sa femme, elle aussi professeure des écoles, et ont un fils, Louis, qu'ils ont adopté. Il a sept ans et suit la classe de CE2. Benoît et sa femme sont issus de milieux populaires, « de parents peu éduqués ». Le père de Benoît était policier et sa mère effectuait plusieurs petits travaux tels que des ménages, puis elle a rejoint une école pour y travailler à la cantine. Ses deux parents ont arrêté leurs études après le collège. La femme de Benoît est issue d'une famille monoparentale, n'ayant jamais connu son père.

Pour Benoît, le milieu scolaire était synonyme d'épanouissement. Il est allé à l'école primaire en région parisienne, pour ensuite aller au collège et au lycée en Bretagne, là où il a obtenu son baccalauréat L. Après cela, Benoît s'est dirigé vers la faculté d'histoire et en parallèle de sa licence, a suivi une préparation pour rejoindre l'IUFM dans l'objectif de passer le concours. C'est ce rapport de plaisir et de stimulation qu'il a souhaité rendre à l'école en devenant professeur des écoles. Également, la possibilité d'avoir un impact auprès d'un public, ses élèves, était une des composantes de la décision de Benoît sur sa profession.

Malgré sa place « en tant que rouage de la machine », Benoît estime avoir quelque chose à apporter dans la promotion de l'égalité entre les enfants, en tant qu'enseignant proposant une parole à des enfants. Par là il souhaite essayer de « faire bouger les lignes ». Toutefois, Benoît a la conviction que c'est parce qu'il choisit d'investir certaines questions qu'il peut en parler. Ainsi, nous dit-il, « je ne suis pas persuadé, pour essayer d'être très précis, que tous les enseignants concourent à un rétablissement de l'égalité des chances. Parce que la machine n'est pas conçue pour ça ». Benoît a un avis très politique et a conscience de la reproduction sociale qui s'opère au sein de l'école. Cela reste tout de même une motivation personnelle que d'avoir la possibilité de contribuer à l'égalité des chances, et « d'influer la balance ». Benoît s'empare des sujets rencontrés dans le programme scolaire, de situations pour élargir à des « débats philosophiques » afin de « questionner effectivement ce que c'est que la singularité, l'égalité, l'équité ».

Au niveau des stéréotypes de genre, Benoît est très conscient des différenciations qui peuvent s'effectuer au quotidien entre les garçons et les filles, notamment en termes de représentations et de catégorisation des objets culturels. Par exemple, il remarque l'investissement différencié des pratiques de récréation à l'école, « le fameux, dytique élastique, corde à sauter, fille et ballon de foot garçon » et il questionne le rôle de l'école dans sa fonction de permettre de la mixité. Il a conscience du fait

## II. Les portraits

que cette différenciation s'exprime du fait des stéréotypes de genre qui règnent dans la société. L'école n'est qu'un lieu d'expression d'une société qui est un déjà là, Benoît a le sentiment que cette problématique est significative d'une problématique plus large que le milieu scolaire, « à part les faire réfléchir un petit peu sur la façon dont ils incluent les uns et les autres, je pense que, ouais peut-être on passe à côté ». Benoît va jusqu'à se « méfier de moi-même » au niveau des interactions qu'il a dans sa classe avec ses élèves filles et garçons, « je tiens des listes pour vérifier si je questionne autant les garçons que les filles sur tout type de sujet », ainsi, il a conscience d'une domination masculine imprégnée par les élèves en dehors de l'école par laquelle l'on peut constater que les garçons sont plus à l'aise dans la prise de parole en public. « Par exemple on sait qu'un des travers courants c'est de donner plus la parole à ceux qui lèvent le doigt, et qui lève le doigt ? qui se sent en position de parler devant les autres ? souvent les garçons ».

Encore une fois l'on constate chez Benoît la place qu'a la fonction d'enseignant dans la fonction de parent. Sa profession lui permet notamment de pouvoir comparer le comportement d'autres enfants avec le sien, et lui permet ainsi d'ajuster son comportement éducatif, « je vois quelque chose là, ça me met en garde, je sais quelle pente glissante ça peut devenir. Effectivement, l'expérience de la classe je pense enrichit et augmente l'expérience parentale ». Cette position lui offre également un privilège au niveau du suivi des devoirs et des acquis scolaires de son fils.

Durant son temps libre, Louis a un temps un peu « obligatoire », il s'est engagé très tôt vers la musique, à l'âge de cinq ans, avec un éveil musical, puis il commence à présent la guitare et suit des cours de solfège. Benoît nous confie le fait que le choix de l'activité ne vient pas entièrement de la volonté de leur fils. Sa conjointe et lui sont instrumentistes, c'est une activité qu'ils ont souhaité transmettre à Louis, « évidemment quand on l'a vu remuer quand il était tout petit ou taper sur des morceaux de bois on l'encourageait, on trouvait ça super. Donc ça vient peut-être un peu de nous certainement ». Ils souhaitaient également le diriger vers une activité sportive, Louis a alors effectué du judo, « on trouvait bien de travailler l'autodiscipline », puis il s'est dirigé vers le basket de lui-même.

La lecture occupe une large place dans le temps libre de Louis, en ce moment il lit les *Tintin* que lisait son père lorsqu'il était plus jeune. Louis est encouragé à lire, c'est d'ailleurs un moment important pour ses parents qui ont pris l'habitude de « partager la lecture d'un livre » afin d'en discuter. Ses parents le dirigent vers certains livres et vont avec leur fils à la médiathèque, toutefois, ils essaient de

## II. Les portraits

faire valoir ses choix personnels en essayant « de pas être trop prescriptif, mais il doit sentir évidemment les directions vers lesquelles on a plaisir à le voir aller ».

Au niveau des jouets, Louis a à sa disposition un large panel de jeux différents, tels que des *Lego*, des voitures, des jeux de construction, « il a des déguisements, [...] il a une marchande, une cuisine aussi ». L'on constate que ce sont des jeux qui peuvent être connotés plus masculins ou plus féminins, et ainsi participent à favoriser l'intériorisation de certains attributs masculins comme féminins. L'objectif des parents de Louis est ici d'offrir un environnement déconstruit sur le plan du genre. Ils ont par exemple fait le choix « de lui acheter des poupons ou des poussettes quand il était petit », une façon d'encourager le fait de prendre soin, de passer du temps à s'occuper des autres, ce qui est davantage associé à un caractère féminin et vers quoi l'on n'invite pas forcément les petits garçons. De cette manière, les parents de Louis souhaitent cultiver chez lui ce goût, « après on essaie toujours je pense d'être force de proposition, mais sans obligation. Parce que sinon s'il y a pas goût je pense qu'on passerait à côté », en lui offrant la possibilité d'aller vers ce type de jeu et en ne le limitant pas à ce qui est connu et au comportement qu'un petit garçon devrait intérioriser parce qu'il est un garçon. Ils souhaitent aller au-delà des représentations et de ce que la société encourage. Benoît a la conviction que cela tient du naturel de l'enfant qu'il aille, s'il a le choix, autant « vers les voitures pour organiser et jouer » ou « vers le poupon s'en occuper ».

Il est clair que dans l'esprit de Benoît, l'éducation de son fils doit composer avec l'environnement scolaire dans lequel il est. Louis est exposé à un environnement autre que celui de la famille, ainsi Benoît sait qu'il « expose » son fils par les choix éducatifs qu'il dispense. Dès lors, « le risque de stigmatisation est partout » nous dit-il. Il a conscience que proposer un univers dérogeant à la norme du genre est une façon d'exposer son fils à ce qu'il fasse des choix qui lui sont propres mais qui peuvent être aller à l'encontre de la mesure ou du rationnel. « Eduquer c'est être en première ligne », évoque Benoît, il sait de cette manière qu'il renvoie sur son fils, par les choix éducatifs qu'il met en œuvre, la façon dont il envisage le monde. Toutefois, il a la vocation de perpétuer ce mode de fonctionnement, de proposer à son fils de découvrir un horizon des possibles le plus large possible, plutôt que de « le mettre à l'abri », suivre une éducation pour son petit garçon qui va dans le sens de ce qu'il est attendu d'un petit garçon, puisque c'est « *in fine* le mettre en danger ». C'est-à-dire qu'il souhaite développer la singularité de son fils plutôt que de cultiver chez lui la culture du stéréotype masculin, afin de promouvoir son bien-être personnel dès le plus jeune âge et de l'habituer à suivre ses choix propres, en dehors de toute influence du monde extérieur.

## II. Les portraits

Lorsque nous évoquons la possibilité pour son fils qu'il fasse une activité connotée à l'inverse de son sexe, telle que la danse, Benoît précise le fait qu'il serait tout de même plus attentif aux retours que pourraient faire à son fils ses camarades. Sans doute serait-il plus sur « la défensive », « vigilant », aurait « une oreille particulière », compte tenu des points de crispation que la société a sur ce sujet. En revanche, nous dit-il, « je ne vois pas comment faire un être accompli si je ne le pousse pas dans sa singularité, dans l'exploration de centres d'intérêt y compris qui iraient à l'encontre de ce que le groupe supposerait ». Benoît accompagnerait son fils « en lui apportant les clés pour que, de son côté, il puisse de lui-même affirmer sa singularité auprès du groupe. C'est un argumentaire qui n'est pas forcément déployé sur lui mais sur les autres ».

\*  
\* \*

Le cas de Benoît est très intéressant dans le sens où l'on peut clairement distinguer que résulte de ses convictions personnelles et de sa vision de l'espace scolaire très politique, sa manière de proposer des choix éducatifs, elle aussi très politique.

Sa connaissance du monde éducatif scolaire lui permet d'avoir un regard privilégié dans son activité de parent. L'on remarque que son investissement éducatif se retrouve dans l'espace consacré au temps libre, dans la proposition d'activités extrascolaire, sportives et ludiques qui permettent à son fils l'acquisition de certaines compétences pédagogiques. Le choix des activités culturelles et de loisirs est, on le remarque, le fruit d'un accompagnement et d'une discussion horizontale, où leur fils est dans une certaine mesure, amené à faire ses choix de manière autonome, bien que l'on constate clairement, avec le cas de Benoît, la volonté de négociation des horizons vers lesquels se dirige son fils, au travers d'un soutien qui diffère selon l'activité en question. C'est par exemple le cas lorsque Louis va s'intéresser aux poupons « dès qu'il fait mine de s'intéresser à un poupon, on lui saute dessus et on lui explique à quel point c'est chouette ».

L'horizon vers lequel est dirigé Louis est marqué par l'exploration de sa singularité. Il est amené à découvrir différentes choses qui lui sont proposées, s'inscrivant en dehors d'un cadre normé sur le plan du genre, afin qu'il puisse y découvrir des centres d'intérêts personnels pouvant aller à « l'encontre de ce que de ce que le groupe supposerait ». Cela dit, les parents de Louis ont la volonté de le diriger vers un monde où est encouragée l'indifférence à la norme et à l'opinion. Louis est renvoyé à sa sincérité et sa spontanéité, c'est de là, selon ses parents, qu'il peut devenir un être complet et accompli.

## 11. Alexandre

Alexandre est professeur des écoles dans un petit village rural, il a en charge les classes de CM1 et CM2. Il y exerce depuis onze ans, avec sa conjointe qui est à la fois enseignante et directrice de cette même école. Alexandre est le beau-père des deux premiers enfants de sa conjointe qui ont seize et quatorze ans, et ils sont les parents d’Alice qui a sept ans et qui est en CE1. Les parents d’Alexandre étaient tous les deux photographes et le père de sa conjointe travaillait pour un journal régional et sa mère dans le secteur social.

Alexandre s’est très vite destiné au métier de professeur des écoles. Après avoir suivi la première partie de sa scolarité au sein d’établissements privés, il s’est dirigé vers l’université dans l’objectif « d’avoir du temps pour moi, pour lire, pour faire du sport et pour jouer de la musique ». Ce fut également une des raisons pour lesquelles il s’est dirigé vers la profession, mais aussi parce qu’« une des choses qui m’exaltait le plus c’était d’expliquer quelque chose à quelqu’un » nous dit-il. Ces motivations très personnelles ont changé lorsqu’il est entré dans ce métier, sa vision s’est ainsi vue bouleversée, et Alexandre fait transparaître que cette profession est devenue l’« une des choses les plus importantes qui soit ». « Œuvrer au sein de l’école pour moi c’est quelque chose qui presque donne un certain sens à la vie ». Alexandre est convaincu de la place qu’il a, de son utilité et de l’importance qu’il a dans la vie de ses élèves. Son métier est d’ailleurs au cœur de ses réflexions et de son investissement quotidien personnel. Il peut ainsi en discuter très fréquemment avec sa conjointe et ses amis professeurs des écoles qui partagent sa conviction.

Alexandre manifeste ses convictions personnelles dans sa pratique d’enseignant, il souhaite permettre à ses élèves « cette capacité de penser ensemble, de se saisir d’un sujet et de l’interroger à plusieurs, et de se rendre compte de l’altérité, des pensées contraires, et de chercher ensemble un chemin pour avancer sur des idées », il croit en l’école qui donne à chacun la possibilité de se saisir de sa capacité à penser.

Ainsi, il souhaite permettre à ses élèves de s’émanciper à travers l’école. Concrètement, Alexandre a une pratique « démocratisante [...] autour de la culture, que j’ouvre le plus possible mes élèves sur des univers qui leur sont étrangers, pour que ça devienne de la pratique de classe, [...] une espèce de bain de culture avec mes élèves, de lecture d’image, de compréhension de ces choses-là. Et puis tout un travail autour du langage, de la parole ». Il mène d’ailleurs des débats à visée philosophique chaque semaine avec ses élèves afin de permettre à chacun d’entre eux de mobiliser leur savoir, « la possibilité

## II. Les portraits

d'émanciper, d'émancipation des individus, de se libérer quelque part, et l'école, elle pourrait encore, je crois, jouer ce rôle-là, de développer tout ça chez les élèves ».

Cette vision d'émancipation, il l'applique également aux problématiques de genre qu'il peut rencontrer au quotidien avec ses élèves et sur lesquelles il a un regard très avisé. C'est une question qu'il traite fréquemment, notamment en retour à ce qu'il a pu observer dans la cour de récréation. Après lui avoir fait part des différenciations que l'on pouvait observer entre les garçons et les filles sur les temps de récréation, Alexandre nous évoque le fait que c'est également quelque chose qu'il pouvait constater au sein de son école, bien que très rurale, on le notera. « Très régulièrement j'arrête la classe pour traiter de ce qui se passe sur la cour de récréation. Comme j'expliquais aux parents c'est que la récréation pour les élèves c'est un temps de travail immense ». Et effectivement, il nous précise les différents enjeux liés aux différentes prises de position, prises de la parole lors des activités où l'organisation est à la liberté des élèves, « c'est quelque chose que j'essaie d'interroger avec mes élèves. Et donc effectivement tous les ans je vais partir du constat que les garçons vont imposer, pas nécessairement que sur le foot ». Il remarque ainsi l'intériorisation des stéréotypes chez ses élèves à travers « les voix qui comptent sur la cour de récréation », qui sont celles des garçons. Ceci vient nourrir les débats philosophiques qu'il mène avec ses élèves, dans le but de permettre à tous de s'exprimer et de se saisir du sujet. Toutefois, là aussi il remarque des différences genrées sur la manière dont les élèves prennent la parole, ainsi, dit-il, « une fille qui aurait quelque chose à faire entendre, est-ce qu'elle a la possibilité, la capacité même de le faire ? Bon bah on voit bien que non ». Ces stéréotypes de genre qui s'ancrent également dans le rapport aux matières scolaires, Alexandre peut remarquer effectivement la manière dont les garçons, après le CP, se sentent plus à l'aise avec les mathématiques et où « les filles vont s'estimer mauvaises en maths, [...] les filles si on dit dessin tout va bien, et si on parle de maths ça va plus du tout.

Autour de ces grands thèmes, qui souvent ont été intériorisés dès le plus jeune âge par ses élèves, Alexandre souhaite leur faire parvenir la possibilité de progressivement les saisir et venir les déconstruire à partir d'une libération de la parole.

Alexandre, dans sa pratique scolaire ne limite pas son action aux simples échanges sur les enseignements qu'il se doit de dispenser, il se saisit volontiers des temps périscolaires pour alimenter son travail que l'on pourrait aisément qualifier de mission.

Alexandre a conscience de la parole particulière qu'il apporte à ses enfants du fait de sa posture d'enseignant. Son temps disponible, durant les vacances et les mercredis, s'accordant avec celui

## II. Les portraits

de ces enfants, rend possible une certaine ambition éducative à laquelle ils aspirent. Par ailleurs, le fait qu'Alexandre et sa conjointe enseignent au sein de la même école induit le fait qu'ils discutent « tout le temps de l'école à table. On impose ça à nos enfants et puis bah c'est tout le temps présent ». Aussi, le fait d'être enseignant permet à Alexandre d'avoir une vision très précise de l'éducation et de son fonctionnement. Par exemple, il nous évoque le fait d'être lui-même très déterministe, et pense le fait que son action éducative en tant que parent induirait « l'empêchement de l'advenue, de l'émancipation ». Ainsi, le couple a régulièrement des discussions avec leurs enfants afin de « les interroger le plus possible, essayer de parler, d'explicitier, sans toujours imposer ». Le fait d'être très à l'aise avec l'âge qu'a sa fille, lui permet également d'utiliser son activité d'enseignant au profit d'Alice. « Je m'appuie beaucoup sur ce que je pense à l'école, et puis je le ramène à la maison, ça c'est sûr [...], on essaie de les baigner dans tout un tas de choses, un peu comme avec mes élèves ».

Cela se remarque par des actions concrètes nous dit-il, « avoir une bibliothèque à la maison me paraît très important, depuis qu'ils sont petits on va à la médiathèque, on essaie d'aller à des concerts, on leur montre certains films, on les regarde avec eux ». Ainsi, il réitère sa volonté de « baigner » ses enfants dans un certain univers culturel afin de leur permettre de s'en saisir. De là, il se réjouit lorsque son aîné lui fait part de sa capacité à disserter sur une épreuve de français du baccalauréat, « moi je suis à la fois ému et soulagé de sentir chez lui, en tout cas l'école a réussi à produire chez lui une capacité de penser ». Les choix éducatifs mis en place par Alexandre et sa conjointe s'inscrivent dans une rentabilité scolaire dans la mesure où ils concordent avec les attendus de l'école. « Je pense que dans mes idées autour de la parentalité, il y a cette idée d'offrir le maximum de chance, d'émancipation à mes enfants, qui passent pour moi par la pensée, et pour moi donc par du langage, une maîtrise du langage, et donc la fréquentation de certains textes ».

Alexandre nous précise effectivement qu'antérieurement à l'arrivée de sa fille, la question des choix éducatifs était le fruit de réflexion qui aujourd'hui viennent nourrir son éducation au quotidien.

Alice est très occupée durant son temps libre, par des activités culturelles et de loisirs qui émanent des propositions, ou des impositions, de ses parents. Elle a effectué du théâtre plus jeune, de la natation, et est allée au conservatoire pour de l'éveil musical. Actuellement elle suit une formation musicale, elle fait du chant et du solfège et joue du piano. Alexandre peut l'accompagner au quotidien dans sa pratique, faisant lui aussi du piano. Par ailleurs elle passe beaucoup de temps à lire et a un temps d'écran qui est très régulé, « elle a le droit de regarder des dessins animés le mardi, le mercredi, le vendredi et le samedi, donc quatre fois. [...] 45 minutes, parfois 1h, des dessins animés sur des

## II. Les portraits

plateformes ». Elle a également des jeux de construction et une dinette dans sa chambre. Les jouets qu'elle a à sa disposition sont aussi le fruit de réflexions en amont, notamment lorsque ceux-ci s'inscrivent dans des représentations stéréotypées. C'était par exemple le cas des *Barbie*, pour lesquelles Alexandre était contre le fait qu'Alice en est. Selon Alexandre, son envie d'en posséder est venue de fait de l'influence du monde scolaire et de ses copines. Le jouet se faisant l'archétype de la représentation stéréotypée de la femme, Alexandre s'y était opposé non en interdisant le jouet mais « finalement, je me suis dit qu'on va lutter contre ça, je lui ai dit que je trouve ça comme ci et comme ça, mais en tout cas elle aura des *Barbie* ». Le choix des objets culturels passe beaucoup par l'échange entre les enfants et les parents. Il prend un nouvel exemple d'une série adaptée d'un BD pour laquelle, encore une fois, ses idées à l'égard des préjugés viennent corroborer son éducation, « j'essaie d'éviter d'être trop rigoriste, et plutôt de donner mon avis plutôt que de lui imposer tout le temps ».

Alexandre a une vision très claire du poids qu'ont les objets culturels dans l'acquisition des stéréotypes chez les enfants. En revanche il ne souhaite pas proposer un univers qui est dénué de tout stéréotype, il souhaite proposer de la neutralité dans les pratiques et les objets culturels sans « l'enfermer dans des choses ». Il sait par ailleurs la manière avec laquelle le « rouleau compresseur » fonctionne. Sur les échanges que peut avoir sa fille avec ses copines, qui peut influencer alors Alice à vouloir faire comme elles, à comprendre ce dont elle parle et y accéder, comme ce put être le cas avec la série ou les *Barbie*. Ainsi Alexandre est pleinement dans ce dilemme éducatif autour duquel il souhaite avancer sur ses idées, tout en ayant en tête la préoccupation « de savoir si nos enfants ils vivent bien ils ont des copains, ils sont bien acceptés ». Il est rattrapé par cette tension qui consiste à penser à leur présent plutôt qu'aux valeurs qu'il souhaite inculquer, même si parfois il a « l'impression qu'ils font des choses qui, je dirai... qui leur font du mal c'est un peu exagéré, qui jouent contre eux ». Ce dilemme est traité de lui-même en se faisant le procès de prendre en compte ses idées propres sans qu'elles n'enferment ses enfants dans ces idées afin qu'ils s'émancipent. Ainsi dit-il, il voit son action éducative réussie lorsqu'il voit son aîné se saisir de sa propre pensée, « donc là je me dis bah maintenant il fera ses choix, et c'est pas à moi de lui dire ce qu'il doit penser, au contraire, parce que je pense le contraire ».

\*

\* \*

## II. Les portraits

Le cas d'Alexandre nous permet de nous rendre compte effectivement du poids qu'a eu sa socialisation professionnelle sur l'influence de sa vie parentale. Il propose à ses enfants un univers culturellement cohérent, sous sa forme littéraire, cinématographique et artistique, avec les apprentissages scolaires. Ainsi l'on peut constater que son métier de professeur des écoles s'invite au sein du foyer et s'articule autour d'un suivi au service d'une certaine rentabilité scolaire, d'une part, mais aussi au service du développement propre de ses enfants. Le choix des objets culturels pour sa fille se fait sous l'égide de l'interaction entre le parent et l'enfant. L'on constate un mode de discussion horizontal où une place primordiale est accordée à l'expression verbale des sentiments et des expériences.

L'espace familial d'Alexandre est, on le remarque, gorgé de références, de pratiques et de sollicitations culturelles au service d'une émancipation de l'individu. L'on peut faire encore le parallèle avec sa profession et les valeurs qu'il y associe, qui sont celles qui permettent aux individus de mobiliser leurs pensées, afin de lutter contre un système où il y aurait « des fractures permanentes entre des sachants entre guillemets, et qui joueraient de tout ça, et les autres qui seraient à l'inverse, dans une agressivité un peu croissante envers le savoir, du fait même qui leur échappe ». A partir de cela, c'est bien cette idée d'émancipation qu'Alexandre souhaite mettre en avant dans l'éducation qu'il donne à ses enfants, ce qui se retranscrit de manière très particulière dans sa vision de la construction genrée de la société. Alexandre a la connaissance des enjeux liés à l'acquisition des stéréotypes de genre par les préjugés accolés et réutilisés par les objets culturels, c'est pourquoi, afin de passer outre dans l'éducation et l'environnement qu'il donne à voir à sa fille, il veille à l'informer de son avis, par la discussion, afin de l'ouvrir à un monde à l'abri des jugements d'opinions et permettre la spontanéité plutôt que la conformité. Et cela passe par une chose dans la pratique éducative d'Alexandre, permettre de se saisir de sa propre pensée.

## Partie III : Les justifications des pratiques éducatives

### I. Méthodologie

Plusieurs niveaux d'analyse nous ont permis de développer la mise en évidence du processus de justification des choix éducatifs au regard des normes de genre, à travers les pratiques culturelles et de loisirs, des parents-enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus.

Dans un premier temps, nous nous sommes attelés à établir une grille d'analyse reprenant les éléments structurant notre grille d'entretien, les grandes thématiques, afin de procéder à un codage des entretiens, et à la rédaction des portraits sus présentés. A travers la rédaction de nos portraits, nous souhaitons relever deux éléments : d'une part, les références aux *mondes communs* dans lesquels s'inscrivent les parents-enseignants dans la problématique des choix éducatifs au regard du genre, en évoquant notamment leur activité professionnelle, le « métier parent » pour un enseignant et les pratiques culturelles et de loisirs de leurs enfants, d'autre part, les dilemmes moraux, la confrontation des *mondes communs* autour de la problématique de mise en œuvre des convictions personnelles avec les principes de réalité, relever les justifications et les compromis aboutissant à une forme de bien commun relevant finalement, de l'intérêt général, de l'enfant et des parents. Afin de mettre en exergue ce processus de justification, nous nous sommes appuyés principalement sur l'ouvrage *De la justification* de L. Boltanski et L. Thévenot. Ces niveaux d'analyse permettent de relater les modalités concrètes du processus de justification des parents-enseignants quant aux choix éducatifs de leurs enfants, en comprenant la manière avec laquelle l'imbrication des socialisations des individus vient construire la réflexion. La sollicitation aux *mondes communs* et leur confrontation, dans un dilemme éducatif qui repose sur l'articulation des convictions personnelles avec les principes de réalité, et la justification en aboutissant à une forme de compromis.

La particularité de notre enquête aura été la volonté de cibler des professeurs des écoles ayant des enfants scolarisés dans des niveaux de classes pour lesquelles les parents pouvaient potentiellement être amenés à y enseigner ou en tout cas étaient formés à enseigner pour ces niveaux de classe, c'est-à-dire de la maternelle au CM2. Cela nous a permis de mettre en lumière, dans un premier temps, le parallèle pouvant être fait entre la profession de professeur des écoles et le « métier parent », dans la mesure où les deux vies, professionnelles et personnelles, pouvaient être confondues,

## I. Méthodologie

les parents réinvestissant leurs savoirs professionnels relatifs à l'éducation à la maison, pour leurs enfants. Durant notre enquête, s'intéresser à la vision de la profession des professeurs des écoles rencontrés nous a permis de faire un parallèle avec la réflexion conduite dans les choix éducatifs de leurs enfants. Nous avons pu constater dans nos portraits le réinvestissement de l'expérience professionnelle dans l'expérience parentale, c'est ce que nous mettrons en évidence plus précisément dans une première partie. Dans une troisième partie, nous nous consacrerons à mettre en lumière la réflexion éducative et les structures qui guident les parents enseignants dans leurs choix éducatifs au regard du genre.

## II. Les pratiques éducatives des professeurs des écoles

Les portraits des parents-enseignants montrent, à leur lecture, à quel point les parcours des professeurs des écoles peuvent être différents. En effet, nous ne nous attendions pas, en prime abord, à une telle diversité de parcours scolaires, professionnels et personnels en raison notamment, d'une grande diversité de l'origine sociale des parents-enseignants. G. Farges, dans son enquête portant sur la stratification des enseignants, montre que les enseignants du primaire, par rapport aux enseignants du second degré, voient leur statut social et leur niveau de vie s'élever<sup>69</sup>. C'est ce que l'on a pu également constater chez nos enquêtés qui connaissent une mobilité sociale ascendante, leurs parents étant plus proches des milieux sociaux modestes. Nos seules exceptions concernent la conjointe d'Olivier qui est également professeure des écoles et dont ses parents eux-aussi effectuaient la même profession, et le cas d'Anne dont les grands parents de son fils Léo étaient tous les quatre professeurs d'EPS.

### 1. L'imbrication des socialisations

En devenant professeurs des écoles, les individus rencontrés ont acquis des savoirs-faire, des prédispositions à l'éducation des enfants que ne peuvent pas saisir les autres individus. L'action éducative qu'ils mettent en œuvre au sein de leur milieu familial se distingue notamment par leur investissement aux pratiques culturelles et de loisirs transmises, partagées, proposées ou imposées à leurs enfants, qui revêtent chaque fois des objectifs pédagogiques à rentabilité scolaire et/ou sociale. De surcroît, ce qui nous permet d'affirmer cette sophistication des pratiques éducatives des parents-enseignants, c'est lorsque nous nous sommes entretenus avec des parents qui ne sont pas devenus enseignants en suivant un cursus initial. C'est le cas pour Samira qui nous évoque les activités qu'elle faisait avec son fils aîné lorsqu'elle travaillait dans le secteur privé, des activités qui ont changé lorsqu'elle a eu ses deux filles jumelles, étant devenue enseignante et pratiquant au quotidien des activités pédagogiques. Elle pouvait reproduire les activités pédagogiques qu'elle effectuait en classe avec ses filles. C'est assez significatif lorsqu'elle nous dit, en parlant de la lecture, « c'est vrai que je les ai accompagnées dans la lecture en fonction des méthodes que je suivais moi en lecture, et plus

---

<sup>69</sup> Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 1, 157-178. <https://doi.org/10.4000/ress.884>

## II. Les pratiques éducatives des professeurs des écoles

pour mes filles que pour mon garçon ». Le cas de Leila est lui aussi significatif en ce point. Etant au moment de l'enquête professeure stagiaire, les bénéfices de la formation et de la profession lui ont permis d'ajuster la manière de faire des activités avec ses enfants, lui permettant, d'une part, de mieux saisir les besoins de ses enfants, et d'autre part de proposer des activités permettant de développer plus facilement les compétences de ses enfants. La capacité à effectuer ces ajustements permettant d'être à l'écoute des besoins de ses enfants, Leila dit les avoir acquis lorsqu'elle est devenue enseignante. A l'inverse, l'on constate avec le cas de Solène, qui n'était pas dans le milieu de l'éducation au moment de la phase d'éducation primaire de ses enfants, qu'elle ne s'est pas vraiment préoccupée des activités culturelles et de loisirs qu'ils effectuaient.

Devenir enseignant accorde un nouveau temps, un temps de concordance avec ses enfants, puisque les horaires du métier d'enseignant sont les mêmes que les heures d'école pour les enfants. Typiquement, les journées du mercredi, les week-ends et les vacances scolaires coïncident, c'est pour les parents l'occasion de réinvestir ce temps au profit de l'éducation de leurs enfants, et notamment dans la manière dont ils planifient l'investissement des pratiques culturelles et de loisirs. Dans l'investissement éducatif des activités culturelles et de loisirs, bien que les parents-enseignants souhaitent diriger leurs enfants vers certaines pratiques plutôt que d'autres, le choix de celles-ci se fait toujours de manière à ce que les envies des enfants soient respectées. Nous retrouvons dans notre enquête ce que mettent en avant S. Kakpo et P. Rayou dans leurs travaux, lorsqu'ils parlent de logique éducative horizontale. De plus, l'on remarque que les activités sportives effectuées par les enfants des parents-enseignants sont chaque fois associées à des objectifs pédagogiques, privilégiant l'acquisition de compétences sociales et scolaires. Enfin, l'ensemble des pratiques effectuées témoignent effectivement d'une volonté de la part des parents-enseignants de retranscrire les objectifs éducatifs du milieu scolaire au milieu familial.

Nous ne reviendrons pas précisément sur les choix des activités sportives, culturelles et de loisirs que font les enfants des parents-enseignants et la manière dont celles-ci sont pédagogisées, dans la mesure où notre première partie permet de répondre à cette question, notre seconde partie de l'illustrer. Bien que ce soit un sujet passionnant et qu'il est toujours aussi marquant de rendre compte de la manière dont s'effectue le processus de reproduction sociale et de transmission d'un héritage culturel, ce serait là une envergure qui a, d'une part, déjà largement été traitée dans la littérature, et d'autre part, qui dépasserait notre objet d'étude.

## II. Les pratiques éducatives des professeurs des écoles

Être enseignant donne accès à une vision intérieure de l'école et permet, lorsque l'on est parent, la confrontation à des enfants qui ont le même âge que les siens. Ainsi, il est aisé pour un parent-enseignant d'adapter ses pratiques éducatives en fonction du programme pédagogique suivi dans le cadre de la profession, mais aussi d'observer, de prendre connaissance des pratiques des autres enfants afin d'en écarter ses enfants, en fonction de ce qu'ils trouvent mauvais et se répercutant par exemple sur la capacité de l'attention à l'école. Le cas des écrans, largement cité par nos enquêtés, est souvent revenu comme un fléau chez la jeune génération d'écolier et comme un élément crucial dans le contrôle des pratiques des enfants par parents-enseignants. Par exemple, Mathilde précise le fait qu'elle constate chez les enfants pour qui les écrans sont davantage présents, (constat qu'elle fait en interceptant des sujets de discussion entre les enfants), que ce sont ceux qui « ont du mal à s'engager dans le travail, etc. oui ça va influencer ou en tout cas me convaincre que les écrans sont pas bons pour les enfants ». C'est aussi ce que Benoît remarque et il se sert de cela lorsqu'il effectue de lui-même des comparaisons entre les réactions des enfants de sa classe avec celles de son fils, afin d'avoir un regard avant-gardiste sur l'éducation de son fils.

La question des choix éducatifs est nécessairement investie de façon avisée par les parents-enseignants. D'une part, les enseignants contribuent à rendre plus aisé le milieu scolaire pour leurs enfants. Les enfants d'enseignants peuvent bénéficier d'un accompagnement quotidien dans le suivi des devoirs à la maison, ce qui facilite *de facto* les apprentissages scolaires des enfants. D'autre part, l'on constate que ces derniers souhaitent chaque fois permettre à leurs enfants un épanouissement culturel dont on constate qu'il se fait sous le prisme de la reproduction sociale. Les parents transmettent à leurs enfants des pratiques qu'eux-mêmes effectuent ou connaissent et parfois souhaitent diriger leurs enfants vers des pratiques qu'eux ne maîtrisent pas forcément, sous le souhait d'une amélioration sociale de leurs enfants. Le cas d'Alexandre permet de nous rendre compte de la teneur de la réflexion éducative qui structure aujourd'hui ses actions éducatives. Etant professeur des écoles depuis dix-huit ans, il précise ainsi que dix ans avant l'arrivée de sa fille, âgée de huit ans, il se posait déjà beaucoup de questions sur l'éducation. Ce sont ces réflexions qui prennent part à la construction des choix éducatifs au quotidien et qui concrètement se traduisent en actes éducatifs. La manière dont les professeurs vont chercher à développer le langage de leurs élèves, rentrer en communication, les amener à créer leur propre réflexion va nécessairement servir l'éducation de leurs enfants et être réinvestie dans un cadre familial.

Par ailleurs, la manière dont sont perçus certains déterminismes par les professeurs, qu'ils peuvent directement constater au sein de leur classe, la manière avec laquelle ils peuvent percevoir que

## II. Les pratiques éducatives des professeurs des écoles

certains élèves sont plus ou moins contraint par les choses va, de leur côté, suscité une réflexion personnelle sur la manière avec laquelle eux-mêmes sont facteurs de socialisation de leurs enfants et à quel degré, en tant que parent et première instance de socialisation de leurs enfants, ils viennent construire les goûts et dégoûts de leurs enfants, l'acquisition de dispositions, d'habitudes et d'appétences particulières, et notamment en des termes scolaires.

La profession de professeur des écoles agit comme une réelle instance socialisatrice de la parentalité chez nos parents enquêtés. L'expérience professionnelle vient construire l'expérience parentale et façonner la réflexion des choix éducatifs, c'est ce que l'on remarque à travers les activités sportives, culturelles et de loisirs que font les enfants des parents-enseignants et la manière dont celles-ci sont pédagogisées. La profession permet aux parents d'acquérir un ensemble de prédispositions à l'éducation. Nous constatons ainsi que la profession d'enseignant vient influencer, dans la carrière parentale des parents, leur rapport aux pratiques culturelles et de loisirs. Ainsi, pour comprendre le cheminement de la réflexion des choix éducatifs des parents-enseignants, au regard des normes de genre et à travers les activités culturelles et de loisirs, il est nécessaire de reconstituer le cadre d'action de cette situation, afin de comprendre les perspectives des individus.

### III. Identifier les structures de la réflexion

#### 1. La sollicitation aux *mondes communs* dans la réflexion des choix éducatifs au regard du genre

Dans cette problématique de la « construction sociale de la réalité », nous avons à mettre en évidence les opinions, les croyances des parents-enseignants pour relever les justifications des pratiques éducatives à travers les activités culturelles et de loisirs. Si l'on remarque un consensus sur la manière dont sont appréhendées les activités culturelles et de loisirs par les parents-enseignants et sur l'influence de la socialisation professionnelle sur l'articulation des choix éducatifs dans le cadre de la carrière parentale, la variable du genre vient bouleverser ce schéma linéaire de justification des choix éducatifs pour laisser place à des situations plus singulières, dans un dilemme engageant les convictions personnelles des parents-enseignants à la question.

##### *A. Principes de réalité et appréhension de la notion de genre*

L'école est le lieu d'expression d'une société qui est un déjà-là. Elle est à l'origine de la reproduction des inégalités sociales, reproduisant les privilèges culturels des individus les mieux dotés, privilèges transmis et hérités par la famille. Les stéréotypes de genre que l'on peut constater au sein de l'école sont ainsi le résultat d'une importation de ce que la société donne à voir, par la catégorisation sexuée des objets culturels et les représentations que l'on s'en fait. Si l'école n'est pas à l'origine de ces stéréotypes de genre, elle est toutefois un lieu de reproduction. La notion de genre et de son influence sur les inégalités sexuées a l'avantage d'être étudiée dans le programme scolaire, or il reste aux individus d'investir plus ou moins cette question dans le cadre de leur profession. Lors de cette enquête, nous avons remarqué chez les parents-enseignants enquêtés différents degrés de sensibilité à la question du genre, par la manière avec laquelle cette question était investie par ces derniers en tant qu'enseignants avec leurs élèves. Nous avons également remarqué que l'investissement de la question du genre dans le cadre familial semblait être corrélé avec l'investissement de la question dans le cadre professionnel.

Dans la problématique de la justification des pratiques éducatives mises en œuvre par les parents-enseignants au regard du genre, et à travers les activités culturelles et de loisirs, l'on distingue un

### III. Identifier les structures de la réflexion

hiatus dans leur manière d'infléchir leurs choix éducatifs. D'une part, l'on retrouve les parents-enseignants qui souhaitent investir la question du genre, mais en restant dans un cadre donné par la société, dans le cadre de situations construites selon ce qui est connu. Cela se remarque notamment dans leur contexte professionnel, investissant les enjeux du genre en sollicitant le programme scolaire comme un dessein à suivre et auquel ne pas déroger. Cela nous renvoie à une vision très *industrielle* de leur profession, qui se transcrit dans la manière avec laquelle ils investissent cette même notion dans un cadre personnel. D'autre part, nous distinguons les parents-enseignants qui dans un cadre professionnel, investissent de manière poussée, utilisent leur fonction d'enseignant pour transmettre des notions transcendantes à leurs élèves, allant au-delà du programme scolaire. Ces parents-enseignants ont une vision beaucoup plus *inspirée* de leur profession, qui se reporte sur leur manière de penser l'éducation de leurs enfants au regard du genre.

Ces deux repères à l'œuvre, ces deux *mondes* sollicités, nous renvoient aux cités *inspirée* et *industrielle* relevées par L. Boltanski et L. Thévenot dans leur ouvrage *De la justification*.

## **2. Les pratiques culturelles et de loisirs : des références aux cités de l'opinion et civique**

Les parents-enseignants, nous le savons, disposent d'un regard intérieur sur les interactions entre les élèves. Ils ont la possibilité d'intercepter des sujets de discussion et donc de potentiellement savoir quels sujets sont susceptibles de porter atteinte à l'intégration de tel ou tel enfant parce qu'il déroge de l'attendu, quels sont les sujets de discussion entre les enfants, quels sont les sujets peuvent être le fruit de stigmatisation. C'est par exemple ce que nous fait remarquer Isabelle lorsqu'elle précise les cas de violence qu'elle perçoit au sein de sa classe de CM2 « Bah « mets lui les mains plus proche de l'évier » ou « les femmes c'est fait pour faire la vaisselle », des choses comme ça et on entend encore donc... à mon époque c'était normal entre guillemet [...] Dès qu'on fait pas comme les autres ça va pas, la différence on l'accepte pas, [...] bah là j'en ai encore un : « tu côtoies trop de garçons », mais elle fait ce qu'elle veut ».

Ici, les pratiques culturelles et de loisirs restent fortement marquées par les représentations qu'entretiennent certains enfants. Cela se retrouve en premier lieu dans les pratiques de récréation où l'on distingue encore une différenciation sexuée des pratiques récréatives. Les élèves étant eux-mêmes en charge de l'organisation de leurs pratiques, sont amenés à reproduire des schémas

### III. Identifier les structures de la réflexion

stéréotypés qu'ils tirent des représentations sociétales, du cadre extra-scolaire. Le cas du football est extrêmement significatif car, dominant les jeux de récréation, il pèse encore beaucoup sur cette différenciation sexuée de l'espace scolaire, malgré certains dispositifs mis en place par certains professeurs pour favoriser une mixité entre les élèves lors des temps de récréation. Mathilde évoque ainsi que « l'année dernière j'avais les CM2, et ils avaient beaucoup de mal d'intégrer les filles quand ils jouaient au foot dans la cour. Et il fallait que les filles viennent me voir et il fallait qu'ils aient l'aval de la maitresse pour qu'ils acceptent de leur faire une place, et là encore ils ne faisaient pas de passes etc. etc., », Anne précise que « quand c'est foot il y a 2 – 3 filles qui jouent mais c'est pas non plus énorme ». De plus, Olivier précise que la domination du football à la récréation structure également les conversations périscolaires « Quand on se déplace pour aller un endroit à un autre, les garçons parlent quasiment que de foot, et les filles, certaines y participent, mais la plupart du temps elles sont de côté ». La récréation est un temps de travail pour les enfants qui, lorsqu'ils vont reproduire certains stéréotypes sexués par leurs pratiques quotidiennes dans l'espace scolaire, participent à toute une reproduction des inégalités sexuées qui se répercutera dans l'intériorisation de certaines pratiques qu'ils transposeront en société.

La récréation agit ainsi comme une micro-société dans laquelle prévaut l'activité du football, l'activité du groupe dominant. Cette micro-société est régie par la *grandeur* de l'*opinion*. Les individus à l'état de *grands* dans ce monde sont ceux qui sont reconnus des autres. Dans ce monde, tout ce dont il importe de savoir est si un individu porte un avis favorable ou défavorable sur tel ou tel objet, qu'un garçon fasse du football son activité de prédilection et il sera considéré par ses camarades, à l'inverse, qu'il ne prenne pas part à l'activité et il sera considéré comme étrange voire déviant. La micro-société porte ainsi à l'évidence ce qui est connu de tous. De là, c'est aussi la *grandeur civique* qui est mise en cause. Lorsque l'on parle de micro-société il est intéressant de porter un regard sur la manière dont elle est gouvernée. Concernant les différenciations entre les garçons et les filles, les temps de récréation sont l'expression de la domination masculine. Alexandre nous fait remarquer que sur les temps de récréation, ce sont les voix des garçons qui comptent. Lorsqu'il évoque avec ses élèves les temps de récréations et les conflits qu'il peut y avoir, l'on constate que les rapports sexués sont très lisibles, notamment « dans les conflits sur la cour, dans la manière dont ils prennent la parole, dont ils s'écoutent, dont ils n'osent pas. J'ai beaucoup de filles qui n'osent pas dire, quand ça se passe mal, quand elles sont pas d'accord, par contre les garçons ils rentrent furieux du football, donc ils veulent tout de suite prendre la parole, et des filles qui n'arrivent pas à dire ». La

### III. Identifier les structures de la réflexion

*grandeur civique* dépend de l'adhésion à la commune humanité, des conduites qu'ils partagent avec autrui, du sentiment d'appartenance au groupe.

L. Boltanski et L. Thévenot précisent qu'être *petit* dans le monde de l'*opinion* c'est rencontrer l'opposition, et dans le monde *civique*, la  *cité*  se défait lorsque les individus s'abandonnent à leur singularité.

Nous l'avons compris, les activités culturelles et de loisirs sont-elles soumises aux représentations sexuées de la société, ce sentiment est partagé par l'ensemble des parents-enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus, nous confirmant le fait qu'il reste difficile pour un enfant, vis-à-vis du regard des autres, d'effectuer une pratique connotée à l'inverse de son sexe, ou bien qui déroge de l'attendu et du groupe dominant. La grandeur de renom, dépendant de l'avis des autres, est alors incompatible avec l'inspiration, parce qu'elle est assimilée à une opinion qui serait indépendante de l'opinion des autres, des goûts du groupe, du plus grand nombre.

### 3. Une vision *industrielle* de la profession

Tout d'abord, l'on distingue les enseignants qui ont un rapport *industriel* à leur profession. Ces derniers effectuent le métier de professeur des écoles pour des raisons qui ne sont pas de l'ordre de la transcendance, à la fois dans leur rapport au métier que dans la manière dont ils pratiquent avec leurs élèves leur profession. Par exemple, Solène nous explique s'être finalement dirigée vers la profession en partie parce qu'on disait d'elle qu'elle aimait les enfants et qu'on la qualifiait de patiente avec eux. Elle n'aborde pas dans son programme le sujet des inégalités de genre, parce que, nous dit-elle, « je suis un livre de chez *Retz*, qui propose des séances, et c'est pas dans le bouquin, mais c'est un sujet auquel je vais m'intéresser, mais aujourd'hui non ». Amina nous évoque avoir eu le projet de devenir professeur des écoles longuement avant de se décider à passer le concours et, ce qui la passionne dans cette profession, c'est le fait « d'apprendre, de transmettre, c'est quelque chose qui me plaît [...], tout ce qui est pédagogie, didactique ». Elle investit le sujet des problématiques liées au genre dans le cadre de ce qui est proposé dans le programme, en menant des lectures traitant de l'égalité entre les garçons et les filles. Elle ne souhaite pas aller au-delà du programme, notamment parce qu'à titre personnel ce n'est pas un sujet auquel elle est initiée et ne préfère donc pas amener cette interrogation auprès de ses élèves. De son côté, Paul est devenu professeur des écoles quelque peu par défaut, ayant suivi son cercle amical. Il précise que la profession n'est pas une vocation pour lui et, bien qu'il trouve une motivation dans le fait de se sentir utile « pour ces élèves qui n'y arrivent

### III. Identifier les structures de la réflexion

pas », il se réduit au fait que l'univers familial est souvent plus fort et ne souhaite pas s'investir sur le champ personnel de ses élèves. Pour lui, sa mission de professeur est restreinte au temps de classe. De plus, il dit ne pas vouloir faire de différence entre les garçons et les filles en les traitant de manière identique, jusqu'à ne pas s'intéresser à la manière dont les activités peuvent revêtir des caractères sexués et produire des différenciations toutefois remarquables sur son temps de surveillance de la récréation. Comme lui, Thomas a suivi un cursus initial pour effectuer le métier. Ayant conscience du poids de la reproduction sociale, il fait ce métier pour participer aux apprentissages des enfants. Il nous précise que les questions liées aux stéréotypes de genre ne sont que peu abordées dans le programme scolaire, en revanche, les activités qu'il instaure se font chaque fois dans le cadre du programme, du programme qu'il trouve trop chargé et qui l'amène à prioriser certains contenus en délaissant la thématique du genre, « on arrivera jamais à faire tout le programme, alors en maternelle peut être un peu plus mais chez les grands c'est vraiment compliqué ». Mathilde, de son côté, nous parle d'une réelle « vocation depuis que je suis toute petite » pour parler de sa profession. En suivant un cursus initial, elle a souhaité faire ce métier en partie parce qu'elle adorait l'école, « l'ambiance école [...] le contact avec les enfants ». L'on sait, par ailleurs, en ayant interrogé de manière informelle la collègue partageant la classe de Mathilde, qu'elle a une vision très ordonnée du programme scolaire et des apprentissages qu'elle doit dispenser à ses élèves. Une vision qui entre en contradiction avec sa collègue qui nous a fait part de la manière particulière qu'elle a de prévoir sur l'année complète le calendrier de ses cours, passant *de facto* outre les besoins singuliers de sa classe au jour le jour. Mathilde a conscience des codes de société qui structurent le comportement des enfants selon qu'ils soient des garçons ou des filles, elle le remarque par ailleurs au niveau des activités de récréation avec le rapport sexuée des enfants au football, mais elle précise n'avoir encore jamais mené d'action en faveur de cette déconstruction, n'étant « pas là pour faire l'éducation des enfants ».

A travers ces cinq premiers cas, l'on distingue que leur relation à la profession est structurée dans un rapport d'*opérateur* dans le rouage de l'école. Dans la manière qu'ils ont de percevoir l'enseignement, les enseignants ont vocation à appliquer le programme qui leur est donné. Ainsi, ils sont partie prenante d'une division du travail où leur compétence est dans l'application des directives qui leur sont données, à appliquer au public des élèves. Ils font partie d'un engrenage dans lequel leur fonction est instrumentalisée. Dans le monde *industriel*, L. Boltanski et L. Thévenot évoquent que trouvent leur place les objets techniques et scientifiques. « *La relation industrielle à un objet conduit*

### III. Identifier les structures de la réflexion

*parfois à être limitée à une relation instrumentale de la nature* »<sup>70</sup>. Les cinq cas étudiés ici se trouvent être efficaces dans cette relation industrielle dans la manière dont ils appliquent le programme, avec une certaine productivité, de manière « à répondre utilement aux besoins ». Ainsi, Thomas n'hésite pas à lésiner le temps pédagogique consacré aux enjeux des stéréotypes de genre dans la mesure où, le programme scolaire étant trop dense, il doit privilégier les apprentissages fondamentaux. Alors que la profession d'enseignant peut laisser penser à une profession où prédomine l'adaptation, en fonction des besoins des élèves, l'on constate avec Mathilde que « *le bon fonctionnement des êtres prolonge le présent dans le futur, ouvrant la possibilité d'une prévision* ». En effectuant, en amont de l'année scolaire, la planification de ses enseignements, Mathilde s'insère de manière parfaite dans les rouages du programme scolaire à suivre, faisant preuve de prévisibilité et donc de fiabilité, s'assurant avant même l'année débutée, l'efficacité de son activité. « *L'harmonie de l'ordre industriel s'exprime dans l'organisation d'un système, d'une structure dans laquelle chaque être a sa fonction* ».

Enfin, L. Boltanski et L. Thévenot évoquent que « *le monde industriel s'accroche à l'antinomie profonde entre raison et logique et tout et tout ce qui relève du rêve, de l'imagination, du non-formulé,* », et du « *monde fascinant de l'irrationnel* ». C'est en effet le dernier point que l'on constate en rendant compte de l'investissement des questions relatives au genre de la part des enseignants avec leurs élèves. Les enjeux non réellement cernés par Amina induisent qu'elle ne souhaite pas susciter l'interrogation de ses élèves sur le sujet. Souhaitant rester dans ce qu'ils connaissent, les enseignants ne souhaitent pas déborder leurs apprentissages en abordant des sujets de vie périscolaires voire personnels.

## 4. Une vision *inspirée* de la profession

Nous convenons que les six autres enseignants constituant notre population enquêtée, deuxième partie de notre corpus de portrait, entretiennent un rapport *inspiré* avec leur profession. Ces derniers visent, d'une manière générale, à développer l'esprit critique de leurs élèves, en leur donnant les clés pour aller au-delà de ce qu'ils connaissent. Les enseignants à l'état de *grand* dans la cité *inspirée* se retrouvent être en opposition aux situations construites dans d'autres mondes et conviennent d'« *opposer la créativité aux routines scolaires, relevant du monde industriel* »<sup>71</sup>. C'est

---

<sup>70</sup>Thévenot, L., & Boltanski, L. (2022). *De la justification*. Editions Gallimard.

<sup>71</sup>*Ibid.*

### III. Identifier les structures de la réflexion

ce que l'on remarque par exemple avec Isabelle qui n'hésite pas à aborder les notions l'homophobie par exemple, et ouvre le questionnement chez ses élèves dont « ils osent pas forcément les poser à leurs parents ». Isabelle promeut une libération de la parole sur des sujets qui vont au-delà de la prévision du programme scolaire, ainsi, de façon moqueuse elle nous dit « je vais me faire des amis aussi, l'inspecteur va me convoquer ».

Les enseignants qui relèvent de la cité *inspirée* ont un regard avisé et approfondi sur leur profession. Ils envisagent leur fonction comme allant au-delà de la simple efficacité dans l'application des programmes scolaires donnés à leurs élèves, et notamment en investissant de manière particulière la question du genre. L. Boltanski et L. Thévenot nous font remarquer que « *l'accès à la grandeur inspirée réclame ainsi le sacrifice des formes de stabilisation et des appareils qui assurent, dans d'autres mondes, l'identité de la personne* ». A ce titre, Alexandre, vient solliciter les temps périscolaires pour évoquer les inégalités entre les garçons et les filles observables dans la cour de récréation, à la cantine aussi, à l'inverse de certains de ses collègues « qui sont pas du tout d'accord avec ça, mais moi j'ai pas envie de limiter nos échanges au temps scolaire, donc si il s'est passé quelque chose sur le périscolaire, à table notamment, je suis tout à fait partant pour discuter de ça avec eux ». Les enseignants sollicitant le monde *inspiré* adoptent avec leurs élèves un « *langage différent de celui des mythes* », différent de ce que la société donne à voir, dévoilant ainsi l'existence de signes, « *et en donnent l'idée sans pour autant le rendre présent* ». C'est typiquement le travail que fait Alexandre avec ses élèves lorsqu'il traite du football sur le temps de récréation, et qu'il d'interroge avec eux la manière avec laquelle la voix des garçons est celle qui porte le plus sur la cour de récréation, « qui tire le penalty, qui décide qui tire et qui le tire, si je fais des stats, dans l'école y'a pas photo, ils sont d'accord avec moi on le voit très vite ». Lorsque, partant du postulat de base selon lequel les garçons sont plus à l'aise et se sentent plus légitimes à lever la main et prendre la parole en classe, Benoît nous dit que « je tiens des listes pour vérifier si je questionne autant les garçons que les filles sur tout type de sujet », conscient du travers qu'il peut y avoir à donner plutôt la parole à ceux qui lèvent la main, il adopte un état d'ouverture, déconstruit envers ses élèves, par sa pratique de classe. Leila vient aussi investir les activités de récréation en supprimant le ballon de football, investi inévitablement par les garçons, pour ainsi les obliger implicitement à découvrir d'autres pratiques. « Ce n'est pas parce que je suis une fille, que je ne peux pas faire quelque chose de garçon, et vice versa, [...] leur donner une expérience et leur laisser la possibilité », nous disait-elle, constatant au sein de sa classe de CE2 « les garçons rois, la fille fait tout ». Elle suscite ainsi, par son rôle d'enseignante et son pouvoir d'agir sur les pratiques de ses élèves, leur réflexion. Anne de son côté,

### III. Identifier les structures de la réflexion

en plus de faire des « débats philo », utilise l'activité sportive pour permettre de combattre certaines inégalités entre les garçons et les filles. Elle souhaite agir sur les dispositions sportives en proposant un cycle football à ses élèves, l'occasion pour les filles de jouer avec les garçons de manière encadrée pour venir influencer la perception sexuée des élèves sur le football lors des activités de récréation. De même, Olivier use de l'activité sportive pour relever et discuter du cliché des couleurs des chasubles avec ses élèves, afin de « les faire réfléchir un petit peu et adapter leurs comportements ».

L'on constate distinctement deux répertoires sollicités par les parents-enseignants enquêtés lorsqu'ils sont amenés à énoncer les raisons pour lesquelles ils effectuent le métier de professeur des écoles et la manière avec laquelle ils investissent la thématique des inégalités liées au genre. Le fait que ce soit une thématique vacante dans les programmes scolaires renvoie l'engagement des professeurs des écoles à l'usage qu'ils font de leur profession. D'une part, nous retrouvons les professeurs des écoles qui s'inscrivent dans une certaine immanence, ceux-ci sollicitent des principes associés à la *cité industrielle*. D'autre part, nous avons les enseignants présentant une vision transcendante de leur profession s'inscrivent dans un monde *inspiré*. Nous remarquons ainsi que le rapport à la profession vient pourvoir le rapport à la thématique du genre, un rapport qui se transcrit du monde professionnel au monde personnel, de la manière d'enseigner à ses élèves à la manière d'effectuer les choix éducatifs pour ses enfants.

Ces différents mondes, relevé par L. Boltanski et L. Thévenot et sollicités par les enseignants lorsqu'ils font référence à leur profession et à la manière dont ils envisagent l'éducation scolaire, sont à prendre en considération car ils permettent de préciser les contraintes de justification auxquelles sont soumis les individus. Les auteurs précisent que « *la contrainte de justification peut peser de façon très inégale sur les actions des personnes selon le degré auquel l'accès aux différents monde est ouvert à tous* »<sup>72</sup>. Effectivement, l'on constatera dans la partie suivante que la justification des pratiques éducatives est fondamentalement déterminée par l'aspiration aux mondes.

---

<sup>72</sup>Thévenot. L, Boltanski. L, *op. cit.*, 141.

## 5. La guerre des mondes : la sollicitation de dispositions professionnelles dans le cadre personnel

Les pratiques, les usages et les goûts culturels des enfants résultent en partie d'une transmission culturelle intergénérationnelle. Les pratiques culturelles et de loisirs des enfants sont issues de cette transmission, dépendant d'un processus de socialisation qui s'impose à eux et des choix éducatifs émanant de leurs parents. Dans le dilemme éducatif des pratiques culturelles et de loisirs, l'on distingue une nouvelle fois chez nos parents-enseignants, au regard des normes de genre, deux procédés distincts dans la justification de leurs pratiques.

Au-delà de la manière avec laquelle sont négociées les pratiques des uns et des autres, les parents-enseignants donnent à voir à leurs enfants deux mondes liés à leurs convictions personnelles.

Au regard du genre, il semble que les pratiques éducatives soient réfléchies de deux manières distinctes, en relation avec les convictions personnelles des parents-enseignants. Ces convictions personnelles, l'on constate qu'elles sont structurées par le jeu de la socialisation continue et professionnelle. Les parents-enseignants ont traversé des « *expériences* » lors desquelles ils ont été amenés à confronter leurs points de vue, leurs convictions personnelles, à déconstruire parfois ce qu'ils étaient pour acquérir de nouveaux apprentissages. Lorsque devenus enseignants, ils se retrouvent à repenser leur manière d'éduquer leurs enfants, l'on constate que c'est par « *l'expérience des épreuves que les personnes apprennent à se conduire avec nature* »<sup>73</sup>.

### A. Une vision industrielle en phase avec les attendus de la société : La relativisation

Les cinq premiers portraits ont une connaissance très scolaire de la problématique des inégalités liées au genre. C'est par leur profession qu'ils y ont été sensibilisés et ils questionnent les enjeux de genre dans le cadre de la bonne application du programme scolaire. Les choix éducatifs qu'effectuent les parents-enseignants, à travers les activités culturelles et de loisirs sont là aussi le fruit de décisions prises en réflexion de leurs connaissances acquises par leur profession. Effectivement, le processus décisionnel regroupe l'ensemble des caractéristiques que l'on a établies dans notre première partie et est très semblable aux autres enseignants rencontrés au cours de cette enquête, mais ici, la question de la déconstruction des stéréotypes de genre pèse dans ce processus

---

<sup>73</sup>Thévenot. L, Boltanski. L, *op. cit.*, 141.

### III. Identifier les structures de la réflexion

décisionnel seulement sous la forme de la neutralité et dans la volonté d'influencer le moins possible le choix de l'enfant. Ainsi, les parents-enseignants ne s'estiment pas ignorant des thématiques liées au genre, mais leur volonté s'inscrit dans le fait de ne pas influencer, en offrant un environnement neutre sur le plan du genre. L'on remarque, de fait, qu'ils proposent tant des activités connotées masculines que féminines, mais avant tout, ils ne souhaitent pas gouverner les choix de leurs enfants, les laissant libres de se diriger vers une activité plutôt qu'une autre. Le cas de Paul nous permet effectivement d'illustrer ceci. Bien que ses deux enfants, son fils et sa fille, ont été tous deux inscrits dans des activités multi-sportives afin qu'ils trouvent l'activités vers laquelle ils avaient le plus d'attrait, l'on constate qu'au moment de l'enquête son fils est davantage attiré vers des activités de pleine nature, et sa fille pratique la danse depuis trois ans. Par ailleurs, durant leur temps libre, Paul reconnaît que ses enfants s'inscrivent dans certains « clichés » répondant à des stéréotypes genrés. Il nous précise en plus de cela que « on a en aucun cas incité à... ou implicitement parce que je ne vois pas du tout. C'est plus leurs goûts personnels ». Il en est de même pour Thomas qui met en avant la suprématie des volontés de ses enfants et ne semble pas concerné par un dilemme pouvant s'offrir au couple parental dans le fait que son plus petit fils envisage de se diriger vers la danse prochainement. Mathilde, quant à elle, semble avoir la mainmise sur les activités culturelles et de loisirs qu'effectuent ses enfants. C'est effectivement ce que l'on remarque lorsqu'il est question d'activités sportives qu'elle a choisi pour ses enfants. Cela s'est fait, nous précise-t-elle, dans une volonté de cohérence avec le caractère singulier de ses enfants. Ainsi, si son fils a été dirigé vers le judo, c'est avant tout pour « devenir un petit peu plus dur ». Pour sa fille, elle a choisi de la diriger vers la gymnastique, une activité bénéfique pour la « découverte du corps, ils peuvent s'épanouir sur un parcours, ils apprennent à faire des roulades », et aussi pour canaliser son caractère très « dynamique ». L'on remarque, en outre, que ces pratiques s'inscrivent dans un développement sexué des dispositions, où la « grâce », la « maîtrise » du corps relèvent de activités pour les filles, et la « combativité », la « dépense physique », pour les garçons<sup>74</sup>.

Le cas de Solène est particulier en tout point des autres portraits. Ses enfants ont acquis des dispositions sexuées notamment par les pratiques sportives qu'ils ont effectuées. Son fils a fait du football et affirme pleinement au sein de sa famille sa masculinité. Ses deux filles s'inscrivent dans un conformisme par rapport à leurs groupes d'amies. Cela peut évidemment s'expliquer par le fait que Solène n'était pas renseignée sur la question auparavant. En effet, lorsqu'elle affirme avoir fait, à la naissance de ses enfants, une chambre bleue pour son fils et rose pour sa fille, elle s'inscrit

---

<sup>74</sup>Octobre. S, *op. cit.*, 38.

### III. Identifier les structures de la réflexion

parfaitement dans des stéréotypes sexués dont elle a pris une réelle connaissance et surtout conscience que durant cette première année en tant que professeur stagiaire. Ce faisant, ces derniers se voient être soumis à une influence qui prend l'ascendant sur l'influence familiale, celle du monde extérieur, la crèche, l'école, les pairs. La situation d'Amina est sensiblement similaire à celle de Solène. Son fils aîné âgé de seize ans pratique la boxe et va à la salle de musculation. Il est quelque peu passé outre l'influence de sa mère tant qu'elle n'avait pas acquis toutes les connaissances en termes d'éducation, lorsqu'elle n'était pas professeure des écoles. Pour ses filles, Amina propose, on le constate, des activités derrière lesquelles des objectifs pédagogiques sont associés, et, qui plus est, se distinguent par leur neutralité sur le plan du genre. Mais pour cette thématique elle suit uniquement un schéma qu'elle connaît et auquel elle n'envisage pas déroger, réutilisant ses connaissances professionnelles.

Pour ces portraits sollicitant une  *cité*  commune, la  *cité industrielle* , ils implorent une certaine stabilité dans leurs pratiques d'éducation, la même qui structure leurs pratiques professionnelles. S'inscrivant dans une  *routine*  industrielle, ils s'assurent une stabilité qui «  *prémunit contre les perturbations que pourraient entraîner la remontée d'une habitude hors de propos ou l'irruption incontrôlée de manifestation inspirée*  »<sup>75</sup>. C'est ce que l'on peut remarquer avec le cas d'Amina qui, dans sa pratique scolaire ne souhaite pas vraiment investir la question du genre avec ses élèves, craignant que cela « [créé] plus d'interrogation qu'autre chose si on menait ce type de débat [...] et qui peut provoquer des malaises ». En ce sens, s'opposant à la fois à l'habitude et à la routine, le jaillissement inspiré est critiqué, «  *l'élève créatif [...] est perçu du maître comme un perturbateur*  ».

#### *a. La contingence et l'indéterminisme ontologique*

Les principes et convictions personnelles des parents-enseignants renseignés ici ne se trouvent pas en confrontation avec les principes de réalité auxquels ils font face au quotidien. Ainsi, il n'y a pas de situation de désaccord entre les deux parties, et donc pas de confrontation entre les mondes sollicités. Les parents-enseignants ne se trouvent pas réellement en situation de  *dispute*  lorsqu'il s'agit d'articuler les choix éducatifs de leurs enfants au regard du genre, leurs convictions personnelles correspondant aux principes de réalité. L'accord qu'ils trouvent ne se fait pas ici en vue du bien

---

<sup>75</sup>Thévenot. L, Boltanski. L,  *op. cit.* , 141.

### III. Identifier les structures de la réflexion

commun mais comme « *accord circonstanciel entre des gens qui s'entendent bien ensemble* »<sup>76</sup>. Parce que les parents-enseignants offrent à voir à leurs enfants, ils « *font concession et transigent momentanément dans la définition d'un bien qui leur soit commun dans la situation* ». L. Boltanski et L. Thévenot parlent de relativisation, l'arrangement est ici rapporté aux « *convenances réciproques des parties, et non en vue d'un bien général* ». Les intérêts ici sont partagés arbitrairement par les parents-enseignants, de par la relation qu'ils entretiennent avec le milieu scolaire. Toutefois, l'on distingue deux formes d'arrangement particuliers.

La première relève de la contingence. C'est ici le résultat de connaissances et de perspectives limitées, en raison de connaissances insuffisantes, voire de méconnaissances, sur la thématique du genre. La problématique du genre n'est pas soulevée dans les choix éducatifs que mettent en œuvre les parents avec leurs enfants. La seconde relève l'hypothèse indéterministe. Elle prévaut dans le modèle éducatif que proposent les enseignants lorsque la volonté de ne pas influencer les choix de leurs enfants devient la meilleure manière pour ces derniers de se saisir de leur libre arbitre.

#### *B. Une vision inspirée confronté au dilemme éducatif*

##### *a. Confrontation des principes communs*

#### *Depuis le monde inspiré vers le monde industriel*

Les portraits sollicitant le monde *inspiré* ont une connaissance avisée de la question des inégalités sociales liées aux stéréotypes sexués, parce qu'ils en sont personnellement sensibles. Ainsi, lorsqu'ils investissent la thématique dans leurs pratiques professionnelles en tant qu'enseignants, cela se fait de manière éclairée, en connaissance de la problématique dans son ampleur sociétale. Ils remettent en cause les formes stables de l'école, l'habitude, promue par l'inscription temporelle qui « *étouffe le jaillissement inspiré* ». « *Ainsi, on dira des méthodes et des savoirs faire bien installés qu'ils font obstacle à la spontanéité créatrice, et on critiquera l'école pour ses routines traditionnelles. « L'éducation [...] a tout fait pour tuer en nous cette folle du logis dont parle Pascal »* »<sup>77</sup>. C'est par exemple ce que remonte Alexandre évoquant utiliser les événements extérieurs au temps de classe pour nourrir les réflexions de ses élèves sur leurs comportements.

---

<sup>76</sup>*Ibid.*

<sup>77</sup>Thévenot. L, Boltanski. L, *op. cit.*, 141.

### III. Identifier les structures de la réflexion

Les choix éducatifs que dispensent les parents-enseignants auprès de leurs enfants se font au prisme de ces connaissances. Les activités sportives, culturelles, de loisirs, qu'ils proposent à leurs enfants, se font au regard de la connotation genrée que l'on peut attribuer à telle ou telle activité.

#### Depuis le monde inspiré vers le monde de l'opinion

Nous constatons que les parents-enseignants sollicitant l'*inspiration* se trouvent en position de critique d'un monde qu'ils connaissent bien, le monde scolaire. Ils jouent avec les routines scolaires, avec le cadre qui leur est imposé, parce que le seul moyen de venir déconstruire des stéréotypes ancrés en société et reproduits au sein de l'espace scolaire c'est d'aller à l'encontre de ces habitudes, de cette structure qu'ils participent à structurer de par leur action.

Il y a ainsi une critique du monde de l'*inspiration* envers le monde de l'*opinion*. Les parents-enseignants se trouvent être en situation de *dispute* avec ce qui accorde de l'importance au renom, parce qu'il induit de la rivalité et de la discorde. L. Boltanski et Thévenot parlent de « *dépasser la mesure des influences pour poser sur le monde un regard critique et dévoiler la comédie que se jouent les acteurs* ». C'est bien cette critique que viennent dire les parents-enseignants en souhaitant dépasser les stéréotypes, les structures sociales. Nous pouvons affirmer que la circulation du savoir au sujet des enjeux de genre a atteint la conscience de ces parents-enseignants lesquels sont en position d'affirmer un argumentaire, de proposer des choix déconstruits. C'est par exemple le cas d'Isabelle qui affirme avoir transmis à ses enfants ses convictions féministes. Olivier, également, précise avoir fait l'effort, presque contre intuitif pour lui, d'offrir à son fils une poupée afin qu'il s'en occupe et qu'il puisse développer des dispositions connotées, dans l'imaginaire, plus féminines. C'en était de même pour Benoît qui cultive l'esprit de douceur, de soin de son fils par ces mêmes objets culturels. Alexandre, de son côté, précise discuter avec sa fille de la représentation néfaste que transmet la *Barbie*, sans trop être rigoriste dans ses convictions. Il souhaite répandre une parole déconstruite. Enfin, le cas d'Anne est pleinement en accord avec cette critique à travers les choix éducatifs qu'elle dispense à son fils, dans la mesure où elle transmet à son fils une idée de la représentation corporelle, des attentes vestimentaires qui laissent place à l'imagination, en dehors de toute équivalence ou de devoir de comparaison.

Depuis le monde inspiré vers le monde civique

L'on remarque que les parents-enseignants sont en opposition avec la grandeur *civique* dès lors qu'il y a une trop grande importance accordée aux rapports collectifs. L'intervention au niveau des pratiques récréatives, leurs régulations et la volonté de donner à tous le droit de s'exprimer sur ces temps estimés primordiaux dans la vie scolaire et sociale des élèves témoigne de cette critique. Elle est reportée dans un cadre familial lorsque, par exemple, Leila évoque la volonté de développer les envies singulières de ses enfants, sans être amenée à se conformer au regard des autres, lorsqu'elle propose à son fils de faire de la gymnastique, passant outre les intentions de son mari. Lorsqu'Anne participe aux vœux de son fils, qualifiés d'« *irrationnels* » par les autres camarades de son école. Lorsqu'Alexandre souhaite donner une parole critique aux pratiques culturelles de sa fille quand elle agit dans un certain conformisme vis-à-vis de ses amies, et constatant « comment là encore le rouleau compresseur est en marche, et à, l'école bah elle passe beaucoup de temps avec d'autres copines, qui elles aussi sont prises dans des stéréotypes, elles transmettent ça, elles échangent autour de ça, elle veut faire comme les copines, elle veut comprendre ce qu'il se passe et donc elle veut accéder à tout ça [...] et donc nous on a plutôt tendance à essayer de l'ouvrir sur autre chose, mais je vois bien ça revient tout le temps ».

Enfin, dès l'instant où les envies, les attirances, les convoitises, les tentations des pratiques de loisirs et culturelles deviennent trop détachées des personnes, les parents-enseignants ont vocation à intervenir, à critiquer l'influence du collectif sur l'individu.

Les parents-enseignants intègrent le monde *inspiré* au sein du monde domestique. Ils s'inscrivent dans une stabilité éducative décomplexée. A l'état de *grand* ils agissent au-delà des structures, se tiennent prêts à accueillir le changement d'état de leurs enfants. Les enfants des parents enseignants sont à l'état de distingués dans la chaîne qui lie aux origines (leurs parents). Les parents traitent ainsi leur enfant comme un égal. « *L'indiscrétion, cette attirance passionnée pour le caché, se trouve ainsi toujours orientée, dans un monde domestique, des plus petits vers les plus grands* »<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup>Thévenot. L, Boltanski. L, *op. cit.*, 141.

Les cas particuliers de disputes internes : La dispute dans la dispute

Lorsque nous parlons de critique, nous évoquons celles proposées par les parents-enseignants dans le dilemme auquel ils sont confrontés, la dispute composée des convictions personnelles de ces derniers avec les principes de réalité relevant du monde de l'opinion et du monde civique. Si les parents enseignants sollicitant la *cité inspirée* se trouvent effectivement dans cette situation de dispute, il y a une variable secondaire qui peut interagir dans le présent dilemme. Les parents-enseignants peuvent par ailleurs se trouver en situation de dispute, cette fois ci au sens propre, au sens familier avec lequel nous l'entendons, au sein même du couple, avec leur conjoint.e.s. Evidemment, l'on ne peut omettre le fait que les choix éducatifs soient le fruit d'une réflexion d'un seul parent, et uniquement du parent-enseignant dans la cas où les conjoint.e.s ont des professions différentes. Ainsi, les décisions éducatives relatives aux activités culturelles et de loisirs, au regard du genre, n'étant pas unilatérales, des situations de disputes internes au couple peuvent se remarquer dans ce dilemme éducatif dont nous parlons. Ces situations de discorde suivent la même structure que les précédentes hormis le fait qu'elles se passent en interne. Autrement dit, le dilemme éducatif peut induire une identification aux mondes communs différentes au sein d'un couple, ce qui crée alors une dispute dans la dispute.

Le cas de Leila est significatif de cette situation. Leila est un cas similaire aux autres parents-enseignants sollicitant, pour les décisions éducatives de ses enfants, la cité *inspirée*, en revanche, son mari aspire à des identifications différentes. En effet, il sollicite davantage la *cité domestique*, proche de celle de l'*opinion*, dans le sens où l'éducation de la génération suivante vient refléter l'accès la supériorité dans les autres mondes. En effet, quand on est parent, les enfants deviennent un sujet premier de discussion avec autrui et le sujet premier de représentation. « *On jugera de votre éducation par celle de vos enfants* »<sup>79</sup>, les enfants révèlent malgré eux l'éducation qu'ils ont reçue et la font rejaillir ainsi sur la renommée des parents. Chaque choix éducatif dit la façon dont les parents envisagent le monde. Dans le monde *domestique*, il est aux parents de bien élever leurs enfants, de leurs transmettre les codes de bienséance, du savoir vivre. Ces codes sont bien saisis par un enfant, bien transmis par un parent, lorsque sa descendance sait « *se tenir correctement en toute circonstance [...] se comporter aisément sans choquer agacer ou gêner les autres* »<sup>80</sup>. Le mari de Leila souhaite alors conditionner ses filles dans ce qu'il est attendu des filles, et de son garçon d'un garçon, en leur

---

<sup>79</sup>Thévenot. L, Boltanski. L, *op. cit.*, 141.

<sup>80</sup> *Ibid.*

### III. Identifier les structures de la réflexion

proposant des activités culturelles et de loisirs en accord avec ces stéréotypes, afin qu'ils puissent développer des dispositions respectivement genrées. De fait, la bonne tenue dans ce monde est avant tout une histoire d'habitude, et cette habitude se transmet par une éducation, de manière à faciliter le développement d'une « seconde nature » chez ses enfants, une aisance naturelle formée par l'imitation, l'exemple, l'éducation implicite et explicite. L'on constate la critique du modèle *inspiré* que souhaite transmettre Leila à ses enfants. Conformément à l'adage « le bruit ne fait pas de bien ; le bien ne fait pas de bruit », son mari souhaite que ses enfants ne se distinguent pas du groupe, rentrent dans les normes, et ne soient pas soumis à leurs attachements personnels. A travers sa volonté de développer les dispositions genrés chez ses enfants, il souhaite écarter l'homosexualité des potentiels désirs de ses enfants, et ainsi prendre parti à l'anonymat, rejoindre le « *On* » du monde de l'*opinion* et du « *collectif* » du monde *civique*, faisant faire prévaloir une impersonnalité, l'inspiration étant source de déviance.

Les parents-enseignants, face au dilemme éducatif des activités culturelles et de loisirs peuvent ainsi être confrontés à des situations de dispute internes. Toutefois, l'on remarque que ce désaccord se résout par la prévalence du savoir en termes éducatifs. Par exemple, Leila prend l'ascendant dans cette situation en mettant en avant ses connaissances relatives à l'éducation, et sa capacité à pédagogiser chacune des pratiques pouvant comporter des caractères sexués contraires aux représentations, exposant ainsi l'avantage éducatif et la rentabilité de la pratique, de l'activité, de l'objet culturel, au profit de ce qu'elle peut renvoyer. C'est parce que Leila est qualifiée, diplômée du monde de l'éducation, qu'elle a donc de pli légitime à l'éducation, qu'elle devient supérieure à son mari sur la question des choix éducatifs et qu'elle peut faire valoir ses idées inspirées pour ses enfants. L'on retrouve le couple comme espace initiatique, suggérant « *que celui qui sait, pour avoir expérimenté en lui-même ce qu'il est appelé à transmettre, est amené à se faire maître pour restituer, dans une relation d'autorité personnelle et corporelle, l'expérience qu'il détient à un autre qu'il prend pour disciple et sur lequel s'exprime sa conviction, son engagement, son exemple* »<sup>81</sup>. Autour de la question des choix éducatifs des enfants, l'on distingue ainsi une relation initiatique entre les parents, où la présence d'un enseignant au sein du couple permet l'homogénéisation des pratiques éducatives<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup>Thévenot. L, Boltanski. L, *op. cit.*, 141.

<sup>82</sup>F. Salane et M. Letrait, *op. cit.*, 33.

III. Identifier les structures de la réflexion  
b. Dépassement de l'épreuve dans le compromis

L'épreuve que constituent les décisions éducatives des activités culturelles et de loisirs au regard du genre vient confronter les convictions personnelles des enseignants aux principes de réalité, les aspirations *inspirées* aux mondes *civique* et de l'*opinion*. Confrontés à une tension permanente, entre permettre à leurs enfants de devenir pleinement singuliers et en même temps favoriser l'accès au groupe, à y faire partie, y être intégrés, à comprendre ce qu'il s'y passe et à ne pas y être à la marge. Entre ne pas trop les distancer du groupe et cultiver leur singularité et leurs goûts personnels. Le dilemme moral s'offrant à eux se situe bien ici. L. Boltanski et L. Thévenot analysent ces situations composites relevant de plusieurs mondes dans lesquelles le différend est écarté, non par la preuve, mais par un compromis s'appuyant sur la visée d'un bien commun.

Par le compromis, les différentes parties trouvent l'accord qui leur permet de composer, c'est-à-dire qu'ils suspendent la situation de dispute, le différend, sans qu'il n'ait été réglé au cours de l'épreuve. Ainsi, le compromis suggère un principe de bien commun permettant de rendre compatibles les jugements portés par les mondes différents. « *Dans le compromis, les participants renoncent à clarifier le principe de leur accord en s'attachant seulement à maintenir une disposition intentionnelle orientée vers le bien commun* »<sup>83</sup>. Dans notre cas, il s'agit, lorsqu'il est question de choix éducatifs des parents pour un enfant, de ce qu'il semblera être le meilleur pour lui. Cet objectif est réalisé en recherchant l'intérêt général, c'est-à-dire non seulement l'intérêt des parties prenantes, mais aussi l'intérêt de ceux qui ne sont pas directement touchés par l'accord. Le compromis vise un bien commun qui dépasserait les deux formes de grandeur confrontées en les comprenant toutes deux. Enfin, les auteurs font remarquer que le principe visé par le compromis est assuré lorsque celui-ci peut être rapporté à une forme de bien commun constitutive d'une  *cité* , le compromis permettant d'ordonner les personnes selon une grandeur propre.

*Engagent l'inspiration, avec le monde civique*

Les êtres inspirés sont traversés par une exigence de « *remise en cause* ». Les parents-enseignants donnent à la remise en cause une forme purement inspirée nécessaire pour atteindre le « *détachement* ». Ainsi, ils se tiennent à l'encontre des signes et en dévoilent l'existence auprès de leurs enfants et leur donnent la possibilité de développer une capacité à créer. Cela passe par une

---

<sup>83</sup>Thévenot. L, Boltanski. L, *op. cit.*, 141.

### III. Identifier les structures de la réflexion

ouverture à un horizon pluriel en termes d'activités culturelles et de loisirs, en termes de pratiques corporelles, vestimentaires, de toilette. « *La capacité de créer, qui est l'attribut du génie sous l'empire de l'inspiration, peut entrer en compromis avec la nature civique quand elle est accordée à un groupe* »<sup>84</sup>. C'est ce que l'on constate clairement avec le cas d'Anne lorsque l'on remarque que son fils est, d'une part, initié à des activités qui peuvent être connotées à l'inverse de son sexe, et d'autre part, lorsque son imagination créatrice le pousse à adopter des pratiques qui vont à l'encontre du groupe.

Les parents-enseignants promeuvent auprès de leurs enfants le pouvoir de l'imagination faisant jaillir l'inspiration, opposée fondamentalement à la rigidité hiérarchique de la « *société bloquée* ».

Toutefois, l'accueil d'un horizon non genré par leurs enfants constitue une crainte pour les parents-enseignants, leur préoccupation étant de savoir, comme le dit Alexandre, « si ils vont être bien tout de suite, maintenant, et pas seulement quand ils auront 30 ans, si dans leur quotidien ça va quand même. Ils ne sont pas trop exclus, ils se sentent pas trop en difficulté ». Isabelle partage ce sentiment lorsqu'elle évoque « le regard des autres, le jugement » pouvant se porter sur les enfants ayant des pratiques déviant des normes de genre. Lorsqu'Anne fait face aux remarques que rapporte son fils de l'école, lui faisant comprendre son caractère non conforme à l'ordre genré établi. Ou encore, lorsque Benoît évoque l'attention particulière qu'il porterait aux retours que feraient les amis de son fils s'il était amené à choisir une pratique sportive telle que la danse, compte tenu des points de crispation que la société porte et maintient à ce sujet.

#### *Engageant l'inspiration, avec le monde de l'opinion*

Face aux idées relevant du monde de l'*opinion*, dont la grandeur est définie par un rapport d'identification entre les êtres, les parents-enseignants peuvent craindre de renvoyer leurs enfants vers ce qui serait apprécié comme de la folie au sein de ce monde.

A travers notre travail autour des justifications des pratiques éducatives relatives aux normes de genre, nous avons pu relever différentes formulations que nous avons tenté de transcrire au travers de la rédaction des portraits. Ces formulations se sont avérées être différentes dans la forme, mais dans le fond très peu divergentes. Effectivement, Isabelle souhaite transmettre ses idées féministes à ses enfants, et en particulier à ses filles dont elle témoigne l'effectuation dans la manière avec laquelle elles sont en mesure de pouvoir défendre leurs positions et leurs choix. Pour que ses enfants puissent

---

<sup>84</sup>*Ibid.*

### III. Identifier les structures de la réflexion

se laisser aller à leurs envies singulières, Leila souhaite qu'ils aient « les armes » pour pouvoir les affirmer auprès de tous et les justifier pour passer outre certaines remarques. C'en est de même pour Olivier qui précise proposer à leur fils « l'arme » de pouvoir expliquer ses choix singuliers. Anne également souhaite transmettre un argumentaire, un répondant à son fils selon lequel elle précise la supériorité des choix que son fils fait par rapport aux remarques qu'il peut subir et le caractère irrationnel que lui attribuent ses camarades, « on essaie aussi de l'armer comme ça ». Benoît évoque de son côté la volonté de proposer un argumentaire à son fils, à travers lequel il pourra justifier ses propres choix singuliers qui iraient à l'encontre du groupe. Enfin, Alexandre nous dit sa volonté de permettre à ses enfants de cultiver leur propre pensée comme leur permettant de trouver leur propre chemin. Les parents-enseignants souhaitent permettre à leurs enfants de devenir acteurs de leurs propres décisions, leur offrant une compréhension du comportement des autres, du groupe, des signes. Ils les dirigent vers une compréhension des « *petits* » dans le monde de l'*inspiration*, régi par un rapport d'identification, les « *grands* » sont en capacité de les « *personnifier* », « *de jouer leur rôle* », *en leur donnant une apparence « extérieure », en donnant représentation » leur « parole » et leurs « actions » sur scène, en assumant leur « personnalités » et en « agissant » en leur nom »<sup>85</sup>.*

#### c. L'ésotérisme

En regroupant ces justifications et en effectuant une montée en généralité de l'argumentaire proposé par ces parents-enseignants, l'on constate que l'on peut les regrouper sous un principe supérieur commun : l'ésotérisme. Ce principe est rapporté à une forme de bien commun constitutif de la cité *inspirée*. L'ésotérisme est un principe philosophique selon lequel l'on réserve un savoir à des initiés, produisant de fait une hiérarchie sociale. Selon R. Guénon, l'ésotérisme relève ainsi d'un ordre plus élevé, plus approfondi, et est adressé aux seuls préparés spécialement à le comprendre. L'ésotérisme résulte ainsi de faits, d'images, qui tentent de poser et disposer les éléments d'une culture en train de se faire<sup>86</sup>. D. Bisson parle de « *culture ésotérique* », évoquant l'inscription de celle-ci comme culture minoritaire dans un espace pluriculturel, se différenciant de la culture de masse. L'auteur évoque la possibilité de circonscrire les frontières de cette culture ésotérique à partir de l'observation des objets culturels.

---

<sup>85</sup>L. Boltanski, L. Thévenot, *op. cit.*, 138.

<sup>86</sup>Bisson, D. (2016). L'ésotérisme. Thèmes, motifs et acteurs d'une culture en train de se faire. *Cahiers D'études du Religieux*, 15. <https://doi.org/10.4000/cerri.1513>

### III. Identifier les structures de la réflexion

La culture ésotérique, selon D. Bisson, repose sur plusieurs grands schèmes qui viennent structurer l'imaginaire, la culture commune des individus. Dans un premier temps, il distingue le Soi, la « culture de soi » ou la devise socratique « *connais-toi toi-même* », qui dans notre cas met en avant la volonté de la part des parents-enseignants de diriger leurs enfants vers l'acquisition d'une subjectivité individuelle, de faire en sorte que leurs enfants se saisissent de leurs propres pensées afin qu'ils soient en mesure de faire leur propre choix. Également, le rapport à la Nature, met un accent particulier sur la rationalité. Dans un contexte de multiplication et de légitimation des mouvements féministes actuels, des connaissances et des débats offerts sur la scène publique, la question des inégalités liées au genre ne constitue pas une exclusivité de la culture ésotérique, mais l'objet d'un traitement particulier par ces individus, investissant la problématique dans leurs pratiques quotidiennes. Ce sont ces structures, ces représentations qui viennent influencer les motifs directeurs des individus, mis en avant notamment selon une figure d'initiation.

Ainsi, L'ésotérisme fait référence à un argumentaire selon lequel les choix singuliers des individus seraient d'un ordre supérieur, fondé sur la compréhension du réel réservée à la seule fraction la plus évoluée du grand public, tandis que les autres, c'est-à-dire la majorité non initiée, n'aura ni perçu, ni compris ce qui a été ou dénoncé, ou élucidé, ouvrant la voie à la légitimation de ce qui est.

## Conclusion

La production et la reproduction des différences et de la hiérarchie entre les sexes se sont toujours fondées sur le corps, sur le contrôle des sexes et l'usage des pratiques culturelles comme outil symbolique et matériel que nécessite, tant à un niveau individuel que collectif, la catégorisation sexuée des hommes et des femmes. La construction de l'identité sexuée résulte effectivement de processus culturels et sociaux dont on aperçoit aujourd'hui les frontières, leur caractère factice et artificiel. Peu à peu et au cours des avancées scientifiques, et politiques, l'espace social du genre se voit être bouleversé, connaît des transformations en accord avec cette idée d'« humanisme », mais est encore loin d'en avoir atteint la grandeur, tant les inégalités de genre persistent aujourd'hui.

A travers cette enquête, nous avons souhaité mettre en avant la manière avec laquelle cette problématique pouvait atteindre les plus jeunes générations et la manière avec laquelle les plus concernés, ou du moins les plus capables, d'infléchir un changement au sein de notre société parce qu'étant au contact des plus jeunes générations, étaient en capacité d'agir. Si comme le disait E. Durkheim en 1922, « *l'éducation est le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence* », quels sont les outils dont disposent aujourd'hui les enseignants, et plus précisément les professeurs des écoles, pour tenter d'agir sur le comportement des jeunes générations, en matière de déconstruction et d'élimination des inégalités liées au genre, et surtout, sommes-nous encore tenu à ceci lorsqu'il exprimait qu'« *il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent de nos enfants* ». De quelles manières le poids des normes de genre pèse sur les individus et notamment sur les choix éducatifs que dispensent les parents à leurs enfants.

Notre recherche permet de révéler, de détailler les processus de justifications des pratiques éducatives des parents-enseignants, professeurs des écoles, et d'interroger leurs représentations quant à la problématique du genre, par leur investissement des pratiques culturelles et de loisirs. Nous avons veillé à relever la manière avec laquelle la problématique du genre, avec la vision objective que nous en avons, est structurée par les vécus subjectifs des individus. Ceci, dans un objectif de mise à jour de la manière avec laquelle les catégories de pensées se constituent chez notre public, dans la rencontre de la question de l'éducation et de celle du genre.

Nous avons remarqué que la socialisation professionnelle que connaissent les parents-enseignants, relative à leur profession de professeur des écoles, influence en une part majeure

## Conclusion

l'éducation que dispensent les parents à leurs enfants. L'on remarque également que la profession vient largement influencer la sensibilité des individus aux questions de genre, ainsi, tous se disent en connaissance de la problématique, mais elle ne les impacte pas tous de la même manière. Les enseignants profitent d'une circulation d'un savoir qui vient influencer le rapport à cette question et le rapport l'usage de leurs pratiques éducatives au regard de la question du genre. Si la socialisation professionnelle que connaissent les parents enseignants vient influencer le rapport à l'éducation de leurs enfants, dans la mesure où ils sont des spécialistes de l'éducation des enfants de la classe d'âge de leurs propres enfants, l'on remarque l'influence socialisatrice est d'une envergure différente lorsqu'il s'agit des questions de genre. En effet, deux approches se sont distinguées quand il était question d'aborder la problématique du genre au sein de la pratique scolaire des enseignants, les uns ayant un profil plus *industriel* renvoyaient la problématique au programme scolaire, tandis que les autres ayant un profil plus *inspiré* s'approprièrent la question et la briguaient par leur pratique éducative. Nous avons remarqué que c'est la manière avec laquelle les enseignants s'approprièrent la question au cours de leur pratique professionnelle qui influençait la manière avec laquelle ils se l'approprièrent dans leur cadre familiale. Autrement dit, le dilemme éducatif des activités culturelles et de loisirs opposant les convictions personnelles des parents enseignants au regard du genre et les principes de réalité est largement influencé par l'imbrication de la socialisation professionnelle dans la pratique parentale des parents-enseignants. L'on constate que le rapport professionnel à la question vient nourrir voire conditionner et déterminer le rapport personnel à la pratique éducative. Ainsi, dans ce dilemme éducatif, les parents-enseignants ayant une pratique professionnelle *industrielle* ne sont pas confrontés à ce dilemme similairement à ceux ayant une pratique professionnelle *inspirée*. La montée en généralité de l'argumentaire sollicité par les premiers fait relever une certaine *relativisation* où la contingence et l'hypothèse indéterministe prévalent dans la manière de dispenser les choix éducatifs à leurs enfants, au regard du genre. Pour les autres, nous avons pu regrouper sous le *principe supérieur commun* de l'ésotérisme les arguments sollicités par les parents-enseignants engagés dans une situation de *dispute*, faisant de ce principe le compromis face au dilemme éducatif auquel ils sont confrontés.

Par cette enquête, nous constatons enfin qu'il n'est pas aisé pour des individus d'une même classe professionnelle, d'une même classe d'âge, de s'approprier cette question du genre, d'affirmer prendre position dans une société encore largement structurée par ces représentations sexuées. Nous constatons effectivement que les premiers transmetteurs de la culture, que sont les professeurs des écoles, doivent également, pour s'accorder avec leurs intérêts singuliers, faire face à ces

### Conclusion

représentations dominantes et subir une pression liée à l'appartenance et à la convenance commune. Enfin, l'effort de conscientisation n'est non plus aisé, même pour les premiers initiés. Les professeurs des écoles restent eux aussi des agents socialisés qui tirent leurs discours et pratiques de leurs expériences passées et présentes, dès lors, les formes sociales restent le produit du conflit entre la logique de l'action des individus et celle des structures sociales.

Cette étude, bien qu'elle réunisse des données et des résultats significatifs sur la justification des pratiques éducatives des parents-enseignants au regard des normes de genre, pourrait faire l'objet d'un approfondissement, notamment en venant agrémenter cette analyse d'une enquête quantitative conduisant à des résultats d'autant plus évocateurs. Aussi, l'on pourrait compléter ces résultats par d'autres entretiens afin d'y apporter plus de nuances, et pour tenter de répondre aux nouvelles questions soulevées par ces résultats. Un approfondissement de l'enquête permettrait également de passer outre les limites que nous avons relevées lorsque nous évoquions notre dispositif de recherche. Enfin, il serait réellement intéressant de poursuivre cette enquête à d'autres professions, dans le but de comprendre et de mettre en perspective nos résultats, afin d'aller plus loin encore dans la recherche autour de cette problématique de société.

## Bibliographie

Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D .. & Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, 103, 175204. <https://doi.org/10.3917/pox.103.0173>

Becker Howard S., 1985 (1963), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Ed. Métailié.

Bisson, D. (2016). L'ésotérisme. Thèmes, motifs et acteurs d'une culture en train de se faire. *Cahiers D'études du Religieux*, 15. <https://doi.org/10.4000/cerri.1513>

Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I., Dragieva, N., & PAJ, e. l. d. r. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14-22 ans :. *Recherches & ; éducations*, (8), 83–98. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1566>

Bourdieu, P. et Passeron, J .C. (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1998), *La domination masculine*, Paris : Seuil.

Butler, J. (2019). Trouble dans le genre : *Le féminisme et la subversion de l'identité*. La Découverte.

Céroux, B. (2006). L'enfant comme autrui significatif de ses parents. Excursus sur une théorie de la socialisation. *Dialogue*, no<(sup> 172), 123-132. <https://doi.org/10.3917/dia.172.0123>

Claisse, F. & Jacquemain, M. (2008). Chapitre 6. Sociologie de la critique : la compétence à la justification. Dans : éd., *Épistémologie de la sociologie: Paradigmes pour le XXIe siècle* (pp. 121-141). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jacqu.2008.02.0121>

Colliot-Thélène, C. (2012). Individu et individualisme chez Georg Simmel, au prisme de Durkheim et de Weber. *Sociologie et sociétés*, 44(2), 207–233. <https://doi.org/10.7202/1012927ar>

## Bibliographie

- Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. La Dispute.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2013). La « violence de genre à l'école » entre science et politique. *Recherches & Éducatives/Recherches & Éducatives/Éduquer*, 8, 9-11. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1559>
- De Beauvoir, S. (2014). *Le deuxième sexe (Tome 2) - L'expérience vécue*. Editions Gallimard.
- De Singly, F. (2007). *L'individualisme est un humanisme*. Editions de l'Aube.
- Durkheim, É., & Fauconnet, P. (1922). *Education et sociologie*. Quadrillage/PUF.
- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 1, 157-178. <https://doi.org/10.4000/ress.884>
- Farges, G. (2018). Du secondaire au supérieur, « l'effet parent enseignant » au regard de l'hétérogénéité des statuts parentaux. *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 69-90. <https://doi.org/10.4000/rfp.8140>
- Garcia, S. (2018). Le goût de l'effort : *La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.
- Harai, D. & Rameix, S. (2008). La justification: Approches et enjeux historiographiques. *Hypothèses*, 11, 75-86. <https://doi.org/10.3917/hyp.071.0075>
- Henri-Panabière, G. (2013). Éducation familiale et milieux sociaux : inégalités et socialisations différenciées. Dans : Geneviève Bergonnier-Dupuy éd., *Traité d'éducation familiale* (pp. 385-402). Paris: Dunod. <https://doi.org.distant.bu.univ-rennes2.fr/10.3917/dunod.bergo.2013.01.0385>
- Kakpo, S., & Rayou, P. (2018). Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent. *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.8084>

## Bibliographie

Keller, E. F. (2005). *Expliquer la vie : modèles, métaphores et machines en biologie du développement*. Editions Gallimard.

Kergoat, D. 2001. Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In Bisilliat, J., & Verschuur, C. (Eds.), *Genre et économie : un premier éclairage*. Graduate Institute Publications. doi :10.4000/books.iheid.5419

Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. Dans : Thierry Blöss éd., *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 9-25). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bloss.2001.02.0009>

Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. Dans : Thierry Blöss éd., *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 9-25). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bloss.2001.02.0009>

Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. Revue numéro 7 Regards croisés sur l'économie « Le choc des générations ? Dettes, retraites, dépendance.. » (mai 2010) <https://ses.ens-lyon.fr/articles/la-transmission-familiale-de-l-ordre-inegal-des-choses-132108>

Lahire B.(dir.), 2019, *Enfance de Classe, de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

Lascoumes, P. & Nagels, C. (2018). Chapitre 4. Les théories du passage à l'acte. Dans : P. Lascoumes & C. Nagels (Dir), *Sociologie des élites délinquantes: De la criminalité en col blanc à la corruption politique* (pp. 157-201). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.nagel.2018.01.0157>

Lasne, A. D. (2018). Transmettre un capital culturel scolairement rentable : la spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants. *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 29-47. <https://doi.org/10.4000/rfp.8092>

## Bibliographie

Lentillon, V. (2009). Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires. *Bulletin de psychologie*, 499, 15-28. <https://doi.org/10.3917/bupsy.499.0015>

Letrait, M., & Salane, F. (2015). Le temps consacré aux enfants : les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ? *Économie et Statistique/Economie et Statistique*, 478(1), 243-271. <https://doi.org/10.3406/estat.2015.10564>

Maniglier, P. (2007). Institution symbolique et vie sémiologique : la réalité sociale des signes chez Durkheim et Saussure. *Revue de métaphysique et de morale*, 54, 179-204. <https://doi.org/10.3917/rmm.072.0179>

Masclat, C. (2015). Le féminisme en héritage : Enfants de militantes de la deuxième vague. *Politix*, 109, 45-68. <https://doi.org/10.3917/pox.109.0045>

Neumann, A. (2013). L'espace public oppositionnel : lorsque l'oïkos danse à l'agora. *Cahiers Sens public*, 15-16, 55-67. <https://doi.org/10.3917/csp.015.0055>

Octobre, S. (2004). Les loisirs culturels des 6-14 ans. Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.octob.2004.01>

Octobre, S. & Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants : Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie*, 49, 695-722. <https://doi.org/10.3917/rfs.494.0695>

Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*, 49, 55- 76. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0055>

*Pratiques physiques ou sportives des femmes et des hommes : des rapprochements mais aussi des différences qui persistent - Insee Première - 1675.* (s. d.). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3202943>

Renou, G. (2007). Notes de lecture. *Politix*, 80, 197-211. <https://doi.org/10.3917/pox.080.0197>

## Bibliographie

Revillard, A. & de Verdalle, L. (2006). Dynamiques du genre : (introduction). *Terrains & travaux*, 10, 3- 17. <https://doi.org/10.3917/tt.010.0003>

ROBERT P. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, 1966, vol. 3, p.897-898.

Salane, F., & Letrait, M. (2018). Usages et synchronisation des temps : les enseignant.e.s, des parents comme les autres ? *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 49-67. <https://doi.org/10.4000/rfp.8108>

Slimani, L. (2021). *Sexe et mensonges*. Les Arènes.

Terrier, J. (2012). Personnalité individuelle et personnalité collective selon Émile Durkheim et Georg Simmel. *Sociologie et sociétés*, 44(2), 235–259. <https://doi.org/10.7202/1012928ar>

Thévenot, L., & Boltanski, L. (2022). *De la justification*. Editions Gallimard.

Thorel, S., & Necker, S. (2013). Violences symboliques au regard du genre : Le cas de l'enseignement de la danse à l'école. *Recherches & Éducatives/Recherches & Éducatives/Éduquer*, 9, 81-95. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1750>

Van Zanten, A. (2018). Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 203, 5-14. <https://doi.org/10.4000/rfp.8076>

Vincent, S. (2000). Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation. *Sociétés contemporaines*, 40, 165-182. <https://www.cairn.info/revue--2000-4-page-165.htm>.

Weber, J. & Strohmer, J. (2016). Enjeux du rapport au savoir dans la formation d'enseignants-stagiaires. *Travail et Apprentissages*, 18, 109-126. <https://doi.org/10.3917/ta.018.0109>

## Tables

### 1. Table des abréviations

<b>INSEE</b>	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
<b>DEPP</b>	Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
<b>EPS</b>	Education Physique et Sportive
<b>PES</b>	Professeur des Ecoles Stagiaire
<b>IUFM</b>	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
<b>STAPS</b>	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

## 2. Table des notions et concept

**Autrui significatif**, 26, 34, 35, 36, 49, 63

**Catégorisation**, 5, 11, 20, 27, 30, 39, 40, 42, 53, 68, 120, 136, 156

**Cité**, 61, 62, 63, 137, 139, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 152, 154

**Compromis**, 58, 59, 63, 70, 130, 151, 152, 157

**Conflit**, 47, 48, 98, 101, 105, 138, 158

**Confrontation**, 34, 60, 62, 70, 118, 130, 134, 146, 147,

**Contingence**, 146, 147, 157

**Déterminisme**, 48, 60, 134

**Déviance**, 50, 51, 53, 151

**Dilemme**, 8, 34, 35, 43, 49, 50, 56, 57, 58, 65, 67, 70, 88, 90, 105, 107, 128, 130, 136, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 157

**Disposition**, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 42, 48, 49, 57, 59, 64, 65, 66, 71, 75, 122, 128, 132, 135, 143, 145, 148, 150, 151, 152

**Dispute**, 59, 60, 61, 62, 70, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 157

**Domination masculine**, 6, 12, 22, 23, 24, 67, 79, 121, 138

**Education**, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 40, 42, 46, 49, 50, 51, 54, 56, 58, 60, 63, 65, 68, 69, 73, 76, 79, 81, 82, 86, 87, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 122, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 140, 143, 146, 147, 150, 151, 156, 157

**Epreuve**, 8, 30, 34, 43, 50, 51, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 73, 127, 144, 151, 152

**Esotérisme**, 154, 155, 157

**Féminisme**, 22, 24, 25

**Genre**, 5,6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158

**Indéterminisme**, 148, 149

**Industriel**, 61, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 157

**Inspiration**, 61, 137, 139, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157

**Interaction**, 7, 19, 30, 41, 43, 47, 49, 51, 52, 53, 57, 60, 62, 69, 80, 88, 90, 84, 95, 114, 121, 129, 137

**Justification**, 8, 10, 19, 23, 37, 38, 43, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 130, 136, 137, 143, 144, 153, 154, 156, 158

**Monde commun**, 61, 70, 130, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

**Norme**, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 34, 35, 39, 40, 43, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 65, 67, 68, 70, 88, 90, 94, 101, 106, 107, 113, 114, 118, 122, 123, 130, 135, 138, 144, 150, 153, 156, 158

**Principe supérieur commun**, 61, 62, 154, 157

**Représentation**, 5, 11, 13, 14, 17, 20, 24, 25, 30, 34, 35, 39, 40, 43, 46, 53, 55, 68, 72, 80, 108, 110, 111, 122, 128, 136, 137, 138, 139, 148, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158

**Socialisation**, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 45, 48, 57, 63, 64, 66, 68, 70, 75, 84, 129, 130, 132, 135, 136, 144, 157

**Transmission**, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 18, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 40, 41, 43, 46, 55, 57, 66, 72, 82, 98, 108, 111, 113, 114, 115, 132, 133, 136, 143, 144, 148, 150

**Violence symbolique**, 24, 50, 51, 52, 53

### 3. Table des auteurs

Barthe, 64	Devineau, 34,
Becker, 51, 52, 53	Douglas, 45
Berger, 35, 36, 37	Dubar, 21,
Blanchet, 53	Durkheim, 10, 11, 13, 15, 45, 46, 47, 48, 49, 156
Boltanski, 25, 58, 59, 60, 61, 62, 130, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154	Espelage, 54,
Boucher, 54	Farges, 34, 132
Bourdieu, 14, 15, 16, 24, 25, 41	Ferrand, 18,
Brown, 32	Flahaut, 17
Burricand, 6	Garcia, 29, 39
Butler, 25	Glaser, 47
Castel, 55	Goffman, 8, 52
Céroux, 37	Gotman, 53,
Claisse, 59, 60, 61, 62,	Grobon, 6
Coulangeon, 31, 32,	Harai, 59,
Court, 17, 40	Heinich, 53,
Cromer, 17,	Henri Panabière, 20, 32, 33, 41, 43
Da-Costa, 30,	Hong, 54
Darmon, 14, 15, 20, 26, 36,	Hurtig, 16,
Dauphin, 17,	Jacquemain, 59, 60, 61, 62
De Beauvoir, 16, 23,	Jauneau, 19, 33,
De Larminat, 51, 52,	Kaïl, 16
De Singly, 17, 25, 32, 47, 48, 49,	Kakpo, 30, 31, 133,
De Verdalle, 21, 22	Keller, 6
Debarbieux, 54	Kellner, 36, 37,
	Kergoat, 23

## Tables

Knults, 21  
 Kosciw, 54  
 Lahire, 15, 16, 18, 19, 28, 30, 32, 41, 71  
 Lascoumes, 51  
 Lasne, 30, 32  
 Léger, 34  
 Lentillon, 6  
 Letrait, 29, 30, 31, 33, 34,  
 Luckmann, 36  
 Mandela, 56  
 Maniglier, 47  
 Masclet, 23, 25, 26,  
 Millet, 33  
 Nagels, 51  
 Naudier, 17  
 Necker, 53, 54  
 Neumann, 23  
 Nietzsche, 4  
 Octobre, 19, 21, 33, 38, 39, 40, 42, 43, 44,  
 145  
 Passeron, 15, 17, 52  
 Rameix, 59  
 Rayou, 30, 31, 133  
 Reay, 30  
 Renou, 62  
 Revillard, 17, 21, 22  
 Salane, 29, 30, 31, 33, 34  
 Sartre, 7, 9  
 Shakespeare, 8  
 Simmel, 46, 47, 48, 49  
 Slimani, 4, 8  
 Strauss, 47  
 Strohmer, 28  
 Stuart Mill, 8  
 Sullivan, 31  
 Tavan, 20  
 Terrier, 46,  
 Théry, 17  
 Thévenot, 58, 59, 60, 61, 62, 130, 137, 139,  
 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149,  
 150, 151, 152, 154,  
 Thin, 33,  
 Thorel, 53, 54,  
 Tönnies, 45  
 Van Eijck, 21  
 Van Zanten, 29, 30  
 Vincent, 39  
 Weber, 2

## 4. Tables des matières

Introduction.....	6
Partie I : Revue de littérature .....	10
I. Etudier la construction du genre au sein de la famille.....	10
1. L'éducation et les choix éducatifs .....	10
A. Une éducation au service de l'enfant... ou de la société .....	10
2. La production des cultures familiales .....	13
3. Une socialisation culturelle genrée .....	16
4. Des cultures familiales diverses, diversement genrées .....	20
II. Le féminisme dans la domination masculine .....	23
1. Une transmission du féminisme.....	25
III. Les parents enseignants et leurs pratiques éducatives .....	28
1. Une profession qui s'invite à la maison .....	28
2. Un suivi parental rentable scolairement.....	31
3. Des parents professeurs de leurs enfants.....	33
4. Des disponibilités genrées.....	34
5. Des socialisations diversifiées .....	35
6. La place de l'autrui significatif dans le couple parental .....	36
IV. Les dispositions genrées et les activités culturelles et de loisirs, une affaire de transmission .....	38
1. Les loisirs et les activités culturelles comme miroir de la société .....	38
2. Assignation sexuée des objets culturels : dimension matérielle .....	38
3. Représentation sexuée des objets culturels : dimension symbolique.....	40
4. Catégorisation des objets culturels : dimension relationnelle.....	41
V. Entre conscience collective et conscience individuelle .....	45
1. La place de l'individu dans le groupe .....	45

2. Des épreuves et des dilemmes moraux .....	50
A. Violence symbolique des déviants de l'ordre social .....	50
a. Les parents déviants dans leurs choix éducatifs .....	50
B. Le rôle du poids des normes dans les phénomènes de violence symbolique .....	53
a. Les enfants déviants, des risques pour l'intégration .....	53
VI : Problématique et question de recherche .....	56
VII. Les régimes de justification .....	58
VIII. Cadre d'hypothèse .....	64
Partie II : Etude de cas .....	67
I. Le dispositif de recherche .....	67
1. Constitution de la population enquêtée .....	68
2. Eléments recueillis à l'aide des entretiens .....	69
3. Le portrait sociologique comme méthode .....	70
II. Les portraits .....	73
1. Solène .....	73
2. Amina .....	78
3. Paul .....	82
4. Thomas .....	87
5. Mathilde .....	91
6. Isabelle .....	97
7. Leila .....	102
8. Olivier .....	108
9. Anne .....	112
10. Benoît .....	120
11. Alexandre .....	124
Partie III : Les justifications des pratiques éducatives .....	129
I. Méthodologie .....	129
II. Les pratiques éducatives des professeurs des écoles .....	131
	169

1. L'imbrication des socialisations .....	131
III. Identifier les structures de la réflexion.....	135
1. La sollicitation aux <i>mondes communs</i> dans la réflexion des choix éducatifs au regard du genre . 135	
A. Principes de réalité et appréhension de la notion de genre .....	135
2. Les pratiques culturelles et de loisirs : des références aux <i>cités de l'opinion</i> et <i>civique</i> .....	136
3. Une vision <i>industrielle</i> de la profession.....	138
4. Une vision <i>inspirée</i> de la profession .....	140
5. La guerre des mondes : la sollicitation de dispositions professionnelles dans le cadre personnel . 143	
A. Une vision industrielle en phase avec les attendus de la société : La relativisation .....	143
a. La contingence et l'indéterminisme ontologique .....	145
B. Une vision inspirée confronté au dilemme éducatif.....	146
a. Confrontation des principes communs .....	146
b. Dépassement de l'épreuve dans le compromis .....	151
c. L'ésotérisme .....	153
Conclusion .....	155
Bibliographie.....	158
Tables .....	163
1. Table des abréviations .....	163
2. Table des notions et concept .....	164
3. Table des auteurs .....	166
4. Tables des matières .....	168



## **Résumé**

Les parents-enseignants face au dilemme éducatif des activités culturelles et de loisirs, au regard du genre :  
Quels partis pris et quelles justifications ?

L'éducation permet-elle de renouveler les conditions de notre propre existence ? Pendant longtemps l'on s'est intéressé aux pratiques éducatives et culturelles des parents afin de comprendre les processus de socialisation qui s'imposaient aux enfants, et d'éclairer les mécanismes de reproduction structurant la stratification sociale. Aujourd'hui, la question de la parentalité n'est plus uniquement perçue plus dans un rapport de tradition ; les choix éducatifs suscitent réflexion et débat. De plus, les avancées scientifiques et politiques ont bouleversé l'espace social du genre faisant de la question un enjeu central ayant atteint les consciences des parents en matière d'éducation.

Cette enquête s'est attachée aux parents-enseignants, professeurs des écoles, et à leurs pratiques éducatives au regard des normes de genre, afin de comprendre de quelle manière, un public professionnel de l'éducation, pouvait être en mesure de mettre en œuvre des choix éducatifs promouvant une déconstruction des rapports sociaux de sexes. A partir d'entretiens menés avec des professeurs des écoles, l'objectif a été de relever l'articulation des choix éducatifs mis en œuvre, dans un dilemme moral qui oppose convictions personnelles et principes de réalité, qui met en tension valeurs progressistes, aspirations personnelles et intérêts particuliers de l'enfant, conformisme et normes de genre.

**Mots clés :** Education, Socialisation, Genre, Dilemme moral, Justification

## **Abstract**

Parent-teachers confronted with the educational dilemma of cultural and leisure activities, with regard to gender :  
What are their choices and justifications ?

Does education allow us to renew the conditions of our own existence ? For a long time, we were interested in the educational and cultural practices of parents in order to understand the socialization processes imposed on children, and to clarify the mechanisms of reproduction structuring social stratification. Today, the question of parenthood is no longer viewed exclusively in terms of tradition ; educational choices are the subject of reflection and debate. Moreover, scientific and political advances have overturned the social space of gender, making the question a central issue that has reached the consciousness of parents in matters of education.

This survey focused on parent-teachers, schoolteachers, and their educational practices with regard to gender norms, in order to understand how a professional public in education might be able to implement educational choices that promote a deconstruction of gender relations. Based on interviews with schoolteachers, the aim was to identify the articulation of the educational choices implemented, in a moral conflict between personal convictions and principles of reality, and between progressive values, personal aspirations and the particular interests of the child, conformism and gender norms.

**Keywords :** Education, Socialization, Gender, Moral dilemma, Justification