

La construction du genre durant la petite enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique): entre injonctions, négociations et agentivité

Par **Elodie Razy**, professeure d'anthropologie, Faculté des sciences sociales, Institut de recherche en sciences sociales — Laboratoire d'anthropologie sociale et culturelle, Université de Liège; **Léa Collard**, chercheuse, Office de la naissance et de l'enfance et collaboratrice scientifique, Université de Liège; **Fanny Dragozis**, étudiante, master en Anthropologie (finalité approfondie), Faculté des sciences sociales, Université de Liège.

Introduction

Dès leur plus jeune âge, les enfants intègrent les normes de genre et construisent leur identité sur la base de modèles en grande partie inégalitaires, intériorisant ainsi les limitations et les places assignées à leur sexe (Hauwelle *et al.*, 2014). La majorité des études scientifiques sur ce sujet se concentrent sur les enfants en âge d'être scolarisé-es, alors que ce phénomène concerne également les plus jeunes (Cresson, 2010). En effet, de nombreux mécanismes se mettent en place de manière précoce, à travers les relations avec les adultes, souvent de manière implicite ou inconsciente, ainsi que par la culture matérielle enfantine et les interactions et relations entre pairs (Garnier, 2012). C'est ainsi que les enfants intègrent les rapports sociaux de sexe. Il ressort de ce constat que les professionnel·les œuvrant dans le domaine de la petite enfance ont un rôle majeur à jouer afin de tendre vers une éducation égalitaire des sexes et de remettre en question, plutôt que de reproduire, le système de genre socialement construit et culturellement situé (Petrovic, 2014).

Cet article interroge l'agentivité et la participation des enfants dans ces mécanismes et repose sur une partie du volet anthropologique d'une recherche interdisciplinaire et collaborative sur le genre en contexte interculturel. Cette recherche a été menée au sein de trois services de la petite enfance: crèches, consultation pour enfance de l'Office de la naissance et de l'enfance (CE de l'ONE), lieux de rencontre enfants-parents (LREP) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B, Belgique¹) (Pirard & Razy, 2024).

Il s'agit d'examiner ici la manière dont les enfants intègrent, réinterprètent et potentiellement transforment, ces normes et ces valeurs de genre transmises par les adultes, participant ainsi à leur élaboration. Après avoir défini l'approche méthodologique et quelques notions clés, nous explorerons les marges de manœuvre dont disposent les enfants dans la construction de leur identité de genre à partir de l'analyse de situations où elles et ils interagissent avec les adultes et entre pairs.

Approche et notions clés pour explorer le genre «à hauteur d'enfant»

Une méthodologie basée sur l'observation participante

L'approche anthropologique critique et réflexive a permis, via l'observation participante, de documenter pratiques et discours — communément appelés «spontanés» ou «informels» (Fainzang, 1994; Swain & Spire, 2020) et de consigner des situations vécues en lien avec le genre et l'interculturalité au sein de crèches et de LREP. Les interactions, auxquelles participaient les chercheuses ont eu lieu à un «instant T». Leur sélection finale ne visait ni l'exhaustivité ni la représentativité statistique, mais l'exemplarité, et les participant-es ne peuvent donc y être réduit-es.

Les pistes d'interprétation s'appuient sur la connaissance du contexte culturel et social des participant-es, des matériaux empiriques, ainsi que des référents analytiques et théoriques anthropologiques mobilisés sur les thématiques sous-jacentes aux situations. Elles ont été complétées par les apports d'autres chercheur-euses de l'équipe interdisciplinaire, ainsi que des professionnel-les et autres participant-es au projet. Ces pistes d'interprétation n'épuisent pas la richesse des situations et de nouvelles pourraient bien sûr être développées.

¹ Les lieux, structures et personnes sont anonymisés et des pseudonymes sont utilisés dans le présent article.

L'agentivité et la participation des enfants

L'agentivité — ou *agency* — est entendue comme la capacité, ou puissance d'agir et de se projeter, qui permet d'agir sur soi, sur les autres et sur le monde, voire de les transformer, et dont est doté tout sujet. Dans la mesure où les possibilités d'exercice de l'agentivité sont déterminées socialement et culturellement, l'agentivité doit toujours être comprise de manière contextuelle et relationnelle (Abebe, 2019; Varpanen, 2019). Cette perspective situationnelle permet de mesurer la portée de l'implication des enfants considéré-es comme des sujets dotés d'agentivité, des acteurs sociaux ou des actrices sociales à part entière (Razy, 2019).

Sur ces bases, s'interroger sur l'agentivité amène à prendre en compte la participation des enfants sur les plans méthodologique et éthique, et requiert de comprendre les «cultures locales de l'*agency* des enfants» (Razy, 2019). Ces dernières correspondent aux manières dont est pensée et vécue la capacité d'agir et de se projeter (des enfants) à une époque, dans une société et un contexte (p. ex. crèche) donnés. Cette démarche réflexive nécessite également de développer une approche «à hauteur d'enfant» (Lignier, 2008).

Le genre en contexte interculturel

Comme expliqué précédemment, l'agentivité et la participation des enfants peuvent être envisagées de manières différentes. Echapper aux dérives culturalistes ne signifie pas évacuer les dimensions culturelles des phénomènes étudiés, mais nécessite un élargissement de la définition de celles-ci aux «[...] référents issus d'une culture et/ou d'une langue étrangère(s), d'un milieu social donné, de la "culture populaire" (cf. Pasquier, 2005, pour une analyse critique de la notion), d'une religion, d'une orientation éducative, d'un mode de vie ou d'une configuration familiale spécifique, etc.» (Pirard & Razy, 2024, p. 39). Loin de servir une visée essentialisante et réifiante, il s'agit de promouvoir la reconnaissance «de référents qui peuvent être à la base d'une identité individuelle dynamique et plurielle, assignée ou revendiquée, d'un sentiment d'appartenance à des groupes sociaux ou des communautés constituées» (*ibid.*). Ce processus de reconnaissance est essentiel dans la mesure où «ces référents peuvent être potentiellement porteurs de normes et de valeurs complémentaires ou alternatives, voire concurrentes, à la "culture nationale", "dominante", "institutionnelle"» (*ibid.*). C'est donc au cœur de dynamiques et de rencontres interculturelles, au sens large, que se jouent l'agentivité et la participation des enfants.

Quelques repères pour mieux saisir ce qui se transmet

Aborder les questions de genre nécessite de situer et de définir le féminin et le masculin. Ils constituent en effet deux pôles prégnants, sur les plans idéologique et pratique, dans les processus de construction des identités de genre des enfants, notamment par le biais de l'éducation et des instances de socialisation. Le féminin et le masculin peuvent être compris comme les cadres de la construction sociale et culturelle des sexes, c'est-à-dire la mise en correspondance d'attributs et de caractéristiques spécifiques et hiérarchisés avec les sexes biologiques. Cette mise en correspondance est appelée «la valence différentielle des sexes» (Héritier, 1996). Bien que ce processus de mise en correspondance varie et évolue selon les époques et les sociétés, la construction sociale de ce système binaire et exclusif produisant des rapports sociaux apparaît comme une donnée naturelle².

La reproduction des représentations du masculin et du féminin passe par leur transmission en acte, en grande partie implicite, voire inconsciente. Celle-ci s'opère sur le plan verbal, mais aussi largement non verbal, et s'inscrit dans les corps. Si l'éducation joue un rôle central dans cette transmission, la socialisation quotidienne des enfants, au sein de leur famille et des institutions fréquentées, participe de manière diffuse de cette reproduction, constituant ainsi une «socialisation genrée»³.

Sur la base de ces définitions, la question des inégalités — qui sont largement démontrées par ailleurs — apparaît clairement, ainsi que les défis auxquels les professionnel·les de l'enfance sont quotidiennement confronté·es dans la perspective d'une «éducation égalitaire», parfois appelée «non sexiste», voire «non genrée»⁴.

La réappropriation de la norme par les enfants: l'exemple des bijoux et des parures

La notion de «recyclage symbolique» permet, avec celle d'agentivité, de comprendre la manière dont les enfants s'approprient et réinterprètent des gestes, des mots, des signes ou encore des expressions des adultes, afin de s'emparer d'un jouet ou d'un jeu donné (Lignier, 2019). Les enfants intègrent le fait que les adultes incarnent l'autorité et la crédibilité et reprennent, à leur compte et pour leur compte, les formes

² Cf. «Glossaire Livret C» (Pirard *et al.*, 2024, pp. 13-14).

³ Cf. *ibid.* (p. 25).

⁴ Cf. *ibid.* (pp. 10-11).

symboliques des adultes pour les intégrer dans leur propre univers enfantin et ludique. Cet univers est souvent désigné par le terme de «culture enfantine». Celle-ci est constituée d'un ensemble de pratiques, de savoirs, de compétences et de comportements qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour intégrer le groupe de pairs (Delalande, 2003). Elle comprend des connaissances propres aux enfants eux-mêmes ou elles-mêmes, ainsi que celles transmises par les adultes qu'elles et ils se réapproprient en les mettant à l'épreuve entre pairs (Dragozis & Razy, 2024).

Crèche Lou – 03/2023

Martine dit à Gaëlle (puéricultrices) que, ce matin, Bella (2 ans) est arrivée avec des autocollants sur les lobes d'oreilles et sur les ongles. En effet, dès son arrivée dans le service, elle nous a montré ses ongles pailletés et ornés d'autocollants d'un air fier. Elle portait également une robe et Martine a soulevé le fait que sa maman lui avait fait une nouvelle coiffure. Martine lui a dit que c'était joli et lui a demandé si c'était avec maman qu'elle s'était peint les ongles. Bella a répondu oui d'un signe de tête. Martine lui a ensuite enlevé les autocollants collés sur les oreilles, mais pas ceux sur les ongles, parce que «ceux-là tiennent bien», dira-t-elle.

Bella apprécie ses autocollants sur les lobes d'oreilles et sur les ongles et les montre fièrement aux adultes ainsi qu'aux autres enfants présentes dans la crèche. Cette activité, connotée comme féminine, consistant à parer le corps (imitation du vernis à ongles et des boucles d'oreilles) est une activité que la petite fille semble avoir l'habitude de partager avec sa maman. Cette dernière paraît sensible à la construction de la féminité de sa fille dans des canons genrés plutôt précoces — au vu de la norme locale basée sur la psychologie, qui met notamment l'accent sur les risques de l'hypersexualisation des petites filles. L'attention précoce à l'apparence renvoie à une vision dite traditionnelle des identités et des rôles sexués, généralement associée aux milieux populaires, mais aussi influencée par les médias (Mardon, 2011), et/ou encore par des référents culturels liés à l'origine. Au-delà de l'apprentissage de la distinction des sexes et d'une vision de la féminité que l'activité mère/petite fille peut transmettre, c'est également un moment de partage qui peut être engagé par la petite fille elle-même. Bella est fréquemment habillée avec des robes colorées ou à motifs et des collants. Elle a des cheveux crépus et porte très souvent des coiffures différentes (tresses, couettes, etc.), parfois sophistiquées. Ces éléments, comme les parures

d'oreilles et d'ongles, donnent à voir une certaine vision de la féminité et sont régulièrement choisis par les enfants, encouragé-es ou non par leurs parents. Il est ici pertinent d'interroger concrètement les modalités et le sens de l'agentivité des enfants en lien avec les représentations parentales, voire maternelles, ainsi que le rôle des pairs en la matière. En effet, ces parures incitent certaines interactions entre les enfants, que ce soit en stimulant la curiosité des autres enfants qui observent Bella ou en engageant des jeux d'imitation par l'utilisation d'objets ou encore de tissus présents dans le milieu d'accueil. Le corps étant le premier lieu de la construction de soi et de la fabrication de son identité (Le Breton, 2010), l'identité de l'enfant s'élabore, notamment à travers le corps, de manière individuelle, mais également via les interactions entre pairs et en lien avec des valeurs et des normes familiales, dont certaines sont partagées à différentes échelles (société, communauté, groupes sociaux, etc.) plus larges (Collard & Razy, 2024).

Pouvoir exercer ses choix: l'exemple des «murs à casser»

Dans une perspective de soutien au développement psychomoteur et une volonté d'éducation égalitaire pour les filles et les garçons répandues dans les structures de la petite enfance sur le plan idéologique et des valeurs, les activités sollicitant un certain engagement physique (saut, escalade, etc.), culturellement et socialement plutôt placées du côté du masculin et sous le sceau de la virilité, sont parfois proposées, généralement à toutes et tous, indépendamment du sexe des enfants. Ainsi, dans le LREP Tilleul, la psychomotricienne a mis en place une activité consistant à escalader ou à renverser des structures en mousse empilées. Celle-ci avait été pensée initialement pour deux enfants garçons aux besoins desquels cette activité physique lui semblait répondre — indépendamment de leur sexe de son point de vue. Lors des échanges au cours de la recherche, elle s'est interrogée sur la place de cette activité en lien avec les questions de genre, ce qui l'a amenée à diversifier l'offre en installant plusieurs structures et en proposant l'activité à d'autres enfants, filles comme garçons. Mais l'adhésion des enfants répond parfois à d'autres logiques qu'il est important d'interroger si l'on veut soutenir l'agentivité des enfants.

LREP Tilleul — 03/2023

Isabelle, la psychomotricienne, a installé des tours de coussins pour Louis (2 ans) et Adam (3 ans); Thaïs (2 ans et demi) regarde dans cette direction et Katja, une stagiaire en psychomotricité, lui dit: «Tu peux y

aller si tu veux casser des murs.» Thaïs répond: «Non», puis Katja monte une tour miniature en cubes de mousse à renverser sur le tapis, assise par terre; montage de la minitour et renversement alternent dans une ambiance joyeuse avec Thaïs.

Dans cette situation, l'adulte, stagiaire en psychomotricité, se saisit du regard de Thaïs qu'elle interprète comme une marque d'intérêt pour l'inciter à se joindre au jeu, puis à participer à la reproduction de ce dernier en miniature. Cette double incitation s'inscrit de manière implicite dans le soutien à un développement psychomoteur égalitaire tout en offrant le choix à la petite fille d'y répondre positivement ou non, c'est-à-dire d'exercer son agentivité. Venant régulièrement et connaissant Katja, il semble possible d'affirmer que Thaïs est en confiance et qu'elle a intégré les règles du LREP. Elle s'autorise à choisir ce qu'elle souhaite faire ou pas. Cela est d'autant plus probable qu'à d'autres occasions, elle se joindra spontanément au jeu consistant à «casser des murs» que la psychomotricienne propose désormais plus largement. Cependant, un-e enfant venant pour la première fois ou plus irrégulièrement n'aurait peut-être pas osé répondre par la négative. N'aurait-elle/il pas en effet perçu cette incitation, laissant objectivement le choix, comme une injonction, car venant d'une adulte représentante de l'autorité du lieu? Cela pose la question de savoir quand, comment, pourquoi et à qui proposer cette activité.

L'indispensable prise en considération relationnelle et contextuelle de l'exercice de l'agentivité de l'enfant par les professionnel·les prend tout son sens ici, ainsi que la compréhension de l'intention, du statut et du rôle de l'adulte en présence (professionnel·le ou parent): dans quel but inciter une petite fille à se livrer à une telle activité physique en rapport avec l'occupation de l'espace?

Si la question de l'occupation de l'espace, notamment public, par les femmes est devenue un sujet important ces dernières années (légitimité, peur, harcèlement, agressions, etc.) (Sacco & Paternotte, 2018) tant les dimensions sociales et culturelles en sont variables, les prémices de ces déclinaisons inégalitaires dans la petite enfance sont encore trop peu étudiées et concernent généralement les enfants scolarisé·es au niveau primaire (Monnard, 2016) et parfois préscolaire (Charaffedine et al., 2020).

On peut se demander dans quelle mesure la proposition consistant à pousser, escalader, renverser les murs de coussins ne nécessiterait pas une réflexion approfondie de la part des professionnelles entre elles, mais également avec les parents et les enfants, au sein de cette

structure, de manière générale et systématique. Que signifie promouvoir une égalité de genre en articulant les questionnements autour des objectifs de cette activité, du sexe des enfants, les questions de genre, les besoins individuels et les préférences personnelles des enfants et en privilégiant la participation des enfants?

La réflexion menée sur l'éducation égalitaire nécessite d'interroger la frontière entre proposition et prescription, la place des parents et les limites de la posture professionnelle. Il s'agit également de comprendre de manière située tout refus ou manque d'intérêt de petits garçons et de petites filles pour ce type d'activité. Au cœur de ces préoccupations se pose la question de l'espace, au sens physique et symbolique, qui peut être ouvert pour que les enfants puissent exercer leur agentivité et participer de manière effective à leurs choix ludiques et, par extension, à la construction de leur identité de genre.

Conclusion

Du port de bijoux ou de parures à l'engagement physique dans l'espace, les exemples abordés ont permis de montrer que les questions de genre en contexte interculturel se posent dès la petite enfance et que l'agentivité des enfants mérite d'être prise en compte de manière précoce. Mais comment faire en sorte que cette agentivité puisse s'exprimer et s'exercer dans les institutions de la petite enfance?

Une première piste consiste en un double travail, (1) sur ce qu'est l'agentivité des enfants, en nature, en degré et en formes d'exercice et d'expression, et (2) sur les «cultures locales de l'agency des enfants» (Razy, 2019). Les adultes, dans la sphère privée, publique et institutionnelle, se conforment souvent sans distance critique à ces cultures locales de l'agentivité des enfants qui imprègnent donc les pratiques familiales, mais aussi professionnelles et institutionnelles. Celles-ci reposent sur des représentations de l'enfance spécifiques, plus ou moins partagées entre les différentes sphères identifiées (familiale, professionnelle, institutionnelle, politique⁵, médiatique, etc.). Des cultures locales de l'agentivité variées, voire divergentes, peuvent donc coexister au sein de la même société. Le contexte favorisera alors, ou non, l'exercice de l'agentivité des enfants et permettra, ou non, la reconnaissance et la prise en compte de leur point de vue et de leurs expériences.

⁵ Cf. par exemple: politiques publiques, promotion de la Convention internationale des droits de l'enfant.

Dans ce sens, il conviendrait d'ancrer la réflexion précédente dans la pratique, c'est-à-dire dans les manifestations concrètes d'exercice de l'agentivité des enfants qui emprunte différents canaux, verbaux et non verbaux, et s'exprime le plus souvent dans les interstices d'un quotidien encadré par les adultes. Ténue, cette agentivité passe souvent inaperçue; ignorée ou déniée, de manière le plus souvent implicite ou inconsciente, elle est dépréciée et peut contribuer à ancrer ou à renforcer certains stéréotypes de genre; encouragée, valorisée, elle peut devenir motrice, notamment, de leur déconstruction. Elle peut ainsi permettre aux enfants de participer au développement d'interactions moins asymétriques entre adultes et enfants, mais aussi entre enfants, en matière de rapports sociaux de sexe.

Développer une démarche consistant à réfléchir à la participation dans une perspective critique, réflexive et constructive, ancrée dans des situations vécues au cœur du quotidien des structures d'accueil de la petite enfance, peut permettre aux institutions et aux professionnel·les d'opérer des choix plus éclairés et d'entrer en dialogue avec les enfants et les familles en étant plus outillé·es. Loin de reproduire l'opposition stérile entre structures sociales et agentivité ou de nier les inégalités sociales ou culturelles, prendre en compte de manière intégrée la prégnance et le caractère dynamique des cultures locales de l'agentivité, et l'agentivité effective des enfants, donc leur participation dans la construction de leur identité de genre, constitue une voie de réflexion possible. Cette orientation peut permettre de prendre en compte le rôle plus ou moins marqué du politique, des institutions, des collectifs et des individus dans l'ici et maintenant des enfants et dans leur développement, tout en n'occultant pas les marges de manœuvre dont ces derniers·ères disposent ou qu'elles ou ils se créent.

Réfléchir sur l'agentivité, la participation et les «cultures locales de l'*agency*» en se focalisant sur le genre en contexte interculturel amène ainsi à revisiter les gestes, les regards et les petites phrases des adultes, prononcées au détour d'une interaction entre professionnel·les, avec les parents ou avec les enfants, qui ne sont pas si anodins. Ils véhiculent des représentations des rapports sociaux de sexe inscrits dans des modèles masculins et féminins généralement construits sur un mode binaire qu'il peut être intéressant de décoder dans une optique de réflexion sur une éducation égalitaire, c'est-à-dire favorable au dépassement des rapports sociaux de sexe inégalitaires.

Le choix de promouvoir une éducation égalitaire s'appuie nécessairement sur une approche réflexive de ses positionnements personnels d'éducateur·rice (parents et professionnel·les) et de l'engagement

collectif d'équipe en la matière, pour les professionnel·les. L'approche réflexive en équipe gagne toujours à s'interroger sur le cadre institutionnel et politique de la structure de la petite enfance concernée, porteur de ses valeurs, mais aussi de ses contraintes, contradictions et zones d'ombre. Enfin, cette approche gagne également à s'appuyer sur la connaissance approfondie qu'ont les professionnel·les des enfants et des familles, acteurs·rices avec lequel·les un dialogue constructif, qui met à distance concrètement préjugés, stéréotypes et jugements de valeur en matière de genre, est indispensable. ■

Elodie Razy, Léa Collard et Fanny Dragozis

Bibliographie

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Charafeddine, R., Zambrana, I. M., Triniol, B., Mercier, H., Clément, F., Kaufmann, L. & Van der Henst, J. B. (2020). How Preschoolers Associate Power with Gender in Male-Female Interactions: A Cross-Cultural Investigation. *Sex Roles*, 83, 453-473. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01116-x1-21>
- Collard, L. & Razy, E. (2024). Boucles d'oreille et parures. Livret 7. In F. Pirard & E. Razy (dirs.), *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel: outil à l'usage des formateur·rice·s et accompagnateur·rice·s* (pp. 1-28). Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy.
- Cresson, G. (2010). Indicible, mais omniprésent: le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, 49(2), 15-33. <https://doi.org/10.3917/cdgc.049.0015>
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. *Terrain*, 40, 99-114. <https://doi.org/10.4000/terrain.1555>
- Dragozis, F. & Razy, E. (2024). L'entre-enfants. Livret 5. Dans F. Pirard & E. Razy (dirs.), *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel: outil à l'usage des formateur·rice·s et accompagnateur·rice·s* (pp. 1-40). Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy.
- Fainzang, S. (1994). L'objet construit et la méthode choisie: l'indéfectible lien. *Terrain*, 23, 161-172. <https://doi.org/10.4000/terrain.3110>
- Garnier, P. (2012). La culture matérielle enfantine: catégorisation et performativité des objets. *Strenæ*, 4. <https://doi.org/10.4000/strenae.761>
- Hauwelle, F., Rubio, M. N. & Rayna, S. (dirs.) (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Erès.
- Héritier, F. (1996). *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. Odile Jacob.
- Le Breton, D. (2010). Se reconstruire par la peau. Marques corporelles et processus initiatique. *Revue française de psychosomatique*, 38(2), 85-95. <https://doi.org/10.3917/rfps.038.0085>
- Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, 73(4), 20-36. <https://doi.org/10.3917/gen.073.0020>
- Lignier, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Seuil.

- Mardon, A. (2011). La génération Lolita. Stratégies de contrôle et de contournement. *Réseaux*, 168-169 (4), 111-132. <https://doi.org/10.3917/res.168.0111>
- Monnard, M. (2016). Occuper et prendre place: une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation. *Espaces et sociétés*, 166(3), 127-145. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0127>.
- Petrovic, C. (2014). Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. Dans F. Hauwelle, M. N. Rubio, & S. Rayna (dirs.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 32-48). Erès.
- Pirard, F. & Razy, E. (dirs.) (2024). *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel: outil à l'usage des formateur-riche-s et accompagnateur-riche-s*. Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy. <https://hdl.handle.net/2268/329856>
- Pirard, F., Razy, E., Absil, G., Collin, J., Genette, C. & Collard, L. (2024). Glossaire Livret C. In F. Pirard & E. Razy (dirs.), *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel: outil à l'usage des formateur-riche-s et accompagnateur-riche-s* (pp. 1-35). Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy.
- Razy, E. (2024). Une éducation (non)genrée. Livret 14. Dans F. Pirard & E. Razy (dirs.), *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel: outil à l'usage des formateur-riche-s et accompagnateur-riche-s* (pp. 1-39). Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy.
- Razy, E. (2024). Casser des tours, occuper l'espace. Livret 16. Dans F. Pirard & E. Razy (dirs.), *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel: outil à l'usage des formateur-riche-s et accompagnateur-riche-s* (pp. 1-37). Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy.
- Razy, E. (2019). Bébés de l'anthropologie, anthropologie des bébés? Une longue quête si nécessaire. *L'autre. Cliniques, cultures et sociétés*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.3917/lautr.059.0131>
- Sacco, M. & Paternotte, D. (dirs.) (2018). *Partager la ville, genre et espace public en Belgique francophone*. Academia.
- Swain, J. M. & Spire, Z. D. (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 21(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/3344/4511?inline=1>
- Varpanen, J. (2019). What is Children's Agency? A Review of Conceptualizations Used in Early Childhood Education Research. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100288>