

# **Les pratiques enseignantes pour un enseignement sans stéréotypes de genre en 1-2H**

---

**Choix des jouets, ressources et actions des enseignant-e-s**

---

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Vanessa Almeida da Silva**

**Sous la direction de : Nicole Chatelain**

**La Chaux-de-Fonds, avril 2019**



## Remerciements

Nous tenons tout d’abord à remercier Madame Nicole Chatelain, notre directrice de mémoire, pour son accompagnement et sa disponibilité ainsi que ses nombreux conseils tout au long de la recherche.

Nous souhaitons également remercier les enseignantes qui ont accepté de participer à l’élaboration et à la réalisation de ce travail.

Finalement, un grand merci à David Almeida da Silva pour sa relecture et ses remarques pertinentes.



# Avant-propos

## Résumé

Afin de s'orienter vers un système éducatif plus égalitaire, une sensibilisation dès le plus jeune âge aux stéréotypes de genre est à préconiser. C'est effectivement l'intérêt de ce mémoire, qui s'intéresse à un thème particulièrement d'actualité, car il concerne l'égalité entre filles et garçons à l'école.

Ce travail s'articule autour de lectures scientifiques ainsi que d'un travail de recherche dans les écoles, avec notamment la rencontre d'enseignant·e·s titulaires de classes de première et deuxième HarmoS, dans lesquelles les stéréotypes de genre sont particulièrement présents.

L'étude permet d'une part de mettre en exergue le rôle primordial de l'enseignant·e dans la lutte des stéréotypes de genre à l'école qui est notamment celui de prévenir la création de stéréotypes et de développer le sens critique des élèves, leur permettant ainsi de les reconnaître. D'autre part, elle décrit les pratiques des enseignant·e·s, leurs ressources et leurs actions pour un enseignement basé sur l'égalité des sexes. Ce travail étudie également les critères de choix des jouets des personnes interviewées, ces derniers pouvant être un transmetteur de stéréotypes de genre ou inversement, un moyen de les contrecarrer pour autant qu'ils s'orientent vers une certaine neutralité.

## Cinq mots clés :

- Construction genrée
- Stéréotypes
- Éducation égalitaire
- Jouets genrés
- Cycle 1 (1-2<sup>e</sup> HarmoS)



## Liste des figures

Figure 1 : Les résultats du test de performance .....	7
Figure 2 : Les trois éléments indissociables selon Bolduc (1981) .....	14
Figure 3 : Les étapes de l'approche inductive selon Sophie Turpaud-Amalvy (2016) .....	20
Figure 4 : Synthèse des critères de choix des jouets selon les enseignantes interviewées .....	33

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Le profil des enseignantes interviewées .....	25
---	----

## Liste des annexes

ANNEXE 1 : LE GUIDE D'ENTRETIEN .....	I
ANNEXE 2 : LA DEMANDE D'ENTRETIEN .....	II
ANNEXE 3 : LE CONTRAT DE RECHERCHE .....	III





<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>3</b>
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L’OBJET DE RECHERCHE .....	3
1.1.1 Raison d’être de l’étude.....	3
1.1.2 Présentation du problème .....	4
1.1.3 Intérêt de l’objet de recherche .....	4
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	5
1.2.1 Les stéréotypes .....	5
1.2.2 Mixité, égalité et parité.....	10
1.2.3 L’histoire du jouet .....	12
1.2.4 Le rôle du jeu dans le développement de l’enfant.....	13
1.2.5 Le genre et le développement de l’identité sexuée.....	14
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE .....	16
1.3.1 Identification de la question de recherche .....	16
1.3.2 Objectifs de recherche .....	16
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE .....</b>	<b>19</b>
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	19
2.1.1 Recherche qualitative .....	19
2.1.2 Approche inductive .....	19
2.1.3 Démarche descriptive et compréhensive .....	21
2.2 NATURE DU CORPUS .....	21
2.2.1 Des entretiens semi-directifs .....	21
2.2.2 Le guide d’entretien .....	22
2.2.3 La prise de contact.....	23
2.2.4 Le contrat de recherche .....	23
2.2.5 Quatre enseignantes de 1-2H.....	24
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D’ANALYSE DES DONNEES .....	25
2.3.1 Transcription .....	25
2.3.2 Traitement des données .....	26
2.3.3 Méthodes et analyse .....	26

<b>CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>29</b>
3.1 LE CHOIX DES JOUETS POUR UNE CLASSE SANS STEREOTYPES DE GENRE .....	30
3.2 AGIR POUR CONTRER LES STEREOTYPES DE GENRE.....	34
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>39</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>43</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>I</b>

# Introduction

Les stéréotypes de genre sont présents de manière incontournable dans les classes de première et deuxième HarmoS, spécialement en début d'année scolaire, car l'enfant les aura acquis au travers de son environnement proche, telle que la famille. Ces représentations stéréotypées peuvent être véhiculées de différentes manières : les attentes d'autrui, le code vestimentaire, les jouets, les livres, les interactions avec les pairs, etc. Les jouets proposés dans les institutions préscolaires et à l'école peuvent donc également contribuer à la création de nouveaux stéréotypes, faute de proposer du matériel neutre et accessible aux filles et aux garçons. Les différents espaces de jeux dans les classes de première et deuxième HarmoS amènent les élèves à développer une multitude de compétences. Pour leur développement global, il est donc important que chaque élève soit amené à explorer et à jouer dans tous les espaces.

Le choix de notre thème s'est donc porté sur les jouets comme transmetteur de stéréotypes de genre. Nous avons également décidé de nous intéresser au concept de la pédagogie égalitaire. Nous avons donc identifié les trois questions de départ suivantes :

- Est-ce que les stéréotypes de genre se construisent (uniquement) au travers des jouets ?
- En quoi les jouets et les jeux utilisés à l'école peuvent-ils influencer les stéréotypes de genre ou favoriser leurs transmissions ?
- Comment favoriser une véritable éducation à l'égalité ?

Après la lecture de plusieurs ouvrages et l'étude de différentes recherches qui nous ont apporté quelques éléments de réponse, notre question de recherche s'est précisée. De plus, Kira Appel<sup>1</sup>, lors de la 2ème Conférence du Conseil de l'Europe du réseau des points de contact nationaux sur l'égalité entre les femmes et les hommes qui s'est tenue en 2014, a tenu des propos qui ont résonné en nous :

Nous devons modifier la perception que les filles et les garçons ont de ces attentes et stéréotypes de genre. Nous devons axer aussi notre action sur les enseignants et les pédagogues qui ne sont pas conscients des comportements sexistes qu'ils engendrent. Ce que nous voulons faire, c'est donner aux filles et aux garçons un libre choix (Conseil de l'Europe, 2015, p. 7).

---

<sup>1</sup> Kira Appel est la conseillère principale auprès du ministre du Ministère de l'Enfance, de l'Éducation et de l'Égalité des sexes au Danemark.

Notre recherche a pris un tournant, s'intéressant plus spécifiquement aux comportements et aux pratiques des enseignant·e·s qui, nous le savons maintenant, peuvent sans le vouloir intensifier les stéréotypes de genre et les inégalités entre filles et garçons. Le personnel enseignant joue ainsi un rôle important dans la déconstruction des stéréotypes, afin de privilégier un enseignement égalitaire aux élèves. En effet, les stéréotypes de genre représentent un obstacle à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes. Les textes de l'instruction publique vont définitivement dans ce sens. La Loi sur l'Organisation Scolaire (LOS) dans le canton de Neuchâtel, qui définit les devoirs et le comportement que doivent adopter les enseignant·e·s mentionne le devoir de traiter les élèves avec équité. De plus, le système éducatif est mixte en Suisse. Cela sous-entend que les filles et les garçons reçoivent un enseignement considéré comme identique. Deux nouvelles questions se posent alors : l'école promeut-elle l'égalité ? Qu'est-il mis en place en début de scolarité ? Cette étude vise donc à identifier les ressources des enseignant·e·s, ainsi qu'à mettre en évidence leurs actions quotidiennes pour sensibiliser les élèves et combattre les stéréotypes de genre à l'école.

Pour y répondre, le travail s'organise en trois chapitres. Dans un premier temps, le chapitre de la problématique pose un regard théorique en définissant les concepts principaux de ce travail, qui sont accompagnés également de résultats de recherche divers. Vient ensuite le chapitre de la méthodologie, dans lequel la méthode de collecte de données est explicitée et la démarche d'analyse décrite. Notre recherche se voulant qualitative, nous avons privilégié une approche inductive et des entretiens semi-directifs. À la suite de la rencontre avec des enseignant·e·s titulaires de classes de première et deuxième HarmoS, les entretiens sont retranscrits dans leur intégralité afin que les résultats soient analysés et interprétés dans la dernière partie de ce travail. Des extraits de verbatim viennent éclaircir et illustrer la réalité du terrain des enseignant·e·s face aux stéréotypes de genre. Finalement, une synthèse permet de mettre en lumière les résultats obtenus.

# Chapitre 1. Problématique

## *1.1 Définition et importance de l'objet de recherche*

### **1.1.1 Raison d'être de l'étude**

Nos actions, nos pratiques, nos outils, notre langage en tant qu'enseignant·e·s ne contribuent-ils pas, sans le vouloir, à consolider les représentations inégalitaires entre filles et garçons dans les classes ? S'interroger sur l'impact de nos pratiques professionnelles est nécessaire, afin de prévenir la création de stéréotypes, mais aussi d'agir en vue de les atténuer. Cette problématique est récurrente, surtout durant les premières années à l'école.

Depuis le début de notre formation, nous nous posons des questions sur le rôle de l'enseignant·e dans la transmission des stéréotypes de genre. Les enfants sont peut-être les plus vulnérables face à certaines remarques leur reprochant d'adopter des comportements ou des outils à connotation masculine ou féminine. Les jouets, faisant partie des outils pédagogiques que nous pouvons retrouver dans une classe en première et deuxième HarmoS<sup>2</sup>, permettent entre autres le développement moteur, le développement intellectuel ainsi que la socialisation de l'enfant avec ses pairs.

Finalement, c'est un thème qui est d'actualité puisque des programmes d'enseignement tels que ABCD de l'égalité<sup>3</sup> ont vu le jour ces dernières années, dans le but de lutter contre le sexisme et les stéréotypes de genre. Plus récemment encore, les brochures de L'école de l'égalité<sup>4</sup> proposent des activités permettant d'intégrer des dimensions spécifiques en lien avec l'égalité entre les sexes dans les contenus abordés en classe. Les enseignant·e·s de l'école primaire y sont donc confrontés lors de leur pratique professionnelle.

Afin de s'orienter vers une société plus égalitaire entre les sexes, une sensibilisation dès l'entrée à l'école est à préconiser. C'est pour ces précédentes raisons que nous avons décidé de réaliser notre travail de mémoire de Bachelor sur un thème qui suscite chez nous des interrogations tant sur le plan professionnel que personnel.

---

<sup>2</sup> HarmoS est un accord signé entre tous les cantons suisses. Il est entré en vigueur en 2009 dans le canton de Neuchâtel. Il consiste à coordonner toutes les décisions prises concernant les onze années d'école obligatoire (CDIP, 2007).

<sup>3</sup> L'ABCD de l'égalité est un programme d'enseignement français, enseigné de manière expérimentale à partir de la rentrée 2013 (ABCD de l'égalité, 2013).

<sup>4</sup> C'est un matériel pédagogique qui a pour objectif d'encourager la prise en compte de l'égalité entre les filles et les garçons dans la formation. La première brochure est sortie et se destine au cycle 1 (1<sup>re</sup> à 4<sup>e</sup> HarmoS). (egalite.ch, 2019)

### 1.1.2 Présentation du problème

Aucune caractéristique biologique ne prédispose un garçon à aimer jouer au football et il en va de même pour filles, concernant les poupées. C'est leur environnement, composé d'adultes et d'autres enfants, qui leur apprendra quels comportements ils doivent adopter et quels jeux ils sont censés aimer. Cela signifie donc que nous, en tant qu'enseignant·e·s et parents, pouvons changer les mentalités, notamment en encourageant filles et garçons à s'approprier eux-mêmes les caractéristiques de genre qui leur correspondent (Ouellet, *et al.*, s.d.).

Dans le monde des adultes, l'égalité salariale n'est toujours pas acquise, mais qu'en est-il des activités proposées aux enfants ? Certaines enseignes de jouets semblent avoir pris conscience de ce phénomène et tentent de remédier à la présence de stéréotypes de genre, qui semblent être un des facteurs responsables des inégalités entre les filles et les garçons. En effet, les magasins U<sup>5</sup> ont notamment lancé en 2015 un catalogue « sans préjugés » en proposant des jouets de couleur neutre, ainsi qu'un spot publicitaire mettant en scène des filles jouant avec une perceuse et des garçons changeant un poupon (Meysenq, 2016). Avant cela, Top Toy<sup>6</sup>, souhaitant suivre l'évolution de la société suédoise sur la question du genre, présente un catalogue de jouets « sexuellement neutres », mettant un terme à la discrimination sexiste que subissent les enfants à travers les jouets<sup>7</sup>.

### 1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Les filles se déguisent en princesses et jouent le rôle de la maman pour être gentilles et jolies, alors que les garçons jouent aux voitures et aux jeux vidéo pour être courageux et invincibles. Les objets proposés aux filles et aux garçons dans les catalogues de jouets, dans les institutions préscolaires et/ou à l'école, sont ancrés dans deux univers totalement opposés, stéréotypés et inégalitaires. Dans la plupart des catalogues, le rose est à l'honneur pour les filles, le bleu pour les garçons. Les choix et les goûts de chaque sexe doivent correspondre à la norme, restreignant ainsi leur imagination. Les stéréotypes de genre peuvent être transmis par de simples remarques, mais peuvent-ils également être transmis par des objets ? Sans le savoir, l'enseignant·e peut participer à la création de stéréotypes de genre par ses outils pédagogiques et didactiques (dont les jouets).

---

<sup>5</sup> Le Système U est une coopérative de commerçants de grande distribution française (Wikipedia, 2018).

<sup>6</sup> Top-Toy est une société danoise qui vend et importe des jouets dans les pays nordiques (Wikipedia, 2018).

<sup>7</sup> Propos tirés de la version en ligne du Huffington Post du mois de novembre 2012 dans la rubrique *C'est la vie*.

Le corps enseignant n'est pas le seul acteur, certains manuels scolaires et la littérature pour enfant possèdent des stéréotypes de genre. L'école peut amplifier les différences entre les deux sexes en offrant un environnement qui favorise les similarités au sein d'un même genre et les différences entre les filles et les garçons. Les enseignant·e·s présentent du matériel éducatif qui contient des comportements sexuellement stéréotypés et les pairs les adoptent également. Les enfants internalisent ces stéréotypes et préjugés, qui guident en retour leurs propres préférences et comportements.

Nous avons choisi de traiter ce sujet, car en tant qu'enseignante, nous serons forcément confrontée à cette situation. Il nous appartiendra donc de trouver des solutions et d'agir au mieux avec les élèves. Cette étude porte donc sur les jouets genrés choisis dans les classes de première et deuxième HarmoS et l'impact que ces derniers peuvent avoir lors du développement de l'enfant. Elle nous permet de réfléchir également à la place de l'enseignant·e face aux stéréotypes de genre et d'aller à la découverte des ressources et des actions des enseignant·e·s afin de nous préparer à ce défi dans notre pratique professionnelle.

## ***1.2 Etat de la question***

### **1.2.1 Les stéréotypes**

Le sous-chapitre suivant définit la notion de stéréotype (de genre) et traite de l'impact que ceux-ci peuvent avoir au quotidien, et plus précisément dans les classes.

Le terme de « stéréotype » existe depuis 1798 et désigne un coulage de plomb dans une empreinte destiné à la création d'un « cliché » typographique (Schadron, 2006). Toutefois, la notion de stéréotype dans son acception psychologique est utilisée pour la première fois en 1922 par Walter Lippmann.

Lippmann désigne par-là les images que nous nous construisons au sujet des groupes sociaux, des croyances dont il veut souligner la rigidité par le recours à ce terme d'imprimerie. Selon lui, ces images nous sont indispensables pour faire face à la complexité de notre environnement social ; elles nous permettent de simplifier la réalité pour nous y adapter plus facilement (Schadron, 2006).

Par ailleurs, Leyens (1983) définit les stéréotypes comme des « théories implicites de la personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien propre » (Berjot & Delelis, 2005, p. 148). Les stéréotypes

sont donc formés par les croyances, les traits de personnalité ou encore les caractéristiques des membres d'un groupe, qui sont alors généralisés à l'ensemble du groupe. Souvent, la notion de stéréotype fait écho à celles des préjugés et de discrimination. Outre la simplification de la réalité, Doise (1972) évoque encore quatre fonctions des stéréotypes : la première, la fonction explicative (« il a fait ça parce que c'est un... »), permet de se faire une impression de l'autre rapidement. La deuxième et la troisième se complètent, puisqu'il s'agit de la fonction anticipatrice (« il va me voler parce que c'est un... ») et de la fonction justificatrice (« je ne lui fais pas confiance parce que tous... sont des... »). En nous efforçant de prédire le comportement d'un individu, cela nous permet d'adapter le nôtre par rapport au sien. Finalement, la quatrième fonction est celle de la reconnaissance sociale (Berjot & Delelis, 2005). De ce fait, les stéréotypes ont pour but de faire face à un manque d'information, car selon Berjot et Delelis (2005), « grâce à l'appartenance catégorielle d'une cible, il nous serait possible d'inférer un certain nombre de traits [...] et aussi un certain nombre de conduites possibles [...] » (p. 150). Il faut toutefois être attentif à ces raccourcis mentaux, car ils peuvent amener à des erreurs de jugement et également avoir des conséquences négatives.

En tant qu'acteur social, mais aussi en tant qu'individu faisant partie de la société, il est primordial pour l'enseignant·e « d'avoir conscience des effets des stéréotypes sociaux sur les comportements, attitudes et performances, les nôtres comme celles d'autrui » (Casanova, 2017, p. 1). En effet, la mission de l'enseignant·e ne se limite pas aux seules questions pédagogiques et didactiques liées aux apprentissages des élèves, mais « consiste à aider les élèves à acquérir des connaissances qui prennent du sens en les amenant à établir de nouveaux rapports à eux-mêmes, à autrui, au monde » (Haute Ecole Pédagogique Lausanne, 2015, p. 4). L'enseignant·e est donc au cœur d'enjeux de société.

Par ailleurs, lors de ces dix dernières années, la psychologie sociale s'est intéressée à l'impact psychologique particulier que les stéréotypes peuvent avoir sur les individus qui en sont la cible. Ci-dessous, deux résultats de recherche au sujet des stéréotypes et leurs conséquences :

- **La menace du stéréotype**

Deux chercheurs, Claude Steele et Joshua Aronson<sup>8</sup>, se sont questionnés sur les conséquences qu'une croyance pouvait avoir sur les performances des personnes visées par un stéréotype. Ce phénomène est appelé menace du stéréotype<sup>9</sup>. Sur ce sujet, il existe aux États-Unis un stéréotype

---

<sup>8</sup> Ces deux chercheurs de l'Université de Stanford aux États-Unis ont mis à jour ce phénomène en 1995 (Casanova, 2017).

<sup>9</sup> En anglais : *stereotype threat*



concernant les capacités intellectuelles des Afro-Américains : ils sont moins intelligents que les Blancs. Dans le cadre de l'expérience, des individus Noirs et Blancs, tous et toutes étudiant·e·s de la prestigieuse Université de Stanford, ont passé une épreuve d'évaluation et ont été répartis dans deux conditions. Le premier groupe, dans la condition « menace », était informé que le test était révélateur de leurs capacités intellectuelles. Lors de la présentation du test dans le deuxième groupe, dans la condition « pas de menace », aucune information ne faisait mention d'un test d'intelligence. Puisque la notion d'intelligence ne faisait pas partie de la consigne, le stéréotype négatif concernant les étudiant·e·s Noir·e·s n'avait pas lieu d'être. Le constat est irrévocable : les résultats du deuxième groupe montrent une similitude pour l'ensemble des étudiant·e·s, alors qu'on remarque une évidente diminution des résultats pour les individus afro-américains lorsqu'ils pensent passer un test d'intelligence (Gabarrot, s.d.). Les victimes du stéréotype ont fini « par le rendre réel » (Casanova, 2017, p. 1).

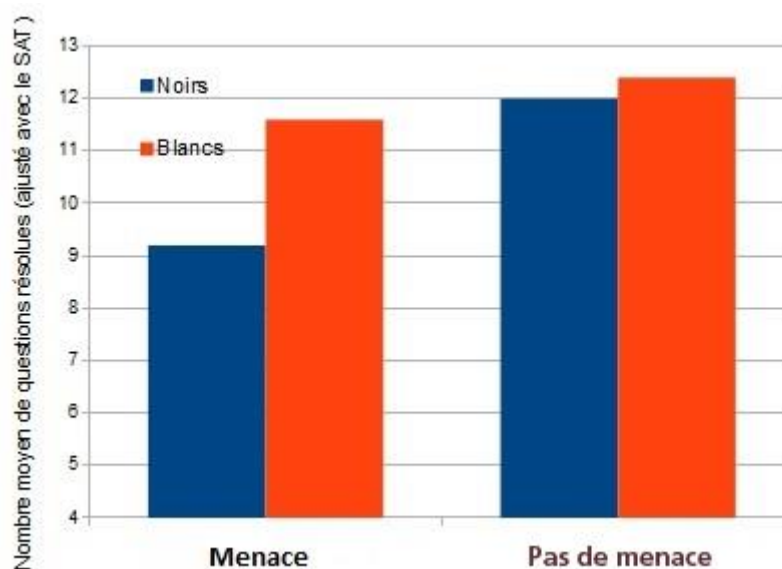


Figure 1<sup>10</sup> : Les résultats du test de performance<sup>11</sup>

C'est cette pression psychologique particulière, relative à l'existence d'un stéréotype concernant les performances d'une catégorie sociale particulière, et influant sur les performances des représentants de cette catégorie, qui est nommée menace du stéréotype. Cette menace se caractérise par la peur de confirmer, par ses performances,

<sup>10</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Menace\\_du\\_st%C3%A9r%C3%A9otype](https://fr.wikipedia.org/wiki/Menace_du_st%C3%A9r%C3%A9otype)

<sup>11</sup> Les scores sont ajustés en fonction des résultats au SAT Reasoning Test, qui est un examen standardisé sur une base nationale et utilisé pour l'admission aux universités des États-Unis (Wikipedia, 2017).

le stéréotype négatif de son groupe. Et cette peur viendrait diminuer les performances au test d'intelligence (Gabarrot, s.d., pp. 3-4).

Si les stéréotypes peuvent avoir un impact sur la performance cognitive de certain·e·s étudiant·e·s, nous sommes en droit de nous poser la question suivante : quel impact peuvent-ils avoir sur des élèves en bas âge ? Nous allons découvrir une conséquence possible ci-dessous, résultat d'une expérimentation menée en 1968, par deux psychologues sociaux américains, Robert Rosenthal et Leonore Jacobson.

#### ▪ **L'Effet Pygmalion (ou les prophéties autoréalisatrices)**

Cette recherche, particulièrement étudiée dans le contexte de la performance sportive et scolaire, est appelée l'effet Pygmalion<sup>12</sup> (Casanova, 2017). L'expérimentation débute par l'annonce à des enseignant·e·s qu'une étude sur « l'éclosion tardive des élèves » est menée et qu'un test de QI va être réalisé. Subséquemment, les résultats des élèves sont transmis « par erreur » aux enseignant·e·s, avec des notes attribuées aléatoirement. À l'issue de l'année scolaire, une nouvelle évaluation est conduite et révèle que les élèves, dont les enseignant·e·s pensaient brillants, ont eu de meilleurs résultats (De Santis, 2019). L'effet Pygmalion est donc un mécanisme selon lequel le jugement que l'on porte sur une personne conditionne en partie son comportement. Ainsi, les paroles et les attentes que les enseignant·e·s ont vis-à-vis de leurs élèves peuvent conditionner le comportement de ceux-ci et avoir un impact sur leurs performances. Merton, sociologue ayant développé la notion de prophétie autoréalisatrice, la présente comme suit : « C'est, au début, une définition fausse de la situation qui provoque un comportement qui fait que cette définition initialement fausse devient vraie » (Légal & Delouvée, 2015, p. 75). Cela suppose donc que l'effet Pygmalion peut être positif ou négatif : si le corps enseignant encourage un élève, il peut s'attendre à ce que ce dernier développe tout son potentiel. Au contraire, si les attentes de l'enseignant·e sont basses concernant un élève, il y a peu d'espoir de le voir progresser. En conclusion, « la perspective d'un succès tend à faciliter son accomplissement » (Delécraz, 2016).

Collet (2016), s'étant intéressée aux idées reçues sur les différences supposées d'aptitudes scolaires entre les sexes, explique que des représentations sexuées peuvent également avoir une incidence sur les résultats des élèves. Les enseignant·e·s considèrent a priori les filles appliquées, contrairement aux garçons jugés trop immatures pour se mettre sérieusement au

---

<sup>12</sup> L'effet Pygmalion a été nommé ainsi en référence à la légende antique racontant l'histoire du sculpteur Pygmalion, qui sculpta une femme à la perfection, Galatée, et lui donna vie par la suite, grâce à Aphrodite, la déesse de l'amour. (Wikipédia, 2019)

travail. En outre, les enseignant·e·s s'attendent à une progression visible grâce au travail fourni par les filles, mais pensent que les garçons sont naturellement dotés d'un fort potentiel, notamment en mathématiques, et qu'il suffit d'un peu de patience pour que les résultats décollent (Duru-Bellat, citée par Collet, 2012).

Intéressons-nous maintenant à ce qu'il se passe en classe et aux études menées à ce sujet. Philippe Meirieu (1999), professeur de sciences de l'éducation dit que « [L'école] se débrouille très bien pour sous-estimer la réussite des filles (qu'elle met sur le compte du « travail ») alors qu'elle attribue celle des garçons au talent » (p. 34). Une attribution précoce d'une étiquette à des enfants peut ainsi avoir des résultats délétères. En effet, l'image que l'enfant aura de lui-même se construira en fonction de cette étiquette, étiquette déposée sur lui par les figures d'autorités. Ces conséquences négatives s'apparentent d'ailleurs à la définition du sexisme proposée par Michielsens et Angioletti (2009) et qui est la suivante : « Le sexisme est un acte où une distinction injustifiée est faite entre les sexes, avec des conséquences défavorables pour un ou plusieurs membre-s de l'un des deux sexes » (p. 28). De plus, les paroles ne sont pas l'unique moyen de les transmettre ; les gestes, le regard ainsi que les commentaires jouent un rôle crucial. L'enseignant·e, étant l'une des figures d'autorités de chaque enfant, il est primordial d'avoir conscience de ce concept. En résumé, « ce que l'on exprime à un enfant sur ses capacités l'influence de manière directe sur ce qu'il pense être capable de faire » (Delécraz, 2016).

Nous pouvons ainsi dire qu'il est fondamental de se questionner sur la manière dont les adultes agissent de façon différenciée envers les enfants de deux sexes au sein des institutions préscolaires, puis sur les bancs de l'école. Une étude, réalisée auprès d'enfants de trois à quatre ans, montre que « les professionnels interagissent davantage avec les garçons, mais aussi que les domaines dans lesquels les interactions ont lieu diffèrent selon le sexe de l'enfant » (Dafflon Novelle, 2006, p. 73). La chercheuse observe notamment un déséquilibre concernant la participation des filles à certaines activités telles que la construction, les cubes, le sable. En revanche, les garçons participent beaucoup moins à tout ce qui touche les jeux de rôles. Toutefois, « la manière dont l'adulte présente les jouets aux enfants peut contribuer à l'acquisition et au maintien de leurs préférences pour des activités spécifiques » (Dafflon Novelle, 2006, p. 73). En revanche, Serbin *et al.* (1979), cités par Dafflon Novelle, montrent que « lorsque les jouets masculins et féminins sont présentés de manière non stéréotypée aux enfants, les choix de jeux des filles et des garçons ne diffèrent pas significativement » (Dafflon Novelle, 2006, pp. 73-74). En outre, l'influence des pairs joue un rôle actif dans le renforcement

de comportements appropriés selon le sexe. La réaction des pairs peut être positive : approbation, imitation, participation au jeu. Mais elle peut être également négative : critique, abandon du jeu, détournement de l'attention. Les garçons souffrent particulièrement de réactions négatives, lorsqu'ils s'essaient à des activités types du sexe opposé. En conséquence, « les enfants ajustent donc leur comportement afin de se conformer aux rôles typiques de leur sexe, les renforcements des pairs semblent servir de rappel, selon les chercheurs » (Dafflon Novelle, p. 75).

### **1.2.2 Mixité, égalité et parité**

Il importe maintenant de s'intéresser à ce que disent les textes de l'instruction publique, ainsi qu'au matériel à disposition des enseignant·e·s. En effet, l'égalité des sexes n'est toujours pas une réalité à l'école : on s'en aperçoit notamment dans les pratiques d'enseignement, dans les interactions entre élèves et enseignant·e·s, ainsi que dans les choix d'orientation. Les enseignant·e·s ont tendance à solliciter plus les garçons, afin qu'ils restent attentifs, créant ainsi un nombre d'interactions supérieur au nombre d'interactions entre les enseignant·e·s et les filles. De plus, les hommes s'orientent plus souvent dans des filières de formation scientifiques et techniques, tandis que les femmes sont plus nombreuses dans les filières littéraires et celles de la santé (Collet, 2016). Pourtant, dans la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), elle annonce dans sa déclaration du 30 janvier 2003, les objectifs et les finalités de l'école publique. Parmi ceux-ci, elle préconise à l'école publique d'assumer des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales, notamment en assurant la promotion de la correction des inégalités de chance et de réussite. Elle poursuit en définissant les principes de l'école publique - l'égalité et l'équité en faisant partie -, en assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins.

De plus, dans le canton de Neuchâtel, la Loi sur l'Organisation Scolaire (LOS) a défini le 28 mars 1984 les devoirs et le comportement que doivent adopter les enseignant·e·s à l'égard des élèves dans son chapitre 5 concernant les directeurs, personnel enseignant et personnel administratif. Dans son article 42, la loi neuchâteloise recommande aux enseignant·e·s de traiter les élèves avec équité et de tenir compte de la personnalité de chacun.

Ces documents officiels traduisent une volonté d'offrir une école équitable et égalitaire aux enfants. Il nous paraît maintenant primordial de définir ces termes pour parer à d'éventuels malentendus. L'Institut québécois d'éthique appliquée (2005) propose la définition suivante :

[...] l'équité se distingue de l'égalité. L'équité se définit comme « la juste appréciation de ce qui est dû à chacun », tandis que l'égalité préconise un traitement uniforme et indifférencié pour tous. Le geste équitable prodigue, dans une situation irrégulière, « à chacun selon », quand le geste égalitaire obéit plutôt à l'impératif « tous pareils ». (p. 1)

Bien qu'ils promeuvent l'égalité des chances, ainsi que l'équité dans l'enseignement prodigué, le genre n'est toutefois pas relevé dans ces textes. Le rôle de l'institution scolaire dans la lutte contre les stéréotypes de genre est néanmoins plus que jamais d'actualité. En effet, les concepts de pédagogie égalitaire ou de littérature égalitaire ont fait leurs apparitions, c'est pourquoi de nouveaux outils pédagogiques et projets ont vu le jour ces dernières années, dont deux présentés ci-après :

- **L'association lab-elle**

Cette association a créé un label, afin de mettre en avant une liste d'albums pour enfants « attentifs aux potentiels féminins et dénués de stéréotypes sexistes ». Le catalogue<sup>13</sup> est constitué de 300 albums. Leur intention est la suivante :

Afin de permettre à chacune et à chacun de faire des choix qui ne soient pas dictés par les stéréotypes de genre, il est important de proposer aux enfants des livres qui contiennent des représentations de femmes et d'hommes, de filles et de garçons, non figées dans des rôles cloisonnés (Association lab-elle, 2018).

- **L'école de l'égalité**

Ce matériel pédagogique, destiné aux enseignant·e·s de l'école primaire et secondaire, a pour objectif de permettre « l'intégration d'une pédagogie égalitaire dans le cadre des activités ordinaires d'une classe » (egalite.ch, 2019, p. 7). Une actualisation du premier projet datant de 2006 a germé, cette fois-ci avec des activités par domaines disciplinaires ou par thématiques et articulées avec les objectifs du Plan d'études romand (PER).

La CIIP et la LOS ne font pas non plus mention de la mixité à l'école. À ce propos, Collet (2016) expose la chose suivante : « Aujourd'hui, dans près de deux-tiers des pays du monde, la mixité filles/garçons est atteinte dans l'enseignement primaire » (p. 9), mais cela n'a pas toujours été le cas. Ce n'est que depuis la fin des années soixante que l'école réunit dans une même classe des filles et des garçons – quelles que soient leurs origines sociales, ethniques ou

---

<sup>13</sup> Le catalogue en version électronique : [https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/bef/\\_www/files/pdf63/Catalogue\\_Lab\\_elle.pdf](https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/bef/_www/files/pdf63/Catalogue_Lab_elle.pdf)

géographiques, leur langue ou leur religion – et reçoivent le même enseignement. Cette décision fait le pari que chaque enfant, indépendamment de leur sexe, est capable d’acquérir des connaissances et d’avoir accès aux mêmes savoirs. En effet, avant les années 1970, l’éducation des garçons était privilégiée, au détriment de celle des filles. Depuis, la scolarisation des filles leur permet de rattraper leur retard à l’école primaire comme à l’école secondaire. Toutefois, dans l’enseignement secondaire, mixité ne veut pas dire parité. En effet, Collet (2016) définit la parité comme suit :

La parité est le principe de représentation de chaque sexe en nombre égal. La mixité est le fait d’intégrer les deux sexes. Mais la mixité n’est pas signe d’égalité si les deux sexes ne sont pas à parité, ou s’ils co-existent sans interagir, ou s’ils ne sont pas traités également (p. 25).

En Afrique notamment, les filles sont peu scolarisées en comparaison avec les garçons, car la société contraint les filles à endosser d’autres devoirs : tâches ménagères, mariage, enfants. Dans les pays industrialisés, les filles suivent des scolarités souvent plus longues que les garçons et obtiennent de meilleurs résultats. On s’aperçoit qu’après tant d’années, l’égalité dans les parcours scolaires et professionnels est loin d’être une réalité.

### **1.2.3 L’histoire du jouet**

L’égalité se veut ainsi présente dans les écoles, mais qu’en est-il des jouets mis à disposition dans les classes de 1-2H ? Respectent-ils cette égalité en proposant des jouets destinés aux deux sexes, sans stéréotypes de genre ? Avant de répondre à ces questions, intéressons-nous tout d’abord à l’historique des premiers jouets de l’antiquité jusqu’à de nos jours.

À notre connaissance, les premiers jouets datent de l’Antiquité. Mais l’apparition du jeu remonte sûrement à celle de l’homme. En effet, le jeu semble être indissociable de l’espèce humaine, puisqu’on imagine les enfants des australopithèques jouer avec ce que la nature leur mettait à disposition, à savoir des cailloux et des bouts de branches. Ce n’est qu’au Moyen-Âge qu’apparaît le mot « jouet » et qu’à la Renaissance qu’il entre enfin dans le dictionnaire français. Au siècle des Lumières, et grâce à l’influence de philosophes tels que Jean-Jacques Rousseau, les jouets commencent à représenter un intérêt (au-delà de l’amusement) et participent à l’éducation morale et religieuse des enfants de toute classe sociale. Plus tard, grâce à l’industrialisation principalement, mais aussi grâce aux progrès techniques et scientifiques, ainsi qu’à la diffusion de l’instruction, la production de jouets explose. Le téléphone, l’automobile, les chemins de fer passionnent ainsi petits et grands, et les créateurs de jouets s’en

donnent à cœur joie. Toutefois, une grande partie de ces jouets ne sera accessible à tous les enfants qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, en raison de leur coût. L'histoire du jouet nous montre également comment certains d'entre eux ont su traverser les âges, comme le hochet, le cerf-volant, la balle et bien d'autres. Aujourd'hui, le jouet prend des formes différentes : du sabot – ancêtre de la toupie – au jeu vidéo, en passant par la poupée en plastique, il a certainement bien évolué à travers les siècles (Albou-Tabart *et al.*, 2011).

#### **1.2.4 Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant**

Depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle, éducateurs et chercheurs ne remettent plus en cause l'importance du jeu et de son rôle déterminant dans le développement de l'enfant. Plus qu'un passe-temps amusant, le jeu est pour l'enfant « un élément irremplaçable dans l'apprentissage de l'expression et de la maturité sur le plan physique, psychologique et social » (Grellet, 2000, p. 7). C'est en jouant que l'enfant acquiert des habilités motrices et intellectuelles. Grellet (2000) ajoute que par l'imitation, « l'enfant s'efforce de comprendre l'adulte en tant que personne, à travers ses occupations » (p. 7), ce qui facilitera plus tard ses rapports avec la société dans laquelle il devra s'insérer. Finalement, jouer est un moment idéal pour établir un lien avec la société environnante, en développant des apprentissages importants pour la vie future.

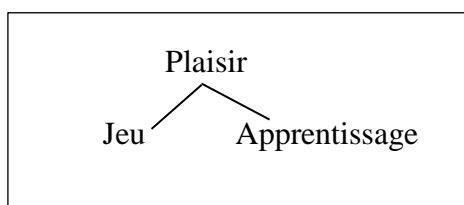
Piaget, connu pour ses travaux en psychologie du développement, a mis en évidence les différentes étapes du jeu, correspondant respectivement aux quatre périodes du développement de l'enfant (Metra, 2006, p. 12) :

- 1) Le jeu d'exercice durant le stade sensori-moteur (0-2 ans)
- 2) Le jeu symbolique durant le stade préopératoire (2-6 ans)
- 3) Le jeu de construction durant le stade des opérations concrètes (6-12 ans)
- 4) Le jeu de règle durant le stade des opérations formelles (12 à 16 ans)

Lorsque l'enfant fait son entrée à l'école, à l'âge de trois ou quatre ans, il se trouve dans la deuxième période : le stade préopératoire (2-6 ans). L'enfant peut jouer à faire semblant, car il a accès au symbolisme et à la permanence de l'objet ; c'est ce que Piaget appelle « le jeu symbolique ». Un balai peut se transformer en cheval, une cuillère en téléphone. C'est grâce à la fonction symbolique que le langage émerge, avec l'apparition des premiers mots. Pour que la fonction symbolique se mette en place, il faut permettre à l'enfant d'avoir accès aux jeux symboliques, tels que les jeux d'imitation, les jeux de faire semblant, le dessin. D'après Piaget, le jeu est un moyen de s'informer sur les objets et les événements, ce qui fait de lui une activité

essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et des apprentissages scolaires.

Dans la pensée de Bolduc (1981), l'enfant consacre une grande partie de son énergie à la formation d'une relation avec ses parents et son entourage. Le temps qu'il lui reste est dédié au jeu, à la découverte et à l'apprentissage. Pour lui, jouer c'est apprendre. L'enfant explore le monde environnant, expérimente l'espace et le temps, connaît son corps. Ses différentes expérimentations (toucher, mettre à la bouche, jeter, secouer...) lui permettent de reconnaître ce qui est doux ou dur, ce qui fait du bruit. Ainsi, l'objet doit être attrayant – par sa texture, sa couleur, sa taille – afin que l'enfant parte à sa découverte, pour qu'il se pose des questions et cherche des réponses. Il doit lui permettre de rêver, d'inventer et de créer. De cette façon, l'enfant aura plaisir à jouer et plus important encore, il apprendra en ayant du plaisir.



*Figure 2<sup>14</sup> : Les trois éléments indissociables selon Bolduc (1981)*

Par ce schéma, Bolduc (1981) illustre que le jeu, le plaisir et l'apprentissage sont indissociables. Elle place le plaisir en son cœur, car il est l'élément « déclencheur » du processus. En effet, plus l'enfant sera intrigué par un objet et plus il répondra à des questions importantes pour lui, plus il investira d'énergie dans son jeu. Cela décuplera ensuite le plaisir qu'il a à explorer et à apprendre. Le jeu est donc un support pour l'apprentissage et le plaisir le moyen pour l'attirer.

### **1.2.5 Le genre et le développement de l'identité sexuée**

Tout d'abord, « le sexe est, avec l'âge, les deux premières catégories sociales utilisées par les enfants pour comprendre le monde qui les entoure » (Dafflon Novelle, 2006, p. 11). À quelques mois seulement, les bébés sont déjà capables de distinguer les individus de sexe différent et les individus d'âge différents.

---

<sup>14</sup> Schéma directement prit du livre Les jouets ; Bien les choisir pour amuser et développer son enfant de Bolduc (1981).



Selon Kohlberg (1966), citée par Dafflon Novelle (2006), lorsqu'un enfant a la capacité d'étiqueter son propre sexe ou celui des autres, cela fait partie de la première étape pour la compréhension du concept de genre. En effet, il aura acquis l'identité de genre. Pour déterminer le sexe de l'autre, il se basera sur des caractéristiques apparentes comme la longueur des cheveux, les jouets et autres types d'activités. La deuxième étape s'apparente au fait que l'enfant comprendra que le sexe est une caractéristique stable dans le temps : c'est la stabilité du genre. Toutefois, à quatre ans, cela reste difficile pour lui de croire qu'un garçon aux cheveux longs reste un garçon. Ce n'est qu'à la troisième étape, à l'âge de cinq ou six ans qu'on nommera la constance du genre qu'il aura compris que le sexe est déterminé par des critères biologiques et non par des critères socioculturels (vêtements, jouets, activités). Ce n'est pas tout. Il ne s'agit pas seulement de comprendre qu'une fille reste une fille ou qu'un garçon reste un garçon en toutes circonstances. En effet, les enfants acquièrent par la suite certains stéréotypes liés aux sexes. La question est de savoir comment et à quel moment les enfants étiquettent-ils les genres. Pour y répondre, intéressons-nous d'abord à quand et dans quelles circonstances l'enfant se sent « fille » ou « garçon ».

L'identité sexuée, ce n'est pas seulement avoir un sexe « mâle » ou « femelle », c'est-à-dire le sexe biologique, ou acquérir des comportements dits « masculins » ou « féminins », qui eux correspondent au sexe social. L'identité sexuée traduit la façon dont un sujet ressent son appartenance à un groupe de sexe et construit un rapport singulier au genre. En général, « il fait référence aux différentes étapes à travers lesquelles passe un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille de sa culture » (Dafflon Novelle, 2006, p. 10).

Sur le plan cognitif, l'enfant d'âge préscolaire doit apprendre la nature de la catégorie « genre » : une personne est soit une fille, soit un garçon, et la longueur des cheveux ou la couleur des vêtements ne sont pas déterminants du sexe de l'enfant. On appelle cette acquisition « le concept de genre ». Sur le plan social, l'enfant doit apprendre quels sont les comportements qui sont associés au fait d'être un garçon ou une fille. Il doit comprendre le rôle sexuel approprié à son genre, c'est-à-dire l'ensemble de comportements, d'attitudes, de droits, de devoirs et d'obligations associés au fait d'être un homme ou une femme.

Le genre se construit donc avant l'entrée à l'école ; les lieux d'accueil de la petite enfance permettent aux enfants d'apprendre la vie en collectivité et les y préparent. Souvent, les enfants ont des moments de jeu « libre », lors desquels ils ont la possibilité de choisir leurs espaces et jouets préférés. Leur décision est également motivée par d'autres facteurs : le choix de leur camarade, la disponibilité de l'espace. Le système des « coins » se retrouve également en

première et deuxième HarmoS, proposant par exemple le coin « poupée », le coin « construction », le coin « livres ». Est-ce vraiment un choix ? Selon Collet (2016), les choix des enfants sont souvent biaisés, notamment par leur entourage, lorsqu'ils utilisent les jouets jugés convenir à leur sexe. Leurs choix reflètent ainsi l'environnement dans lequel ils ont grandi, les valeurs et la culture de la famille notamment. Ainsi, Collet (2016) poursuit en ajoutant que « les enfants apprennent très vite à être conformes aux normes sexuées en usage dans leur société. Et quand ils entrent à l'école, ils ont déjà assimilé le fonctionnement du système de genre » (p. 32).

### ***1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche***

#### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Ce dernier chapitre de la problématique présente les diverses questions et objectifs qui vont nous guider pour effectuer ce travail.

Avant de commencer la rédaction de ce dernier, notre question de recherche était la suivante :

*En quoi les jouets et les jeux utilisés à l'école peuvent-ils influencer les stéréotypes de genre ou favoriser leurs transmissions ? Y a-t-il des jouets pour filles et pour garçons ?*

Au fil des recherches effectuées, nous avons pris conscience que même si le corps enseignant n'est pas le seul agent (influence des pairs, parents), il occupe une position unique pour contrecarrer les représentations stéréotypées, pour proposer des modèles de rôles non stéréotypés et pour remettre en question avec les enfants les stéréotypes qui demeurent. Nous souhaitons donc nous intéresser davantage au rôle de l'enseignant·e dans la création de stéréotypes et du matériel utilisé en classe (les jouets) comme transmetteur. Notre question de recherche se transforme ainsi :

*Quel est le rôle de l'enseignant·e face aux comportements stéréotypés de ses élèves lors de moments de jeu (libre) ?*

*Quelles sont les ressources et les actions de l'enseignant·e pour combattre les stéréotypes de genre ?*

#### **1.3.2 Objectifs de recherche**

Les trois objectifs suivants viennent compléter la question de recherche.

- **Objectif 1 :**

Notre premier objectif est de nous intéresser au rôle perçu des enseignant·e·s dans la lutte contre les stéréotypes de genre à l'école.

- **Objectif 2 :**

Notre deuxième objectif est d'identifier la manière que les enseignant·e·s ont de prendre en compte la problématique du genre dans leurs classes au quotidien, notamment au travers des jouets. Quels sont leurs critères pour le choix des jouets dans la classe ?

- **Objectif 3 :**

Notre troisième objectif est d'identifier les ressources à disposition des enseignant·e·s ainsi que leurs actions pour combattre les stéréotypes de genre.



## **Chapitre 2. Méthodologie**

### ***2.1 Fondements méthodologiques***

Ce chapitre présente le dispositif méthodologique choisi, ainsi que la nature du corpus, permettant d'aboutir de manière cohérente sur l'analyse des données récoltées dans le chapitre suivant.

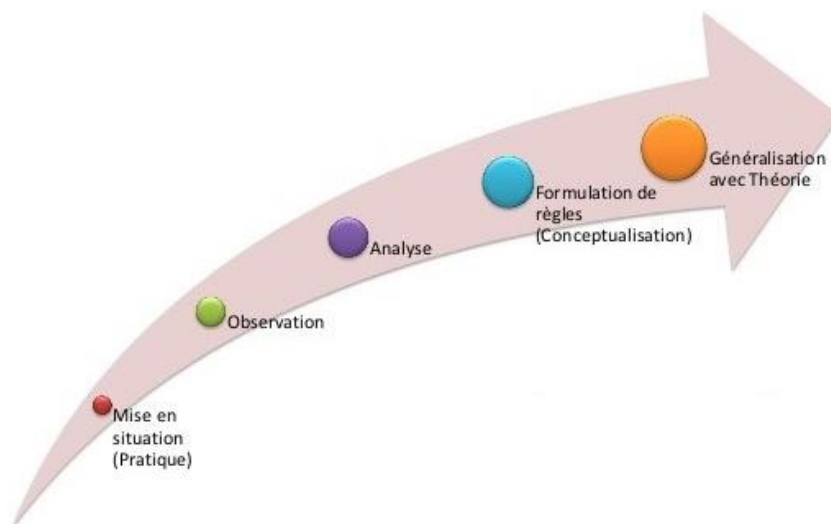
#### **2.1.1 Recherche qualitative**

Une rencontre avec des enseignant·e·s titulaires de classes de première et deuxième HarmoS nous offre la possibilité d'échanger sur la thématique de notre travail. Nous allons donc mener une recherche qualitative. Cette méthode de recherche « produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes » (Taylor & Bogdan, 1984, cité par Viens (1996, p. 2)). De plus, « cette méthode permet aussi d'explorer les émotions, les sentiments des patients, ainsi que leurs comportements et leurs expériences personnelles. Elle peut contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement des sujets et des interactions entre eux » (Aubin-Auger, et al., 2008). Ainsi, le but de notre recherche n'est pas de présenter des chiffres et de fournir des statistiques, mais bel et bien de décrire les actions et les choix des acteurs de l'enseignement face aux stéréotypes de genre présents dans leurs classes.

#### **2.1.2 Approche inductive**

L'approche de notre étude est inductive. À la suite de la lecture détaillée des données brutes, variées et nombreuses, l'approche inductive permet de condenser celles-ci dans un format résumé et ainsi d'établir des liens entre les objectifs de recherche et les thèmes abordés durant les entretiens. Blais et Martineau (2006) la décrivent comme suit : « L'analyse inductive est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (p. 3).

Le schéma ci-dessous résume les étapes d'une approche inductive : tout d'abord, le recueil de données s'effectue par l'observation (expériences, événements, etc.). Ensuite viennent l'analyse des données récoltées et leur classification. Puis, s'ensuit une représentation générale découlant sur la généralisation de ce qui a été observé sur quelques cas particuliers, autrement dit un modèle scientifique. En résumé, l'induction se définit comme un type de raisonnement consistant à passer du spécifique vers le général.



*Figure 3 : Les étapes de l'approche inductive selon Sophie Turpaud-Amalvy (2016)*

De plus, selon Pasche Gossin et Joliat (2018-2019)<sup>15</sup>, notre approche est à visée heuristique, car elle a pour objectif la découverte et le développement des connaissances sur les pratiques enseignantes. Toujours dans la même optique et selon Tupin (2003) :

[...] Les approches méthodologiques à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer. Toutefois, puisque l'accent est mis sur la description des pratiques enseignantes, les résultats ne permettent pas de porter un jugement quant à l'efficacité de ces pratiques (cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin, 2010, p. 170).

En effet, l'objectif de cette recherche est de comprendre comment interagir au mieux avec les élèves pour prévenir et éviter la transmission des stéréotypes de genre au travers du matériel employé dans les classes de première et deuxième HarmoS notamment, mais également d'identifier les ressources à disposition des enseignant·e·s. En recensant le discours sur les diverses pratiques d'enseignant·e·s expérimenté·e·s, nous espérons adopter une posture adéquate pour atténuer, voire contrer les stéréotypes de genre dans notre future classe. Il ne s'agit en aucun cas de faire modifier la pratique des enseignant·e·s interviewé·e·s, même si nous leur offrons la possibilité de réfléchir à leur enseignement.

---

<sup>15</sup> Propos librement repris du cours 2 de méthodologie de la discipline de recherche, filière 1720 (p.6)

### **2.1.3 Démarche descriptive et compréhensive**

Notre recherche s'inscrit dans les deux démarches suivantes : la démarche descriptive et la démarche compréhensive.

La première est d'ordre descriptif : Selon Martel, « la méthode descriptive, c'est d'abord décrire, c'est-à-dire dépeindre dans le but de transmettre une information précise, complète et exacte ».

Il ajoute encore que :

Décrire reste donc essentiel pour étudier ce qui est significatif et peut aider à la compréhension, même celle de l'inédit ; cela demande néanmoins de décoder les faits, de prendre conscience de leur existence, de recherche de sens qu'ils peuvent avoir... sans oublier de noter tout cela et de le transmettre.

Nous cherchons effectivement à découvrir les représentations des enseignant·e·s vis-à-vis des stéréotypes de genre, à décrire leurs actions pour faire face à ceux-ci et ainsi nous enrichir personnellement. Cette démarche consiste donc uniquement à décrire le comportement d'un acteur de l'enseignement sans l'influencer d'aucune façon.

La deuxième est quant à elle d'ordre compréhensif : celle-ci a pour fonction de « dégager la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations attribuées à l'agir ainsi que sur la mise au jour de la logique collective que constitue l'activité sociale » (Charmillot & Dayer, 2007). Elle pose donc les questions suivantes : que veut l'acteur ? Quels buts veut-il atteindre ? Dès lors, la démarche compréhensive va se baser sur l'explication et l'interprétation des données grâce à l'expérience et à la pratique des personnes interviewées, à ce qu'ils pensent, parlent et agissent. Nous nous intéressons ainsi d'une part à l'individu et à ses actions, mais également à comprendre les choix des enseignant·e·s interrogé·e·s.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Des entretiens semi-directifs**

Barbillon et Le Roy (2012) affirme que l'entretien « facilite l'accès à des informations insoupçonnées et permet au chercheur d'aborder sa thématique de recherche de manière élargie en y intégrant de nouveaux aspects. En cela il s'oppose au questionnaire qui guide davantage le discours du sujet [...] » (p. 6). Pour cette raison et dans le but de recueillir des données significatives, nous privilégions la méthode de recueil d'informations suivante : l'entretien

semi-directif. En laissant s'exprimer le sujet sur des thématiques prédéfinies, nous lui permettons de construire son discours en suivant sa propre logique de raisonnement. Les informations recueillies seront ensuite destinées à être traitées qualitativement. L'objectif étant de questionner des enseignant·e·s sur leur pratique au travers de questions traitant des différents types de groupe se formant dans la classe, de l'organisation sociale de la classe ainsi que des jouets et de leur utilisation selon le sexe des élèves, le choix de ce recueil d'informations ainsi que le choix du type d'entretien nous paraissent évidents. L'entretien semi-directif offre une richesse et une diversité des données que le questionnaire ou que l'entretien non-directif ne permettent pas.

« L'entretien semi-directif est systématiquement enregistré (sauf impossibilité matérielle ou refus de l'enregistrement). Mais la prise de notes pendant l'entretien est utile pour faciliter la mémorisation des points les plus importants, que ce soit en vue des relances ou pour faciliter la localisation de tel ou tel thème lorsqu'on veut écouter l'enregistrement » (Revillard, 2008).

L'enregistrement permet donc de faire ressortir la parole exacte de la personne interviewée et d'éviter ainsi les interprétations. En outre, « le fait d'avoir des citations fidèles de la parole des interviewés vous servira de « preuve » dans votre analyse sociologique de l'entretien » (Revillard, 2008).

### **2.2.2 Le guide d'entretien**

Le guide d'entretien<sup>16</sup> se compose de différentes thématiques que nous aborderons durant les entretiens. Nous avons sélectionné trois thèmes qui nous semblent pertinents et qui serviront de base lors de l'analyse :

- Les actions et les ressources des enseignant·e·s
- Les jouets
- Les observations et le rôle perçu de l'enseignant·e

Dans le guide d'entretien se trouve également « la consigne de présentation de l'étude rappelant le cadre et l'objet réel ou supposé de la recherche, ainsi que les règles éthiques dans lesquelles l'étude s'inscrit » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 22). L'entretien se déroule ensuite selon le guide préétabli. Nous nous gardons l'autorisation de recadrer le propos si nécessaire, mais nous désirons avant toute chose donner la possibilité aux enseignant·e·s de s'exprimer ouvertement.

---

<sup>16</sup> Voir annexe 1



Nous privilégions des relances, des reformulations et des questions ouvertes neutres et non-jugeantes, afin de ne pas orienter le discours du sujet. Quant à l'organisation et l'ordre des thématiques abordées du guide, elles sont construites de façon à mener une discussion générale sur le fonctionnement de la classe mixte, pour ensuite aboutir sur des questions plus spécifiques.

À la suite des deux premiers entretiens, des réajustements dans le guide d'entretien initial ont été faits. Ainsi, souhaitant éviter la redondance, certaines questions ont été supprimées au profit de demandes d'informations complémentaires ciblées.

### **2.2.3 La prise de contact**

Tout participant à cette étude est contacté de la même manière. Lors de la demande d'entretien<sup>17</sup>, faite sous la forme d'un courriel, nous explicitons le thème de notre recherche, l'importance de notre travail ainsi que nos motivations. Lors de ce premier contact, il s'agit de transmettre les informations nécessaires à la bonne compréhension de notre enquête (sans pour autant transmettre le guide d'entretien). La durée approximative de l'entretien est donnée (quarante-cinq minutes), temps nécessaire afin de permettre la création d'une dynamique et d'un climat de confiance propice à la libre expression. Si l'enseignant-e désire participer à l'étude, nous fixons un rendez-vous ensemble dans le lieu de son choix, dans le but de faciliter ainsi la production du discours. En effet, il s'agit de ne pas négliger le cadre de l'entretien, car « le sujet doit être dans une position confortable à la fois sur le plan physique (éviter toutes nuisances pouvant altérer l'attention et le confort du sujet : lieu bruyant, fort taux de passage, siège inconfortable, etc.) et psychologique » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 29). Nous informons également du fait que leurs propos seront enregistrés. Finalement, la date du rendez-vous est fixée d'un commun accord.

### **2.2.4 Le contrat de recherche**

Le cadre déontologique dans lequel l'entretien se déroule (anonymat, confidentialité, destination des informations recueillies) est précisé lors de la deuxième prise de contact avec les participant·e·s. Néanmoins, avant chaque entretien, la signature d'un document<sup>18</sup> explicitant les modalités de l'enregistrement est demandée aux enseignant·e·s. Ce document certifie leur accord à la participation de notre recherche et explique également qu'en cas de publication du mémoire, les coordonnées seront anonymisées et les données récoltées supprimées.

---

<sup>17</sup> Voir annexe 2

<sup>18</sup> Voir annexe 3

### 2.2.5 Quatre enseignantes de 1-2H

Constituer un panel de personnes à interroger est une tâche difficile puisque cela dépend de la question de recherche ainsi que des objectifs posés. Il s'agit donc de s'approcher d'une population susceptible de répondre à notre questionnement. Selon Savoie-Zajc (2007),

L'action d'échantillonner découle ainsi des décisions prises lors de la sélection dans la mesure où le chercheur décidera de faire la recherche soit auprès de toute la « population » [...] ou auprès de sous-groupes d'une population selon des critères qui s'avèrent pertinents théoriquement parlant (le degré de motivation, la réputation d'engagement professionnel, le caractère innovateur et autres) ou des critères contextuels (l'âge, les années d'expérience, le sexe, et autres). (p. 101)

Dans le cas de notre recherche, un seul critère s'avère essentiel : la population de référence doit être constituée d'enseignant·e·s titulaires d'une classe de première et deuxième HarmoS. Comme explicité précédemment, c'est dans les premières années à l'école que l'enfant a un contact avec des jouets (présentés sous la forme de « coins » dans les classes), qui sont parfois porteurs de stéréotypes de genre. Le corps enseignant, observateur constant, a la possibilité d'assister aux comportements empreints de stéréotypes de genre, se manifestant de manière « naturelle » lors de moments de jeu libre.

Les autres caractéristiques des enseignant·e·s telles que l'âge ou le lieu de travail ne sont pas forcément pertinentes pour notre recherche, donc il ne s'agit pas d'une priorité. Toutefois, il serait intéressant d'avoir des propos contrastés selon les profils diversifiés des personnes interviewées.

Quant au nombre d'entretiens requis, Thiétart (2003) déclare que « La taille adéquate d'un échantillon est celle qui permet d'atteindre la saturation théorique » (p. 216). Après la rencontre de quatre enseignantes de 1-2H, la collecte des données s'est arrêtée, puisque le nombre d'informations additionnelles décroissait, signifiant que le seuil de saturation avait été atteint. En outre, nous ne recherchons pas la représentativité statistique, mais l'intérêt de ce qui est dit durant les entretiens, puisque c'est la singularité de chaque cas qui est intéressante.

Le tableau ci-dessous recense le prénom fictif, le nombre d'années d'expérience, le nombre d'élèves actuellement, le fait d'avoir un·e duettiste, ainsi qu'un aperçu du parcours professionnel des enseignantes interviewées.

*Tableau 1 : Le profil des enseignantes interviewées*

<b>Prénom fictif</b>	<b>Années d'enseignement</b>	<b>Nombres d'élèves</b>	<b>Duettiste</b>	<b>Aperçu du parcours professionnel (en 1-2H)</b>
<b>Lucie</b>	10 ans	18 élèves	Non	Issue de la HEP-BEJUNE, a toujours travaillé dans des classes de 1-2H dans le canton de Neuchâtel. En parallèle, enseigne l'anglais en 8H.
<b>Carole</b>	31 ans	18 élèves	Oui	Issue de l'école normale, a toujours travaillé dans les classes de 1-2H. Donne le soutien langagier dans d'autres classes.
<b>Sabrina</b>	20 ans	18 élèves	Oui	Issue de l'école normale, a toujours travaillé dans les classes de 1-2H. Travaille depuis 19 ans dans le même collège.
<b>Catherine</b>	~22 ans	15 élèves	Non	Issue de l'école normale, a toujours travaillé dans les classes de 1-2H.

En proposant un panel diversifié tant au niveau des années d'enseignement que du parcours professionnel dans les classes de 1-2H, nous souhaitons montrer l'hétérogénéité constituant le corps enseignant et ainsi récolter des données hétéroclites.

### ***2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données***

Le dernier chapitre de la méthodologie présente la manière dont les données récoltées sont traitées, en vue de l'analyse de celles-ci.

#### **2.3.1 Transcription**

Les entretiens sont retranscrits dans leur totalité, afin de respecter le propos des enseignantes et l'authenticité du dire. Ainsi, comme l'affirme Maulini (2008) : « L'essentiel est de restituer le propos de l'interviewé de manière claire, fidèle, compréhensible pour le lecteur et respectueuse pour l'orateur » (p. 1). Dans cette perspective, Maulini (2008, p. 1) mentionne quelques recommandations pour la transcription des entretiens que nous avons trouvés pertinentes et qui ont été appliqués :

- « Transcrire l'oral de manière non mécanique :
  - a) en ramenant certaines interjections à leur forme écrite (« Heuh... ben... » devenant « Eh bien... ») ;
  - b) en restaurant les négations (« C'était pas » devenant « Ce n'était pas ») ;

- c) en remplaçant une expression relâchée par un équivalent plus soutenu (« Je me gourais » devenant « Je me trompais ») ;
- d) en introduisant cas échéant un segment de phrase explicitant un implicite (« J'ai une pelle à corriger » devenant « J'ai une pelle [pour déposer les travaux] à corriger »).
- Distinguer les questions (italiques) et les réponses (caractères droits).
- [...]. »

Les parasites de la parole (bégaiements, répétitions, etc.) ont notamment été supprimés. Une retranscription verbale (et non littérale) est à notre avis suffisante, car la façon dont la personne interviewée s'exprime n'a pas d'incidence dans ce travail.

### **2.3.2 Traitement des données**

À propos de la méthodologie lors d'une démarche de recherche qualitative, Aubin-Auger *et al.* (2008) nous disent : « La dernière étape consiste à analyser les données. Plusieurs niveaux peuvent être identifiés. Le premier consiste à se familiariser avec les données à la lumière de la question de recherche. » (p. 144) De ce fait, afin de traiter les données récoltées lors des entretiens et après la transcription de ceux-ci, nous avons tout d'abord effectué une lecture flottante, qui consistait à lire et relire les transcriptions pour tenter de s'approprier le corpus. Cette première étape s'intitule opération d'imprégnation des données. Ensuite est venue la deuxième étape, celle du regroupement des données. Il s'agissait, pendant cette opération, de surligner, à l'aide d'un code couleur établi auparavant, les informations pertinentes pour l'analyse. Les couleurs utilisées correspondent aux catégories du guide d'entretien, nous permettant ainsi de réaliser un premier tri dans les données. Ce procédé, Bardin (2013) le nomme catégorisation. Il s'agit d'une opération de classification d'éléments et de regroupement par genre d'après des critères définis. L'identification des catégories a permis de comparer plus aisément les données entre les différentes enseignantes rencontrées. Finalement, nous avons mis en évidence des verbatim qui viendront appuyer et illustrer nos propos.

### **2.3.3 Méthodes et analyse**

Nous souhaitons, comme expliqué précédemment, à partir du contenu global de tous les entretiens, dégager plusieurs catégories qui nous permettront de classer et d'ordonner l'ensemble des données. Pour ce faire, Barbillon & Le Roy (2012) nous propose une méthode d'analyse s'intitulant analyse de contenu. « Cette méthode d'analyse cherche à dégager le sens d'un discours en classant et en étudiant l'ensemble des informations produites » (p. 49). Bardin (1977), citée par Andreani & Conchon ajoute :

La procédure comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. Ensuite, on utilise l'instrument d'analyse et on décode ce qui a été dit. Enfin, l'analyse établit le sens du discours. (p. 3)

En lien avec ce qui précède, nous allons, au travers de l'analyse, chercher à rendre compte ce qu'ont dit les personnes interviewées de la façon la plus objective et fiable possible. Finalement, pour clore le chapitre de l'analyse, nous élaborons une synthèse dans laquelle se trouve un résumé des résultats obtenus.



### Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Avant d'entrer dans l'analyse à proprement parler, nous estimons pertinent d'évoquer les représentations des participantes par rapport aux stéréotypes de genre, ainsi que le rôle perçu des enseignant·e·s dans la sensibilisation à la question du genre dans les classes de première et deuxième HarmoS.

Lucie, qui travaille depuis dix ans dans les classes de 1-2H, estime ne pas faire de stéréotypes dans sa pratique quotidienne. Elle accorde une réelle importance à l'organisation spatiale de sa classe, ainsi qu'à la décoration de celle-ci, notamment en vue d'éviter les couleurs stigmatisantes. Elle se pose néanmoins des questions sur la notion de stéréotype et de sa provenance.

Est-ce que c'est juste une question de ce qu'on a en nous ? Les filles et les garçons sont quand même différents malgré tout. Donc, est-ce que c'est une histoire de stéréotypes ou juste une histoire de goûts personnels et de façons d'être ? Je ne sais pas.

Elle émet l'hypothèse que les stéréotypes se créent au travers de l'éducation et de la publicité, plus particulièrement des magasins de jouets.

Pour moi, c'est plus à cause de l'éducation à la maison. Et aussi de ce que l'on voit dans les commerces. Typiquement, j'ai horreur d'acheter mes jouets pour l'école chez [x], parce qu'il y a le couloir rose pour les bébés, les poupées et puis, le couloir bleu, avec les constructions. Il y a également un espace mixte, avec la pâte à modeler par exemple. J'ai néanmoins l'impression que c'est en train de changer.

Carole, avec ses trente-et-un ans d'expérience à son actif dans les classes de 1-2H, a le sentiment que les stéréotypes sont encore très ancrés chez certains enfants, notamment à leur entrée à l'école. Tout comme Lucie, elle privilégie des couleurs neutres pour la décoration et l'agencement de la classe, en accord avec sa duettiste. Elle est d'avis que les enfants ont le droit d'avoir des préférences et que ce n'est pas la société, ni à leur entourage d'intervenir dans leurs choix.

Cela doit être un libre choix. Et dans un sens et dans l'autre, cela ne doit pas être imposé, ni par la société, ni par les parents, ni par les enseignants et les éducateurs. Les commerces aussi, je trouve qu'il y a un gros travail à faire à ce niveau-là.

De plus, elle estime que l'enseignant·e a un rôle essentiel pour atténuer, voire contrer les stéréotypes, au travers de discussions avec les élèves ayant lieu dans un cadre non-jugeant et de respect.

Oui, très important. [Les enseignants doivent] leur ouvrir les yeux, qu'ils réfléchissent surtout. Ils [les élèves] peuvent ne pas être d'accord, mais [le but] c'est d'avoir de vraies discussions. Je réagis tout de suite, toujours.

Sabrina, aborde la question de la différence à l'école et de son rôle d'enseignante, elle-même touchée par son vécu en tant que maman.

En tant qu'enseignant, je trouve tellement important de pouvoir accueillir ces jeunes différents et leurs choix différents. Donc oui, je réagis vraiment quand j'entends des propos comme cela, par rapport à un jouet ou à un autre élève. [...] je pense qu'en tant qu'enseignant, on doit vraiment batailler à démonter et à casser ces clichés.

Lorsqu'elle entend des propos sexistes entre élèves ou vis-à-vis d'un jouet/d'un livre, elle réagit systématiquement, et cela au travers d'une discussion, soit individuelle, soit en plénum.

Enfin, Catherine considère que les a priori négatifs concernant les jouets ou les coins faisant partie de la classe doivent être démontés. Elle observe des points de vue catégoriques et notamment des moqueries en lien avec les jouets pour filles/garçons et des couleurs. Tout comme ses collègues, elle fait la supposition que les stéréotypes se construisent dans la sphère privée de la famille, ainsi qu'au travers de la publicité.

Je ne porte aucun jugement. On peut faire plein de suppositions, qui sont liées à l'éducation, au mode de vie, mais je ne me permettrai pas d'intervenir là-dessus. C'est clair qu'au niveau de la publicité, cela n'a pas beaucoup évolué non plus, il me semble.

### **3.1 Le choix des jouets pour une classe sans stéréotypes de genre**

Parmi les thématiques évoquées durant les entretiens, une était relative aux jouets. Ces objets, faisant partie intégrante des classes de 1-2H, ont pour dessein l'acquisition des habilités motrices et intellectuelles. Nous nous sommes donc intéressée tout d'abord aux critères de choix des enseignantes pour les sélectionner et ensuite à la façon de présenter les nouveaux jouets aux élèves.

Chaque participante s'est exprimée sur la façon dont les jouets, composant respectivement leur classe, étaient choisis. Un premier critère de choix semble être le but didactique.

Je choisis, en fait, des jeux, des jouets pour que cela soit utile dans mon travail de classe, au niveau de la progression, au niveau des apprentissages, au niveau de l'interaction, etc. (Carole)



Mais aussi en fonction des besoins pédagogiques si j'ai besoin de travailler la numération et que tout à coup, je trouve un jeu intéressant, je le choisis plutôt comme cela. (Sabrina)

Nous ne mentionnerons pas le jouet accompagné de l'épithète « éducatif », qui est, selon Bolduc (1981), un terme « galvaudé, employé à toutes les sauces et récupéré par la publicité » (p. 17). Le jouet au but didactique possède un objectif d'apprentissage précis, permettant à l'élève d'acquérir une notion, de l'assimiler en la répétant ou bien de vérifier des connaissances déjà acquises. Carole utilise notamment les jeux et les jouets à des fins d'apprentissage, mais également pour encourager les interactions entre élèves. En sciences sociales, une interaction est définie par « un échange d'information, d'affects ou d'énergie entre deux agents au sein d'un système. C'est une action réciproque qui suppose l'entrée en contact de sujets » (Mbaye, 2010). Carole, dans ses buts didactiques, souhaite travailler la coopération et la collaboration entre les élèves, voire la compétition dans certaines activités et ainsi favoriser les échanges. Elle accorde une réelle importance à l'acceptation d'autrui, ainsi qu'au respect, c'est pourquoi le travail de groupe est une pratique qu'elle affectionne tout particulièrement.

Le mot d'ordre dans mon fonctionnement en classe, c'est respecter l'autre, quel qu'il soit. (Carole)

Le deuxième critère est introduit par Bolduc (1981), qui met en évidence l'attractivité qu'un jouet doit avoir, afin que l'enfant puisse partir à sa découverte, qu'il s'y intéresse. C'est également le cas de Catherine, qui mentionne que l'aspect du jouet doit être esthétique.

Il y a des critères qui ne sont pas toujours compatibles, c'est la résistance, le côté esthétique, le côté réaliste et le prix. (Catherine)

Elle ajoute ensuite que le réalisme fait également partie de ses critères de choix, notamment pour les jouets se trouvant dans les coins permettant le jeu symbolique. D'après Piaget, le jeu est un moyen de s'informer sur les objets et les événements, c'est pourquoi les jouets que les élèves manipulent doivent ressembler à leur environnement ou tout du moins présenter quelques caractéristiques identiques. C'est par l'imitation que l'enfant comprend l'adulte en tant que personne et à travers ses occupations (Grellet, 2000). C'est pour ces diverses raisons que les jouets sont de plus en plus réalistes aujourd'hui, produisant parfois des sons et étant capables de bouger.

En outre, Catherine est la seule à mentionner le prix du jouet. Cet élément ne restera que peu évoqué dans cette recherche, puisqu'il s'agit d'un sujet délicat, relevant des finances du système

éducatif. Nous pouvons néanmoins concevoir que certain·e·s enseignant·e·s accordent une importance plus ou moins grande au budget qui leur est attribué, selon les nécessités et besoins en matériel de certaines classes.

Finalement, le dernier critère évoqué est la représentation de la diversité dans les jouets. En effet, il apparaît clairement un désir de satisfaire les besoins et les envies de chaque élève en offrant du matériel varié, s'adaptant ainsi à l'hétérogénéité de la classe.

Il faut qu'il y en ait pour tous les goûts. (Lucie)

Je choisis les jouets certaines fois en fonction des goûts que je découvre chez certains élèves. [...] Très souvent, c'est aussi orienté en fonction des affinités que je peux découvrir au fil de l'année chez certains enfants. (Sabrina)

Plusieurs enseignantes, dont Lucie, ajoutent néanmoins que cette diversité doit respecter une certaine neutralité pour éviter tout stéréotype de genre.

[...] j'ai une maison de poupée avec des poupées de type européen et j'ai aussi des poupées de type africain. [...] Au coin famille, j'ai le bébé, le berceau, etc., où je n'ai pas non plus mis de rose. Je n'ai pas mis de couleurs [stigmatisantes], en fait. C'est très neutre, cela ressemble plus à une maison d'adulte comme l'on voit chez les gens, qu'à une maison d'enfants, dans laquelle tout est très stéréotypé. (Lucie)

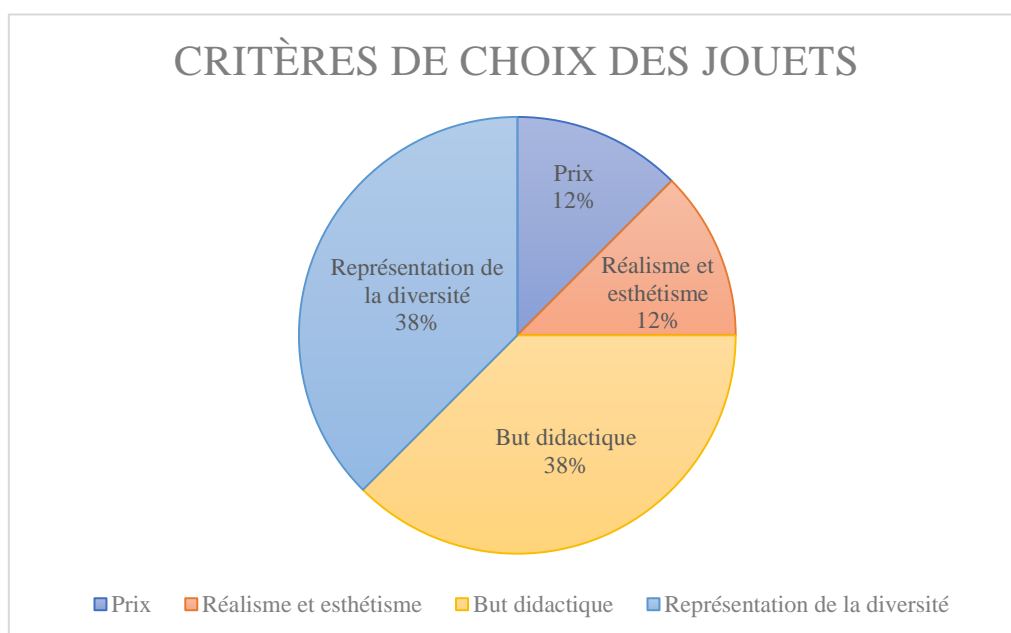
Comme le relève Françon (2013), « seule la mise à disposition de jouets dits « neutres » semblerait garantir aux enfants un accès égal aux jeux et donc aux capacités qu'ils développent » (p. 1). Proposer des jouets neutres permettrait donc aux élèves des deux sexes de les approprier plus facilement.

Tout comme Lucie, Sabrina propose des poupées avec des teintes de couleurs de peau différentes, pour représenter la diversité humaine. Elle a toutefois mis à disposition des poupées ayant une caractéristique « très particulière » pour les enfants, selon elle.

Au niveau des couleurs, je les trouve assez neutres. [...] On voit que c'est une fille et un garçon. Elles sont sexuées. (Sabrina)

En mettant à disposition des poupées présentant les organes génitaux externes représentatifs des deux sexes, elle ouvre la discussion sur la différence physique entre les filles et les garçons, mais elle touche également au concept de genre, notamment aux comportements qui sont respectivement associés aux deux sexes.

Il est maintenant possible de réaliser une synthèse des critères de choix évoqués par les enseignantes interviewées pour sélectionner les jouets.



*Figure 4 : Synthèse des critères de choix des jouets selon les enseignantes interviewées*

La présente synthèse montre que les deux critères principaux mentionnés sont le but didactique et la volonté de représenter la diversité. Cette diversité s'exprime autant sur la variété des jouets, que sur une certaine neutralité afin de permettre à chaque élève de s'y intéresser et de se les approprier.

Néanmoins, la question des jouets ne s'arrête pas là. Toujours selon Françon (2013), « un jouet est davantage perçu comme accessible par l'enfant si l'activité qu'il propose et sa présentation ne sont pas associées à l'autre sexe dans son entourage » (p. 1). Cela sous-entend que l'introduction et la présentation d'un nouveau jouet doivent être réfléchies (paroles de l'enseignant·e et aspect du jouet) afin d'assurer un cadre neutre et éloigné des stéréotypes. Dans le même ordre d'idées, les propos de Kohlberg, citée par Dafflon-Novelle, prennent ici tout leur sens, puisqu'ils disaient que « lorsque les jouets masculins et féminins sont présentés de manière non stéréotypée aux enfants, les choix de jeux des filles et des garçons ne diffèrent pas significativement ». Les élèves auront ainsi accès à une diversité de jouets, leur permettant de développer des capacités indispensables à chaque enfant. Lucie et Carole se sont alors questionnées sur la meilleure manière d'introduire un nouveau jouet, de sorte à le rendre accessible aux filles et aux garçons, leur autorisant ainsi à tout découvrir. Elles apportent chacune un élément de réponse :

Pour présenter les jouets, je le fais de la même manière dont je présente un travail. (Lucie)

Nonante pour cent du temps, lorsque je présente un nouveau jouet, je leur demande s'ils le connaissent, s'ils l'ont à la maison. (Carole)

Il n'est donc pas question de mentionner à quelle population le jouet se destine, puisque les jouets présents dans une classe sont a priori à disposition de tous et de toutes. Toutefois, si un ou une élève suggère que le nouveau jouet s'adresse uniquement aux garçons, ou inversement aux filles, dû au code couleur par exemple, une discussion en plénum est pertinente à ce moment-là, selon les quatre enseignantes. En effet, il ne faut pas oublier qu'« aujourd'hui, la raison majeure du maintien de la déclinaison des jouets et objets en bleu et rose est le chiffre d'affaires visé par les fabricants » (Eynaud, 2013, p. 1).

### **3.2 Agir pour contrer les stéréotypes de genre**

Notre recherche a dévoilé qu'il existe des ressources disponibles pour les enseignant·e·s souhaitant aborder la question de l'égalité dans leurs classes, telle que « L'école de l'égalité ». Des albums de littérature jeunesse attentifs aux stéréotypes de genre ont vu le jour également et sont notamment répertoriés dans le catalogue « lab-elle ». Face à ce problème sociétal, qui peut affaiblir la confiance en soi des enfants ou encore avoir des conséquences sur leur choix du secteur d'activité professionnelle, nous trouvons qu'il n'existe finalement que très peu d'outils ou matériels pédagogiques dédiés aux enseignant·e·s pour l'aborder. Dans le but de découvrir d'autres ressources pour sensibiliser les élèves à l'égalité et aux stéréotypes de genre, les enseignantes se sont exprimées sur leurs pratiques dans les classes de 1-2H. Finalement, cela nous a permis d'échanger sur la manière de lutter contre les stéréotypes de genre, notamment la manière d'agir lorsqu'un événement ou un commentaire sexiste vis-à-vis d'un jouet, d'un livre ou d'un camarade survient.

Catherine, lorsqu'elle traite de l'égalité entre filles et garçons, s'appuie sur l'album de littérature jeunesse « La valise rose » de Susie Morgenstern. Cet album aborde le droit au choix, le droit à la différence, puisque le garçon de l'histoire ne peut plus se passer de la valise rose qu'il a reçue en cadeau à sa naissance et qui le suivra durant toute sa vie, lui trouvant à chaque âge un usage. Tantôt utilisée comme lit ou pour apprendre à marcher, tantôt comme cartable pour l'école, la valise rose accompagne Benjamin en dépit des moqueries des autres enfants.

Cela a été le point de départ de la discussion. Raconter l'album, voir leurs réactions et voir comment ils alimentent la discussion. Est-ce que c'est ridicule ? Est-ce que c'est possible ? Est-ce que c'est réservé [aux filles, aux garçons] ? (Catherine)

Cet album a donc permis d'amorcer la discussion sur les couleurs supposées pour filles et pour garçons, pour ensuite élargir le débat. À partir de questions, l'enseignante a travaillé avec les

élèves sur le thème des stéréotypes de genre, en évoquant plusieurs sujets : les métiers pour hommes et pour femmes, les caractéristiques physiques des deux sexes, les rôles respectifs des hommes et des femmes concernant la répartition des tâches domestiques et les bébés, les jouets pour les garçons et les filles, les vêtements, etc.

Nous avons fait un livret, qu'on avait vendu aux parents, où on avait des tas de questions sur le sujet.  
(Catherine)

L'aboutissement de ce travail fut bénéfique pour l'ensemble de la classe et Catherine observe un bilan positif, affirmant que « cela a été bien intégré [par les élèves] ».

Quant à Lucie, elle a en sa possession un outil pédagogique trouvé sur internet, qu'elle n'a toutefois jamais utilisé. Pour expliquer cela, elle soulève deux risques possibles lorsque l'on aborde le genre en classe : en faire trop et discriminer sans le vouloir et recourir à un matériel qui ne convient pas.

J'ai le sentiment, dans ma pratique au quotidien, que je ne fais pas de stéréotypes. Avec ce moyen, j'avais l'impression d'accentuer l'effet inverse. Parfois, quand on veut trop en faire, on stigmatise quand même.  
(Lucie)

Carole s'est également penchée sur le sujet des stéréotypes de genre cette année, en accueillant une stagiaire de l'école secondaire dans le cadre de la journée « Futur en tous genres »<sup>19</sup>. En effet, elle révèle l'importance de contextualiser les thèmes travaillés en classe, d'amener des choses et exemples concrets, afin que les élèves les retiennent plus facilement.

Une stagiaire de l'école secondaire est venue pour la journée « Futur en tous genres ». On en a donc profité pour parler des métiers. Pour tout ce que je travaille, j'essaie toujours de contextualiser. Il faut que cela ait du sens. (Carole)

C'est ainsi que l'opportunité d'aborder ce thème au travers des métiers s'est présentée à elle. Elle observe toutefois qu'il existe peu d'outils existants destinés aux élèves de 1-2H, c'est pourquoi le matériel employé lors de ces activités a dû être créé par ses soins.

J'ai fait un travail sur les métiers. Je suis donc allée rechercher des sources sur internet. Il existe peu de choses pour les petits. Donc j'ai imprimé moi-même des images de métiers féminins et de métiers masculins, des métiers qu'on pense masculin fait par des filles, etc. (Carole)

À partir de cela, l'enseignante est allée plus loin en demandant aux élèves de s'exprimer sur le métier qu'ils souhaitaient faire plus tard, mais également les métiers de leurs parents. Au travers

---

<sup>19</sup> Projet intercantonal mis en œuvre par les Bureaux de l'Égalité de dix-neuf cantons, il offre la possibilité aux filles et aux garçons de découvrir de nombreux domaines professionnels et ainsi de réfléchir au choix d'une carrière professionnelle sans a priori ou idée préconçue. (Futur en tous genres, 2018)

de ces discussions, Carole encourage ses élèves à réfléchir sur les métiers et à casser les rôles sociaux fondés sur le sexe, élargissant ainsi les choix d'orientation scolaire et professionnelle futurs des filles et des garçons.

Concernant la façon d'agir lorsqu'un événement ou un commentaire sexiste se présente, toutes les enseignantes procèdent globalement de manière semblable. Les quatre enseignantes expliquent qu'elles interviennent tout de suite, au moment où cela se produit, et cela sous forme de discussion (individuelle ou groupée).

Cela dépend à quel moment cela se produit. Si cela se produit, comme vous le dites, où il est en train de parler avec un copain et je l'entends, la discussion va se faire à ce moment-là. Je prends vraiment sur le moment. Et si c'est en regroupement, je fais une discussion groupée. (Lucie)

Je crois qu'avoir une discussion, d'expliquer et de demander l'avis des autres est bénéfique. [...] Si la remarque vient en regroupement, on en parle avec tout le monde et chacun donne son avis. De cette manière, tout le monde peut s'exprimer sans jugement. (Carole)

Quant à Catherine, elle a un rituel s'appelant « Quoi de neuf ? », qui consiste à rassembler tous les élèves et avoir une discussion lors de laquelle ils peuvent s'exprimer librement.

Dans ce cas-là, je profite du motif pour faire un rassemblement. Nous nous mettons tous sur une couverture et nous appelons cela « Quoi de neuf ? ». Nous avons eu une occasion justement, par rapport au rose pour les filles, etc. de discuter de cela. (Catherine)

Il arrive parfois que ce rassemblement ne se déroule pas tout de suite après l'émission d'un propos stéréotypé, il s'agit à l'enseignante d'évaluer la gravité de la situation et de se prononcer sur l'empressement d'un tel rassemblement. De plus, cela lui permet également d'amener du matériel supplémentaire, susceptible d'alimenter la discussion. Elle n'hésite pas à renvoyer les élèves à leurs comportements, en montrant que les garçons comme les filles s'occupent des bébés au coin famille, par exemple. En identifiant avec ses élèves les stéréotypes de genre présents dans la classe, elle souhaite leur permettre de s'en affranchir.

Pour Sabrina, qui aborde les stéréotypes de genre et les a priori négatifs envers certains jouets également sous la forme de discussion, elle ajoute prendre le temps de s'asseoir et de jouer avec les élèves dans les différents coins de la classe, notamment dans les coins typés « garçons ».

Je trouve que la présence de l'enseignante, dans un jeu, valide aussi et démonte aussi les clichés qu'on pourrait imaginer avoir construits. Si je m'assieds par terre en jouant aux voitures, peut-être que j'ouvre un chemin. (Sabrina)

En procédant ainsi, elle montre aux élèves qu'elle aussi, en tant que fille, peut et apprécie jouer avec des voitures, par exemple. C'est un moyen simple de les confronter à leurs a priori et à leurs comportements et d'amener une réflexion.

Nous pouvons constater que les pratiques des enseignantes sont variées : recourir à un album de littérature jeunesse pour amorcer la discussion sur les stéréotypes de genre, participer à un projet intercantonal pour sensibiliser les élèves à l'égalité, par exemple. L'action des enseignantes se manifeste toutefois le plus souvent sous la forme d'une discussion avec l'enfant qui a exprimé les stéréotypes sexistes et, si la remarque est importante, en discussion collective avec les élèves. La discussion est donc un outil pour parvenir à une ouverture d'esprit à l'égalité, car elle permet la confrontation des points de vue et l'élaboration de ses propres opinions. En outre, l'important est de ne pas figer les enfants en ne leur montrant que des schémas traditionnels, mais bien de leur donner la possibilité de découvrir également d'autres visions du monde et d'en discuter. Néanmoins, Carole mentionne le travail à long terme que cela nécessite, ajoutant que « cela ne sert à rien de braquer ». En effet, une discussion ou une activité ne permettra pas de bouleverser des conceptions aussi ancrées dans les mentalités. « La déconstruction des stéréotypes filles/garçons ne doit pas se limiter à des parenthèses ponctuelles [...]. C'est une thématique qui doit se travailler de manière transversale, dans tous les cours, chaque fois que l'occasion se présente » (Service Egalité des Chances du Département des Affaires sociales de la Province de Liège, 2016, p. 43). Nous observons au travers des résultats obtenus que les enseignant·e·s agissent face aux stéréotypes de genre, mais leurs actions reposent essentiellement sur les propos et les comportements que leurs élèves peuvent avoir en classe et consistent en des parenthèses ponctuelles. De plus, Lucie fait le choix de se montrer prudente lorsqu'elle aborde les stéréotypes de genre en classe, ayant crainte de les renforcer par ses interventions. À ce propos, Françon (2013) mentionne quelques précautions à prendre, notamment lorsque l'on emploie des représentations contre-stéréotypées. Elle définit ces représentations par « des messages ou images qui inversent les représentations stéréotypées habituellement véhiculées, comme une fille jouant au football [...] ou un garçon faisant de la danse ». Elle énonce le caractère intéressant des représentations contre-stéréotypées, car celles-ci invitent l'enfant à choisir des comportements et des activités qui lui correspondent, sans tenir compte des rôles traditionnels et différenciés entre les femmes et les hommes. Cependant, les contre-stéréotypes doivent faire référence à un univers proche de l'enfant, auquel cas ils peuvent s'avérer inefficaces. En effet, s'ils représentent des comportements opposés à ce que les enfants

observent régulièrement ou des situations trop éloignées de leur réalité, ils seront peut-être jugés comme ridicules et absurdes. Pire encore, cela pourrait renforcer le stéréotype initial.



## Conclusion

En guise de conclusion, nous allons au préalable revenir sur notre question de recherche, ainsi que sur les objectifs fixés pour ensuite les mettre en lien avec les principaux résultats présentés. Après cela, nous réaliserons une auto-évaluation critique de la démarche, en présentant les limites et les difficultés rencontrées, ainsi que les apports professionnels de la présente recherche.

### ▪ Question de recherche et objectifs

Nos résultats ainsi que les lectures effectuées tout au long de ce travail nous ont permis de répondre à la question de recherche. Celle-ci s'articulant autour des objectifs définis dans la problématique, nous reprenons ces derniers dans les lignes qui suivent.

Concernant le premier objectif de notre recherche, il s'agissait de s'intéresser au rôle perçu des enseignant·e·s dans la lutte contre les stéréotypes de genre à l'école. Il nous paraît important de relever l'engagement et la réelle volonté des personnes interviewées de combattre les stéréotypes de genre et de créer un environnement exempt d'inégalités. Sensibilisées à ce problème sociétal, elles sont conscientes que le rôle de l'enseignant·e est déterminant et que son objectif prioritaire sera d'amener l'élève à acquérir une ouverture d'esprit indispensable à une conception des relations filles-garçons, hommes-femmes plus égalitaire.

Notre second objectif était celui d'identifier la manière dont les enseignant·e·s prenaient en compte la problématique du genre dans leurs classes au quotidien, notamment au travers des jouets, et dans un deuxième temps de relever les critères pour le choix de ceux-ci. Notre recherche a mis en évidence quatre critères sur lesquels les enseignantes s'appuyaient pour choisir leurs jouets : la volonté de représenter la diversité, le but didactique, le prix et l'esthétisme/le réalisme. Au travers de leurs choix, nous observons une nouvelle fois une certaine détermination de s'éloigner des jouets standards et stéréotypés, souhaitant plutôt représenter la diversité et la neutralité.

Finalement, le troisième objectif avait pour intérêt d'identifier les ressources à disposition des enseignant·e·s ainsi que leurs actions pour combattre les stéréotypes de genre. En ce qui concerne les actions des enseignantes, l'approche développée par celles-ci en matière d'égalité entre les filles et les garçons s'avère souvent instinctive et peu formalisée. Sabrina nous a d'ailleurs partagé de son inquiétude en évoquant la chose suivante :

Je trouve que nous ne sommes pas tellement formés à cette neutralité. Je trouve qu'on n'en parle pas et c'est important. [...] Je me trouve, moi-même, peu formée pour orienter le moins possible. Nous faisons un peu selon nos convictions. À l'école, nous y sommes sensibilisés, car nous avons un recul pédagogique et nous savons que c'est important [...]. (Sabrina)

Dans cette perspective, nous nous sommes questionnée sur l'importance d'un programme de formation à la question du genre, destiné aux métiers de l'enseignement primaire. La formation actuelle prévoit effectivement des interventions visant à sensibiliser le personnel enseignant à cette problématique, mais manque le coche en ne proposant pas de ressources concrètes pour passer outre la sensibilisation des élèves. Ce programme s'étendrait idéalement tout au long de la pratique professionnelle, au travers de la formation continue par exemple. Il s'agirait non seulement de donner des outils pour prévenir et réagir à des situations et de permettre un questionnement sur sa propre pratique, mais également de proposer des pistes d'action. Quant aux ressources disponibles pour le corps enseignant, notre recherche a malheureusement démontré qu'il en existait peu et qu'elles étaient pour la plupart inconnues ou inutilisées par les participantes. C'est néanmoins avec enthousiasme que nous avons pris connaissance du nouveau matériel pédagogique « L'école de l'égalité », proposant un choix multiple d'activités qui permettra aux élèves d'intégrer des dimensions spécifiques en lien avec l'égalité entre les sexes.

#### ▪ **Limites et difficultés de notre recherche**

Une limite de notre travail consiste en la population choisie. S'appuyant sur un nombre de quatre participantes, les résultats obtenus ne permettent pas de tirer de conclusions générales. Un échantillon plus important aurait pu soulever d'autres thématiques et voir apparaître davantage de ressources concrètes, notamment de matériels pédagogiques, utilisés en classe. De plus, souhaitant comparer et mettre en évidence les pratiques du corps enseignant en première et deuxième HarmoS, le fait d'avoir constitué un panel uniquement féminin peut apparaître comme une limite. En effet, il aurait été intéressant d'avoir des témoignages d'enseignants masculins, même s'ils ne sont que très peu représentés dans ces degrés.

La difficulté majeure rencontrée lors de ce travail a été celle de respecter l'échéancier officiel. Dû à un démarrage plutôt lent à la suite d'un congé d'une année entre la deuxième et la troisième année de formation, le travail s'est ensuite rapidement accumulé, en raison de la multitude de travaux d'évaluation requis en cette troisième année, ainsi que de la pratique professionnelle notamment.

### ▪ **Apports personnels et professionnels**

Les apports de cette recherche vis-à-vis de notre pratique professionnelle sont nombreux. Tout d'abord, en ce qui concerne le choix du thème, nous sommes ravie d'avoir choisi cette direction. Peu traité dans la littérature, ainsi qu'en sciences de l'éducation, mais plus que jamais d'actualité, ce thème nous tient particulièrement à cœur et le fait d'avoir un aperçu de la réalité des enseignant·e·s nous a permis de nous enrichir personnellement, notamment au travers des rencontres et des échanges. Nous sommes dorénavant consciente des enjeux d'une pédagogie égalitaire au quotidien et qu'il appartient à l'école de participer de façon constante et transversale à la construction de l'égalité, non seulement dans les classes de 1-2H, mais durant toute la scolarité obligatoire. Ce travail aura définitivement un impact sur notre enseignement, car il nous a permis de nous exercer à voir les inégalités, à « chausser les lunettes du genre ». Ensuite, en tant qu'enseignante, il sera de notre ressort de trouver une réponse constructive à la gestion des différences entre filles et garçons pour aborder l'égalité de manière réfléchie et adéquate. Finalement, nous aurons également un regard attentif à tout ce qui peut être transmis de manière implicite au travers de la communication, du langage, des contenus, ainsi qu'au travers du matériel (jouets, livres) qui composent une classe. Pour pousser la réflexion plus loin, nous nous questionnons sur l'appellation des espaces constituant une classe de 1-2H, parfois stéréotypée (le coin « voitures » par exemple) au détriment d'une appellation plus neutre (le coin « transports »).

### ▪ **Perspective d'avenir**

Dans le cas d'un prolongement de ce travail, il pourrait s'avérer pertinent d'élargir cette recherche dans les classes du demi-cycle (troisième et quatrième HarmoS), ainsi qu'aux classes du cycle 2. Dès lors, il serait possible de s'intéresser à la place et à la continuation de la lutte contre les stéréotypes de genre au-delà des deux premiers degrés de la scolarité. Est-elle source de questionnement et de préoccupation dans tous les degrés de la scolarité obligatoire ? Existe-t-il plus de ressources destinées aux enseignant·e·s ? De plus, en tenant en considération notre désir d'échanger avec un corps enseignant diversifié, il serait intéressant de rencontrer des enseignants masculins sur le terrain. Les hommes se montrent-ils tout autant impliqués que leurs collègues féminines face aux stéréotypes de genre et aux inégalités, sachant qu'ils ont des privilèges que ces dernières n'ont pas (encore) ?



## Bibliographie

- ABCD de l'égalité. (2013). ABCD de l'égalité; des ressources pour l'égalité entre les filles et les garçons. Récupéré sur [http://cache.media.education.gouv.fr/file/10\\_Octobre/98/6/ABCD-Egalite-dossier\\_272986.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_Octobre/98/6/ABCD-Egalite-dossier_272986.pdf)
- Albou-Tabart, S., Canonne, J., Bauwens, M., Schlessier, T., & Jean, T. (2011). *Des jouets & des hommes*. Issy-les-Moulineaux: Beaux Arts.
- Andreani, J.-C., & Conchon, F. (s.d.). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: état de l'art en marketing*. Récupéré sur [https://www.researchgate.net/publication/238711815\\_METHODES\\_D'ANALYSE\\_ET\\_D'INTERPRETATION\\_DES\\_ETUDES\\_QUALITATIVES\\_ETAT\\_DE\\_L'ART\\_EN\\_MARKETING](https://www.researchgate.net/publication/238711815_METHODES_D'ANALYSE_ET_D'INTERPRETATION_DES_ETUDES_QUALITATIVES_ETAT_DE_L'ART_EN_MARKETING)
- Association lab-elle. (2018). *Un lab-elle, pourquoi faire?* Récupéré sur [lab-elle.org/label/arguments](http://lab-elle.org/label/arguments)
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *La revue française de médecine générale* Vol. 19 n°84, p. 2. Récupéré sur [http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446\\_2008\\_introduction\\_RQ\\_Exercer.pdf](http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008_introduction_RQ_Exercer.pdf)
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche; De la problématique à l'analyse*. Enrick B. Editions.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse du contenu*. Presses Universitaires de France.
- Berjot, S., & Delelis, G. (2005). *Psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26.
- Bolduc, N. (1981). *Les jouets: Bien les choisir pour amuser et développer son enfant*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.
- Casanova, P. (2017, Mai 02). *Les stéréotypes sociaux: que sont-ils et pourquoi nous les utilisons?* Récupéré sur CogniFit: Santé, Cerveau & Neurosciences: <https://blog.cognifit.com/fr/stereotypes-sociaux/>
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), p. 132.

- Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes? : Pour combattre les inégalités à l'école*. Paris: Belin.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003, janvier 30). Déclaration de la CIIP.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons: Socialisation différenciée?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- De Santis, M. (2019, février 21). *Psychologie du travail : l'effet Pygmalion pour booster vos équipes*. Récupéré sur appvizer.fr: <https://www.appvizer.fr/magazine/ressources-humaines/gestion-talents/effet-pygmalion>
- Delécraz, J. (2016, Août 31). *L'Effet Pygmalion: qu'est-ce que nous transmettons à nos enfants sans nous rendre compte?* Récupéré sur CogniFit: Santé, Cerveau & Neurosciences: <https://blog.cognifit.com/fr/effet-pygmalion/>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2). Récupéré sur <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar/>
- egalite.ch. (2019). *Communiqué de presse de la conférence de lancement* . Récupéré sur egalite.ch: [https://egalite.ch/wp-content/uploads/2019/02/VD\\_Com\\_Presse\\_EcoleEgalite\\_190219.pdf](https://egalite.ch/wp-content/uploads/2019/02/VD_Com_Presse_EcoleEgalite_190219.pdf)
- egalite.ch. (2019). *L'école de l'égalité Cycle 1 (1P à 4P)*. Récupéré sur egalite.ch: [https://www.fr.ch/sites/default/files/2019-02/2019\\_brochure\\_cyle1.pdf](https://www.fr.ch/sites/default/files/2019-02/2019_brochure_cyle1.pdf)
- Eynaud, S. (2013, juin 28). *Histoire des couleurs de l'enfance*. Récupéré sur egaligone.org: <https://egaligone.org/wp-content/uploads/2015/01/G1-Couleurs.pdf>
- Françon, F. (2013, juin 28). *Pour échapper aux stéréotypes : Neutralité ou diversité des jouets ?* Récupéré sur egaligone.org: <https://egaligone.org/wp-content/uploads/2015/01/B-Neutralit%C3%A9-ou-diversit%C3%A9.pdf>
- Futur en tous genres. (s.d.). *Futur en tous genres: Nouvelles perspectives pour filles et garçons*. Récupéré sur futurentousgenres.ch: <https://www.futurentousgenres.ch/fr/futur-en-tous-genres/en-quelques-mots/>
- Gabarrot, F. (s.d.). *La Menace du Stéréotype*. Récupéré sur Préjugés & Stéréotypes: <http://www.prejuges-stereotypes.net/espaceDocumentaire/gabarrot.pdf>

- Grellet, C. (2000, octobre). *Le jeu entre la naissance et 7 ans: un manuel pour les ludothécaires*. Récupéré sur Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001213/121323Fo.pdf>
- Haute Ecole Pédagogique Lausanne. (2015). *Référentiel de compétences professionnelles de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud*. Récupéré sur [www.hepl.ch](http://www.hepl.ch): <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>
- Institut québécois d'éthique appliquée. (2005, janvier 7). Pour distinguer l'équité de l'égalité. p. 1.
- Le Huffington Post. (2012, novembre 26). *Un catalogue de jouets "sexuellement neutres" pour Toys'R'Us Suède*. Récupéré sur Le Huffington Post: [https://www.huffingtonpost.fr/2012/11/26/magasin-jouets-sexuellement-neutre-suede-toysrus\\_n\\_2190979.html](https://www.huffingtonpost.fr/2012/11/26/magasin-jouets-sexuellement-neutre-suede-toysrus_n_2190979.html)
- Légal, J.-B., & Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discriminations - 2ème édition*. Paris: Dunod.
- Loi sur l'organisation scolaire (LOS). (1984, mars 28). 42.
- Maulini, O. (2008, mars 06). *Comment transcrire un entretien?* Consulté le octobre 09, 2018, sur [www.unige.ch](http://www.unige.ch): <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/sem-rech-transc.pdf>
- Mbaye, M. B. (2010). *Interactions entre élèves inspecteurs lors des activités collaboratives et coopératives en formation initiale*. Récupéré sur [memoireonline.com](http://memoireonline.com): [https://www.memoireonline.com/07/11/4627/m\\_Interactions-entre-eleves-inspecteurs-lors-des-activites-collaboratives-et-coop4.html](https://www.memoireonline.com/07/11/4627/m_Interactions-entre-eleves-inspecteurs-lors-des-activites-collaboratives-et-coop4.html)
- Metra, M. (2006, février 5). *Approches théoriques du jeu*. Récupéré sur [www2.ac-lyon.fr/](http://www2.ac-lyon.fr/): [http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches\\_theoriques\\_du\\_jeu.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf)
- Meysenq, L. (2016, octobre 29). *En rose et bleu: en 2016, les catalogues de jouets de Noël sont toujours aussi sexistes*. Récupéré sur [franceinfo](http://franceinfo.fr): [https://www.francetvinfo.fr/decouverte/noel/en-rose-et-bleu-en-2016-les-catalogues-de-jouets-de-noel-sont-toujours-aussi-sexistes\\_1889487.html](https://www.francetvinfo.fr/decouverte/noel/en-rose-et-bleu-en-2016-les-catalogues-de-jouets-de-noel-sont-toujours-aussi-sexistes_1889487.html)
- Pasche Gossin, F. (2018-2019). *Recherche Cours 2*. Consulté le avril 08, 2019, sur <https://extranet.hep-bejune.ch/etudiants/formation-primaire/Pages/Support-de-cours-SDE.aspx>
- Revillard, A. (2008). *Fiche technique n°6 – L'entretien, une pratique outillée. Le matériel de l'enquêteur*. Récupéré sur [annerevillard.com](http://annerevillard.com): <https://annerevillard.com/enseignement/ressources-pedagogiques/initiation->

investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%C2%B06-l'entretien-une-pratique-outillée-le-matériel-de-l'enquêteur/

Rouyer, V., Croity-Belz, S., & Prêteur, Y. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse: érès.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage. *RECHERCHES QUALITATIVES*(5). Récupéré sur <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Schadron, G. (2006, décembre 15). *De la naissance d'un stéréotype à son internalisation*. Récupéré sur Cahiers de l'Urmis: <http://journals.openedition.org/urmis/220>

Service Egalité des Chances du Département des Affaires sociales de la Province de Liège. (2016). *Quand le genre s'éveille à l'autre*. Récupéré sur [www.provincedeliege.be/fr/egalitedeschances](http://www.provincedeliege.be/fr/egalitedeschances):  
<https://www.provincedeliege.be/sites/default/files/media/151/brochure%20egalit%C3%A9%202016%20complete%20LIGHT.pdf>

Thiétart, R.-A. (2003). *Méthodes de recherche en management* (éd. 2e). Paris: Dunod.

Turpaud-Amalvy, S. (2016). *Les 4 principales méthodes pédagogiques en formation*. Récupéré sur slideshare.net: <https://fr.slideshare.net/SophieTURPAUDAMALVY/les-4-principales-mthodes-pdagogiques-en-formation>

Viens, C. (1996). *Vouloir l'avenir du collégial: culture et valeurs de sa recherche*. Récupéré sur [https://cdc.qc.ca/actes\\_arc/1996/viens\\_actes\\_ARC\\_1996.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_arc/1996/viens_actes_ARC_1996.pdf)

Wikipedia. (2017, septembre 24). *SAT Reasoning Test*. Récupéré sur Wikipedia: [https://fr.wikipedia.org/wiki/SAT\\_Reasoning\\_Test](https://fr.wikipedia.org/wiki/SAT_Reasoning_Test)

Wikipedia. (2018, septembre 24). *Système U*. Récupéré sur Wikipedia: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me\\_U](https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_U)

Wikipedia. (2018, avril 13). *Top-Toy*. Récupéré sur Wikipedia: <https://da.wikipedia.org/wiki/Top-Toy>

Wikipédia. (2019, avril 04). *Pygmalion et Galatée*. Récupéré sur Wikipédia: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Pygmalion\\_et\\_Galat%C3%A9e](https://fr.wikipedia.org/wiki/Pygmalion_et_Galat%C3%A9e)



# Annexes

## Annexe 1 : Le guide d'entretien

Cet entretien a lieu dans le cadre de mon mémoire de Bachelor. Comme mentionné dans le contrat, les données seront traitées de façon confidentielle et seront anonymes. Elles me serviront uniquement dans le cadre de ma recherche et seront par la suite détruites.

CATÉGORIES	QUESTIONS	RELANCES
<b>Les données sociodémographiques</b>	Pouvez-vous me décrire brièvement votre parcours professionnel ? Depuis combien d'années enseignez-vous ? Combien avez-vous d'élèves actuellement ? Avez-vous un·e duettiste ?	
<b>Les actions et les ressources</b>	<p>Lors des activités de groupe, comment vous organisez-vous entre filles et garçons ? Et pendant les ateliers ? Et durant les leçons d'EPS ?</p> <p>Connaissez-vous des outils/matériels pédagogiques pour sensibiliser les élèves à l'égalité hommes-femmes ?</p> <p>Le choix des couleurs dans la décoration de la classe est-il objet de questionnement ?</p> <p>Comment faites-vous lorsqu'un·e élève a des propos sexistes au sujet d'un livre/d'un jouet/d'un·e autre élève/etc. ?</p>	<p>Faites-vous volontiers et/ou volontairement des groupes mixtes ?</p> <p>Si oui, les avez-vous déjà utilisés ? À quelle fréquence ? Considérez-vous les utiliser ?</p> <p>Si non, avez-vous créé du matériel pour aborder l'égalité ? Répartition des coins/ateliers, prénoms filles/garçons en rose/bleu, etc.</p>
<b>Les jouets</b>	<p>Comment choisissez-vous les jouets de la classe ?</p> <p>Comment vous y prenez-vous pour présenter les nouveaux jouets aux élèves ?</p>	À Noël, demandez-vous aux élèves d'amener des catalogues pour faire une liste de cadeaux ?
<b>Les observations et le rôle perçu de l'enseignant·e</b>	<p>Qu'observez-vous lors de moments de jeu libre en classe ? Les élèves de sexe différent se mélangent-ils facilement ? Et à la récréation ?</p> <p>À votre avis, quel est le rôle de l'enseignant·e pour contrer les stéréotypes ?</p>	<p>Est-ce que les comportements sexuels sont-ils apparents ? Si oui, sous quelle(s) forme(s) ?</p> <p>Est-ce que la cour de récréation est-elle équitablement partagée ?</p>
<b>Les petits plus</b>	<p>Que ressentez-vous quand vous recevez la liste de classe avec beaucoup de filles ou beaucoup de garçons ?</p> <p>Le genre est-il une question parfois évoquée entre collègues ?</p>	Avez-vous des a priori positifs/négatifs ?

## **Annexe 2 : La demande d'entretien**

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement étudiante en 3ème année à la HEP-BEJUNE, en vue d'acquérir un diplôme pour l'enseignement au degré primaire.

Je me permets de vous envoyer ce message pour prendre contact avec vous dans le cadre de la préparation de mon mémoire. Mon travail porte sur la transmission des stéréotypes de genre à l'école et le rôle de l'enseignant·e pour les prévenir et/ou les atténuer. Le travail portera également sur le matériel éducatif proposé dans les classes de 1-2H, notamment les jouets, qui sont encore aujourd'hui très genrés.

Une partie de ma méthodologie consiste donc à m'entretenir avec des enseignant·e·s exerçant leur métier dans une classe de 1-2H. Les entretiens se dérouleront durant le mois de novembre et le mois de décembre 2018.

Je sais combien votre temps est précieux, spécialement durant les derniers mois de l'année. Je m'engage donc à ne prendre que 45 minutes de votre temps. Je peux sans souci me déplacer dans votre classe ou un autre lieu de votre choix (calme de préférence).

Je vous remercie vivement par avance de l'attention que vous prêterez à ma demande.

Disponible à votre convenance pour tout entretien téléphonique (076 / 424 19 27) afin de convenir d'une date,

Cordialement,

Vanessa Almeida da Silva

### **Annexe 3 : Le contrat de recherche**

Cher enseignant, chère enseignante,

Dans le cadre de mon mémoire de Bachelor, je souhaite enregistrer notre entretien dans son intégralité, afin que vos propos soient ensuite retranscrits.

Toutefois, je vous informe que les retranscriptions seront lues uniquement par ma directrice et par l'expert qui jugera mon travail. En cas de publication de celui-ci, toutes les annexes seront supprimées. De plus, lors de l'analyse des résultats, un prénom et nom fictif seront choisis pour respecter votre anonymat.

Par votre signature ci-dessous, vous acceptez que l'entretien soit enregistré dans son intégralité et son contenu utilisé.

Date et signature de l'enseignant·e

---

Vanessa Almeida da Silva