

# **Poupées aux filles, voitures aux garçons, le corps enseignant se positionne-t-il différemment ?**

---

**La construction de l'identité sexuée, les stéréotypes de genre et les jouets comme  
vecteurs des inégalités de genre en 1-2H : posture des enseignant·e·s**

---

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Marine Meier**  
Sous la direction de : **Claire Barthe-Léchenne**  
Delémont, avril 2022

# Remerciements

A l'issue de ce travail, mes premières pensées de gratitude vont à ma directrice de Mémoire, Madame Claire Barthe-Léchenne. Je la remercie chaleureusement pour le temps qu'elle m'a accordé, la justesse de ses remarques et ses conseils toujours constructifs et bienveillants. Je la remercie également pour la liberté qu'elle m'a donnée, dans le processus d'élaboration de ce travail. Ce sont, sans nul doute, la qualité de nos échanges et sa manière de m'inviter à approfondir ma réflexion et à me faire confiance, qui m'ont permis d'aboutir à ce travail. Je lui en suis sincèrement reconnaissante.

Je remercie aussi Madame Sophie Gomez, formatrice en établissement, lors de mon premier stage de deuxième année de formation HEP. Par sa sensibilité, son enseignement et nos discussions enrichissantes, elle m'a inspiré ce travail de Mémoire.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé à la diffusion de mon questionnaire en ligne ainsi que celles qui ont pris le temps d'y répondre. Mes remerciements vont aussi aux deux enseignantes et aux deux enseignants qui m'ont donné de leur temps, lors de notre rencontre, et qui se sont généreusement investis dans notre échange.

J'exprime également ma gratitude à mes camarades de classe, mais surtout amies, dont le soutien et les mots, aussi réconfortants que motivants, ont été un véritable moteur.

Ma reconnaissance sincère va également aux différentes relectrices, pour leurs remarques avisées et leurs conseils appréciés.

Finalement, mes derniers mots de gratitude vont à ma famille : sans son soutien, je n'en serais pas là, aujourd'hui.

Je suis reconnaissante d'être si bien entourée.

*Marine Meier*

## Résumé

Ce travail résulte de mon intérêt, comme jeune femme et citoyenne, pour la question des stéréotypes de genre et de leurs impacts. Persuadée du rôle crucial de l'école et de l'éducation dans cette cause, j'ai souhaité lier cette thématique à ma future profession d'enseignante.

Cette recherche vise à comprendre la construction de l'identité sexuée ainsi que les enjeux des stéréotypes de genre, berceau des inégalités entre les genres, et des jouets. Elle cherche à faire état de la posture des enseignant·e·s 1-2H au moyen d'un questionnaire en ligne ainsi que d'entretiens semi-directifs. La revue de la littérature permet d'abord d'apporter une définition et un éclairage théorique des thématiques afin de déterminer, en deuxième lieu, si la posture des enseignant·e·s 1-2H interrogé·e·s y correspond. Les degrés 1-2H ont été choisis, en raison de l'âge des élèves qui les fréquentent, crucial dans le développement de leur identité sexuée. De plus, les jouets, fenêtre ouverte sur les stéréotypes de genre et vecteurs de socialisation importants, y occupent une place prépondérante.

Après analyse des résultats, il s'avère que la littérature se confirme sur le terrain, Cependant, malgré leur évidente volonté de bien faire, la posture adoptée par les enseignant·e·s n'est pas toujours idéale.

## Cinq mots clés :

- Stéréotypes de genre
- Identité sexuée
- Jouets
- Petite enfance
- Posture du corps enseignant

*Dans ce travail sera souvent mentionné le terme « 1-2H ». Il s'agit de l'abréviation de « 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année HarmoS ». Elle fait référence au système HarmoS harmonisant la scolarité obligatoire entre les cantons suisses, qui intègre, à présent, l'école enfantine aux années de scolarité obligatoire<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> (edk.ch, 2022)

# Avant-propos

## Liste des figures

Figure 1 : Sexe, identité de genre, expression du genre, orientation sexuelle (Anton, 2021, p.108) .....	6
Figure 2 : Répercussions, conséquences des stéréotypes de genre .....	24
Figure 3 : Responsabilité des enseignant·e·s de veiller aux stéréotypes de genre .....	25
Figure 4 : Utilité de sensibiliser aux stéréotypes de genre déjà en 1-2H. ....	26
Figure 5 : Répercussions des jouets genrés. ....	28
Figure 6 : Observation de comportements stéréotypés. ....	30
Figure 7 "Jeux de filles" / "jeux de garçons" .....	31
Figure 8 : Les jouets "pour filles", "pour garçons" ou "pour les deux". ....	31
Figure 9 : Représentation du cercle vicieux des stéréotypes de genre. ....	36

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Le profil des enseignant·e·s interrogé·e·s .....	21
--	----

## Liste des annexes

Annexe 1 : Sexe : génétique, biologique, genre... plus d'informations .....	I
Annexe 2 : Stéréotypes de sexe ou sexistes .....	III
Annexe 3 : Jouets dits "pour filles" et "pour garçons", et les jouets mixtes ? .....	III
Annexe 4 : Questionnaire en ligne .....	IV
Annexe 5 : Contrat de recherche .....	IX
Annexe 6 : Guide d'entretien .....	I
Annexe 7 : Règles de transcription .....	I

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1.     <i>Problématique</i> .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1     Définition et importance de l'objet de recherche.....</b>	<b>3</b>
1.1.1   Raison d'être de l'étude .....	3
1.1.2   Présentation du problème .....	3
1.1.3   Intérêt de l'objet de recherche .....	4
<b>1.2     État de la question .....</b>	<b>5</b>
1.2.1   Sexe : génétique, biologique, genre... comment s'y retrouver ? .....	5
1.2.2   La construction de l'identité sexuée .....	7
1.2.3   Stéréotypes : tentatives de définition.....	9
1.2.3.1   Que sont les stéréotypes ? .....	9
1.2.3.2   Les stéréotypes de genre.....	9
1.2.3.3   Les stéréotypes masculins et féminins courants .....	9
1.2.4   Les jouets .....	10
1.2.4.1   Historique .....	11
1.2.4.2   Le rôle des jouets .....	11
1.2.4.3   Comment les enfants choisissent- ils leurs jouets ? .....	12
1.2.4.4   Les jouets stéréotypés.....	12
<b>1.3     Question de recherche et objectifs de recherche .....</b>	<b>13</b>
1.3.1   Identification de la question de recherche .....	13
1.3.2   Objectifs de recherche .....	14
<b>Chapitre 2.     <i>Méthodologie</i> .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1     Fondements méthodologiques .....</b>	<b>15</b>
2.1.1   Type de recherche.....	15
2.1.2   Type d'approche .....	15
2.1.3   Type de démarche.....	16
<b>2.2     Nature du corpus.....</b>	<b>17</b>
2.2.1   Récolte des données et population .....	17
2.2.1.1   Le questionnaire .....	17
2.2.1.2   Les entretiens .....	17
2.2.1.3   Le guide d'entretien .....	18
2.2.2   Procédure et protocole de recherche .....	19
2.2.3   Échantillonnage .....	19
2.2.3.1   Le questionnaire .....	20
2.2.3.2   Les entretiens .....	20
<b>2.3     Méthodes et/ou techniques d'analyse des données .....</b>	<b>21</b>
2.3.1   Transcription .....	21
2.3.2   Traitements des données du questionnaire en ligne.....	22
2.3.3   Méthodes d'analyse .....	22
<b>Chapitre 3.     <i>Présentation et interprétation des résultats</i> .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1     Présentation des résultats .....</b>	<b>23</b>

<b>3.2</b>	<b>Les stéréotypes .....</b>	<b>23</b>
3.2.1	Les stéréotypes de genre .....	23
3.2.2	Les répercussions des stéréotypes de genre et la responsabilité d'y prêter attention .....	24
3.2.3	Quelques raisons de veiller aux stéréotypes de genre .....	26
3.2.3.1	Veiller aux stéréotypes pour favoriser l'égalité.....	27
3.2.3.2	Veiller aux stéréotypes pour favoriser la liberté et le libre arbitre des élèves.....	27
<b>3.3</b>	<b>Les jouets .....</b>	<b>28</b>
3.3.1	Les jouets genrés.....	28
3.3.2	Les comportements stéréotypés.....	29
3.3.3	Les jouets « pour filles » ou « pour garçons ».....	31
3.3.3.1	Le pistolet « pour garçons » révélateur de valeurs sociétales .....	32
3.3.3.2	Un choix de jouets spontané ou influencé ? .....	32
3.3.4	Le jeu symbolique et l'identification au monde adulte.....	33
<b>3.4</b>	<b>Rôle de l'enseignant·e .....</b>	<b>34</b>
3.4.1	La réflexion personnelle.....	34
3.4.2	Agir contre les stéréotypes .....	34
<b>3.5</b>	<b>Le rôle crucial de la société.....</b>	<b>35</b>
<b>Conclusion .....</b>		<b>37</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>		<b>40</b>
<b>Annexes .....</b>		<b>I</b>

## Introduction

Durant ma vie, nombreuses sont les raisons qui ont pavé le chemin conduisant à l'évidence de mener cette recherche, au terme de mes études, sur la thématique des inégalités de sexe. Naître femme, puis subir des injustices liées à cette simple condition ou constater la nécessité encore actuelle de revendiquer l'égalité entre les sexes, jusqu'à devoir sortir dans les rues les 14 juin pour espérer faire respecter ce droit pourtant fondamental, en sont deux exemples. Persuadée que l'éducation est l'une des clés de cette lutte et convaincue du rôle crucial de l'école et de sa responsabilité, j'ai choisi de lier cette thématique qui m'anime, à ma future profession d'enseignante.

En 2013 déjà, Fassa indiquait que « les politiques suivies depuis 20 ans peinent à intégrer la dimension du genre dans l'éducation » (p. 13). Presque dix ans plus tard, il ne semble pas qu'une évolution remarquable en la matière se soit produite. Pourtant, notre société prône l'égalité homme-femme : elle a même inscrit la Loi sur l'égalité (LEg) dans sa législation, en 1966. Malgré cette dernière, force est de constater que l'égalité entre les sexes, en Suisse, n'est guère une réalité : répartition des tâches ménagères, postes à haute responsabilité, charge mentale quotidienne, les exemples en sont multiples. A l'heure de la libération de la parole au sujet des genres et des inégalités subies y relatives, cette thématique est omniprésente dans notre société. Néanmoins, elle semble encore provoquer de l'inconfort, voire de l'agacement, au sein de la population.

L'école, mixte en Suisse, laisse penser que chaque élève accède à une éducation identique, éloignant ainsi la question de l'inégalité entre les sexes des préoccupations scolaires. Et pourtant, l'école y occupe un rôle central. Cette problématique de grande ampleur prend sa source durant l'enfance et s'intensifie, au fur et à mesure de la socialisation de l'individu. Elle commence, certes, au sein de la famille, mais se poursuit ensuite à l'école. En tant qu'importante instance socialisante, l'école et son personnel enseignant, jouent un rôle considérable dans la reproduction des stéréotypes de genre. Ces derniers constituent ainsi l'un des freins à l'exaucement de l'égalité entre les sexes dans notre société. Ces mots de Bréau & Lentillon-Kaestner (2016) l'attestent : « si l'école ne doit pas être vue comme la seule instance socialisante, elle joue cependant un rôle important dans la diffusion des stéréotypes de genre, et participe au maintien des inégalités entre les deux sexes » (parag. 4).

J'ai ainsi choisi d'axer cette recherche sur la question des stéréotypes de genre. Afin de traiter de ce sujet, il était tout d'abord nécessaire de comprendre la construction de l'identité sexuée. Ces deux premières thématiques ont soulevé, chez moi, ces interrogations :

- Comment l'identité sexuée et les stéréotypes de genre se construisent-ils ?
- Le corps enseignant prête-t-il attention à ces stéréotypes ?

La littérature a révélé que la tranche d'âge de quatre à six ans est une période particulièrement intéressante, dans la construction de l'identité sexuée. Pour cette raison, j'ai décidé de centrer ce travail sur les degrés 1-2H. Afin d'étudier les stéréotypes de genre sous l'angle scolaire il était nécessaire de sélectionner une approche précise et d'établir un lien avec les deux premières années de scolarité obligatoire. Mon choix s'est rapidement porté sur les jouets. D'une part, ces derniers sont particulièrement présents dans ces classes et, d'autre part, ils sont reconnus par la littérature comme étant d'importants vecteurs de socialisation. En

somme, ils sont une fenêtre ouverte sur les stéréotypes de genre dans le monde de l'enfance. Ces deux questions supplémentaires me sont alors venues :

- Quel est le rôle des jouets et leurs enjeux dans la vie des enfants ?
- Quel regard le corps enseignant porte-t-il sur les jouets qu'il met à disposition, dans les classes ?

La lecture de la littérature a fait émerger diverses connaissances théoriques, dans les différents domaines présentés ci-dessus. Celles-ci m'ont finalement amenée à me questionner sur la posture adoptée par les enseignants 1-2H et sur sa cohérence avec les éléments mentionnés par la littérature, soulevant cette interrogation :

- Quelle est la posture adoptée par les enseignant·e·s 1-2H, concernant les jouets et les stéréotypes de genre dans leur classe ? Est-elle cohérente avec la littérature ?

Afin d'organiser la réflexion et de donner réponse à cette dernière question, ce travail est organisé en trois parties. En premier lieu, la problématique présente les différents aspects théoriques. Les thématiques y sont expliquées, au regard de ce que la littérature et les résultats de différentes recherches déjà menées nous ont appris, à ce jour. Vient ensuite la partie méthodologique, qui présente et explicite à la fois le dispositif mis en place pour récolter les données et la manière de les analyser. Pour obtenir une vision aussi globale que possible, deux dispositifs ont été retenus, élargissant ainsi le champ des données récoltées : un questionnaire et des entretiens semi-directifs. Mixte, cette méthode permet d'allier le qualitatif au quantitatif. Dans la troisième partie, les résultats obtenus sont ensuite analysés et discutés. Cette dernière section est agrémentée de graphiques et d'extraits de verbatim, permettant de mettre en lumière les propos tenus par le corps enseignant 1-2H interrogé. Cette phase permet également d'accéder à une certaine compréhension de la posture adoptée par les enseignant·e·s 1-2H, concernant les stéréotypes de genre et les jouets dans leur classe. Finalement, une conclusion permet de synthétiser les résultats obtenus, afin de révéler l'essentiel de cette recherche.



# Chapitre 1. Problématique

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

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

Comme expliqué précédemment, notre société est encore loin d'un idéal d'égalité, en matière de genres. Si nous souhaitons encourager une évolution positive concernant les stéréotypes de genre, il est essentiel d'éduquer et de sensibiliser dès le plus jeune âge, comme le mentionnent Descarries et Cantin (2013) :

C'est par l'éducation à des valeurs et des comportements égalitaires qu'il sera possible de contrer les conséquences néfastes des stéréotypes sexuels et de favoriser un développement harmonieux des enfants. L'atteinte de l'égalité entre les sexes [...] passe nécessairement par l'éducation aux rapports égalitaires dès la petite enfance, au plus grand bénéfice de toute la société. (p. 24)

Petrovic (2004) avance que l'école tient un rôle tout particulier, dans ce cheminement, « [elle semble être] le lieu stratégique pour interférer sur les processus qui conduisent aux inégalités entre les sexes constatées à l'âge adulte » (p. 148). Conjointement aux inégalités de sexe, le fait de mener une réflexion sur les jouets fait sens, puisque selon Vincent (2004), ces derniers participent grandement à l'internalisation des connaissances : « le jouet, parce qu'il est un instrument culturel, est un médiateur privilégié de la socialisation en étant le support d'apprentissages sociaux multiples » (parag. 4).

Concernant les stéréotypes de genre et l'école, la Conférence romande des délégué·e·s à l'égalité a collaboré avec l'Instruction publique romande, pour créer un recueil d'activités en accord avec les objectifs du Plan d'études romand (PER) permettant d'intégrer des aspects liés à l'égalité des sexes, dans les contenus abordés en classe. Les brochures de *L'école de l'égalité*<sup>2</sup> démontrent un intérêt de l'école suisse pour ce sujet, mais elles ne suffisent pas à l'affranchir des stéréotypes de genre qui y restent ancrés.

### 1.1.2 Présentation du problème

Rien ne prédispose génétiquement un garçon à aimer les petites voitures ni une fille à préférer les poupées. Le cerveau des hommes ne présente pas de différence par rapport à celui des femmes (Vidal, 2011). Il se façonne au cours de la vie, en fonction des expériences vécues par l'individu. Rien d'inné ne semble donc pouvoir expliquer les comportements stéréotypés fréquemment observés des enfants et des adultes : il s'agirait alors d'acquis.

---

<sup>2</sup> Il s'agit d'un matériel pédagogique. Quatre brochures destinées à quatre tranches d'âges sont à disposition du corps enseignant. Ce matériel a pour ambition d'encourager la prise en compte de l'égalité chez les enseignant·e·s comme chez les élèves, mais aussi de les sensibiliser aux stéréotypes de genre, pour leur permettre de les identifier et de s'en affranchir. (egalite.ch, 2021)

Ces inégalités de genre n'apparaissent pas à l'âge adulte, mais prennent source dès la naissance. En effet, le monde de l'enfance n'en n'est pas épargné : les vêtements, les mots adressés aux bébés, les attentes différenciées ou les jouets proposés : rien n'y échappe. Ces derniers nous intéressent particulièrement, car, comme l'affirment Morin-Messabel et Salle (2013), « les jouets [...] sont des vecteurs de transmission des stéréotypes puissants. Ils partagent la spécificité d'être le reflet du monde des adultes, qui sont souvent prescripteur·trice·s » (p. 47). Ici, l'idée d'un cercle vicieux est perceptible : notre monde adulte stéréotypé provoque des pratiques de jeu stéréotypées. Ces dernières façonnent de futurs adultes et les amènent à internaliser des normes stéréotypées, qu'ils reproduiront ensuite. Ces mots de Vincent (2001) citée par Court (2017) vont dans ce sens : « à l'âge de l'école élémentaire, cette division sexuelle des jouets est encore plus marquée que dans la petite enfance et elle reproduit largement la répartition des rôles de sexe dans la famille » (p. 93).

Premier cercle de socialisation, la famille joue un rôle prépondérant dans l'éducation des enfants. Cependant, l'école n'est pas en reste, concernant la reproduction des stéréotypes de genre, puisqu'elle prend le relai de la famille : « l'école, loin d'être un simple soutien passif, participe 'à la justification et au renforcement et à l'inculcation de l'arbitraire de la division sociale des sexes, déjà appréhendé dans le milieu familial' (Descarries, 1980, p.73) » (Descarries & Mathieu, 2009, p.19).

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

Cette recherche a pour ambition d'aborder la construction de l'identité sexuée et les stéréotypes qui, inévitablement, l'accompagnent. Particulièrement d'actualité, mais néanmoins délicats, ces sujets soulèvent fréquemment des débats et des confrontations d'opinions parfois vifs. Cependant, en accord avec l'ouvrage d'Anton (2021), « il est important d'oser parler de sexe, de genre, de stéréotypes, de discriminations, sans craintes de créer à chaque énoncé une polémique » (p. 9).

Nous sommes toutes et tous en proie à des pensées stéréotypées car nous avons nécessairement internalisé des normes genrées, au cours de notre développement. Nous participons alors, volontairement ou non, au renforcement des inégalités de sexe, chez nos élèves, comme l'affirme Daréoux (2007) :

Il faut aussi et avant tout comprendre combien nous sommes tous, adultes, professionnel·le·s, citoyen·ne·s, imprégné·e·s par notre culture, nos représentations, et bien malgré nous, nous véhiculons des valeurs en désaccord avec ce que nous pensons [...]. (pp. 94-95)

De plus, il s'avère que les stéréotypes de genre peuvent grandement préteriter le bien-être des élèves (Descarries & Mathieu, 2009) : violences physiques et psychologiques (Anton, 2021), limitation de la réussite scolaire, personnelle et professionnelle (Bréau & Lentillon-Kaestner, 2016), manque de confiance en soi des femmes ou difficultés à exprimer ses émotions de la part des hommes (Ducret & Nanjoud, 2015) ou encore forts taux d'agressions et de suicides chez les élèves ne correspondant pas aux normes (Petrovic 2014). Les exemples sont trop nombreux pour être tous cités. Pour prévenir ces conséquences potentiellement dramatiques, il est nécessaire d'agir rapidement dans l'éducation et le

développement des enfants, pour limiter, dès ses prémices, la reproduction des stéréotypes de genre et, progressivement, minimiser leur présence dans notre société. Il est ainsi pertinent de s'intéresser à ce sujet déjà en 1-2H, car, à cet âge, l'identité se construit et les représentations sociales en matière de genre se fondent. Les jouets, objets de socialisation et d'apprentissages, sont une manière pertinente d'approcher ce sujet.

Le rapport du Conseil de l'Europe (2015), cité par Bréau et Lentillon-Kaestner (2016) « rappelle l'importance pour les enseignants et formateurs de lutter contre les stéréotypes de sexe à l'école » (parag. 1). En tant que grande instance socialisante, elle se doit de prêter attention aux stéréotypes de genre, notamment, rappelons-le, parce qu'elle n'est pas innocente dans leur reproduction : « l'école est aussi un lieu où les enfants apprennent les normes du système de genre » (Petrovic, 2014, p. 40). De plus, comme l'écrit Duru-Bellat (2016) : « [...] c'est bien la fonction de l'école que d'apprendre aux enfants qu'on peut être tous égaux et tous différents » (p. 99). L'école et ses enseignant·e·s tiennent, sans nul doute, un rôle clef dans la lutte contre les stéréotypes de genre.

## **1.2 État de la question**

### **1.2.1 Sexe : génétique, biologique, genre... comment s'y retrouver ?**

En matière de sexe et de genre, de nombreux termes sont utilisés. Les confusions sont fréquentes. Dans cette partie, les principaux termes sont succinctement expliqués, mais une description plus complète est disponible dans les annexes (annexe 1).

#### **Le sexe génétique**

Il s'agit du sexe déterminé par les chromosomes transmis par les parents. Deux chromosomes X indiquent un embryon femelle, alors qu'un chromosome X et un Y correspondent à un embryon mâle.

#### **Le sexe biologique**

Il est déterminé par les gènes, les hormones et les organes sexuels. Stoller (1978) cité par Théry (2011) explique que le sexe biologique « [est] la quantité de masculinité ou de féminité que l'on trouve dans une personne [...] » (p. 111). Il ne s'agit donc pas d'une répartition binaire nette : « la nature ne fait pas toujours coïncider les trois [gènes, organes, hormones], et bouscule de fait notre répartition strictement binaire des individus » (Anton, 2021, p. 17).

La génétique et la biologie distinguent donc le mâle de la femelle. La différenciation entre masculin et féminin, quant à elle, est plus subtile, comme le précisent Beauvalet-Boutouyrie et Berthiaud (2016) :

S'il y a sans aucun doute deux sexes principaux, qui se distinguent par des particularités anatomiques et physiologiques liées à la reproduction, reste à voir comment notre société a 'fabriqué' des attributs associés au masculin et au féminin – ce qu'on appelle le genre – à partir des données biologiques. (p. 7)

## Le genre

Le genre diffère donc du sexe : il résulte d'une construction sociale et culturelle, empreinte de normes et de codes. Bourdeverre-Veyssière (2021) précise que « le sexe est déterminé par les chromosomes. Le genre lui, est tout ce qui n'est pas biologique. Il est construit par l'histoire, l'éducation, la culture » (p. 12).

Il s'agit des rôles, des comportements, des goûts, des activités, des vêtements et des normes socialement attribués et attendus, qui organisent la division, mais aussi la hiérarchisation (et par conséquent, les inégalités) entre le masculin et le féminin (Anton, 2021 ; Braeuner, 2014).

## L'expression du genre

L'expression du genre désigne la manière dont chaque individu exprime son genre, aux yeux de tous, à travers ses vêtements, sa coiffure, son attitude. En fonction des caractéristiques dévoilées, selon si elles appartiennent communément au féminin ou au masculin, chacun aura sa lecture et sa compréhension du genre exprimé par l'individu.

## L'orientation sexuelle

L'orientation sexuelle se réfère uniquement aux préférences sexuelles, à l'attraction d'un individu. Elle est totalement indépendante de son sexe biologique ou de son genre.

Il faut noter que les jouets et l'éducation ne jouent aucun rôle, dans l'orientation sexuelle future d'un enfant. Il s'agit d'un mythe encore courant, mais Ferland (2013) le confirme : « l'orientation sexuelle n'est pas déterminée par les jouets » (p. 120).

Le graphique suivant permet de résumer ces termes :

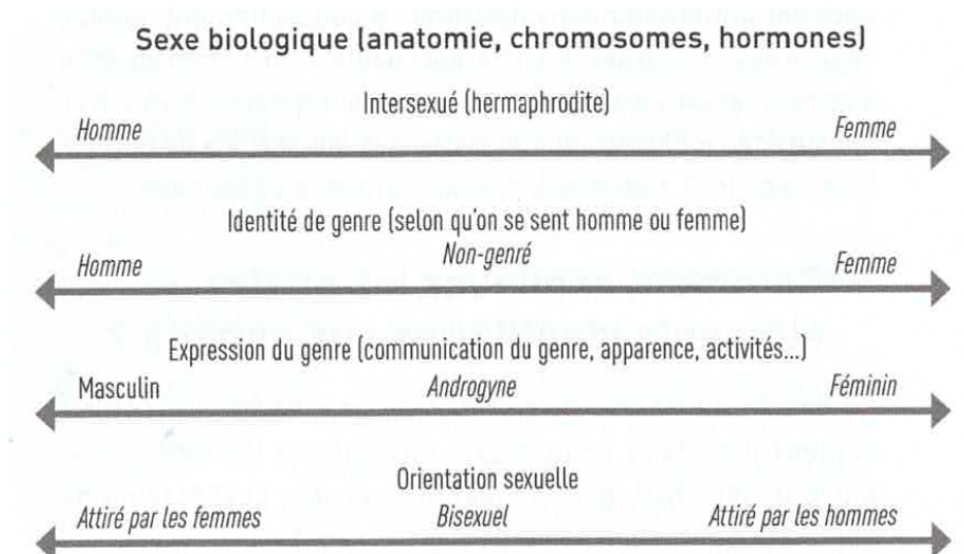


Figure 1 : Sexe, identité de genre, expression du genre, orientation sexuelle (Anton, 2021, p.108)

## **L'identité sexuée**

Selon les travaux en psychologie du développement de Kohlberg (1996), cités par Rouyer, Mieyaa et Le Blanc (2014), l'identité sexuée est « la capacité pour l'enfant de s'identifier comme fille ou garçon » (p. 109).

C'est une construction menant au sentiment d'appartenir à un groupe de sexe. Elle mêle des facteurs biologiques et sociaux, correspondant aux rôles liés au sexe culturellement définis. L'usage du terme « construction » n'est pas anodin, il « rend bien compte du fait que l'identité sexuée ne résulte pas seulement d'influences innées ou acquises mais d'un processus complexe où interviennent conjointement de multiples facteurs, biologiques, sociaux et psychologiques [...] » (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p. 110).

### **1.2.2 La construction de l'identité sexuée**

Devenir un homme ou une femme est le résultat d'un processus de socialisation complexe s'opérant tout au long de la vie d'un individu. L'environnement social dans lequel évoluent les enfants dès leur naissance les influence dans leur intégration des rôles et des codes sexués (Dafflon Nouvelle, 2010). Durant l'enfance, l'école et la famille vont conjointement amener l'enfant à progressivement se conformer aux rôles attendus de lui, notamment dans l'offre de jouets qui lui sera proposée (Ucciani, 2012). En grandissant, les enfants comprennent rapidement, en décodant les signaux des adultes, qu'ils « doivent respecter leur appartenance à l'une ou l'autre des catégories sociales sexuées [...] » (Collectif, 2007, pp. 89-90). A cet âge déjà, ils possèdent de nombreuses connaissances sur les rôles et les activités typiquement exercés par les femmes ou les hommes, ou sur « *les jouets plus souvent utilisés par les garçons ou les filles* » (Molénat, 2015, p. 88).

Molénat (2015) affirme que « le sexe est une des premières catégories que les enfants utilisent pour appréhender le monde qui les entoure » (p. 86). Au fil de leur développement, ils construisent une représentation de ce que signifie socialement être de sexe masculin ou féminin. Selon Dafflon Nouvelle (2006), citée par Ezan et Ulrich (2016), la construction de l'identité genrée, « c'est-à-dire la prise de conscience de leur identité de fille ou de garçon » (p. 59) est un long processus qui s'achève vers l'âge de sept ans.

En 1966, Kohlberg est l'un des premiers auteurs à établir un modèle théorique de cette construction. Il se décline en trois stades (Petrovic, 2014) et reste aujourd'hui la référence en la matière. Ces différentes phases sont expliquées dans les paragraphes suivants. Il faut souligner qu'à l'image des stades de Piaget, le passage d'un stade au suivant s'effectue dans la continuité, sans coupure nette.

### **Vers deux ans : le stade de l'identité de genre**

Pour les jeunes enfants, le sexe d'une personne dépend d'abord d'aspects socioculturels (comportements, apparences), attribués socialement à chaque genre (Dafflon Nouvelle, 2010). En quelque sorte, c'est « la situation qui fait le sexe » (Molénat, 2015, p. 86). Entre 18 et 24 mois, les enfants vont aussi découvrir « la différence anatomique des sexes, c'est-à-dire de l'existence de deux groupes de sexe et de son appartenance à l'un d'entre eux » (Rouyer, 2011, p. 99).

### **Entre trois et quatre ans : le stade de la stabilité de genre**

Les enfants comprennent qu'un garçon deviendra un homme et qu'une fille deviendra une femme, en somme, que « le sexe d'un individu est stable dans le temps » (Ezan & Ulrich, 2016, p. 59). Ils pensent encore que le sexe peut changer selon les situations. Pour donner un exemple, un garçon déguisé en princesse devient une fille, mais il redevient un garçon au moment de retirer son costume. D'après Rouyer, Mieyaa et Le Blanc (2014) cela implique que l'enfant « pense que l'on peut changer de groupe de sexe en fonction notamment des attributs socioculturels que l'on donne à voir » (p. 119).

### **Entre cinq et sept ans : le stade de constance de genre**

À ce moment-là, les enfants intègrent que « le sexe est stable et [...] immuable au cours des situations » (Ezan & Ulrich, 2016, p. 59). Cette prise de conscience est progressive : « d'abord pour soi-même, ensuite pour les 'autrui proches' (parents, copains), enfin pour l'ensemble des personnes » (Molénat, 2015, p. 87).

Son entourage guide l'enfant, en lui transmettant, de manière plus ou moins consciente et implicite, les comportements et les représentations socialement attribués au féminin et au masculin. L'enfant acquiert ainsi des connaissances empreintes de stéréotypes de genre. Selon Rouyer, Croity-Belz et Prêteur (2010) ces dernières « vont constituer pour lui des repères, des indices pour l'aider à se développer comme fille ou garçon [...] dans son milieu socioculturel » (p. 205).

L'âge de fréquentation des degrés 1-2H constitue une période intéressante : « les premières années de vie de l'enfant sont essentielles car elles marquent les débuts de la construction de l'identité sexuée » (Rouyer, 2011, p. 94). De plus, au cours de la construction de leur identité sexuée, les enfants alternent entre des phases de souplesse et de rigidité, concernant les codes sexués (Molénat, 2015). Il s'avère que justement entre quatre et six ans, ils traversent une période de grande rigidité. Cette phase peut s'avérer déroutante pour leur entourage, mais c'est, selon Fauvernier (2014), « un moment important de leur développement » (parag. 8). N'ayant pas encore atteint la constance du genre, « ils adoptent alors des comportements ultra-stéréotypés [et rejettent] en bloc ce qui est censé relever du sexe opposé et [n'hésitent] pas à rappeler à l'ordre ceux qui transgresseraient la règle [...] » (Molénat, 2015, p. 87). Leur rigidité s'assouplira avec l'acquisition de la constance du genre, vers sept ans.

Certains que leur propre sexe ne sera pas affecté par leur comportement, les enfants peuvent alors adopter plus de flexibilité à l'égard du genre et reconnaître qu'une plus grande palette d'objets, d'activités ou de rôles sont acceptables pour les deux sexes. (Ezan & Ulrich, 2016, p. 59)

### **1.2.3 Stéréotypes : tentatives de définition**

#### **1.2.3.1 Que sont les stéréotypes ?**

Le terme « stéréotype » est déjà employé en 1796, dans le domaine de l'impression (Descarries & Mathieu, 2009). Son utilisation en sciences sociales est due à Lippmann en 1922, « pour rendre compte du caractère à la fois condensé, schématisé et simplifié des opinions qui ont cours dans l'espace public » (Descarries & Mathieu 2009, p. 7).

Les stéréotypes sont un mécanisme permettant d'appréhender, gérer et classer l'environnement physique et social, bien trop vaste et complexe. D'une manière générale, ce sont des représentations et des croyances partagées, rigides et simplificatrices de certaines caractéristiques communes à un groupe de personnes (Bréau & Lentillon-Kaestner, 2016 ; Ucciani, 2012). L'étymologie du mot « stéréotype » atteste d'ailleurs de cette rigidité puisque selon Anton (2021) « il est formé de mots grecs *tùpos*, 'l'empreinte' et *stereos*, qui signifie 'solide' » (p. 53).

Les stéréotypes sont empreints de connotations négatives. Ils peuvent, en effet, biaiser nos jugements, provoquer des discriminations et « [amener] à creuser les différences entre groupes » (Duru-Bellat, 2016, p. 98). Consciemment ou non, nous en faisons tous usage. Il est presque impossible de ne pas y avoir recours pour appréhender notre monde. En réalité, ils nous sont utiles. Comme l'explique Duru-Bellat (2016) « en catégorisant ainsi les personnes, on réduit la complexité de l'environnement social en résumant à grands traits un ensemble d'informations » (p. 90). Ils ne sont pas immuables et évoluent progressivement, tout comme la société, mais à un rythme différent. Selon Bosche (2005), cité par Descarries et Mathieu (2009), « les réalités sociales changent plus vite que les stéréotypes portés sur elles » (p. 12).

#### **1.2.3.2 Les stéréotypes de genre**

Ces stéréotypes constituent un exemple particulier de stéréotypes récurrents dans notre société. Selon Costes, Houades et Lizan (2008), cités par Bréau et Lentillon-Kaestner (2016), ils se définissent comme des « signaux qui associent des traits de caractère, des compétences, des attitudes à un sexe plutôt qu'à un autre et qui forgent notre vision de la place et du rôle des hommes et des femmes dans la société » (parag. 3). Ils sont donc utilisés pour catégoriser, décrire et interpréter les rôles, caractéristiques ou comportements socialement attribués, voire réservés, aux hommes ou aux femmes. Ces normes impliquent des attentes différenciées ; elles conditionnent les individus à être des femmes ou des hommes typiques, sans laisser de place à un entre-deux. En tant que femme ou homme, nous sentons que nous nous devons de nous conformer à ces attentes.

Il est nécessaire d'y veiller également à l'école, puisqu'ils « sont aussi transmis par les institutions de notre société : famille, école, etc. » (Descarries & Mathieu, 2009, p. 15).

#### **1.2.3.3 Les stéréotypes masculins et féminins courants**

Les stéréotypes de genre féminins sont ceux liés à maternité, la sagesse, la passivité, la sensibilité ou encore le relationnel. Collectif (2007) confirme que si l'on en croit les stéréotypes « [elles] sont douces, coquettes, soumises, aiment s'occuper des enfants, jouer à la dînette,

elles sont discrètes, patientes, ne revendiquent pas grand-chose pour elles et ne sont pas intéressées par le pouvoir, l'autorité, la science, l'aventure, la politique, etc. » (p. 9)

A l'opposé, les stéréotypes de genre masculins, eux, concernent la virilité, la force, l'agressivité, l'action, le courage. Collectif (2007) ajoute que, selon ces stéréotypes, « [ils sont] remuants, curieux, attirés par le sport, les voitures, la technique, le risque, le pouvoir, demandent plus d'attention de la part des adultes, ne sont pas attirés par le soin des enfants [...], etc. » (p. 9).

Une recherche de Williams et Best (1982, 1990), relatée par Descarries et Mathieu (2009) confirme ces propos. 300 qualificatifs ont été proposés à un échantillonnage provenant de 30 pays. Les résultats sont sans appel :

Six ont universellement été associés aux hommes : 'fort', 'dominant', 'énergique', 'indépendant', 'aventureux' et 'masculin'. En contrepartie, trois attributs seulement ont été associés aux femmes par les informatrices et les informateurs de tous les pays : 'sentimentale', 'soumise' et 'superstitieuse'. (p. 13)

Encore fréquente dans les esprits, une erreur consiste à penser que ces stéréotypes résultent d'un état naturel. Vidal (2011) le confirme :

A l'évidence, prétendre que c'est la testostérone qui rend les hommes compétitifs et agressifs tandis que les œstrogènes rendent les femmes émotives et sociables, relève d'une vision simpliste, bien loin de la réalité biologique. Si dans un groupe social, hommes et femmes tendent à adopter des comportements stéréotypés, la raison tient d'abord à une empreinte culturelle [...]. (p. 63)

Tout en sachant que les stéréotypes ne rendent pas compte de la vérité absolue, il est difficile de s'en défaire. Ils se reproduisent génération après génération, car « comme les jeunes enfants observent leur environnement pour comprendre ce qui relève du masculin et du féminin, ils vont également avoir tendance à intégrer et à se conformer aux représentations différenciées des deux sexes » (Molénat, 2015, p. 88).

Les stéréotypes de genre sont l'un des facteurs responsables des inégalités entre les hommes et les femmes, marquant ainsi l'importance de s'y opposer.

#### **1.2.4 Les jouets**

Très présents dans les classes de 1-2H, les jouets tiennent une place particulière dans le développement des enfants.

Commençons par ce rappel distinguant le jouet du jeu. D'après Ferland (2013, p. 16) : « le jouet est un instrument qui stimule le jeu ». Les jouets sont omniprésents dans la vie des enfants, comment l'affirme Manson (2021), « là où est l'enfant, là aussi est le jouet, qui est le premier instrument de la vie humaine » (p. 3).



#### **1.2.4.1 Historique**

Selon Ferland (2018), les jouets ont toujours existé : leur histoire est aussi ancienne que celle de l'humanité. Cependant, le terme « jouet » n'apparaît qu'à la Renaissance (Collectif, 2007 ; Ferland, 2013).

L'évolution des jouets se déroule parallèlement à la découverte des matériaux, au développement de l'industrie et aux progrès techniques (Baerlocher, 2006 ; Ferland, 2013). La révolution industrielle du 19<sup>ème</sup> siècle a changé le monde des jouets, en l'industrialisant. L'offre ayant augmenté, leur valeur a diminué, permettant ainsi leur démocratisation. Cette révolution s'est accompagnée du développement du marketing : la segmentation de l'offre s'est intensifiée, permettant aux fabricants d'accroître leurs bénéfices. Pour reprendre l'exemple cité par Ducret et Nanjoud (2015), si un fabricant commercialise un vélo rose et un vélo bleu, il en vendra davantage que s'il n'en produisait que d'une seule couleur. En effet, le fils cadet refusera probablement de récupérer le vélo rose de sa grande sœur, les parents investiront alors dans un vélo bleu. Cet usage massif de la dichotomie des couleurs est assez récent, il « n'est apparu qu'au début des années 1990 » (Fauvernier, 2014, parag. 2). Bien que remise en question aujourd'hui, les fabricants de jouets continuent pourtant de l'exploiter, par motivation financière.

#### **1.2.4.2 Le rôle des jouets**

Les jouets sont particulièrement intéressants à étudier. Comme l'a dit Tap (1985), « on y voit à l'œuvre tout à la fois l'organisation du désir de l'enfant, l'influence des parents, la pression culturelle tout autant qu'économique. La dichotomie masculin-féminin s'y trouve en quelque sorte institutionnalisée » (Brogère, 1999, p. 210).

Le psychosociologue Jean Epstein a tenu ces propos, recueillis par Defait (2004) : « le jeu est le moteur de développement d'un enfant ». Il lui permet d'apprendre. C'est dire l'importance qu'ont les jouets qui justement, favorisent le jeu et stimulent l'enfant. Ils participent à leur socialisation, à l'acquisition de leur langage, motricité et imagination ainsi qu'au développement de leur envie d'apprendre et de comprendre.

« Depuis toujours, les enfants aiment s'amuser avec des objets qui reproduisent la réalité qui les entoure, particulièrement ceux qui permettent d'imiter les activités des adultes » (Ferland, 2013, p. 62). Aujourd'hui encore, une grande partie de l'offre de jouets représente le monde en miniature, favorisant ainsi l'imitation. Piaget appelle ce « faire semblant », le jeu symbolique. Selon Deneault, Lefebvre et Rousseau (2014, p. 302) il se caractérise par l'utilisation d'objets, pour en représenter d'autres, par l'élaboration d'un scénario et le fait d'y tenir un rôle, en adaptant ses paroles et actes en fonction. Bénéfique car stimulant, le jeu symbolique participe néanmoins à la reproduction sociale des codes sexués.

La répartition genrée actuelle des jouets correspond à la distribution traditionnelle des tâches entre les sexes dans notre société. Les enfants imitent les gestes du parent du même sexe puis ils tiendront un rôle identique, à l'âge adulte. Ainsi, en plus de diverses compétences, ces instruments de socialisation inculquent aussi les rôles sociaux (Descarries & Cantin, 2013). Par leur biais, les enfants acquièrent tôt les différences comportementales entre les sexes et les stéréotypes de genre (Cherney, Harper & Winter, 2006). Les jouets participent ainsi au maintien des catégories de genre, « en diffusant des représentations sexuées de l'ordre social » (Zegai, 2010, p. 36).

Il est donc important de garder en tête que l'offre de jouets proposée n'est pas innocente. Les enfants étant amenés à s'y identifier, les jouets qu'on leur donne ne s'avèrent pas anodins pour leur futur (Collectif, 2007).

#### **1.2.4.3 Comment les enfants choisissent-ils leurs jouets ?**

Collet (2016) écrit que les enfants peuvent théoriquement faire leurs choix en matière de jouets, mais que « ces choix sont bien souvent biaisés » (p. 20). Elle poursuit qu'ils « reflètent l'expérience déjà vécue dans l'environnement familial, conforme aux stéréotypes sexués » (p. 20). Au cours de leur socialisation, les enfants acquièrent des connaissances sur les rôles de sexe et sur les caractéristiques des jouets. Ils affichent ainsi très jeunes leurs préférences culturellement appropriées en la matière. Généralement, ils préfèrent les jouets stéréotypés de leur genre. L'enfant va « choisir et adopter certaines conduites et activités conformes à son sexe d'appartenance » (Rouyer, 2011, p. 101). En conséquence, leurs expériences peuvent être limitées (Cherney, Harper & Winter, 2006 ; Le Maner-Idrissi & Renault, 2006).

Ferland (2013) quant à elle, indique néanmoins que « jusque vers l'âge de 4 ans, les enfants [...] ont un égal bonheur à utiliser les mêmes jouets » (p. 120). Rappelons qu'à cet âge les enfants entrent dans une phase de rigidité. Celle-ci se reflète également dans leur choix de jouets, et ce, même si leurs parents ont toujours veillé à limiter les stéréotypes de genre dans leur éducation. Par conséquent, Dafflon Novelle (2006), citée par Granié (2010), explique que « la rigidité de leur enfant dans la conformité aux stéréotypes de sexe peut alors amener les parents à croire que les différences de sexe sont plus biologiques que socioculturelles » (p. 61). Certains légitiment ainsi l'usage de jouets genrés, « en soulignant le fait que 'les enfants sont libres de choisir'. Or les enfants choisissent leurs jouets d'abord pour se conformer au rôle que l'on attend d'eux » (Collectif, 2007, p. 24). En effet, il est difficile de vouloir ce que l'on ne connaît pas. Les enfants désirent donc souvent ce qu'ils connaissent déjà, à savoir la multitude de jouets stéréotypés avec lesquels ils sont en contact quotidiennement (Collectif, 2007).

De surcroît, à l'image du renforcement positif de Skinner qui encourage à répéter un comportement jugé souhaitable, Dafflon Novelle (2010) explique que « de manière générale, les adultes encouragent les enfants à se conformer au rôle de sexe et ils les découragent lorsqu'ils s'engagent dans des activités stéréotypiques du sexe opposé » (p. 28). L'enfant en vient ainsi à aimer et à choisir ce qu'il ose ou peut posséder (Chaumier, 2007).

#### **1.2.4.4 Les jouets stéréotypés**

Commençons par établir que « [...] bien que le jouet en soi n'ait pas de sexe, les commerçants et les adultes leur en assignent un » (Ferland, 2013, p. 120). Évidemment, aucun jouet ne nécessite d'être d'un sexe spécifique pour en user, mais certaines caractéristiques modulent leur utilisation. Les enfants sont ainsi l'objet d'influences dont ils ne peuvent saisir l'ampleur ni l'impact.

La séparation genrée des jouets est facilement accessible grâce à des indices tel le code couleur. Le rose est utilisé pour les jouets « pour filles » alors que les jouets « pour garçons » sont marqués de bleu ou de noir (Ezan & Ulrich, 2016, p. 58). Comme mentionné par Laloupe (2020) la couleur n'est pas le problème de fond : « l'inconvénient des jouets genrés réside dans le fait qu'ils ne développent pas du tout les mêmes aptitudes ni la même relation avec

l'environnement » (p. 86). Les enfants, selon leur sexe, ne reçoivent pas les mêmes outils pour grandir et trouver leur place dans notre société.

Selon Baerlocher (2006), plus encore que sa couleur, le rôle social attribué au jouet influence son assignation à un sexe. Cette observation concerne notamment ceux permettant d'imiter les activités des adultes.

Les jouets stéréotypés comme féminins font référence à l'univers familial, la sécurité, le confort (Brougère, 1999 ; Collectif, 2007). Quatre rôles se détachent : « la mère, la ménagère, la femme séduisante et l'amoureuse [...] : les jouets des filles constituent une partie de l'apprentissage de leurs futurs rôles de femmes » (Collectif, 2007, p. 26). En voici quelques exemples : dinette, poupées, poussette, coiffeuse, maquillage, aspirateur ou machine à laver (Collectif, 2007 ; Dafflon Nouvelle, 2010 ; Le Maner-Idrissi & Renault, 2006 ; Rouyer & Robert, 2010).

Au contraire, les jouets stéréotypés comme masculins, eux, sont orientés vers la prise de risques, l'aventure, l'action, la guerre, l'esprit de compétition, la technologie et la mécanique (Brougère, 1999 ; Collectif, 2007 ; Dafflon Nouvelle, 2010). En voici quelques exemples : train, pistolet, voitures, camion de pompier, jeux scientifiques, garage ou caisse à outils (Collectif, 2007 ; Dafflon Nouvelle, 2010 ; Le Maner-Idrissi & Renault, 2006 ; Rouyer & Robert, 2010).

Les jouets adressés aux filles se concentrent sur l'intérieur et la sphère privée : « leurs frontières symboliques enferment les petites filles à l'intérieur » (Zegaï, 2010, p. 44) alors que les jouets pour les garçons misent sur l'activité extérieure et « invitent ceux-ci à investir l'espace public » (Zegaï, 2010, p. 43).

Dans les catalogues, les magasins ou la publicité, cette offre stéréotypée est omniprésente (Daréoux, 2007, p. 93). Malgré l'évolution de la société, « les jouets évoluent mais la frontière entre les sexes demeure imperméable » (Chaumier, 2007, p. 98).

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

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

La lecture de la littérature et la problématisation des thématiques qu'elle a soulevées nous ont permis de prendre conscience des enjeux cachés derrière les stéréotypes de genre. Nous avons ainsi réalisé que les jouets ne sont pas si innocents que nous pourrions le croire. Cette prise de conscience nous a également permis de saisir l'importance, en tant qu'enseignant·e, d'y prêter une attention certaine. Bien sûr, le corps enseignant n'est pas l'unique responsable. En effet, nous percevons aussi le rôle crucial porté par notre société, véritablement genrée, ainsi que par la famille, premier cercle de socialisation de l'enfant. Cependant, l'école et ses enseignant·e·s occupent une position particulière dans la lutte contre ces stéréotypes.

A ce stade, je me questionne donc sur le regard posé par les membres du corps enseignant sur cette thématique ainsi que concernant la posture qu'ils investissent.

- Leur perception correspond-elle aux clichés dépeints dans la littérature et dans l'imaginaire commun de notre société ? Portent-ils au contraire un regard différent ?
- Se questionnent-ils à ce sujet dans leur pratique ? Sont-ils, dans leur classe, témoins de comportements particuliers en ce qui concernent les stéréotypes de genre et les jouets ?

- Quel est leur avis au sujet des jouets dits « pour filles » ou « pour garçons » ?

De ces interrogations découle cette question de recherche principale :

*Quelle est la posture adoptée par les enseignant·e·s 1-2H, concernant les stéréotypes de genre et les jouets ? Est-elle cohérente avec ce que la littérature mentionne ?*

### **1.3.2 Objectifs de recherche**

Je souhaite interroger un panel d'enseignant·e·s des degrés 1-2H, à l'aide d'un questionnaire en ligne. Grâce à ce dernier, j'ai pour but de passer en revue les idées et les perceptions de l'échantillonnage interrogé, concernant les stéréotypes de genre et les jouets, afin d'accéder à leurs réflexions sur ces thématiques. Ce questionnaire m'offrira une première vision ainsi que certaines pistes de réflexion à approfondir durant de futurs entretiens.

En effet, ensuite, en rencontrant des enseignant·e·s 1-2H, je souhaite approfondir les questionnements et réflexions afin de mettre en relation leurs propos avec les statistiques obtenues grâce au questionnaire quantitatif.

Ma recherche a pour objectif d'obtenir une vision globale, de faire un état de la situation du corps enseignant 1-2H, afin de déterminer dans quelle mesure la thématique des stéréotypes de genre et des jouets y est considérée.

## **Chapitre 2. Méthodologie**

### **2.1 Fondements méthodologiques**

#### **2.1.1 Type de recherche**

S'inscrivant à la fois dans une approche quantitative et dans une approche qualitative, cette recherche relève d'une méthode mixte. Selon Bréchon (2015), les enquêtes quantitatives permettent de mesurer et dénombrer les opinions et les pratiques des personnes interrogées. Elles permettent également d'évaluer les liens entre les diverses opinions, pratiques ou caractéristiques sociales. Les enquêtes qualitatives, quant à elles, permettent de comprendre les logiques d'action, les arguments et les représentations de l'échantillonnage interrogé (p. 13). Ainsi, en appliquant les deux méthodologies au même sujet, les conclusions dégagées sont complémentaires et se confortent mutuellement (p. 30). Cet auteur affirme que « dans beaucoup de cas, les deux méthodologies gagneraient à être pratiquées de manière complémentaire » (p. 209). Dumez (2016) va jusqu'à écrire que « la recherche qualitative ne peut pas se permettre d'exclure le quantitatif » (p. 11). Selon Bréchon (2015), il existe plusieurs manières d'articuler ces deux types de recherche. Pour ce travail, j'ai choisi celle consistant à commencer par une enquête quantitative, puis de poursuivre avec des entretiens qualitatifs.

Dans un premier temps, ce travail s'inscrit donc dans une approche quantitative, consistant à faire émerger des chiffres permettant d'établir certaines statistiques. Cette démarche est utilisée, afin de sonder l'avis d'un grand nombre de personnes, avec des questions simples. Dans un second temps, une approche qualitative permettra d'approfondir certains sujets et de mieux comprendre la posture des enseignant·e·s en les questionnant plus longuement, afin de recueillir des propos plus riches. Complémentaires, le but de ces deux enquêtes est de capter des données sur les perceptions des enseignant·e·s, concernant les thématiques abordées et d'en extraire du sens. La compréhension, dans sa globalité, de la façon de penser et de la posture adoptée par le corps enseignant interrogé étant le point central des objectifs de cette recherche, combiner ces deux méthodologies faisait d'autant plus sens.

Un autre aspect m'a confortée dans l'idée de combiner qualitatif et quantitatif, celui de la désirabilité sociale. Selon Abrial et Tournier « certains thèmes peuvent inciter à déformer la réalité, que ce soit pour l'atténuer ou pour l'exagérer » (p. 149). Ce biais, renvoie, selon ces auteurs, « aux normes sociales et aux tabous qui n'incitent pas à livrer une réponse fiable à un enquêteur » (p. 149).

Le sujet des stéréotypes de genre s'avère délicat. Chacun de nous a des idées stéréotypées, même s'il est parfois conscient, grâce à l'évolution des mœurs, qu'il ne devrait pas en avoir. Cette confusion peut amener un ressenti inconfortable, incitant l'individu à cacher sa véritable pensée. De ce fait, certaines personnes interrogées pourraient donc être tentées de répondre ce que le bon sens les inciterait à répondre, plutôt que de livrer leur honnête avis. Pour pallier ce biais, j'ai décidé de débiter les entretiens avec une amorce initiale (Combessie 2007) traitant précisément de ce sujet ; j'y reviendrai.

#### **2.1.2 Type d'approche**

Cette recherche s'inscrit à la fois dans une approche inductive et dans une approche déductive. Blais et Martineau (2006), pour distinguer les deux, précisent que « [l']approche

déductive] se réfère aux différentes approches d'analyse qui visent à tester si les données collectées sont cohérentes avec les hypothèses ou les théories identifiées en prémisse par le chercheur » (p. 4). Quant à l'approche inductive, elle « permet de réduire les données brutes pour en arriver à extraire le sens derrière ces données » (p. 15). Elle va du spécifique au général : à partir d'observations, une compréhension généralisée du sujet est construite.

La première partie de cette recherche s'inscrit dans une approche déductive. Selon Bréchon (2015), « il faut déjà avoir réfléchi à des hypothèses explicatives relativement précises pour construire un questionnaire » (p. 12). Il s'agit, à partir de la théorie, de construire un questionnaire, dans le but d'aller, par la suite, de chercher des informations dans les données récoltées.

La seconde partie s'inscrit, quant à elle, dans une approche inductive. Selon les dires de Blais et Martineau (2006), « la notion de sens [...] semble être au cœur de l'analyse inductive » (p. 2). Cette conception correspond tout à fait à l'objectif de cette seconde partie, dont le cœur concerne le sens que donne le corps enseignant 1-2H à la problématique des stéréotypes de genre et des jouets, dans le cadre scolaire. Le but des entretiens est de comprendre encore davantage leur vision et d'accéder d'autant plus au sens des données recueillies. Finalement, l'objectif est de déterminer si leur point de vue diffère ou correspond à ce que la littérature dépeint. Selon Blais et Martineau (2006, p. 4) cette approche « s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes ». Autrement dit, il doit faire émerger des faits, des explications, des tendances de pensée, à partir des données récoltées lors des entretiens.

Finalement, cette recherche s'inscrit également dans une approche à visée heuristique. En effet, elle a pour but de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes, de comprendre un fait social avant de vouloir le mesurer ou l'évaluer, et ce en combinant les deux approches décrites précédemment.

### **2.1.3 Type de démarche**

Dans sa globalité, cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive. Son but est de faire part des observations, des représentations et de la posture des personnes interrogées, recueillies grâce aux questionnaires et aux entretiens. Il s'agit aussi de comprendre, d'interpréter et d'expliquer les données récoltées lors des deux enquêtes, afin d'établir des liens explicatifs, d'effectuer des comparaisons ou encore des regroupements entre les deux méthodes. Bréchon (2015) indique ainsi que la démarche de compréhension consiste « à découvrir le sens que les humains donnent aux choses, la signification qu'ils accordent à leurs actions. Les intentions des acteurs sociaux, individuels et collectifs, leurs motivations, contribuent à expliquer les événements et le devenir des sociétés » (p. 8).

Bien que la méthodologie choisie pour cette recherche soit mixte, les deux parties distinctes qu'elle comporte s'inscrivent toutes deux dans cette logique compréhensive. Dumez (2016) affirme que « la recherche compréhensive peut se combiner avec du quantitatif » (p. 7).

Cette recherche s'inscrit également dans une démarche globale explicative puisqu'elle effectue des va-et-vient entre la littérature et les données récoltées, afin de les comparer et de les expliquer. Dumez (2016) écrit que « la démarche de la recherche qualitative repose sur l'organisation d'allers et retours successifs entre cadres théoriques et matériau » (p. 35).

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Récolte des données et population**

#### **2.2.1.1 Le questionnaire**

Lors d'une enquête quantitative, l'outil de prédilection est le questionnaire standardisé. Les modalités de réponse sont proposées à l'avance, afin de faciliter leur analyse (Bréchon, 2015). Réponse dichotomique, échelle ou tri de propositions dans l'ordre d'importance, les possibilités de réponse aux questions fermées sont multiples. Cependant, selon Abrial et Tournier (2015), bien que les questions fermées permettent « d'obtenir des informations simples et standardisées, immédiatement exploitables » (p. 146), elles ont l'inconvénient de « canaliser la réflexion du répondant et de ne pas laisser de place à une présentation argumentée de ses choix » (p. 146). Pour cette raison, j'ai fait le choix de laisser fréquemment l'opportunité aux personnes répondant au questionnaire d'étayer leurs propos, grâce à des questions ouvertes. Ces dernières sont cependant facultatives afin que chacun·e se sente libre d'argumenter ou non. Elles permettent de « mieux capter les attentes, les souhaits ou les critiques des répondants. Elles invitent à se projeter, à aller plus loin » (p. 146).

Pour la création de ce questionnaire, j'ai utilisé le logiciel « Google Forms ». Cet outil en ligne facilite la récolte des données ainsi que leur traitement. Il permet de constituer un questionnaire, de le distribuer sous forme de lien électronique et de récolter les réponses automatiquement évitant ainsi les questionnaires sur papier.

D'après Abrial et Tournier (2015), « un questionnaire doit s'assurer qu'il n'y a pas de doute sur la nature l'information demandée » (p. 152). C'est pourquoi, afin de vérifier la validité de mon questionnaire, j'ai pris l'option de le soumettre, en test, à deux étudiantes de 22 ans, en fin de formation en enseignement primaire. Leurs réponses m'ont permis de prendre conscience des quelques modifications qui devaient être apportées, afin d'obtenir les réponses souhaitées. Par exemple, une plus grande précision, dans la formulation de certaines questions, s'est avérée nécessaire.

#### **2.2.1.2 Les entretiens**

La partie qualitative de l'enquête qui consiste à « interroger un petit nombre de personnes, qui s'expriment longuement, par entretien » (Bréchon, 2015, p. 8), en faisant le pari qu'avec suffisamment de temps et de liberté, de riches informations pourront être récoltées. Mon choix s'est porté sur des entretiens semi-directifs. Selon Imbert (2010) il s'agit d'une « technique de récolte de données » (p. 24), sous la forme « d'un dialogue entre deux personnes » (p. 25).

Dans le cadre d'entretiens semi-directifs, les thèmes traités sont choisis au préalable et la personne effectuant sa recherche dispose d'un guide d'entretien, durant l'interview (Combessie, 2007). Ce dernier comporte des points de repères (Imbert, 2010, p. 24). Il ne nécessite pas d'être suivi scrupuleusement, mais représente une base sur laquelle s'appuyer au cours de l'entretien. Il permet de s'assurer que toutes les questions prévues aient été posées et traitées, lors de la discussion. L'enquêteur·trice veille à laisser une liberté de parole suffisante aux personnes questionnées, afin d'obtenir un matériau riche à partir duquel il est possible d'« élaborer des conclusions sur les modes de raisonnement et les logiques à l'œuvre [chez les enseignant·e·s] » (Bréchon, 2015, p. 8.). Du fait de mon inexpérience dans le domaine de la recherche, j'ai tout de même procédé à un travail de préparation conséquent,

afin de me sentir outillée et davantage confiante dans ma démarche comme durant les entretiens.

Alors que le questionnaire récolte des réponses assez succinctes, l'intérêt des entretiens consiste en la possibilité d'insister, si nécessaire afin d'accéder à l'avis sincère de la personne interrogée. Parfois, l'enquêteur·trice peut même aller jusqu'à être un peu impertinent·e pour dépasser la réponse consensuelle confortable, le politiquement correct. Cependant, il reste important de ne pas brusquer la personne interviewée, pour ne pas risquer de péjorer la suite de la rencontre ni d'influencer ses réponses. Comme mentionné, le biais de la désirabilité sociale doit aussi être pris en considération. Il ne faut ni le sous-estimer ni le surestimer, mais simplement en avoir conscience, afin de pouvoir agir en conséquence.

Concernant la posture adoptée durant les entretiens, Imbert (2010) explique que « réaliser un entretien suppose que le chercheur adopte réellement une posture d'écoute attentive et soutenue de l'autre et lui pose des questions sans inférer » (p. 26). J'ai donc cherché à adopter une écoute active et à rester la plus neutre possible, tant dans mes relances que dans mon langage corporel. Afin de dépasser le politiquement correct et d'accéder à la sincérité, peut-être parfois gênante, j'ai adopté, par moment une attitude incisive. A ce propos, avant de commencer les entretiens, j'ai veillé à prévenir les personnes interrogées et à m'en excuser d'avance. En guise d'amorce initiale, j'ai pris quelques instants pour préciser mes attentes et mes besoins, à l'issue de notre rencontre, et rappeler la nécessité pour mon travail d'accéder à leurs pensées et idées profondes. J'ai encouragé les répondant·e·s à dépasser la réponse de confort, en insistant sur le fait qu'aucun jugement ne sera porté sur leurs paroles et que leur anonymat est assuré.

### **2.2.1.3 Le guide d'entretien**

L'entretien suit l'ordre prévu par le guide d'entretien. Il s'agit, selon Louvel et Bozonnet (2015) d'un « document qui synthétise les questions, les principaux thèmes et la stratégie à suivre pour la conduite d'un entretien en face à face » (p. 38). Ainsi, j'ai commencé par rédiger le questionnaire quantitatif. Par la suite, sur la base de ce dernier, j'ai construit le guide d'entretien. Pour cette raison, les questions que comportent ces deux questionnaires sont relativement semblables. Après avoir reçu quelques réponses au formulaire en ligne, j'ai eu l'occasion de revoir et de modifier certaines questions, aboutissant ainsi à la version finale du guide d'entretien (annexe 6).

Bien que les questions posées, lors des deux enquêtes, soient sensiblement identiques, les entretiens représentent une réelle plus-value. En effet, ils permettent d'aller chercher des réponses plus complètes, de creuser les réflexions des personnes questionnées et de rebondir sur certaines paroles intéressantes afin de leur demander des précisions. Bréchon (2015), indique en effet que « les enquêtes qualitatives favorisent [...] l'expression des nuances et des doutes chez les enquêtés, alors que la démarche quantitative invite les individus à choisir des réponses qui simplifient la complexité de leurs perceptions » (p. 208). Ainsi, l'alliage des deux méthodes me permet d'accéder plus globalement aux avis des personnes interrogées et d'avoir une meilleure compréhension des idées exprimées. Une recension d'écrits, mentionnée par Larue et al. (2009) le confirme : « les avantages d'une méthode mixte seraient liés à la compréhension plus vaste et plus rigoureuse du phénomène à l'étude » (p. 53).



### **2.2.2 Procédure et protocole de recherche**

Il existe plusieurs manières de diffuser un questionnaire. Pour sa praticité et sa facilité, à la fois dans sa diffusion et dans la récolte de ses réponses, mon choix s'est porté sur le questionnaire en ligne. Le questionnaire quantitatif en ligne permet d'atteindre un grand nombre de personnes, à l'aide d'un simple lien informatique, envoyé par courriel. Son envoi à l'échantillon sélectionné s'accompagne d'un petit texte expliquant ma recherche ainsi que son but. Il s'agissait aussi d'informer les participant·e·s quant à l'usage de leurs données ainsi que sur le respect de l'anonymat. Des informations d'usage, concernant notamment une approximation du temps nécessaire pour y répondre, complétait le texte. Le questionnaire (annexe 4) est divisé en trois sections. La première recueille des données sociodémographiques, la seconde cible les stéréotypes de genre, puis la dernière s'intéresse aux jouets.

Afin de pouvoir atteindre l'échantillonnage souhaité, j'ai contacté les services de l'enseignement du canton du Jura ainsi que ceux de la partie francophone du Jura bernois. Ces derniers m'ont transmis la liste des adresses électroniques des directions de toutes les écoles de la région bernoise francophone. Quant au canton du Jura, j'ai dû envoyer mon questionnaire, accompagné de la validation de ma directrice de Mémoire, pour que le lien vers ce dernier soit posté sur leur Intranet où les enseignant·e·s 1-2H y ont ensuite eu accès.

Au sujet de l'organisation des entretiens, il s'agissait d'abord de contacter les personnes concernées, de leur présenter le but de ma démarche et d'obtenir l'assurance de leur intérêt à prendre part à cette recherche. Les rendez-vous ont ensuite été fixés par courriel ou par téléphone ; il a été convenu qu'ils se tiendraient dans leur classe respective. Avant de commencer l'entretien, j'ai pris soin de rappeler le but de ma recherche et de cet entretien, de demander l'autorisation d'enregistrer à des fins de retranscription, et de préciser l'usage des données ainsi que le respect de l'anonymat. J'ai également invité la personne participant à ma recherche à signer le contrat de recherche (annexe 5), avant de démarrer la discussion.

Finalement, cette dernière précision concerne le questionnaire et les entretiens. Dans le langage commun c'est le plus souvent le terme « stéréotype de sexe » qui est utilisé et non pas « stéréotype de genre ». Afin d'éviter toute confusion, j'ai ainsi choisi de n'utiliser que le premier terme, avec les répondant·e·s. Cette pour cette raison également que le terme « stéréotypes de sexe » apparaît sur les graphiques, en analyse.

### **2.2.3 Échantillonnage**

Comme l'écrivent Bozonnet et Bréchon (2015), « la taille de l'échantillon sera en fait souvent un compromis entre les objectifs de l'enquête et les moyens [à disposition] » (p. 133). Pour cette recherche, la population qui m'intéresse est uniquement celle des enseignant·e·s 1-2H. Pour éviter une surabondance de réponses, qui serait difficiles à gérer, j'ai délimité la population à laquelle ce questionnaire allait être proposé. De plus, il était nécessaire de sélectionner un échantillon réaliste, proportionnellement à l'étendue de ma recherche. Ayant toujours vécu, puis étudié, dans l'espace du Jura et du Jura bernois, et ayant pour projet de rester dans cette région pour ma pratique future, j'ai choisi d'adresser le questionnaire en ligne à l'entier du corps enseignant 1-2H de ces régions.

### **2.2.3.1 Le questionnaire**

Le fait de ne pas pouvoir envoyer le questionnaire directement à chaque enseignant·e 1-2H, mais de devoir passer par des intermédiaires, réduit certainement le nombre de réponses obtenues. De plus, certaines personnes pourraient ne pas y avoir répondu, n'ayant pas été intéressées par ce sujet ou ressentant une certaine lassitude face aux questionnaires.

Parmi les réponses obtenues, il est intéressant de relever que, à la grande majorité, des femmes y ont répondu car les hommes sont très peu représentés, dans ce degré d'enseignement. Ainsi, deux hommes ont rempli le questionnaire contre quarante-neuf femmes. Ces dernières représentent 96% des réponses obtenues.

### **2.2.3.2 Les entretiens**

Concernant les entretiens, il m'importait de questionner autant d'hommes que de femmes, bien que cette proportion soit assez peu représentative de la réalité du terrain. Cependant, ce choix est conscient et réfléchi. D'une part, il permet d'analyser de possibles différences de discours entre les sexes. De l'autre, selon moi, il est cohérent, dans la mesure où les hommes, comme les femmes, participent à la reproduction des stéréotypes. De plus, les deux genres en souffrent, d'une manière ou d'une autre. En effet, les hommes aussi sont victimes de ces stéréotypes. Cet exemple, présenté par la docteure en sociologie Églantine Jamet, dans une conférence donnée en septembre 2021, le confirme. En Suisse, l'espérance de vie des femmes excède de quatre ans<sup>3</sup> celle des hommes. C'est une conséquence directe des stéréotypes de genre masculins, qui poussent les jeunes hommes à être forts, courageux, aventureux, à prendre davantage de risques que les femmes. Ils perdent ainsi la vie prématurément, plus fréquemment que ces dernières, auxquelles de toutes autres valeurs ont été inculquées.

J'ai également choisi d'interroger des personnes de quatre tranches d'âge différentes. Bien sûr, « l'enquête qualitative étant conduite avec un nombre limité de personnes, on n'est jamais sûr de la représentativité de celles qu'on a interrogées » (Bréchon, 2015, p. 8). Bien que l'assurance de la représentativité des personnes interrogées ne soit jamais garantie, par rapport au terrain, j'ai cherché à couvrir une large palette de profils, en variant les sexes et les âges, malgré la petite taille de l'échantillonnage sélectionné. Souhaitant obtenir des opinions et des représentations diversifiées me permettant de comprendre les différentes postures concernant les stéréotypes de genre et les jouets, j'ai questionné quatre personnes, dont les profils sont les suivants :

---

<sup>3</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/naissances-deces/esperance-vie.html> (Consulté en novembre 2021)

*Tableau 1 : Le profil des enseignant·e·s interrogé·e·s*

Prénom fictif	Tranche d'âge	Enseignant·e titulaire en 1-2H depuis	Remarques à la suite de l'entretien
Aline	40-45 ans	23 ans	Issue de l'école normale. Son contexte familial et sa sensibilité personnelle font d'elle une personne touchée et attentive à ces questionnements.
Ben	50-55 ans	28 ans	Issu de l'école normale. Comprend la lutte contre les stéréotypes, mais n'y accorde pas d'attention ou d'énergie. Se décrivant comme pragmatique, pour lui, le respect est à la base de tout et englobe aussi ce sujet.
Camille	20-30 ans	2 ans	Issue de la HEP-BEJUNE. Est intéressée et touchée par cette thématique. Elle met un point d'honneur à ouvrir le champ des possibles à ses élèves indépendamment de leur genre.
Damien	35-45 ans	8 ans	Issu de la HEP-BEJUNE. Se décrit comme attentif et touché par les stéréotypes de sexe. Il s'interroge fréquemment à ce sujet et cherche à conscientiser ces questionnements.

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

### **2.3.1 Transcription**

Les entretiens ont été enregistrés afin de permettre leur transcription. Selon Abrial et Louvet (2015) :

Retranscrire consiste à mettre par écrit l'ensemble des propos de l'enquêteur et de l'enquêté, en suivant le cours de l'entretien, tout en respectant exactement le contenu des interventions de chacun et en mentionnant les éléments de contexte indispensables à la compréhension de l'interaction (silences, hésitations, interruptions, rires, etc.) (p. 66)

Afin d'être aussi fidèle que possible au déroulé réel de l'échange, peu de temps après chaque entretien, j'ai retranscrit l'entier de notre discussion en respectant les règles de transcription usuelles, présentées par Pasche Gossin (2020), disponibles en annexe (annexe 7).

Il faut noter que les extraits de ces transcriptions apparaissant dans l'analyse de ma recherche sont aussi fidèles au langage oral des répondant·e·s que possible. Cependant, certaines fautes ou lourdeurs ont été modifiées de ma main afin de rendre leur lecture plus agréable.

### **2.3.2 Traitements des données du questionnaire en ligne**

Une fois le plus grand nombre possible de réponses au questionnaire récoltées, j'ai utilisé la fonction proposée par Google Forms afin de créer une fiche de calcul Excel. J'ai ensuite traité les informations, pour créer des graphiques et des tableaux. Ces derniers ont, par la suite, été analysés, au regard des informations qu'ils transmettaient.

### **2.3.3 Méthodes d'analyse**

J'ai commencé par lire plusieurs fois les transcriptions, afin de m'imprégner des propos recueillis et de permettre à certains sujets, certaines similitudes ou divergences de se mettre en évidence. J'ai fait de même avec les questionnaires, notamment les questions ouvertes qui nécessitaient une réponse écrite. J'ai ensuite cherché les aspects émanant du questionnaire qui renvoyaient à certains propos des entretiens, et inversement. Puis j'ai établi des correspondances, des complémentarités ou, au contraire, relevé des irrégularités entre les deux enquêtes. Ce travail d'allers-retours entre les deux sources a pour but d'extraire du sens de l'entier des données recueillies. Cette perspective s'accorde avec Savoie-Zajc (2000) mentionnée par Blais et Martineau (2006), qui indique que « la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données » (p. 3).

Je me suis également inspirée de la méthode du travail de découpage des entretiens, décrite par Abrial et Louvel (2015). Une fois imprégnée du corpus, j'ai inscrit des catégories et des réflexions, qui me paraissaient pertinentes, sur des papiers autocollants. Gardant ces notes en tête, j'ai à nouveau passé en revue le corpus, afin d'établir des liens entre ces dernières. Ce procédé m'a permis d'établir des relations au sein des données recueillies, puis de construire le squelette de l'analyse, avant d'entamer sa rédaction.

## Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

### 3.1 Présentation des résultats

Dans ce dernier chapitre, les données recueillies sont présentées et analysées. Mon analyse porte sur les questionnements soulevés à l'issue de la problématique, à savoir, la posture du corps enseignant 1-2H, à propos des stéréotypes de genre et des jouets, et sa cohérence avec la littérature. L'analyse effectuera des allers-retours entre la problématique et les différentes données récoltées d'établir des liens entre l'ensemble des données.

Toutefois, toutes les thématiques n'ont pu être retenues pour être analysées. Les stéréotypes de genre et leurs répercussions sont d'abord abordés. Viennent ensuite les raisons d'y veiller. Puis sont discutés la thématique des jouets genrés, leurs répercussions ainsi que les comportements stéréotypés qu'ils induisent. Finalement, le rôle de l'enseignant·e ainsi que le jeu symbolique sont développés, avant de terminer par une mise en lumière du rôle de la société.

Toutes les personnes ayant participé à cette recherche enseignent en 1-2H, mais sont d'âges et d'expériences variés. Limitée par la dimension restreinte de ce travail, je n'ai pas tenu compte de ces deux critères dans l'analyse.

### 3.2 Les stéréotypes

#### 3.2.1 Les stéréotypes de genre

Cette notion étant centrale dans cette recherche, il me semblait essentiel de commencer par m'assurer de sa bonne compréhension de la part des personnes composant l'échantillonnage.

Les répondant·e·s au questionnaire en ligne ont, à de rares exceptions près, proposé des définitions correctes des stéréotypes de genre. Par exemple :

*« Une opinion toute faite sur ce qu'il convient de faire en tant que fille ou garçon par rapport au regard de la société, aux normes sociales, à son éducation. »*

Ou encore :

*« Ce qu'on croit vrai socialement qui concerne les femmes et les hommes. Un peu des clichés, des pensées fermées qui se partagent sur les hommes et les femmes. »*

En problématique, le caractère simplificateur et subjectif, qui accompagne les stéréotypes, ainsi que la connotation négative qui leur est attribuée ont été mentionnés. Ces caractéristiques sont perceptibles par les mots utilisés dans les définitions données. Elles démontrent la lucidité des répondant·e·s, dans leur approche de cette notion. Toutefois, les stéréotypes ne sont pas uniquement préjudiciables. En entretien, Damien a spontanément relevé l'ambivalence des stéréotypes de genre :

*« C'est un cadre de règles implicites [...] qui à la fois permettent de se construire, puis à la fois sont contraignantes sur la manière d'être des enfants. »*

Une autre personne, en répondant au questionnaire, fait également part de cet aspect positif, rarement relevé, dans l'imaginaire commun :

« Ce sont des normes sociales arbitraires qui permettent cependant de construire son identité. »

Ces remarques s'avèrent très intéressantes. Elles démontrent que les stéréotypes de genre, bien que résultant de normes sociales souvent réductrices, sont néanmoins utiles à notre construction, puisqu'ils facilitent notre vie sociale. En effet, les stéréotypes réduisent la complexité de notre environnement. Ils sont donc « très utiles dans la vie sociale. [Ils] aident à anticiper ce que font les autres et ce qu'il convient de faire » (Duru-Bellat, 2016, p. 90).

D'après les enseignant·e·s interrogé·e·s, il est essentiel d'y réfléchir, afin de pouvoir les contrer ou les contrôler au mieux. La conscience de cette problématique semble ainsi déterminante pour limiter les stéréotypes de genre et leurs répercussions sur les élèves. D'ailleurs Anton (2021) le confirme : « lutter contre les stéréotypes implique de les connaître, de les repérer et de les interroger » (p. 59). J'y reviendrai.

### 3.2.2 Les répercussions des stéréotypes de genre et la responsabilité d'y prêter attention

Les réponses à la question des potentielles conséquences des stéréotypes de genre sont particulièrement significatives. En effet, rares sont les participant·e·s qui estiment qu'il n'y en a pas, comme le montre ce graphique :

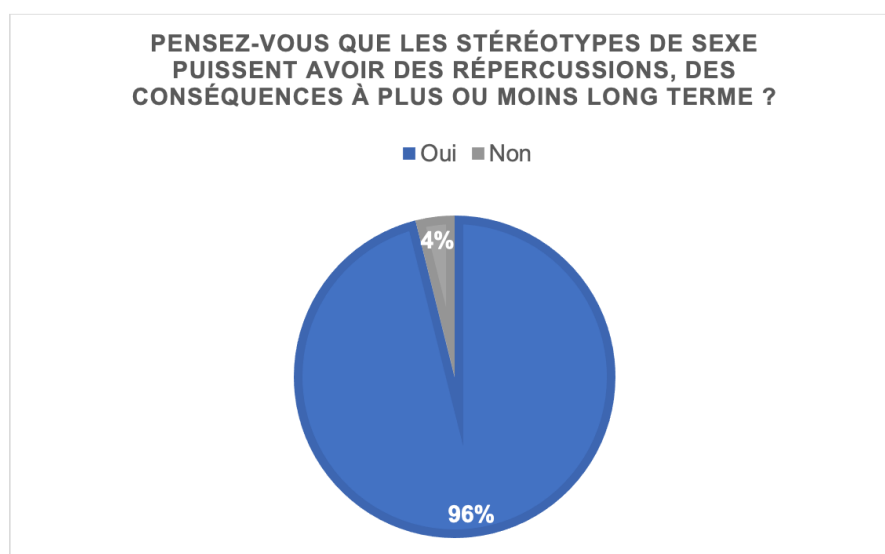
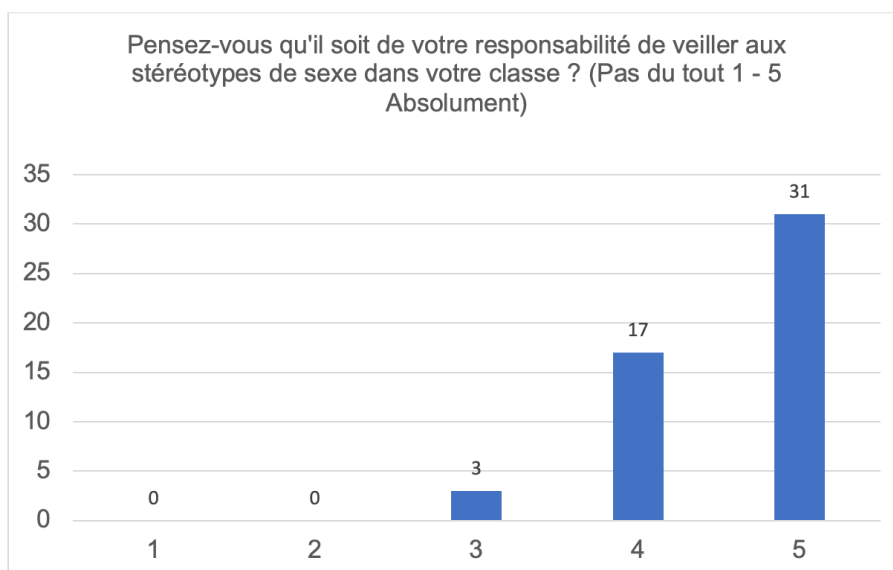


Figure 2 : Répercussions, conséquences des stéréotypes de genre

Après cette question, Camille a spontanément ajouté la nécessité de veiller aux stéréotypes, elle explique que les élèves :

« doivent pouvoir se sentir bien pour pouvoir s'épanouir pour pouvoir rentrer dans les apprentissages de manière sereine. »

L'entrée dans les apprentissages est une préoccupation et une intention primordiale des enseignant·e·s. Ce graphique illustre d'ailleurs que les enseignant·e·s considèrent qu'il relève de leur responsabilité de veiller aux stéréotypes :

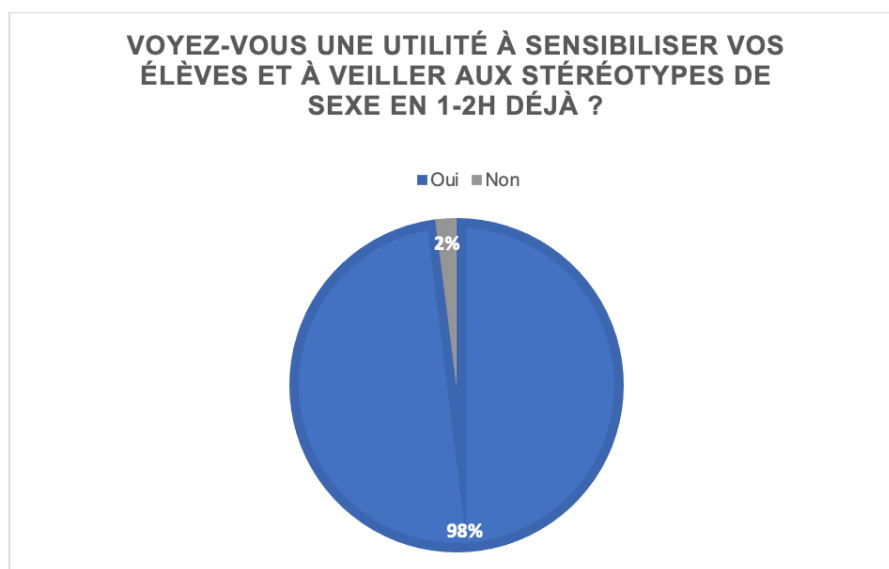


*Figure 3 : Responsabilité des enseignant·e·s de veiller aux stéréotypes de genre*

En entretien, les personnes questionnées ont aussi unanimement reconnu la nécessité de veiller à l'apparition de ces stéréotypes et leur responsabilité dans cette problématique. Parmi elles, Aline a mentionné que, au-delà de sa propre responsabilité, il s'agit également d'un mandat reçu puisque cette thématique, comme celle de l'égalité, font partie de certains MER<sup>4</sup>. Mais pour elle, il s'agit aussi d'une dynamique que l'école doit adopter. Elle explique ainsi qu'elle aurait besoin que la Direction de son école donne cette orientation et demande explicitement à ses enseignant·e·s d'y veiller, afin de se sentir soutenue et légitimée dans cette démarche. Comme elle l'insinue, l'effort doit être mené en commun.

<sup>4</sup> Moyens d'enseignement romands.

Plus encore que de leur responsabilité, les enseignant·e·s reconnaissent une réelle utilité d'y prêter attention, en 1-2H déjà, comme l'indique nettement ce graphique :



*Figure 4 : Utilité de sensibiliser aux stéréotypes de genre déjà en 1-2H.*

En quelques mots, les propos relevés de ces trois graphiques sont cohérents entre eux. En effet, le corps enseignant interrogé a conscience des répercussions que peuvent engendrer les stéréotypes, il reconnaît l'importance d'y veiller en 1-2H déjà et pense que cela relève de sa responsabilité. Ces observations démontrent un certain intérêt porté à cette cause, ce qui laisse entrevoir des perspectives réjouissantes pour l'avenir de cette cause.

### **3.2.3 Quelques raisons de veiller aux stéréotypes de genre**

De nombreuses raisons de veiller aux stéréotypes de genre ont été mentionnées. Parmi les exemples cités, la notion de l'influence sur les choix, notamment professionnels, revient fréquemment. Ben et Damien ont, tous deux, raconté des situations ou des remarques qu'ils ont subies, parce qu'ils exercent un métier dit « de femme ».

D'autres éléments sont soulignés, tels que l'expression des émotions (un garçon qui ne s'autorise pas à pleurer ou une fille réprimandée parce qu'elle s'est mise en colère), la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la tolérance, la croyance en ses capacités (les filles qui pensent ne pas être douées en mathématiques), mais aussi le rôle et la place occupés dans la société ainsi que la liberté et les inégalités entre les sexes, sur lesquelles je reviendrai.

Cette phrase, recueillie dans le questionnaire, résume ces différentes raisons :

*« Permettre de faire évoluer les mœurs et de sensibiliser les enfants dès leur plus jeune âge, tenter de faire bouger les choses. »*

Cette autre citation est également extraite du questionnaire :

*« C'est un travail de longue haleine pour changer les mentalités et il faut en parler depuis petit, même déjà dans les familles. »*



Elle exprime, d'une part, un élément essentiel déjà présenté en problématique : l'école ne suffit pas. La famille tient un rôle primordial. Idéalement, ce travail doit être mené conjointement. D'autre part, la nécessité de débiter précocement ce travail est aussi exprimée par Descarries et Cantin (2013) :

Il apparaît crucial de chercher à enrayer les mécanismes par lesquels, dès la petite enfance, des stéréotypes sexuels se transmettent et sont intégrés, particulièrement en raison de leurs effets réducteurs sur le développement individuel et social des personnes, mais aussi sur la persistance des inégalités entre les sexes. (p.8)

### **3.2.3.1 Veiller aux stéréotypes pour favoriser l'égalité**

La préoccupation concernant l'égalité revient fréquemment, sous divers angles, à commencer par l'aspect pédagogique. Par exemple, quelqu'un a écrit, dans le questionnaire :

*« Les enfants ne développent pas certaines compétences parce qu'ils sont fille ou garçon. »*

Cette remarque met en exergue un problème capital de l'école, induit par les stéréotypes de genre : les inégalités dans les apprentissages. Cette problématique qui semble sociétale est, de fait, également ancrée dans la vie scolaire. Aline a justement expliqué son questionnement concernant les attentes enracinées socialement, qui deviennent des attentes implicites de l'enseignant·e ; couplées aux croyances familiales et à l'éducation, elles influencent l'enfant. Elle s'interroge particulièrement sur l'égalité des chances qu'elle donne à ses élèves, dans leur développement pédagogique, selon sa façon d'agir :

*« Est-ce que j'offre le même espace, est-ce que je nourrirai de manière identique un garçon et une fille au niveau cognitif et pédagogique ? »*

Damien s'en inquiète aussi, notamment concernant les jouets qu'il met à disposition de ses élèves :

*« Ces jouets genrés vont avoir tendance à favoriser certains types d'apprentissage chez les filles et puis d'autres chez les garçons. »*

Ces préoccupations autour des inégalités, première cible de la lutte contre les stéréotypes de genre, montrent que les consciences s'éveillent à ce sujet.

### **3.2.3.2 Veiller aux stéréotypes pour favoriser la liberté et le libre arbitre des élèves**

Tant au sujet de l'utilité de la lutte contre les stéréotypes de genre que dans leurs potentielles répercussions, un autre aspect, souvent souligné dans le questionnaire, concerne la liberté et des élèves. A l'image de cette citation, sélectionnée parmi de nombreuses autres :

*« Donner la liberté à chacun de vivre selon son envie et son aptitude et non selon des codes de société dépassés. »*

J'ai également ressenti ces préoccupations lors des entretiens : les enseignant·e·s de m'ont permis de percevoir l'attention et l'intérêt portés à cette problématique. Cette phrase mérite d'être examinée un instant :

*« Pour que chaque enfant ait le droit d'être qui il a envie d'être. »*

Elle fait écho à l'égalité et à la liberté des élèves d'être qui ils veulent, de choisir ce qu'ils souhaitent et de faire ce qu'il leur plaît, indépendamment de leur sexe. Notamment concernant le choix de jouets durant l'enfance.

Comme l'écrivent Morin-Messabel et Salle (2013), « c'est à un élargissement du champ des possibles pour tous et toutes qu'il faut aspirer » (p. 34).

J'espère ne pas trop m'avancer, en affirmant que c'est ce que chacun·e souhaite. Cependant, la littérature explique que ce n'est pas aussi simple. En effet, à la fois Collectif (2007), Dafflon Nouvelle (2010) et Chaumier (2007) rappellent que les enfants désirent généralement ce qu'ils connaissent déjà et que les adultes les incitent implicitement à vouloir. L'enfant peut donc ressentir l'envie de choses liées à son stéréotype, alors qu'en réalité, c'est parce qu'il a internalisé des normes et attentes sociales qu'il ressent ces envies. Ces observations sous-entendent une problématique bien plus complexe déjà évoquée : le cercle vicieux des stéréotypes.

La volonté de laisser le libre choix aux élèves est un premier pas essentiel, évidemment. En revanche, il semble également nécessaire que la société leur inculque implicitement la possibilité, le droit, d'avoir envie de quoi que ce soit, indépendamment de leur sexe. Pour atteindre ce but, elle est contrainte d'évoluer profondément, elle-aussi.

### 3.3 Les jouets

#### 3.3.1 Les jouets genrés

Liant la société, l'enfance et l'école, les jouets sont idéaux pour l'étude des stéréotypes de genre. Cherney, Harper et Winter (2006) en citant Cherney et Ryalls (1999) ont écrit à leur sujet que :

En raison des contacts fréquents des enfants avec les jouets, ces objets jouent un rôle important dans la formation de stéréotypes de genre, la formation de préférences sexuelles et les différences comportementales entre garçons et filles, tôt dans la vie. (p. 268)

Les enseignant·e·s ont conscience de l'impact des jouets et reconnaissent l'importance d'y veiller. Si le résultat est moins net que ne l'était celui concernant les stéréotypes de genre, il reste significatif :

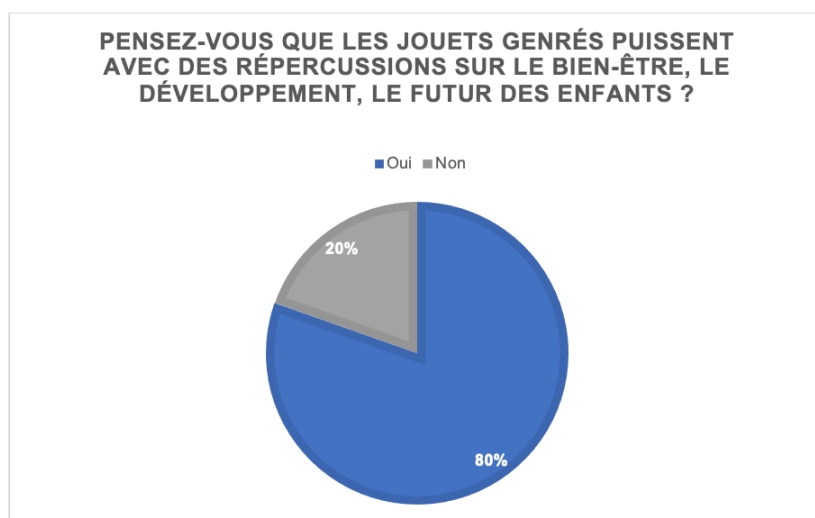


Figure 5 : Répercussions des jouets genrés.

Toutefois, en entretien, les avis exprimés ne reflètent pas tout à fait la théorie de Cherney, Harper et Winter (2006). Aline et Camille pensent que ce ne sont pas les jouets en eux-mêmes qui ont un impact, mais plutôt ce qui en est fait. Ce sont donc les actions et le discours de l'adulte qui importent, car un jouet stéréotypé peut être présenté comme un objet « pour tout le monde ».

Dans les réponses au questionnaire, certains doutes concernant les répercussions sont émis. Une personne a ainsi écrit :

*« Cela a toujours été comme cela et [qu'elle ne croit] pas que cela affecte le bien-être des enfants et leur développement car pour eux cela est 'normal'. »*

Cette perception reflète, selon moi, un certain manque de connaissances ou de lucidité sur l'évidence des conséquences des stéréotypes de genre véhiculés par les jouets. Certaines d'entre-elles, mentionnées en problématique, démontrent bien qu'il s'agit d'une réalité. Cette manière de penser peut aussi résulter d'une certaine crainte, consciente ou non, du changement, de l'évolution de cette question.

Ben, quant à lui, estime que les jouets n'ont pas d'influence sur les enfants, dans la mesure où chacun·e peut faire ce qu'il ou elle veut et que tou·te·s se respectent. Au cours de notre entretien, j'ai souvent senti que son avis à propos des stéréotypes de genre ainsi que des jouets reflétait particulièrement ces mots de Bourdeverre-Veyssière (2021) :

Ce n'est pas un problème que les filles jouent à la poupée et les garçons aux voitures...

Ce qui est un problème est le fait d'enfermer les enfants dans un type de jouets sous prétexte qu'il est associé à son sexe. (p. 45)

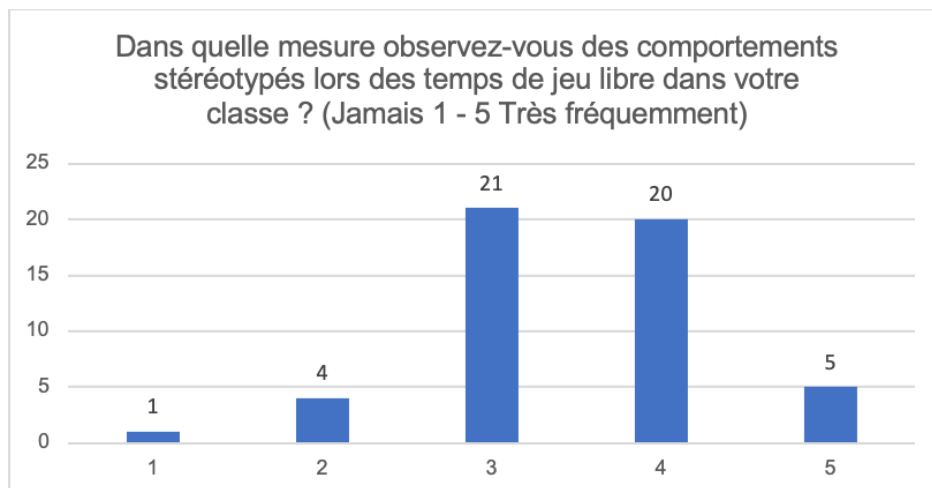
### **3.3.2 Les comportements stéréotypés**

Même si uniquement des jouets neutres étaient fournis aux élèves, il est fort probable que les stéréotypes ne disparaissent pas pour autant. Brougère (1999) écrit qu'il « ne suffit pas de modifier un facteur pour changer en profondeur la culture ludique. Par exemple posséder un jouet de l'autre sexe ne conduit pas à jouer comme l'autre sexe » (p. 220). Damien corrobore d'ailleurs ces mots : il explique qu'il observe que les enfants, selon leur sexe, jouent différemment, même avec des jouets identiques.

Un sujet largement abordé, lors de trois entretiens fait écho à cette conception : les Lego. Ils sont socialement perçus comme masculins. Une étude citée par Daly (2018) explique que « les garçons ont plus de probabilités que les filles de jouer à des jeux qui développent leur intelligence spatiale - construction, puzzles, Lego ».

Damien m'a ainsi raconté que bien qu'il ait acheté des Lego aux couleurs stéréotypées féminines afin d'encourager les filles de sa classe à y jouer, il observe, malgré tout, des comportements stéréotypés, quotidiennement dans leur usage. Je comprends l'intention louable de cette démarche. Cependant, l'achat de Lego de couleurs dites féminines, pour encourager les filles à y jouer, ne me paraît pas être la manière adéquate de lutter contre les stéréotypes. Au contraire, cela aurait tendance à les nourrir, en supposant que le rose et le violet sont conçus pour les filles et doivent les attirer. Par ailleurs, la littérature montre que, plus que sa couleur, c'est le rôle social associé au jouet qui le catégorise comme masculin ou féminin. Idéalement, il faudrait plutôt parvenir à rendre normal le fait que chacun·e joue avec n'importe quels jouets, qu'importe leur couleur, et que ce choix ne soulève plus aucune réaction ou question, dans la classe comme au dehors.

De plus, les comportements adoptés par les enfants, dans leur manière de jouer, sont stéréotypés. Comme l'illustre le graphique suivant, les professionnel·le·s interrogé·e·s via le questionnaire confirment majoritairement observer ce type de comportements, certains même fréquemment :



*Figure 6 : Observation de comportements stéréotypés.*

Parmi les personnes rencontrées en entretien, les avis ne sont pas unanimes. Camille estime que tous ses élèves jouent partout, mais les garçons vont plus souvent au coin construction. A son exception, tous les enseignant·e·s rencontré·s perçoivent des comportements stéréotypés. Ils sont d'ailleurs très fréquents, quotidiens, selon Ben, Damien et Aline. Ils indiquent que ces comportements sont plus souvent observés chez les garçons que chez les filles et remarquent une liberté accrue pour elles. Conformément à la littérature, ces dernières osent davantage s'aventurer dans des jeux stéréotypés masculins. Comme explicité en problématique, dans notre société, les valeurs associées au masculin sont plus valorisées que celles liées au féminin (Anton, 2021). Pour cette raison, il est mieux vu d'avoir des comportements masculins pour une fille, qu'inversement. « Il est de fait plus positif pour une fille de jouer avec les jouets d'un garçon que l'inverse » (Baerlocher, 2006, p. 4). Ferland (2013) fait également part de cette triste crainte qui pèse inconsciemment sur les épaules des garçons : qu'ils soient perçus comme homosexuels s'ils jouent avec des jouets associés au féminin. « [Ce] malaise [...] est accentué par la peur du jugement, du regard des autres, peur que le garçon se fasse ridiculiser s'il utilise des jouets traditionnellement destinés aux filles » (p. 119). Les jouets, en tant que vecteurs de socialisation, présentent, transportent et inculquent ces valeurs. Ces facteurs implicites expliquent que davantage de filles transgressant leur stéréotype genré sont observées.

Concernant le questionnaire, les observations faites par les personnes ayant répondu sont moins tranchées :

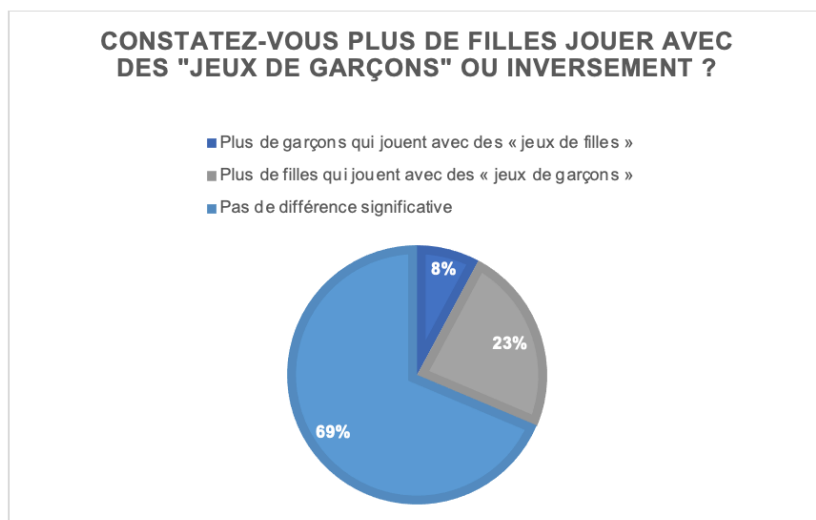


Figure 7 "Jeux de filles" / "jeux de garçons"

Peu d'enseignant·e·s considèrent qu'il y a une différence. Mais lorsque qu'il y en a une, ce sont également les filles qui jouent davantage avec des jouets stéréotypés de l'autre sexe.

### 3.3.3 Les jouets « pour filles » ou « pour garçons »

En lien avec ce sujet vient la question des jouets « pour filles » ou « pour garçons ». Le questionnaire en ligne demandait aux répondant·e·s de classer une liste de jouets, volontairement stéréotypés, dans ces trois catégories : « pour filles », « pour garçons » ou « pour les deux ». Voici le résultat de ce classement :

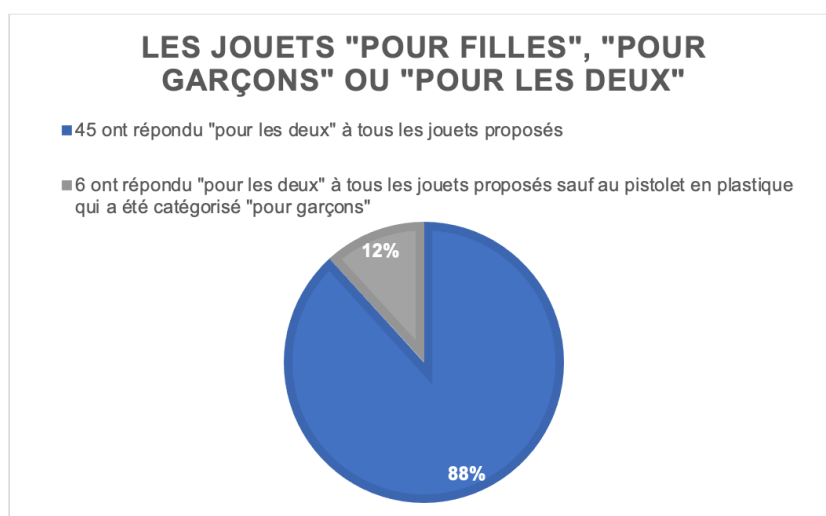


Figure 8 : Les jouets "pour filles", "pour garçons" ou "pour les deux".

Je ne m'attendais pas à un tel résultat. Les stéréotypes que nous, les adultes, avons internalisés provoquent des pensées premières stéréotypées. Ensuite, en conscientisant notre réflexion, nous parvenons à la conclusion évidente que tous les jouets sont pour tout le monde. De plus, en tant que pédagogues, nous analysons ce que les jouets peuvent apporter, plutôt que ce qu'ils sont. Ces considérations peuvent expliquer ces réponses.

J'ai demandé aux personnes rencontrées en entretien ce qu'elles pensaient de ces résultats. Aline m'a parlé de la différence entre penser « *en tant que pédagogue* » et formuler une réponse spontanément. Camille également mentionne la spontanéité, puis la nécessité d'aller « *au-delà de ça* », avant de catégoriser. Pour Damien, les stéréotypes sont très clairs, dans notre société, bien qu'il n'y adhère pas. Ben, lui, estime que les réponses sont politiquement correctes, « *dans l'air du temps* ». Aujourd'hui, tout est matière à polémique. Le sujet de la lutte contre les stéréotypes de genre n'y fait pas exception. Délicat, il bouscule nos constats établis, nos habitudes et, par conséquent, il dérange, provoque l'inconfort.

Les phénomènes sociétaux actuels sont-ils alors à l'origine de ce type de réponses ? Il me paraît nécessaire d'envisager que les répondant·e·s se soient plié·e·s au « politiquement correct », comme envisagé en méthodologie. La sensation de devoir répondre de cette manière dénote, selon moi, une certaine prise de conscience des enseignant·e·s concernant les stéréotypes de genre. Le fait qu'elles et ils éprouvent un certain inconfort à ce propos implique une réflexion, premier pas vers une remise en question et une tentative d'amélioration. Il reste certainement des efforts à faire dans l'engagement contre les stéréotypes de genre, car la posture n'est pas encore idéale ; toutefois cette cause semble prendre la direction espérée. La répartition nette, exprimée par ce dernier graphique démontre clairement la conscience collective qu'il n'est plus envisageable de catégoriser un jouet comme étant pour un sexe ou l'autre.

### **3.3.3.1 Le pistolet « pour garçons » révélateur de valeurs sociétales**

Quant au fait que le pistolet ait été le seul jouet à être assigné à un sexe, qui plus est le sexe masculin, cela n'est pas surprenant. En effet, la littérature explique effectivement que, culturellement, la violence est une valeur attribuée au stéréotype masculin. En voici une démonstration : « malgré leur diversité, on constate que la majorité des jouets pour garçons possèdent une seule et même logique : la domination [...] qui s'exerce par la technique, par la conquête, par la puissance et par la guerre » (Collectif, 2007, p. 41).

Malgré une évidente prise de conscience, force est de constater que certaines valeurs restent bien ancrées, comme en témoigne la catégorisation du pistolet comme un objet masculin.

### **3.3.3.2 Un choix de jouets spontané ou influencé ?**

Ben a exprimé un élément intéressant : selon lui, il n'y a évidemment aucun interdit en matière de jouets, mais les choix de ses élèves sont stéréotypés. Il pense que quelque chose d'inné pousse, de l'intérieur, les enfants vers des jouets correspondant à leur stéréotype. Toutefois il faut rappeler que la littérature affirme qu'il n'y a rien d'inné et qu'aucune différence cérébrale ne peut expliquer un choix de jouets genré. Résultant d'une construction sociale, ce choix peut être considéré comme issu de l'acquis.

Anton (2021) répondrait à Ben qu'il n'y a « pas besoin d'interdire : l'enfant aura très vite perçu que certains jouets le valorisent aux yeux de ses parents » (p. 88). Cette citation évoque des éléments précédemment présentés dans la problématique. Les normes internalisées et le

principe de renforcement positif de Skinner amènent les enfants à choisir des jouets conformément à leur stéréotype de sexe. Les adultes pensent ainsi que leurs choix sont guidés par la biologie, plutôt que par le socioculturel. Ducret et Nanjoud (2015) confirment ces dires et y lient le rôle primordial du corps enseignant :

Les professionnel·le·s ont un rôle à jouer dans le choix des jeux des enfants. Les recherches [...] montrent que les enfants ont déjà intégré les différences et les stéréotypes de genre comme quelque chose de normal, et choisissent des activités typiques de leur sexe. (p. 29)

Le fait de lier un choix de jouets à une volonté intrinsèque naturelle, guidée par le sexe de l'enfant, reflète une façon de penser courante dans la société. En témoigne cette réponse issue du questionnaire :

*« Il y a tout de même une nature fondamentale qui n'a rien à voir avec des stéréotypes conditionnés : je remarque régulièrement que ce sont généralement des garçons qui réagissent aux machines de chantier et les filles à jouer à la maman. Il ne faut pas non plus tomber dans des extrêmes contraires et un effet de mode actuel. Lutter contre des stéréotypes, oui, effacer la nature fondamentale, non. »*

Cette manière de penser est probablement courante, car la société nous conditionne à réfléchir de la sorte, si nous ne déconstruisons pas nos habitudes et nos a priori par l'introspection. Elle indique aussi le long chemin qu'il reste à parcourir, avant de voir la société réellement évoluer à ce propos.

### **3.3.4 Le jeu symbolique et l'identification au monde adulte**

Il me paraît important de relever cet élément, tant il diffère dans la pratique, comparativement à la littérature. Dans cette dernière, le jeu symbolique est présenté comme essentiel au développement de l'enfant. A la question demandant au corps enseignant de classer, par ordre d'importance, des critères lors d'achat de jouets pour leur classe, je m'attendais à voir le critère de « l'identification au monde adulte que permet le jouet » être bien positionné. Or, ce ne fut pas le cas, puisqu'il est arrivé en fond de classement. Ce résultat inattendu m'a incitée à questionner les quatre enseignant·e·s à ce propos, durant nos entretiens, afin d'obtenir des pistes de compréhension.

Aline, Damien et Camille partagent le même avis. Ce critère n'est pas primordial, car les enfants font preuve d'une grande créativité leur permettant de s'inventer un monde et de reproduire ce qu'ils souhaitent, même sans le matériel adéquat. L'avis de Ben diffère, il estime que la possibilité de faire semblant est d'une importance capitale. Il est convaincu que :

*« Les enfants apprennent par observation donc ils reproduisent des choses qu'ils ont vues, qu'ils ont connues, etc. »*

Il peut donc en être conclu que le mauvais classement du critère de l'identification au monde adulte ne signifie pas que le jeu symbolique, que permet les jouets, n'est pas important. Simplement qu'il n'a pas besoin d'être formalisé pour se produire.

Aline spécifie, à ce propos, qu'elle observe particulièrement des imitations stéréotypées, liées au rôle de chaque sexe dans la société. Ben aussi fait part de comportements particulièrement codifiés. Leurs dires coïncident tout à fait avec la littérature qui mentionne l'importance de la reproduction de stéréotypes de genre, liée à l'observation des adultes. A ce propos, Camille a souligné les codes binaires, particulièrement marqués dans notre société. Ils sont, selon elle, déjà très ancrés chez les enfants de quatre à six ans. Cette observation concorde avec la période de rigidité que les enfants traversent à cet âge, dans la construction de leur identité sexuée, explicitée en problématique. Ils ont un certain besoin de stéréotypes, pour le bon développement de leur construction. Ainsi, le fait de vouloir les retirer complètement semble donc utopique et impossible, puisque les enfants en ont besoin. Il s'agirait plutôt de trouver un équilibre sain entre ce besoin de stéréotypes pour se construire et le droit évident de faire ce que chacun·e souhaite, indépendamment de son sexe, en toute normalité.

### **3.4 Rôle de l'enseignant·e**

Comme déjà évoqué, plus que les jouets eux-mêmes, ce sont les rôles sociaux qu'ils incarnent ainsi que ce qu'on en fait qui impactent les élèves. Le rôle de l'enseignant·e et son attitude semblent ainsi primordiaux.

#### **3.4.1 La réflexion personnelle**

Damien a fait part, durant son entretien, de l'importance jouée par le questionnement personnel, dans l'attention que porte ensuite l'enseignant·e dans sa pratique auprès de ses élèves. Il explique que si certains membres du corps enseignant 1-2H ont indiqué, dans le questionnaire, ne pas observer de comportements stéréotypés, cela pouvait venir du fait qu'ils n'y sont pas sensibles, qu'ils ne s'interrogent pas à ce propos, et donc, selon lui, n'en observent pas, par manque d'attention.

Aline partage l'avis de l'importance de l'implication personnelle. Elle précise qu'on « *enseigne ce qui nous a été enseigné.* » Les valeurs reçues au cours de la vie, à travers l'éducation familiale, entre autres, ainsi que l'implication émotionnelle privée impactent forcément ce qui sera transmis, professionnellement, à l'école. Être une personne touchée et attentive à cette question, et donc y veiller ou non en classe, dépend ainsi également de son histoire et de sa sensibilité personnelle. Qu'importe la raison la motivant, l'action de l'enseignant·e est capitale dans la lutte contre les stéréotypes et, par conséquent, pour favoriser l'égalité des sexes : « l'intervention des professionnel·le·s est importante pour garantir un traitement équitable entre filles et garçons » (Ducret & Nanjoud, 2015, p. 32).

#### **3.4.2 Agir contre les stéréotypes**

Immanquablement, l'enseignant·e transmet certains stéréotypes quotidiennement, dans sa classe. Ce processus se déroule parfois inconsciemment comme me l'a confié Damien :

*« Parfois aussi, contre notre volonté, on transmet certains stéréotypes. »*

Toutefois, ce n'est pas une fatalité, car il existe des possibilités d'agir. Ainsi, les enseignant·e·s ont fait part de ce qu'ils font, consciemment, afin de veiller aux stéréotypes de genre et de les déconstruire. Ils ont commencé par aborder l'attention prêtée à leurs discours, à la manière de présenter les jouets, les activités, mais aussi en général. Tous discutent beaucoup avec leurs élèves, afin de désamorcer les potentiels conflits d'idées à ce sujet, mais surtout afin de



valider le fait que chacun·e puisse faire ce dont il ou elle a envie, qu'importe son sexe. Ces propos rejoignent ce qui est indiqués dans la littérature, notamment avec ces mots : « l'adulte se doit d'expliquer aux enfants que les filles et les garçons peuvent aimer de la même manière les poupées, les voitures ou les jeux de construction, et qu'elles-ils ont le droit d'exprimer ces préférences » (Collectif, 2007, p. 92). Les enfants se sentiront ainsi libres de développer leurs « qualités et intérêts en dehors des contraintes liées aux stéréotypes de sexe » (Collectif, 2007, p. 92). Conforter les élèves dans leurs envies et leurs choix, notamment de jouets, particulièrement lorsqu'ils vont à l'encontre de leur stéréotype de sexe, semble être un outil efficace et fréquemment mis en œuvre dans les classes des personnes interrogées. Camille a déclaré : « *il est important de les valoriser dans leurs jeux peu importe le genre auquel les adultes peuvent les rattacher* ».

Une autre manière d'agir présentée en entretien : le contre-exemple. Aline m'a expliqué raconter consciemment à ses élèves les activités stéréotypées masculines qu'elle a pu faire durant son week-end. Ben, lui, constitue parfois une équipe 100% féminine pour un match de football sachant pertinemment qu'elles gagneront, afin que ses élèves prennent conscience que l'expression « sport de garçon » ne signifie rien. Je comprends la volonté de ces actes. Mais prendre le contre-pied total est-ce vraiment la bonne solution ? Au regard des connaissances acquises grâce à ce travail, bien que ce soit discutable, j'en doute. En essayant de les contrer avec des contre-exemples, involontairement, l'enseignant·e appuie en fait ces stéréotypes, en insinuant que la situation sort de l'ordinaire, qu'elle est exceptionnelle.

Dans le même registre, une réponse au questionnaire m'a interpellée. Quelqu'un m'a ainsi dit qu'il faudrait veiller aux stéréotypes de genre, sans y sensibiliser les élèves pour autant, car poser le doigt sur ce problème pourrait avoir l'effet inverse que celui escompté. Cette phrase est, selon moi, révélatrice d'un certain tabou qui existe autour de la question des stéréotypes de genre. Pourtant, ils existent et leurs conséquences sont réelles. Dès lors, autant thématiser cette problématique afin d'y réfléchir et d'enclencher un processus permettant potentiellement de la contrer. C'est bien là que se trouve l'essence de mon travail. Selon moi, cette volonté de « ne pas mettre le doigt dessus » exprime la crainte de dévoiler ou d'amplifier le problème, en le mettant en évidence, comme s'il valait mieux continuer à le taire. Indirectement, il s'agit aussi d'une crainte du sujet lui-même. En effet, en le relevant, l'enseignant·e s'expose inmanquablement à des questions auxquelles il faudra répondre, ce qui provoque un inconfort, chez certaines personnes. Cette crainte semble aussi exprimer une certaine réticence face à ce sujet, lequel chamboule les habitudes établies confortablement, surtout lorsque l'individu fait partie des personnes qui ne sortent en rien de la norme.

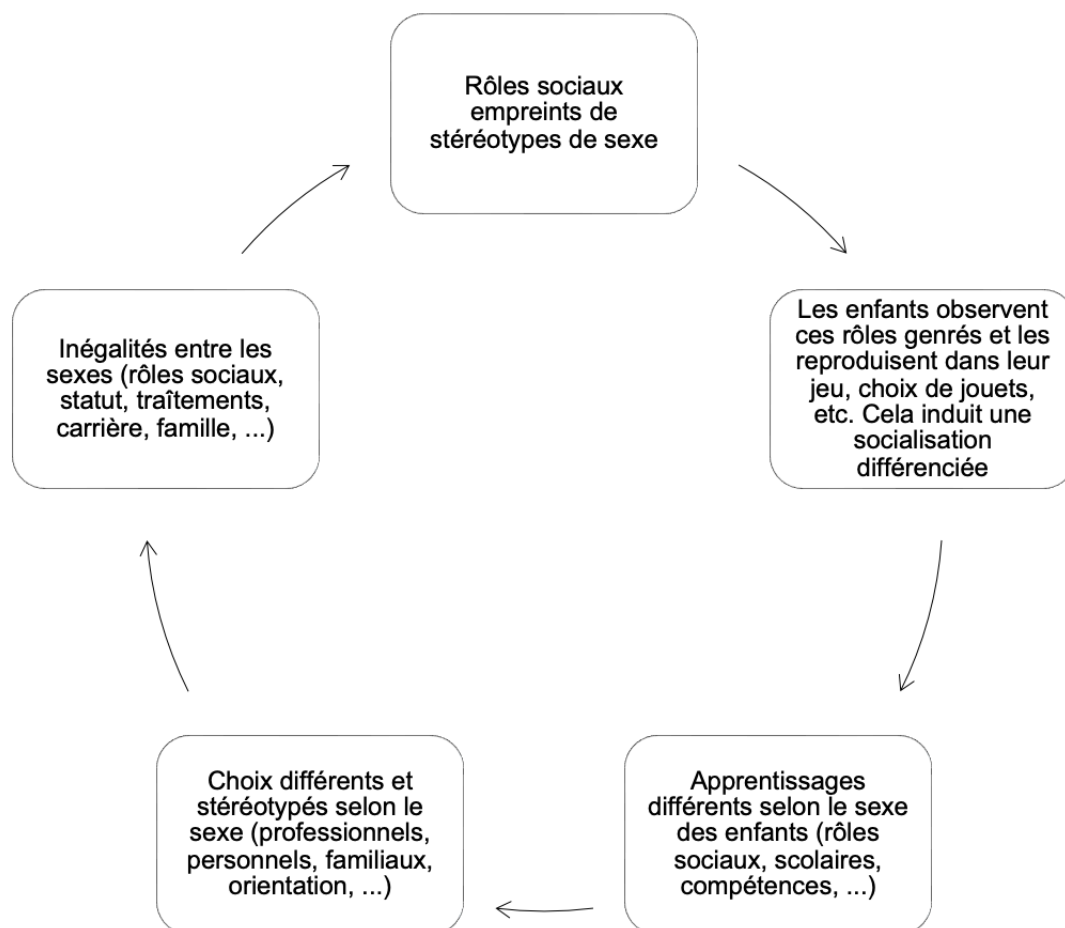
En résumé, les réflexions personnelles et les pratiques l'enseignant·e sont déterminantes afin de permettre à tous les élèves de se développer en toute liberté et en toute égalité. Le discours, l'attitude et la manière de présenter les jouets méritent et nécessitent une attention particulière. Dans une perspective éthique premièrement, mais également purement pédagogique, afin de ne péjorer aucun apprentissage. Car ces réflexions et ces pratiques font partie intégrante du rôle d'enseignant·e.

### **3.5 Le rôle crucial de la société**

Le rôle central, joué par la société, est perceptible tout au long de cette recherche. L'analyse des résultats n'y fait pas exception. J'ai fréquemment senti, dans les réponses qui m'ont été

données, le poids de la société éprouvé par les répondant·e·s. A tel point que j'ai parfois perçu une sorte de découragement, malgré une volonté d'agir.

Le corps enseignant semble ainsi indiquer faire, et vouloir faire, d'évidents efforts mais qui lui paraissent parfois vains ou insignifiants face au poids de notre société et de ses codes sexuels omniprésents. Sans oublier l'influence familiale qui n'est pas négligeable et qui, généralement, respecte les rôles sociaux genrés, reproduits depuis des générations. Ce cercle vicieux a été mentionné plusieurs fois au cours de ce travail : j'ai tenté de regrouper et de résumer toutes les informations le concernant puis de le représenter par un schéma. Ce dernier est inspiré des explications de la docteure en sociologie et conférencière, Églantine Jamet (2021) :



*Figure 9 : Représentation du cercle vicieux des stéréotypes de genre.*

Ce schéma sous-entend la nécessité d'un changement fondamental, d'une réelle évolution sociétale, afin que ce cercle vicieux et ses effets néfastes soient ralentis, voire, un jour, rompus. Ben a d'ailleurs déclaré que, selon lui, la classe est une microsociété, une image miniature de notre société qui, de fait, est actuellement très genrée. Les élèves voient des stéréotypes, les apprennent et les internalisent, comme expliqué par la littérature. Pour espérer un changement, il est donc nécessaire de commencer par diminuer les stéréotypes auxquels sont exposés les enfants.

En quelques mots, le travail doit aussi se faire au sein de la société, car ce qui se retrouve à l'école « n'est que le reflet de notre société et que, par conséquent, ces représentations se modifieront de concert avec l'évolution de la société » (Daréoux, 2007, pp. 91-92).

## Conclusion

Grâce aux nombreux articles et ouvrages lus ainsi qu'à toutes les observations et analyses effectuées, je peux, à présent, revenir à ma question de recherche avec un regard nouveau. Pour rappel, l'objectif de cette recherche consistait à interroger un panel d'enseignant·e·s 1-2H, afin d'examiner :

*Quelle est la posture adoptée par les enseignants·e·s 1-2H, concernant les stéréotypes de genre et les jouets ? Est-elle cohérente avec ce que la littérature mentionne ?*

Au regard de mes résultats, je peux déterminer que le corps enseignant est absolument conscient des inégalités et des effets préjudiciables que provoquent les stéréotypes de genre. Il connaît également l'importance des jouets, liée aux messages qu'ils véhiculent et à leur omniprésence dans la vie des élèves. Cette explication, donnée par une personne dans le questionnaire, résume l'ensemble des thématiques abordées. Témoignant si bien de la compréhension des enjeux de cette cause, il me paraissait important de la partager :

*« Je pense qu'à long terme les stéréotypes de genre véhiculés entre autres par les jouets, mais aussi les comportements des adultes et les attentes implicites qui pèsent sur les enfants, ont des répercussions sur les choix, les qualités développées etc. Ces répercussions peuvent être négatives mais aussi positives. Je pense que les rôles stéréotypés peuvent parfois enfermer les gens mais qu'ils font aussi partie intégrante de la construction de l'identité et qu'ils sont de ce fait utiles. Ce qui ne veut pas dire que je souhaite les promouvoir. Je pense qu'il faut les connaître, les questionner et les discuter pour qu'ils ne pèsent pas uniquement de manière tacite sur les individus, mais que chacun puisse se construire une identité qui lui permet d'être épanoui en connaissant les règles du jeu. »*

Sans nul doute, la posture adoptée par les enseignants·e·s est bienveillante et cohérente avec ce que mentionne la littérature. Il me paraît évident que les enseignant·e·s ont la volonté de bien faire, mais qu'elles et ils n'agissent cependant pas toujours de la bonne manière. Leurs actions semblent parfois malheureusement maladroites.

Je ne blâme évidemment pas le corps enseignant. Cette thématique est si ancrée dans notre société et dans nos habitudes qu'elle est particulièrement complexe à bousculer. Au stade où nous en sommes, nous ne maîtrisons pas encore tout à fait ce sujet. Aujourd'hui, en 2022, nous nous essayons encore à une sorte de tâtonnement. Bien que la posture ne soit pas toujours adéquate, il est certain que les consciences s'éveillent tout de même, ce qui marque un point positif. Cette question est en perpétuelle évolution, nous n'en sommes qu'au début. Il est donc compréhensible que la manière d'agir ne soit pas idéale, à ce jour. Nous n'avons pas encore de solutions clés en main à proposer aux enseignant·e·s pour les outiller, mais je retiens particulièrement leur conscience et leur volonté de bien faire certaines, qui permettent d'envisager l'évolution future avec optimisme.

Incontestablement, le corps enseignant tient un rôle primordial dans la lutte contre les stéréotypes de genre et les inégalités qui en découlent. Au même titre, la société pèse elle aussi, un poids considérable dans cette balance. L'évolution sociétale profondément nécessaire est sans doute en route, mais elle requiert un temps conséquent, tant elle est

longue, lente et compliquée. Dans l'intervalle, l'école et son personnel enseignant tiennent dans leurs mains la possibilité de sensibiliser et d'éduquer les enfants à cette cause, afin de faire de ces élèves des citoyen·ne·s de demains conscient·e·s, attentif·ve·s et bienveillant·e·s. En effet, n'oublions pas que c'est la jeunesse d'aujourd'hui qui fera la société de demain.

### **Difficultés, perspectives d'avenir et apports**

Au cours de ma démarche de recherche, j'ai dû faire face à plusieurs difficultés. Le sujet des stéréotypes de genre m'a certes paru évident, mais il n'en reste pas moins riche et complexe. Il n'a pas été aisé de faire le tri parmi les thèmes et l'abondance d'informations y étant liées. Tout me paraissait pertinent, tout m'intéressait. Faire une sélection des thématiques incontournables et cohérentes entre elles afin de parvenir à une ligne directrice compréhensible et sensée, a été un réel défi, parfois frustrant.

La récolte de données, via le questionnaire en ligne, s'est également avérée complexe. Trois hypothèses pouvant l'expliquer se détachent, selon moi.

- Les différents intermédiaires nécessaires à sa distribution ont inmanquablement limité son accessibilité.
- La période de récolte de données, qui est tombées dans un moment de l'année chargé pour les enseignant·e·s, en a possiblement découragé certain·e·s.
- Une certaine lassitude du corps enseignant, concernant ces travaux de recherche, a parfois pu être ressentie. Il est vrai que, pour l'étudiant·e, il s'agit du travail phare de ses études. En revanche, pour les enseignant·e·s, il s'agit d'un travail parmi tant d'autres, auxquels il leur est demandé de prendre part et d'accorder du temps.

Ces diverses raisons peuvent expliquer le nombre relativement faible de réponses obtenues. Au regard de cette constatation, je suis d'autant plus convaincue du bénéfice d'avoir combiné deux démarches de récolte de données, plutôt que de m'être contentée d'une seule. Concernant la récolte de données, avec du recul, je ne questionnerais probablement pas l'échantillonnage sur les sujets que je n'ai finalement pas retenus pour l'analyse des résultats. Je profiterais de cet espace, pour davantage étayer certains questionnements centraux qui mériteraient d'être approfondis, tels que la manière concrète d'agir contre les stéréotypes de genre, en classe.

Il serait d'ailleurs très riche de se pencher davantage sur ce sujet dans une recherche future. Maintenant que la réalité des inégalités induites par les stéréotypes de genre et les jouets, est établie, il serait pertinent de prendre de meilleures mesures concernant ce qui peut être concrètement mis en œuvre, par le corps enseignant, afin de les contrer.

Limitée par la dimension de cette recherche, j'ai choisi de ne pas prendre en compte les critères de l'âge et de l'expérience. Ils constitueraient cependant un prolongement intéressant à cette recherche. L'hypothèse logique qui en découlerait serait d'affirmer que les jeunes générations sont plus attentives et impliquées dans ce type de thématiques ; mais celle-ci mériterait d'être étudiée avec attention.

Finalement, lorsque nous demandons à quelqu'un de faire part de ce qu'il observe, nous nous fions à sa sensibilité. Or, nous avons tous une sensibilité différente, ce qui rend ces observations relativement subjectives. Au cours d'une recherche de plus grande dimension, il

serait dès lors intéressant d'effectuer ces observations soi-même, en passant du temps dans chaque classe.

Ce travail de recherche m'a, sans nul doute, beaucoup apporté, personnellement et professionnellement. Toutes les ressources consultées et lues ont construit, en moi, des connaissances solides sur ce sujet auquel j'étais déjà sensible. Bien que je l'aie toujours soupçonnée et que je n'en aie jamais douté, je ne réalisais pas tout à fait l'ampleur de cette problématique. Aujourd'hui, avec du recul et des connaissances supplémentaires, je suis convaincue des apports bénéfiques de ce travail, pour ma pratique enseignante. Mon regard, concernant mon rôle et tout ce que peuvent transmettre mon attitude, mes mots et ma présentation des jouets à mes élèves, s'est aiguisé.

Parvenue au terme de cette recherche, je suis d'autant plus persuadée l'importance de cette thématique et du fait que les efforts mis dans la lutte contre les stéréotypes de sexe ne seront pas vains. J'ai l'intime conviction que ce travail a fait de moi une personne, une citoyenne et une future enseignante d'autant plus consciente, attentive et impliquée dans cette cause. Je crois au pouvoir de l'éducation, à la force de l'ouverture d'esprit et de la tolérance. Je crois en l'évolution de la société. Surtout, je crois en l'alliance de ces forces qui nous mèneront, dans un avenir pas trop lointain, je l'espère, à un monde où les inégalités de sexe et les discriminations seront effacées. En d'autres mots, je crois à un monde meilleur.

## Références bibliographiques

- Abrial, S., & Louvel, S. (2015). Analyser les entretiens. In P. Bréchon (Ed.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (65-81). Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Abrial, S., & Tournier, V. (2015). Construire un questionnaire. In P. Bréchon (Ed.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (145-163). Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Anton, N. (2021). *Le manuel qui dézingue les stéréotypes. Pour tous les parents qui veulent élever leur fille et leur garçon à l'abri des clichés sexistes*. Paris : Eyrolles.
- Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. In A. Dafflon-Novelle (Ed.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (267-286). Grenoble : PUG.
- Beauvalet-Boutouyrie, S. & Berthiaud, E. (2016). Pour sortir des lieux communs. In S. Beauvalet-Boutouyrie & E. Berthiaud (Eds.), *Le Rose et le Bleu : La fabrique du féminin et du masculin. Cinq siècles d'histoire* (pp. 7-8). Paris : Belin.
- 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(2).
- Bourdeverre-Veyssiere, S. (2021). *Filles, garçons. Pour une éducation non genrée et sans clichés*. Paris : Hatier.
- Bozonnet, J.-P., & Bréchon, P. (2015). Établir un échantillon représentatif. In P. Bréchon (Ed.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (123-143). Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Braeuner, J. (2014). Égalité, genre et différences sexuées. In F. Hauwelle (Ed.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 49-66). Toulouse, France : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rubio.2014.01.0049>
- Bréau, A., & Lentillon-Kaestner, V. (2016). Lutter contre les stéréotypes de genre : un enjeu d'actualité et d'égalité pour l'Ecole. *Educateur (L')*, 5, 32-34. [En ligne]. Repéré à <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1151>
- Bréchon, P. (2015). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Brogère, G. (1999). Les expériences ludiques des filles et des garçons. In Y. Lemel & B. Roudet (Eds.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisation différentielles* (pp. 199-222). Paris : L'Harmattan.

- Chaumier, S. (2007). Modes de socialisation et construction des genres : l'exemple des jouets. In *Panorama Art et Jeunesse* (pp. 96-115). Centre Pompidou Paris : Publications de l'INJEP.
- Cherney, I., Harper, H. & Winter, J. (2006). Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme " jouets de garçons " et " jouets de filles ". *Enfance*, 58, 266-282. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0266>
- Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Paris : Belin.
- Collectif (2007). *Contre les jouets sexistes*. Paris : Éditions L'échappée.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.combe.2007.01>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003, janvier 30). Déclaration de la CIIP.
- Court, M. (2017). V / Enfances au féminin, enfances au masculin. In M. Court (Ed.), *Sociologie des enfants* (pp. 89-106). Paris : La Découverte.
- Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman : Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. In S. Croity-Belz (Ed.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 25-40). Toulouse, France : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0025>
- Daly, N. (2018, 12 juin). Les filles, les garçons et les jouets genrés. *National Geographic*. Repéré à <https://www.nationalgeographic.fr/sciences/les-filles-les-garcons-et-les-jouets-genres>
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 65, 89-95. <https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>
- Defait, V. (2004, 24 décembre). Le jeu ne se limite pas au jouet. *L'Humanité*. Repéré à <https://documentation.reseau-enfance.com/spip.php?article287>
- Deneault, J., Lefebvre, O. & Rousseau, C. (2014). Le jeu symbolique permet-il de se « préparer à l'école » ? Les effets des ateliers d'expression *Jeu dans le sable* sur le développement d'enfants de 4 à 6 ans. *Revue de psychoéducation*, 43(2), 299–321. <https://doi.org/10.7202/1061186ar>

- Descarries, F., & Cantin, G. (2013) *Les livres et les jouets ont-ils un sexe ?* Québec : Direction des communications du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Descarries, F., & Mathieu, M. (2009). *Entre le rose et le bleu, stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin : étude*. Québec : Conseil du statut de la femme.
- Ducret, V., & Nanjoud B. (2015) *La poupée de Timothée et le camion de Lison : guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons*. Genève : Le deuxième observatoire.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Vuibert.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 1(1), 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Ezan, P. & Ulrich, I. (2016). Bouleverser les codes dans les catalogues de jouets : réactions des enfants et légitimité de la démarche. *Décisions Marketing*, 82, 53-72. <https://doi.org/10.7193/DM.082.53.72>
- Fassa, F. (2013). L'éducation à l'égalité entre les sexes dans l'école romande, une question vive ou inerte ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 13-29.
- Fauvernier, L. (2014, juillet). Les jouets ont-ils un sexe ?. *Sciences Humaines*. Repéré à [https://www.scienceshumaines.com/les-jouets-ont-ils-un-sexe\\_fr\\_32933.html](https://www.scienceshumaines.com/les-jouets-ont-ils-un-sexe_fr_32933.html)
- Ferland, F. (2013). *Le monde des jouets et des jeux. De 0 à 12ans*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Ferland, F. (2018). *Et si on jouait ? Le jeu au cœur du développement de l'enfant*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Granié, M.-A. (2010). Effet de l'adhésion aux stéréotypes de sexe sur les comportements à risque accidentel chez les enfants préscolaires. In S. Croity-Belz (Ed.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 51-62). Toulouse, France : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0051>



- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. In *Recherche en Soins Infirmiers* (n° 102, pp. 23-34). Toulouse, France : Association de recherche en soins infirmiers  
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jamet, E. (2021, septembre). *L'éducation a-t-elle un sexe ?* [Conférence pour la HEP-BEJUNE], en ligne, Suisse.
- Laloupe, B. (2020). *Éducation non sexiste. Stop aux stéréotypes de genre !* Paris : Mango.
- Larue, C., Loiselet C., Bonin, J.-P., Cohen, R., Gélinas, C., Dubois, S. & Lambert, S. (2009). Les méthodes mixtes stratégies prometteuses pour l'évaluation des interventions infirmières. In *Recherche en Soins Infirmiers* (n° 97, pp. 50-62). Toulouse, France : Association de recherche en soins infirmiers  
<https://doi.org/10.3917/rsi.097.0050>
- Le Maner-Idrissi, G. & Renault, L. (2006). Développement du " schéma de genre " : une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 58, 251-265. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0251>
- Louvel, S., & Bozonnet, J.-P. (2015). Préparer un plan d'enquête. In P. Bréchon (Ed.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. (31-45) Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Manson, M. (2021). Le jouet, objet historique et patrimonial. *Strenae*.  
<https://doi.org/10.4000/strenae.6038>
- Molénat, X. (2015). Jolies princesses et petits machos. In V. Bedin (Ed.), *L'enfant et le monde : Psychologie de l'enfant. État des lieux* (pp. 86-89). Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.bedin.2015.01.0086>
- Morin-Messabel, C., & Salle, M. (2013). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Hartmann.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Le Blanc, A. (2014). L'expérience scolaire des filles et des garçons à l'école maternelle : Une approche psycho-sociale et développementale de la fabrique des genres. In V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye (Eds.), *Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation* (pp. 218-226). Toulouse : Université Toulouse 2-le Mirail. [En ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>

- Pasche Gossin, F. (2020). Cours de recherche n°3. *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. [Présentation PowerPoint]. Delémont : Haute école pédagogique BEJUNE. Repéré sur la plateforme Moodle <https://moodle.hep-bejune.ch/course/index.php?categoryid=2>
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes : (Deuxième partie). *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 146-175. <https://doi.org/10.3917/cdle.018.0146>
- Petrovic, C. (2014). Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. In F. Hauwelle (Ed.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 29-48). Toulouse, France : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rubio.2014.01.0029>
- Rouyer, V. (2011). Bébé au masculin, bébé au féminin ? De la distinction de sexe à l'identité sexuée. In M. Dugnat (Ed.), *Féminin, masculin, bébé* (pp. 93-104). Toulouse, France : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.dugna.2011.01.0093>
- Rouyer, V., Croity-Belz, S. & Prêteur, Y. (2010). Conclusion. De la socialisation de genre à l'appropriation du genre. In S. Croity-Belz (Ed.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 205-217). Toulouse, France : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0205>
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. & Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées, *Revue française de pédagogie* [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>
- Rouyer, V. & Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In S. Croity-Belz (Ed.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 15-24). Toulouse, France : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0015>
- Théry, I. (2011). Le genre : identité des personnes ou modalité des relations sociales : Une controverse importante à la croisée des sciences sociales et de la philosophie. In M. Dugnat (Ed.), *Féminin, masculin, bébé* (pp. 105-136). Toulouse, France : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.dugna.2011.01.0105>
- Ucciani, S. (2012, juillet). *La transmission des stéréotypes de sexe*. Paris, France.

- Vidal, C. (2011). Le cerveau a-t-il un sexe ?. In M. Dugnat (Ed.), *Féminin, masculin, bébé* (pp. 55-66). Toulouse, France : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.dugna.2011.01.0055>"
- Vincent, S. (2004, août-septembre). Des jouets qui cachent bien leur jeu. *Sciences Humaines*. Repéré à [https://www.scienceshumaines.com/des-jouets-qui-cachent-bien-leur-jeu\\_fr\\_4293.html#](https://www.scienceshumaines.com/des-jouets-qui-cachent-bien-leur-jeu_fr_4293.html#)
- Zegaï, M. (2010). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, 49, 35-54. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0035>

## **Annexes**

### ***Annexe 1 : Sexe : génétique, biologique, genre... plus d'informations***

#### **Le sexe génétique**

Dès la fécondation, un embryon est soit mâle, soit femelle. Ce qui détermine le sexe génétique du futur bébé dépend uniquement des chromosomes. La mère, par son ovocyte, transmet un chromosome X à son bébé. Le père, quant à lui, est involontairement à l'origine du sexe génétique de son enfant, selon si le spermatozoïde fécondant l'ovocyte est porteur d'un second chromosome X (une fille) ou d'un chromosome Y (un garçon). Très simplement, « le sexe de l'embryon est ainsi déterminé par la présence des chromosomes XX ou XY » (Anton, 2021, p. 14).

#### **Le sexe biologique**

Après la fécondation, commence l'embryogénèse. Au cours de sa croissance, le fœtus développera ses organes génitaux, selon ses gènes. Ces derniers seront, à leur tour, responsables de la sécrétion d'hormones sexuelles (l'œstrogène, la progestérone et la testostérone).

Ces trois indicateurs (les gènes, les organes sexuels et les hormones sexuelles) déterminent le sexe biologique d'une personne. Il ne s'agit pas d'une répartition binaire nette : « la nature ne fait pas toujours coïncider les trois, et bouscule de fait notre répartition strictement binaire des individus » (Anton, 2021, p. 17).

Les taux variables des hormones sexuelles d'un individu à l'autre engendrent des variations du sexe biologique, sur un spectre allant de l'homme à la femme, tels que nous les entendons communément. Stoller (1978), cité par Théry (2011), explique que le sexe biologique : « [c'est] la quantité de masculinité ou de féminité que l'on trouve dans une personne [...] » (p. 111).

La génétique et le biologique distinguent donc le mâle de la femelle. La différenciation entre masculin et féminin est, quant à elle, plus subtile, comme l'indiquent Beauvalet-Boutouyrie & Berthiaud (2016) :

S'il y a sans aucun doute deux sexes principaux, qui se distinguent par des particularités anatomiques et physiologiques liées à la reproduction, reste à voir comment notre société a « fabriqué » des attributs associés au masculin et au féminin – ce qu'on appelle le genre – à partir des données biologiques. (p. 7)

#### **Le genre**

Le genre est une fabrication, une construction sociale et culturelle, empreinte de normes et de codes. Il diffère donc fondamentalement du sexe qui, lui, résulte d'un processus naturel. Comme le précise Bourdeverre-Veyssière (2021) : « le sexe est déterminé par les chromosomes. Le genre lui, est tout ce qui n'est pas biologique. Il est construit par l'histoire, l'éducation, la culture » (p. 12).

Il s'agit des rôles, des comportements, des attitudes, des goûts, des activités, des vêtements et des normes socialement attribués et attendus qui organisent la division, mais aussi la hiérarchisation (et par conséquent les inégalités) entre le masculin et le féminin, les hommes et les femmes, dans notre société. (Anton, 2021 ; Braeuner, 2014). Ne pas respecter ces

normes, s'en distancier, peut exercer une incidence certaine sur la socialisation de l'individu, voire sur son bien-être.

### **L'expression du genre**

L'expression du genre désigne la manière que chacun·e a de dévoiler et d'exprimer son genre, aux yeux de tous. En fonction des caractéristiques exprimées, si elles appartiennent socialement et communément au féminin ou au masculin, chacun·e aura sa lecture et sa compréhension du genre exprimé par l'individu. En effet, notre façon de nous vêtir, de nous exprimer, de nous coiffer, de nous raser, mais aussi d'accentuer ou de gommer certaines parties de notre corps sont autant de manières d'exprimer notre genre. Que ces choix soient effectués consciemment ou non, ils permettent à l'individu de se sentir en adéquation avec le genre ressenti au plus profond de son être. Ainsi, le sentiment d'identité de quelqu'un et son expression ne sont pas tributaires de son sexe biologique.

### **L'orientation sexuelle**

L'orientation sexuelle d'un individu désigne uniquement ses préférences sexuelles, l'attraction éprouvée pour un genre en particulier. Elle est totalement indépendante d'autres facteurs comme le sexe biologique, le genre, ou de l'apparence d'une personne : « l'expression de genre ne détermine aucunement l'orientation sexuelle » (Anton, 2021, p.107).

Sujet central de cette recherche, notons que les jouets (tout comme les vêtements ou les activités proposées aux enfants) ainsi que l'éducation ne jouent pourtant aucun rôle dans l'orientation sexuelle future d'un enfant. Même si ce mythe est encore courant, mais Ferland (2013) confirme que « l'orientation sexuelle n'est pas déterminée par les jouets » (p. 120). Il n'y a donc pas lieu d'interdire certains objets à un enfant, par crainte de l'influencer vers une potentielle homosexualité.

### **L'identité sexuée**

Selon les travaux menés en psychologie du développement par Kohlberg (1996) et cités par Rouyer, Mieyaa & Le Blanc (2014), l'identité sexuée est « la capacité pour l'enfant de s'identifier comme fille ou garçon » (p. 109). Elle désigne la prise de conscience et le sentiment d'appartenir à son groupe de sexe défini culturellement par les normes.

Cette construction mêle des facteurs biologiques et sociaux, correspondant aux rôles de sexe culturellement définis, au sentiment d'appartenir à un groupe de sexe et au sentiment de sa masculinité ou de sa féminité. (Chiland, 2013, citée par Mieyaa, Rouyer & Le Blanc, 2014, p.220). Selon cette définition, l'identité sexuée renvoie au sexe de naissance, mais aussi aux rôles traditionnellement associés au masculin et au féminin, et au sentiment d'appartenance éprouvé par l'individu. D'ailleurs, l'usage du terme « construction » n'est pas anodin, il « rend bien compte du fait que l'identité sexuée ne résulte pas seulement d'influences innées ou acquises mais d'un processus complexe où interviennent conjointement de multiples facteurs, biologiques, sociaux et psychologiques [...] » (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014 p. 110).

## **Annexe 2 : Stéréotypes de sexe ou sexistes**

Je me permets d'ajouter ici une distinction qui n'est pas essentielle dans le cadre de ce travail, mais qui reste, néanmoins, intéressante.

Daréoux (2007) écrit, à propos des stéréotypes de sexe, que « ce qui n'est pas tolérable, c'est quand le stéréotype devient outil de discrimination entre les individus. Or, c'est ce qui se produit en ce qui concerne les stéréotypes de genre, requalifiés ainsi en stéréotypes sexistes » (p. 94). Cette distinction est essentielle. En effet, les stéréotypes de sexe peuvent être dévalorisants envers la gent masculine ou la gent féminine. Les stéréotypes sexistes, quant à eux, déprécient spécifiquement les femmes. C'est pourquoi ils sont nommés de la sorte, car le sexisme, selon Anton (2021) désigne « l'idéologie selon laquelle les femmes seraient inférieures aux hommes » (p. 54).

## **Annexe 3 : Jouets dits "pour filles" et "pour garçons", et les jouets mixtes ?**

Dans ce travail, j'ai présenté les jouets stéréotypiquement pour filles et ceux stéréotypiquement pour garçons. Il me semble cependant pertinent d'apporter un complément à cette répartition, qui semble exclusivement binaire. Tous les jouets ne sont pas catégorisés par groupe de sexe : certains sont dits mixtes ou neutres. Toutefois, il s'avère que ces derniers sont principalement en rapport avec la créativité, l'adresse, l'éveil (Baerlocher, 2006, pp. 3-4). Quant aux jouets habituels que les fabricants tentent de rendre plus neutres, « on constate que ce qui est neutre est en fait destiné au genre masculin » (Collectif, 2007, p. 72). En effet, il en existe souvent une version neutre ainsi qu'une version « pour fille », ce qui implique que le premier n'est pas si neutre qu'annoncé.

## ***Annexe 4 : Questionnaire en ligne***

### **Les stéréotypes de sexe et les jouets en 1-2H**

Chères enseignantes, chers enseignants,

Dans le cadre de mon travail de Bachelor à la HEP-BEJUNE, je m'intéresse aux stéréotypes de sexe ainsi qu'aux jouets en 1-2H. Par ce questionnaire, destiné aux membres du corps enseignant 1-2H uniquement, je souhaite accéder à une certaine vue d'ensemble des connaissances et points de vue concernant ces sujets.

Consciente que la question des stéréotypes de sexe peut être délicate, je tiens à vous assurer qu'aucun jugement ne sera porté et que votre total anonymat est garanti. Je vous invite donc à répondre avec sincérité et sans complexe.

Ce questionnaire ne nécessite pas plus de 10-15min environ.

Les données récoltées seront traitées uniquement dans le cadre de mon travail, bien sûr.

Votre contribution me sera d'une grande aide !

Je vous remercie,

Marine Meier

### **Données sociodémographiques**

Cette première partie recueille quelques informations à votre sujet qui me seront utiles lors de l'analyse des résultats.

1. Vous vous identifiez comme\*

Une femme

Un homme

2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?\*

21-30 ans

31-40 ans

41-50 ans

51-60 ans

Plus de 60 ans

3. Enseignez-vous bien en 1-2H ?\*

Oui

Non

4. Combien d'années en 1-2H comptabilisez-vous ?\*

0-5 ans

6-10 ans

11-15 ans

16-20 ans

21-25 ans

26-30 ans

31-35 ans

36-40 ans

Plus de 40 ans

### **Les stéréotypes de sexe**

5. Pensez-vous qu'il y ait des caractéristiques propres aux filles et d'autres propres aux garçons ?\*

Oui

Non

6. Quelle est votre définition des stéréotypes de sexe ? Vous pouvez ajouter un exemple si vous le souhaitez.\*

Texte

7. Dans quelle mesure vous sentez-vous informé·e concernant la question des stéréotypes de sexe ?\*

Échelle : Très peu informé·e 1 – 5 Très informé·e

8. Dans quelle mesure jugez-vous le sujet des stéréotypes de sexe à l'école comme important ?\*

Échelle : Très peu important 1 – 5 Très important

9. Pensez-vous que les stéréotypes de sexe puissent avoir des répercussions, des conséquences à plus ou moins long terme ?\*

Oui

Non

10. Avez-vous des exemples de répercussions ?\*

Texte



11. Pensez-vous qu'il soit de votre responsabilité de veiller aux stéréotypes de sexe dans votre classe ?\*

Échelle : Pas du tout 1 – 5 Absolument

12. Voyez-vous une utilité à sensibiliser vos élèves et à veiller aux stéréotypes de sexe en 1-2H déjà ?\*

Oui

Non

13. Quelle(s) utilité(s) ?

Texte

14. Seriez-vous intéressé·e par une formation continue au sujet des stéréotypes de sexe ?\*

Oui

Non

15. Pourquoi ?

Texte

### **Les jouets**

16. A quels critères veillez-vous lors de l'achat de jouets pour votre classe ? Merci de classer ces critères par ordre d'importance de 1 à 10. 1 étant votre critère le plus important.\*

Qualité prix

Couleurs

Identification au monde adulte qu'ils permettent

Sécurité

Matériaux

Caractère pédagogique

Saison

Marque

Personnage représenté ou mis en scène

Solidité

17. De votre point de vue, dans quelle catégorie de sexe considérez-vous que ces jouets appartiennent ?\*

Poupées

Blocs à empiler

Mallette de médecin

Pistolet en plastique

Caisse à outils miniature

Ballon

Grue miniature

Dînette

Puzzle

Poussette

Petites voitures

Mallette miniature d'infirmier·ère

Petite baignoire

Train

LEGO

Cocher : « pour les filles » ou « pour les garçons » ou « pour les deux »

18. Dans quelle mesure observez-vous des comportements stéréotypés lors des temps de jeu libre dans votre classe ?\*

Échelle : Jamais 1 – 5 Très fréquemment

19. Constatez-vous plus de filles jouer avec des « jeux de garçons » ou inversement ?\*

Plus de filles qui jouent avec « des jouets de garçons »

Plus de garçons qui jouent avec « des jouets de filles »

Pas de différence significative

20. Pensez-vous que les jouets genrés puissent avoir des répercussions sur le bien-être, le développement, le futur des enfants ?\*

Oui

Non

21. Dans quelle mesure ?

Texte

22. Connaissez-vous des outils vous permettant d'évaluer la présence de stéréotypes de sexe dans le matériel (les jouets, les livres, ...) ?\*

Oui

Non

23. Quels outils connaissez-vous ?

Texte

24. Êtes-vous / seriez-vous intéressé·e par des outils de ce type ?\*

Oui

Non

25. Pourquoi ?

Texte

26. La parole est à vous, souhaitez-vous ajouter quelque chose ?\*

Texte

Ce questionnaire est à présent terminé.

Je vous remercie beaucoup pour votre participation à mon travail de Bachelor !

## **Annexe 5 : Contrat de recherche**

### **Contrat de recherche**

Chères enseignantes, chers enseignants,

Dans le cadre de mon mémoire de Bachelor je souhaite, si vous m'y autorisez, enregistrer dans son intégralité notre entretien, afin de le retranscrire et de l'exploiter par la suite.

Je tiens à vous informer que les propos retranscrits ne seront lus que par moi-même, ma directrice de mémoire ainsi qu'un membre du jury qui évaluera mon travail.

Dans la partie d'analyse des résultats, où les informations obtenues durant notre entretien figureront, un patronyme fictif vous sera attribué par mes soins, afin de garantir votre anonymat.

Dans la mesure du possible et si cela devait s'avérer pertinent, je souhaiterais prendre quelques photos de jouets présents dans votre classe. Je m'engage à veiller à ce qu'aucun élément prêtérivant votre anonymat ne soit visible sur ces clichés.

En signant ce présent papier, vous consentez à ce que la discussion que nous tiendrons ensemble au cours de notre entretien soit enregistrée et soit exploitée dans le cadre stricte de mon mémoire de Bachelor.

### Accord de participation

Par la présente, je consens sans pression quelconque à participer à cet entretien et j'autorise l'étudiante à :

- Enregistrer l'entretien puis à le retranscrire
- Utiliser les données recueillies dans le cadre de son mémoire de Bachelor
- Utiliser et présenter les données recueillies et anonymisées dans la rédaction de son mémoire et dans le cadre de sa soutenance
- Photographier des éléments significatifs dans ma classe

Toutes les données seront traitées de manière anonyme et confidentielle, en accord avec la protection des données.

Nom et prénom : .....

Lieu et date : .....

Signature de la personne questionnée : .....

Signature de l'étudiante : .....

Cet accord de participation est inspiré et adapté du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques, adopté en mai 2002 par la CDH

## **Annexe 6 : Guide d'entretien**

**Penser à signer contrat de recherche !**

<b>Données personnelles</b>	<p>Nous allons commencer par une présentation. Pouvez-vous me décrire votre parcours professionnel ?</p> <p>Depuis combien de temps enseignez-vous en 1-2H ? Êtes-vous l'enseignant·e responsable de votre classe ?</p>	
<b>Stéréotypes</b>	<p>Si je vous parle de stéréotypes de sexe ou de genre, qu'est-ce que cela vous évoque ?</p>	<p>D'où viennent ces stéréotypes, quelle est leur origine selon vous ?</p> <p>Avez-vous des exemples à me donner ?</p>
	<p>Vous décririez-vous comme intéressé·e, touché·e, attentif·ve aux stéréotypes de sexe ?</p>	<p>Pourquoi ? Comment ?</p>
	<p>Selon vous, les stéréotypes de sexe présentent-ils de réelles répercussions sur le bien-être / les performances / le développement de vos élèves ?</p>	<p>Auriez-vous des exemples à me citer ?</p> <p>Rebondir, si possible. Lesquelles ?</p>

	<p>Pensez-vous qu'il soit nécessaire de veiller aux stéréotypes de sexes à l'école et donc dans votre classe ?</p> <p>A qui incombe cette responsabilité ? <u>(Si pas répondu précédemment)</u></p>	<p>Vous sentez-vous en mesure de le faire avec vos moyens actuels ?</p> <p>De quoi auriez-vous besoin pour y parvenir ?</p>
	<p>Constatez-vous des comportements sexuellement stéréotypés dans votre classe ?</p> <p>Remarquez-vous ce type de comportement plus fréquemment chez les filles ou les garçons ?</p>	<p>Lesquels ? Savez-vous pourquoi cela arrive ?</p>
<b>Jouets</b>	<p>Comment choisissez-vous les jouets de votre classe ? Avez-vous certains critères et certaines contraintes ?</p> <p>Identification au monde adulte : je suis surprise que ce critère soit mal classé ! Comment vous positionnez-vous à ce sujet ? Quel est votre avis ?</p>	<p>Dans un monde sans contraintes (financières, logistiques, rupture de stock, déco, ...) quels critères seraient prépondérants pour vous ?</p> <p>Dans votre réponse, je sens donc que vous être plutôt attentif·ve aux stéréotypes ? Ou : est-ce que vous êtes sensible, attentif·ve, aux stéréotypes de sexe concernant les jouets ?</p>

	<p>Quels sont les « jouets de filles » et les « jouets de garçon » de votre point de vue ?</p> <p>Laisser venir une première réponse, sans rien dire ; si on me « sert » le politiquement correct → Creuser...</p> <p><i>Je m'excuse, je vais vous bousculer un peu, mais j'ai un peu l'impression que cette réponse est politiquement correcte, mais honnêtement est-ce que c'est vraiment sincèrement comme ça ou est-ce que vous me parler plutôt de l'utopie d'une société sans stéréotype ? Est-ce que vraiment sincèrement c'est votre opinion profonde ou est-ce plutôt le reflet d'un souhait / une envie / un rêve presque de pouvoir dire que ce sont tous des jouets mixtes dans notre société.</i></p> <p><i>Parce que moi, bien que sensible et attentive aux stéréotypes et vraiment contre ces derniers, je me rends compte que ma socialisation fait qu'au premier abord une poupée est un jouet de fille dans ma tête. (Si nous considérons tous qu'il y avait que des jouets mixtes ce ne serait même pas une thématique).</i></p>	<p>Pourquoi ? Pourriez-vous me citer quelques exemples ?</p>
	<p>Qu'observez-vous lors des moments de jeu libre en particulier concernant les filles et les garçons ?</p> <p>Dans les réponses du questionnaire, une grande partie des enseignants disent ne pas observer de comportements stéréotypés. Je suis surprise de ces résultats, parce que j'ai lu que les enfants imitaient les adultes, vous devriez donc observer ces comportements, avez-vous une explication ? (Ne pas parler du matériel à ce moment)</p>	<p>A quels jeux jouent-ils souvent ? Se mélangent-ils ?</p> <p>Observez-vous des comportements stéréotypés ? A quelle fréquence ?</p>



	<p>(Observez-vous plus souvent des filles jouer à des « jeux de garçon » ou inversement ?) → Si la question n'a pas obtenu de réponse précédemment.</p> <p>Observez-vous parfois des enfants « reprendre » un ou une camarade qui choisit un jouet inhabituel ?</p>	
	<p><i>Facultatif selon si j'ai assez de matériel, selon moi, ou pas :</i></p> <p>Pensez-vous que les jouets genrés puissent avoir des répercussions sur le bien-être, le développement, le futur des enfants ? (Ces éléments seront probablement déjà abordés, lors de la question sur la répercussion des stéréotypes.)</p>	Pouvez-vous étayer ?
Mot de la fin	Avez-vous quelque chose à ajouter ?	

## **Annexe 7 : Règles de transcription**

Signe	Signification
(( ))	Les commentaires qui se trouvent entre des parenthèses doubles concernent la personne interrogée. Exemple : « Il ne m'en a jamais parlé ((rire nerveux)) ». Elles servent aussi à décrire une intonation. Exemple : « J'aurais tellement aimé ça ((tristesse)) ».
,	La virgule signifie une pause.
.	Le point indique une baisse d'intonation.
!	Ce signe représente une intonation significative, décrite entre des parenthèses doubles. Exemple : « Je n'en ai aucune idée ! ((surprise)) ».
?	Intonation interrogative.
...	Énoncé non terminé, laissé en suspens.
:	Les deux points signifient une prolongation du son qui précède.
=	Ce symbole indique que le mot suivant a succédé au mot précédent sans pause.
« »	Les guillemets servent à indiquer des paroles rapportées.
(.)	Ces signes représentent un silence : un point correspond à une seconde de silence. Pour les longs silences, ils sont indiqués entre des parenthèses-doubles.
MOT	Les majuscules indiquent que les mots ont été dits avec une voix plus forte.
Hhh	Ces lettres signifient une grande inspiration ou un profond soupir.
(( ??? ))	Ces symboles indiquent un passage incompréhensible.
((mot ?))	Ces signes signifient que les paroles ont été transcrites approximativement (manque de clarté).
Mot/	La barre oblique qui suit un mot représente une interruption subite du discours, au milieu d'une phrase (sans logique) ou lorsque la personne est interrompue.
[	Le crochet ouvrant indique le début de paroles qui chevauchent d'autres paroles, par exemple entre l'intervieweur et l'interviewé.
]	Le crochet fermant représente la fin de l'extrait qui chevauche d'autres paroles.