



HAL
open science

Les stéréotypes de genre dans les coins jeux à l'école maternelle

Célia Legouic, Solène Theil

► **To cite this version:**

Célia Legouic, Solène Theil. Les stéréotypes de genre dans les coins jeux à l'école maternelle. Education. 2018. <dumas-01910037>

HAL Id: dumas-01910037

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01910037v1>

Submitted on 31 Oct 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018

LES STÉRÉOTYPES DE GENRE DANS LES COINS JEUX À L'ÉCOLE MATERNELLE

Célia Legouic
Solène Theil

Directrice du mémoire : Mme Garreau
Assesseur : M. Gleyse / Mme Duteil

Soutenu le 30/05/2018

RÉSUMÉ

Dans un contexte sociétal où la question de l'égalité entre les femmes et les hommes est de plus en plus présente, la transmission des stéréotypes de genre au sein des coins jeux à l'école maternelle, à l'âge où les enfants sont en pleine construction identitaire, semble être un sujet sur lequel il est important de se pencher. Aussi, à travers ce mémoire, nous voulions tenter d'identifier les facteurs pouvant influencer sur cette passation afin d'en limiter les effets. Pour cela nous nous sommes intéressées à la possible corrélation entre la présence de ces représentations genrées dans les coins jeux et l'impact des évolutions sociétales en terme de parité des sexes.

SOMMAIRE

Introduction.....	1
I. Partie théorique.....	3
I.1. Les coins jeux.....	3
<i>I.1.1. L'aménagement des coins jeux.....</i>	<i>3</i>
I.1.1.1. Le jeu et les coins jeux dans les textes officiels.....	3
I.1.1.2. L'espace réservé aux coins jeux dans la classe.....	4
I.1.1.3. Des espaces différents en fonction du type de jeu.....	6
<i>I.1.2. Les jouets.....</i>	<i>9</i>
I.1.2.1. L'évolution des jouets et de son marketing.....	9
I.1.2.2. Le choix des jouets.....	11
I.2. Les acteurs.....	12
<i>I.2.1. L'importance du jeu pour les enfants.....</i>	<i>13</i>
I.2.1.1. La construction de l'identité.....	13
I.2.1.2. Le jouet et ses usages sociaux.....	15
<i>I.2.2. Les perceptions stéréotypés des enfants et de leurs parents.....</i>	<i>16</i>
I.2.2.1. Les enfants.....	16
I.2.2.2. Les parents.....	18
<i>I.2.3. Le rôle de l'enseignant(e).....</i>	<i>20</i>
I.2.3.1. La transmission des stéréotypes de genre par les enseignant(e)s.....	20
I.2.3.2. L'évolution de la formation des enseignant(e)s.....	21
II. Recueil de données.....	24
<i>II.1. Méthodologie de recueil de données.....</i>	<i>24</i>
II.1.1. Le choix du dispositif de recueil.....	24
II.1.2. Le choix de l'échantillon d'étude.....	25
<i>II.2. Résultats.....</i>	<i>27</i>
II.2.1. Des observations et des questionnaires.....	27
II.2.2. De l'enquête.....	29

<i>II.3. Analyse</i>	36
II.3.1. De l'observation et des questionnaires.....	37
II.3.2. De l'enquête.....	38
II.4. Critique : les limites de notre mémoire.....	41
CONCLUSION	43
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	45
ANNEXES	50
I. Questionnaire enseignante expérimentée.....	50
II. Questionnaire enseignante T1.....	53
III. Sondage vierge.....	55

INTRODUCTION

L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances entre les filles et les garçons. À cette fin, elle veille à favoriser, à tous les niveaux, la mixité et l'égalité.

Ainsi, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire. Cette politique publique est une condition nécessaire pour que, progressivement, les stéréotypes s'estompent et que d'autres modèles de comportement se construisent sans discrimination sexiste ni violence. Elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel. En outre, la formation même des professeurs des écoles a également évolué et s'est vue inclure une formation basée sur l'égalité fille-garçon ayant pour but de sensibiliser les futurs enseignant(e)s et d'accroître leur vigilance.

De plus, indépendamment des recommandations liées à la loi de refondation de l'École du 8 juillet 2013, "L'apprendre ensemble pour vivre ensemble" cité dans les programmes de l'École maternelle appuie sur les notions de vivre ensemble et de devenir élève qui ne sont pas applicables sans une égalité fille/garçon au sein de l'école, en particulier en maternelle.

En outre, étant très intéressées par la question de l'égalité fille/garçon au sein de l'école, il nous paraissait intéressant de nous pencher sur la genèse de la fabrication de ces stéréotypes de genre, c'est-à-dire la maternelle, et ce notamment lors des temps libres et de jeux où les élèves se retrouvent entre pairs sans intervention de l'adulte. Par ailleurs, l'une des dernières mesures prise est l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire passant ainsi de 6 à 3 ans à partir de la rentrée 2019. Dans cette optique, l'école maternelle va devenir, pour tous, un élément essentiel quant à la construction de l'identité des élèves et des schémas genrés.

En conséquence, notre problématique est la suivante : *Comment les stéréotypes de genre se traduisent-ils dans les coins jeux à l'école maternelle aujourd'hui, quand l'égalité fille-garçon est devenue une préoccupation au sein de l'École en réaction aux stéréotypes de genre présents dans la société et leur évolution ?*

Ce questionnement a été suscité par des observations que nous avons pu faire lors de nos différents stages en école maternelle : Pourquoi retrouve-t-on les mêmes types de jeux très stéréotypés ? Les interactions entre les élèves dans cet espace sont-elles plus genrées ?

L'aménagement des coins jeux a-t-il un impact sur les représentations genrées des élèves ?
En effet, nous avons pu remarquer des similitudes entre certains coins jeux et une proportion à retrouver un agencement similaire composé de jouets souvent identiques et stéréotypés.

De plus, suite à notre formation incluant une sensibilisation à l'égalité fille-garçon au sein de l'École (présente depuis 2013 suite à la loi pour la refondation de l'école qui stipule l'obligation de cette formation dans les ESPE), mise en parallèle avec les récents sujets sociétaux liés au harcèlement à la suite de l'affaire Harvey Weinstein, cette problématique nous paraît d'autant plus importante.

Notre hypothèse est que l'évolution des stéréotypes de genre présents dans les coins jeux est en corrélation avec leur évolution au sein de la société. En effet, nous pensons que la présence de ces stéréotypes est due à plusieurs facteurs. Tout d'abord, que l'enseignant(e) a un impact sur ces représentations genrées, et que ses propres représentations sont influencées par le contexte sociétal dans lequel il a évolué. Nous partons alors du postulat que les stéréotypes genrés sont de moins en moins marqués auprès des jeunes générations d'enseignant(e)s. Par ailleurs, l'évolution de la formation incluant une sensibilisation à l'égalité fille-garçon serait également un facteur influant les pratiques des nouveaux enseignant(e)s.

I. Partie théorique

Cette première partie va recueillir nos recherches théoriques liées aux coins jeux en école maternelle. Pour cela nous avons choisi d'aborder un éventail large de facteurs afin d'exposer un état des lieux et un cadrage concernant les coins jeux en école maternelle (acteurs, aménagement, objets, enseignant(e)s, intérêt...).

I.1. Les coins jeux

L'espace des coins jeux est commun à toutes les classes de maternelle. Néanmoins, certains éléments sont semblables et d'autres différents. De fait, qu'en est-il de l'aménagement des coins jeux ? Existe-t-il un cadrage institutionnel ? Quelle typologie de jeux retrouve-t-on le plus fréquemment ?

I.1.1. L'aménagement des coins jeux

L'espace réservé aux coins jeux connaît certaines variations. Ainsi, qu'en est-il de la législation concernant les coins jeux ? Existe-t-il un cadrage institutionnel ?

De plus, l'aménagement en lui-même peut être soumis à divers facteurs, notamment au sein de l'école maternelle qui est organisée autour d'espaces spécifiques. De fait, comment sont organisés les coins jeux ? Et quel en est l'intérêt ?

Enfin, les coins jeux sont, par définition, délimités par plusieurs espaces dédiés à certains types de jeux. Quels sont ces espaces ? Quelle typologie de jeux retrouve-t-on ?

I.1.1.1. Le jeu et les coins jeux dans les textes officiels

La place du jeu au sein de l'École et des instructions officielles a évolué au cours du temps. « Au départ, le jeu était utilisé soit comme récréation (pour que le corps reprenne de l'énergie) soit comme ruse (pour amener les enfants à accomplir des tâches éducatives). Le jeu était alors « au service de la bonne cause », mais il n'était pas bon en lui-même, il n'était pas éducatif. »¹. Il faudra attendre la fin du XXe siècle pour que Pauline Kergomard place le

¹ Musset, M. & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Veille scientifique et technologique*, n°48, p.2.

jeu au cœur de la pédagogie. Toutefois, jusqu'en 1977, les textes officiels ne font pas mention du « jeu » à l'école. A partir de cette date, les instructions officielles redonnent de l'importance au jeu, surtout à l'école maternelle.

Aujourd'hui, le programme de l'école maternelle de 2015 insiste sur l'importance du jeu dans le développement et l'épanouissement des enfants. Le paragraphe « apprendre en jouant » y est notamment dédié. Ce dernier stipule que « Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. »². D'un point de vue institutionnel, il apparaît donc évident que le jeu tient une place particulière dans les programmes.

Paradoxalement, les coins jeux ne sont pas clairement mentionnés dans le programme, ni aucun autre texte officiel. Toutefois, certaines ressources sur Eduscol parlent de jeu libre ou encore de jeu symbolique, et font état d'« espaces jeux »³. Ces documents évoquent de manière succincte de quelles façons ces derniers peuvent être mis en œuvre en classe.

I.1.1.2. L'espace réservé aux coins jeux dans la classe

Les programmes de l'école maternelle de 2015 parlent d'une école qui « organise des modalités spécifiques d'apprentissage » et « s'adapte aux jeunes enfants ». Ainsi, afin d'accueillir au mieux les enfants en bas âge, il est important de leur proposer un espace dont l'aménagement aura été anticipé, réfléchi et construit en lien avec leurs besoins. Aussi, d'après le médecin Davis Bergès (2015), un aménagement « sécurisant » permet à l'enfant de mieux grandir. Pour qu'un espace soit sécurisant, il doit assurer la sécurité affective des enfants et satisfaire leurs besoins spécifiques. Ainsi, de manière globale, l'espace classe doit être vaste afin de permettre la circulation des élèves, et différencié avec des zones destinées à des usages identifiés. Chaque zone doit être délimitée dans l'espace pour faciliter leur identification ainsi leur organisation doit changer en fonction des besoins des élèves et de l'évolution de leurs capacités. Ceci justifie que « la classe soit différente selon les sections et modifiée au fil de l'année. Il en va de même pour l'aménagement des coins qui doit être

2 Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, programme de l'école maternelle.

3 Ressources maternelle - Jouer et apprendre, les jeux symboliques. (2015) Eduscol.
Ressources maternelle - Jouer et apprendre - Cadrage général. (2015) Eduscol.

évolutif au fil de l'année et des sections.»⁴

D'un point de vue institutionnel, malgré des propositions indicatives d'aménagement de l'espace disponibles dans les documents ressource Eduscol⁵, il n'existe pas de document imposant aux enseignant(e)s un aménagement strict de leur classe. Ainsi, les espaces délimités peuvent différer d'une classe à une autre. En ce qui concerne l'espace réservé aux coins jeux dans les classes de maternelle, le rapport de l'IGEN n°2011-108 d'octobre 2011 dresse plusieurs constats.

Selon le rapport de l'IGEN n°2011-108 d'octobre 2011, réalisé sur l'ensemble du territoire national, on trouve dans les classes maternelle [...] des coins jeux (cuisine, garage, poupées et parfois déguisement) moins nombreux qu'autrefois. Certains sont pauvres, avec du matériel qui date. Ces coins, présents dans toutes les classes de TPS et PS, ont disparu de la moitié des classes de MS et GS.

Les coins jeux représentent un espace indispensable dans la classe qui constitue pour le jeune enfant un lieu que Donald Woods Winnicott (1975) qualifie « d'espace transitionnel »⁶ entre la maison et l'école. Aussi, selon Didier Anzieu (1981) :

La création d'une aire transitionnelle est une condition nécessaire pour permettre à un individu, à un groupe, de retrouver sa confiance dans sa propre continuité, dans sa capacité d'établir des liens entre lui-même, le monde, les autres, dans sa faculté de jouer, de symboliser, de penser et de créer⁷.

Les coins sont des espaces « découpés, clos et identifiables comme appartenant à des classes connues et repérables »⁸ (Catherine Lebreton, 2011, 2) , où les enfants utilisent librement le matériel mis à leur disposition. Cela implique que les objets présents dans les coins y soient régulièrement rangés et n'y soient pas mélangés (les objets de la cuisine, de chambre etc). Ces coins doivent être assez grands pour permettre aux élèves d'agir en petits groupes mais également assez petits pour qu'ils s'y sentent en sécurité. Il s'agit d'un espace dans lequel l'enseignant(e) n'intervient que très peu dans la médiation entre les élèves mais qui reste cependant accessible à ses observations. En effet, c'est grâce à ces dernières qu'il pourra faire évoluer cet espace, pour permettre à l'enfant qui grandit, de construire de nouvelles compétences. En cela, les coins jeux sont à la fois un espace familier et rassurant, mais également un espace de découverte pour l'enfant.

⁴ Rapport de l'IGEN n°2011-108 d'octobre 2011.

⁵ Ressources maternelle - Jouer et apprendre. (2015) Eduscol.

⁶ Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (p.26) Paris : Gallimard.

⁷ Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'oeuvre*. Paris : Gallimard.

⁸ Lebreton, C. (2011). *Coin jeux & Langage*, Animation pédagogique du 13 avril 2011, circonscription d'Allonnes.

I.1.1.3. Des espaces différents en fonction du type de jeux

L'espace des coins jeux est, majoritairement, séparé en plusieurs sous-espaces réservés à une catégorie de jeux. Certains espaces peuvent ainsi amener les élèves à des représentations genrées de la société actuelle et du rapport homme/femme.

D'après Jacques Bossis, Catherine Dumas, Christine Livérato et Claudie Méjean (2015)⁹, on distingue ainsi plusieurs catégories :

- Jeux symboliques (déguisements, cuisine, voitures, poupons, épicerie, cabinet médical...) ou jeux d'imitations :

Le jeu d'imitation s'appuie donc sur la reproduction différée de scénarios de la vie courante. À l'école, dans les coins jeux, les enfants retrouvent des décors et des objets familiers. Ceux-ci vont déclencher la reproduction d'actions auxquelles les enfants ont déjà été confrontés dans la vie quotidienne. Ils reproduisent alors consciencieusement les gestes et prononcent les mots qu'ils ont entendus au cours de leur vécu. Le langage les concerne eux seuls et n'a pas de caractère de communication. Les enfants vivent pleinement leurs jeux pour eux seuls.

De fait, l'un des intérêts de mettre en place les coins jeux en maternelle est de notamment permettre à l'enfant de développer son langage, d'abord seul. Puis, progressivement, l'ajout de nouveaux acteurs dans cet espace (enfants) permet à l'élève d'enrichir le jeu d'imitation et de prendre en compte de nouvelles pratiques. Il développe son langage et crée de nouveaux scénarios seuls ou avec ses pairs, en réaction avec les événements : l'élève est amené à trouver de nouvelles issues, plus conformes au déroulement du jeu. De plus, les jeux d'imitation se pratiquent en jeu libre : l'enfant a accès au matériel, dans un temps donné, sans altérations ou interactions de l'adulte pouvant l'influencer. Ces jeux ont lieu dans un espace délimité et connu de l'élève, à des horaires habituels, permettant donc à l'enfant d'être dans un climat sécurisant.

Les jeux symboliques ou d'imitations présentent une gamme variée, voici une liste, non-exhaustive, dressée sur Eduscol¹⁰, dont nous allons présenter les espaces les plus fréquents dans les coins jeux :

⁹ Bossis, J., Dumas, C., Livérato, C., Méjean, C. (2015), *Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance*. Paris : Retz. (pp. 35-38).

¹⁰ Ressources maternelle - Jouer et apprendre - Les jeux symboliques (2015) Eduscol (p. 10).

Espace	Vécu commun aux enfants	Matériel
Cuisine/Salle à manger	Parents qui préparent des repas, des plats; qui lavent la vaisselle; repas en famille; dressage de la table...	Ustensiles de cuisine, fruits et légumes de saison, aliments, table, chaises, nappes, plateau, décors de table, assiettes, verres, couverts, serviettes...
Salle de bain	Lingerie, nurse, bain et hygiène du bébé, toilette, coiffure, habillage, déguisements...	Baignoire, table à langer avec accessoires, gants, serviettes, peignes et brosses, sèche-cheveux, vêtements avec cintres, porte-manteaux, portants...
Chambre	Le coucher, le lever, « faire le lit »...	Lits avec parures, lampe de chevet (à piles), petits jouets pour l'endormissement...
Activités ménagères	Parents ou personnels de service qui balayent, passent l'aspirateur, nettoient, etc.	Seau, balai, serpillière, aspirateur, poubelle, torchons et chiffons pour meubles et vitres...
Bricolage	Parents qui fabriquent, entretiennent, réparent ou démontent...	Outils, objets simples et de toutes tailles, à démonter ; boîtes à outils et bleu de travail...

Il existe bien sûr, bien d'autres thématiques possibles dans le cadre des jeux d'imitations.

- **Jeux de construction :**

Selon Jean Piaget, les "jeux de construction ne constituent pas une catégorie située sur le même plan que les jeux fonctionnels, symboliques et à règles"¹¹. En effet, les jeux de construction sont des jeux de manipulation au cours desquels les élèves, par le biais de divers matériels (légos, pâte à modeler, kapla, duplo...) vont construire et rendre réel un objet selon leurs propres choix et directives. Ils sont donc amenés à assembler des éléments pour former des constructions, des figures etc. Cette démarche implique que l'enfant passe par des essais et commet des "erreurs" avant d'arriver à l'objet final voulu. Dans les jeux de construction

¹¹ Ressources maternelle - Jouer et apprendre - Les jeux de construction (2015) Eduscol (p. 4).

libres, comme c'est le cas dans les coins jeux, l'enfant puise dans ses savoir-faire pour atteindre le but qu'il s'est fixé.

- Jeux de manipulation

Les jeux de manipulation, basés sur la pédagogie de Maria Montessori, s'appuient sur l'apprentissage de l'élève par le biais d'ateliers libres (individuels ou en groupes) dans lesquels les élèves ont la possibilité, dans un temps imparti, de choisir le jeu qu'ils veulent. Ils sont à disposition des élèves, qui connaissent leur emplacement et leur rangement, et ils peuvent également les utiliser lors des temps "libres" dans les coins jeux. Ce sont, dans ce cadre, majoritairement des jeux d'adresse. Ces jeux sont présentés par l'enseignant(e), avec un minimum de consignes, afin que l'élève, par la découverte, se les approprient.

Les types de jeux présents sont souvent :

- **Des jeux d'éducation motrice** : utiliser une pince pour mettre ou enlever des petits objets d'un récipient, transvasement, classer des objets par ordre de taille...
- **Des jeux d'éducation intellectuelle** : logique, agencement, association...

- Jeux d'univers spécifiques : zoo, ferme, château...

Les jeux d'univers spécifiques, regroupant notamment tout ce qui est relatif au vécu des élèves hors de la maison, sont à mettre en corrélation avec les jeux symboliques (ou d'imitation) se basant sur la reproduction d'actions vues par les élèves en lien avec les événements et les situations vécues au cours des jeux. Parmi les exemples les plus fréquents dans les coins jeux, on peut citer le zoo, la ferme, médecin/hôpital, le château, le garage, la caserne de pompiers etc.

- Jeux de société

Les jeux de société, présents dans ces espaces, nécessitent la participation de plusieurs acteurs et sont donc des jeux collectifs. En outre, les élèves sont amenés à élaborer des stratégies, suivre des règles et à jouer ensemble pour mener à bien l'activité. Ces jeux permettent de travailler la logique, la compréhension et, bien sur, la socialisation élément primordial dans la scolarisation de tout élève en maternelle.

Exemples de jeux de société utilisés en maternelle (particulièrement dans le tissage des apprentissages mathématiques) que nous avons pu observer : croque-carotte (élaboration de stratégies), logikville (logique et déduction), bata-waf (dénombrement et comparaison des nombres).

- Jeux sensoriels

Ce sont des jeux de découverte sensorielle faisant appel aux sens : le toucher, la vue, l'odorat... Ils sont également inspirés de la pédagogie Montessori. On peut y retrouver des parcours tactiles avec : différents reliefs, différents matériaux, boîtes à formes à toucher ou encore des encastements.

- Jeux moteurs

Ils ont pour objectif de travailler la motricité de l'élève en maternelle. On retrouve par exemple des porteurs, trotteurs, piscines de balles.

I.1.2. Les jouets

Les jouets sont donc la principale composante des coins jeux. On en retrouve donc une grande variété, à disposition des élèves qui peuvent les utiliser de manière "libre" (sans contraintes de l'adulte). Ainsi, il semble pertinent de se demander d'où est-ce qu'ils proviennent ? Et comment sont-ils sélectionnés ? Quels critères les élèves prennent-ils en compte dans leur choix ?

I.1.2.1. L'évolution des jouets et de son marketing

Il est difficile de dater l'apparition des premiers jouets. Toutefois, les recherches historiques et archéologiques indiquent que les jouets utilisés à l'Antiquité, déjà, étaient relativement proches des jouets d'aujourd'hui (poupées, dinettes, toupies, petits jouets à traîner...). Au cours du Moyen-Âge, les jouets étaient parfois achetés auprès de colporteurs, des marchands ambulants qui passaient de village en village. Mais la plupart du temps, les jouets étaient fabriqués par les parents, ou les enfants eux-mêmes. C'est au cours du XIXe siècle que le monde du jouet va connaître un changement considérable, lors de la révolution industrielle. En effet, la production de jouets va augmenter et s'accompagner de sa commercialisation au sein de grands magasins. A cette époque, la fabrication des jouets est semi artisanale : les fabricants utilisent des matériaux traditionnels comme le bois, le tissu, et le fer blanc. A partir des années 50, l'utilisation du plastique dans la fabrication des jouets aura pour conséquence de considérablement réduire leur prix et d'en faire des objets de

consommation courante.

Selon les spécialistes, la distinction entre jouets de filles et jouets de garçons remonte au début des années 1990, quand l'influence des méthodes du marketing sur cette industrie a contribué à segmenter les consommateurs de jouets en catégories définies en fonction des critères combinés de l'âge et du sexe. Cette période correspond au développement agressif des méthodes de marketing, corrélé à la constitution des grands groupes industriels internationaux. Selon Mona Zegaï (2014), auteure d'une thèse sur la socialisation sexuée des enfants par le biais des jouets, « entre 1970 et 1980, les catalogues étaient beaucoup moins marqués du point de vue du genre. A cette époque, on se souciait de l'égalité entre les sexes. »¹²

D'après elle, « la segmentation du marché entre filles et garçons s'est développée car elle permet aux entreprises de dégager plus de bénéfices, dans la mesure où les jouets peuvent moins se transmettre au sein de la fratrie »¹³. Elle donne notamment l'exemple de parents qui achètent un vélo rose à leur fille et rachèteront un vélo, pour le fils cadet, d'une couleur considérée comme « acceptable pour un garçon ».

Aujourd'hui encore, la présentation des jeux et jouets qui résulte de la publicité, des catalogues, des espaces de vente des magasins, des sites de vente en ligne, des salons du jouet et du « packaging », continue de transmettre des messages sexistes implicites susceptibles d'être adressés aux enfants par le biais des jouets. Ces messages se traduisent notamment à travers le nom des rubriques dans les catalogues et les rayons dans les magasins (étiquettes « filles » et « garçons »), les couleurs rose et bleu/rouge, les textes de type « comme maman / comme papa » et les photographies des enfants filles d'un côté, garçons de l'autre, marquant de ce fait le genre des jouets présentés. De plus, Evelyne Daréoux (2007) dénonce les médias qui véhiculent des stéréotypes genrés :

Loin d'être le reflet de notre société, les médias pour enfants, tandis qu'ils témoignent de l'évolution du rôle des hommes dans notre société, voire en proposent davantage, font l'impasse sur l'évolution du rôle des femmes où on les voit maintenues dans une configuration traditionnelle de leur condition et de leur devenir.¹⁴

12 Bourdeau, M. *Jouets garçons/filles : comment en est-on arrivé à ces stéréotypes ?* Huffingtonpost du 18/12/2014, actualisé le 05/10/2016.

13 Jouanno, C., Courteau, R. *Jouets : la première initiation à l'égalité*. Rapport d'information enregistré à la Présidence du Sénat le 11 décembre 2014.

14 Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, n°65, pp 89-95.

I.1.2.2. Le choix des jouets

La provenance des jeux dans les écoles maternelles reste un domaine flou concernant la législation officielle. En effet, aucun texte officiel, publié par l'Éducation Nationale, stipule une norme à suivre ou des critères de sélection concernant les jeux que l'on retrouve dans les écoles maternelles. De même, nous n'avons pu trouver aucune trace indiquant une provenance particulière de ces jeux ou un fournisseur agréé par l'Éducation Nationale. Ainsi, comment ces jeux se retrouvent-ils à l'école ? D'où viennent-ils ? Qui les sélectionne ?

Là encore, le manque de cadrage du côté institutionnel, amène les enseignant(e)s que nous avons rencontrés à prendre eux-mêmes ces décisions. Nous avons ainsi pu partiellement répondre à cette question, du fait du manque de documentation, en nous basant sur des témoignages recueillis ou observés. La plupart des enseignant(e)s interrogés nous ont donc indiqué que le choix des jeux présents dans leurs classes résulte de deux facteurs :

- D'abord, de leur propre choix et sélection en fonction des compétences qu'ils souhaitent travailler avec leurs élèves.
- Ensuite, du matériel déjà disponible dans l'école.

Concernant la provenance même de ces jeux, les témoignages recueillis indiquent ainsi qu'ils proviennent soit :

- De dons faits par des familles d'élèves, qui ont donc été acceptés et enregistrés dans le matériel appartenant à l'école.
- D'achats de l'école résultant de la demande de l'enseignant(e), lors de l'achat annuel des commandes scolaires, on retrouve notamment des gammes de jeux proposés dans les catalogues enseignant(e)s.
- Des enseignant(e)s eux-mêmes qui ramènent des jeux de leur foyer ou en achètent pour la classe.

Par ailleurs, concernant le choix des élèves au regard des jouets utilisés et de leur classification, l'étude de Isabelle D. Cherney, Hilary J. Harper, Jordan A. Winter (2006)¹⁵, réalisée dans le midwest américain, dresse plusieurs constats. Il en résulte globalement que les enfants classent plus de jouets "masculins" que de jouets "féminins". Mais encore, de

¹⁵ Cherney, I., Harper H., & Winter J. (2006). Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme « jouets de garçons » et « jouets de filles ». *Enfance*, Vol.58, n° 3, pp.266-282.

manière générale, les garçons ont des stéréotypes de genres masculins plus prononcés: ils ont ainsi plus tendance que les filles à classer les jouets comme “des jouets pour garçons” que “des jouets pour filles”. Cela résulte sûrement du fait que les garçons ont plus de pression que les filles à être conformes aux normes de genre sociales et à agir d’une façon “appropriée” à leur sexe. Cette contrainte peut limiter leurs choix et leurs préférences pour les jouets associés à l’autre sexe. En outre, une plus grande proportion de jouets ont été classés masculins plutôt que féminins : les jouets féminins ont tendance à devenir moins attrayants avec l’âge. De surcroît, Gilles Brougère (2015)¹⁶ avance notamment que le choix des enfants vis-à-vis d’un jouet résulte d’une association entre différents éléments : la fonction, les couleurs, les formes, les images, les personnages, les histoires ou encore les relations éventuelles avec un univers médiatisé (tel un dessin animé). C’est ainsi en décryptant certains de ces signes que l’enfant va choisir un jouet plutôt qu’un autre. Les signes produits par le jouet et relayé par ses mises en scène (catalogue, publicités, magasins...) sont d’autant plus importants que, très souvent, l’enfant n’a pas eu de contact physique avec le jouet, n’a pu l’utiliser, et l’analyse à partir de ce qu’il en voit. De plus, leur connaissance des jouets leur permet de comparer et de confronter les nouveaux (en classe) à ceux qu’ils possèdent (à la maison).

I.2. Les acteurs

L’un des principaux facteurs engendrant une variation des comportements ainsi qu’une perception stéréotypés des genres et des sexes est lié aux acteurs. Le terme “acteurs” fait bien sûr majoritairement référence aux enfants, à leurs comportements et interactions dans cet espace (l’adulte étant, comme précisé dans la première partie, en retrait). En conséquence, quelle est l’importance du jeu dans la construction de l’identité de l’enfant ? Dans sa socialisation ? Les interactions entre les élèves sont-elles plus genrées dans certains espaces ? Le rapport de l’élève au jeu va-t-il être différent en fonction des acteurs présents ?

Toutefois, bien que l’enseignant(e) n’interagit que très peu avec les élèves dans les coins jeux, il représente un facteur non-négligeable de par sa gestion même des coins jeux. En effet, c’est l’enseignant(e) qui sélectionne les jeux présents, organise l’agencement de ces espaces ainsi que leur présentation. En outre, depuis l’évolution de la formation des

¹⁶ Brougère, G. (2015). Choisir ses jouets : les aspects matériels dans la décision des enfants. *Tracés*, n°28, pp.81-97.

enseignant(e)s incluant une sensibilisation aux stéréotypes de genre et à l'égalité fille/garçon, nous pouvons nous demander dans quelle mesure cela a-t-il impacté les pratiques professionnelles. Ainsi, de quelle teneur est cette formation ? Cela-t-il eu un impact sur l'égalité fille/garçon à l'école ? Et de manière générale sur la représentation des stéréotypes de genre et les pratiques professionnelles ? Dans quelle mesure ?

I.2.1. L'importance du jeu chez l'enfant

Le jeu est, et demeure un facteur important dans la construction de l'enfant en terme de compréhension du monde qui l'entoure. Mais dans quelle mesure le jeu est-il une composante de la construction de l'identité de l'enfant ? Ou encore de sa socialisation ?

I.2.1.1. La construction de l'identité

Le jeu est un élément primordial dans la construction de l'identité de l'enfant (genrée ou non). Les coins jeux, en maternelle, sont élaborés notamment avec l'envie "qu'ils [les élèves] mûrissent, bien sûr, mais à leur rythme, avec un des moyens le plus approprié et à leur portée : le jeu, le plaisir, le rire, car tout passe par là, sans « gavage prédigéré »"¹⁷.

Le jeu permet également de développer tout ce qui est relatif au langage chez l'enfant. La mise en situation fréquente permet à l'élève d'enrichir son langage, son expressivité afin de se faire comprendre en clarifiant ses idées et en argumentant ses choix. En outre, cela permet également d'enrichir les méthodes de travail, la logique, le raisonnement et bien sûr, le travail en groupe. Il permet de stimuler des compétences sollicitées à d'autres moments dans l'école, dans des moments d'enseignements, et de réinvestir ses savoirs.

La compréhension et la représentation de la société par l'enfant passe, en premier lieu, par le jeu et donc le jouet. Il est ainsi un outil de reproduction sociale. Les jouets composent ainsi un monde miniature reproduisant à l'identique celui des adultes et permettent d'appréhender les évolutions techniques, esthétiques et sociales d'une société. D'après Gilles Brougère, « ils sont le miroir d'une réalité culturelle ». Odile Périno (2005) les assimile à des

¹⁷ Ayme, M.. (2006). Pour que chaque enfant trouve sa place, Dossier "Le jeu en classe". *Cahier Pédagogique*, n°448.

« témoins culturels » que les parents font passer à leurs enfants de génération en génération¹⁸. Ils reflètent ainsi à la fois les valeurs que les parents souhaitent transmettre à leurs enfants et la société, ses valeurs, ses fonctionnements et ses représentations. Selon Anne Morelli, historienne et professeure à l'Université Libre de Bruxelles, les jouets sont donc extrêmement importants car ils font partie de ce que les anthropologues appellent "l'enculturation", c'est-à-dire l'apprentissage des valeurs de la société dans laquelle les enfants auront à vivre et des rôles qu'ils auront à y tenir.

La construction de l'identité de l'enfant, marquée par le jeu, implique un impact majeur des jouets dans la construction de son identité genrée et des stéréotypes de genre en lien. En associant ainsi la fonction des jouets à l'enculturation des enfants, il semble donc important de s'intéresser aux valeurs qu'ils transmettent. Aussi, si l'on s'intéresse, dans notre société actuelle, aux catalogues de jouets et aux rayons des magasins dans leur ensemble, on se rend compte que l'univers des jouets correspond encore aujourd'hui à une vision très traditionnelle de la séparation des tâches selon le sexe, et offre une culture ludique radicalement différente pour les enfants des deux sexes. Ainsi, comme l'énonce Mona Zegaï (2010) :

Si ces objets de l'enfance permettent de rendre lisibles les catégories de genre en mettant au jour une partie de leur contenu, ils participent dans le même temps à leur construction, leur cohérence interne et leur maintien dans le temps en diffusant des représentations sexuées de l'ordre social.¹⁹

Les filles et garçons se voient alors assigner des rôles culturellement construits par la société. Cette ségrégation, analysée et dénoncée depuis les années 70, se matérialise par des jouets attribués spécifiquement à chaque sexe par le biais notamment du marketing avec des catalogues, des publicités et des rayons de magasins porteurs de clichés très marqués. En outre, les conduites appropriées au sexe de l'enfant se manifestent dans le choix, la manipulation et les activités liées au jouet²⁰, largement influencés par la sphère familiale. En effet, les parents ont ainsi tendance à sélectionner les jouets en fonction de ce qu'il semble approprié par le sexe de l'enfant et auront des interactions dans le jeu différenciés selon si c'est un garçon qu'ils vont avoir plus tendance à laisser expérimenter, ou si c'est une fille, qu'ils vont davantage guider dans le jeu, en l'interrompant et en lui indiquant les démarches à suivre.

18 Périno, O. (2005). Les jouets, des témoins culturels. *Spirale*, n°35, pp.165-167.

19 Zegaï, M. (2010). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, n°49, pp. 35-54.

20 Golombok, S. & Fivush, R. (1994) *Gender development*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ces éléments (sphère familiale, représentations des médias, catalogues...) vont ainsi participer à la construction d'un schéma de genre chez l'enfant assimilant des informations relatives aux différents groupes de sexe. De fait, à travers ce schéma, les enfants sont capables dès 4 ans d'identifier leur propre sexe et celui d'autrui ainsi que de faire des inférences qu'en aux rôles adjoints aux sexes.

I.2.1.2. Le jouet et ses usages sociaux

En terme de socialisation, le jeu représente un atout majeur : il permet notamment à l'enfant de découvrir sa "fonction de partenaire, qu'il a un rôle à jouer, une forme de responsabilité au sein d'une équipe pour la faire gagner, il prend [ainsi] plaisir à partager, à échanger"²¹. Le jeu permet donc à l'élève d'être actif. Dans cette lancée, basée sur la socialisation permise par le jeu, Evelyne Vauthier (2006), Inspectrice de l'Education Nationale, souligne également que les jeux permettent de changer "le rapport au savoir" permettant de rendre les relations entre les élèves plus saines. En effet, les enjeux ne sont pas les mêmes, ce qui permet de limiter la crainte des élèves de ne pas remplir le "contrat didactique" présent implicitement dans chaque activité ou travail demandé par l'enseignant(e). L'enfant va être amené à se dépasser et à s'impliquer avec ses partenaires, non plus pour satisfaire l'adulte, mais pour devenir un "membre reconnu de la classe"²². Par ailleurs, cela simplifie et assainit les relations entre les élèves, améliorant la communication, le respect mutuel par la prise en compte commune des règles ainsi que de savoir vivre ensemble.

En outre, les travaux de Sandrine Vincent permettent de nous interroger sur les usages sociaux actuels du jouet, et notamment au niveau de la scolarité des enfants. Ses recherches ont montré que, du point de vue des parents, les jouets peuvent appartenir à deux catégories, avec « d'un côté les « jouets récréatifs » qui ont pour but la détente et l'amusement, de l'autre les « jouets éducatifs » au sens large, aux vertus didactiques, c'est-à-dire avec pour finalité le développement cognitif et moteur de l'enfant »²³. Dans un premier temps, les jouets éducatifs

21 Vauthier, E. (2006) Un mode d'apprentissage efficace, Dossier "Le jeu en classe". *Cahier Pédagogique* n°448.

22 Vauthier, E. (2006) Un mode d'apprentissage efficace, Dossier "Le jeu en classe". *Cahier Pédagogique* n°448.

23 Vincent, S. (2000). Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation. *Sociétés contemporaines*, n°40, pp. 165-182 (p.166).

ont été spécialement conçus pour être utilisés dans le cadre de l'activité scolaire, puis ils se sont progressivement répandus dans les foyers, et ont ainsi ouvert « la voie au développement d'une pédagogie familiale calquée sur la pédagogie scolaire »²⁴. Il apparaît alors que, selon le milieu social des familles, le jouet peut être à l'origine de stratégies éducatives différenciées en lien avec le milieu scolaire. Ainsi, deux modèles de la gestion familiale de la scolarité ont été mis en évidence par Sandrine Vincent (2000).

Le premier modèle, tout particulièrement incarné par les catégories supérieures, se traduit par des conduites éducatives [...] fondées sur un « contrôle indirect » et un suivi pédagogique de la scolarité. Le jouet est alors un outil didactique de « simulation intellectuelle » qui devient un élément caractéristique de l'environnement culturel et pédagogique de l'enfant. Ce jouet (notamment lorsqu'il est qualifié d'« éducatif » par les parents) représente la complémentarité entre les apprentissages scolaires et ceux réalisés à l'extérieur de l'école (les loisirs), y compris au sein du milieu familial.

Le deuxième modèle peut être qualifié de « contrôle direct » et de suivi autoritaire de la scolarité, spécifique aux milieux populaires. Le jouet est dans ce cas un « instrument » qui a pour rôle de « stimuler matériellement » la réussite scolaire de l'enfant. Utilisé comme outil de sanction, son achat (ou son retrait) ponctue les résultats de l'enfant. Objet de pression (chantage) qui gratifie ou punit, le jouet est ici un moyen « autoritaire » destiné à faire comprendre à l'enfant son obligation de travail et de résultat.

Ainsi, on peut dire que le jouet représente un élément d'interface entre la famille et l'école. Chaque catégorie sociale les « utilise » en fonction de sa propre vision de l'école, de ses propres modalités de contrôle de la scolarité, de sa propre définition de la réussite et de l'ambition scolaire.

I.2.2. Les perceptions stéréotypées des enfants et de leurs parents

Outre les stéréotypes de genre pouvant être véhiculés à l'école, les enfants de par leurs propres représentations du monde basées sur la sphère familiale (parents, entourage...) ou les médias (télévisions, catalogues, publicités...), ont déjà des visions stéréotypées des attitudes à avoir en fonction de leur sexe. Ainsi, qu'en est-il des perceptions stéréotypées des enfants et de leurs parents préexistantes à l'école ? Quels constats pouvons nous dresser ?

I.2.2.1. Les enfants

²⁴ Chamboredon, J. & Prevot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14-3, pp. 295-335 (p.329).

Les différences notables d'orientation scolaire entre les filles et les garçons, comprenant de larges disparités dans les filières scientifiques (majoritairement masculines) et littéraires (majoritairement féminines), prennent leur ancrage dès la petite enfance. L'émergence de différences précoces de comportements a ainsi lieu dès la maternelle, début du processus de socialisation de l'enfant et de la construction de l'identité sexuée. En effet, bien que l'éventail de choix concernant les jouets, dans les lieux de petite enfance ainsi que dans les coins jeux en maternelle, soit plus larges et peuvent être affiliés aux deux sexes, l'utilisation de ces jouets et les interactions ludiques entre les filles et les garçons en restent marquées par le genre. De fait, lorsque filles et garçons entrent à l'école maternelle, ils sont déjà porteurs de représentations et de comportements liés au genre.

En outre, les enfants sont amenés à choisir leurs jouets en fonction de ceux qu'ils manipulent et auxquels ils sont confrontés dans la sphère familiale :

Comme dans le milieu familial, les filles manipulent et jouent davantage avec des jouets renvoyant à la dimension de la féminité (poupées, maquillage, collier), de la maternité (poupons, berceau) et de la sphère domestique (cuisine, ménage) alors que les garçons choisissent surtout des jouets appartenant à la dimension du mouvement et du déplacement (camions, trains, avions) et de la masculinité (travaux, guerre, super héros).²⁵

De fait, les différents milieu de vie de l'enfant, que se soit celui de sa sphère familiale ou celui de la sphère scolaire, sont marqués par une socialisation de genre. Dans le cadre scolaire et périscolaire lié à la petite enfance, très tôt les rapports sociaux entre pairs vont se ségréguer : les enfants vont ainsi avoir tendance, à partir de 2-3 ans, à se regrouper entre pairs de même sexe, ce qui engendre une modification des normes d'interactions sociales excluant, petit à petit, les enfants de sexe opposé. La préférence pour des partenaires de jeux de même sexe entraîne donc, des types d'interactions et de jeux de moins en moins attractifs pour le sexe opposé, amenant les filles et les garçons à moins interagir les uns avec les autres.

Ces processus d'assimilation découlent également des repères sociaux et genrés auxquels les enfants sont confrontés dans les médias (télévision, catalogue...), par lesquels ils procèdent à des inférences liants des comportements à un sexe. Il sont donc amenés à adopter des comportements conformes à leur sexe d'appartenance. De nombreuses études montrent notamment qu'à partir de 18-24 mois, l'enfant aura plus tendance à choisir des jouets conformes à son sexe d'appartenance lorsqu'un panel de jouets lui est proposé. Par ailleurs,

²⁵ Miezian Y., Rouyer V., le Blanc A., (2012) *La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons*, OpenEdition.

ce choix peut être également influencé en fonction du sexe du pair avec qui il interagit. A titre d'exemple, un garçon jouant au coin cuisine pourra ressentir ainsi un souci de "légitimité" si les pairs jouant dans cet espace sont seulement des filles, et être ainsi amené à quitter ce coin jeux. Une étude réalisée par Ebbeck (1984)²⁶, réalisée sur des enfants âgés de 3 à 4 ans a mis en avant une faible participation des filles dans certains domaines d'activité tels que les jeux de constructions (présentes dans les coins jeux) ou les jeux d'extérieur. Elles sont toutefois plus actives sur d'autres types de jeux que les garçons, tels les jeux de rôles (coin cuisine, coin déguisement...).

Tous ces éléments nous permettent d'affirmer que dès son entrée en maternelle, l'enfant est porteur de stéréotypes de genre lui ayant été véhiculés par son entourage ou encore via les médias. Dans le cadre des coins jeux, il aura notamment tendance à choisir des jeux qu'il pense adéquat avec son sexe ainsi qu'à se regrouper entre pairs de même sexe. Cette ségrégation crée de fait des normes d'interactions excluant les participants de sexe opposé, qui paradoxalement ont une influence sur les choix (de jeux ou de jouet) de l'élève, qui se détermine souvent en opposition aux leurs.

I.2.2.2. Les parents

Les stéréotypes de genre sont transmis aux enfants dès le plus jeune âge, notamment par leurs parents. En ce sens, Campbell Leaper, docteur en philosophie, s'est intéressé à l'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants. Son travail de recherche met en exergue plusieurs facteurs qui rentrent en compte dans la transmission des stéréotypes des parents à leurs enfants.

On retrouve notamment les attentes stéréotypées des parents envers les enfants de chaque sexe, qui sont entre autre renforcées par des idées dites « essentialistes » liées au genre, telles que « les filles aiment les poupées » ou « les garçons aiment le foot ». « Les attentes typiques envers l'un ou l'autre sexe peuvent toucher les traits de personnalité (par ex., « les garçons sont agressifs »), les habiletés (par ex., « les filles ont de la facilité en lecture »), les activités et les rôles sociaux (par ex., « les hommes sont les scientifiques »).»²⁷

26 Ebbeck, M. (1984). Equity for boys and girls: Some important issues. *Early Child Development and Care*, n°18, pp.119-131.

27 Leaper C. L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants. Dans: Tremblay RE, Boivin M,

En effet, une enquête sur les stéréotypes (Laboratoire de l'égalité, 2012) indique que 62 % des répondants pensent qu'il existe des caractéristiques propres aux filles et d'autres propres aux garçons. Aussi, si ces attentes ont évolué en lien avec le fait que la parité de genre tend à s'accroître dans notre société, on observe aujourd'hui des différences avec, d'un côté, des parents avec des attentes traditionnelles, qui vont ainsi inciter leurs enfants à se conformer aux stéréotypes de genre attachés à leur sexe. Et d'un autre, des parents avec des attentes plus égalitaires en lien avec le genre de leurs enfants. Toutefois, ces attentes ne sont pas immuables et certains parents peuvent avoir « des perspectives égalitaires dans certains domaines (par ex., les métiers), mais rester plus traditionnels dans d'autres (par ex., les rôles familiaux) »²⁸.

Un autre facteur, responsable de la transmission des stéréotypes de genre des parents à leurs enfants est le modèle que ces derniers vont leur donner, concernant leur rôle, au sein de leur environnement familial et professionnel. En effet, selon Françoise Vouillot (2002) :

Les rôles de sexe définissent les modèles de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe ²⁹.

Si ces rôles étaient très marqués dans les décennies d'après-guerre, aujourd'hui, l'image traditionnelle de la famille dans laquelle le père agit comme pourvoyeur et la mère reste au foyer n'est plus la norme et les rôles masculins et féminins ont évolué vers plus d'indifférenciation. Cela est notamment lié à l'entrée des femmes sur le marché du travail à partir des années 1960. Toutefois, les recherches indiquent que les inégalités persistent. En effet, dans le monde du travail, « si l'emploi des femmes a progressé depuis 30 ans, leur part dans la population active étant passé de 42 % en 1983 à près de 48 % en 2011, elles restent cantonnées à certains types de métiers.»³⁰ De plus, au sein de la famille, bien que l'implication moyenne des hommes ait augmenté, « elles réalisent encore plus de 60% des tâches domestiques et les 2/3 des tâches parentales »³¹.

Peters RDeV, eds. Martin CL, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne].

28 Leaper C. L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Martin CL, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne].

29 Vouillot, F. (2002) Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4, pp.485-494.

30 Thomasset, F & Bizel-Bizellot, A. Métiers d'homme » ou « métiers de femme », les clichés ont la vie dure (13/12/2013)

31 Barrère-Maurisson, M. (2012) L'évolution des rôles masculin et féminin au sein de la famille. *Les Cahiers français*, 371, pp.22-29.

Le dernier facteur énoncé par Campbell Leaper, concerne le traitement différentiel des filles et des garçons par les parents. D'après les recherches sur le sujet, « la manière la plus répandue de traiter différemment les garçons et les filles chez les parents consiste à favoriser des activités conformes aux stéréotypes sexistes. »³² Ces activités comportent notamment les types de jouets, que les parents peuvent acheter à leurs enfants ou encore les types d'activités qu'ils encouragent. Aussi, les parents auront plus tendance à accepter que leur fille participe à des activités que les stéréotypes associent aux garçons, et seront moins tolérants pour la situation inverse où leur garçon s'intéresse à des activités que les stéréotypes associent aux filles.

I.2.3. Le rôle de l'enseignant(e)

Nous avons ainsi pu constater que le manque de cadrage concernant les coins jeux du côté institutionnel (cf I.1.1.1. et I.1.2.2.) implique une liberté de choix des enseignant(e)s qui choisissent donc eux-mêmes plusieurs éléments tels que l'aménagement, le choix des jouets proposés ou encore les moments de jeu. De fait, l'enseignant(e) a donc un rôle majeur et décisif concernant la propagation des stéréotypes de genre chez les élèves. Toutefois, au fil des années, l'évolution de la formation des professeurs des écoles a induit des prises de conscience et une sensibilisation en terme d'égalité fille-garçon. Ainsi, qu'en est-il de cette formation et de son évolution ? Quels impacts engendre-t-elle ?

I.2.3.1. La transmission des stéréotypes de genre par les enseignant(e)s

Comme énoncé précédemment, la construction des stéréotypes de genre chez les enfants est induit par son entourage le plus proche, qui comprend notamment les parents mais également l'enseignant(e).

Aussi, Dominique Gauthiez-Rieucan (2010) attire l'attention des enseignant(e)s au sujet de « l'effet Pygmalion » développé par le psychologue Robert Rosenthal, en soulignant le fait que ces derniers ont une influence importante sur les élèves : « Les élèves ont tendance à se conformer aux attentes de leurs enseignant(e)s et à ressembler à leurs représentations

³² Leaper C. L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Martin CL, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne].

générées et attentes stéréotypées, ceci pour les satisfaire, dans l'espoir de gagner en retour au plan relationnel et affectif. » (Dominique Gauthiez-Ricucan, 2010, 29).

Or, comme l'a énoncé Jean Jaurès (1910), « On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. ». Ainsi, les enseignant(e)s sont, malgré eux, porteurs de stéréotypes de genre. En effet, même si ces derniers tendent à minimiser leur transmission auprès des élèves, ils ont été depuis leur plus jeune âge impactés par leur présence au sein de notre société, et les ont ainsi intégrés inconsciemment. Ces stéréotypes sont diffusés notamment à travers les contenus d'enseignement, les interactions inégales avec les élèves selon le sexe ou encore une différence de comportement envers les filles et les garçons : les enseignant(e)s ont des représentations, des attentes et des jugements différents vis-à-vis de chaque sexe.

Les différents coins jeux à la maternelle peuvent être un vivier de stéréotypes sexistes. Aussi, si les enseignant(e)s y sont peu présents, ils restent à l'origine de leur organisation et peuvent ainsi participer à la propagation de ces stéréotypes. Ces derniers peuvent, entre autre, se manifester par un affichage genré. Avec des étiquettes de présence dans ces coins, roses pour les filles, bleues pour les garçons, ou encore des étiquettes bleues pour les coins que les stéréotypes associent aux garçons (tel que le coin voitures par exemple) et des étiquettes roses pour les coins que les stéréotypes associent aux filles (tel que le coin poupées par exemple).

Pour lutter contre ces stéréotypes, il est donc important de sensibiliser le corps enseignant. Cette sensibilisation nécessite notamment une véritable formation des enseignant(e)s.

I.2.3.2. L'évolution de la formation des enseignant(e)s

La formation des enseignant(e)s, ainsi que la sensibilisation du ministère de l'Éducation en matière d'égalité fille-garçon et de stéréotypes de genre n'a cessé d'évoluer au fil du temps. Au sujet du cadre administratif et de la position ministérielle, dès **1984** une convention est signée entre le ministère du Droit des femmes et le ministère de l'Éducation. Cette convention vise notamment à la diversification des choix professionnels des jeunes filles : il s'agit de promouvoir l'idée que "les métiers n'ont pas de sexe" auprès du public

(familles, jeunes filles, enseignant(e)s...). Par la suite, d'autres conventions de ce type seront réalisées en :

1989 : les objectifs sont ici essentiellement les mêmes que la convention de **1984**, c'est-à-dire promouvoir la diversification des choix professionnels des jeunes filles. De plus, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (dite « loi Jospin ») précise que « les écoles, les collèges et lycées et les établissements d'enseignement supérieur contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes ». ³³

2000 : cette convention invite, comme les précédentes, à la diversification de l'orientation scolaire et professionnelle des filles mais aussi des garçons, ainsi qu'à promouvoir l'égalité fondée sur le respect mutuel. Enfin, le dernier point consistait à renforcer les outils pédagogiques de promotion de l'égalité auprès des élèves et la formation des acteurs. Par ailleurs, cette convention stipule que lors de la formation des enseignant(e)s dans les IUFM (anciennes ESPE), ils devront suivre un cursus de sensibilisation ayant pour thème «l'élargissement des choix professionnels des filles et des garçons, les rôles sociaux des hommes et des femmes, l'identification des stéréotypes» ainsi que des modules visant à promouvoir le rôle des femmes dans tous les enseignements. ³⁴ Cette convention montre donc une réelle envie de former l'ensemble de la communauté éducative à «l'égalité des chances».

2006 : cette convention reconduit celle de **2000**, étant arrivée à son terme, et fut signée par huit ministères : ministère de l'emploi, de l'Éducation nationale, de la justice, des transports, de l'agriculture, de la culture, de la cohésion sociale et de l'enseignement supérieur. Elle vise ainsi à «renforcer l'action interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif.»³⁵ Elle renforce les souhaits des précédentes conventions et désigne comme objectif prioritaire une approche globale de l'éducation à l'égalité des sexes. Elle préconise un travail précoce, dès la maternelle, sur l'égalité des sexes visant à estomper les stéréotypes et construire d'autres modèles de comportement. Afin d'atteindre l'objectif fixé, les trois mêmes axes majeurs que dans la convention précédente sont désignés : l'amélioration de l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons, assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité des sexes et enfin intégrer l'égalité des sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif. Toutefois en pratique, suite aux conventions et précédents textes officiels énumérés, aucune formation systématique (auprès des élèves et surtout des enseignant(e)s) n'est assurée.

³³Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989).

³⁴Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 25 février 2000.

³⁵Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif du 29 juin 2006.

La dernière convention (Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif) parue en **2013**³⁶, en vigueur aujourd'hui (jusqu'en 2018), s'inscrit dans la même mouvance. Pour concrétiser davantage ces souhaits, plusieurs leviers vont être mis en place. Tout d'abord, de nombreux outils vont ainsi être instaurés pour aider tous les membres de la communauté éducative à promouvoir l'égalité, par le biais notamment d'un site internet nommé "Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons"³⁷ présentant de nombreux outils accessibles et conçus pour s'adresser aux parents, aux personnels enseignants ainsi qu'aux personnels de direction et aux cadres. En parallèle à cette convention, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013³⁸ a été promulguée et elle réaffirme certains éléments de la convention de 2013, tout en instaurant les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (les ESPE qui remplacent donc les IUFM). Ainsi, suite à ces deux textes officiels, les ESPE intègrent dans les enseignements du tronc commun une formation contre les stéréotypes, notamment sexistes, et les discriminations ainsi que la promotion entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Par ailleurs, un parcours de formation à distance concernant l'égalité fille-garçon est également accessible sur la plateforme M@gister, elle s'adresse aux enseignant(e)s et stagiaires inscrits en master "métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation" (MEEF). De plus, une CRT de recherche ayant pour thème l'égalité fille-garçon est accessible dans de nombreuses ESPE et offre la possibilité aux étudiant(e)s (stagiaires ou non) de faire leur mémoire de fin d'étude sur cette thématique. Enfin, l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation stipule dans la compétence n°6 (Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques) que l'enseignant(e) doit "Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes."³⁹

Il apparaît donc clairement que la position ministérielle concernant l'égalité fille-garçon et la lutte contre les stéréotypes de genre n'a cessé d'évoluer et de prendre en importance. Sa position de plus en plus engagée a ainsi entraîné de nombreux changements,

36Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018.

37Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons.

38Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

39Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

particulièrement dans la formation même des enseignant(e)s, qui sont fréquemment sollicités sur ce sujet et sensibilisés afin de lutter contre ces inégalités.

II. Recueil des données

La deuxième partie de notre mémoire va donc se concentrer sur les terrains mis en place dans le cadre de notre recherche en lien donc avec les stéréotypes de genre présents dans les coins jeux en école maternelle et leur évolution.

II.1. Méthodologie de recueil de données

Cette partie s'attachera à présenter nos différents terrains, dans le cadre de notre mémoire, effectués auprès d'enseignant(e)s de maternelle. Nous allons ainsi présenter notre méthodologie de recueil de données ainsi que les dispositifs et les échantillons d'étude choisis afin de poser le cadre de nos recherches. Par la suite, nous présenterons nos résultats et les analyses que nous auront pu en tirer. Enfin, en ouverture, nous présenterons les éléments d'améliorations envisagés à la suite du travail présenté.

II.1.1. Le choix du dispositif de recueil

Pour notre étude, nous nous sommes concentrées sur deux types de recueils de données. L'un étant à caractère qualitatif, l'autre quantitatif. Notre problématique portant sur l'évolution des stéréotypes de genre au sein des coins jeux à la maternelle, nous avons décidé de mener nos recherches auprès des enseignant(e)s.

Ainsi, le premier recueil de données, de type qualitatif, se déroulera en trois temps :

- Un premier temps d'observation au sein des classes de maternelle. Les observations porteront d'une part sur l'aménagement des coins jeux (quels espaces ? Quels jouets ?), et d'autre part sur la fréquentation des élèves dans les différents coins en fonction de leur sexe, ainsi que les interactions entre les élèves et les interactions enseignante-élèves.

- Suite au temps d'observation, nous analyserons les données recueillies (sous forme de photos, vidéos, notes diverses), dans le but de préparer un questionnaire à l'intention des enseignantes.
- Enfin, nous retournerons voir les enseignantes pour leur faire parvenir le questionnaire. Certaines questions seront orientées en fonction des observations que l'on aura pu faire au sein de la classe, et les autres seront plus générales, tout en tenant compte de l'ancienneté de chacune des deux enseignantes. Ces questions seront organisées en différentes rubriques, élaborées en lien avec nos hypothèses de départ : aménagement des coins jeux (dispositifs, matériel...), fréquentation des élèves, interactions (entre les élèves et élèves-enseignantes), société, formation.

Ces données devraient nous apporter des informations concernant les aménagements des coins jeux et des interactions que l'on y trouve, mais également de voir quels sont les impacts de la formation sur les visions stéréotypées des enseignants.

Le second recueil de données, de type quantitatif, sera sous forme de sondage. Il nous permettra de collecter un plus grand nombre de réponses et d'en tirer des statistiques plus représentatives que le premier recueil. Ici encore, l'objectif est de partir des représentations des enseignant(e)s en leur posant des questions ciblées sur les différents thèmes en rapport avec l'émission de nos hypothèses.

II.1.2. Le choix de l'échantillon d'étude

Le choix de l'échantillon d'étude, concernant nos deux types de terrain (quantitatif et qualitatif), s'est porté sur les différences de conceptions et de mise en œuvre des espaces coins jeux ainsi que la lutte contre les discriminations sexistes auprès d'enseignant(e)s expérimentés et de ceux nouvellement arrivés dans le métier. Ainsi, nous avons recueilli des témoignages divers, qu'il nous paraissait opportun de mettre en parallèle, notamment aux vues de l'évolution de la formation des enseignant(e)s (cf I.2.3.2).

Ainsi, le premier terrain mis en place, à caractère qualitatif, avait pour objectif d'observer deux classes de maternelle ayant des enseignantes aux profils différents : l'une expérimentée (plus d'une dizaine d'années à exercer au sein de l'école maternelle) et l'autre ayant très peu d'expérience (un an d'ancienneté dans le métier). Le but de ce terrain était, à la

suite d'une phase d'observation, d'élaborer un retour avec ces deux enseignantes afin de recueillir leurs conceptions concernant les stéréotypes de genre présents dans les coins jeux au sein de l'école maternelle. L'utilité d'observer et d'organiser des retours avec des enseignantes possédant ces deux profils est que cela permettait de constater si l'impact de l'évolution sociétale concernant les prises de conscience en terme de stéréotypes de genre s'est sentie dans le développement d'abord personnel de l'enseignante au cours de son enfance, favorisant ainsi les chances de diminution de transmission de stéréotypes de genre auprès des élèves. Et enfin au niveau du développement professionnel, par le biais de la formation à l'égalité fille-garçon, reçue par les jeunes enseignant(e)s. C'est pourquoi, dans le cadre de ce terrain, notre choix s'est porté sur deux classes : nous n'avons pu observer un échantillon plus large par manque de temps. En effet, l'organisation de ce terrain se déroulant en trois temps, c'est-à-dire une phase d'observation dans les classes concernées, une phase d'analyse pour l'élaboration du retour et une phase de retour avec les enseignantes, nécessitait au minimum une visite dans chaque classe. Ainsi, nous avons sélectionné deux classes de maternelle :

- la première est une classe de maternelle multi-niveaux composée de TPS (Très petite section : 2 élèves de - de 3 ans), PS (Petite section : 2 élèves de 3 ans), MS (Moyenne section : 8 élèves de 4 ans) et GS (3 élèves de 5 ans) qui constituait, pour l'enseignante effectuant sa T1 (première année de titularisation), sa première expérience en classe de maternelle.
- la deuxième est une classe double niveau TPS (11 élèves) et GS (14 élèves), dont l'enseignante enseigne en maternelle depuis une quinzaine d'années.

Par ailleurs, notre deuxième terrain, cette fois-ci à caractère quantitatif, a pris la forme d'un sondage à destination des enseignant(e)s. Cette fois également, l'échantillon choisi est composé d'enseignant(e)s expérimenté(e)s (plus de 10 ans d'expérience en maternelle) et d'enseignant(e)s ayant peu de métier (T1, T2 ou T3) ou encore en formation (PES). Ce sondage porte sur les conceptions des coins jeux, les fréquentations, la formation reçue ainsi que sur la corrélation entre l'évolution des stéréotypes de genre présents dans la société et ceux dans les coins jeux. L'intérêt du choix de cet échantillon était de mettre en parallèle tout d'abord les conceptions en terme de stéréotypes de genre en maternelle, dans les coins jeux, auprès d'enseignant(e)s expérimenté(e)s et des nouveaux enseignant(e)s. Parallèlement à ces conceptions recueillies, nous voulions également déterminer si celles-ci sont influencées par une sensibilisation reçue ou non dans le cadre de la formation. Ceci notamment dans le but

d'appréhender l'efficacité de ladite formation, présente depuis quelques années dans les ESPE, en terme de sensibilisation aux stéréotypes de genre. Les intérêts étaient de déterminer si celle-ci influence vraiment les pratiques des enseignant(e)s ainsi que de savoir de quelle manière les enseignant(e)s expérimenté(e)s, n'ayant pu profiter de cette sensibilisation lors de leur formation, se sont formés à cette problématique. En outre, le dernier point ayant motivé le choix de cet échantillon était de recueillir, auprès des enseignant(e)s expérimenté(e)s, leur conception concernant l'évolution des stéréotypes de genre en maternelle en lien avec les stéréotypes présents dans la société. En effet, ayant pu observer sur plusieurs années certains changements, nous voulions déterminer si ceux-ci étaient en lien avec les prises de conscience sociétales concernant les discriminations sexuées et les stéréotypes genrés.

II.2. Résultats

Nous allons ici exposer les résultats bruts que nous avons pu recueillir accompagnés de quelques commentaires de contextualisation. Nous réservons l'analyse desdites données pour la partie qui suivra.

II.2.1. Des observations et des questionnaires

Les observations que nous avons effectuées dans deux classes de maternelle avaient pour objectif de nous acclimater aux pratiques pédagogiques des enseignant(e)s que nous allions interroger dans le but de contextualiser au mieux le questionnaire qui allait faire suite. Nous nous sommes focalisées sur le temps dédié aux coins jeux, en observant l'attitude de l'enseignante lors de ces moments, l'aménagement des espaces et les fréquentations des élèves en fonction de leur sexe et des différents coins.

Lors de ces observations, nous nous sommes intéressées à l'aménagement des coins jeux. Dans les deux classes, nous avons retrouvé les coins "typiques" associés aux coins jeux : les coins poupées, bricolage, cuisine, voitures, construction. Aussi, les différents jeux étaient organisés et rangés par thématique. Toutefois, dans la classe de l'enseignante T1, les différents coins jeux étaient dispersés dans la classe et délimités. Tandis que dans l'autre classe, les coins jeux étaient tous regroupés dans un même espace. Nous avons pu constater dans les deux classes une fréquentation des coins habituellement stéréotypés "garçon" (coin voiture, construction, bricolage...) et "fille" (poupées, cuisine...) équivalente pour les deux

sexes. De plus, lors de ce temps de “jeu libre”, les deux enseignantes étaient en retrait et ne sont intervenues à aucun moment auprès des élèves.

Concernant les résultats des questionnaires, nous les aborderons rubrique par rubrique. Pour ce qui est de l'aménagement des coins jeux, aucune des deux enseignantes ne les a créés, toutefois l'enseignante T1 l'a fait évoluer au cours de l'année en ajoutant ou en enlevant des jeux/jouets et en changeant d'espace certains des coins jeux (poupées). Alors que l'enseignante expérimentée ne les fait évoluer qu'après plusieurs années sur un même poste. L'organisation relative à l'accès des élèves aux différents coins jeux diverge entre les deux enseignantes. L'enseignante expérimentée n'a pas d'organisation spécifique quant à la régulation de la fréquentation des élèves, tandis que l'enseignante T1 a mis en place un système permettant de répertorier le passage des élèves et ainsi prioriser ceux qui ne sont pas allés dans certains coins.

Dans les deux classes observées, les enseignantes ont soutenu qu'il était habituel de voir les filles et les garçons jouer ensemble dans les coins stéréotypés “fille” ou “garçon”. Toutefois, l'enseignante T1 a remarqué que plus les élèves sont âgés et plus ils délaissent les activités stéréotypées du genre opposé. Aussi, l'enseignante T1 stipule qu'elle porte une attention particulière à ce que tous les jeux et jouets soient utilisés par tous, alors que l'enseignante expérimentée veille elle à ce que tous les élèves jouent ensemble. Nous avons posé une question supplémentaire à l'enseignante expérimentée en lien avec son ancienneté, pour savoir si ces fréquentations avaient évolué depuis le début de sa carrière. Elle a pu constater que cela dépendait notamment de l'âge des élèves et de leurs familles. En effet, elle a donné l'exemple d'une requête de parents : “Je ne veux pas que mon fils joue à la poupée, empêchez-le !”.

En ce qui concerne les interactions entre les élèves au sein des coins-jeux, les deux enseignantes ont pu remarquer des paroles stéréotypées surtout envers les jouets définis comme des jouets de “fille”, stipulant que les garçons ne devaient pas y jouer. Au niveau des interactions élèves-enseignantes, toutes deux interviennent dans le cas de figure énoncé précédemment en précisant que “ces jouets sont pour tout le monde” afin de limiter ces stéréotypes. De plus, l'enseignante T1 précise qu'elle évite d'utiliser les mots “fille” et “garçon” lors de ces interventions.

A propos de l'évolution des stéréotypes de genre des élèves au sein des coins-jeux, l'enseignante expérimentée pense que les enseignant(e)s sont de manière générale plus attentifs au vocabulaire employé et aux stéréotypes de genre associés. L'enseignante T1 est

quant à elle plus partagée concernant cette évolution, notamment à cause de l'influence que peut avoir la famille sur les représentations genrées de leurs enfants. En ce qui concerne leur enfance, l'enseignante expérimentée semble avoir eu à correspondre à des attentes dans le cadre de la sphère familiale et scolaire. L'enseignante de T1 voulait se conformer aux attentes du groupe pour s'intégrer mais a, petit à petit, eu tendance à valoriser les comportements stéréotypés "garçon". Toutes deux avaient, dans leur enfance, une conception genrée des sexes, largement plus répandue à l'époque de l'enseignante expérimentée (née en 1975). Elles ont été confrontées, l'une comme l'autre, à des remarques genrées qui les ont par la suite influencées sur leur pratique professionnelle.

Au sujet de la formation reçue, nous avons posé des questions personnalisées à chacune des enseignantes étant donné qu'elles ont eu une formation différente. Ainsi, l'enseignante expérimentée a notifié que l'absence de formation à l'égalité fille-garçon lui avait manqué, mais, le sujet lui tenant à cœur, elle a ainsi effectué une formation magister sur cette thématique et se documente à titre personnel pour pallier ce manque. En outre, l'enseignante T1 a trouvé cette formation bénéfique et elle lui a permis de recenser des connaissances propres aux stéréotypes de genre dans la société et à leur propagation. Par ailleurs, cela a influencé sa pratique, en étant d'autant plus vigilante.

II.2.2. De l'enquête

Dans le cadre de notre deuxième terrain, nous avons mis en place un sondage à destination des enseignant(e)s. Cette fois encore dans le but de toucher deux profils : des enseignant(e)s expérimenté(e)s et des enseignant(e)s nouvellement arrivé(e)s dans le métier, afin de les mettre en parallèle. Nous avons donc recensé l'ensemble des réponses obtenues sous forme de diagrammes divers. Nous allons les commenter en mettant en avant les réponses majoritairement données par les enseignant(e)s expérimenté(e)s et les jeunes enseignant(e)s.

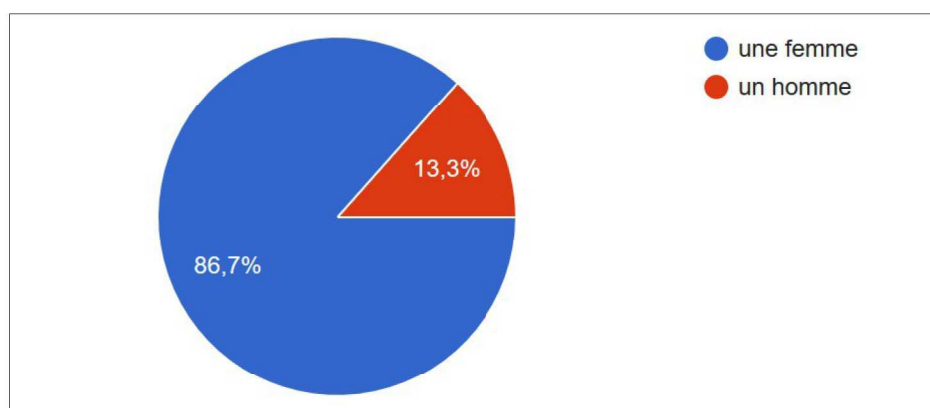


diagramme 1 : SEXE DES ENSEIGNANTS AYANT PARTICIPÉ AU SONDAGE

La plupart des enseignants ayant répondu à notre enquête sont de sexe féminin (86,7 %) contre seulement 13,3 % d'hommes (sur 30 participants).

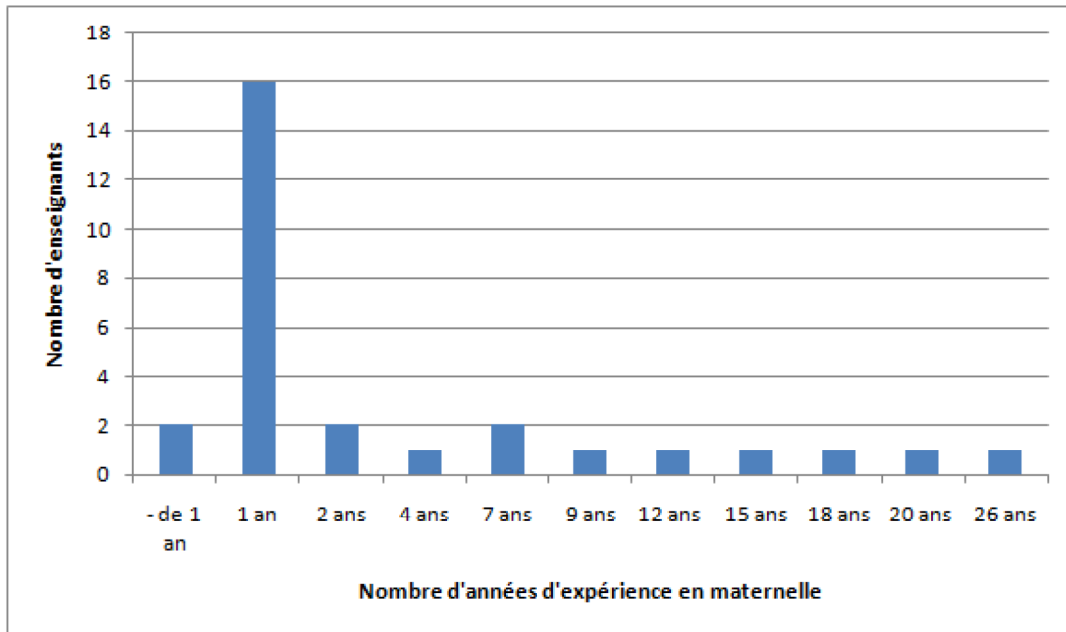


diagramme 2 : EXPÉRIENCE EN MATERNELLE

Notre sondage a été rempli par une grande majorité d'enseignant(e)s ayant une expérience limitée en maternelle. En effet les deux tiers des enseignant(e)s qui ont répondu au sondage ont 2 ans ou moins de 2 ans d'expérience en maternelle. Un tiers des répondants sont quant à eux des enseignant(e)s patentés en maternelle.

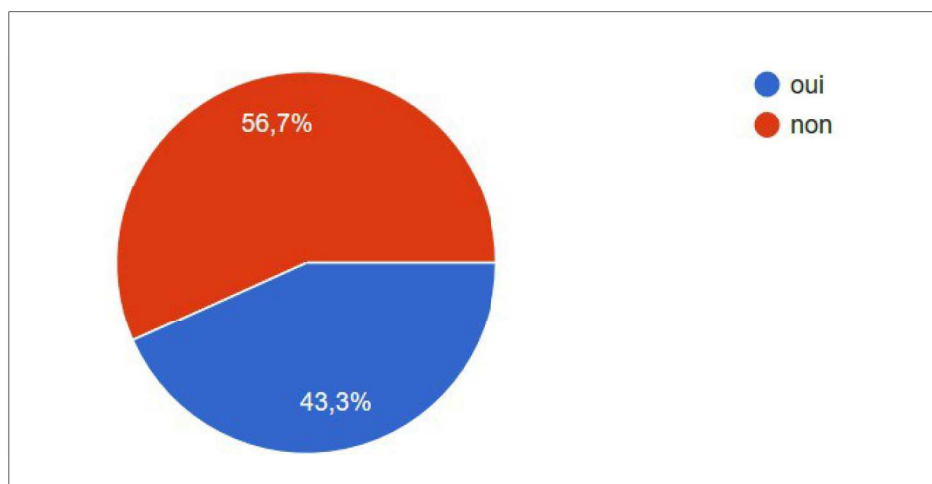


diagramme 3 : CHANGEMENT DANS LE CHOIX DES JOUETS PROPOSÉS AU SEIN DES COINS JEUX AU FIL DES ANNÉES

Le résultat est ici assez mitigé, une légère majorité estime que le choix des jouets a toutefois évolué au fil des années. De plus, le parallèle entre les réponses majoritaires des deux catégories d'enseignants diffère : les enseignant(e)s expérimenté(e)s estiment en majorité que le choix des jouets a évolué (5 réponses contre 4) alors que les jeunes enseignant(e)s estiment que ce n'est pas le cas (13 contre 8).

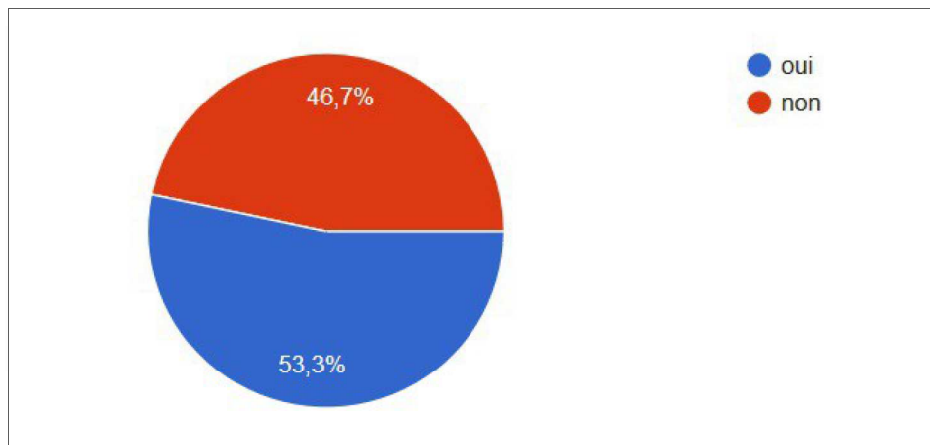


diagramme 4 : CHANGEMENTS DE L'AMÉNAGEMENT DES ESPACES DANS LES COINS JEUX AU FIL DES ANNÉES

En terme d'évolution de l'aménagement des coins jeux, les enseignant(e)s participants pensent généralement qu'il n'y a pas de réelle évolution à constater même si les résultats restent, ici aussi, assez serrés. Toutefois, les enseignant(e)s expérimenté(e)s sont de l'avis qu'il y a eu une évolution concernant ce sujet (6 contre 3) alors que les enseignant(e)s nouvellement arrivé(e)s dans le métier semblent plus mitigés (10 pour 11).

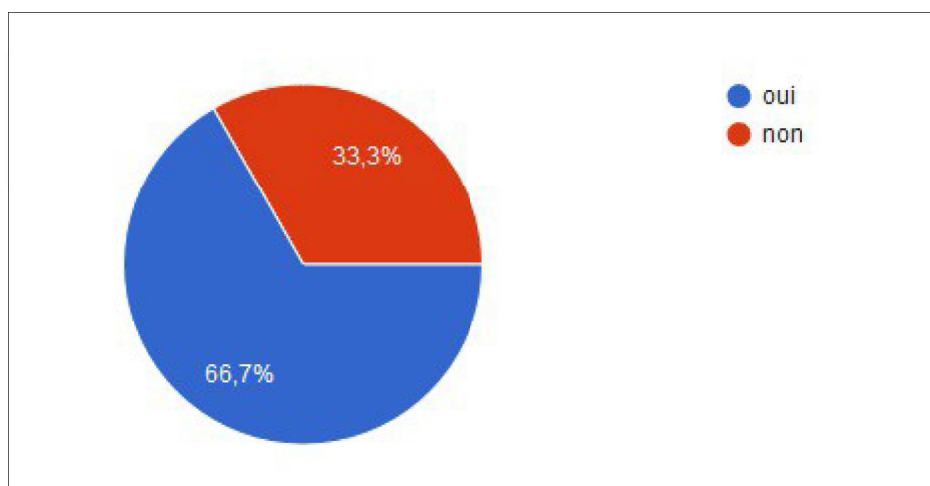


diagramme 5 : PLUS GRANDE FRÉQUENTATION DES ÉLÈVES D'UN MÊME SEXE DANS CERTAINS ESPACES

Concernant la fréquentation des élèves en fonction de leur sexe au sein des coins jeux, l'ensemble des enseignant(e)s (avec de l'expérience et peu d'expérience), répondent qu'ils ont remarqué qu'il y avait des espaces dans lesquels les élèves d'un même sexe étaient plus présents que d'autres. Là encore, les enseignant(e)s expérimenté(e)s ont un avis plus tranché sur la question (7 contre 2), les réponses des enseignant(e)s avec peu d'expérience étant plus partagées (13 contre 8).

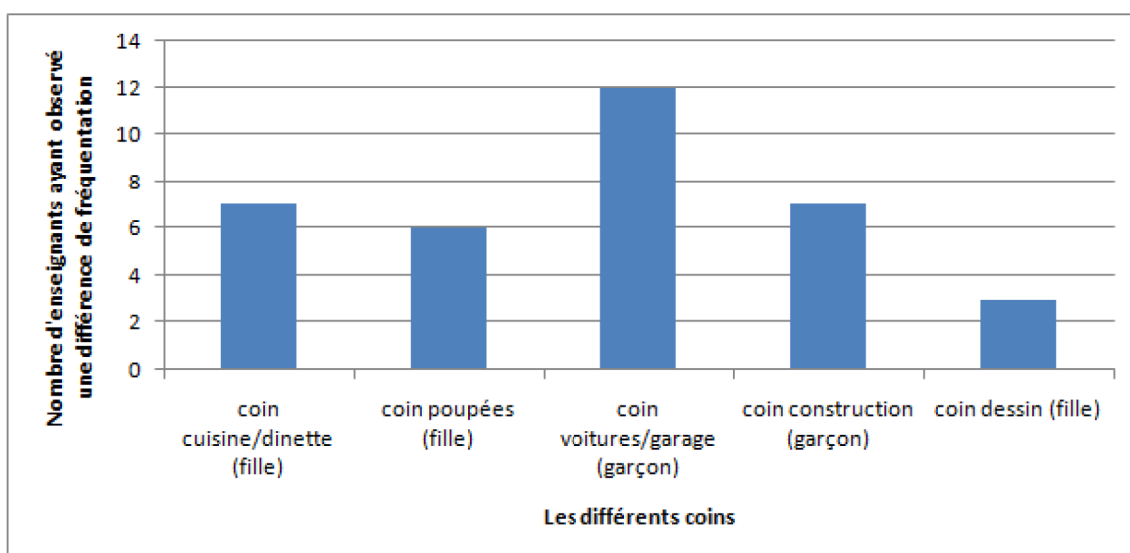


diagramme 6 : LES COINS JEUX POUR LESQUELS LES ENSEIGNANTS ONT PU OBSERVER DES DIFFÉRENCES DE FRÉQUENTATION DES ÉLÈVES EN FONCTION DE LEUR SEXE

La plupart des enseignant(e)s s'accordent à dire que les fréquentations des élèves en fonction de leur sexe diffèrent dans les coins-jeux : les coins genrés garçons (voiture/garages et construction) ainsi que les coins genrés fille (cuisine/dînette, poupée et dessin) sont utilisés en grande majorité par les élèves du sexe affilié avec une plus grande proportion de fréquentation genrée pour le coin voitures/garage (12 réponses).

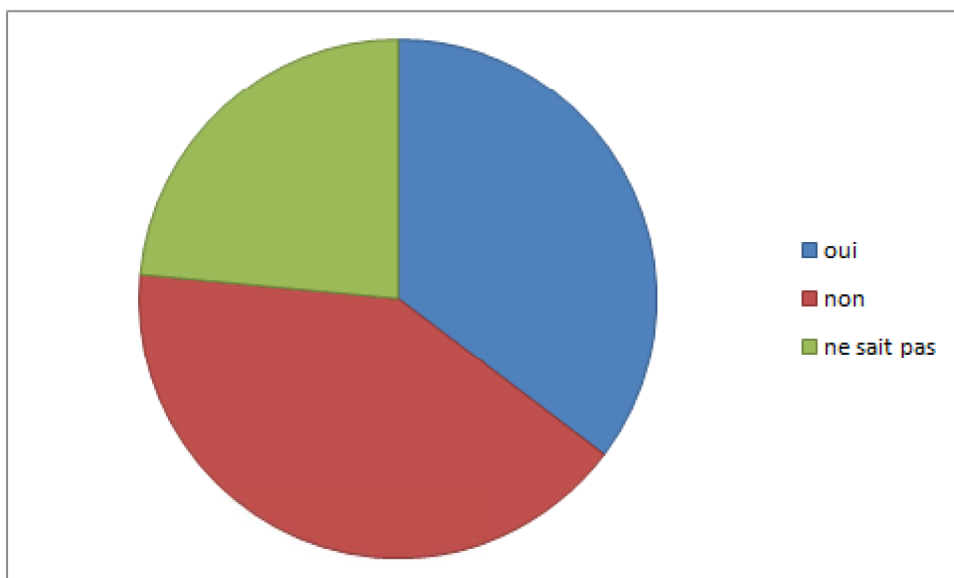


diagramme 7 : EVOLUTION DE LA FRÉQUENTATION DES ÉLÈVES DANS LES COINS-JEUX AU FIL DES ANNÉES ?

Ce recueil de données ne nous permet pas de tirer de conclusions quant à cette évolution. Les enseignant(e)s nouvellement arrivé(e)s dans le métier ont soit répondu par la négative (par manque d'expérience) ou ne savaient pas. Et les enseignant(e)s expérimenté(e)s ont répondu de façon non significative (2 oui et 2 non).

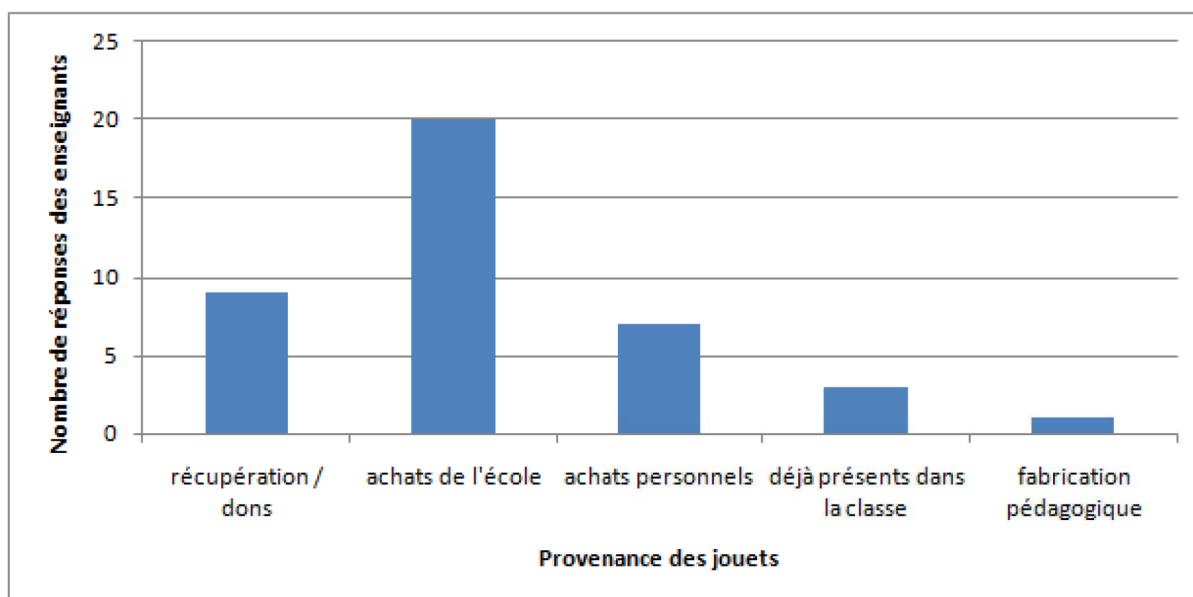


diagramme 8 : PROVENANCE DES JOUETS

Ici, la provenance des jouets/jeux est assez variée, celle ressortant généralement est que ceux utilisés dans les coins jeux sont des achats de l'école, sur catalogue, suivi par des récupérations/dons.

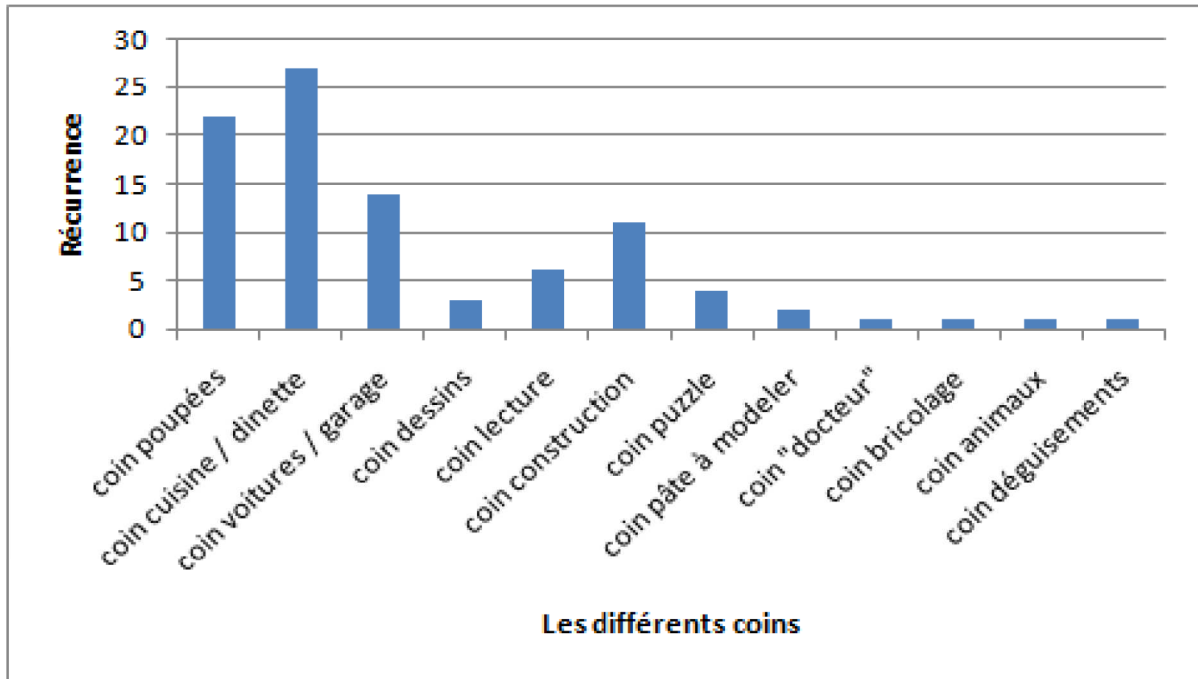


diagramme 9 : COINS-JEUX LES PLUS RÉCURRENTS OBSERVÉS PAR LES ENSEIGNANTS DANS LES CLASSES DE MATERNELLE

La récurrence de certains coins jeux est à noter, pour les deux profils d'enseignants : on retrouve ainsi toujours les mêmes types d'espaces. Les plus récurrents, dans de larges proportions, restent néanmoins les coins poupées (22 réponses), voitures/garage (14 réponses), cuisine (27 réponses) et construction (11 réponses).

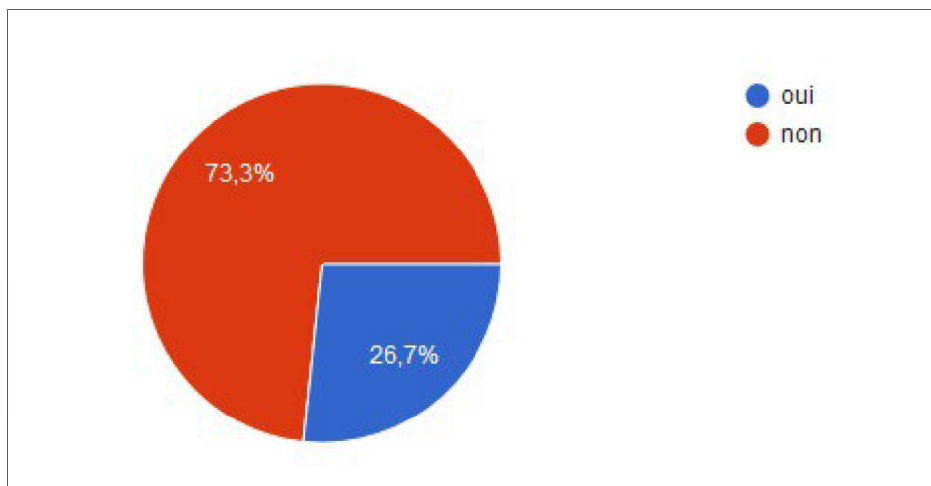


diagramme 10 : EVOLUTION DES STÉRÉOTYPES DE GENRE DANS LES COINS JEUX EN LIEN AVEC LES STÉRÉOTYPES DE GENRE PRÉSENTS DANS LA SOCIÉTÉ

En ce qui concerne l'agencement des coins jeux et son lien avec les stéréotypes de

genre présents dans la société, l'ensemble des enseignants est très majoritairement d'avis qu'il n'y a pas de corrélation notable. Par ailleurs, les deux profils d'enseignants sont du même avis.

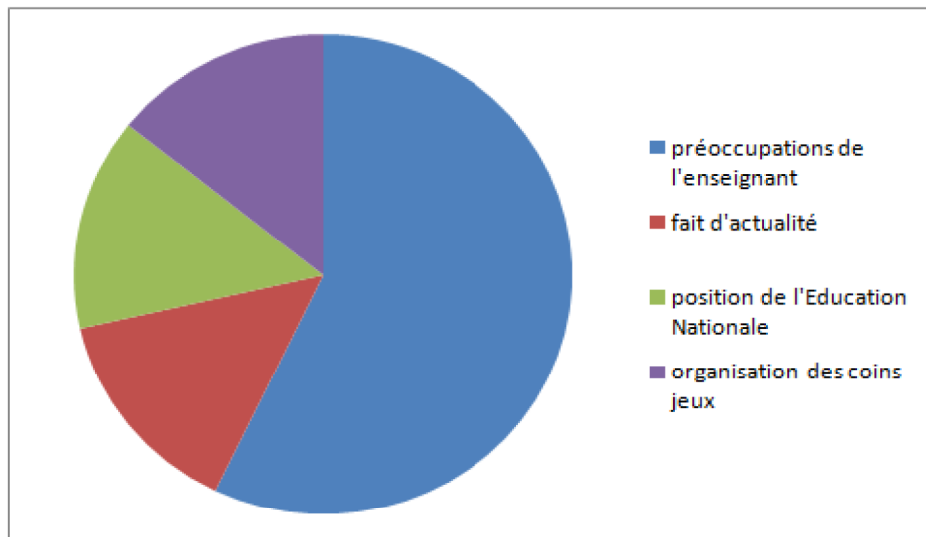


diagramme 11 : LES FACTEURS D'ÉVOLUTION DES STÉRÉOTYPES DE GENRE DANS LES COINS JEUX SELON LES ENSEIGNANTS

Sur les 4 répondants de cette question, tous citent l'évolution des préoccupations des enseignant(e)s comme facteur primordial de changement. Par ailleurs, l'influence des faits d'actualité sur la pratique professionnelle, de la position ministérielle ainsi que l'organisation des coins jeux en eux-mêmes sont également cités à égale mesure comme facteur de transformation.

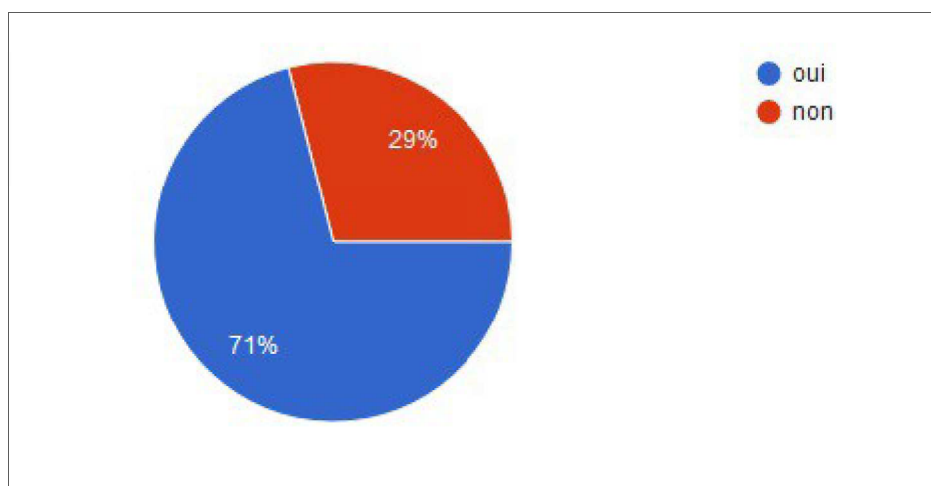


diagramme 12 : SENSIBILISATION DES ENSEIGNANTS AUX STÉRÉOTYPES DE GENRE À TRAVERS LEUR FORMATION

Nous pouvons constater que la quasi totalité des nouveaux enseignant(e)s (PES, T1, T2) ont reçu une formation dédiée à l'égalité fille-garçon (20 oui pour 1 non). Pour ce qui est des enseignant(e)s plus anciens, la grande majorité dit ne pas avoir reçu de formation (8 non pour 2 oui). Ces réponses étaient attendues au vu de l'évolution de la formation dans les ESPE incluant de manière systématique une sensibilisation aux stéréotypes de genre que depuis 2013 (cf. I.2.3.2).

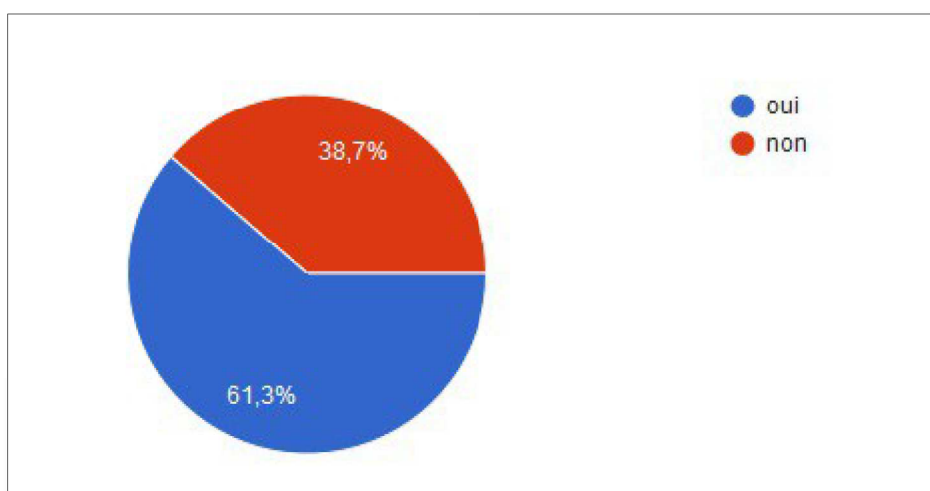


diagramme 13 : CHANGEMENT DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE SUITE À CETTE FORMATION

Ce recueil de données n'est pas significatif car les enseignant(e)s ayant répondu à la question précédente ne pas avoir reçu de formation, ont de fait, affirmé que cela n'avait pas eu d'impact sur leur pratique professionnelle.

II.3. Analyse

Lors de cette partie, nous allons ainsi analyser les données reçues lors de nos deux terrains, en lien avec notre problématique et nos hypothèses citées précédemment (cf. Introduction).

II.3.1. De l'observation et des questionnaires

Concernant la pratique des enseignantes observées, nous avons pu constater quelques différences. Tout d'abord, dans l'aménagement et le choix des jouets proposés. L'enseignante T1 a tendance à les faire évoluer de manière fréquente au cours de l'année, en changeant la gamme de jeux et jouets disponibles ainsi qu'en déplaçant ponctuellement certains jeux et jouets de leur espace initial (coin poupée). Nous pensons que cela peut avoir un impact sur la fréquentation des élèves auprès de ces espaces. En permettant aux élèves d'avoir de nouveaux espaces à découvrir, on attise ainsi leur curiosité et cela les amène à diversifier leurs habitudes. De plus, concernant la régulation de la fréquentation des élèves dans les coins-jeux, l'enseignante expérimentée n'a pas d'organisation particulière. Ce manque peut permettre aux élèves de perpétuer certains stéréotypes, ne fréquentant notamment que certains types de coins jeux. Alors que l'enseignante T1 veille à ce que tous les élèves passent par l'ensemble des coins jeux indépendamment de leur sexe, ce qui permet de diversifier les fréquentations.

Les systèmes d'organisation privilégiés par les enseignantes ont une influence sur la fréquentation de leurs élèves au sein des différents coins jeux. Ainsi, là aussi, l'enseignante T1 porte une attention particulière à ce que tous les jouets soient utilisés par tous, sans distinction de sexe. Alors que la préoccupation principale de l'enseignante expérimentée est que tous les élèves jouent ensemble. Là aussi, nous pensons que cette différence de préoccupations des enseignantes permet, dans le cadre de l'enseignante expérimentée, une plus grande possibilité de propagation de stéréotypes de genre des élèves auprès de leurs pairs. Toutefois, nous n'avons pu affirmer cette hypothèse lors de nos observations, n'ayant pas vu de différence de fréquentation en fonction du sexe des élèves notable dans les deux classes.

Les deux enseignantes ont évolué dans des contextes différents. L'une étant sujette à des stéréotypes de genre lors de son enfance (années 80-90), l'autre non. Néanmoins, toutes deux, lors d'interactions stéréotypées entre élèves, interviennent de façon plus ou moins pertinente. Nous pensons que cela est sûrement en lien avec la lutte contre les stéréotypes de genre actuelle, prenant place à la fois au sein de l'école et dans la société. En outre, l'enseignante T1 accorde une attention particulière au vocabulaire employé en évitant les termes "fille" et "garçon" tout en leur rappelant qu'ils ont le choix. Ceci permet donc de

limiter, auprès des élèves, les conceptions d'attitudes genrées en fonction du sexe. Lors de leur enfance, toutes deux ont été confrontées à des remarques genrées. On aurait alors pu penser que cela les inciterait à reproduire le même schéma, or, au contraire, cela a eu pour conséquence de les sensibiliser à ne pas perpétuer ces conceptions stéréotypées.

La formation des enseignants à l'égalité fille-garçon (cf I.2.3.2.), qu'a reçue l'enseignante T1, confère un avantage certain dans la lutte contre les stéréotypes de genre, permettant de considérer cette problématique dans sa globalité. En pensant notamment à des éléments tels que le vocabulaire employé, l'organisation de la fréquentation des élèves au sein des coins jeux permettant une parité. Néanmoins, comme l'a souligné l'enseignante expérimentée, il est possible de se former soit à titre personnel, soit par le biais de formations proposées par l'éducation nationale (m@gister) (cf I.2.3.2.). Ce qui permet de pallier en partie le manque pour les enseignants n'ayant pas reçu cette formation initiale.

II.3.2. De l'enquête

Suite aux résultats du sondage (cf *diagramme 1*), nous nous sommes aperçues que la disparité des sexes des enseignant(e)s de maternelle demeure très marquée. En effet, sur les 30 sujets ayant répondu à notre sondage, plus des deux tiers (86,7%) sont des femmes. Pour faire écho aux recherches effectuées dans la partie théorique (cf I.2.2.2), il apparaît ici clairement que le métier d'enseignant en maternelle (sphère de la petite enfance) est encore fortement associé au sexe féminin.

Pour ce qui est de l'aménagement des coins jeux, les résultats indiquent, comme énoncé précédemment, qu'il y a une discordance entre les enseignant(e)s expérimenté(e)s et ceux avec peu d'expérience. Nos hypothèses portant sur l'évolution des coins jeux au fil des années, nous avons fait le choix d'analyser seulement les réponses des enseignant(e)s patenté(e)s. Ceux-ci indiquent donc, de manière très partagée, qu'ils ont constaté une évolution dans le choix des jouets proposés aux élèves dans ces espaces. Ceci ne permet donc pas d'affirmer de façon certaine qu'une réelle variété s'est imposée au fil des années. Cela est certainement dû au fait que les jouets proposés dans les différents coins jeux sont liés aux apprentissages ainsi qu'au développement identitaire des élèves (cf I.2.1.1). Il apparaît donc qu'il est difficile de sortir d'une typologie très marquée (jeux d'imitation, de construction...

cf I.1.1.3) qui impose une récurrence de certains coins jeux et jouets associés. Cela corrobore les résultats obtenus (cf *diagramme 9*), indiquant une récurrence très marquée pour les coins poupée, cuisine, voiture/garage, et construction. Pour ce qui est de la provenance des différents jouets proposés aux élèves, le constat est qu'ils émanent de diverses sources (cf *diagramme 8*), ce qui confirme les éléments énoncés dans la partie théorique associée (cf I.1.2.2). Ces diverses sources peuvent avoir des impacts ambivalents dans la représentation des stéréotypes de genre des élèves. En effet, cela peut être, d'une part, positif, dans le cadre des achats effectués par les enseignants. Car ceci peut leur permettre de porter une attention plus particulière aux jouets proposés aux élèves, limitant ainsi les jouets/jeux pouvant véhiculer des stéréotypes de genre (couleurs genrées associées à certaines activités par exemple). D'autre part, un aspect négatif peut en découler si des jouets étaient déjà présents au sein de l'école, pouvant ainsi transmettre, dans leur conception même, des représentations genrées (jouets commercialisés dans les années 90, cf I.1.2.1). De même, en ce qui concerne les changements de l'aménagement des espaces dans les coins jeux au fil des années, les enseignant(e)s expérimenté(e)s constatent de manière plus tranchée (cf *diagramme 4*) qu'il y a une évolution des différents espaces au sein de la classe, ainsi que de l'organisation de ces derniers. Cela est peut être en lien avec le fait que, d'une part, il est clairement préconisé de faire évoluer ces espaces en fonction des besoins évolutifs des élèves (cf I.1.1.2), et d'autre part, qu'aucun texte institutionnel ne cadre cet aménagement (cf I.1.1.1).

Concernant la fréquentation des élèves en fonction de leur sexe au sein des différents coins jeux, les enseignant(e)s ayant répondu au sondage sont globalement d'avis qu'il y a une plus grande fréquentation des élèves d'un même sexe dans certains espaces (cf *diagramme 5*). Toutefois, si les enseignant(e)s expérimenté(e)s ont un avis relativement tranché sur la question (7 contre 2), l'avis des enseignants avec peu d'expérience est plus mitigé. On pourrait alors se demander si cette différence ne pourrait être due à la sensibilisation que ces derniers ont reçue lors de leur formation (cf *diagramme 12*). Ainsi, cette différence moins marquée de fréquentation des élèves en fonction de leur sexe dans les classes des enseignant(e)s moins expérimenté(e)s, pourrait provenir du fait que ces derniers véhiculent moins de stéréotypes de genre, permettant aux élèves de ne pas se sentir obligés de correspondre aux comportements genrés associés à leur sexe. Cette analyse est appuyée par le fait que les enseignants ayant répondu avoir reçu cette formation ont en très grande majorité dit avoir été influencés dans leur pratique professionnelle (cf *diagramme 13*). Selon eux, cela se manifeste notamment par le choix des couleurs (éviter les couleurs stéréotypées), une

attention portée sur le vocabulaire employé par l'enseignant(e) ainsi que les supports utilisés, sa posture, le fait de mener des actions de sensibilisation auprès des élèves, et enfin par une vigilance accrue quant aux paroles échangées entre les élèves.

De plus, vis à vis des coins jeux pour lesquels les différences de fréquentation sont les plus marquées, le coin voitures/garage ressort de manière significative (cf *diagramme 6*). Or, le jeu libre qui caractérise ces espaces implique des jeux d'imitations que les élèves basent sur leur propre vécu et leur entourage. Ainsi, ceci peut témoigner du fait que le coin voitures/garage est aujourd'hui encore un univers très connoté masculin au sein de la société, alors que, les coins poupées et cuisine, également cités, apparaissent dans de plus faibles proportions. On peut alors partir du postulat que la fréquentation est plus mixte dans ces coins, en lien avec le fait que la répartition des tâches domestiques et parentales dans la sphère familiale et dans les représentations sociales, a évolué au cours des années et tend aujourd'hui vers plus de parité (cf I.2.2.2).

En ce qui concerne l'évolution des stéréotypes de genre au sein des coins jeux en maternelle, la grande majorité des enseignant(e)s ont répondu ne pas avoir perçu de lien avec l'évolution des stéréotypes de genre dans la société. Cela peut notamment provenir d'un manque de contextualisation de notre part, qui a pu avoir pour conséquence que les enseignant(e)s n'ont pas considéré la question dans sa globalité (évolution du vocabulaire, des représentations sociétales, marketing des jouets, sphère familiale, formation des enseignants etc). Toutefois, les réponses recueillies ne vont pas dans le sens de notre hypothèse principale qui avançait que l'évolution des stéréotypes de genre présents dans les coins jeux étaient en lien avec celle des stéréotypes de la société. Néanmoins, pour les quelques participants (uniquement des enseignants expérimentés), ayant répondu à la question portant sur les manières dont les changements des représentations genrées dans la société ont influencé celles présentes dans les coins jeux, les données corroborent certaines de nos hypothèses (cf *diagramme 11*). En effet, l'ensemble des répondants ont affirmé que les préoccupations des enseignant(e)s sur le sujet représentent un facteur d'influence. Les mentalités changeant, les enseignant(e)s sont amenés à faire évoluer leurs conceptions. Il est également question de l'influence des faits d'actualité, de la position de l'Éducation Nationale qui a beaucoup évolué (cf I.2.3.2) et enfin, de l'organisation des coins jeux. Ce qui va dans le sens de nos hypothèses.

II.4. Critique : les limites de notre mémoire

Suite aux résultats recueillis et à leur analyse, certaines limites de notre mémoire apparaissent clairement.

L'une des premières difficultés que nous avons rencontrées concerne le cycle auquel nous avons décidé de nous intéresser (maternelle). En effet, aucune de nous n'avait cette année de classe de cycle 1, l'une étant en cycle 2 et l'autre en cycle 3. De fait, il était plus difficile d'effectuer des observations au sein de classes de maternelle. S'ajoute à cette difficulté, le fait que nous n'étions pas à l'école les mêmes jours et avons donc très peu de jours en commun pour réaliser ces observations. Ainsi, le premier terrain que nous avons élaboré, basé sur l'observation dans des classes de maternelle suivi d'un retour auprès des enseignants s'est avéré être très chronophage pour nous. Nous nous sommes ainsi limitées à deux observations, et transformé le retour avec les enseignantes en questionnaire, à la place de l'interview initialement prévue. Aussi, nous avons bien conscience que le faible échantillonnage sur lequel nous avons basé notre analyse n'est absolument pas significatif d'un point de vue scientifique, et mériterait de réitérer l'étude sur d'autres classes/enseignants. En outre, les conclusions que nous avons pu en tirer restent temporaires tant qu'elles ne peuvent être confortées par d'autres recherches.

La deuxième difficulté pouvant limiter notre recherche est que notre hypothèse portant sur l'évolution des coins jeux en lien avec ceux présents dans la société impliquait ainsi de pouvoir recueillir un large éventail d'enseignant(e)s expérimenté(e)s pouvant répondre à notre questionnaire. Ils représentent, en effet, les seuls témoignages pouvant attester d'une corrélation possible. Toutefois, nous n'avons recueilli qu'un éventail assez restreint étant donné que nos contacts mêmes auprès d'enseignant(e)s ayant une longue carrière en école maternelle étaient limités. De fait, l'échantillon recueilli demeure, pour nous, peu significatif et ne nous permet pas de tirer de conclusions quant à cette hypothèse. Par ailleurs, le nombre de répondants total (expérimentés et peu expérimentés) pour le sondage (30) demeure également insuffisant, ne nous permettant donc pas de pouvoir analyser toutes les données.

L'une des limites rencontrées lors de la conception de notre mémoire est que nous avions, initialement prévu qu'un seul terrain, le premier basé sur deux classes menées par une

enseignante expérimentée et une enseignante T1. Tardivement, nous nous sommes rendues compte que ce terrain ne nous permettait pas de répondre à toutes les hypothèses que nous avons émises. Nous avons donc décidé d'élaborer un sondage, un mois avant le rendu du mémoire. Ainsi, la mise en place tardive de cette deuxième étude a eu pour conséquence un échantillon assez limité de répondants ainsi que peu de temps d'analyse. De plus, dans l'élaboration même du sondage, nous nous sommes aperçues lors de l'analyse des réponses, de l'impertinence de certaines questions, qui ne présentaient pas un réel intérêt pour notre recherche. Et également du manque de certaines d'entre elles. Par exemple, recueillir l'âge des différents enseignants participants au sondage, aurait pu nous donner des éléments permettant de valider ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle les enseignants transmettent plus ou moins de stéréotypes de genre à leurs élèves en fonction du contexte sociétal dans lequel ils ont évolué.

Un des éléments d'amélioration concernant la conception du sondage est qu'il nous apparaît maintenant évident que nous aurions dû élaborer deux sondages distincts : un à visée des enseignants patentés et un autre à visée des enseignants ayant peu d'expérience. En effet, certaines questions étaient plus ciblées vers une des deux catégories d'enseignants. La question concernant l'influence de la formation sur les pratiques était à destination des enseignant(e)s peu expérimenté(e)s, et à l'inverse, les questions concernant l'évolution des stéréotypes de genre dans les coins jeux en lien avec l'évolution des stéréotypes de genre présents dans la société ou encore concernant l'évolution de la fréquentation genrée des coins jeux au fil des ans, étaient à destination des enseignant(e)s chevronné(e)s. Il aurait donc été plus pertinent de mettre en place deux sondages et de mettre en parallèle ensuite les réponses des deux catégories d'enseignants du panel.

CONCLUSION

L'objectif de notre recherche était de déterminer, par le biais d'une étude axée sur les enseignants, s'il existait un lien entre l'évolution des stéréotypes de genre présents dans les coins jeux à l'école maternelle et leur évolution au sein de la société. Par ailleurs, nous voulions également démontrer que cette évolution sociétale avait un impact sur les enseignants et leurs représentations genrées impliquant ainsi une pratique professionnelle moins enclin à véhiculer des stéréotypes de genre auprès de leurs élèves. Enfin, nous souhaitions démontrer que la formation de sensibilisation à l'égalité fille-garçon, mise en place récemment, dans ce même contexte d'évolution des représentations au sein de la société, avait également eu un impact sur la pratique des enseignant(e)s et la transmission des stéréotypes auprès des élèves.

L'analyse des données recueillies lors de ce travail de recherche, ne nous a pas permis de confirmer ou infirmer l'ensemble de nos hypothèses. En effet, nous ne pouvons pas attester d'une corrélation entre l'évolution des stéréotypes de genre dans les coins jeux et dans la société sur une longue durée. Cette hypothèse devait être confirmée par le témoignage des enseignant(e)s lors de notre sondage, comme indiqué précédemment, les réponses ont été à l'opposé de nos attentes, sûrement dû à une mauvaise conception de la question de notre part. Toutefois, nous avons tout de même pu constater un lien certain entre les pratiques et préoccupations actuelles des enseignant(e)s et les demandes sociétales des dernières années. Cela est notamment incarné par l'apparition d'une formation auprès des enseignant(e)s pour sensibiliser à l'égalité fille-garçon. Ceci nous permet ainsi de valider une de nos hypothèses, qui avançait que la formation des enseignant(e)s à cette problématique représentait un facteur important dans l'évolution de la transmission des stéréotypes de genre dans les coins jeux à l'école maternelle, limitant leur propagation. Enfin, pour ce qui est de l'impact du contexte sociétal sur les représentations stéréotypées des enseignants et leur transmission, nous étions parti du postulat qu'un environnement stéréotypé généralisé dans les années de construction identitaire des enseignant(e)s expérimenté(e)s (les stéréotypes de genre étant plus généralisés dans ces années là) amenait les enseignant(e)s à reproduire ces schémas. Or, nous nous sommes rendues compte que cela pouvait également avoir l'effet inverse. Ainsi les deux enseignantes du premier terrain, élevées dans des contextes sociétaux différents ont toutes deux avoir répondu avoir été confrontées à ce type de représentations stéréotypées et ont été

amenées par la suite à avoir un comportement opposé et ainsi être plus vigilantes dans leurs pratiques professionnelles.

Par ailleurs, cette recherche nous a permis de nous enrichir, d'un point de vue personnel car cela nous a permis d'approfondir le sujet et de découvrir des aspects qui nous étaient inconnus jusqu'alors. Ainsi qu'à nous interroger d'un point de vue professionnel, en tant que futures professeures des écoles. En effet, nous avons pu améliorer nos connaissances sur l'importance du jeu chez l'enfant, et donc, plus généralement des coins jeux à la maternelle, ainsi que sur les représentations stéréotypées évolutives des différents acteurs y étant liés : les enfants, les parents et les enseignant(e)s.

Ainsi, dans une perspective d'avenir, nous allons pouvoir tirer parti de ces recherches dans nos pratiques, et mieux appréhender une éventuelle affectation en école maternelle, dans l'optique de diminuer au maximum la transmission de stéréotypes de genre auprès des élèves, à un âge où leur construction identitaire est charnière.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES & OUVRAGES

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.

Bossis, J., Dumas, C., Livérato, C. & Méjean, C. (2015), *Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance*. Paris : Retz.

Golombock, S. & Fivush, R. (1994) *Gender development*. Cambridge : Cambridge University Press.

Périno, O. (2010). *Des espaces pour jouer : Comment les concevoir ? Comment les aménager ?* Toulouse : Erès.

Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute/SNEDIT.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. (p.26) Paris : Gallimard.

REVUES

Ayme, M. (2006). Pour que chaque enfant trouve sa place, Dossier "Le jeu en classe". *Cahier Pédagogique*, n°448.

Barrère-Maurisson, M. (2012) L'évolution des rôles masculin et féminin au sein de la famille. *Les Cahiers français*, 371, pp.22-29.

Brougère, G. (2015). Choisir ses jouets : les aspects matériels dans la décision des enfants. *Tracés*, n°28, pp.81-97.

Chamboredon, J. & Prevot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14-3, pp. 295-335 (p.329).

Cherney, I., Harper H., & Winter J. (2006). Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme « jouets de garçons » et « jouets de filles ». *Enfance*, Vol.58, n° 3, pp.266-282.

Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du genre*, n°49, pp.15-33.

Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, n°65, pp 89-95.

Ebbeck, M. (1984). Equity for boys and girls: Some important issues. *Early Child Development and Care*, n°18, pp.119-131.

Périno, O. (2005). Les jouets, des témoins culturels. *Spirale*, n°35, pp.165-167.

Rouyer, V., Miéyaa, Y. & Le Blanc, A. (2014) Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie*, n°187, pp.97-137.

Vauthier, E. (2006). Un mode d'apprentissage efficace, Dossier "Le jeu en classe". *Cahier Pédagogique*, n°448.

Vincent, S. (2000). Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation. *Sociétés contemporaines*, n°40, pp.165-182.

Vouillot, F. (2002) Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4, pp.485-494.

Zegai, M. (2010). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, n°49, pp.35-54.

ARTICLES ET SITES INTERNET

Acherar, L. (2003). Filles et garçons à l'école maternelle. Délégation nationale aux droits des femmes et à l'égalité, Académie de Montpellier. Trouvé sur :
https://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf

Bourdeau, M. Jouets garçons/filles : comment en est-on arrivé à ces stéréotypes ?

Huffingtonpost (du 18/12/2014, actualisé le 05/10/2016). Trouvé sur :

https://www.huffingtonpost.fr/2014/12/18/jouets-stereotypes-garcons-filles-neutres-n_6348624.html

Cathelin, L.(2007). *L'espace classe à l'école maternelle*, CPC EPS Châteaulin Formation Lycée International de Los Angeles. Trouvé sur :

http://www.ia29.acrennes.fr/jahia/webdav/site/ia29/shared/espaceeducatif/preelementaire/espace_classe_ecole_maternelle.pdf

Leaper C. L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Martin CL, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. Trouvé sur : <http://www.enfant-encyclopedie.com/genre-socialisation-precoce/selon-experts/leffet-de-la-socialisation-par-les-parents-sur-le-genre>

Lebreton, C. (2011). Coins jeux & Langage, Animation pédagogique du 13 avril 2011, circonscription d'Allonnes.

Thomasset,F & Bizel-Bizellot, A. Métiers d'homme » ou « métiers de femme », les clichés ont la vie dure (13/12/2013). Trouvé sur : <https://www.la-croix.com/Actualite/France/Metiers-d-homme-ou-metiers-de-femme-les-cliches-ont-la-vie-dure-2013-12-13-1075550>

Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. Openedition. Trouvé sur : <https://journals.openedition.org/osp/3680>

Musset, M. & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. Dossier d'actualité n°48. Trouvé sur : <http://veille-et-analyses-ens-lyon.fr/LettreVST/48-octobre-2009.php>

Vogt F., Nentwich J., Poppen W., Schälin S. (2013). Ce qui se trame (ou pas) dans le coin poupées.

TEXTES OFFICIELS

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Trouvé sur :

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=1F417DC0AD1674CF88707C2110368859.tpdjo15v_2?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000027721593

Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, programme de l'école maternelle.

Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 25 février 2000. Trouvé sur :

http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Convention_pour_promouvoir_l_egalite.pdf

Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif du 29 juin 2006. Trouvé sur :

http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/insertion/convention-interministerielle-2006.pdf

Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018. Trouvé sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/17/0/2013_convention_egalite_FG_241170.pdf

Jouanno, C., Courteau, R. *Jouets : la première initiation à l'égalité*. Rapport d'information enregistré à la Présidence du Sénat le 11 décembre 2014. Trouvé sur :

<http://www.senat.fr/rap/r14-183/r14-1830.html>

Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989). Trouvé sur :

<http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de

l'école de la République. Trouvé sur : <http://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/loi-rcfondation-ccolc-2013.pdf>

Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons. Trouvé sur : <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

Rapport de l'IGEN n°2011-108 d'octobre 2011. Trouvé sur : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

Ressources maternelle - Jouer et apprendre, les jeux symboliques (2015) Eduscol. Trouvé sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf

Ressources maternelle - Jouer et apprendre, les jeux de constructions (2015) Eduscol. Trouvé sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/2/Ress_c1_jouer_construction_474562.pdf

ANNEXE 1 : Questionnaire de l'enseignante expérimentée.

QUESTIONNAIRE

Expérience

1) Depuis combien de temps enseignez vous en maternelle ?

..... Depuis plus de 15 ans !

Aménagement coins jeux (dispositifs, matériel...)

2) Avez vous créé vos coins jeux ?

Non, je fais avec ce qui existe dans la classe. Si je reste plusieurs années, je le fais évoluer

3) Est ce que vos coins jeux ont évolué au fil du temps ? Les jouets ? Les espaces proposés aux élèves ?

..... Les coins jeux sont tributaires de l'espace disponible. Il est difficile de proposer les mêmes choses dans 3 m² et dans 15 m²

4) L'accès aux coins jeux semble être relativement libre, y a-t-il une organisation particulière qui inciterait les élèves à passer par tous les coins jeux ?

Non, pas d'organisation particulière, juste quelques règles à respecter mais c'est un coin TRÈS libre !

Fréquentation

5) Lors de notre observation, nous avons pu constater que les coins construction/voiture (généralement considérés comme des coins stéréotypés garçons), étaient fréquentés autant par les filles que par les garçons. Est-ce habituel ?

..... Je fais en sorte que les garçons et les filles jouent ensemble, que ce soit aux voitures ou aux poupées

..... conduisant, la fille s'occupait même de leurs enfants,

6) Avez-vous observé des différences de fréquentation des élèves en fonction de leur sexe au sein des divers coins jeux ?

Le moins possible dans ma classe car je veille à ce que l'accès aux jouets ne soit pas "géré"

7) Est-ce que ces fréquentations sont les mêmes depuis le début de votre carrière ?

Cela dépend de l'âge des élèves et de la famille ! (Il est même arrivé que des parents viennent dire "je ne veux pas que mon fils joue à la poupée, empêchez-le !"

Interactions

8) Est-ce que vous avez déjà entendu des remarques / paroles d'enfants stéréotypées dans les coins jeux ? De quel type sont-elles ?

Oui bien sûr ! Des phrases comme "Ne joue pas à ça c'est pour les filles"

9) Est-ce que vous intervenez ? Si oui, de quelle manière ?

J'interviens systématiquement en disant que les jouets sont pour tout le monde

Société

10) Pensez-vous que les stéréotypes de genre des élèves ont évolué au sein des coins jeux au cours des dernières années ?

Je pense (et j'espère) que les enseignants ne disent plus "pour les filles" ou "pour les garçons"

11) Pendant votre enfance avez-vous eu à correspondre à des stéréotypes genrés en fonction de votre sexe (jouets imposés, tenues...) dans le cadre de votre sphère familiale et de l'école ?

C'est arrivé

12) Lors de votre enfance, avez-vous eu une conception genrée des sexes ?

A mon époque c'était assez généralisé
(née en 1975 !)

13) Lors de votre enfance, avez-vous été marquée par des remarques genrées ? Pensez-vous que cela vous a rendu plus vigilante concernant la diffusion des stéréotypes de genre auprès des élèves ?

Oui et oui ! Je suis très vigilante à ce que les enfants jouent à ce qu'ils veulent vraiment, indépendamment de leur genre / sexe

Formation

14) Est-ce que l'absence de formation à l'égalité fille/garçon vous a manqué ? Si oui, comment avez-vous pallié à cela ?

Oui. J'ai participé à une formation magistère sur ce thème qui m'intéresse beaucoup. Je me documente sur le sujet de manière personnelle

ANNEXE 2 : Questionnaire de l'enseignante T1.

QUESTIONNAIRE

Expérience

1) Depuis combien de temps enseignez-vous en maternelle ?

Un an

Aménagement coins jeux (dispositifs, matériel...)

2) Avez-vous créé vos coins-jeux ?

Non

3) Est-ce que vos coins-jeux ont évolués au fil du temps ? Les jouets ? Les espaces proposés ?

Oui au fil de l'année, j'ai changé les jeux du coin scientifique, changer les jeux de construction. Parfois j'ajoute des écoutes avec casque, parfois j'ajoute le carton des poupées sur le tapis ;

4) L'accès aux coins-jeux semble être relativement libre, y a-t-il une organisation particulière qui inciterait les élèves à passer par tous les coins-jeux ?

L'accès à Lilou (coin de bricolage, médecin, poupons, marchande, cuisine...) est réglé par une fiche : les élèves font une croix après leur passage, ce qui ont le moins de croix sont prioritaires. Les enfants mettent des colliers qui correspondent au coin dans lequel ils jouent : coloriage, sciences, garage... S'il n'y a plus de colliers : plus de place. On met le sablier pour changer si il n'y a plus de place.

Fréquentation

5) Lors de notre observation, nous avons pu constater que les coins construction/voiture (généralement considérés comme des coins stéréotypés garçons), étaient fréquentés autant par les filles que par les garçons. Est-ce habituel ?

Oui tous les jeux sont joués par tous. Peu importe le sexe. Mais je me rends compte que les filles de MS et GS colorient beaucoup et ne vont plus du tout au garage. Avec que les deux TPS y vont presque tous les matins.

6) Avez-vous observé des différences de fréquentations des élèves en fonction de leur sexe au sein des divers coins jeux ?

Les coloriages sont plus utilisés par les filles mais les garçons y ont une place. Les poupées barbies sont utilisées par les deux sexes sans différence. Même si un garçon a dit une fois à un autre qu'il pouvait jouer parce qu'il restait un Ken.

Interactions

7) Est-ce que vous avez déjà entendu des remarques / paroles d'enfants stéréotypés dans les coins-jeux ? De quel types sont-elles ?

Exemple juste avant, je crois que c'est le seul.

8) Est-ce que vous intervenez ? Si oui, de quelle manière ?

Oui l'air de rien : « il reste aussi toutes ses poupées à habiller » j'essaie de leur rappeler qu'ils ont le choix sans dire utiliser les mots filles et garçons

Société

9) Pensez-vous que les stéréotypes de genre des élèves ont évolué au sein des coins-jeux au cours des dernières années ?

Je ne sais pas, j'espère, mais je vois que plus les enfants grandissent plus les stéréotypes sont visibles. La famille y joue beaucoup. Les vêtements des petits restent très stéréotypés. En général, cette année, les garçons avaient plus facilement recours à la violence. Les filles ont plus de facilités à dessiner précisément ou enfiler des petites perles et à rester assises longtemps.

10) Pendant votre enfance avez-vous eu à correspondre à des stéréotypes genrés en fonction de votre sexe (jouets imposés, tenues...) dans le cadre de votre sphère familiale et de l'école ?

Non mais je voulais ressembler au groupe pour m'intégrer. Rejetant ma petite sœur et ses voitures. J'étais très fière à l'inverse d'être un « garçon manqué » en CM et collège. Je trouvais les filles inintéressantes.

11) Lors de votre enfance, aviez-vous une conception genrée des sexe ?

Oui

12)

Oui ! les garçons n'ont pas le droit de pleurer etc. C'est pas beau pour une fille... je me suis vite sensibilisée.

Formation

13) Est-ce que la formation à l'égalité fille/garçon que vous avez reçue vous a influencée dans votre pratique ? Si oui, de quelle manière ?

Oui ! j'ai appris qu'avant la naissance, et pendant l'accouchement, les enfants sentaient déjà les attentes genrées de leurs parents. Le médecin ne tient pas le nouveau n » de la même manière et les adultes ne se comportent pas pareil avec un bébé fille (doux calme câlin) et avec un bébé garçon (l'agite, parle + forts...) ce qui amène une différence de développement des muscles.

ANNEXE 3 : Sondage vierge.

Sondage les stéréotypes de genre dans les coins jeux en maternelle

Dans le cadre de notre deuxième année de Master MEEF nous devons réaliser un mémoire. Le sujet choisi porte sur les stéréotypes de genre que l'on peut retrouver dans les coins jeux en maternelle, et plus particulièrement leur évolution. De fait, nous cherchons à recueillir des données auprès de vous concernant cette évolution et les impacts que vous avez pu constater.

Cela ne vous prendra que quelques minutes,
Nous vous remercions par avance pour le temps que vous nous accorderez et votre contribution.
Solène Theil et Célia Legouic

Vous êtes *

- () une femme
- () un homme

Depuis combien d'années êtes vous enseignant ? *

Avez-vous eu une expérience en maternelle (titulaire, remplacement...) ? *

- () Oui
- () Non

Si oui, depuis combien d'années enseignez vous en maternelle et quelle est votre expérience (titulaire, remplaçant, PES, EAP...) ?

Avez-vous constaté des changements au sein des coins jeux concernant le choix des jouets proposés au fil des années ? *

- () oui
- () non

Avez-vous constaté des changements concernant l'aménagement des espaces dans les coins jeux au fil des années ? *

- () oui
- () non

Avez-vous remarqué une plus grande fréquentation des élèves d'un même

sexe dans certains espaces ? *

- () oui
- () non

Si oui, dans lesquels ?

Ce constat a-t-il évolué au fil des années ?

D'où proviennent les jouets présents dans vos coins jeux ?

Quels sont les espaces (poupée, cuisine...) les plus récurrents dans les coins jeux que vous avez pu observer ? *

D'après vous est-ce que les stéréotypes de genre présents dans les coins jeux ont évolué au fil du temps en lien avec les stéréotypes de genre présents dans la société ? *

- () oui
- () non

Si oui, de quelle(s) manière(s) ?

Lors de votre formation, avez-vous été sensibilisés aux stéréotypes de genre à l'école ? *

- () oui
- () non

Cela a-t-il eu un impact sur votre pratique professionnelle ? *

- () oui
- () non

Si oui, de quelle(s) manière(s) ?

Avez-vous des remarques concernant les stéréotypes de genre dans les coins jeux ?

