

Table des matières

1. Choix et intérêt de la thématique.....	1
1.1. Motivations.....	1
1.2. Réflexions.....	3
1.3. Lien avec le travail social	4
1.4. Question de recherche	6
1.5. Objectifs visés.....	7
1.5.1. Objectifs personnels.....	7
1.5.2. Objectifs professionnels.....	7
1.5.3. Objectifs théoriques	7
1.6. Hypothèses.....	8
2. Cadre théorique et concepts.....	9
2.1. Rôle des éducateurs et éducatrices de l'enfance.....	9
2.1.1. Historique de la profession.....	9
2.1.2. Rôle et compétences des éducateurs et éducatrices de l'enfance.....	10
2.1.3. Les partenaires des professionnel-le-s de l'enfance	14
2.1.4. Autour de l'éthique	16
2.2. Le jeu libre en crèche.....	19
2.2.1. Aménagement de l'espace de jeux	21
2.2.2. Choix et propositions d'activités et de jeux variés	23
2.2.3. Le marketing	28
2.3. Les stéréotypes de genre.....	30
2.3.1. Le genre	30
2.3.2. Le stéréotype	33
2.3.3. Le stéréotype genré.....	35
3. Méthodologie.....	40
3.1. Outils de récoltes de données	40
3.2. Terrain d'enquête.....	41
3.3. Échantillon.....	42

4. Analyse des données	44
4.1. Les jeux.....	44
4.1.1. <i>Les jeux préférés et privilégiés par les enfants</i>	45
4.1.2. <i>L'intervention des professionnelles dans le jeu libre des enfants</i>	46
4.1.2.1. Les pratiques des professionnelles concernant les jeux des enfants ...	47
4.1.2.2. Les influences observées dans les choix des jeux des enfants	55
4.1.3. <i>Intervention des professionnelles dans les commentaires des enfants sur les jeux de filles ou de garçons</i>	62
4.1.4. <i>Les jeux neutres ou mixtes</i>	66
4.1.5. <i>Le marketing et l'influence de la société</i>	68
4.2. L'aménagement de l'espace	71
4.2.1. <i>Agencement des salles et dispositions des différents coins de jeux</i>	71
4.2.2. <i>Présence de l'adulte</i>	78
4.3. Les différents éléments émergeant des observations et entretiens	80
4.3.1. <i>Les réactions des parents</i>	80
4.3.2. <i>La sphère privée</i>	83
4.3.3. <i>La conférence sur les stéréotypes de genre</i>	85
5. Vérification des hypothèses	91
5.1. Choix et propositions d'activités et de jeux variés	91
5.2. Aménagement de l'espace de jeux	91
6. Pistes de réflexion et d'action.....	92
7. Bilan et apprentissages	93
7.1. Objectifs de la recherche	93
7.2. Bilan méthodologique.....	93
7.3. Limites de la recherche et réajustements	94
7.4. Bilan personnel	94
7.5. Positionnement professionnel.....	94
8. Conclusion.....	95
9. Bibliographie.....	96
10. Annexes.....	I

Table des illustrations

Figure 1 : Photo de l'aménagement de la première crèche.....	72
Figure 2 : Photo de l'aménagement de la seconde crèche (première salle).....	73
Figure 3 : Photos de l'aménagement de la seconde crèche (deuxième salle).....	74

1. Choix et intérêt de la thématique

On entend souvent les enfants dire: « *le rose c'est pour les filles, le bleu c'est pour les garçons* », « *les filles ça joue pas aux voitures, les garçons ça joue pas aux poupées* ». Ces propos nous montrent à quel point, dès le plus jeune âge, les enfants ont déjà intériorisé les stéréotypes de genre. Depuis la naissance, les parents, la famille, les amis, les professionnel·le·s, la société les influencent à préférer telles couleurs, tels vêtements ou jeux en fonction de leur identité sexuelle. Ainsi, la notion des stéréotypes genrés est très vite intégrée par les enfants. En effet, on a tendance à entendre ou dire que : les filles sont plus nulles en mathématique que les garçons mais elles sont plus appliquées que leurs camarades masculins à l'école. Les garçons sont plus forts que les filles. Une fille doit être belle, un garçon ne doit pas pleurer. Les femmes savent faire plusieurs choses à la fois. Les hommes sont plus débrouillards que les femmes. Les filles aiment jouer à des jeux calmes alors que les garçons préfèrent les jeux de bagarre. La danse, c'est pour les filles, à l'inverse le football, c'est pour les garçons, etc. Ces différences, qui semblent si « naturelles » et si évidentes pour la société, font partie intégrante de notre manière de considérer chaque individu. Comme ces stéréotypes sont intégrés depuis le plus jeune âge, nous allons nous intéresser aux enfants.

1.1. Motivations

Plusieurs motivations me poussent à traiter la thématique des stéréotypes genrés dans les structures de la petite enfance. Le thème de l'enfance m'intéresse particulièrement car c'est la population avec laquelle j'aimerais travailler dans mon avenir professionnel. Lors de mes précédents stages, j'ai été confrontée à différentes situations, comme l'exemple du petit garçon qui voulait porter une robe, et je pense que cela va encore se reproduire. De plus, traiter ce thème me permettra de comprendre l'impact des stéréotypes sur ma manière de travailler et sur les réactions des enfants, afin de trouver des réponses aux diverses questions dont je me pose. Finalement, ce travail de recherche me permettra de me positionner professionnellement ainsi que personnellement vis-à-vis de la thématique.

Durant mes stages, j'ai été confrontée à des stéréotypes de genre sans vraiment m'en rendre compte. Dans la crèche où j'ai travaillé durant ma Formation Pratique (FP), les éducateurs et éducatrices ont reçu une invitation à participer à une conférence, ainsi qu'à deux jours de cours sur la thématique suivante : « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* ». C'était encore au début de mon stage et cela ne m'a pas tout de suite questionnée. C'est seulement en fin de formation, après avoir longuement réfléchi à un thème de travail de Bachelor, que j'ai décidé d'observer les enfants de plus près, pour me trouver une thématique à traiter.

L'idée de travailler sur les stéréotypes de genre m'est venue un jour alors que les enfants jouaient en jeu libre. Elles et ils nous avaient demandé de sortir la caisse des déguisements. Ce jour-là, un garçon est venu vers l'éducatrice assise à côté de moi et lui a demandé de l'aide pour mettre une robe. À ce moment-là, j'ai observé la réaction de l'éducatrice. Elle a été un peu surprise de la demande du petit garçon mais elle la lui a mise sans poser de question. Après coup, je lui ai demandé son ressenti personnel – qu'un garçon lui demande d'enfiler une robe – ainsi que son point de vue sur les stéréotypes de genre. Elle m'a répondu qu'au début ça lui a fait bizarre qu'un garçon lui fasse ce genre de demande mais qu'elle n'a jamais eu de problème avec cela et qu'au fil du temps elle s'y est habituée. Ensuite, elle m'a raconté la première fois où elle a eu affaire à ce genre de situation. Elle m'a expliqué qu'elle a été très étonnée et un peu perplexe mais qu'elle l'a finalement habillé. Nous avons discuté un temps de cet épisode et je lui ai expliqué mon point de vue à ce sujet. La première fois que j'ai vu un garçon venir à la crèche avec une petite queue-de-cheval, cela m'a surprise mais au fil du temps je m'y suis habituée. Cette discussion a eu un impact sur ma propre réaction lorsqu'un garçon m'a demandé de lui mettre une robe. Je me souviens de la lui avoir mise sans me poser de questions.

J'ai ensuite voulu connaître l'avis des autres éducatrices à propos de ce garçon qui voulait mettre une robe. Deux éducatrices qui ont participé à la conférence « *Jolie fille, brave garçon* », qui traite de la thématique des stéréotypes de genre, m'ont raconté ce qu'elles ont appris. L'intervenante leur a expliqué que l'éducation des filles et des garçons est inconsciemment influencée par les attitudes des adultes envers les enfants, selon qu'elles ou ils s'adressent aux filles et aux garçons (Office cantonal de l'égalité et de la famille, s.d.). Elles ont trouvé cette conférence intéressante et instructive pour leur pratique professionnelle et m'ont également affirmé que leur regard avait changé à la suite de cette conférence. Comme nous en avons discuté et que c'est un problème qui m'intéresse, j'ai eu envie de participer à la formation aussi. Je me suis donc renseignée sur le site de l'Office cantonal de l'égalité et de la famille, sur les deux jours de formation s'intitulant : « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* », du même nom que le guide d'observation des comportements des professionnel·le·s envers les filles et les garçons. J'ai écrit à la responsable mais, malheureusement, le cours était déjà complet. Elle m'a aussi expliqué qu'ils allaient sûrement renouveler l'expérience car il y a eu beaucoup de demandes. J'ai également trouvé sur le site le guide d'observation sur les comportements des professionnel·le·s de la petite enfance envers les filles et les garçons, qui m'a apporté passablement d'informations et de bibliographies intéressantes.

1.2. Réflexions

Durant mon stage, j'ai été à diverses reprises confrontées à des situations relatives aux stéréotypes de genre, comme celle du garçon qui souhaite porter une robe. Une fois, une éducatrice a proposé un atelier coiffure aux enfants qui le souhaitaient. Plusieurs filles sont venues vers elle pour se faire coiffer et comme la première a fait des couettes, toutes les autres ont voulu faire de même. Puis, lorsque presque toutes les filles étaient coiffées, un garçon est venu demander qu'on lui fasse une couette aussi. L'éducatrice lui a alors expliqué qu'il n'avait pas la même longueur de cheveux que les filles mais qu'elle allait tout de même essayer de lui en faire une. Elle la lui a faite et il est reparti jouer. À ce moment-là, diverses questions me sont venues à l'esprit : lorsque la maman va arriver, comment va-t-elle réagir ? Est-ce que ça la dérange ? Est-ce qu'elle accepte qu'on fasse des couettes à son enfant ? Est-elle ouverte à l'idée qu'il a juste eu envie de faire comme les filles ? J'ai tenté d'avoir quelques réponses à mes questions auprès des éducatrices, en leur demandant ce que pourrait dire la maman en arrivant. Elles ont pensé que ça ne devrait pas la déranger, parce qu'elles la trouvent assez ouverte d'esprit. Aucune n'était tout à fait sûre que la mère le prenne bien. Cependant, pour connaître la réponse, il faudrait attendre son arrivée pour connaître sa réaction. Malheureusement, le garçon avait défait sa couette avant que sa mère arrive, parce qu'il n'en voulait plus. Par conséquent, nous n'avons pas pu connaître la réaction de sa mère. Suite à cela, une éducatrice m'a raconté, qu'une fois, un papa est venu chercher son fils à la crèche. Comme il ne voyait pas son enfant, il a demandé où il était. L'éducatrice un peu gênée que le parent n'ait pas reconnu son fils désigna un enfant déguisé en princesse. Le père n'a pas du tout apprécié de voir son garçon habillé en robe et lui a demandé de l'enlever le plus vite possible. Cette histoire m'a posé un bon nombre de questions : comment réagir face à un garçon qui veut mettre une robe de princesse ? Comment faire avec un parent qui n'accepte pas que son garçon puisse se déguiser en fille ? Comment anticiper les réactions des parents ? Comment combiner le bien-être de l'enfant et la volonté du parent ?

Dernièrement, je discutais avec la mère de deux garçons chez qui j'ai fait du babysitting durant près de 5 ans. Elle m'a raconté qu'une fois, son mari avait été au magasin avec ses deux fils pour leur offrir un cadeau. Quand ils sont arrivés aux rayons jeux, le plus grand s'est mis à choisir un jeu, alors que le plus petit s'est dirigé vers le rayon fille. Le père était déconcerté mais il a tout de même laissé ses enfants choisir ce qu'ils voulaient. La mère m'a dit qu'au début son mari avait eu de la peine à accepter de voir que l'un de ses fils jouait avec « des jouets de filles », comme il le disait. Il a finalement accepté que son enfant puisse jouer avec ce qu'il lui plaît, pour autant qu'il soit heureux et que cela ne signifie pas qu'il développera une personnalité plutôt féminine pour un homme. À nouveau, cette situation m'a fait réfléchir : comment favoriser le bien-être de l'enfant, tout en lui évitant les moqueries ? Comment agir avec un parent qui ne peut concevoir que son enfant joue avec des jeux de l'autre sexe ? Comment expliquer et faire comprendre aux parents que jouer avec des jeux du sexe opposé, ne porte pas nécessairement à conséquence ?

Dans les crèches, on peut déjà agir. Le fond du problème est que les enfants intériorisent tôt ces divisions de genre parce qu'elles sont fortement liées à la pression sociale et qu'on le veuille ou non, tout adulte ou personne a nécessairement une influence sur les enfants qu'elles et ils côtoient. Même si c'est inconscient ou involontaire, du simple fait qu'elles et ils soient présents et interagissent avec les enfants. L'influence n'est pas forcément forte ou positive ou négative mais elle y est c'est certain. De nos jours, l'impact de la société peut parfois blesser les personnes, qu'on apprend aux enfants à se comporter comme « de vrais garçons » qui aiment le football, s'habillent comme un homme, ne pleurent pas, etc., ou « de vraies filles » qui aiment la tranquillité, s'habillent bien, savent tenir un ménage, cuisiner, etc. Alors, comment les éducateurs et éducatrices de l'enfance peuvent contribuer à diminuer ces stéréotypes de genre dans les structures d'accueil ?

À la suite des différentes situations vécues, plusieurs thématiques vont être explorées au travers de ma problématique sur les stéréotypes de genre : les problèmes liés au choix des jeux pour les enfants et leur gestion par les éducateurs et éducatrices, l'influence de la société, du marketing et des parents dans les stéréotypes, l'importance de l'aménagement de l'espace dans les crèches. À travers mon travail de Bachelor, je vais tenter de répondre aux nombreuses questions que je me pose.

Avec ce travail de recherche, j'aimerais également réfléchir sur ma pratique professionnelle pour trouver des pistes d'action et pouvoir mieux gérer ces situations tout en tenant compte de mes propres valeurs. En effet, je pense qu'un travailleur ou qu'une travailleuse sociale doit constamment se remettre en question dans sa pratique, afin d'évoluer et développer son savoir théorique, son savoir-faire et son savoir-être.

1.3. Lien avec le travail social

Les stéréotypes de genre sont très présents dans notre société et influencent au quotidien les individus. La société conditionne les humains à être des femmes ou des hommes mais il n'y a pas de place pour un entre-deux. Par exemple dans la langue française, il n'existe pas de neutre pour désigner une personne. Nous utilisons, soit le pronom personnel, elle, soit, il. La question de l'apparition des stéréotypes de genre n'est pas clairement datable. Cependant, certains types de distinctions entre les sexes existent tout au long des siècles et varient beaucoup selon les cultures et les modes des différentes époques. Jusqu'à l'Époque moderne, les filles n'ont accès qu'à une éducation genrée et une faible instruction. L'éducation est seulement possible pour les riches filles qui ont des précepteurs privés ou qui vont s'instruire au couvent. À cette période, une fille est souvent moins désirée qu'un garçon car la famille sait que pour la marier, elle devra payer une dote. De plus, les filles ne travaillent pas, donc par définition, elles ne rapportent rien, contrairement à leur opposé masculin. Il faut attendre 1800 environ, soit le 19^{ème} siècle, pour voir les premières écoles publiques pour les filles bien que les études y soient moins poussées que pour les garçons.

À l'école, on prépare les filles à devenir de parfaites épouses, mères et maîtresses de maison. C'est une forme d'éducation genrée puisqu'on n'enseigne pas aux filles les mêmes matières qu'aux garçons, contrairement à aujourd'hui. À cela s'ajoute le fait qu'elles sont quasiment exclusivement instruites par des religieuses dont l'instruction comprend la morale chrétienne et les tâches domestiques, comme coudre, repasser, etc. De leur côté, les hommes ont accès à l'étude des langues, de l'écriture, des sciences, du droit, etc. En Suisse, ce n'est que dans les années 1830 que se met en place la scolarité obligatoire. Il faudra attendre le 20^{ème} siècle pour que la scolarisation pour tous et toutes avec un même et seul programme d'école soit introduite (Baudelot & Establet, 2007 ; Grunder, 1998-2017 ; Gianini Belotti, 2001).

De l'antiquité à la fin du 19^{ème} siècle environ, la femme est considérée comme le sexe faible et l'homme, le sexe fort. Aujourd'hui encore, cette conception n'a pas totalement changé. La femme est fragile, incapable de discernement et doit être protégée. Elle est également considérée comme faible dans le sens où ses sentiments prennent le dessus sur sa capacité de jugement et de réflexion. Elle est incapable de penser par elle-même, d'où le fait qu'elle soit toujours soumise à son père ou son frère, puis à son mari. On la considère comme incapable d'assimiler des informations sur toute autre chose que sa place dans la famille et la société. La femme est faible d'esprit, faible par le corps, faible par son attirance pour les vices... C'est elle qui a pris la pomme du péché originel. C'est elle qui fait dévier l'homme du droit chemin. Alors que les hommes sont plus dans l'action, la découverte, le futur (Périno, 2014 ; Grunder, 1998-2017).

On trouve ainsi, au long de l'histoire, toute une série de représentations qui ont donné lieu à de nombreuses inégalités entre les femmes et les hommes. Petit à petit, la notion d'égalité homme-femme s'est développée et ces évolutions ont été permises essentiellement grâce aux progrès amenés par la Révolution française, qui voit émerger un acte important : les Droits de l'homme et du citoyen mais seulement pour les hommes. Puis, un siècle plus tard, ces droits sont progressivement appliqués aux femmes. Beaucoup de siècles se sont écoulés avant que le droit de vote et d'éligibilité des femmes leur soit accordé, soit en Suisse en 1971 (Confédération Suisse, 2015). Pour qu'une femme soit reconnue au même titre qu'un homme, l'égalité des salaires a été demandée à maintes et maintes reprises. Des efforts sont faits pour tendre vers l'égalité des tâches ménagères ainsi que les soins apportés aux enfants. Le fait qu'une femme ne veuille pas forcément avoir d'enfant commence à être accepté par une faible partie de la société ouverte d'esprit. De même, qu'une femme ne soit pas seulement faite pour être mère au foyer mais qu'elle puisse également s'émanciper et s'épanouir au travail. Cependant, cette égalité homme-femme pourrait aussi représenter une crainte de perte d'identité de l'homme, comme, par exemple, la peur qu'une femme soit meilleure qu'un homme, au travail par exemple. Qu'un homme fasse le choix de s'occuper de ses enfants et du foyer familial et se fasse dénigrer par une partie de la société constitue un nouveau problème. Malheureusement, il faudra encore beaucoup de temps et d'efforts avant d'arriver à l'entente et l'égalité parfaite.

De nombreux auteur·e·s (Baudelot & Establet, 2007 ; Dafflon Novelle, 2006 ; Hauwelle, Rubio, & Rayna, 2014) démontrent qu'une éducation précoce non genrée aurait, à moyen terme, des effets différents sur le développement des individus et permettrait donc une société plus équitable. Ainsi, lutter contre ces inégalités, dès le plus jeune âge, permettrait à chacun·e, fille ou garçon de développer des qualités et des compétences, sans être influencé par des représentations ou des stéréotypes véhiculés par la société.

La mission du travailleur et de la travailleuse sociale, dans le cas des stéréotypes, est donc de se battre pour limiter leurs impacts, qui ont pour conséquence de renforcer les inégalités sociales. Le but est de permettre à chacun·e d'être un·e citoyen·ne pouvant exercer ses droits et devoirs, aussi bien que de vivre la vie qu'elle ou il souhaite. En effet, les travailleurs et travailleuses sociaux militent en permanence pour faire avancer le débat, remettre en question les mœurs et faire évoluer les représentations genrées que la société actuelle impose. Elles et ils œuvrent dans toutes sortes de domaines pour tenter de limiter ses inégalités, telles que : l'inégalité salariale, la restriction de certaines professions pour les femmes ainsi que les hommes, notamment dans les structures de la petite enfance, l'inégalité de traitement et l'accessibilité à certains droits des humains (logement, travail, revenus, etc.). La place de la femme dans la société est constamment remise en question pour qu'elle puisse être reconnue à sa juste valeur. Par ailleurs, le congé paternité accordé aux pères de famille pour qu'ils puissent aussi s'occuper de leurs enfants et passer plus de temps avec eux est encore au cœur de toutes les discussions et peine à être accepté.

1.4. Question de recherche

Ce sont mes expériences professionnelles qui m'ont données envie de traiter des questions de genre dans mon travail de Bachelor. J'ai donc choisi de me pencher sur le sujet des stéréotypes genrés et plus précisément de répondre à cette question : « *Comment les professionnel·le·s de l'enfance peuvent agir pour limiter l'impact des stéréotypes de genre pendant les activités de jeux libres dans les structures de la petite enfance ?* ».

À travers cette problématique, je vais chercher à mettre en évidence des stratégies professionnelles et personnelles qu'utilisent les éducateurs et éducatrices pour tenter de diminuer et limiter les impacts des stéréotypes de genre dans les crèches et sur les enfants.

Comme il y a plusieurs manières d'aborder cette thématique, j'ai décidé de la traiter en trois parties distinctes. Pour commencer, la partie théorique regroupe les concepts importants, pour permettre une meilleure compréhension. Les concepts sont les suivants : le rôle des éducateurs et éducatrices de l'enfance, le jeu libre, le genre et le stéréotype. La seconde partie est consacrée à la recherche et à l'analyse des données empiriques. La démarche empirique s'est faite en réalisant des observations en crèches et en effectuant des entretiens avec des éducateurs et éducatrices de l'enfance. Sur la base de mes observations et de mes lectures d'ouvrages sur le sujet, je propose différentes pistes de réflexion et d'action pour diminuer l'impact des stéréotypes de genre dans les structures d'accueil. Finalement, j'ai rédigé un bilan de mon travail de recherche ainsi qu'un positionnement personnel et professionnel avec l'émergence de nouvelles questions.

Patricia Santos

1.5. Objectifs visés

Au travers de ce travail de Bachelor, je souhaite d'une part, approfondir mes connaissances sur le sujet des stéréotypes de genre et d'autre part, travailler sur les différents objectifs que je me suis fixés et qui sont développés dans la suite de ce chapitre.

1.5.1. Objectifs personnels

Pour commencer, je souhaite améliorer ma capacité à rédiger des travaux professionnels. Je pense que grâce à la lecture de nombreux ouvrages et à la rédaction de ce travail de recherche, je vais m'exercer et ainsi développer mon écriture professionnelle.

J'aimerais également rendre un travail de qualité, soigné et à la hauteur de mes attentes. Étant parfois un peu trop perfectionniste, j'ai souvent de la peine à reconnaître la qualité de mes travaux. J'espère donc aussi que cette expérience me permette de progresser dans mon estime de soi.

1.5.2. Objectifs professionnels

Étant donné que je me forme pour devenir éducatrice de l'enfance, je veux acquérir des connaissances supplémentaires dans ce domaine, grâce à ce travail de Bachelor.

Je voudrai aussi, au travers de mes recherches, d'apports théoriques et pratiques, pouvoir trouver des pistes d'action ou des stratégies professionnelles, que je pourrais adopter dans ma future profession.

Je veux faire en sorte que les différents résultats et conseils dont j'ai pu bénéficier au fil de mes recherches me permettent de réfléchir et de remettre en question ma pratique professionnelle, afin de l'ajuster au mieux.

1.5.3. Objectifs théoriques

Comme premier objectif théorique, je souhaite comprendre ce qu'est le concept de genre, afin de cerner tous les aspects du sujet, au travers de recherches et de lectures.

Je veux également comprendre comment se construit un stéréotype, comment il se transmet, s'intègre et l'impact qu'il a au niveau de la société en général.

Pour conclure, je souhaite découvrir et me familiariser avec la méthodologie de recherche, que je connais peu. Je pourrais ainsi apprendre davantage sur les différentes méthodes que l'on peut utiliser.

1.6. Hypothèses

Pour rappel, la question de recherche posée, dans ce travail, est la suivante : « *Comment les professionnel·le·s de l'enfance peuvent agir pour limiter l'impact des stéréotypes de genre pendant les activités de jeux libres dans les structures de la petite enfance ?* ».

En réponse à cette question, deux hypothèses sont avancées. La première propose de valoriser l'intérêt des enfants pour de nouvelles activités non genrées, en leur proposant une diversité de jeux qui peuvent convenir autant aux filles qu'aux garçons et ainsi limiter l'impact des stéréotypes genrés. L'hypothèse est la suivante : *Les professionnel·le·s peuvent contribuer à réduire l'impact des stéréotypes de genre en permettant aux enfants d'expérimenter de nouveaux jeux et en leur proposant des activités variées et sans connotation genrée.*

La seconde hypothèse consiste à considérer l'aménagement de l'espace de jeux, qui favorise l'émergence et l'impact des stéréotypes de genre, dans les structures de la petite enfance. L'hypothèse est ainsi formulée : *Les professionnel·le·s peuvent contribuer à réduire l'impact du stéréotype en aménageant l'espace de jeux de manière à ne pas cliver les activités.* Ainsi, cet aménagement de l'espace peut contribuer à ce que chaque enfant puisse jouer selon son envie et donc dépasser la séparation des activités « filles – garçons ».

Ces deux postulats seront vérifiés dans la partie pratique du document, au travers d'observations ainsi que d'entretiens effectués avec des professionnel·le·s de l'enfance.

2. Cadre théorique et concepts

Dans un premier temps, il est important de déterminer et de définir les différents concepts : le rôle d'un éducateur ou d'une éducatrice de l'enfance, le jeu libre en crèche et le terme de stéréotype de genre, qui permettront d'avoir une meilleure compréhension de la problématique.

2.1. Rôle des éducateurs et éducatrices de l'enfance

2.1.1. Historique de la profession

C'est vers le milieu du 19^{ème} siècle que les premières crèches voient le jour en Suisse et partout en Europe. Ce développement est le résultat d'une industrialisation croissante de la société, de l'entrée des femmes dans les usines et d'une nécessité de faire garder leurs enfants. En effet, à cette époque-là, beaucoup d'enfants sont encore très peu scolarisé·e·s parce qu'elles et ils travaillent aussi dans les usines. Les durées des années scolaires sont alors plus courtes que pour les enfants d'aujourd'hui afin de pouvoir aider au travail dans les champs. Les premiers jardins d'enfants sont créés par le pédagogue Friedrich Froebel en 1837. Au début, ces espaces sont aménagés sous forme de jardins entretenus et cultivés par les enfants, pour leur permettre l'apprentissage et la découverte de la nature. La mise en place de ces structures est gérée par des associations caritatives ou par des femmes bourgeoises. L'objectif premier des crèches n'est pas seulement la garde des enfants mais également d'apprendre l'art d'être mère. Puis, influencé par l'« école nouvelle », les jardins d'enfants évoluent vers des espaces plus fermés et introduisent peu à peu le jeu. Dès la moitié du 20^{ème} siècle, la mission des structures d'accueil s'oriente plutôt vers une fonction plus éducative et pédagogique pour favoriser davantage l'épanouissement et l'éveil du jeune enfant. En 1848, Froebel puis Montessori conçoivent les premières « salles d'asile » en France « [...] pour lutter contre les mauvaises conditions d'accueil des nourrices de l'époque » (Degenaeers, 2010, p. 17). Les principaux objectifs éducatifs que la ou le professionnel·le doit apprendre à l'enfant sont le développement du langage et les compétences perceptives. L'année 1902 marque l'apparition des premiers jardins d'enfants en France. Suite aux succès de ces établissements, le développement de ces jardins d'enfants se fait progressivement un peu partout. Finalement, l'éducation se base sur l'accroissement de l'autonomie, la socialisation et sur les apprentissages élémentaires (Chatelain-Gobron, 2015 ; Degenaeers, 2010).

2.1.2. Rôle et compétences des éducateurs et éducatrices de l'enfance

Les éducateurs et éducatrices de l'enfance interviennent auprès d'enfants âgé·e·s de 0 à 12 ans dans différents types de gardes¹. Pour ce travail, je me suis focalisée sur les crèches², qui ont pour but d'accueillir les enfants dans une structure ouverte du lundi au vendredi et du matin au soir. La crèche est généralement séparée en plusieurs groupes : nurserie (3 à 18 mois), petits (18 mois à 2 ans ^½), grands (2 ans ^½ à 4 ans ^½) et UAPE³ (1^{re} à 8^e HarmoS).⁴ Selon le nombre d'enfants et de groupe, certaines structures peuvent encore diviser en sous-groupe. Le but des professionnel·le·s de l'enfance étant de créer un lieu de vie favorisant le développement physique, psychomoteur, affectif, cognitif, langagier, social, moral et culturel de l'enfant. Elles et ils assurent également les services éducatifs quotidiens tels que : repas, sommeil, santé, jeux, etc. (Berger, Héroux, & Shéridan, 2005 ; Orientation.ch, 2017).

Les éducateurs et éducatrices de l'enfance tiennent le cadre, organisent les activités et font travailler et développer toutes sortes de compétences aux enfants. Pour se faire, il est avant tout nécessaire de créer un lieu de vie propice au développement de leurs compétences fondamentales (propreté, langage, curiosité, etc.), psychomoteur (motricité fine, apprentissage de la marche, etc.), physique, affectif, cognitif, social et culturel de l'enfant, ainsi que leurs besoins physiologiques (sommeil, repas, accueil, etc.) et éducatifs (jeux, apprentissage, activités, etc.). Au quotidien, les professionnel·le·s favorisent le développement des compétences des enfants pour les guider dans leur autonomie, la découverte de soi, de leur environnement et de la vie en groupe (Berger, Héroux, & Shéridan, 2005 ; Meunier & Chétoui, 2002).

Les professionnel·le·s de l'enfance doivent être en mesure de faire preuve de sens des responsabilités. En effet, elles ou ils doivent pouvoir faire des choix et les assumer, pour ainsi s'impliquer dans l'action et finalement assumer les conséquences de leurs propres actes. Elles et ils doivent aussi avoir un certain dynamisme car travailler quotidiennement auprès d'enfants impose une certaine activité et réactivité physique (Degenaeers, 2010).

Les éducateurs et éducatrices doivent veiller et s'engager à : respecter à tout moment les droits et besoins des enfants, leur faire confiance, prendre soin d'eux, favoriser leur éveil et leur socialisation par le jeu, les encourager à découvrir. Celles-ci et ceux-ci doivent également veiller à leur équilibre et leur épanouissement personnel, respecter leurs émotions, intimité et rythme de vie personnelle, leur proposer plutôt que de leur imposer, leur laisser la liberté de choisir, leur raconter et expliquer leur vécu et expérience.

¹ Espaces de vie enfantine, crèches, nurseries ou garderies, jardins d'enfants privés, crèches familiales, services éducatifs itinérants, institutions d'éducation spécialisées accueillant de jeunes enfants, lieux d'accueil parents et enfants et établissement hospitalier.

² J'ai choisi d'utiliser le terme « crèche » car c'est le nom porté par les différentes structures où j'ai effectué mes observations.

³ Unité d'accueil pour écoliers.

⁴ Petits et grands : appellation que j'ai donnée pour différencier les deux groupes.

De plus, elles et ils doivent faire attention d'éviter de leur donner des surnoms, de mettre des étiquettes aux enfants, d'aménager à hauteur des enfants les jouets et leurs doudous, leur consacrer la même attention et la même écoute à tous. Elles et ils doivent être vigilant·e·s à toujours s'adresser à eux à leur hauteur, garder un regard objectif sur chaque enfant et sa famille et éviter les jugements, proposer des activités innovantes pour stimuler leur imagination, élaborer un suivi individualisé pour chaque enfant prenant en compte leurs besoins, accompagner chaque parent et répondre à leurs besoins et attentes et faire participer les parents à la vie de la structure (Degenaeers, 2010).

Au sein de la structure, les professionnel·le·s doivent pouvoir donner des repères stables et sécurisants à chacun·e pour qu'elle ou il se sente en confiance et en sécurité. En outre, il est également important de poser des limites aux enfants pour leur sécurité personnelle (Meunier & Chétoui, 2002).

Diverses notions importantes définissent l'intervention des professionnel·le·s de l'enfance auprès des enfants. Ces concepts sont : l'éducation, l'aide, l'accompagnement, l'animation, la communication et la stimulation, qui sont détaillés ci-après.

L'éducation et l'enseignement

Le mot en français éduquer a plusieurs origines en latin. Berger, Héroux et Shéridan (2005, p. 70) donnent la définition du mot « *éduquer* », du latin *educare*, qui signifie « *élever un enfant* ». Elles reprennent ensuite la définition de Magda Gerber (1987) qui « *[...] a inventé le terme anglais educarer, une combinaison des mots educator (éducateur) et care (prendre soin)* ». Dans cette continuité, Anzou-riandey et Moussy rajoutent : « *Éduquer vient du latin educare qui signifie prendre soin. C'est aussi educere, conduire hors de* ». (Anzou-riandey & Moussy, 2016, p. 65). Le stade enfance est souvent considéré par les antiques comme un stade imparfait. D'où la volonté de sortir l'enfant de cette imperfection. De plus, il s'agit d'un stade où celle-ci ou celui-ci ne peut rien faire seul, d'où le fait d'en prendre soin. Enfin, élever un·e enfant c'est aussi le faire sortir de son imperfection et de son incapacité à se débrouiller seul pour devenir autonome et parfait (Grunder, 1998-2017).

L'étymologie du terme éduquer renvoie à un mouvement, une volonté de conduire vers, de faire sortir de. Il se rapproche du mot accompagner qui signifie ouvrir la route, investir un rôle moteur, semblable à celui d'un guide (Degenaeers, 2010).

L'éducation sert aussi d'apprentissage de la vie en collectivité, en communauté avec d'autres enfants pour ainsi apprendre à vivre ensemble, à se sociabiliser (Meunier & Chétoui, 2002). En somme, les enfants sont éduqué·e·s aux règles de politesse et de bienséance, aux bonnes manières, etc. Elles et ils s'enrichissent par l'expérience de leurs facultés et compétences, par l'apprentissage et la stimulation de leur autonomie et par les adultes au travers de transmission de savoirs (Degenaeers, 2010). Finalement, l'éducation des enfants se fait aussi beaucoup par imitation des adultes et de leur environnement.

L'aide

Éduquer c'est aussi aider l'enfant à apprendre. Degenaeers (2010, p. 30) définit le terme d'aide ainsi : « *Aider est défini traditionnellement comme « l'action d'intervenir en faveur d'une personne, en joignant ses efforts aux siens ».* ». En effet, aider est le fait d'intervenir pour une personne, sans complètement faire à sa place mais faire l'action ensemble. C'est-à-dire, faire avec la personne et non pour la personne. Ainsi, la personne se sent incluse et participe à l'action.

L'éducateur ou l'éducatrice a pour mission d'aider les enfants à grandir dans divers domaines : la pédagogie (en apprenant ou réapprenant à faire), la stimulation (proposer de faire, encourager à faire, montrer l'intérêt), l'assistance (aider en cas de besoin, faire avec et non pour), la coopération (faire ensemble), le soutien (rassurer, encourager), la guidance (montrer comment faire). L'adulte doit alors pouvoir s'ajuster à la fois aux besoins de l'enfant, à ses capacités et à ses désirs. En effet, l'enjeu fondamental du travail du professionnel·le est de toujours mettre l'enfant au centre, de la ou le mettre en valeur, d'être à l'écoute de ses besoins et désirs, et de veiller à laisser le choix à l'enfant de pouvoir garder une certaine maîtrise sur sa vie (Degenaeers, 2010)

L'accompagnement

Aider c'est aussi accompagner l'enfant tout au long de son développement. De ce fait, l'étymologie du terme accompagner est tirée du latin *ad cum panis*, qui signifie « « [...] *du partage du pain* » (con pane) » (Degenaeers, 2010, p. 32), soit celui qui mange du pain avec. L'importance est placée sur le fait qu'il y a une action, un mouvement qui va vers l'autre. L'accompagnement c'est faire quelque chose ensemble, c'est partager et une volonté d'aider autrui. L'éducateur ou l'éducatrice accompagne donc l'enfant au quotidien, dans diverses circonstances telles que : lever, repas, soins, démarches, travail, jeux, rencontres, sorties, séparation, maladie, etc. (Degenaeers, 2010).

Au niveau de l'accompagnement, les professionnel·le·s de l'enfance se soucient de la qualité de l'accueil proposé aux parents et à leurs enfants. La crèche est un lieu d'accueil collectif, où les éducateurs et éducatrices de l'enfance doivent veiller à accueillir chaque enfant de façon bienveillante et à favoriser un accueil individualisé à chacun·e. L'accompagnement sert de suivi personnalisé où professionnel·le·s, enfant et parents peuvent construire des liens permettant à l'enfant de s'épanouir et vivre au mieux une séparation en douceur avec ses parents. Ainsi, les professionnel·le·s doivent assurer la régularité, la stabilité, la sécurité pour que chacun·e se sente reconnu et accepté dans son intégrité. Le but étant de favoriser le bien-être et l'épanouissement personnel de l'enfant pour permettre à chacun·e d'évoluer dans un climat serein et de confiance pour qu'elle ou il puisse s'épanouir et prendre du plaisir (Bosse-Platière & al., 2011 ; Meunier & Chétoui, 2002 ; Copt, 2006). Pour bien accompagner, il faut savoir animer et communiquer.

L'animation

L'étymologie latine vient de *animare*, Degenaeers (2010, p. 33) affirme qu' : « *Animer, c'est donner à voir, donner à faire* », ce qui signifie l'action d'animer, le fait de se mettre à faire quelque chose et de faire découvrir dans ce cas. L'un des rôles de l'éducateur ou de l'éducatrice est de préparer, proposer et animer des activités pour les enfants. Ainsi, au travers d'animations, les enfants peuvent apprendre en étant aidé·e·s, guidé·e·s, stimulé·e·s, encouragé·e·s et peuvent se trouver de nouveaux intérêts. Elles et ils apprennent aussi les éléments de temps et d'espace, de changement et de coupure de la routine du quotidien, d'adaptation aux changements de lieu, de personnes, de pratiques. Mais encore, elles et ils apprennent à extérioriser leur énergie, leurs émotions, à participer, s'amuser, à créer, à expérimenter, à confectionner par soi-même, à développer et accroître leurs compétences et à leur tour à développer leur propre créativité.

Les professionnel·le·s de l'enfance sont très souvent amené·e·s à user de leur créativité en proposant aux enfants des animations et activités d'éveil, artistiques (peintures, dessins, etc.), artisanales (bricolage, décoration, etc.), sportives (individuels, collectifs, interne, externe, etc.), sociales (jeux de société, loisirs, etc.), socioculturelles (visites, sorties, etc.) (Degenaeers, 2010).

Pour la ou le professionnel·le, faire preuve de créativité signifie pouvoir s'adapter, avoir une certaine souplesse, se détacher des routines des journées, en prenant des initiatives et proposer des activités. Pour organiser des activités et les animer, il faut de la communication entre les différent·e·s éducateurs et éducatrices de l'enfance.

La communication

L'étymologie de communiquer vient du verbe latin *communicare*, qui signifie mettre en commun, faire partager, transmettre, exprimer, collaborer, partager, sous la forme verbale ou non verbale des informations, des observations, des réflexions et des émotions. Il est également dérivé du terme *communis*, ce qui est commun à tous. Communiquer indique ainsi accepter le mode d'expression d'autrui, son rythme, ses difficultés, sa propre logique et surtout pouvoir adapter son langage en fonction à qui l'on s'adresse (enfants, parents, professionnel·le·s) (Degenaeers, 2010).

De plus, les éducateurs et éducatrices doivent également être capables d'écouter. C'est cette capacité que tout individu a de se décentrer et d'écouter l'autre que ce soit verbal ou non verbal. Ainsi, l'écoute permet de déceler certains aspects et détails invisibles à l'œil. Degenaeers (2010, p. 26) énonce que : « *Écouter l'enfant, c'est accueillir sa singularité toujours, contenir sa souffrance parfois* ». L'usage de l'écoute permet alors à l'enfant de se sentir unique, important et entendu par l'adulte. Mais l'écoute permet également de comprendre que parfois ce qui ne peut pas être montré peut s'exprimer par la parole. Si un·e enfant est triste car son parent lui manque, il ne va pas forcément se mettre à pleurer mais plutôt rester dans son coin jusqu'à ce que l'adulte l'interpelle et lui demande ce qui lui arrive. À ce moment-là, l'enfant pourra exprimer sa tristesse par le langage (Degenaeers, 2010).

La stimulation

La communication amène à de la stimulation des enfants. L'étymologie latine vient de *stimulare*, qui signifie, stimuler, exciter et piquer la curiosité. Les éducateurs et éducatrices doivent non seulement transmettre leurs connaissances et leurs savoirs aux enfants mais également stimuler leur curiosité d'apprendre, d'essayer, d'expérimenter. Stimuler un·e enfant c'est lui donner à voir, à faire, à dire, en lui laissant faire ses propres expériences comme elle ou il le sent, l'entend et le souhaite. À la différence de l'enfant, stimuler pour l'éducateur ou l'éducatrice est d'être capable de proposer une solution, une alternative, de proposer une occupation, d'animer une activité (Degenaeers, 2010).

2.1.3. Les partenaires des professionnel·le·s de l'enfance

Les éducateurs et éducatrices de l'enfance travaillent au sein d'une équipe pluriprofessionnelle qui peut être composée de travailleurs et travailleuses sociaux, d'ASE (assistant·e·s socio-éducatif) et d'auxiliair·e·s. Les professionnel·le·s sont quotidiennement amené·e·s à collaborer et communiquer au sein de l'équipe de travail mais également avec les familles des enfants et d'autres professionnel·le·s, tels que : ergothérapeute, kinésithérapeute, logopédiste, neurologue, pédiatre, psychomotricien·ne, éducateur ou éducatrice sociale, pédopsychiatre, psychologue, etc.

Le partenariat entre éducateurs et éducatrices

Les professionnel·le·s de l'enfance constituent une équipe éducative. Elles ou ils se partagent les rôles et fonctions et collaborent au quotidien. Elles et ils réfléchissent ensemble sur leur pratique professionnelle et se questionnent régulièrement sur les activités mises en place, les soins particuliers à adopter, les dispositions éducatives, les différents outils (support d'observation, cahier de communication, etc.). Au jour le jour, les éducateurs et éducatrices inventent et réinventent leur métier (Degenaeers, 2010).

Travailler en équipe c'est savoir demander de l'aide à un·e autre professionnel·le et déléguer quand une tâche devient trop difficile pour la personne. Pour ce faire, chaque professionnel·le devrait être capable de partager, communiquer, collaborer, s'adapter, s'ajuster et se remettre en question pour favoriser une bonne ambiance de travail au sein de l'équipe éducative (Degenaeers, 2010).

Les réunions auxquelles le personnel éducatif se rassemble une fois par mois durant quelques heures sont nommées les colloques. Ensemble, les éducateurs et éducatrices définissent les règles pour permettre le vivre ensemble de tous, discutent, échangent sur des décisions qui ne sont pas claires, etc. Elles et ils trouvent des compromis, se mettent d'accord sur la définition de ce qu'elles ou ils entendent par telle ou telle chose, parlent de leurs pratiques éducatives, se remettent en question, etc. Parfois, les professionnel·le·s sont en désaccord, la pratique de l'autre est incomprise, en décalage avec les décisions communes. Par conséquent, la tentation de juger l'autre subvient mais être professionnel·le c'est aussi savoir faire face à ces situations. C'est interpeller autrui tout en gérant ses émotions et ressentis personnels, en questionnant les incompréhensions avec

des termes appropriés, sans juger ou offenser l'autre et lui dire qu'elle ou il fait faux et a tort (Copt, 2006). Être capable de se remettre en question, dans sa pratique, dans ses manières de faire, d'agir, de réfléchir, de penser et accepter qu'il y ait d'autres manières d'agir que celle que l'on utilise et à laquelle on pense.

La collaboration avec les familles

Le travail de collaboration avec les familles peut se faire à plusieurs niveaux. Avant l'entrée en crèche, les parents ainsi que l'enfant rencontrent la direction, puis l'éducateur ou éducatrice référent·e, pour discuter ensemble et apprendre davantage sur l'enfant (ses frères et/ou sœurs, ses craintes, ses peurs, ses envies, ses hobbies, ses besoins, ses habitudes, etc.). Ensuite, une adaptation personnelle, aux particularités, aux envies et au rythme de chaque enfant est faite (veille, sommeil, repas). Durant la période d'adaptation, les professionnel·le·s vont d'abord proposer aux parents d'amener et laisser l'enfant 30 minutes en crèche pour voir comment cela se passe, s'il ou elle s'adapte, se sent bien et trouve son compte. Petit à petit, au rythme de l'enfant, les éducateurs et éducatrices vont proposer d'augmenter le temps. Puis, si elle ou lui est inscrit·e une journée entière, elle ou il se verra proposer un repas, une sieste, jusqu'à ce que l'enfant se sente bien et l'adaptation se termine.

Des rencontres peuvent également se faire entre parents et professionnel·le·s autour d'un questionnement, voire d'une problématique qui touche à l'enfant. Par exemple, il arrive que les éducateurs et éducatrices remarquent des particularités chez les enfants, comme des dysfonctionnements, des retards, des manques, des lacunes, etc. Elles et ils vont alors les observer pour tenter de comprendre le comportement de l'enfant, dans le but d'en discuter avec les parents et trouver ensemble des solutions ou des manières d'agir pour aider l'enfant.

Les professionnel·le·s doivent s'adapter aux parents du mieux possible et répondre à leurs exigences, sans attendre de réciprocité de leur part (Bosse-Platière & al., 2011). D'ailleurs certains parents se sentent quelquefois débordés avec leurs enfants et viennent demander conseils auprès des éducateurs et éducatrices. Il est alors dans leurs devoirs d'apporter de l'aide aux parents démunis pour ainsi travailler ensemble et conjointement à « l'éducation » du jeune enfant. Parfois, en fin de journée, la ou le professionnel·le doit annoncer au parent que son enfant a, par exemple, mordu un camarade et donc été puni. Ces communications ne sont pas toujours bien accueillies par le parent. L'éducateur ou éducatrice doit alors faire preuve de tact lorsqu'elle ou il communique ces informations aux parents, pour ne pas les faire culpabiliser ou remettre en cause leur manière d'éduquer mais plutôt valoriser et soutenir les compétences parentales.

Avec d'autres professionnel·le·s

Une partie importante du travail d'un éducateur ou d'une éducatrice consiste à s'intégrer dans le réseau, ce qui signifie travailler en équipe. Le travail en réseau est le fait de collaborer avec d'autres professionnel·le·s afin de coordonner au mieux les interventions autour d'un·e enfant. Le réseau est une sorte de mise en commun des ressources de chaque éducateur et éducatrice permettant ainsi d'aborder des problèmes qui nécessitent une réponse collective. L'importance du réseau permet de mieux prendre en charge l'enfant, tout en tenant compte de l'environnement – famille, partenaires sociaux, institutions fréquentées par l'enfant, etc. – (Meunier & Chétoui, 2002).

Parfois il se peut qu'un·e enfant ayant un trouble ou une difficulté quelconque soit accueilli·e en crèche pour, d'une part, décharger les parents et d'autre part, favoriser une socialisation avec d'autres enfants. Du suivi de l'enfant peut alors découler un réseau mis en place autour d'elle ou de lui afin de favoriser au mieux son bien-être. Le but premier étant qu'elle ou il puisse s'impliquer de manière active à l'élaboration et la mise en œuvre d'une solution adaptée pour ainsi être acteur de son changement. Les éducateurs et éducatrices vont alors prendre l'enfant en charge à la crèche. Un suivi plus poussé peut-être proposé par d'autres spécialistes, en complément du travail des professionnel·le·s de l'enfance, selon les besoins de l'enfant. Un·e pédopsychiatre peut venir à domicile faire des jeux, donner des conseils et soutenir au quotidien l'enfant et sa famille. L'appui d'un·e logopédiste peut aider pour l'apprentissage du langage ou celui d'un·e psychomotricien·ne, qui est chargé des activités de rééducation et de stimulation sensorielle. Dans certains cas, le travail d'un·e neurologue, qui traite des pathologies du système nerveux et du cerveau ou d'un·e pédiatre, qui traite du développement psychomoteur physiologique, sont parfois nécessaires. Pour parvenir à bien coordonner l'ensemble de ces professionnel·le·s, des rencontres de réseau se font également pour traiter de l'évolution de l'enfant dans tous les domaines (socialisation, langage, développement, mouvements, évolution de la maladie, etc.).

2.1.4. Autour de l'éthique

L'éthique oriente les choix des éducateurs et éducatrices lorsque plusieurs valeurs morales entrent en conflit comme : la distance et la proximité, la liberté ou la sécurité, etc. (Degenaeers, 2010). En fonction des attentes de la société, des interprétations que les professionnel·le·s font de ce qui est attendu de la société et des valeurs qu'elles ou ils partagent, tous les résultats divergents. Par exemple, la société attend des garçons qu'ils soient forts, ne pleurent pas et travaillent dur pour leur famille. En tant qu'éducateur ou éducatrice, elles et ils vont interpréter ce que la société attend des garçons pour les forger à ce rôle « d'hommes forts et travailleurs », en leur apprenant à ne pas pleurer, à se défendre, à être actifs, à plus développer leur côté pratique et manuel, etc. De même pour une fille, on va attendre d'elle qu'elle ait un comportement adéquat et acceptable, qu'elle soit bien éduquée, calme, patiente, etc., et on aura de mal à supporter qu'une fille nous réponde, qu'elle dérange ou soit hyperactive.



Dans un premier temps, il faut comprendre que tous et toutes, adultes, professionnel·le·s, citoyen·ne·s, sont imprégné·e·s par leur propre culture et leur représentation du monde. Elles et ils leur arrivent de véhiculer des valeurs en désaccord avec leurs propres pensées. Il existe des schémas inscrits à l'intérieur de chacun·e, qui nous régissent tous et toutes de manières inconscientes (Daréoux, 2007). Les valeurs d'un éducateur ou d'une éducatrice ou d'un·e adulte peuvent jouer un rôle important et influencer leurs réactions face aux enfants. L'éducateur ou éducatrice qui, au fond de lui, n'accepte pas qu'un garçon puisse mettre une robe de princesse, aura de la peine à accepter de l'habiller et l'encouragera plutôt à choisir un autre déguisement correspondant à son identité sexuelle. Si l'enfant persiste à vouloir mettre cette robe, l'adulte peut alors l'envoyer vers un·e autre professionnel·le. Mais si cela va à l'encontre de ses valeurs, elle ou il insistera pour que le petit garçon choisisse autre chose ou essaiera de le faire changer d'avis avec des paroles blessantes comme : « *t'es sûr de vouloir mettre cette robe ? Tu vas ressembler à une fille, etc.,* ». Ces actes et paroles, qui pourraient réellement blesser l'enfant et qui la ou lui fera automatiquement changer d'avis, pourraient beaucoup influencer l'enfant, même sur le long terme. Sans s'en rendre compte, les adultes peuvent jouer un rôle décisif dans l'affirmation du genre de l'enfant.

Certain·e·s professionnel·le·s ont parfois des attentes différentes selon qu'elles ou ils s'adressent à une fille ou à un garçon. Dans son article, Cresson (2010, p. 28) affirme que : « *Les écarts aux codes sexués que commettent les enfants sont corrigés, par le geste ou la parole* » des adultes. Souvent ces écarts sont également rappelés à l'ordre par les enfants eux-mêmes, lorsqu'elles ou ils disent : « *c'est un jouet pour garçons ça ! Le rose c'est pour les filles ! Non, les garçons, ça joue pas à la poupée ! Les filles, ça joue pas aux voitures mais aux poupées ! etc.* ». En effet, elles et ils ont intégré la connotation sexuée des objets et les attribuent donc en fonction du sexe de l'enfant.

Dans l'urgence de la situation, l'éducateur ou l'éducatrice va réagir d'une manière sans même y réfléchir et se laisser complètement guider par les stéréotypes de genre malgré elle ou lui. Par exemple, si une fille et un garçon se bagarrent pour le même jouet, comme un camion de pompier, la ou le professionnel·le va alors intervenir « dans l'urgence » de la situation et sans réfléchir va donner le camion au garçon. Pourtant, le plus juste dans cette situation serait de chercher à comprendre quel enfant jouait avec le camion en premier ou que les enfants trouvent un compromis et partagent le camion.

Les professionnel·le·s de l'enfance doivent également apprendre et faire attention à garder une certaine distance professionnelle avec les enfants. Elles ou ils ne doivent pas faire de favoritisme ou, au contraire blâmer, constamment certain·e·s d'entre eux, pour ainsi être le plus neutre et juste possible avec les enfants.

Elles ou ils doivent aussi être dotés d'un solide équilibre psychologique pour pouvoir s'exposer à des problématiques humaines et sociales qui peuvent être difficiles à gérer émotionnellement car elles les rendent mal à l'aise, les affectent personnellement ou peuvent aller à l'encontre de leurs valeurs. C'est pourquoi il est important d'avoir des ressources et de pouvoir compter sur les autres professionnel·le·s – déléguer quand une tâche devient trop difficile, discuter et débattre au colloque, etc. – afin de tenir psychologiquement et physiquement. (Degenaeers, 2010)

Les éducateurs et éducatrices doivent faire attention à ne pas émettre de jugements de valeur sur les parents tant au niveau de la propreté de leur enfant, la nourriture, le sommeil, etc., que de leur manière d'éduquer. Parfois, il est difficile de s'empêcher de juger comme lorsqu'un parent dépose son enfant deux jours par semaine en crèche alors que l'on sait que ce parent est mère ou père au foyer. Il faut donc être vigilant·e à ne pas juger les pratiques des autres, ce qui reste souvent très compliqué, lorsqu'il y a de l'incompréhension et surtout lorsque les valeurs entrent en compte. Parfois, les manières d'éduquer les enfants de certains parents ne sont pas appréciées par les éducateurs et éducatrices de l'enfance, à l'image des parents appliquant une éducation libre, qui laisse l'enfant faire ce qu'elle ou il veut pour favoriser l'autonomie et l'apprentissage par soi-même. Ce type d'éducation peut parfois poser problème à la crèche, entre autres, au niveau de la sécurité car l'enfant qui essaie d'attraper un jouet seul va monter sur un meuble ou va prendre des ciseaux sans demander la permission à l'adulte, etc. La thématique suivante traite du moment de jeux libres en crèche qui permet de comprendre l'importance du jeu dans le développement de l'enfant.

2.2. Le jeu libre en crèche

Par rapport à la thématique des stéréotypes de genre, j'ai choisi de traiter le jeu libre en crèche car selon moi, c'est le meilleur moyen d'observer les comportements des enfants face à des jouets qui peuvent être considérés comme genrés.

Jusqu'à l'âge de 4 ans environ, filles et garçons n'ont pas de préférences particulières pour les jouets. Elles et ils jouent avec les mêmes objets mis à leur disposition, si elles et s'ils ne sont pas influencé·e·s par les adultes, qui les poussent vers des jeux plus spécifiques. Ce n'est qu'à partir de 4 ans que les enfants se répartissent dans les jeux, selon le genre et principalement, par imitation entre partenaires du même sexe plutôt que par intérêt pour le jeu ou la situation en elle-même (Périno, 2014).

En crèche, les journées des enfants sont structurées par le jeu. Le jeu libre est donc la période la plus propice pour observer la manière dont les stéréotypes genrés sont intériorisés et impactent sur les enfants. Ces moments de jeux libres permettent d'observer les enfants sur leur manière d'être, de faire, de se comporter, d'entrer ou non en relation avec autrui, etc. En effet, durant le jeu libre, elles et ils choisissent eux-mêmes leur activité. Il n'y a donc aucun jeu imposé. Elles et ils déterminent librement le lieu, l'activité et leur partenaire de jeux. Anzou-riandey et Moussy (2016, p. 76) définissent le jeu libre comme « [...] *une activité volontaire dans un temps et un lieu définis* » par l'enfant, qui est libre dans le temps du jeu ou de l'activité, dont le jeu libre fait partie du déroulement des activités de la crèche.

Le jeu libre constitue un moment important dans le développement de l'enfant car c'est principalement au travers d'« [...] *activités initiées par les enfants eux-mêmes* » qu'elles et ils apprennent. Le jeu leur permet également de développer leur sens de la créativité, par exemple, au travers du jeu symbolique – l'enfant cuisine, téléphone, fait les courses, etc. – ou par l'imagination – l'enfant se représente des lieux ou des activités imaginaires tels que : aller au travail, conduire une voiture, aller à la piscine, etc. –. De plus, le jeu donne la possibilité aux enfants de créer des interactions sociales avec les autres enfants présent·e·s à la crèche. Coulon et Cresson (2007, p. 29) complètent ces informations par le fait qu'au travers du jeu, elles et ils exerceraient déjà « [...] *leurs relations sociales et s'attribuent des positions plus ou moins hiérarchisées au sein de leur groupe de pairs* ». Cette manière de se positionner dans un groupe comme - leader, suiveur, passeur, neutre, etc. –, reflète cette capacité d'autonomie que l'enfant a, en choisissant lui-même « [...] *ses partenaires, ses supports de jeux, son espace de jeux, sa durée [...]* », etc. (Périno, 2014, p. 28). C'est pourquoi le jeu « [...] *réunirait alors toutes les caractéristiques propices au développement de l'autonomie* » (Coulon & Cresson, 2007, p. 27).

L'activité dirigée est souvent proposée aux enfants, comme autre type d'activité, en parallèle du jeu libre. Elle consiste à proposer un jeu ou une activité à un groupe d'enfants, sous la supervision d'un·e professionnel·le. L'activité dirigée offre la possibilité aux éducateurs et aux éducatrices de faire des activités avec un plus petit groupe d'enfants. Ainsi, elle sert à diversifier les interactions entre les enfants, en choisissant certain·e·s et surtout en séparant les duos. En particulier, il s'agit de donner l'opportunité aux enfants d'entrer en relation avec d'autres camarades, avec lequel·le·s elles et ils n'ont pas l'habitude de jouer. Pour les plus jeunes, l'activité dirigée permet de se familiariser avec les couleurs, les nombres, les formes, etc. Et pour les plus grands, les jeux de société peuvent leur apprendre le fair-play, à attendre son tour, à compter sur les dés, etc. Tous ses jeux, en quelque sorte, peuvent préparer les enfants pour l'école, non seulement pour l'apprentissage des compétences mais aussi pour les interactions avec les autres élèves dans leur future classe et peut-être aussi le rapport avec l'autorité comme avec la ou le professeur·e.

En définitive, la différence entre ces deux types d'activités est que le jeu libre permet à l'enfant de choisir librement et pleinement son jeu alors que l'activité dirigée est, en quelque sorte, choisie et imposée par l'équipe éducative. En effet, c'est à l'éducateur ou à l'éducatrice que revient le choix de l'activité qu'elle ou il va proposer aux enfants. Par conséquent, la marge de manœuvre est beaucoup plus grande pour les enfants, en jeu libre.

Mais parfois, durant les moments de jeux libres, les professionnel·le·s peuvent inconsciemment influencer le choix des enfants, dans leurs jeux. Si nous reprenons l'exemple du garçon désirant vêtir une robe, détaillé dans mes motivations, imaginons que l'éducatrice ait réagi d'une autre manière en répondant : « *es-tu sûr de vouloir mettre cette robe ?* », comment aurait réagi l'enfant d'après vous ? On suppose qu'il aurait répondu « *non* » et qu'il serait directement parti jouer à un autre jeu, en intériorisant le fait qu'un garçon ne peut pas porter de robe. De même que si on répète à longueur de journée, que les voitures c'est seulement pour les garçons, l'enfant va alors assimiler les paroles de l'adulte, comme une vérité absolue. Et le jour, où la petite fille souhaite jouer aux voitures, elle s'interdira d'y aller, en se rappelant que l'adulte avait dit une fois, que les voitures c'est seulement pour les garçons. Daréoux (2007, p. 93) cite Michèle Babillot : « *les garçons et les filles s'interdisent certaines activités, certains jeux sans qu'il n'y ait jamais rien de dit mais (cela est dit) de manière complètement implicite* ». ⁵

⁵ Daréoux s'appuie sur les propos de Michèle Babillot, provenant d'un enregistrement d'une cassette vidéo : « Elle & Il, L'école de la mixité », académie de Lille.

2.2.1. Aménagement de l'espace de jeux

Dans les structures d'accueil de l'enfance, l'aménagement de coins spécifiques pour chaque type de jouets peut être problématique selon les différentes superficies attribuées à chacun des jeux et engendrer un clivage des sexes, en excluant le sexe opposé.

Intérêt de l'aménagement à hauteur des enfants

Tout projet d'aménagement d'une crèche devrait commencer par un bon questionnement, en mettant l'intérêt de l'enfant au centre des préoccupations afin de favoriser au mieux son bien-être. L'envie de changer l'agencement des salles, de revoir l'emplacement des meubles et des jeux est à prendre au sérieux car il y a des critères à explorer et à respecter concernant la visibilité, la lisibilité, la fonctionnalité et le confort des enfants. Lorsque le personnel éducatif aménage les locaux, il est important de se placer successivement à divers endroits de la pièce et d'observer ce que l'adulte voit, puis se baisser pour voir ce que l'enfant voit (Levine, 2014).

Lors de l'aménagement des structures d'accueil, l'un des problèmes pédagogiques qui s'imposent aux éducateurs et éducatrices consiste à savoir si l'environnement éducatif mis à disposition permet à l'enfant d'utiliser toutes ses compétences et potentialités ou si l'adulte n'a pas tenu compte des contraintes qu'elle ou il peut rencontrer (Meunier & Chétoui, 2002). C'est pourquoi l'achat de mobiliers – tables, chaises, meubles, tapis, poufs, etc. – est agencé à la hauteur des enfants. De plus, l'aménagement des jouets, des objets, des pochettes à doudous doit être réfléchi de sorte que les enfants puissent les attraper ou les prendre de manière autonome. Le but étant de favoriser au mieux leur autonomie et l'accessibilité aux différents jeux, objets et doudous. Les auteurs Meunier et Chétoui (2002, p. 75) confirme que : « *Observer l'aménagement de l'espace, l'organisation d'une journée, l'accessibilité aux différents jeux sont autant de facteurs qui permettent de repérer si l'enfant possède les conditions pour être acteur de ses décisions et de ses actes* ». Les professionnel·le·s devraient donc être sensibles au fait que l'aménagement de l'espace peut représenter une véritable contrainte pour l'enfant – dans l'apprentissage et l'acquisition d'autonomie – qui désire prendre son doudou ou attraper des jouets seul·e.

Problèmes et restrictions dans l'aménagement

Parfois, l'aménagement des structures d'accueil peut être une réelle problématique car la superficie de la crèche ne permet pas aux éducateurs et éducatrices d'agencer les espaces de la manière souhaitée. De plus, d'autres critères sont également à prendre en considération : concernant les locaux (le nombre de pièces, les dimensions, l'agencement), la composition des groupes d'enfants, la régularité des fréquentations de la structure, l'effectif du personnel, les budgets, etc. Levine (2014) énonce donc que les secrets d'un aménagement réussi dépendent de plusieurs facteurs : l'organisation dans l'espace, du déroulement dans le temps, des compositions des groupes, de la concertation en équipe, de la répartition des fonctions, de la prise en compte des besoins des enfants (Levine, 2014 ; Fontaine, 2014).

Disposition des coins de jeux et clivage des sexes

Selon Golay (2013), pour les professionnel·le·s de l'enfance, le sexe de l'enfant n'est pas un facteur déterminant en matière d'agencements de l'espace. Généralement en crèche, les pièces sont organisées par des espaces de jeux. De façon que l'aménagement de ces différents coins – cuisine, ferme, construction, voiture, etc. – engendre et encourage à la séparation des sexes. Ceux-ci sont parfois agencés de manière à attirer plutôt un sexe que l'autre et peuvent influencer le choix du jeu de l'enfant mais aussi donner lieu à des activités différenciées selon le sexe. C'est-à-dire qu'en fonction de la manière dont sont aménagés les coins, par exemple, le coin poupées – dont la plupart des objets sont roses, les poupons ne sont en général que des filles, etc. – attire plus facilement les filles que les garçons. Suite aux nombreuses observations des pratiques ludiques des enfants, Golay (2013) affirme que la configuration des lieux, la formalisation des coins, le type d'activité menée et les thèmes abordés jouent un rôle important sur le choix et la manière de jouer de l'enfant. Cette incidence de l'espace influence donc leurs jeux et par la même occasion entraîne une spécialisation des coins selon le sexe. Par conséquent, cela donne aux enfants un accès inégal aux différents espaces de jeux. En revanche, le fait de ne pas séparer les jeux et le matériel en fonction du sexe des enfants amène à un dépassement des comportements stéréotypés et donc à un changement possible fait à partir d'un agencement des jouets, qui offrent ainsi des expériences diversifiées tant aux filles, qu'aux garçons (Dafflon Nouvelle, 2006).

Agencements de coins favorisant la combinaison de plusieurs jeux

L'agencement des salles en coin spécifique est le fruit d'une conception que les adultes se font des enfants et de leurs besoins (Golay, 2013). De plus, les divers jeux que proposent les crèches sont souvent mis en association de jeux. C'est-à-dire que le « coin poupées » est souvent aménagé au côté du « coin dînette », pour ainsi faciliter la combinaison de ses deux jeux. Mais souvent cela ne fait que cliver les différents jeux qui se trouvent dans la structure et donc favorise un aménagement de la salle : d'un côté « jeux de garçons » et de l'autre : « jeux de filles », ce qui ne fait que renforcer encore plus les stéréotypes de genre.

Parfois l'association des différents jeux (dînette et instruments de cuisines, musique et instruments de musique, voiture et tapis de voitures, etc.), que font les professionnel·le·s, ne fait pas partie de la même logique pour l'enfant. Elle ou il préfère explorer l'univers qui l'entoure et associer parfois des jeux qui ne vont pas ensemble (dînette et animaux, voiture et Lego®, etc.) et même parfois, détourner l'usage habituel d'un objet (instruments de cuisine pour faire de la batterie, fer à repasser comme rouleau de peinture, etc.).

Espaces dédiés aux différents jeux

Quant aux espaces dédiés aux jeux, souvent certains jouets prennent plus de place que d'autres et parfois les éducateurs et éducatrices aménagent ces différents coins de sorte que les enfants aient assez d'espace pour jouer. Le coin « voitures et camions » bénéficie généralement de plus de place que d'autres coins (animaux, plots, etc.). Une fois de plus, cet aménagement renforce les stéréotypes de genre, dans le sens où les garçons sont plus « turbulents » et ont besoin de plus d'espace pour pouvoir s'exprimer dans le jeu.

De plus, l'espace des pièces ou salles dont dispose la structure est réfléchi de manière à permettre à l'enfant d'avoir assez de place pour exprimer sa créativité durant le jeu libre. Mais bien souvent, l'aménagement des jeux de ces coins se retrouve dispersé et mélangé à travers la salle car souvent l'espace qui leur est dédié, n'est pas de la même logique pour l'enfant. Par exemple, lorsqu'elles et ils jouent au coin « poupées », elles et ils font énormément de déplacements dans la salle pour signifier qu'elles ou ils vont en promenade ou en vacances, etc.

Place et positionnement de l'adulte dans l'espace du jeu

Le positionnement du professionnel·le dans la pièce joue un rôle majeur dans le jeu des enfants parce qu'elles et ils ont besoin de voir et sentir la présence de l'adulte pour se sentir en sécurité. En effet, pendant les temps de jeux libres, le fait qu'un éducateur ou une éducatrice soit présent·e dans la pièce permet à l'enfant de savoir qu'elle ou il peut jouer en toute sérénité, découvrir, expérimenter et apprendre par le jeu car l'adulte est là en cas de problèmes. Cependant, si les professionnel·le·s quittent la pièce, les enfants vont automatiquement chercher sa présence et vont donc soit arrêter leur jeu, soit emporter le jeu auprès de l'adulte pour continuer à jouer (Fontaine, 2014).

2.2.2. Choix et propositions d'activités et de jeux variés

Déjà tout petit·e·s, les enfants apprennent et reproduisent les inégalités de ce monde sans même s'en rendre compte. Les petites filles jouent à imiter leur maman à faire la cuisine, le ménage, à s'occuper de leur bébé, etc., et les garçons, eux, jouent au bricoleur comme papa, s'amusent à se bagarrer, se dépensent au foot, etc.

Dès l'âge de 20 mois, les enfants affichent une préférence pour les jeux et activités qui sont considérés comme appropriés à leur sexe. Baudelot et Establet (2007, p. 45) affirment qu' : « [...] il est très rare que des garçons jouent spontanément entre eux à la poupée ». En outre, ce n'est pas si anodin non plus qu'un groupe de filles se mettent à jouer ensemble aux voitures. Même si les filles continuent à s'intéresser aux jouets féminins, elles « [...] pratiquent de plus en plus des activités longtemps considérées comme réservées aux garçons » (Caffari-Viallon, 2017, p. 162). En effet, les filles ont tendance à étendre leur champ d'activités ludiques, alors que pour les garçons, le phénomène tend à s'inverser. Depuis tout·e petit·e, les enfants sont attiré·e·s vers les jeux selon leurs goûts et leurs couleurs, leurs envies et leurs besoins du moment. C'est pourquoi filles et garçons se dirigent naturellement vers des jouets qu'elles et ils accordent une préférence ou privilégient dans leur environnement (Baerlocher, 2006).

Jeux pour filles et jeux pour garçons

Les jeux des garçons mobilisent plus les jeux de combat, de guerre, de vitesse, alors que les jeux des filles sont particulièrement conçus pour leur permettre de se mettre en scène, se faire belles, vivre des histoires magiques, etc. (Zegai, 2014). Notamment, les petites filles continuent de jouer à la poupée tandis que les garçons découvrent et expérimentent de nouveaux jouets, tels que bateaux, voitures, moto, objets volants, etc. Par conséquent, « *Une claire distinction s'instaure entre l'univers des jouets attribués aux garçons, orientés vers la conquête et l'exploration du monde extérieur, et celui des filles, tournées vers l'intérieur : pouponnage, cuisine, travaux de ménage* » (Baudelot & Establet, 2007, p. 48).

Ainsi, la diversité des jeux qui sont proposés aux filles et aux garçons varie énormément. Les jeux attribués aux filles concernent seulement les domaines suivants :

- la maternité : avec l'interminable série de bébés, poupées, poupons, nourrissons, Barbies®, avec des accessoires très concrets de petites mamans (baignoire, table à langer, chaise haute, biberon, bavoir, poussette, berceau, landau, alimentations, etc.) permettant ainsi à la petite fille de s'occuper du bébé.
- le domestique : avec une panoplie d'accessoires de ménage en miniature, comme un aspirateur, une machine à laver, un fer à repasser, un étendage, une machine à coudre, etc. Au niveau soins, des nécessaires de toilettes et de soins, des trousseaux d'infirmières munies de seringues, thermomètre, bandes et sparadraps. Et au niveau cuisine, la marchande pour faire les courses, la cuisinière, le four, divers appareils d'électroménagers, ainsi qu'une vaste gamme d'aliments et d'ustensiles de cuisine miniaturisés.
- la beauté : avec des jeux de coquetterie pour se faire belle et pour séduire (accessoires de maquillage, coiffure, bijoux, petits talons hauts, etc.), faisant ainsi allusion à toujours faire attention à son apparence physique. De même que les costumes, déguisements, contes de fées, histoires de princesses de Walt Disney et en référence à cela, de véritables châteaux et maisonnettes de poupées avec intérieurs de maison avec salle de bain, cuisine, salon et chambres ont été construits (Daréoux, 2007 ; Étude du Conseil du statut de la femme, 2010 ; Gianini Belotti, 2001).

On peut alors constater que tous ces jouets sont une reproduction à l'identique du monde des adultes et qu'ils sont proposés déjà très tôt aux petites filles, parfois même dès l'âge de 18 mois. Or, ces jeux parfois trop réalistes soulèvent une autre problématique, ils apprennent aux filles le souci d'être organisées, rangées, méthodiques et d'avoir le sens pratique (la poussette pour ranger les courses, les étagères pour ranger les aliments, etc.). En quelque sorte, ces jouets enseignent aux petites filles comment endosser ce futur rôle de bonne mère, en leur offrant tout l'espace domestique comme leur mère. Or, ils ne leur permettent pas de s'identifier à leur mère dans le domaine professionnel et public, alors qu'aujourd'hui une grande majorité des femmes travaillent (Daréoux, 2007).

Alors que les jeux proposés aux garçons offrent davantage de possibilités et de choix dans les domaines suivants :

- la guerre : avec toute l'artillerie d'armes (pistolet, revolver, fusils-mitrailleurs, carabine, tank et canon miniature, épées, sabres, arcs et flèches, etc.) qui se différencie des objets réels seulement parce qu'ils sont moins dangereux. D'autres jeux de guerre, d'aventure s'ajoutent à cela, les décors de châteaux, chevaliers, armées prêtes au combat, dragons, dinosaures, etc.
- la construction : avec tous types de jeux qui permettent de construire (gros et petits Lego®, plots, blocs et bâtons métalliques, blocs à piques, etc.) permettant ainsi de développer le sens de l'action, de la pratique et de la découverte.
- les moyens de transport : avec tous les moyens de transport par terre (voitures, camions, motos, trains, vélos, bus, taxis, etc.), par mer (bateaux, paquebots, cargos, navires, sous-marins, canoés, etc.) et par air (hélicoptères, montgolfières, avions, porte-avions, missiles nucléaires, vaisseaux spatiaux, fusées, etc.) de tous genres et de toutes dimensions.
- les superhéros : avec différents costumes d'héros, par exemple, Batman®, Superman®, Spider-Man®, Iron Man®, Zorro®, Robin des Bois®, etc., et d'autres déguisements s'inspirant d'histoire : costumes de cowboys, indiens, pirates, ninjas, chevaliers, dragons, etc.
- le sport : avec les équipements sportifs et tous les jeux de balles et de ballons proposés comme le foot, le basket, le hockey, le rugby, etc. Bien que ces différents sports s'ouvrent petit à petit aux filles, ils restent néanmoins très virils et masculins (Daréoux, 2007 ; Étude du Conseil du statut de la femme, 2010 ; Gianini Belotti, 2001).

On remarque donc qu'il existe un plus large choix de jouets mis à disposition pour les garçons, alors que les jeux apparentés aux filles sont limités en nombre et réduits aux champs de la maternité, du domestique et de la beauté. Ceux-ci renvoient davantage aux jeux symboliques – jeux de faire semblant – et aux jeux de rôle qui amènent plutôt les filles à acquérir des compétences verbales. Alors qu'au contraire, les jeux de constructions et d'emboîtement proposés aux garçons encouragent davantage à la manipulation et l'exploration, leur permettant ainsi d'acquérir des compétences d'orientation dans l'espace, de logique et d'analyse. On peut également remarquer que les jouets attribués aux garçons – la guerre, la construction, les moyens de transport, les superhéros et le sport – sont beaucoup plus nombreux et centrés sur des activités plus diversifiées. Par conséquent, les jeux de garçons offrent plus de possibilités d'interventions et d'actions et aident à la manipulation, en dépit des jeux de filles qui incitent davantage à l'imitation et fournissent ainsi moins d'occasions d'innover (Baudelot & Estabiet, 2007 ; Grésy, 2014).

Jeux sans connotation genrés

L'apparition d'une troisième catégorie de jeux dans les rayons, aux côtés des jouets pour filles et des jeux de garçons, ce sont les jeux de types « mixtes » ou « neutres ». Les jouets mixtes sont appelés ainsi car ceux-ci sont présentés avec des couleurs plus neutres que le rose et le bleu. De plus, ils sont jugés et considérés comme adaptés pour les enfants des deux sexes parce qu'ils peuvent convenir autant bien aux filles qu'aux garçons (Baudelot & Establet, 2007 ; Gianini Belotti, 2001).

À l'inverse de ce que l'on pourrait penser, il existe un nombre indéterminable de jouets neutres : pour commencer, les jeux de découverte proposés aux bébés et petit·e·s enfants (arbres de découvertes, hochets, jouets d'éveil, etc.). Ensuite, les jeux de motricité, avec des montants en bois, des blocs de motricité, circuits en bois avec perles amovibles, etc. Il y a également les jeux de construction, comme : Lego®, plots, cubes, Kapla®, puzzles, mosaïques et picots à planter, éléments à empiler et à emboîter, perles à souder, etc. Au niveau des jeux de société il y a une panoplie de jeux : d'adresse, de découverte, de réflexion, de construction, etc. sans oublier les fameux jeux de cartes. Dans les jeux mixtes, on retrouve aussi des matériaux malléables, tels que : pâte à modeler, sable cinétique, pâtes et riz comestibles, graines, etc. Il y a encore, toutes sortes de malles pour jouer au docteur et la doctoresse, à l'infirmier et l'infirmière, au vétérinaire, etc. Mais aussi des malles et des valises composées de divers jeux, des pièces, etc. On peut compléter cette longue série par : des instruments de musiques, des trains en bois, des livres, des animaux, des peluches, Playmobiles®, des feutres et crayons de couleur pour dessiner et peindre, etc. Au niveau des objets de récupération, il y a notamment : les objets non déterminés, tels qu'objets manufacturés (ficelles, cartons, papiers, boîtes en plastiques à remplir, etc.) ou objets provenant de la nature (morceau de bois, cailloux, feuilles, fleurs, plumes, brindilles, etc.) matériaux divers et/ou de récupération : feuilles, cailloux, sable, rouleaux de papier toilette, matelas, éléments de jeux ou de jouets cassés, abîmer, etc. La majorité de ces jeux permettent aux enfants de développer diverses compétences telles que : leur éveil, leur créativité, leur adresse, leur réflexion, leur motricité, etc. Tous les jeux cités ne sont qu'un petit panel des nombreux jouets qu'il existe (Baerlocher, 2006 ; Baudelot & Establet, 2007 ; Caffari-Viallon, 2017 ; Gianini Belotti, 2001).

Même si les jeux neutres ou mixtes sont destinés autant aux filles qu'aux garçons, Gianini Belotti (2001, p. 95) affirme que : « [...] l'intention qu'ils soient davantage utilisés par des garçons que par des filles, et vice-versa, apparaît souvent avec évidence dans les illustrations qui ornent les boîtes et les emballages ». À propos, sur les boîtes de l'enseigne Lego®, apparaissent exclusivement des petits garçons jouant et construisant des tours, des maisons, etc. Cependant, la marque Lego® a spécialement créé et mis en vente des boîtes de constructions pour les filles, contenant, pour changer, des éléments pour construire une maison tout équipée, jusqu'aux plots roses. Néanmoins, les jouets neutres peuvent très bien être détournés de leur fonction unisexe pour être ainsi utilisés par les enfants comme des jeux de leur propre sexe. En effet, ce sont elles et ils qui décident pleinement de l'usage des jouets (Baudelot & Establet, 2007).



Pistes de réflexion pour les professionnel·le·s en crèche

La diversité des jeux qui sont proposés en crèche peut influencer le choix des enfants dans les jouets. Si la crèche ne propose que des jeux stéréotypés, tels que : poupées, dinette, bijoux, maquillages, voitures, chevaliers, dragons, Lego®, etc. Pour les enfants, le choix serait très vite restreint, dans le sens où les filles s'intéressent seulement aux jeux « qui font filles » et les garçons à ceux « qui font garçons ». De même pour les couleurs des jouets, le rose est réservé aux filles et le bleu est associé aux garçons. Par conséquent, si l'équipe éducative met à disposition plus de jeux mixtes, comme : plots, animaux, livres, Playmobiles®, pâte à modeler, cube de motricité, objets de récupération, etc. Les enfants auraient davantage de possibilités de choisir parmi la variété de jeux proposés.

Cependant, souvent le sexe de l'enfant ainsi que les représentations des professionnel·le·s jouent un rôle prépondérant dans le choix du matériel de jeux (Golay, 2013). C'est pourquoi les équipes éducatives ont tendance à acheter principalement pour les filles : des bébés, des poussettes, des landaus, des aliments et ustensiles de dinette, etc., et en référence aux garçons : des voitures, des camions, des motos, des avions, des trains, des Lego®, des chevaliers, etc. En revanche, ce qui pose souvent problème, c'est que les éducateurs et éducatrices se voient contraint·e·s d'acheter des poupons vêtus exclusivement de rose, des poussettes, des landaus, des tables à langer, elles encore toutes roses. Mais aussi, des voitures, des camions, des trains, des Lego®, des chevaliers aux couleurs bleues, rouges et vertes, qui attirent davantage les garçons. Par conséquent, les professionnel·le·s de l'enfance peinent à trouver des jeux à couleurs plus neutres, tels que : jaune, orange, bordeaux, violet, turquoise, beige, brun, gris, etc., et ainsi moins connoté filles ou garçons. De plus, elles et ils essaient également de varier les jouets en cherchant des jeux plus neutres – par exemple fabriqué en bois – qui parfois n'est pas évident à trouver.

Dès lors, Fontaine (2014) propose quelques pistes de réflexion et d'action qui peuvent être mises en place par les professionnel·le·s de l'enfance :

- choisir des jouets selon la variété des actions qu'ils offrent et permettent, favoriser au maximum les combinaisons de jeux pour encourager l'exploration, l'invention et la créativité des enfants et soutenir la durée du jeu à long terme ;
- créer des zones ou coins de jeux, comme la dinette, en rassemblant au même endroit des jouets qui peuvent être combinés ensemble (par exemple, des Kapla® et des animaux, des Lego® avec des Playmobiles®, etc.) plutôt que de les aménager dans différents espaces éloignés ;
- sortir de temps à autre du matériel de jeux complémentaires, tels que : des contenants (sceaux, boîtes, sacs, bouteilles, tuyaux, etc.) et des contenus de tailles différentes (sables, pâtes, riz, graines, balles, billes, éléments de construction, etc.) ;
- observer les diverses combinaisons de jeux découvertes spontanément par les enfants et en tenir compte : si les enfants déplacent systématiquement certains jouets dans un autre espace que celui proposé par les adultes, c'est que peut-être le jeu y est plus

attrayant ou la combinaison y est plus facile ou que le jeu y est plus attrayant ? De même, si les enfants détournent constamment l'usage d'un jouet, pour le rendre plus intéressant, c'est peut-être l'occasion pour les adultes d'en reprendre l'idée ?

En somme, si on laisse la possibilité aux enfants de choisir pleinement les jeux, les objets et les activités, on remarque qu'instinctivement, filles et garçons se dirigent vers les jouets qu'elles et ils préfèrent. Or, on pourrait être agréablement surpris d'observer des petites filles sortir et jouer aux voitures, camions, avions, bateaux, petits trains, en les alignant et en les déplaçant avec la même concentration et le même plaisir que les garçons. De la même manière qu'on peut voir des petits garçons jouer au marchand, préparer le dîner à la cuisinière, promener un bébé, etc. (Gianini Belotti, 2001).

2.2.3. Le marketing

La société actuelle ne cesse d'accentuer les différences entre les filles et les garçons. Par conséquent, le marketing en profite en incitant les enfants à choisir des jeux de leur sexe en leur proposant « des jouets pour filles » roses et « des jouets pour garçons » bleus.

Les productions industrielles de l'enfance indiquent aux enfants, garçons et filles comment elles et ils doivent se comporter, comment doit être un « homme », une « femme » et comment respecter leurs rôles sociaux. Les stéréotypes de genre sont encore énormément véhiculés par les médias, les livres, les jeux, les jouets, les vêtements, etc.

Pour le marketing, la séparation des sexes est bénéfique pour eux. Le fait d'avoir créé et séparé les rayons en fonction des sexes pousse la société à acheter et consommer davantage. Notamment, le fait de ne plus pouvoir, comme auparavant, transmettre les jouets, les habits des grands frères aux petites sœurs et inversement – car les objets deviennent trop stéréotypés (vélos roses ou bleus, vêtements avec héros comme Cars®, Spiderman®, Batman® et la Reine des Neiges®, Hello Kitty®, Cendrillon®, etc.) – obligent donc les gens à acheter et racheter pour leurs enfants. Ainsi, le marketing fournit des indicateurs aux enfants qui leur permettent de savoir exactement quels jeux leur sont destinés et si elles ou s'ils peuvent ou non les utiliser ou si les jeux sont exclusivement « réservés » à l'autre sexe (Zegai, 2014).

Au niveau du marketing toujours, la couleur joue un rôle considérable dans le choix du jeu de l'enfant. Le rose définit exclusivement le sexe féminin et donc réservé aux filles, à l'inverse le bleu peut être autant convenir aux filles qu'aux garçons. Ainsi, la moindre trace de rose identifiée sur un jeu, un livre ou un vêtement sera banni par les garçons qui exprimeront spontanément : « *c'est pour les filles !* » et n'en voudront pas. Le rose marque donc cette différence féminine que les autres couleurs n'engendrent pas et donc, elles sont neutres (Baudelot & Estabiet, 2007 ; Zegai, 2014).

Sur le plan de la conception des jeux du point de vue du marketing, certains sont censés ne s'adresser qu'aux filles ou qu'aux garçons. On peut retrouver cela dans les rayons des magasins qui sont aménagés d'un côté « jeux pour filles » et de l'autre « jeux pour garçons ». De plus, parfois ces rayons sont explicitement précisés par des panneaux dans les magasins et par des rubriques dans les catalogues de jeux. C'est pourquoi pour vendre leurs jouets, les enseignes n'hésitent pas à mettre en scène des enfants jouant à des jeux de leur sexe et les photographier pour ensuite les publier dans leurs catalogues pour ainsi inciter à acheter (Zegaï, 2014).

Les personnages que l'on retrouve notamment dans les livres pour enfants sont majoritairement des garçons et souvent, lorsqu'il s'agit d'un animal qui est le héros principal du livre, il est directement associé au masculin. Les personnages féminins sont rarement des héroïnes principales. Elles sont souvent représentées en second plan comme maman, femme de ménage, à la cuisine, dans les soins, etc., adossant leur rôle courant (Brugel & al., 2002 ; Dafflon Novelle, 2006 ; Zegaï, 2014).

Pour conclure, les parents jouent également un rôle important dans l'apprentissage du genre et la déconstruction des stéréotypes genrés. En effet, « *Les adultes tendent à offrir aux filles des jouets étiquetés comme féminins (poupées) et des jouets étiquetés comme masculins aux garçons* » (Baudelot & Estabiet, 2007, p. 43). Par conséquent, ils ne se contentent pas seulement d'acheter aux enfants le produit mais ils participent activement à l'apprentissage de ces stéréotypes en les encourageant, de manière involontaire et inconsciente, à s'approprier les jeux et jouets conformes à leur identité sexuelle. Si, généralement, les parents essaient d'encourager les enfants à adopter des comportements, des attitudes et à se diriger vers des jeux, des vêtements stéréotypés, ils tentent, à l'inverse, de décourager les contre-stéréotypes. Ainsi les enfants sont donc plus contraint·e·s d'adopter des comportements adéquats selon leur identité sexuelle (jouets, activités, émotions, caractère, etc.). Il en va de même pour les parents les plus attentifs aux désirs et volonté de leur enfant en matière de jouets. Ils ne consentiraient jamais d'acheter un pistolet pour leur petite fille ou une dinette à leur petit garçon car pour eux : « *Ça leur est impossible, ou alors, ils le vivent comme un sacrilège* » (Gianini Belotti, 2001, p. 95 ; Boisson-Cohen & Wisnia-Weill, 2014 ; Zegaï, 2014). Dans le chapitre suivant, les termes de genre et de stéréotypes sont traités séparément afin de les assembler en dernière partie pour comprendre la notion de stéréotype genré.

2.3. Les stéréotypes de genre

2.3.1. Le genre

Le terme de genre a mis du temps à s'imposer en Europe. Auparavant, les personnes évitaient d'utiliser le mot genre car la notion était floue, confuse, ambiguë et la signification du terme était souvent remise en question. En outre, il y avait aussi une volonté de ne pas discuter de ce problème parce qu'on est dans une société patriarcale dans laquelle les hommes ont tout le pouvoir. Les individus tentaient alors de le remplacer par d'autres termes comme : sexes, femmes-hommes, filles-garçons ou féminin-masculin. Mais, depuis une dizaine d'années, le genre a fini par unir « [...] *l'ensemble des études visant à penser les rapports entre hommes et femmes, y compris celles qui étaient explicitement menées en termes de rapports sociaux de sexe* » (Pfefferkorn, 2012, p. 87).

Définition du genre

Le genre n'est pas un terme évident à définir. Tous au long de mes lectures, chaque auteur·e donne sa propre définition du genre et souvent la complète ou la confronte avec diverses définitions tirées chez d'autres auteur·e·s.

Dans son ouvrage, Parini (2006, p. 31) donne comme première définition : « *Le genre est un processus social de construction de représentations d'une différence biologique ayant comme but de déterminer des territoires sociaux distincts et de dominer l'autre* ». Le genre sert d'une part à concevoir les représentations que l'on se fait des différences biologiques entre les femmes et les hommes. Et d'autre part, à séparer distinctement les sexes dans différentes classes sociales, ce qui engendre une sorte de hiérarchisation entre eux.

Quelques pages plus loin, l'auteure rapporte à sa définition que : « [...] *le genre est un système bâti sur la construction sociale des différences (ou la différenciation) entre les sexes donnant lieu à des inégalités* » (Parini, 2006, p. 35). En effet, les hommes et les femmes sont différents au niveau biologique et cela peut parfois créer des inégalités entre eux. Par exemple, si les enfants entendent à plusieurs reprises qu'« *un garçon, ça joue aux voitures et qu'une fille, ça joue aux poupées* », elles et ils vont intérioriser cette notion de seulement pouvoir jouer avec des jeux correspondant à leur identité sexuelle. Par conséquent, cela engendre des inégalités au niveau du jeu, du fait qu'un garçon ne peut pas jouer aux poupées et qu'une fille ne peut pas jouer aux voitures.

Judith Lorber, citée dans l'ouvrage de Pfefferkorn (2012, p. 60), définit le genre comme : « *Un processus de construction sociale, un système de classification sociale et une institution qui structure chaque aspect de nos vies parce qu'il est encastré dans la famille, le lieu de travail, l'État, ainsi que dans la sexualité, le langage et la culture* ». Cette fois-ci, l'auteure rallie le terme de processus à construction sociale, qui était déjà abordé dans les deux citations précédentes. La notion de classification sociale définit le genre comme une sorte de terme qui classe et englobe les différents sexes. D'une manière générale, le genre est toujours présent dans notre vie et la structure d'une manière qu'on ne puisse y échapper.

Patricia Santos

La catégorisation

La notion biologique a été inventée pour séparer les deux sexes de manière distincte afin de leur attribuer des fonctions différentes à respecter. « *En même temps, le genre renvoie aussi au système social global qui crée et légitime la catégorisation en masculin et féminin* » (Pfefferkorn, 2012, p. 66). En effet, dès la naissance, les bébés sont reconnu·e·s comme fille ou garçon, en fonction de leur partie génitale. Dès lors et tout au long de leur vie, les humains doivent apprendre à vivre avec leurs particularités biologiques et respecter la différence de l'autre sexe pour correspondre à leur sexe et être ainsi reconnus en tant que femme ou homme.

Les enfants passent par différentes étapes avant de comprendre que le sexe est déterminé biologiquement et stable au travers du temps et des situations. Dès le plus jeune âge, elles et ils apprennent à catégoriser les objets et personnes en féminin et masculin. À partir de 2 ans, les enfants sont capables d'identifier le sexe des personnes qui les entourent en se basant sur des distinctions comme la coiffure, les vêtements, etc. Puis vers 3-4 ans, elles et ils apprennent et comprennent que le sexe d'une personne est un critère stable au fil du temps. Les filles vont devenir des femmes et les garçons des hommes. Les enfants n'ont pas encore saisi que le sexe est stable en fonction des situations car pour eux, une personne qui adopte les caractéristiques du sexe opposé peut changer de sexe. Ce n'est qu'à partir de 5-7 ans que l'apprentissage du genre s'établit chez les enfants. Elles et ils comprennent que le sexe est une donnée immuable au cours du temps et invariable dans les situations, c'est pourquoi adopter des attitudes et des comportements du sexe opposé ne changera pas le sexe de la personne (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Zegaï, 2014).

Le genre est également proposé comme une catégorisation pour distinguer les femmes et les hommes en les associant « [...] de manière « naturelle » à des caractéristiques « féminines » et « masculines ». » (Buscatto, 2014, p. 12). Dès la petite enfance, les enfants apprennent qu'il y a des critères à suivre et à respecter pour correspondre à son identité sexuelle. De ce fait, elles et ils intériorisent ces caractéristiques qui sont propres à leur sexe et ne prennent même pas l'initiative de remettre en question cette idée, qu'elles et ils pensent intangible. Le genre indique ainsi comment en tant que femme et homme, les personnes doivent se comporter dans la société. Hauwelle, Rubio et Rayna (2014, p. 33) viennent confirmer en complétant que :

« [...] les comportements, les rôles, les attitudes des filles et des garçons, des femmes et des hommes sont appris, intériorisés pendant l'éducation, avec un processus d'apprentissage classique : observation, identification, intériorisation, imitation, et ne sont pas dépendants des lois biologiques ».

Donc dès la naissance, les enfants apprennent les comportements, attitudes et rôles à adopter en observant les pratiques de leur entourage. Les filles vont imiter leur maman en jouant à la dînette, en s'occupant de leur bébé, alors que les petits garçons voudront bricoler comme leur papa. Le simple fait que les tâches domestiques soient réparties ou non à la maison va alors enseigner à l'enfant que chacun des sexes a un rôle à jouer (les

mères s'occupent de tenir le ménage et les pères de faire vivre la famille). Par conséquent, « À travers l'usage constant de discours et la mise en action de pratiques genrées, chaque personne intègre les comportements et les attitudes physiques correspondant à son genre » (Parini, 2006, p. 26). En effet, les enfants vont intégrer les comportements qui sont socialement acceptés par leur entourage, en investissant des jeux correspondant à leur sexe et en négligeant ceux du sexe opposé. De même au travers des discours qu'elles et ils entendent, les enfants vont adhérer au fait qu'une fille ne peut pas jouer à des « jeux de garçons », au même titre qu'un garçon ne peut pas jouer à des « jeux de filles ».

Dès lors que les individus ont intériorisé les attributs correspondant à leur identité sexuelle, elles et ils n'ont plus le « choix » de se comporter comme tel. En revanche, les personnes peuvent se différencier en s'assumant autrement – être un homme avec des attributs féminins –, au détriment de moqueries et de comportements discriminants. Parini (2006, p. 26) reprend le discours de deux auteurs et rajoute que :

« Les corps sont sexués par le fait de « jouer » le genre tout au long de la vie. Comme l'écrivent Jackson et Scoot (2002), être féminine c'est jouer la féminité. Par « jouer » il ne faut pas entendre faire semblant mais se comporter de façon à faire concorder son appartenance sexuelle avec les attentes sociales de son genre (habillement, attitude corporelle, langage, etc.) ».

La société conditionne donc les êtres humains à jouer et à respecter leur rôle en fonction des attentes sociétales. Un garçon doit se comporter comme un homme, il doit donc être grand, fort, tonique, habile, courageux et son insolence ou agressivité sera plus facilement tolérable que chez une fille. Alors que la fille doit être belle, mignonne, douce, sage, sensible, appliquée, compréhensive et savoir s'occuper du foyer familial et des enfants. Par conséquent, filles et garçons prennent un malin plaisir, d'une part, à se conditionner et se conformer aux rôles attendus par la société et d'autre part, à se dénigrer réciproquement, sous prétexte que les filles seraient des peureuses et les garçons des brutes. Souvent, ces caractéristiques psychologiques de chaque sexe sont aussi reportées par les individus sur des éléments dits naturels (la maternité ou les hormones). Comme si, chaque caractéristique de l'humain était expliquée par une cause naturelle, par exemple, on va davantage trouver cela normal qu'une femme pleure car elle est plus sensible que l'homme à cause des hormones (Boisson-Cohen & Wisnia-Weill, 2014 ; Caffari-Viallon, 2017 ; Parini, 2006).

Différenciation du genre et du sexe

Le terme sexe renvoie à la nature biologique de la personne soit être une femme ou un homme, alors que le genre renvoie à la culture, à des caractéristiques, des classifications sociales, des catégorisations du masculin et du féminin avec de possibles variations, selon les cultures et les différentes sociétés. La notion de sexe : « [...] ne signifie pas uniquement la biologie ou l'anatomie des personnes mais également la sexualité » (Parini, 2006, pp. 29-30 ; Pfefferkorn, 2012).

Concept de genre

Pfefferkorn (2012, p. 51) cite dans son ouvrage John Money, qui d'une constatation faite, a introduit le concept de genre en observant des enfants : « [...] *intersexes (ou hermaphrodites) dont les attributs physiques ne correspondent ni à la définition du sexe mâle ni à celle du sexe femme* ». Il a ainsi « [...] *créé l'expression gender roles pour nommer l'écart entre les assignations biologiques et le rôle sexuel vécu* ». L'émergence du concept de genre est donc liée à un changement de paradigme qui engendre une coupure entre le sexe biologique et le genre. « *L'idée centrale à retenir consiste à affirmer que les rôles sexués ne découlent pas « naturellement » des différentes biologiques mais sont le résultat de constructions sociales* » (Parini, 2006, p. 23). C'est-à-dire que les différences qui existent entre les sexes ne sont pas naturelles et ont été intériorisées, influencées et conditionnées par la société dès l'enfance. Le fait qu'une fille ait des cheveux longs, mette des accessoires, des bijoux, porte des vêtements roses, des robes, des jupes, etc., et qu'un garçon ait les cheveux courts, portent des jeans, des t-shirts, des baskets, sont en réalité des constructions sociales. Pour conclure, c'est grâce à l'introduction du concept de genre que :

« *Le féminin ou le masculin ne sont plus vus comme le fruit « naturel » d'une appartenance à un sexe biologique mais comme le résultat d'un processus de « formation », ou de « déformation », des personnes par l'ensemble des actions réciproques, à travers notamment l'éducation et les attentes de l'organisation sociale* » (Pfefferkorn, 2012, p. 54).

Afin d'être au plus proche de la définition d'un stéréotype de genre, il est à présent indispensable d'aborder la notion de stéréotype.

2.3.2. Le stéréotype

La notion de stéréotype fut introduite pour la première fois dans les sciences sociales en 1922 par Lippmann. Le terme de stéréotypes fait « [...] *en référence aux clichés typographiques obtenus par coulage de plomb dans un flan ou une empreinte utilisé en imprimerie* » (Sales-Wuillemin, 2006, p. 6). Lippmann les décrivait « [...] *comme des images dans nos têtes [...] des catégories descriptives simplifiées par lesquelles nous cherchons à situer autrui ou des groupes d'individus* » (Légal & Delouée, 2015, p. 9). Les stéréotypes sont en quelque sorte des impressions, des opinions « [...] *simplificatrices, relativement rigides, et pas toujours de bonne qualité... qui fonctionneraient comme des filtres entre la réalité objective et l'idée que l'on s'en fait* » (2015, p. 13). Par conséquent, ils fournissent aux individus une représentation partielle, voire erronée, de la réalité dont la complexité et la perpétuelle évolution ne peuvent se résoudre par une construction aussi simpliste et figée (Étude du Conseil du statut de la femme, 2010). Mais, les stéréotypes sont indispensables car ils servent comme schémas de pensée qui permettent de simplifier la réalité pour traiter les informations provenant de l'environnement (Sales-Wuillemin, 2006).

Il existe plusieurs caractéristiques qui peuvent se dégager des stéréotypes : ceux-ci sont consensuels, c'est-à-dire qu'ils sont socialement partagés par un grand nombre d'individus. Ils réduisent le groupe ou la personne visée à une série de traits, sans tenir compte des disparités. Ils sont également opérants, c'est-à-dire qu'en quelques traits ils dressent un portrait du groupe ou de la personne et permettent de comprendre comment se comporter face à eux. Les stéréotypes sont rigides car ils résistent à tout, même aux preuves du contraire, ils sont des généralisations excessives, faux et souvent mal fondé. Par ailleurs, le contenu des stéréotypes est souvent considéré comme erroné ce qui affecte le traitement de l'information et donc conduit à de la discrimination (Étude du Conseil du statut de la femme, 2010 ; Légal & Delouvée, 2015 ; Sales-Wuillemin, 2006).

Définition du stéréotype

Si donner un exemple de stéréotype est facile, saisir le concept l'est moins. Baudelot et Establet (2007, p. 19) donnent la définition suivante :

« Un stéréotype est une opinion toute faite, une représentation figée, une image fixe, qui paraît sortir d'un moule, insensible aux modifications de la réalité qu'il est censé décrire et expliquer. Cette caricature de la réalité est d'autant plus efficace qu'elle se présente sous la forme aveuglante et simplifiée d'une évidence naturelle ».

Les stéréotypes proviennent d'opinions et de représentations toutes faites qui paraissent naturelles car elles ne sont pas remises en cause par les individus. Légal et Delouvée (2015, p. 9) apportent une précision supplémentaire : *« Les stéréotypes sont généralement socialement partagés en ce sens qu'ils sont véhiculés et entretenus par l'environnement social (famille, amis, médias, société) »*. L'apprentissage des stéréotypes se fait donc par l'environnement social qui entoure l'individu car ils sont transmis et véhiculés par la société toute entière au travers de la famille, des amis, de l'école, des médias, du marketing, etc.

Badad (1983) cité par Légal et Delouvée (2015, p. 15) affirme que : *« [...] beaucoup de stéréotypes peuvent avoir un fond de vérité et un noyau de vérité »*. Donc, tous les stéréotypes ne sont pas des jugements ou des opinions fausses parce qu'ils peuvent posséder une part de vérité mais ils sont aussi construits sur une base erronée transmise par la société. Légal et Delouvée (2015, p. 19) finissent par attester que : *« Quel que soit leur degré de « vérité », les stéréotypes restent des simplifications de la réalité et s'accompagnent d'une tendance à exagérer les ressemblances entre les membres de la catégorie qui fait l'objet du stéréotype »*. En dépit du fait que les stéréotypes puissent posséder une part de vérité, ils restent des simplificateurs de la réalité car ils ont souvent tendance à accentuer et à exagérer les similarités entre les individus.

À quoi sert le stéréotype ?

Grandière (2004, pp. 8-9) définit le stéréotype comme un outil :

« Le stéréotype peut être cependant une vraie construction intellectuelle, un outil pour comprendre mis en place par une société, un groupe, une personne, pour traduire en éléments intelligibles et donner du sens à des « réalités » perçues mais difficiles à cerner, un outil même pour créer des images sociales et de toute nature ».

Ainsi, le stéréotype sert comme outil pour donner du sens aux opinions ou représentations – que les individus se font de la réalité – qui paraît vraie, intangible et stable pour leur permettre de mieux appréhender et comprendre la société. Il permet donc d’orienter la manière de comment percevoir les individus mais aussi leurs comportements. Grandière (2004, p. 10) ajoute que : *« Les stéréotypes interviennent comme des schémas de compréhension à disposition pour appréhender le monde, schémas pour lire les événements, pour les reconstruire et les rendre intelligibles »*. Notamment, lorsqu’un comportement ambigu est observé chez un individu ou que peu d’informations permettent de comprendre la situation, les stéréotypes vont alors aider à réduire les incertitudes en servant de base de connaissance dans la construction de la représentation et du jugement (Légal & Delouée, 2015).

Ce qui n’est pas tolérable et devrait donc être inacceptable, c’est le fait que le stéréotype devient un outil de discrimination entre les personnes (Daréoux, 2007). Lorsque les stéréotypes ne se contentent plus seulement d’être des représentations simplifiées, voire déformer de la réalité, *« Ils peuvent aussi devenir discriminatoires lorsqu’ils limitent le développement, l’expression ou l’exercice des droits des personnes appartenant au groupe social auquel ils s’appliquent »* (Grésy, 2014, p. 66).

2.3.3. Le stéréotype genre

Après avoir défini le genre et le stéréotype, trouver une définition claire et précise du stéréotype de genre n’a pas été évident, en raison de la complexité des deux concepts qui le compose. Les auteures Boisson-Cohen et Wisnia-Weill (2014, p. 29) livrent comme définition : *« [...] les stéréotypes de genre sont des « clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées » de ce qui constitue traditionnellement le masculin et le féminin »*. Les stéréotypes genrés sont donc des représentations de rôles que se font les individus à propos du féminin et du masculin. Baudelot et Estabiet (2007, p. 19) amènent une tout autre vision : *« L’essentiel des préjugés et stéréotypes en matière de genre repose en effet sur l’idée que toutes les inégalités qu’on observe entre filles et garçons, femmes et hommes, s’expliquent et se justifient, en dernière analyse, par des différences de nature, d’origine biologique »*. Pour eux, le problème qui se pose est le fait que trop souvent les individus justifient les comportements humains par des différences biologiques. Par exemple, les filles sont plus sensibles que les garçons, elles sont plus fortes à l’école parce qu’elles sont plus appliquées. Les garçons sont plus débrouillards que les filles, ils peuvent porter des choses plus lourdes parce qu’ils sont plus forts que les filles, etc.

Comment est intériorisé le stéréotype de genre ?

Dès la naissance, l'enfant entre dans la période de socialisation qui va lui permettre de faire différents apprentissages. Ce processus de socialisation va alors apprendre et faire prendre conscience à l'enfant, puis aux individus tout au long de leur vie, les différents éléments de cultures liés à leur sexe. Les humains vont alors intégrer les comportements dits « féminins » ou « masculins » et intériorisent ainsi les stéréotypes de genre qui les reflètent (Étude du Conseil du statut de la femme, 2010).

Durant cette période de socialisation des enfants de 0 à 6 ans, trois processus entrent en jeu dans l'intériorisation ou l'appropriation du stéréotype de genre par l'enfant :

- la catégorisation : l'enfant va d'abord éprouver une distinction des sexes au niveau des perceptions sensorielles. Puis, en développant ses capacités cognitives, de représentation et sa compréhension, elle ou il va organiser les informations de son environnement (personnes, objets, jouets, etc.) et les classer en fonction du genre, le masculin ou le féminin. Durant la petite enfance, la catégorisation peut évoluer vers des représentations stéréotypées de la réalité, particulièrement par l'exagération des différences entre les sexes, une compréhension et une exagération dans la classification des caractéristiques liées au féminin et au masculin.
- la prise d'exemple : l'enfant va alors observer son environnement et va ainsi être confronté à l'asymétrie des rôles des parents dans l'exercice des fonctions éducatives et de soins au sein du foyer familial. Dans sa prise en charge, l'omniprésence des femmes en tant que professionnelles au sein des crèches, va également faire prendre conscience à l'enfant de la division des rôles sociaux de sexes. La prise d'exemple s'effectue aussi au travers des médias, des livres, des jeux, des vêtements, etc.
- le renforcement : l'enfant est donc poussé, encouragé dans les comportements jugés comme conformes à son sexe et au contraire rappelé à l'ordre et dissuadé dans les comportements faisant référence au sexe opposé (Boisson-Cohen & Wisnia-Weill, 2014).

Dès le plus jeune âge, les enfants sont donc poussé·e·s, non seulement à reproduire les attitudes observées chez les personnes du même sexe qu'eux mais aussi à imiter les comportements qu'elles et ils identifient comme socialement acceptables pour leur sexe. Les stéréotypes genrés sont comme des grilles de lecture et d'analyse qui fonctionnent comme filtre pour comprendre l'environnement (Zegaï, 2014). Ils ont un caractère prescriptif, c'est-à-dire qu'ils sont porteurs d'instructions et ainsi désignent précisément ce que doit être une femme, un homme et comment l'une ou l'autre doit se comporter. Les filles et les garçons sont donc amenés à correspondre aux attitudes et comportements au sexe auxquels elles et ils appartiennent, en faisant bien attention à respecter les prescriptions et les prohibitions afin de ne pas perdre le sentiment d'appartenance au groupe. Seron (2005) cité dans l'Étude du Conseil du statut de la femme (2010, p. 16) confirme que :

« C'est par ce processus que les filles et garçons apprennent les normes de comportement qu'elles et ils doivent adopter et intériorisent l'idée que « sans cette adéquation entre son sexe biologique et le stéréotype qui lui correspond, on n'est pas un « vrai homme » ou une « vraie femme », et l'on s'expose à des coûts sociaux ».

À nouveau, cet énoncé sous-entend qu'il y a des comportements qui ne sont pas tolérés par la société. Par conséquent, s'ils ne sont pas respectés, cela peut engendrer des coûts sociaux, tel que la discrimination. De même que la norme du masculin qui est vu comme une référence aux comportements et attributs « masculins » qu'un garçon doit avoir et être, doit être respectée pour que le garçon soit accepté dans la société. Cette conformité est tellement encrée et partagée par les individus, que le fait qu'un garçon se rapproche trop des attributs « féminins » est alors vu comme transgression à la norme. Cependant, le garçon « efféminé » peine davantage à être accepté que la fille « garçon manqué » (Étude du Conseil du statut de la femme, 2010). Ces écarts aux codes sexués ou ces transgressions à la norme que peuvent commettre les enfants sont instantanément rappelés à l'ordre et corrigés par le geste ou la parole, par les professionnel·le·s, les parents, les amis, la famille, l'école, la société tout entière (Cresson, 2010).

La classification

Chaque individu possède la capacité de catégoriser son environnement, c'est-à-dire que l'esprit classe les choses que les personnes voient. Dans sa tête, chacun·e a et se fait différentes représentations d'une fille ou d'un garçon. Par exemple, on sait qu'une fille a les cheveux longs, porte des robes, se maquille, porte des accessoires, etc., et qu'un garçon a les cheveux courts, porte des jeans, ne se maquille pas, ne porte pas d'accessoires. Or, les humains doivent également accepter et garder à l'idée qu'une fille puisse avoir les cheveux courts, porter des jeans, ne pas se maquiller et porter des accessoires, autant qu'un garçon puisse avoir les cheveux longs, porter des shorts, se maquiller, avoir des accessoires (sac, collier, bracelet, bague, écharpe, bonnet, etc.).

Comme vu auparavant, la problématique du stéréotype c'est qu'il donne une caricature, une vision erronée de la réalité et qu'il enferme les individus dans une représentation figée de la réalité, qu'elles ou ils pensent et estiment être vrais. Ces représentations que la personne se fait ont été transmises par les médias, la famille, les amis, l'école, le travail, etc. intériorisées et amènent l'individu à croire qu'il y a qu'une seule et vérité absolue d'une pensée. Notamment, par exemple, une fille doit être belle, sage, sensible, appliquée, bien se tenir, compréhensive, porter des bijoux, avoir les cheveux longs, ne pas jouer au foot, etc. Et un garçon doit être grand, fort, tonique, habile, courageux, débrouillard, ne pas porter de bijoux, avoir les cheveux courts, jouer au foot, etc. Si la représentation de la réalité que se fait une personne se rigidifie trop souvent, le risque c'est que celle-ci aura tendance à imposer sa propre vision aux autres.

Lutter contre les stéréotypes

Le problème qui se pose, pour Légal et Delouvée (2015), c'est que tout le monde a connaissance des stéréotypes de genre mais que, même en connaissance de cause, il arrive de les utiliser inconsciemment. Comme vu précédemment, les stéréotypes sont des données qui paraissent tellement naturelles, que les individus les utilisent sans même s'en rendre compte. Par conséquent, au lieu de remettre en cause les stéréotypes genrés que les personnes connaissent, elles et ils préfèrent penser qu'il existe des exceptions à la règle et de les traiter comme telles. Ce mécanisme de traitement permet à l'individu de ne pas changer le stéréotype et donc de rester dans une situation connue, familière pour elle ou lui. Parfois, le fait de vouloir contrer l'influence d'un stéréotype peut cependant se traduire par un effet inverse entraînant ainsi le biais de jugement contraire. Malgré cette focalisation de l'attention que les individus ont sur les pensées qu'elles ou ils cherchent à supprimer, celles-ci reviennent automatiquement de façon intrusive. Ce retour a pour conséquence une répétition du cycle et une augmentation de l'encrage d'un stéréotype, qui facilite paradoxalement son retour. *« Le fait de chercher à contrôler un stéréotype peut donc paradoxalement aboutir à un jugement encore plus stéréotypé mais aussi à des comportements d'évitement, voir potentiellement de discrimination »* (2015, p. 95). Alors concrètement, comment faire pour en venir à bout ?

Pour Zegai (2014, p. 232) : *« Le processus de socialisation des enfants n'est pas linéaire et des remises en question des stéréotypes de genre véhiculés, même s'ils ont été intériorisés, sont toujours possibles »*. C'est-à-dire que même si les stéréotypes sont ancrés à l'intérieur des individus, néanmoins une remise en question est possible.

Légal et Delouvée (2015, p. 102) proposent quelques pistes d'action pour diminuer l'impact des stéréotypes de genre : *« Avoir connaissance des divers biais de jugement mais aussi connaître et accepter son propre fonctionnement est en effet des préalables dans la lutte contre les préjugés, les stéréotypes et la discrimination »*. Le fait de reconnaître que nous avons des représentations à propos d'une personne ou d'un groupe et que parfois nous avons recours aux stéréotypes de genre est déjà une forme de lutte contre les stéréotypes. En effet, la personne aura déjà franchi un cap en prenant conscience de cela. De plus, l'empathie peut également aider à nous percevoir ainsi que les autres en tant que membre d'un même groupe afin de diminuer les représentations et attitudes négatives qui peuvent en découler. Les auteur·e·s de l'Étude du Conseil du statut de la femme (2010, p. 27) vont dans la continuité de Légal et Delouvée. Pour eux, intervenir en faisant de la prévention et en sensibilisant les personnes aux stéréotypes genrés revêt un intérêt certain. Souvent les pratiques qui sont les plus pertinentes sont celles qui visent à *« [...] une prise de conscience de l'arbitraire et de l'injustice des cloisonnements, ainsi que des clivages induits par la division sociale des sexes, en même temps qu'elles promeuvent des attitudes et des comportements non sexistes »*. Dès lors, des programmes d'intervention pour faire prendre conscience des stéréotypes de genre aux individus sont mis en place dans les écoles, dans les crèches mais ne vont jamais au-delà de ces structures comme si tout se jouait étant enfant et qu'on ne peut plus rien enseigner et changer une fois adulte.

Par contre, le fait que ces initiatives d'interventions ne ciblent qu'un milieu de socialisation à la fois (famille, école, travail, loisirs, médias, etc.) tend à réduire leur efficacité (Étude du Conseil du statut de la femme, 2010).

Pour lutter contre les stéréotypes de genre, quelques petits changements suffisent pour faire évoluer les représentations et ainsi améliorer la société. Selon Grésy (2014, p. 198), d'autres pistes d'action peuvent être envisagées. Tout d'abord, il serait bien de commencer par faciliter, aux filles et aux garçons, une orientation et un accès plus diversifiés et adaptés au monde de l'emploi. En outre, promouvoir « [...] *les femmes vers des métiers majoritairement occupés par des hommes, et les hommes vers des métiers majoritairement occupés par les femmes* [...] », pour ainsi faire progresser la mixité dans les divers métiers. Il serait également intéressant de proposer à tous les professionnel·le·s du social de suivre une formation spécifique sur les enjeux de l'égalité, afin de leur faire prendre conscience des enjeux qui se jouent. Il serait non seulement bien d'accorder davantage d'attention à la parentalité, en renégociant une nouvelle organisation du travail et du temps accord à la vie familiale. Mais encore d'établir un partage des tâches et des responsabilités parentales, notamment en accordant des congés de paternité dès la naissance. Pour terminer, il serait important de promouvoir une reconnaissance professionnelle pour les femmes comme pour les hommes et une réévaluation équitable des salaires (Grésy, 2014).

Pour conclure ce chapitre, j'ai suivi la conférence « *Jolie fille, brave garçon* » toujours proposée par l'Office cantonal de l'égalité et de la famille mais cette fois-ci aux parents. Lors de cette soirée, l'animatrice de la conférence a présenté le guide d'observation intitulé « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* ». En fin de conférence, un temps de discussion a été ouvert pour que les parents, professionnel·le·s de l'enfance et d'autres personnes intéressées puissent poser des questions et partager leurs opinions et vécus.

J'ai trouvé ce moment très enrichissant pour mon travail de Bachelor car j'ai pu entendre différents discours et avis des parents et professionnel·le·s. Lors de cette conférence, une maman a expliqué que son garçon subissait des moqueries à l'école par ses camarades car il était « *un peu trop efféminé* ». Elle a été très touchée d'apprendre cela et a eu de la compassion pour son enfant. Elle s'est même remise en question, en se demandant si elle agissait de la bonne façon ou si elle devait commencer à lui interdire « les jeux de filles », la couleur rose, etc. L'animatrice de la soirée a rebondi en affirmant que c'est bien de laisser choisir les enfants. Elles et ils savent ce qu'elles et ils veulent et qu'en leur laissant le choix, c'est leur donner des armes pour pouvoir affirmer leurs positions et leurs choix plus tard. En effet, ces enfants vont se forger leur propre opinion de la situation et auront ainsi les outils nécessaires pour réagir face aux autres lors de situations similaires. L'animatrice a également expliqué qu'offrir la possibilité aux filles comme aux garçons d'expérimenter les jouets, les habits, les activités, les loisirs, le sport, etc., du sexe opposé, permet une meilleure ouverture d'esprit sur les différents aspects de la vie (l'homosexualité, la bisexualité, l'intersexuation, les hermaphrodites, les transgenres, les couples homosexuels, les mariages homosexuels, les couples homoparentaux, etc.).

3. Méthodologie

3.1. Outils de récoltes de données

Pour mes récoltes de données, j'ai choisi de faire des observations dans les crèches et des entretiens avec des professionnel·le·s. J'ai choisi de procéder de cette manière car je veux observer, d'une part l'agencement des jeux au sein de la structure et d'autre part, comment se manifestent les stéréotypes de genre et l'impact qu'ils ont sur la pratique des professionnel·le·s. Peneff (1992, p. 233, cité par Arborio et Fournier (2008, p. 20) reprend que : « [...] l'observation directe est particulièrement adaptée pour enquêter sur « les comportements qui ne sont pas facilement verbalisés, ou qui le sont trop ». ». Je me suis donc rendue sur le terrain pour observer les pratiques sociales des éducatrices. La méthode d'observation m'a servi à regarder « [...] les postures, les mouvements, les déplacements, les actions et interactions, les pratiques langagières dans un environnement ou un contexte précis » (Cadière, 2013, p. 90).

J'ai au préalable construit une grille d'observation⁶ et d'entretien⁷, que j'ai fait relire et tester par une personne-ressource. Avant de débiter les entretiens, j'ai fait lire et signer un formulaire de consentement éclairé aux différentes professionnelles⁸. J'ai ensuite mené des entretiens avec les différentes éducatrices que j'ai observées. L'entretien « [...] vise à amener l'interlocuteur à exprimer son vécu ou la perception qu'il a du problème auquel le chercheur s'intéresse » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 66). Ces entretiens m'ont permis de faire appel aux différents points de vue des acteurs et actrices afin d'échanger sur la problématique des stéréotypes genrés. J'ai alors amené chaque éducatrice à se rapporter à son expérience et se questionner sur le sens qu'elle donne à sa pratique professionnelle. En outre, les entretiens m'ont servi à chercher et analyser « [...] les conceptions, les représentations, les mentalités, les valeurs, les croyances qui déterminent culturellement les pratiques » (Cadière, 2013, p. 97). Ainsi, mon choix d'effectuer des entretiens à la suite des observations m'a permis d'enrichir et de compléter ce que j'ai pu observer. C'est ce qu'affirment Blanchet et Gotman (2010, p. 43) :

« Selon qu'elle est postérieure, parallèle ou corrélative à d'autres moyens d'enquête, l'enquête par entretien ne remplit pas la même fonction. Soit elle enrichit la compréhension des données, soit elle les complète, ou bien encore elle contribue à leur construction et à leur interprétation ».

⁶ Annexe A

⁷ Annexe B

⁸ Annexe C

De plus, le fait d'avoir mis en corrélation les observations et les entretiens m'a offert l'opportunité de rebondir sur des éléments d'observation et de propos énoncés par les éducatrices. En effet, ils ont été repris pendant les entretiens et m'ont servi à comprendre l'univers social de la société (Blanchet & Gotman, 2010).

Cependant, si je n'avais réalisé que des entretiens, j'encourais le risque que les professionnelles ne me donnent que des réponses convenables et socialement attendues (Arborio & Fournier, 2008). Je n'aurai alors pas eu un échantillon de données suffisamment représentatif des conditions réelles pour tirer des conclusions pertinentes dans mon étude.

3.2. Terrain d'enquête

J'ai d'abord dû trouver un terrain d'enquête, c'est-à-dire, une structure qui soit prête à m'accueillir pour que je puisse faire mes observations et entretiens. J'ai alors contacté deux crèches du Valais Central. L'une m'a répondu favorablement et l'autre ne pouvait pas accéder à ma demande de concilier des phases d'observations et d'entretiens. Par conséquent, j'ai contacté une autre crèche qui a directement accepté.

Pour récolter les données dont j'avais besoin, je me suis rendue dans chacune de ces deux crèches et j'y ai effectué mes observations dans la partie de la structure consacrée aux enfants âgé·e·s de 2 ans ^½ et 4 ans ^½. J'ai choisi cette tranche d'âge car c'est à cette période que les enfants commencent à avoir des préférences, à affirmer leurs envies, leurs besoins et à choisir eux-mêmes leurs jouets ainsi que leur partenaire de jeux.

Dans la première crèche, j'ai réalisé trois phases observations, suivi d'un entretien semi-directif avec chacune des éducatrices observées, complété par des questions survenues lors de chaque phase d'observations. J'ai renouvelé l'expérience dans la seconde crèche, en effectuant à nouveau trois observations et trois entretiens. Au total, j'ai finalement réuni les données de six observations et six entretiens. L'ensemble des professionnel·le·s rencontré·e·s au cours de mes observations et entretiens étaient des femmes, c'est pourquoi la majorité de la partie analyse des données sera écrite au féminin. En outre, l'accès à ce type de métier pour les hommes est très restreint car il engendre une multitude de réflexions, comme la non-reconnaissance, la place sociale dans l'échelle des métiers, le salaire, la majorité féminine, etc.

Les observations m'ont notamment permis d'analyser la manière dont se manifeste le stéréotype de genre et l'impact qu'il a sur les comportements ainsi que les réactions des professionnelles. Puis, les entretiens m'ont servi d'une part, à compléter mes observations et d'autre part, à rendre les éducatrices attentives à certains comportements. Au travers de ces entretiens, j'ai discuté avec elles sur la manière dont elles conçoivent et se positionnent vis-à-vis des stéréotypes de genre dans les structures de la petite enfance.

3.3. Échantillon

Le profil des éducatrices rencontrées est le suivant :

Prénom ⁹	Tranche d'âge	Fonction	Formation	Années d'expérience	Autres
Sarah	30-40 ans	Éducatrice de l'enfance	Diplôme du centre de formation pédagogique et sociale (CFPS)	3 ans au CFPS 5 ans dans une précédente crèche 2 ans coordinatrice de la crèche actuelle 10 ans de fonction dans la crèche actuelle	Maman
Annie	+ 50 ans	Éducatrice de l'enfance	Formation à Lausanne	Stages dans des jardins d'enfants à Genève Auxiliaire d'un jardin d'enfants privé 18 ans responsable du jardin d'enfants privé 10 ans de fonction dans la crèche actuelle	Maman
Inès	30-40 ans	Assistante socio-éducative (ASE)	École de commerce CFC d'ASE	1 année fille au pair 3 ans à plein temps à l'EPASC à Châteauneuf-Sion 8 ans de fonction dans la crèche actuelle	Maman
Anaïs	- 30 ans	Assistante socio-éducative (ASE)	CFC d'ASE	3 ans de formation en emploi à l'EPASC à Châteauneuf-Sion 1 an de fonction dans la crèche actuelle et responsable adjointe du secteur	—

⁹ Prénoms d'emprunt

Chloé	30-40 ans	Éducatrice de l'enfance	Diplôme de l'ES	Stages en crèche 3 ans à l'ES à Sion 9 ans dans une précédente UAPE 1 an de fonction dans la crèche actuelle et responsable adjointe du secteur	—
Yaëlle	40-50 ans	Assistante socio-éducative	CFC de vendeuse dans les jouets éducatifs CFC d'ASE	3 ans CFC vendeuse 15 ans dans un magasin et laboratoire de photographies 2 ans dans la vente d'habits 6 ans comme auxiliaire en crèche 3 ans de formation en emploi à l'EPASC à Châteauneuf-Sion 1 an de fonction dans la crèche actuelle	Maman

4. Analyse des données

Cette partie d'analyse traite les éléments recueillis lors des observations et entretiens, grâce aux différentes grilles de récolte de données. J'ai décidé de traiter les informations récoltées par association thématique. Les principaux thèmes abordés sont les suivants :

1. Les jeux
2. L'aménagement de l'espace
3. Les différents éléments émergeant des observations et entretiens

Pour l'analyse de chaque thème, j'ai commencé par décrire mes observations, complétées avec les entretiens effectués avec les éducatrices, pour finalement les mettre en lien avec les aspects théoriques. Précisons également que, tout au long de ce travail de Bachelor, les prénoms utilisés pour faire référence aux personnes interrogées sont fictifs.

4.1. Les jeux

Les types de jeux proposés par les deux crèches étaient très diversifiés¹⁰. Dans la première, la salle est composée de bancs avec en dessous, des bacs remplis des livres, une cuisinière avec les équipements de cuisine, une petite cabane pour se reposer, des poupées, des habits de bébé, une maison de poupées, des Lego®, des Barbies®, des voitures, un train en bois, des plots, une ferme et des animaux. Dans les armoires se trouvent des puzzles, des jeux de société, des jeux de logique, des déguisements, différentes graines, etc. Cette structure possède également une seconde salle de motricité permettant ainsi aux professionnelles de proposer des activités plus sportives.

Dans le cas de la seconde crèche, la grande surface à disposition leur offre la possibilité d'agencer deux salles de jeux pour les enfants. Le but de la structure est de proposer une salle pour les 18 mois à 2 ans ^{1/2} et une autre pour les 2 ans ^{1/2} à 4 ans, avec des jeux adaptés aux âges des enfants. L'équipe éducative a eu l'idée d'agencer la seconde salle de jeux de manière à favoriser la combinaison du jeu symbolique. On retrouve donc dans la première pièce : un petit meuble d'atelier pour bricoler, un jeu en bois avec des perles, des cubes et des ronds de motricité, un théâtre et des marionnettes, des poupées, des habits de bébé, une table à langer, une chaise haute, un berceau, des Lego®, des plots, des voitures, des Barbies®, différentes boîtes de récupération, des jeux de construction, un bac de livres et deux fauteuils, dans les armoires des jeux de société, des jeux de logique, des puzzles. Dans la deuxième salle, il y a : une petite maison pour marchander avec des fruits et des légumes en plastique et divers objets à vendre, une cuisinière et des meubles de cuisine avec les équipements de cuisine, une table à repasser et des fers, un porte-habits avec des sacs, une coiffeuse, des miroirs, des déguisements, une petite commode, un coin canapé, un cheval à bascule, des étagères et des boîtes avec des affaires de bricolage, un garage avec des voitures, une ferme et des animaux, etc. Nous remarquons notamment qu'il y a un large choix de jeux et qu'ils sont facilement à dispositions des enfants.

¹⁰ Ces listes ne sont pas exhaustives

4.1.1. Les jeux préférés et privilégiés par les enfants

Lors de mes observations, j'ai constaté que les filles et les garçons ont tendance à se diriger vers des jeux souvent spécifiques à leur sexe. Notamment, dans la majorité des cas, les petites filles se dirigent vers les bébés et les poupées et ont tendance à associer ce jeu à la cuisine, en préparant à manger pour leur bébé, par exemple. Alors que les garçons jouent le plus souvent aux voitures et aux Lego®.

Toutefois certain·e·s enfants jouent à des jeux considérés comme acceptables pour le sexe opposé. En effet, j'ai pu observer un petit garçon de 3 ans qui s'est approché d'une maison de poupée. L'éducatrice lui a donc proposé les poupées pour qu'il puisse jouer avec. De même, j'ai vu à deux reprises, deux petites filles jouer aux voitures et aux Lego® comme j'ai aussi pu observer des garçons jouer à la cuisine et aux bébés. Enfin, durant l'une de mes observations, l'ensemble du groupe de filles et de garçons que j'observais, s'est amusé à se déguiser. La majorité des filles se sont déguisées en princesses mais certaines s'étaient habillées en coccinelle ou en indienne. Contre toute attente, un garçon a demandé à l'éducatrice de le déguiser en princesse mais en voyant une cape rouge, il a finalement changé d'avis.

Dans la plupart des entretiens avec les éducatrices, toutes mentionnent le fait que les enfants jouent souvent au même style de jeux :

« C'est souvent les poupées et les voitures et ils pourraient jouer à ça... tout le temps. [...] Ben, c'est là qu'on voit que voilà, ça sera... tous les jours on va pouvoir jouer aux poupées et aux voitures, ça, c'est quelque chose qui... tous les jours, tous les jours mais... mais ce serait tous les jours poupées, voitures et ça s'arrêtera là. Mais, automatiquement les enfants, ils vont se diriger..., je pense... vers les voitures et les poupées » (Sarah, entretien 1).

Une autre éducatrice énonce le fait que le nombre de filles ou de garçons présents peut influencer le choix des jeux : *« Ben... il y avait quoi ? 5 garçons et 2 filles, aujourd'hui bah voilà, c'était très clair qu'ils étaient plus attirés... par les voitures » (Annie, entretien 2).* Une autre professionnelle affirme que les enfants se dirigent plus vers tel ou tel type de jeux en fonction de l'âge et des préférences :

« Puis... souvent ben... on remarque que... certains enfants vont plus volontiers vers un style de jeux comme les petites de 20-21 mois, elles se dirigent facilement vers le jeu des poupées, les garçons plus naturellement vers un jeu de construction, ça dépend un petit peu de ce qu'ils aiment les enfants, puis de ce qui est proposé dans la salle » (Chloé, entretien 5).

Analyse

On remarque à travers ces témoignages que les filles sont davantage attirées par les poupées et les garçons par les voitures. Ce n'est pas étonnant au vu des jeux et des domaines qui sont proposés aux filles et aux garçons, qui sont décrits dans la partie théorique de ce travail. En effet, les jeux de garçons mobilisent davantage les jeux de guerre, de construction, les moyens de transport, les superhéros et le sport alors que les jeux de filles sont particulièrement conçus et réduits aux champs de la maternité, du domestique et de la beauté (cf. 2.2.2). De ce fait, filles et garçons se dirigent plus naturellement vers des jeux auxquels elles et ils privilégient ou accordent une préférence particulière dans leur environnement.

À première vue, il n'y a pas d'influence dans le choix du jeu de la part des professionnelles, dans ce que j'ai pu observer et dans ce qu'elles disent au cours des entretiens. Il y a cependant, une influence possible dans la composition du groupe d'enfants sur le choix des jeux, par exemple, s'il y a plus de garçons dans le groupe, les voitures seront plus facilement proposées que d'autres jeux. Des exceptions se présentent toutefois : le garçon qui joue avec la maison de poupées, les deux filles qui jouent aux Lego®, les garçons qui jouent à la cuisine et aux bébés ainsi que le petit garçon qui veut se déguiser en princesse mais qui change finalement d'avis en voyant la cape rouge. En outre, les jeux destinés aux petites filles tendent à reproduire le monde des adultes et leur apprend à se comporter comme de réelles petites mamans alors que les garçons ont plus de possibilités de développer diverses compétences grâce à la diversité des jeux qui leur sont proposés. Les enfants reproduisent donc de manière « naturelle » les comportements socialement attendus.

Dans le prochain chapitre, nous verrons les différentes interventions dans la pratique des éducatrices qui peuvent parfois influencer le cours du jeu libre des enfants.

4.1.2. L'intervention des professionnelles dans le jeu libre des enfants

Durant les moments de jeux libres, les enfants ont la possibilité de choisir les jeux selon leurs envies. Ainsi, elles et ils peuvent jouer à ce qu'elles et ils veulent et cela ne dérange pas les professionnelles. Si les enfants n'ont pas d'idées ou s'ennuient, les éducatrices vont leur demander à quoi elles et ils veulent jouer ou vont leur proposer des activités. Mais il arrive que parfois les équipes éducatives influencent le cours du jeu de l'enfant. Notamment, certaines éducatrices ne laissent pas les enfants choisir leurs jouets et leur imposent des jeux lors de moments tranquilles. Il arrive également que certains jeux auxquels les enfants jouent soient retirés pour une question de sécurité ou parce que cela dérange le reste du groupe d'enfants ou l'équipe éducative. Enfin, il peut aussi arriver que certaines professionnelles de la petite enfance incitent les enfants à changer de jeux, en leur proposant des activités plus attractives.

Ce chapitre a été séparé en deux parties dans le but d'articuler en premier lieu, les pratiques communes aux éducatrices dans les jeux des enfants et en deuxième lieu, les influences observées dans les choix des jeux des enfants.



4.1.2.1. Les pratiques des professionnelles concernant les jeux des enfants

Ce début de chapitre abordera les pratiques communes des éducatrices concernant le jeu libre : en laissant les enfants choisir les jeux, en ne faisant pas de remarques concernant les jeux auxquels les enfants jouent, en demandant aux enfants à quoi elles et ils veulent jouer et finalement, en proposant des jeux aux enfants si elles et s'ils n'ont pas d'idées.

a. Les professionnelles laissent les enfants choisir les jeux

Dans les deux crèches où j'ai eu la possibilité d'effectuer mes observations et entretiens, j'ai constaté que les éducatrices n'ont pas utilisé les mêmes pratiques professionnelles. En effet, l'équipe éducative de la première structure fonctionne avec un système de « deux caisses à choix » qu'elle laisse à disposition des enfants, qui peuvent choisir eux-mêmes leur jeu. Par exemple, elles et ils demandent de jouer aux poupées et aux voitures. Dès lors, les éducatrices vont installer les jeux dans deux coins bien distincts. Dans la seconde crèche, les professionnelles offrent la possibilité aux enfants de jouer à ceux qu'elles et ils veulent, en leur laissant sortir les jouets au fur et à mesure de leurs envies.

De ce fait, j'ai constaté que les enfants choisissent leurs jouets tout au long de la période de jeux libres. J'ai également remarqué qu'elles et ils ont tendance à changer de jeux régulièrement et jonglent parfois entre plusieurs activités. Souvent, durant les moments de jeux, elles et ils demandent ou vont prendre des objets d'autres caisses qui ne sont pas sorties pour jouer avec. J'ai ainsi pu observer des enfants faire des puzzles à table, jouer à la cuisine, lire des livres au coin tranquille, faire des constructions avec des plots, des cubes, des blocs, des cubes de motricités, se déguiser, jouer au Lego®, au docteur et doctresse, au sable cinétique et faire de la peinture. Je me suis aussi rendue compte que les enfants aiment parfois rester tranquilles, tourner en rond dans la salle avec divers jeux en mains (avion, voiture, poussette, valise et jouer à cache-cache derrière les meubles). Parfois même, certains enfants s'emparent dans leur jeu et s'amuse à courir et crier dans la salle.

Dans les deux structures, les enfants peuvent décider à quoi elles et ils veulent jouer, comment et où mais choisissent également quand elles et ils veulent arrêter et changer d'activité. Dans la majorité de mes observations, je peux relever une fois de plus que les petites filles adorent jouer à la maison de poupées, aux Barbies®, aux bébés et s'occupent de leurs poupées (les habillent, les soignent, les nourrissent, les bercent, les baladent, les changent, etc.). En outre, les garçons restent fidèles à eux-mêmes en jouant avec le garage aux voitures, camions, hélicoptères, tracteurs ou bricolent à l'atelier bricolage.

Les deux éducatrices interrogées dans la première crèche, avec le système des deux caisses, relèvent que les enfants demandent souvent les mêmes types de jeux : « *Mais c'est vrai qu'on fonctionne... ouais ça tourne toujours, à peu près toujours au niveau des mêmes caisses...* » (Annie, entretien 2). En effet, durant mes observations j'ai pu constater que les enfants sont très demandeurs et demandeuses des poupées et des voitures. Cependant, cela peut changer selon la dynamique de groupe ou le nombre de filles ou de garçons :

« Bah... euh... quand eux ils demandent mais c'est ça, souvent, par exemple, en tout cas sur le groupe du vendredi c'est qu'il y a souvent les mêmes jeux, ils me demandent quasiment tout le temps les déguisements. Et puis... les accessoires qui vont avec les sacs à mains, voilà. Ça sur le vendredi s'est quasiment une constante, après je sors pas tout le temps les déguisements » (Inès, entretien 3).

Dans la seconde structure, une éducatrice soulève l'importance de donner la possibilité aux enfants de choisir les jeux en fonction de leurs envies et besoins : *« En fait normalement l'enfant, il est censé choisir par lui-même le jeu avec lequel il veut jouer. Ça peut dépendre pendant 5 minutes il va jouer au Lego, puis il va plus vouloir jouer au Lego, il va partir sur autre chose »* (Anaïs, entretien 4). Elle continue par affirmer que l'équipe éducative laisse les enfants décider des jeux et que souvent elles et ils choisissent d'eux-mêmes les jouets.

Enfin, la dernière éducatrice interrogée affirme que les jeux sont entièrement mis à disposition des enfants. Ainsi, elles et ils ont la possibilité de choisir leurs activités selon leurs envies mais elle leur explique néanmoins qu'il n'est pas possible de sortir l'ensemble des jouets : *« [...] en général, c'est vrai qu'on propose nous en jeux libres mais en fait on leur met en général à disposition mais on leur dit qu'on peut pas tout sortir en même temps »* (Chloé, entretien 5).

Analyse

Les éducatrices de l'enfance n'interviennent pas énormément dans le choix du jeu des enfants. De ce fait, j'ai observé qu'elles n'influencent pas non plus les enfants quant à leur décision de jeux. En effet, elles et ils ont le choix de pouvoir sortir les jeux qu'elles et ils souhaitent, pour autant que les enfants ne sortent pas l'entier des jouets, dans le seul but de les sortir. Dans le cadre théorique aux chapitres 2.2 et 2.2.1, les auteures relèvent que le jeu libre constitue un élément important dans le développement de l'enfant et c'est au travers d'activités initiées par les enfants eux-mêmes, qu'elles et ils apprennent. Ainsi, les enfants ont l'opportunité de faire émerger leur imagination et leur créativité en jouant de manière symbolique (jouer au papa et à la maman, faire la cuisine, téléphoner, conduire une voiture, aller se promener, faire les courses, etc.). De plus, elles et ils ont la possibilité d'assembler certains jeux (poussette et cuisinière pour faire les courses, plots que les enfants mettent dans leurs sacs à main pour les transporter, etc.) ou peuvent également détourner l'usage habituel d'un objet (Kapla® comme instruments de bricolage, tapis de gymnastique comme cloison, etc.). En définitive, les professionnelles réduisent les stéréotypes de genre dans les activités en laissant les enfants choisir leurs propres jeux.

b. Les professionnelles ne font pas de remarques concernant les jeux auxquels les enfants jouent

Durant les observations, j'ai constaté que les filles ne s'occupent pas seulement de leurs poupées et que les garçons ne jouent pas qu'aux voitures. En effet, j'ai vu des petites filles s'approcher timidement des voitures pour y jouer, des garçons changer d'activité pour jouer à la maison de poupée ou faire la cuisine. Lors de ces constats, j'ai été attentive aux réactions des professionnelles de l'enfance afin d'analyser leur comportement ainsi que leurs réponses. Dès lors, je n'ai ni vu, ni entendu une éducatrice influencer ou dire à un·e enfant de ne pas jouer avec tel ou tel type de jeux.

Lors des entretiens, j'ai été étonnée de voir que les professionnelles abordent de manière naturelle la problématique des « jeux pour filles » ou « jeux pour garçons ». Notamment, elles expliquent que cela ne les dérange pas que les enfants jouent avec des jeux spécifiques au sexe opposé. En outre, la première éducatrice interrogée affirme qu'il est dans le droit des enfants de pouvoir jouer à ce qu'elles et ils veulent : *« Mais non moi je suis partie sur le fait que voilà, ils peuvent... ils ont droit de jouer à ce qu'ils veulent, sans... voilà. [...] Mais moi si je vois un petit garçon avec une poussette euh... ça va pas du tout me déranger »* (Sarah, entretien 1). Une autre éducatrice de la première structure fait également allusion aux poussettes en expliquant qu'il n'y a pas de jouets spécialement conçus pour les filles ou pour les garçons : *« Après je pense que... Et puis d'ailleurs les poussettes dehors aussi, je sais que... on est... je suis assez euh... ouais y a pas de jeux qui sont spécifiques aux filles ou aux garçons »* (Inès, entretien 3).

Dans la seconde crèche, une professionnelle certifie que les enfants, lorsqu'elles et ils sont petit·e·s ne font pas de différences avec les jeux : *« J'ai toujours laissé dans le jeu libre parce qu'en fait, moi j'trouve que c'est important, dans la vie de tous les jours. Et puis je pense que tu as pu voir que les enfants ils se mélangent avec n'importe quel jeu. Mais nous en tout cas ils jouent à tout et n'importe quoi »* (Anaïs, entretien 4). Enfin, la dernière éducatrice interrogée confirme qu'il est important que les garçons puissent expérimenter les jeux adressés principalement aux filles afin d'éviter de les conditionner dès la petite enfance :

« Oui dans le sens aussi que... en fait je trouve que... c'est bien que les garçons ils jouent aux poupées, enfin moi je suis plutôt pour les laisser faire. Donc oui, dans le sens que oui, moi je suis plutôt pour laisser... pour que ça influence pas dans leur vie future, quoi que ce soit » (Yaëlle, entretien 6).

Analyse

De ce que j'ai pu observer et selon les dires des éducatrices, celles-ci n'accordent pas tellement d'importance aux jeux auxquels les enfants jouent. En effet, l'équipe éducative laisse les enfants sortir et jouer à ce qu'elles et ils veulent et n'influence pas leur choix. En outre, lorsque des garçons jouent avec des poupées ou des poussettes ou que les filles avec des voitures, les professionnelles tentent plutôt d'encourager ces comportements, en leur offrant la possibilité d'y jouer et d'expérimenter plutôt que de les en dissuader. Finalement, si nous nous rapportons au chapitre 2.2 évoquant le jeu libre en crèche, l'auteur affirme que les enfants jusqu'à l'âge de 4 ans environ, n'ont pas de préférence particulière pour les jouets. C'est pourquoi elles et ils ont cette facilité à jouer à tous types de jeux avec différent·e·s partenaires, filles ou garçons. Ce n'est qu'à partir de 4 ans que les enfants commencent à différencier et connoter les jouets en les catégorisant « jeux pour filles » ou « jeux pour garçons ». De ce fait, le rôle des éducatrices est d'autant plus important, car c'est à cette période que les enfants font l'apprentissage de la catégorisation. Par conséquent, elles doivent être le plus neutre possible en terme de stéréotypes de genre concernant les jeux, dans le but de montrer l'exemple aux enfants et de les rendre attentifs et attentives.

c. Les professionnelles demandent aux enfants à quoi elles et ils veulent jouer

Durant les demi-journées passées dans les structures d'accueil de la petite enfance, j'ai remarqué que les éducatrices demandent aux enfants, de manière instinctive à quoi elles et ils veulent jouer, lorsqu'elles et ils arrivent ou se lèvent de sieste. J'ai ainsi pu observer que les professionnelles agissent de diverses façons pour demander aux enfants avec quels jeux elles et ils veulent jouer.

Dans la première crèche, j'ai pu constater qu'une des professionnelles demande aux enfants à quoi elles et ils ont joué avant son arrivée, pour qu'elles et ils puissent découvrir et expérimenter différents jeux. Pour ce faire, elle s'est renseignée auparavant auprès de ses collègues en leur posant la question. Lors de mon dernier passage, la stagiaire m'a demandé ce que je souhaitais observer. J'ai alors proposé les déguisements afin de rejoindre ma problématique de départ et avoir des éléments supplémentaires pour ce travail de recherche. Dès lors, la stagiaire a énuméré divers jeux présents dans la salle : trains, Lego®, déguisements, voitures, poupées, cuisine, etc. Les enfants ont fini par choisir les déguisements et les Lego®.

Dans la seconde structure où j'ai fait mes observations, les éducatrices laissent les enfants choisir et sortir les jeux selon leurs envies. Elles leur donnent la possibilité de commencer et d'arrêter leur activité à tout moment. De plus, lorsque les enfants débutent ou terminent leur sieste, les professionnelles leur demandent à quoi elles et ils veulent jouer. Elles appellent les enfants par leur prénom et leur proposent individuellement plusieurs jeux et activités à faire (Lego®, poupées, plots, sable cinétique, histoire, ballon, chanson, etc.).

L'ensemble des éducatrices que j'ai interviewées ont toutes déclaré laisser les enfants jouer de manière totalement libre et ne leur proposent des jeux ou activités que si les enfants s'ennuient. La première affirme qu'en principe elle demande aux enfants à quoi elles et ils ont joué avant son arrivée afin de varier les jouets qui leur sont proposés :

« Le choix, euh... donc moi quand j'arrive à 09h, je demande toujours à quoi ils ont joué avant, avant que j'arrive, avant l'accueil. C'est souvent les poupées et les voitures et ils pourraient jouer à ça... tout le temps. Mais voilà, je leur demande au goûter comme j'ai fait ce matin, je leur demande, voilà... à quoi vous avez joué et... à quoi vous voulez jouer ? Mais je laisse quand même choisir à eux... en premier, voilà mais faut être à l'écoute des enfants et puis voilà » (Sarah, entretien 1).

De plus, selon une autre éducatrice de l'enfance, il est important d'offrir la possibilité aux enfants de pouvoir jouer à d'autres jeux auxquels elles et ils ne sont pas habitué·e·s, pour changer des poupées et des voitures, qui sont leurs activités préférées. Pour cette professionnelle, cette problématique se rapporte aussi aux déguisements que les enfants ne cessent de lui demander :

« Ben... euh... quand eux ils demandent mais c'est ça, souvent, par exemple, en tout cas sur le groupe du vendredi c'est qu'il y a souvent les mêmes jeux, ils me demandent quasiment tout le temps les déguisements. Et puis... les accessoires qui vont avec les sacs à mains, voilà. Ça sur le vendredi c'est quasiment une constante, après je sors pas tout le temps les déguisements. Mais sur le vendredi c'est assez constant les déguisements. [...] Si on leur laisse le choix, c'est vraiment ça ouais. En tout cas pour le vendredi » (Inès, entretien 3).

Finalement, une assistante socio-éducative témoigne que les professionnelles tentent de favoriser au maximum l'autonomie des enfants, en les laissant choisir le plus possible par eux-mêmes. Or, certain·e·s sont plus timides et ont parfois plus de difficulté à faire un choix concernant les jouets. Les professionnelles leur proposent alors des jeux afin qu'elles et ils puissent se socialiser et s'ouvrir davantage aux autres : *« Mais euh... fin en tout cas, du mieux qu'on fait c'est de lui laisser vraiment dans le choix du jeu. Mais d'habitude ils vont par eux-mêmes » (Anaïs, entretien 4).*

Analyse

J'ai constaté que les professionnelles ne font pas de différences, selon la constitution du groupe d'enfants (majorité ou minorité de filles ou de garçons), lorsqu'elles proposent des jeux aux enfants. Ainsi, cela n'influence pas leur choix, ni leur décision quant à leur proposition de jouets. Les équipes éducatives offrent la possibilité aux enfants d'expérimenter différents jeux et activités, en les variant, afin qu'elles et ils ne jouent pas constamment avec les mêmes jeux (les poupées et les voitures) ou comme énoncé plus haut par une éducatrice les déguisements pour le groupe du vendredi. En outre, je me suis rendue compte que les éducatrices laissent les enfants dans le jeu libre et n'interviennent que pour leur proposer des jouets, si elles et ils s'ennuient, ou en cas de conflit.

La capacité d'autonomie dont font preuve les enfants au travers du jeu libre ainsi que l'exercice des relations sociales ont été abordés dans la partie théorique de ce travail (cf. 2.2). En effet, ces périodes de jeux libres permettent aux enfants de déterminer librement le lieu, l'activité et leur partenaire de jeux. Il n'y a donc aucun jeu imposé et elles et ils ont l'opportunité de choisir eux-mêmes leurs jouets. De plus, le jeu offre la possibilité aux enfants de créer des interactions sociales avec les autres camarades présent·e·s à la crèche. Ainsi, elles et ils apprennent la socialisation avec leurs pairs et peuvent expérimenter leur positionnement au sein du groupe (leader, suiveur, passeur, neutre, etc.). Le fait que les professionnelles n'accordent pas d'importance à la constitution du groupe d'enfants – en proposant des voitures s'il y a plus de garçons ou des poupées si la majorité est des filles – cela contribue à diminuer les stéréotypes de genre dans le jeu libre des enfants.

d. Les professionnelles proposent des jeux aux enfants si elles et s'ils n'ont pas d'idées

Durant ma phase d'observation, j'ai regardé agir l'ensemble de l'équipe éducative et écouté leurs propositions de jeux faites aux enfants. Notamment, j'ai vu une éducatrice ouvrir les armoires pour leur montrer la densité des jeux et leur proposer des activités diversifiées (schtroumpfs, puzzle, graine, plots, toupies, etc.). J'ai aussi observé les professionnelles participer aux jeux des enfants et leur proposer des idées, telles que : faire une tour avec des Lego[®], associer un bonhomme à une voiture, construire une maison avec des blocs de motricité, etc. Enfin, j'ai aussi constaté que lorsque les enfants désirent changer de jeux, l'équipe éducative leur propose souvent une autre activité ou un jeu alternatif.

Tout au long de mes observations, j'ai constaté que les différentes professionnelles et stagiaires proposaient des histoires à raconter aux enfants, qui étaient rapidement intéressé·e·s. Dès lors, l'éducatrice ou la stagiaire leur laisse la possibilité de choisir le livre mais parfois ce sont elles qui proposent une histoire. J'ai remarqué qu'elles verbalisent énormément les faits et gestes des enfants pour démontrer leur intérêt envers eux. De ce fait, j'ai été attentive aux réactions des professionnelles qui ont demandé à deux filles qui jouent avec des bébés, si elles leur avaient donné à manger ou les avaient changés. De même, j'ai vu une enfant jouer avec du sable cinétique et écouter les éducatrices lui poser des questions concernant son activité : « *Tu fais une glace à quoi ?* », « *au chocolat ?* », « *un gâteau à quoi ?* », « *au chocolat ?* ».

Pendant ces périodes de jeux libres, il est également possible, pour les enfants qui le souhaitent, de réaliser des bricolages. J'ai ainsi pu observer des professionnelles ou des stagiaires leur proposer de bricoler ou tout simplement de faire de la peinture. J'ai vu une éducatrice fabriquer une maison en carton et proposer à une enfant de la décorer, si elle le désirait. En outre, j'ai aussi observé deux autres enfants qui souhaitaient également faire de la peinture. De ce fait, elle leur a proposé de peindre des sapins en carton que la stagiaire découpait. Finalement, selon les envies et les besoins des enfants, les professionnelles se sont adaptées à leurs envies. En effet, lors d'une phase d'observation, l'éducatrice a sorti les déguisements selon le bon vouloir des enfants et elles et ils se sont amusé·e·s à faire des rondes et à chahuter. Elle a alors immédiatement su que les enfants avaient besoin de bouger, par conséquent, elle leur a proposé de se déplacer en salle de motricité – une salle plus adaptée car elle ne contient aucun meuble – afin qu'elles et ils puissent se dépenser physiquement.

J'ai questionné les éducatrices concernant les jeux choisis par les enfants durant les moments de jeux libres et j'ai eu des réponses très diversifiées. La première professionnelle de l'enfance interrogée m'a avoué avoir proposé les graines (un mélange de graines de maïs, de haricots, des pâtes, etc.) en jeu libre, alors qu'elle ne l'avait jamais fait auparavant. En effet, en ouvrant l'armoire pour montrer les différentes possibilités de jeux aux enfants, celle-ci leur a proposé les graines :

« Et des fois ils ont pas d'idée, des fois j'ouvre les armoires pour qu'ils voient les jeux aussi, euh... concrètement. Et là ce matin, bah, c'était les graines. Alors on avait jamais fait ça par terre, c'était plutôt dirigé quand on fait et tout mais voilà j'ai dit on va tester, tester ça... Mais des fois voilà ça sort pas... ils savent pas trop, alors je leur ai proposé et après voilà, oui » (Sarah, entretien 1).

Durant les périodes de jeux libres, il est toujours possible pour les professionnelles d'adapter les activités selon les besoins et envies des enfants. C'est ce qu'affirme une éducatrice, qui a changé d'activité et en a proposé une nouvelle en dépit de la dynamique du groupe d'enfants : *« Euh... et puis après, bah typiquement ce matin, euh... voilà quoi, ils ont commencé à faire des rondes, ils avaient envie de bouger, je me suis dit bon, ok ça reste du jeu libre mais je leur ai dit bah venez on peut aller faire des mouvements dans la salle d'à-côté quoi »* (Inès, entretien 3).

Or, il arrive que certain·e·s enfants soient plus timides que d'autres et ont parfois plus de difficultés à faire un choix concernant les jouets ou les activités. Ainsi, les professionnelles peuvent leur proposer des jeux afin qu'elles et ils puissent se socialiser et s'ouvrir davantage aux autres : *« Après par rapport aux enfants qui ont plus de timidité, plus de gêne et plus de peine à rentrer en rapport avec les autres enfants, on va essayer de leur proposer un jeu, pour qu'il puisse le faire »* (Anaïs, entretien 4).

Analyse

Ce que je peux retirer de ces observations et entretiens, c'est que les professionnelles accordent une importance au jeu libre des enfants en leur laissant le plus possible choisir leurs jeux, comme énoncé dans le thème précédent. Cependant, elles sont soucieuses de proposer des jeux variés aux enfants ainsi que d'adapter leurs activités selon la dynamique du groupe et selon la personnalité de chacun·e. Dans la partie théorique aux chapitres 2.2 et 2.2.2, le jeu libre offre d'une part la possibilité aux enfants de pouvoir choisir librement leurs jeux et d'autre part, permet aux éducatrices de les observer agir. Ainsi, il est bénéfique pour les enfants de les laisser jouer avec tous types de jeux (pour filles, pour garçons, mixtes ou neutres) qu'elles et ils n'ont peut-être pas eu encore la chance d'essayer. Par ailleurs, les moments de jeux libres permettent à l'équipe éducative d'observer les enfants sur leur manière d'être, de faire, d'agir, de se comporter et d'entrer ou non en interaction avec autrui. De ce fait, les professionnelles vont repérer les diverses personnalités des enfants pour ainsi ajuster au mieux leur accompagnement et favoriser au maximum leur épanouissement et leur développement.

De plus, les éducatrices offrent la possibilité aux enfants de faire du bricolage durant les moments de jeux libres, ce qui diversifie d'autant plus les activités proposées aux enfants. Elles leur permettent ainsi de développer de nombreuses compétences, telles que : la motricité, l'imagination, la créativité, la réflexion, etc. Enfin, le fait que les équipes éducatives alternent les périodes de jeux libres avec les activités dirigées apporte une certaine dynamique à la journée des enfants en structure d'accueil. L'activité dirigée a été avancée dans la partie théorique (cf. 2.2), en parallèle du jeu libre. En effet, dans les moments de jeu libre ce sont les enfants qui décident de leurs jeux, alors que l'activité dirigée est proposée et encadrée par une professionnelle. De ce fait, les enfants ont d'une part, l'opportunité de se familiariser avec de nouveaux jeux et d'autre part, d'entrer en relation avec d'autres camarades, avec lesquelles et ils n'ont pas l'habitude de jouer. En conclusion, les éducatrices tendent à réduire l'impact des stéréotypes de genre dans le jeu libre, en proposant des jeux variés aux enfants ainsi qu'en adaptant leurs activités selon la dynamique du groupe et selon la personnalité de chacun·e.

Dans cette première partie sur l'intervention des professionnelles dans le jeu libre des enfants, il était question d'aborder les pratiques similaires des deux crèches. Il y a cependant une nuance dans la pratique des professionnelles qui les pousse parfois à imposer des contraintes aux enfants, que nous verrons par la suite.

4.1.2.2. Les influences observées dans les choix des jeux des enfants

Cette seconde partie évoquera l'influence des éducatrices dans les périodes de jeux libres des enfants : en ne laissant pas les enfants choisir leurs jeux, en retirant le jeu des enfants et en incitant les enfants à changer de jeux.

e. Les professionnelles ne laissent pas les enfants choisir leurs jeux

Dans ce chapitre, j'analyse les différentes interprétations que j'ai pu faire sur les observations et entretiens, concernant les contraintes dans les jeux choisis par les éducatrices. J'ai observé les diverses pratiques des éducatrices lors du jeu libre. J'ai décidé de les regrouper sous ce même thème, afin d'expliquer les raisons qui poussent parfois les professionnelles à choisir elles-mêmes les jeux.

Lorsque j'ai débuté mes observations dans la première crèche, j'ai pu faire plusieurs constatations. Une première contrainte intervient dans le jeu des enfants lorsqu'une éducatrice propose une activité. D'abord, l'éducatrice a demandé aux enfants à quoi elles et ils ont envie de jouer, mis à part les poupées et les voitures, elles et ils ont répondu ne vouloir jouer à rien. Étonnée et amusée, la professionnelle de l'enfance a affirmé qu'elles et ils ont le droit de ne rien faire. En fin d'activité, lorsqu'il a fallu ranger, elle a demandé aux enfants de l'aider à remettre en ordre les jeux et a sorti des puzzles sur la table pour occuper celles et ceux qui avaient déjà fini de ranger. Durant cette période, j'ai remarqué que certain·e·s enfants ont continué à jouer et à sortir du matériel. Par exemple, j'ai vu une fille chercher dans les bacs une Barbie® et un petit garçon s'amuser avec une voiture qu'il a trouvée par terre, alors que la consigne était de ranger et une fois cela fait, d'aller faire des jeux à table. Par conséquent, l'éducatrice leur a demandé sur un ton agacé, d'aller chacun·e ranger leurs jouets. Parfois certaines professionnelles utilisent cette méthode, proposer une nouvelle activité, pour d'une part, canaliser les enfants et d'autre part, pour qu'elles et ils passent un moment plus tranquille assis à table à faire des jeux. Mais cette méthode peut constituer une contrainte pour les enfants qui souhaitent poursuivre leur activité précédente ou qui ne sont pas forcément intéressé·e·s par la nouvelle activité proposée par l'éducatrice. De plus, les moments de rangement peuvent plus facilement être perçus comme astreignants pour les enfants.

Lors de ma seconde observation, l'éducatrice a sorti les poupées et les voitures, pour le plus grand bonheur des enfants. Elle a ensuite pris sa pause et a demandé à la stagiaire de mettre en place le matériel. Elle a donc installé le tapis, le garage et la caisse de voitures au centre de la salle et a sorti les deux bacs de poupées dans un autre espace. Le groupe d'enfants était composé de 5 garçons et 2 filles. Dès lors, pendant l'aménagement des jeux, je m'attendais à voir les garçons se jeter sur les voitures et les filles se ruier sur les poupées. À ma grande surprise, une enfant s'est déplacée vers les voitures pour y jouer, alors que la seconde est restée en retrait des jeux à observer les autres enfants. J'ai donc remarqué que les enfants ne sont pas nécessairement attiré·e·s par les jeux proposés en fonction de leur sexe.

Enfin et toujours dans la première structure, j'ai observé l'éducatrice scinder le groupe d'enfants en deux afin de proposer une activité yoga. Elle a donc choisi 5 enfants pour les emmener à la salle de motricité alors que le second groupe est resté avec la stagiaire dans l'autre pièce. Une petite fille n'a pas voulu participer à l'activité, alors la professionnelle lui a expliqué que tous les enfants vont aller faire du yoga. Puis, une autre enfant a demandé à l'éducatrice si elle pouvait venir dans la salle. L'éducatrice lui a expliqué qu'une fois qu'elle aurait terminé avec le premier groupe, ce serait à leur tour. L'éducatrice a enclenché le CD et parlait à voix basse. Elle utilisait un livre afin de montrer les mouvements aux enfants. Puis, elle a échangé le groupe d'enfants et a appelé les cinq suivant·e·s. Parmi eux, un garçon n'a pas voulu non plus participer et l'éducatrice lui a alors répété ce qu'elle avait dit à l'enfant précédemment. L'activité yoga proposée par l'éducatrice n'a donc pas plu à tous les enfants mais elles et ils ont finalement tous et toutes accepté d'y participer car l'éducatrice leur a expliqué qu'elles et ils devaient tous et toutes le faire.

Dans la seconde crèche, j'ai pu observer une activité qui s'est déroulée en salle de gymnastique. Avant d'y entrer, les enfants ont retiré leurs chaussures et chaussettes sous la consigne de l'éducatrice. Celle-ci les a laissés courir un moment dans la salle et les a ensuite appelés afin de faire un jeu collectif. La professionnelle a donné les consignes aux enfants, en expliquant qu'un camarade allait sortir de la salle et que sous la couverture qu'elle a apportée, elle allait cacher un·e autre enfant. Elle a ensuite rappelé celui ou celle qui était à l'extérieur pour qu'elle ou il devine qui a disparu sous la couverture. Elle a ensuite proposé de faire le jeu des statues, qui consiste à danser, courir, sauter sur la musique et que lorsqu'un adulte arrête la musique, les enfants ne doivent plus bouger. En l'occurrence, ce jour-là la musique n'a pas fonctionné, par conséquent, la professionnelle a utilisé un tambourin. Le fait d'avoir proposé des jeux aux enfants en leur expliquant les consignes permet d'intéresser les enfants aux activités choisies par les éducatrices. Les enfants se sentent ainsi concerné·e·s par le jeu et acceptent plus facilement d'y jouer.

Durant les entretiens, à la question : « *Pensez-vous que les professionnel·le·s de l'enfance peuvent parfois influencer le choix du jeu de l'enfant ?* », « *Comment ? Pourquoi ?* » et « *Avez-vous un exemple concret d'une situation ?* », les éducatrices ont répondu qu'elles peuvent avoir une influence sur les jeux des enfants en ne leur laissant pas choisir. La première professionnelle interviewée me parle de ce fameux système « à deux caisses ». Elle m'explique que certes, les bacs sont tous à la hauteur des enfants mais que l'équipe éducative ne sort que deux caisses de jeux, afin de favoriser au mieux le jeu libre. Cependant, elle avance la volonté de changer cette manière de faire :

« Et on sort souvent deux... deux caisses, pour qu'ils aient le choix en fait et pas... pas les autres choses, c'est vrai que c'est tout à portée ils ont qu'à tirer la caisse et... on va changer un petit peu ça d'ailleurs... euh. Mais on peut vraiment influencer, parce que si je dis ce matin voilà : on va sortir ça et ça, je leur laisse pas du tout le choix et puis, euh... voilà » (Sarah, entretien 1).



De plus, elle continue par dire au travers du « on », que les professionnelles peuvent influencer en choisissant elles-mêmes les jeux qui sont mis à disposition des enfants. Dans le second entretien que j'ai effectué, l'éducatrice a confirmé les dires de la précédente en affirmant ne pas avoir laissé le choix aux enfants, en sortant les poupées et les voitures : « *Là t'as vu... on a mis les deux, j'ai fait exprès... poupées, coin poupées et puis euh... voiture. Bah, là aujourd'hui c'est moi qui ai... j'ai pas laissé le choix... par exemple. Maintenant oui je pense qu'on a quand même une influence effectivement* » (Annie, entretien 2).

Enfin, la dernière assistante socio-éducative interrogée ajoute que parfois, lorsque les enfants réclament constamment les mêmes jeux, elle leur propose d'autres activités pour varier et leur faire découvrir de nouveaux jouets : « *Des fois je leur dis qu'on peut pas faire ça, je propose autre chose [...]* » (Inès, entretien 3).

Analyse

On se rend compte que lorsque les éducatrices ne laissent pas les enfants choisir leurs jeux, ce n'est pas pour les sanctionner ou les empêcher de faire ce qu'elles ou ils aiment mais plutôt pour leur proposer d'autres activités tout aussi amusantes et enrichissantes. Elles et ils ont ainsi la possibilité de découvrir et d'expérimenter d'autres jeux. Cependant, dans les propositions des professionnelles, les enfants ont toujours la possibilité de choisir si elles et ils veulent participer ou non à l'activité. En effet, elles et ils ont tout de même le droit de décider librement de leur participation ou non.

De plus, on remarque que les éducatrices animent parfois des activités collectives pour développer des compétences, favoriser une cohésion dans le groupe et apprendre le savoir-vivre comme laisser à chacun·e un temps de parole, être patient·e, attendre son tour, etc. Enfin, comme expliqué dans le chapitre sur l'aménagement de l'espace (cf. 2.2.1), l'intérêt d'agencer à hauteur des enfants leur permet d'utiliser toutes leurs compétences et potentialités dans leurs envies et choix de jeux. Ainsi, elles et ils peuvent accéder facilement aux jouets et peuvent se servir à tout moment dans les différentes caisses de jeux. Or, les équipes éducatives préfèrent parfois limiter à quelques bacs, afin de ne pas avoir l'entier des jouets dehors. De ce fait, cela facilite le rangement au moment venu et apprend également le respect du matériel aux enfants, en remettant en ordre les affaires pour son prochain. D'ailleurs, les enfants ne construisent pas leur jeu de la même façon lorsque tout est par terre en désordre ou lorsqu'elles et ils ont seulement une partie des jouets à disposition. En somme, les professionnelles tendent à renforcer les stéréotypes de genre dans les jeux et les activités des enfants en ne leur laissant parfois pas choisir leurs jouets. Or, le but premier étant de leur offrir la possibilité de découvrir et d'expérimenter d'autres jeux auxquels elles et ils n'ont pas l'habitude d'y jouer. Par conséquent, les éducatrices contribuent à limiter l'impact des stéréotypes en élargissant les opportunités de jeux aux enfants.

f. Les professionnelles retirent le jeu des enfants

J'ai également observé les moments où les éducatrices retirent les jouets aux enfants pour diverses raisons. En effet, lors de ma première matinée d'observation, j'ai vu un enfant s'amuser à jouer de la trompette avec un entonnoir dans sa bouche. Or, la consigne de l'éducatrice était de ranger, par conséquent, elle est intervenue en expliquant à l'enfant que c'est une très bonne idée mais que ce n'était pas le moment de faire cela car il fallait ranger. L'enfant a donc cessé quelques instants de jouer avec l'entonnoir avant de recommencer. La professionnelle lui a donc demandé de lui donner l'objet parce que cela faisait trop de bruit et dérangeait les autres. En outre, j'ai également observé deux filles qui jouaient dans la cabane et s'amusaient à taper des pieds. À nouveau, l'éducatrice a réagi en justifiant que c'était un endroit pour être au calme et rester tranquille.

Lors d'une nouvelle observation, j'ai regardé les enfants se défouler dans la salle de motricité. Un enfant est arrivé de la pièce d'à-côté et a trouvé un objet par terre. Il s'est amusé à viser ses camarades en fermant un œil en faisant les bruits d'un pistolet. La professionnelle présente est alors intervenue en déclarant à l'enfant qu'elle n'aime pas les jeux de bagarre. L'enfant a donc arrêté son jeu et est parti faire autre activité.

Dans la seconde crèche où j'ai effectué mes observations, j'ai longuement analysé deux filles qui jouaient avec des poupées. L'une d'elles s'est assise dans le berceau qui est conçu pour les poupées. Une adulte est intervenue en affirmant qu'elle ne pouvait pas s'asseoir dans le lit du bébé car celui-ci n'était pas conçu de sorte à supporter un·e enfant.

Finalement, les professionnelles ont dû intervenir à maintes reprises, lorsque les enfants couraient dans la salle. En effet, j'ai constaté dans de nombreuses observations que parfois les enfants s'emportent dans leur activité et se mettent à courir en rond ou les un·e·s après les autres. Dans ces cas, les éducatrices leur répètent inlassablement de marcher dans la salle. Cela a malheureusement souvent interrompu les jeux des enfants. Cependant, les équipes éducatives interviennent en leur expliquant que pour question de sécurité et pour leur bien, il est préférable de marcher car elles et ils pourraient glisser et se faire mal.

Durant mes rencontres avec les éducatrices, seule l'une d'elles m'a donné des exemples qui collent parfaitement avec cette thématique. Elle raconte que dans la précédente structure d'accueil où elle a travaillé, elle a été confrontée à des groupes d'enfants dynamiques qui se bagarraient beaucoup entre eux. Par conséquent, il a fallu que l'équipe éducative intervienne à plusieurs reprises en retirant les jeux afin d'apaiser les tensions :

« Comme je disais, si tout d'un coup on a décidé d'enlever beaucoup de jeux, ben, ils pourront plus jouer avec. Un moment donné on avait aussi euh... dans des groupes où c'était très dynamique, si on avait une boîte avec des dinosaures ou des jeux, ils commençaient à se faire des bagarres de dinosaures et ben on peut influencer en enlevant. Ben, ils se font mal avec ses jeux de bagarres, tu vois ? [...]. Ouais on avait vraiment des garçons où c'était vraiment... ils faisaient que des bagarres avec ces dinosaures, bah on les a enlevés, puis finalement, ça faisait moins de tension » (Yaëlle, entretien 6).

Analyse

On remarque que les équipes éducatives peuvent en quelque sorte influencer le choix des enfants concernant les jeux. En effet, lorsque les professionnelles demandent aux enfants de cesser leur activité ou leur retirent certains jouets, elles et ils se voient contraint·e·s d'abandonner leurs jeux et de trouver une activité alternative. Cependant, comme nous venons de le voir dans les exemples cités plus haut, souvent les éducatrices procèdent de cette manière afin de prévenir les éventuels conflits et blessures. En effet, les équipes éducatives interdisent les jeux de guerres, afin d'éviter que les enfants ne reproduisent des mouvements ou actions violentes envers leurs camarades, qui pourraient avoir de graves conséquences. Encore une fois, la manière d'agir des éducatrices tend à accentuer l'impact des stéréotypes de genre en interdisant certaines activités ou en retirant certains jeux aux enfants. Toutefois, de bonnes raisons les poussent à réagir de la sorte afin d'éviter les éventuels conflits et blessures.

g. Les professionnelles incitent les enfants à changer de jeux

Dans ces paragraphes, j'ai à nouveau sélectionné certains points dans les observations et entretiens que j'ai effectués, afin qu'ils correspondent à cette thématique de changements de jeux. Lorsque j'ai débuté ma première observation en crèche, l'éducatrice a sorti des tapis et disposé les différents pots de graines. Dans un autre coin, elle a disposé des plots ainsi que des puzzles. Les enfants se sont précipité·e·s vers les tapis de graines pour jouer et la professionnelle de l'enfance a déclaré que s'il y avait trop d'enfants aux graines, certain·e·s pouvaient aller aux plots et aux puzzles. Elles et ils n'ont pas répondu et elle a complété en demandant à l'ensemble du groupe si certain·e·s voulaient l'accompagner pour faire des constructions aux plots. Puis, elle a appelé deux enfants en leur expliquant que dans un moment ils allaient devoir échanger et certains l'ont rejoint. La professionnelle a aperçu une enfant qui s'ennuyait en suçant son pouce et lui a proposé de faire un jeu ou de prendre son doudou pendant un laps de temps. Aussitôt, une autre fille a également demandé sa peluche. Quelques instants plus tard, des places se sont libérées au jeu des graines et l'éducatrice a proposé aux enfants qui jouaient à ses côtés, s'ils voulaient y aller. Elle a ensuite terminé par avertir que ce serait bientôt l'heure de ranger.

Lors d'une autre observation, j'ai regardé une petite fille qui jouait aux voitures avec les garçons. L'éducatrice est alors revenue de pause et s'est exclamée que personne ne jouait aux Barbies®. Elle a ensuite demandé aux enfants, qui jouaient aux voitures, ce qu'elles et ils faisaient et si elles et s'ils réalisaient des travaux. Puis, elle s'est tournée vers une fille et lui a proposé de venir jouer aux poupées. L'enfant s'est donc levée de l'espace voiture et s'est approchée de l'adulte assise à côté des poupées. Elle a pris une poupée dans la caisse et la professionnelle lui a demandé si elle voulait l'habiller. Elle lui a répondu positivement et a choisi différents habits. L'éducatrice a ensuite à nouveau proposé à l'ensemble du groupe d'enfants, si d'autres voulaient venir y jouer mais personne n'a répondu. Celle-ci a continué à discuter avec l'enfant et s'est constamment trompée sur le terme de bébé en disant les Barbies®. La petite fille l'a reprise inlassablement en

expliquant que ce n'était pas des Barbies® mais bien des bébés. La professionnelle lui a donc proposé de sortir les Barbies® durant l'après-midi et l'enfant lui a répondu positivement avec enthousiasme. Quelques minutes plus tard, je l'ai entendu reposer la question concernant les poupées, à la seconde fille du groupe, qui n'a pas donné de réponse.

Dans la seconde structure, les enfants ont construit une cabane avec des blocs de motricité. Elles et ils ont déposé à l'intérieur de celle-ci des poupées avec des vêtements. L'auxiliaire est entrée dans la cabane et les a aidés à habiller les poupées. Une fille les a regardé jouer et elle lui a demandé si elle préférait jouer avec les voitures ou si elle voulait se joindre à eux dans la cabane. L'enfant lui a répondu positivement et les a rejoints à l'intérieur.

Les professionnelles que j'ai interrogées m'ont confirmé que les adultes peuvent induire les enfants à changer de jeux, selon leurs propos. En effet, les éducatrices peuvent, d'une part, leur dire de ne pas jouer à tel ou tel jeu et d'autre part, leur proposer d'autres activités plus intéressantes que celles que les enfants sont en train de faire :

« L'enfant il est à l'écoute de l'adulte, nous on est un exemple pour eux, donc euh... quand ils arrivent, euh... ils sont influencés. Si nous on va... si moi je vais dire à un enfant : mais non arrête de faire ce jeu et tout, viens faire celui-là il est beaucoup plus cool, on vient de le recevoir, l'enfant il va tout de suite... stopper le jeu qu'il était en train de faire pour venir avec nous » (Anaïs, entretien 4).

En outre, une autre éducatrice poursuit sur la même idée en expliquant que les professionnelles peuvent aussi influencer les enfants dans le jeu, en proposant des idées ou en dictant les faits et gestes qu'elles et ils peuvent faire :

« Ben... si nous on se retrouve à-côté d'un jeu, par exemple, on prend une poupée, puis un enfant qui vient vers nous, on va peut-être lui dire : ah regarde le bébé, il a peut-être faim ou il faut peut-être le changer et puis... Ainsi on l'influence un petit peu dans le jeu » (Chloé, entretien 5).

Analyse

Ce que je relève de mes observations et entretiens ce sont les manières parfois subtiles que les professionnelles ont utilisées pour faire des propositions de jeux aux enfants. En effet, on constate que certain·e·s ont changé d'activité car ce que leur propose l'adulte paraît plus intéressant. Par conséquent, elles et ils ont directement abandonné leur activité pour se diriger vers la nouvelle proposition. Cependant, les éducatrices n'agissent pas de la sorte, dans le seul but d'influencer les enfants dans leur choix de jeux mais plutôt pour leur proposer d'autres activités autant divertissantes les unes que les autres.

Finalement, on peut constater dans la seconde observation qu'une petite fille est en train de jouer aux voitures avec des garçons. Si nous nous référons au chapitre 2.3 évoquant les stéréotypes de genre, les auteurs relèvent que l'enfant dès son plus jeune âge, est capable de reconnaître la connotation plutôt féminine ou masculine d'un jeu. Cet exemple montre une exception, une petite fille qui choisit un jeu ayant une connotation plutôt masculine. La question de savoir si cela est un choix conscient peut être soulevée mais sans pouvoir y apporter une réponse définitive. Toutefois, cet exemple met en évidence la difficulté d'intégration dans un groupe si le choix se porte sur un jeu ayant une connotation du sexe opposé. Il relève ainsi l'impact important du stéréotype dans l'activité de socialisation.

Synthèse

Pour conclure ce chapitre sur l'intervention des professionnelles de l'enfance dans le jeu libre des enfants, il est important de retenir qu'elles n'interviennent pas beaucoup dans leurs choix des jeux et de ce fait, celles-ci n'influencent pas non plus les enfants quant à leurs envies et décisions d'activités. En outre, elles n'accordent pas non plus d'importance aux jeux auxquels les enfants jouent et leur laissent sortir et jouer à ce qu'elles et ils veulent. Elles font l'effort de leur demander ce qui leur plairait comme jeux et ne font pas de différences selon la constitution du groupe d'enfants lorsqu'elles leur proposent des jeux. Elles sont également soucieuses de proposer des activités diversifiées aux enfants en leur offrant la possibilité d'expérimenter et d'apprécier un nouveau jouet. Cependant, les éducatrices peuvent influencer les jeux des enfants de plusieurs manières. Notamment, en ne leur laissant pas choisir les jouets, non pas pour les sanctionner ou les empêcher d'effectuer des activités qu'elles et ils aiment, mais dans le but de leur faire découvrir d'autres activités aussi enrichissantes qu'amusantes. Elles peuvent aussi demander aux enfants de cesser leur activité ou leur retirer certains jouets afin d'éviter les éventuels conflits et blessures. Finalement, elles peuvent parfois influencer les enfants à changer de jeux en leur proposant des activités plus intéressantes ou attractives.

Le chapitre suivant abordera les remarques et les commentaires souvent évoqués par les enfants eux-mêmes en matière de jeux. Notamment, les différents propos qui débutent ce travail nous donne des exemples : « *le rose c'est pour les filles, le bleu c'est pour les garçons* », « *les filles ça joue pas aux voitures, les garçons ça joue pas aux poupées* ».

4.1.3. Intervention des professionnelles dans les commentaires des enfants sur les jeux de filles ou de garçons

Dans les observations, j'ai espéré entendre les enfants faire des remarques concernant les jeux que les autres camarades ont faits ou alors les voir repousser certain·e·s une activité qui ne correspond pas à leur sexe. Cependant, parmi les situations que j'ai observées, j'ai vu, des filles jouer aux voitures, un garçon qui souhaitait se déguiser en princesse mais qui a finalement changé d'avis en enfilant une cape rouge, un enfant s'approcher de la maison de poupées pour y jouer. J'ai également remarqué la fille qui jouait avec des gobelets bleus et jaunes et le garçon avec deux verres roses dans sa main, les filles qui jouaient aux Lego®, les garçons qui s'occupaient des poupées et le garçon qui a choisi de s'asseoir dans un pouf rose pour lire une histoire. Malheureusement, je n'ai distingué que très peu de commentaires des enfants entre eux ou à leur égard. Par conséquent, cette thématique sera davantage complétée par les entretiens.

Les seules remarques que j'ai pu entendre ont été faites à deux reprises par des enfants dans la première crèche. Lors du goûter, les éducatrices ont proposé à deux garçons de distribuer les verres d'eau. De ce fait, ils ont tous les deux donné un gobelet rose à deux autres garçons, qui leur ont tous deux répondu de la même manière : « *Je veux pas le rose.* » et le second a complété sa phrase par dire : « *Je veux bleu* ». L'éducatrice de ma première observation est alors intervenue en disant à l'enfant de donner le verre rose à une fille. Alors que la seconde professionnelle n'a émis aucun commentaire à ce sujet. L'enfant a donc donné le gobelet à un autre garçon qui n'a cette fois-ci rien dit.

Par la suite, j'ai repris cette observation en entretien avec la première éducatrice. Celle-ci m'a alors confirmé que sur le moment elle n'a pas imaginé dire autre chose. Elle continue par expliquer qu'elle a suivi une conférence qui traité de ce sujet :

« Oui, c'est vrai, tu vois, j'ai dit donne le à... bah, c'était une fille et j'aurai pu... j'aurai pas pensé là sur le moment à dire donne le... donne-le à un garçon. Et là dans ce cours justement, on doit faire attention, nous aussi à... à pas euh... influencer voilà, c'est vrai que là j'aurai pas... j'aurai pas dit euh... j'aurai peut-être posé, dû poser la question : bah qui c'est qui veut le rose ? Tu vois... simplement » (Sarah, entretien 1).

En effet, lors de la conférence – dont la thématique est abordée au point 4.3 – les professionnelles, qui ont animé la soirée, ont expliqué qu'en général, les personnes ont tendance à répondre « dans l'urgence de la situation » de la manière la plus naturelle et connue pour elles. Depuis toujours le bleu est associé aux garçons et le rose aux filles, c'est donc une notion que l'individu a intériorisée de manière inconsciente au fond de lui. De ce fait l'éducatrice atteste que :

« [...] Oui, puis pour nous c'est... voilà... rose et bleu, c'est sûr. Oui exactement c'était un bon exemple pour... [rires]. C'est bien de s'en rendre compte aussi ouais. Je me suis dite, ouais il veut pas le bleu parce qu'il aime... euh il veut pas le rose parce que c'est un garçon et puis qui... c'est vrai que

c'est un vrai petit garçon, tu vois... mais euh... je l'ai proposé oui à la petite fille à-côté. Voilà, ça, c'est des stéréotypes qu'on a... puis que... voilà c'est trop encré, je pense, en nous... » (Sarah, entretien 1).

On remarque aussi qu'elle relève le fait que l'enfant n'a pas voulu le verre rose, parce qu'il se considère comme un réel petit garçon, fort, viril et agile, et qui ne veut pas être associé à la couleur rose qui représente pour lui, la féminité.

Comme cette thématique m'intéresse fortement pour mon travail de recherche, j'ai décidé de poser les questions suivantes lors des entretiens : « Avez-vous déjà entendu un-e enfant dire à un-e autre que ce jeu n'est pas pour elle ou lui ? » et « Qu'en pensez-vous ? ». J'ai alors eu des réponses assez similaires de la part des éducatrices interrogées.

Ainsi, lors de mon premier entretien, la professionnelle m'a expliqué que souvent elle dit aux enfants que les jouets sont à portée de tous et toutes. Puis, elle est revenue sur la situation que j'ai observée le matin même, en me racontant que parfois elle laisse les enfants choisir leur couleur de verre mais que par moment ce n'est pas possible. Par conséquent, elle donne au hasard les gobelets aux enfants :

« Alors euh... alors, moi j'explique que c'est un jeu et puis que tout le monde peut... peut y jouer, que c'est à portée... puis que... y'a pas de problème. Que les filles elles peuvent euh... c'est comme ce matin avec le gobelet, y'avait un garçon qui voulait pas un gobelet rose, bah... j'ai pas... pas fait des théories pour lui expliquer que le rose c'est... mais si y'a... si une fille veut un gobelet bleu, j'avais voilà, j'avais... lui donner un gobelet bleu. Après on peut pas toujours choisir la couleur du gobelet... hein... voilà... » (Sarah, entretien 1).

La seconde éducatrice interrogée, m'a raconté un peu gênée une ancienne histoire d'un enfant qui se déguisait souvent en fille en mettant une robe. Elle m'a dit que les autres enfants lui avaient fait constamment des remarques mais que pour lui cela n'avait pas eu d'importance :

« Bah, dans les costumes, souvent on sortait tu sais la halle des costumes, et puis euh... et c'était drôle, l'année passée... il mettait toujours... un petit garçon, bah, voilà lui il était en robe, et euh, souvent les autres garçons lui disaient : « non ça c'est plus pour une fille, t'as pas à mettre ça... ». » (Annie, entretien 2).

Je lui ai donc demandé si elle intervenait ou non, lorsqu'elle entendait les autres enfants commenter le comportement ou les vêtements des autres. Elle a poursuivi en disant qu'elle en discutait avec eux si ce comportement devenait trop récurrent et qu'elle tentait de relativiser la situation : « Si ça devenait trop récurrent oui. Je disais ben non maintenant on peut jouer, on peut tous se mettre, par exemple, en fille. Tu vois, des... démystifier tout ça » (Annie, entretien 2).

Enfin la dernière professionnelle de la première structure d'accueil complète les propos de ses collègues en affirmant que lorsque cela arrive, elle reprend les enfants en une phrase : *« Mais ici ça m'est déjà aussi arrivé mais, je pense, oui j'ai relevé, je pense que oui j'ai juste dit, je dis juste que y a pas de... que c'est pas... les filles, y a pas de jeux interdits aux filles, pas de jeux interdits aux garçons »* (Inès, entretien 3).

Dans la seconde crèche, l'assistante socio-éducative me donne un exemple pour illustrer ses propos :

« Moi je dis que c'est faux, ce qui dit, j'dis écoute c'est faux le copain il a le droit de... je dis un nom au bol, Jean-Jacques, il a le droit de venir jouer aux poupées avec toi. C'est pas parce que c'est des poupées que c'est que pour les filles, ou quand les garçons ils jouent aussi aux Barbies, etc. Je vois pas pourquoi... ils ont pas le droit de venir jouer. Et puis même je dis souvent, non ça c'est pas vrai, ils ont le droit. [...] Ouais, je reprends souvent... ouais par des petites phrases » (Anaïs, entretien 4).

Ainsi, elle me raconte qu'elle reprend souvent les enfants qui disent que les poupées c'est pour les filles et qu'elle leur explique que chacun·e est libre de jouer à ce qu'elle ou il veut.

Une professionnelle interviewée dans la seconde structure déclare qu'elle entend plus fréquemment les enfants de l'UAPE faire des commentaires et des remarques sur le genre que celles et ceux en crèche. De ce fait, elle reprend les enfants comme les éducatrices précédentes en expliquant qu'il n'y a pas de jeux pour filles ou pour garçons :

« Oui mais plutôt en UAPE. Parce que moi je travaille la majeure partie du temps en UAPE, puis c'est vrai que... [...] Ouais, ici j'ai pas vraiment entendu, mais c'est vrai qu'en UAPE : « ça c'est pour les filles, non ça c'est pour les garçons ». Je dis simplement que tous les jeux sont pour tout le monde, c'est pas des jeux de filles ou de garçons. Tout le monde a le droit de jouer à n'importe quel jeu » (Chloé, entretien 5).

La dernière éducatrice questionnée mentionne qu'en crèche les professionnelles font de plus en plus attention aux stéréotypes de genre et par conséquent, cela explique probablement le fait qu'aujourd'hui les enfants font moins de remarques : *« [...] Hum... pas trop non, ici je crois pas... pas, peut-être ouais, peut-être plus dans la vie de tous les jours mais pas dans les crèches, dans les crèches je crois qu'on essaie de faire attention »* (Yaëlle, entretien 6). Elle ajoute que la tolérance vis-à-vis des stéréotypes genrés a évolué grâce aux changements de la société concernant le genre et la famille :

« [...] ben après, je pense que ça a quand même évolué avec le temps, moi je pense que y a... beaucoup d'années en arrière c'était plus fort que maintenant ça a un petit peu adouci de ce côté-là quand même, d'être moins. Même au niveau de l'évolution de la famille et tout ça, moi je trouve que c'est devenu plus ouvert, euh... pour le genre en général quoi » (Yaëlle, entretien 6).

Analyse

Finalement, je constate que les enfants n'ont pas émis énormément de commentaires ce qui est plutôt positif. En effet, cela démontre que les professionnelles font bien leur travail au niveau des stéréotypes et que les enfants sont en quelque sorte habitué·e·s à voir leurs camarades jouer avec toutes sortes de jeux. Cela va de même pour les professionnelles que j'ai observées et questionnées en entretien. Dès lors, je ne les ai jamais vues agir ou entendues faire des remarques concernant les activités des enfants, en les obligeant, par exemple, à changer de jeux ou à utiliser seulement des jouets de leur sexe. Cependant, le chapitre 2.1.4 évoquant l'urgence de la situation démontre que parfois les professionnelles réagissent de manière inconsciente. De ce fait, elles peuvent se laisser complètement submerger par les stéréotypes de genre et par conséquent, faire des remarques qui leur échappent.

En outre, dans la partie théorique au point 2.3, les stéréotypes de genre conditionnent les individus à intérioriser les caractéristiques ainsi que les normes propres à leur sexe et à les reproduire. Ceux-ci vont également influencer les enfants dans leur jugement des jeux en les attribuant aux différents sexes. C'est pourquoi il est parfois inconcevable pour eux que les filles puissent jouer aux voitures et les garçons aux poupées. Par conséquent, les enfants émettent des commentaires à ce sujet. Pour conclure cette partie thématique, je me suis rendue compte lors de mes observations et entretiens que les éducatrices sont plus sensibles aux stéréotypes de genre, que ce que l'on pourrait imaginer. Certes, il arrive que quelquefois certaines fassent des remarques à l'égard des enfants et des jeux, qui peuvent paraître ambigus mais qui n'ont aucune intention particulière de les influencer volontairement. De ce fait, je trouve que les professionnelles actuelles font plus attention à leurs gestes et leurs paroles quand elles s'adressent aux enfants, qu'autrefois. En définitive, le fait que les éducatrices de l'enfance soient davantage sensibilisées et attentives aux stéréotypes aujourd'hui, cela tend à réduire leur impact dans les structures d'accueil de la petite enfance.

Le prochain thème aborde la notion de jeux neutres ou mixtes, désignant les jouets sans connotation sexuée, que l'on peut retrouver de différentes manières dans les crèches.

4.1.4. Les jeux neutres ou mixtes

La notion de jeux neutres ou mixtes est un élément à prendre en considération dans le jeu libre en crèche car celle-ci démontre l'implication des professionnelles dans la diversité des jeux sans connotation sexuée, proposée aux enfants.

Dans les deux structures d'accueil où j'ai réalisé mes observations et entretiens, les types de jeux proposés sont assez diversifiés¹¹. Cependant, les jouets que l'on pourrait qualifier de neutres ou mixtes ne se retrouvent pas en grandes quantités. Dans la première crèche, nous retrouvons des livres, une cabane pour se reposer, un train en bois, des plots, une ferme et des animaux, des puzzles, des jeux de société, des jeux de logique et des graines.

Quant à la seconde structure, de par sa plus grande superficie, elle offre davantage de jeux. Ainsi, elle propose un jeu en bois avec des perles, des cubes et ronds de motricité, un théâtre et des marionnettes, des plots, différentes boîtes de récupération, des jeux de construction, un bac de livres, des jeux de société, des jeux de logique, des puzzles, un espace tranquille avec un canapé, un cheval à bascule et des animaux.

Une des éducatrices interviewées aborde la question des jeux mixtes en donnant l'exemple des jeux proposé durant la matinée de mon observation : « [...] Après y a des jeux qui sont neutres, comme le puzzle qu'on a fait ce matin, les graines, ça c'est voilà... c'est extrêmement neutre... » (Sarah, entretien 1).

Néanmoins, tout est subjectif et certains jeux pourraient correspondre aux deux sexes. Malheureusement, l'interprétation que la société fait qu'elle classe en jouets soit pour les filles, soit pour les garçons et ne laisse par conséquent, pas de place à un entre-deux. En effet, la cuisinière peut représenter un jeu mixte mais comme elle désigne le travail domestique, qui est souvent associé aux filles, cela devient donc un jeu à connotation genrée. De même que dans la seconde crèche, la maison pour marchander peut également être un jeu neutre mais celle-ci est souvent associée aux filles pour les mêmes raisons que la cuisinière. Dans les deux structures, j'ai aperçu des déguisements, qui peuvent très bien être considérés comme mixtes. Néanmoins, comme ils représentent souvent des personnages, tels que des princesses, des coccinelles, des cowboys, des indiens, des chevaliers, des superhéros, etc., ils ont une influence sur les choix des enfants car les filles choisissent plutôt de devenir des princesses et les garçons des superhéros.

¹¹ Ces listes ne sont pas exhaustives

Analyse

L'influence des livres évoquée dans la partie théorique au point 2.3.3 met en évidence que ceux-ci peuvent également avoir une connotation sexuée selon l'histoire contée. En effet, les personnages qui y sont représentés peuvent jouer différents rôles, par exemple, la mère est femme au foyer, c'est elle qui s'occupe de la maison et des enfants, alors que le père travaille et n'a ainsi pas beaucoup de temps à consacrer à ses enfants. De plus, la question des couleurs abordée dans ce même chapitre (cf. 2.2.3) relate le fait que celles-ci peuvent jouer un rôle considérable dans le choix du jeu des enfants. Les couleurs qui sont utilisées et associées aux différents objets ou personnages peuvent aussi avoir une influence sur les enfants, par exemple, lorsqu'il s'agit de mettre en évidence une personne, le rose est souvent majoritaire pour les filles, alors que le bleu est attribué aux garçons. De même que très souvent le rose ou le bleu domine si le livre s'adresse aux filles ou aux garçons.

Il est vrai que les catalogues de jeux et de mobiliers proposés aux crèches viennent d'enseignes qui vendent des jeux de toutes sortes. Leurs catalogues proposent donc beaucoup de jouets à connotation genrée. Il n'est donc pas toujours évident pour les structures de choisir des jeux mixtes ou neutres, parmi tant de jouets à connotation genrée. Dans la théorie, les jeux neutres ou mixtes sont évoqués au chapitre 2.2.2 en donnant l'exemple de Lego® qui a sorti depuis peu une gamme pour filles. Cet exemple met en évidence que les jeux sont souvent destinés aux filles ou aux garçons que ce soit par leurs couleurs ou par leurs emballages. Alors qui est responsable du peu de jeux mixtes présents dans les crèches ? Est-ce les équipes éducatives qui choisissent les jouets connotés ou les grandes enseignes qui vendent des jouets à connotation genrée ? Je pense que la faute est partagée entre l'éducation que les professionnelles ont reçue et l'influence de la société et du marketing qui pousse les fabricants à vendre des jouets stéréotypés dans le but d'en écouler davantage. Par conséquent, tout ceci s'influence mutuellement et cause des répercussions sur l'ensemble dans les différents secteurs et acteurs. Néanmoins, les éducatrices peuvent diminuer l'impact de ces stéréotypes de genre dans les crèches, en proposant des activités variées et en mettant à disposition des jeux diversifiés à tendance neutres ou mixtes.

Dans le prochain chapitre, nous revenons sur la thématique de l'influence du marketing et de la société afin de les mettre en corrélation avec les éléments théoriques et pratiques.

4.1.5. *Le marketing et l'influence de la société*

La question de l'influence sociale et du marketing dans les choix des jouets que font les enfants a été abordée dans la partie théorique de ce travail (cf. 2.2.3). J'ai pu repérer dans les observations menées que les poupées, les habits de bébé, la table à langer, la chaise haute, le berceau, la table à repasser et son fer, le porte-habits avec des sacs, la coiffeuse, la maison de poupées et les Barbies® sont majoritairement colorés en rose alors que les Lego®, les voitures, le tapis et le garage de voitures, le meuble d'atelier pour bricoler et les jeux de construction ont des mélanges de couleurs bleu, vert et rouge. De ce fait, les couleurs pour les jouets sont choisies par le marketing selon le public visé.

Ainsi, les jeux relatifs à la maternité, aux tâches domestiques et à la beauté touchent davantage les petites filles, c'est pourquoi ces jouets sont généralement en rose. À l'inverse, les jeux de guerre, de construction, les moyens de transport, les superhéros et le sport concernent davantage les garçons et sont généralement plus diversifiés dans les couleurs.

Dès lors, certaines des éducatrices interrogées ont fait allusion au marketing et à l'influence de la société. La première a déclaré ne pas comprendre que dans notre société actuelle, il existe encore des rayons qui s'adressent exclusivement à un sexe et qu'on retrouve donc encore aujourd'hui des jeux pour filles ou pour garçons :

« Les poupées pour les filles, parce que on est... c'est la société qui est comme ça, tu vas chez King Jouet, il y a le rayon fille, rayon garçon, que je comprends pas du tout pourquoi. [...] On devrait plus avoir de jouets de garçons et de jouets de filles à notre époque... » (Sarah, entretien 1).

Une autre assistante socio-éducative questionnée me donne des exemples et relève ainsi un changement sociétal, en perpétuelle évolution dans les rôles de chacun·e. De ce fait, elle relate presque un aspect éthique en déclarant être dans ce changement puisqu'elle met en évidence le fait de laisser les enfants libres dans le choix des jeux. Elle m'explique ensuite l'importance de laisser les enfants faire leurs propres expériences dans les jeux libres car cela peut peut-être leur révéler une véritable passion et une future carrière professionnelle :

« J'ai toujours laissé dans le jeu libre parce qu'en fait, maintenant dans la vie de maintenant, à l'époque c'était plus différent, c'était l'homme qui travaillait sur le chantier ou ça, puis la femme restait à la maison. Et puis, maintenant c'est tellement tout différent, un homme y peut faire à manger, quand sa femme elle arrive à la maison. Je trouve que c'est plus important pour un petit garçon, déjà, par exemple, un petit garçon, qui... qui voit qui peut jouer avec la cuisine, qui peut jouer aux poupées, ça le met déjà dans le petit truc, quoi, plus grand je vais pouvoir euh... faire ça. Fin je sais pas comment ils réfléchissent mais j pense que déjà ça, ou c'est comme une fille qui joue aux voitures ou qui joue à la menuiserie. Il y en a plein, elles y vont, ça veut pas dire qu'un jour plus tard, elles pourront pas faire euh... j'sais pas moi... »

travailler dans un garage, travailler avec le bois. Moi j'trouve que c'est important, dans la vie de tous les jours, maintenant c'est tout mélanger quoi. Faut accepter les changements » (Anaïs, entretien 4).

Elle continue par ajouter que c'est la société qui pousse les individus à se conditionner pour correspondre à la norme et marginalise celles et ceux qui osent être en décalage ou les rappellent à l'ordre :

« J pense vraiment c'est des visions que les gens ils ont et puis ils ont ça en tête, c'est comme ça, dans la vie ça doit être comme ça sinon c'est... tu peux pas avoir un pull rouge tu dois avoir bleu, si fin... c'est comme les gens y décident que c'est. Tu dois suivre en fait tout ce que les autres disent pour être à la mode sinon t'es pas à la mode, voilà. C'est comme pour tout... » (Anaïs, entretien 4).

Analyse

En feuilletant des catalogues de jouets et en visitant des magasins de jeux, je me suis rendue compte que les enseignes essaient davantage de faire attention à ne plus mettre en avant sur leurs boîtes et emballages de jeux des garçons jouant aux voitures ou des filles s'occupant de leurs poupées. Le marketing tente de faire des efforts en mettant en évidence des enfants jouant et se partageant les mêmes activités ou essaie d'inverser la tendance en montrant des garçons faire la cuisine et des filles conduire des petites voitures afin de démontrer que cela est accessible à tout le monde. Malheureusement, on retrouve encore bien trop souvent des filles qui font du repassage et des garçons qui fabriquent des constructions. Comme énoncé dans les recherches théoriques au point 2.2.3, le marketing a une influence prépondérante sur les enfants. Par conséquent, il ne cesse d'accentuer les différences entre les filles et les garçons en les incitant d'une part à acheter des jouets correspondant à leur identité sexuelle et d'autre part, en les conditionnant à reproduire les inégalités et stéréotypes de ce monde.

Pour conclure, dans l'une de mes observations, j'ai vu une fille jouer avec un bébé et dire que c'est un garçon car il a un « zizi ». La notion de catégorisation des stéréotypes de genre abordée au point 2.3, démontre que vers l'âge de 2 ans, les enfants apprennent à reconnaître les caractéristiques qui définissent une fille ou un garçon. En outre, à partir de cet âge, elles et ils sont capables de catégoriser en féminin ou masculin les personnes ainsi que les objets. C'est également dès le plus jeune âge que les enfants intériorisent les stéréotypes de genre, en observant leur entourage et en étant encouragés ou dissuadés par eux. De ce fait, le rôle des éducatrices est de déconstruire ces stéréotypes en démontrant aux enfants qu'elles et ils ont la possibilité de jouer et d'expérimenter l'entier des jeux.

Synthèse

En regard des éléments présentés au cours de ce chapitre, il ressort que les éducatrices, de manière générale, sont attentives à ne pas influencer les enfants dans leur choix de jeux. Elles sont conscientes de l'évolution de la société, de l'influence du marketing et sont davantage sensibilisées et attentives aux stéréotypes de genre qu'autrefois. Par conséquent, le rôle des éducatrices de l'enfance est de déconstruire ces stéréotypes autour du jeu libre afin de limiter leur impact dans les structures de la petite enfance. Pour ce faire, elles peuvent proposer une multitude d'activités diversifiées, mettre à disposition des jeux neutres ou mixtes et laisser les enfants faire leurs propres expériences en terme de jouets.

Ce prochain chapitre nous amène à réfléchir sur l'aménagement en crèche et nous relève comment celui-ci peut avoir une influence sur le choix des jeux des enfants.

4.2. L'aménagement de l'espace

Dans cette partie, la question de l'aménagement des salles de jeux dans les crèches sera abordée. En outre, elle permettra de comprendre en quoi l'agencement peut influencer les enfants dans leurs choix et leur autonomie. Nous verrons également comment les coins de jeux peuvent parfois amener à un clivage des sexes et finalement, en quoi la présence de l'adulte est indispensable pour les enfants.

4.2.1. Agencement des salles et dispositions des différents coins de jeux

Chaque structure d'accueil est aménagée de diverses manières, selon la superficie des locaux, le nombre de salles et les besoins. Je tiens à rappeler que dans ce travail de Bachelor, je parle uniquement des salles du groupe des 18 mois à 4 ans ^{1/2}, des deux structures où j'ai fait mes observations et entretiens. Je précise également que l'accord de la direction des deux crèches a été donné pour prendre et utiliser des photos des différentes structures¹².

La première structure dispose d'une salle de jeux pour les enfants et d'une seconde salle de motricité, que se partagent les différents groupes de la crèche. L'aménagement de la pièce principale du groupe est la suivante : à l'entrée près de la porte se trouvent la tablette-bureau des professionnelles et les casiers des enfants. À côté, il y a trois bancs avec au-dessous des bacs remplis de livres, puis suivent deux meubles en bois avec chacun trois bacs (d'un côté les poupées, les habits de bébé et accessoires pour les poupées et dans l'autre tous les éléments de cuisines) au côté d'une cuisinière et d'une maison pour marchander. Ensuite, on retrouve un panneau d'affichage où les éducatrices font les accueils avec les enfants. Dans le coin est située une petite cabane avec des coussins à l'intérieur. On poursuit avec une maison de poupées et contre le mur sont affichées les photos des enfants. Puis, le long du mur on retrouve à nouveau deux meubles en bois avec chacun deux bacs : le premier est composé de Lego® et de Barbies® et le second de voitures, du train en bois et au-dessus se trouve le tapis ainsi que le garage pour les voitures. Au fond de la pièce, il y a la porte qui mène à la salle de motricité, avec des armoires de chaque côté. Dans l'étagère de gauche, on retrouve de haut en bas : des jeux de société, des jeux de motricité fine (blocs, plots, etc.), des jeux de réflexion (casse-têtes, puzzles, etc.) et les déguisements. Dans l'armoire de droite, qui est fermée, il y a du matériel pour les professionnelles (livres, jeux fragiles, etc.) et à-côté se trouve l'étagère de bricolage avec de haut en bas : des ustensiles et des graines, des crayons et feutres de couleurs, des palettes de peinture, des feuilles de couleurs de toutes les tailles, des tableaux de dessins tactiles, une petite table et une ferme avec des animaux. À droite, un tableau noir à hauteur des enfants recouvre le mur. Dans le prolongement du mur, il y a des blocs de cuisine avec au-dessus des étagères.

¹² Annexe D

C'est là que les éducatrices préparent les goûters des enfants. Au centre de la salle, on retrouve trois petites tables collées et entourées de chaises. Dans la salle de motricité, il y a des étagères et une armoire constituée d'accessoires de motricité (tapis, blocs, chevalet, cerceaux, ronds, coquilles, etc.) et dans un coin se trouve un grand bac à sagex. Je n'ai malheureusement pas pris de photos de cette pièce.



Figure 1 : Photo de l'aménagement de la première crèche

Dans la seconde crèche, lorsque l'on rentre, on se retrouve dans la première partie de la pièce, qui est aménagée de tables, de chaises et d'une partie cuisine, pour préparer les goûters. On passe la porte et on arrive dans la salle de jeux. À l'entrée se trouve un petit bureau pour les professionnelles et un peu plus loin deux portes. La première mène aux toilettes et à la table à langer et l'autre à la seconde salle de jeux. Au fond de la pièce, du côté gauche du mur il y a des armoires fermées avec du matériel de bricolage. Dans le coin on retrouve un jeu en bois avec des perles et un atelier de bricolage. Dans la continuité du mur, des ronds et des blocs de motricité sont empilés. Dans le coin, une radio et quatre grands tapis sont disposés au sol. Une séparation est faite avec cet espace de motricité et les meubles de jeux. On a aussi au centre de la pièce, deux meubles en bois avec différents étages de bacs à jouets qui entourent un théâtre de marionnettes. Dans les deux meubles il y a des bacs composés de : Lego®, plots, habits de bébés, foulards, différentes boîtes de récupération, Barbies® et de jeux de construction. L'autre meuble en bois est organisé de bacs à : Lego®, voitures et au-dessus est placé un garage de voitures. À l'arrière et le long de la vitre se trouvent des jeux pour les poupées : une chaise haute, une table à langer et un berceau. Longeant la vitre et dans ce coin, on retrouve un pouf vert, un second rose et un grand bac de livres. Puis, il y a des armoires à nouveau fermées avec des livres, des jeux de société, des puzzles, des jeux de construction, des nappes de protection pour la table qui se trouve devant et les différentes boîtes des enfants.



Figure 2 : Photo de l'aménagement de la seconde crèche (première salle)

Dans la seconde salle, il y a : à l'entrée à droite des armoires, devant une petite maison pour marchander avec à l'intérieur une poussette et différentes marchandises. Contre le mur se trouvent un carton, une cuisinière et cinq petits meubles de cuisine avec des accessoires pour cuisiner. À la suite, on retrouve un meuble en bois composé de bacs de jeux, un téléphone est posé au-dessus. Puis, dans le coin on voit une table à repasser avec un fer, un porte-habits avec des sacs et des chapeaux accrochés. À côté se trouve une coiffeuse composée d'un miroir avec une chaise et un autre meuble en bois avec également un miroir. Toujours le long du mur, on retrouve une commode avec des déguisements et des bijoux dans un panier en osier et un bac à roulette. Dans le coin, il y a un espace tranquille composé d'un canapé d'angle et une petite étagère. À nouveau, un carton dessiné par les enfants est disposé au sol avec un cheval à bascule. Du côté gauche, un passage ouvert qui mène aux toilettes et à la salle de change. Contre le mur se trouve une étagère et deux petits bacs en plastique remplis de différents bacs de bricolages, aux-côtés d'une chaise à roulette, d'une ferme en bois et d'un meuble en bois composé de bacs comportant des voitures, des animaux et des Kapla®. Au-dessus, on retrouve un second garage de voitures. Au centre de la salle est disposé une table avec des chaises.

Patricia Santos



Figure 3 : Photos de l'aménagement de la seconde crèche (deuxième salle)

Lors des entretiens, j'ai profité pour poser des questions sur l'aménagement des salles ainsi que sur la réflexion que les professionnelles de l'enfance ont eu là autour. De ce fait, dans la première crèche, l'éducatrice m'a expliqué que le mobilier choisi n'a jamais changé et qu'à présent, l'équipe éducative d'un autre groupe a tenté de changer la disposition afin de proposer davantage de jeux à hauteur des enfants. Par conséquent, les professionnelles du groupe se posent désormais la question du changement de l'agencement et du système des deux caisses à choix :

*« Mais en fait, c'est que... On a... on a toujours vécu ça en fait, ces meubles IKEA, moi à ***** je travaillais avec ça aussi et... et c'est une habitude. Les petits ils ont changé, ils ont mis des jeux à portée de mains mais, autrement ils ont tout enlevé. Mais après ils sortent une caisse mais qui est pas à portée. Mais ils ont quand même des petits jeux qui sont... Et puis nous on s'était posé la question, on aura d'autres meubles et sera pas tout à porter non plus... euh... voilà » (Sarah, entretien 1).*

Lors des entretiens, j'ai posé la question concernant l'influence de l'aménagement de la salle sur le choix des enfants, la seconde éducatrice m'a répondu qu'il est préférable de mettre les jeux à hauteur et à disposition des enfants, sinon elles et ils se retrouvent dépendants des adultes et doivent à la fois demander leur aide et leur autorisation : *« Bah si on met... on met en hauteur les jeux, bah voilà. Je veux dire, ils peuvent demander, aussi ça peut être pas mal mais c'est bien que ce soit à leur niveau » (Annie, entretien 2).* En fin d'entretien, nous sommes revenues sur le sujet et elle m'a posé des questions concernant mes recherches théoriques. Elle est intéressée à savoir s'il y a une manière préférable d'aménager la salle et nous avons débattu sur la thématique.

La troisième éducatrice interrogée m'a raconté qu'en fonction de l'aménagement, les enfants vont plus facilement combiner certains jeux entre eux : « *Bah je pense que si on espace, bah, par exemple là, où typiquement on a le magasin, je pense que c'est d'une logique qu'ils vont utiliser plutôt tout ce qui est dînette, ils vont aller plutôt faire le petit magasin, la dînette, la cuisine quoi* » (Inès, entretien 3). Elle complète ses dires en affirmant qu'un espace de jeux bien rangé permet aux enfants de mieux se repérer. Certes, le changement pourrait apporter une nouvelle dynamique de jeux pour eux mais il est préférable d'éviter de changer trop fréquemment d'emplacements car leurs repères seraient complètement chamboulés :

« Et puis un espace qui est bien rangé aussi, j'ai l'impression aussi qu'ils vont plus facilement vers un espace qui est mieux, enfin je sais pas comment dire, où c'est mieux organiser quoi, que si euh... ouais. Et après aussi l'emplacement, ils sont, ils sont aussi très euh... l'emplacement des jeux... j'ai l'impression aussi que si on change pas souvent, enfin c'est mieux de pas trop changer d'emplacement des jeux, qui soit toujours au même endroit, qu'ils aient un repère enfaite quand ils arrivent dans la salle, ils savent que voilà là c'est les déguisements, là c'est la cuisine, enfin voilà » (Inès, entretien 3).

Dans la seconde structure d'accueil, j'ai posé la question à deux éducatrices concernant l'aménagement des jeux, qui sont entièrement à disposition des enfants. Celles-ci m'ont alors répondu que la réflexion est venue de la responsable de la crèche, qui a souhaité installer les jeux au centre pour bénéficier d'un espace libre autour :

« Ben, là on est un petit peu aussi en phase teste, peut-être qu'on changera au fur et à mesure du... de l'avancement du projet pédagogique aussi. Puis, le fait d'avoir des observations justement, on dit est-ce que c'est mieux de changer un peu l'aménagement de la salle... Mais ça, ça va se faire petit à petit vu qu'on est vraiment une nouvelle structure et puis qu'on marche un petit peu à tâtons... le début on teste et après on expérimente » (Chloé, entretien 5).

Elle m'a alors avoué que l'équipe éducative teste actuellement l'agencement des salles et qu'elle changera au gré des différents besoins, envies et idées. L'autre professionnelle a poursuivi en parlant du rangement, qui est plus difficile dans la seconde salle avec les jeux symboliques parce qu'ils demandent plus de temps pour les remettre en ordre que ceux dans la première salle. En effet, le rangement est un apprentissage compliqué et long chez les enfants, dont les professionnelles doivent longuement lutter pour que ce soit acquis :

« Son idée vraiment c'était tout dans la créativité, dans le jeu libre, dans cette crèche enfaite. C'est pour ça qu'il y a vraiment beaucoup de jeux dehors. On sait qu'il y a plus de peine pour le rangement mais, par exemple, dans la première salle, et ben y a moins de peine, parce que là on gère plus, c'est tout ce qui est plus Lego®, voitures, et tout ça, alors que dans la deuxième salle, y a plus des poupées, du maquillage, la cuisine, donc ça prend beaucoup plus de temps à ranger, ils ont plus de peine au rangement » (Anaïs, entretien 4).

De plus, lorsque j'ai questionné les professionnelles sur l'influence de l'aménagement de la salle sur le choix des jeux des enfants, deux d'entre elles m'ont donné le même exemple :

« [...] Euh... là par exemple, bah à l'époque on avait pas les poupées, de ce côté, on avait que les poupées de l'autre côté et puis on a décidé de mettre quand même quelques poupées dans cette salle. Bon là elles sont les quatre là mais normalement c'est deux, deux, et comme ça les filles elles disaient souvent : « ah mais nous alors on voulait jouer aux poupées... » Alors du coup on s'est dit bon on va quand même mettre deux poupées dans la salle où il y a plus de jeux de... tout ce qui est bah Lego®, voitures, et puis les... enfin tous ces petits trucs, on s'est dit bah on met comme ça, c'est aussi sympa pour elles » (Anaïs, entretien 4).

« [...] Euh... bah oui c'est vrai qu'au début on avait fait une salle, la première salle on avait mis plus de jeux pour les plus grands, jeux d'imitation : il y a la cuisine, y a le maquillage, y avait les poupées et dans la deuxième salle on avait mis aucune poupée et c'est vrai que ben ils jouaient pas avec mais du moment qu'on a mis les poupées ils jouent tout le temps avec les poupées. Fin, euh... ouais... euh... puis je sentais qu'ils voulaient toujours aller dans l'autre salle chercher les poupées donc c'est vrai que... je pense que... ça influence oui le fait que si tu mets pas ils veulent quand même aller chercher dans l'autre salle. [...] Alors on a justement... on a mis un peu plus partager, on a mis des poupées des deux côtés mais tu vois, ils aiment bien jouer... les filles elles aiment surtout jouer au magasin, à la dînette ou au maquillage... ben, dans la première salle y a pas, alors des fois elle demande pour aller dans l'autre salle pour jouer » (Yaëlle, entretien 6).

Au travers de ce même exemple, elles démontrent que les professionnelles peuvent non seulement influencer les choix des enfants dans leurs jeux selon la façon dont elles aménagent les salles mais également les contraindre à jouer avec des jeux qui les intéressent moins. En effet, les éducatrices ont confié que lorsque l'équipe éducative a mis en place les jeux, elle ne s'est pas rendue compte qu'elle a rangé toutes les poupées dans la même pièce. Par conséquent, cela influence le choix des enfants qui veulent jouer avec les bébés mais qui n'en avaient pas la possibilité. C'est pourquoi elles et ils demandent constamment le droit d'aller dans la seconde pièce les chercher.

La seconde éducatrice interrogée dans cette crèche m'explique que l'agencement des jeux peut influencer de plusieurs manières. En effet, les jeux qui sont proposés dans les deux salles sont habituellement différents, dans le but d'offrir un large choix de jouets. Par conséquent, selon la salle que les enfants occupent, elles et ils sont limité·e·s dans leur choix de jeux. En outre, le fait qu'elles et ils doivent chercher et parfois demander les jouets aux éducatrices, ce qui peut également représenter un frein à leur autonomie dans le jeu libre :



« Bah par rapport déjà ce qu'il y a dans la salle. Des fois ça limite un petit peu parce que là, je sais pas si t'as remarqué on a deux salles de jeux. Donc... bon déjà par rapport à ce qui est proposé... [...] Euh... ben, le fait que... tout soit pas mis à disposition, que l'enfant doive chercher le jeu, peut-être ça peut aussi le freiner, le fait qu'il doive euh... qu'ils doivent tirer les caisses pour voir ce qu'il y a dans les caisses. Certains enfants vont peut-être pas le faire et puis d'autres vont être très curieux puis commencer à tout ouvrir et puis trouver leur bonheur mais certains enfants si c'est pas dehors, ils vont peut-être pas forcément aller à la recherche » (Chloé, entretien 5).

Analyse

Dans les deux structures, le mobilier est à hauteur des enfants (tables, chaises, jouets, meubles et étagères de jeux, etc.). Ainsi, elles et ils ont la possibilité de se servir librement des jeux. Le but étant de favoriser au maximum leur autonomie et leur accessibilité aux différents jouets et objets. Toutefois, il arrive que l'aménagement de la structure puisse avoir une influence sur le choix des jeux des enfants, sans que les professionnelles le veuillent ou s'en rendent compte. Si nous nous référons au chapitre 2.2.1 de ce travail évoquant l'aménagement de l'espace de jeux, l'auteure relève que certains problèmes et restrictions peuvent apparaître au cours de l'agencement des salles. Par conséquent, cela ne dépend pas toujours de l'équipe éducative mais bien de la superficie, la place, le nombre de pièces, la composition du groupe d'enfants, etc. En outre, il n'est parfois pas possible de mettre l'entier des jeux à disposition des enfants, selon la place et la superficie de la crèche. De ce fait, cela a également une influence dans les choix des enfants dans les jeux puisque d'une part, elles et ils doivent chercher, ouvrir et tirer les caisses pour trouver les jouets qui les intéressent et d'autre part, elles et ils doivent parfois demander de l'aide aux professionnelles, ce qui les limite donc dans leur autonomie.

Je me rends compte que, dans les deux structures d'accueil que j'ai visitées, les jouets sont disposés en divers coins ou espaces de jeux. Dans la première crèche, les jeux sont rangés dans différents bacs et sont répartis à différents endroits dans la salle. De plus, ils sont en quelque sorte disposés par thèmes, qui permettent aux enfants d'associer les jeux entre eux. À l'inverse, la seconde structure propose deux aménagements différents. Dans la première salle, les jeux sont rangés dans des meubles au centre de la pièce afin de faciliter l'accès aux différentes caisses de jeux et d'un espace de jeux autour, dont bénéficient les enfants alors que la seconde salle est aménagée par thèmes et coins de jeux. Ainsi, la manière d'aménager peut influencer le choix du jeu des enfants. Dès lors, dans la partie théorique (cf. 2.2.1), nous avons vu que les différents espaces de jeux pouvaient créer un clivage des sexes. En effet, certains coins de jeux sont parfois agencés de sorte à attirer plutôt un sexe que l'autre et peuvent par conséquent, donner lieu à des activités différenciées selon le sexe des enfants. En définitive, les éducatrices peuvent diminuer l'impact des stéréotypes de genre dans les crèches en aménageant d'une part, à hauteur des enfants de sorte à ne pas limiter leur autonomie et leurs choix des jouets et d'autre part, en proposant des espaces de jeux variés et accessibles à tous et toutes.

4.2.2. *Présence de l'adulte*

Les professionnelles représentent la sécurité pour les enfants

Durant mes observations, j'ai constaté que les enfants jouent très souvent proche des éducatrices. De ce fait, lorsque celles-ci se déplacent dans la salle, soit les enfants délaissent leurs jouets et commencent une autre activité, soit elles et ils les emportent avec eux pour se rapprocher des adultes.

Je me suis également rendue compte que les éducatrices accompagnent énormément les enfants dans leurs jeux, en verbalisant leurs faits et gestes, en leur posant des questions et en abordant des thèmes qui les intéressent. De plus, j'ai noté que les enfants sollicitent beaucoup les professionnelles pour des demandes particulières, telles que : les aider à sortir des jeux, leur lire des histoires, leur proposer des activités (leur faire faire la brouette, mettre de la musique pour danser, les aider à habiller les poupées, leur gonfler un ballon, etc.).

Lors des entretiens que j'ai menés, deux éducatrices m'ont naturellement parlé du besoin de sécurité pour les enfants. Dès lors, celles-ci m'ont raconté que certain·e·s enfants ont besoin de la présence de l'adulte à leur côté car cela représente une sécurité pour eux mais que pour d'autres cela ne les dérange pas :

« Parce que pendant les jeux libres on peut aussi être euh... préparer la suite... moi je suis pas toujours assise avec les enfants mais... là oui parce que ça demander mais autrement ça peut aussi être un moment où ils jouent librement et on prépare le bricolage qui arrive après... on est pas toujours... il faudrait être toujours assis avec eux, on est la sécurité, on est là pour... tout en les laissant jouer librement mais... j'aimerais pouvoir être tout le temps assise mais on prépare la suite... La sécurité dehors... moi je me promène souvent et des fois il y a des enfants qui nous suivent, parce que voilà... euh... ils ont besoin d'être à proximité de l'adulte » (Sarah, entretien 1).

« Et puis, je pense que tu as pu voir que les enfants ils se mélangent avec n'importe quel jeu et que où il y a l'adulte ils y vont quoi. [...] Y'en a deux, trois qui ont pas besoin de toi, parce qu'ils sont dans leur monde à eux complètement et c'est toi, des fois, tu viens vers eux. Mais y'en a d'autres qui sont tout le temps collés à toi. [...] Ouais, ils étaient tous... tous tout autour et puis après, une fois que tu te lèves et tout, certains ça leur dérange pas alors que d'autres ça leur dérange » (Anaïs, entretien 4).

Analyse

Dans les recherches théoriques au chapitre 2.2.1, nous pouvons lire l'importance de l'aménagement de sorte que les enfants puissent voir les professionnelles depuis l'endroit où elles et ils sont. En effet, durant les moments de jeux libres, les éducatrices représentent la sécurité pour les enfants. C'est pourquoi certain·e·s ont besoin d'être à proximité de l'adulte pour savoir qu'elles et ils peuvent jouer en toute sérénité, découvrir, expérimenter et apprendre car elle ou il est là en cas de problème.

Synthèse

Les éléments exposés dans ce chapitre démontrent que l'aménagement de l'espace peut influencer les enfants dans leur choix des jeux. Cependant, les professionnelles de l'enfance sont sensibles au rôle et à la place qu'elles occupent lorsque les enfants jouent. C'est pourquoi elles peuvent contribuer à réduire l'impact des stéréotypes de genre dans les activités de jeu libre des enfants en utilisant des stratégies qui ne limitent pas leur capacité et leur autonomie dans les choix des jouets ainsi qu'en proposant des espaces de jeux variés qui ne clivent pas les sexes et accessibles pour tous et toutes.

À la suite de ces thèmes, certains éléments n'ont pas pu être traités durant les observations, ni même dans la théorie et ont seulement fait l'objet de questions durant les entretiens. De plus, certaines thématiques que je trouve intéressantes n'ont pas été développées dans les passages précédents, c'est pourquoi j'ai choisi de les regrouper dans ce prochain chapitre.

4.3. Les différents éléments émergeant des observations et entretiens

Divers éléments pertinents sont ressortis des observations et ont été abordés aux entretiens. De ce fait, cette partie développera les thématiques suivantes : les parents, souvent évoqués par les professionnelles au cours des entretiens, la sphère privée, relatée par quelques-unes concernant leur enfance ou leur rôle de mère et pour terminer par l'intérêt des éducatrices d'effectuer des conférences, des formations ou des cours dans leur pratique.

4.3.1. Les réactions des parents

Je n'ai pas pu discuter de cette thématique lors de mes passages en crèche car les parents n'étaient pas présents durant mes phases d'observations. Donc, je me suis appuyée sur les exemples que les éducatrices de l'enfance m'ont racontés durant les entretiens et je ferai des liens avec la pratique professionnelle et les éléments théoriques.

La première éducatrice interrogée m'a raconté que la composition du groupe d'enfants lui importe peu car elle sort des jeux pour tout le monde et ne fait pas de favoritisme envers l'un ou l'autre des sexes. Elle prend ainsi en compte les besoins et envies de chacun·e·s :

« Bah, moi j'ai eu un groupe où il y avait que des garçons, une année, avec une fille [...] et c'est vrai qu'on sortait... on sortait euh, les poupées aussi pour la fille. Après on dit qu'on doit pas faire de différences mais les garçons voulaient les voitures et... et après les garçons se sont mis à jouer aux poupées. Et je me disais : « bon qu'est-ce que je fais, est-ce que voilà » et après c'était les papas des garçons qui étaient pas contents. Alors ça posait problèmes de l'image qu'on donnait aux parents, surtout aux papas qui étaient pas contents de voir leurs, euh... leurs garçons avec une poussette et là j'aurai pu... j'aurai pu influencer de dire non y a que des garçons à part une fille on sort plus du tous les jeux de filles. Mais non moi, je suis partie sur le fait que voilà, ils peuvent... ils ont droit de jouer à ce qu'ils veulent, sans. Après j'expliquais ça aux parents, certains ils étaient contents, d'autres un peu moins, mais, j crois qu'on doit pas avoir... avoir cette image de jeux de filles, jeux de garçons » (Sarah, entretien 1).

Dès lors, cela ne lui dérange pas de voir les garçons s'occuper de poupées ou des filles jouer aux voitures et pour elle, c'est naturel de laisser les enfants s'amuser avec les jeux qu'elles et ils voulaient. Cependant, elle n'a pas imaginé que certains parents pourraient ne pas apprécier cette manière de faire. Ainsi apparaît la problématique de la réaction des parents :

« Oh une fois dans la cour y avait un garçon qui jouait avec une poussette et le papa il est arrivé mais franc fou et je le connaissais... je le connaissais alors je lui ai expliqué, je lui ai dit : mais écoute, c'est à portée... je peux pas... je peux pas lui interdire de... de jouer, voilà » (Sarah, entretien 1).

Elle poursuit en expliquant que le soir, lorsque les parents viennent chercher leurs enfants, elle n'hésite pas à leur dire que leur fils a joué aux poupées. Cela a étonné les mères qui ont réagi de la manière suivante :

« Mais moi, si je vois un petit garçon avec une poussette euh... ça va pas du tout me déranger et je vais dire aux parents mais naturellement quoi... il a joué aux poupées, voilà, il a bien aimé. Des fois j'ai même des mamans qui m'ont dit : « ah mais euh... je vais lui offrir une poupée pour Noël, j'avais pas pensé... » mais voilà... Après faut qu'elle regarde avec son mari comment... [Rires]. Parce que je pense qu'on a déjà l'image... de plus grand... qu'il va se faire peut-être embêter et ou... voilà... c'est peut-être ça qui pose problème » (Sarah, entretien 1).

Elle relate ensuite un nouvel exemple qu'elle a vécu avec des photos d'un enfant déguisé en princesse. Sur le moment, malgré les remarques des personnes âgées qui sont présentes ce jour-là, cela n'a pas posé de problème. Néanmoins, son seul souci n'a pas été de faire des photos de cet enfant habillé en robe mais plutôt la réaction des parents lors de l'affichage des images :

« Ça me rappelle un garçon qui voulait... et on avait fait des photos... et j'avais un p'tit peu... soucis de faire des photos, c'était euh... mardi gras. Enfin je me disais : « mais qu'est-ce que vont penser les parents ». Oui parce qu'après on les met dans le corridor et je pense ça pourrait ne pas plaire à tout le monde, si on affiche un garçon avec une robe. Alors que sur le moment ça pose pas de problèmes, parce que voilà... On était au home en plus et il y avait des grands-mamans... des grands-parents qui disaient... « ah mais le petit garçon il a une robe... », parce que voilà, eux ils sont d'une autre génération... aussi. Mais sur le moment présent ça me dérange pas. Mais après d'afficher, pour voilà... j'aurai... j'aurai peur que les parents soient fâchés de ça. Pas une poupée... qui joue aux poupées... ça y a pas de problème mais déguisé en princesse... j'aurai plus de peine à afficher la photo. Mais par peur des... des parents, des autres parents, parce que on est dans un village et tout... mais euh... c'est vrai que les parents... on doit faire attention aussi... » (Sarah, entretien 1).

Dans ces propos, elle soulève une problématique encore taboue dans la société actuelle. En effet, cela pose moins de problème aux personnes de voir un garçon jouer à la poupée qu'un garçon déguisé en robe. De ce fait, elle souhaite anticiper et éviter les remarques désagréables des parents concernant les photos. Elle savait pertinemment que certains allaient imaginer que plus tard leurs fils pourraient se faire embêter par les autres enfants ou devenir gay et ont, par conséquent, énormément de peine à concevoir cela.

Une autre professionnelle m'a expliqué que jusqu'à aujourd'hui elle n'a jamais entendu des parents faire des commentaires sur un jeu auquel leurs enfants auraient joué. Pourtant, il lui est déjà arrivé qu'un parent lui fasse une remarque :

*« [...] puis j'ai jamais, en tout cas, jusqu'à maintenant, entendu un parent dire : « ah bon mon fils il a joué à la poupée toute la journée ? C'est pas à toi de jouer à la poupée, ça c'est aux filles ! » Moi j'ai jamais entendu ça donc euh... [...] à ***** j'avais déjà entendu. J'avais un petit garçon souvent il s'habillait en princesse et sa maman était pas très contente. [...] Et puis, moi j'dis : « bah... bah écouter, il adore s'habiller en princesse, c'est pas le seul garçon à vouloir s'habiller en princesse, il y a en a plein, puis c'est des déguisements, ils jouent aux déguisements. » [Elle l'a bien pris ?] ça va, hum, hum. Mouais, ça a passé, non elle a rien dit mais elle a fait la remarque » (Anaïs, entretien 4).*

Finalement, une assistante socio-éducative de la seconde crèche m'a dit la même histoire que l'éducatrice précédente, en ajoutant que c'est souvent une crainte pour les parents. Elle tente toujours de leur expliquer que les enfants ont la possibilité de jouer librement à ce qu'elles et ils veulent. Par conséquent, l'équipe éducative ne peut leur interdire un jeu qui ne correspond pas à leur sexe :

« [...] après on a quand même eu des parents où... un garçon une fois était déguisé en princesse, la maman elle l'a engueulé parce qu'elle trouvait pas ça normal. Alors après ça dépend de chacun mais je pense que c'est plus une crainte d'autres choses que... [...] Nous on lui a expliqué que nous on laissait faire... hein les jeux... il faisait... le jeu libre, on laisse faire. S'il veut se déguiser, s'il veut jouer à la poupée on le laisse faire, on interdit pas... aux garçons... ni aux filles, vice-versa » (Yaëlle, entretien 6).

Dans ce nouvel exemple, on constate que c'est la mère qui n'apprécie pas de voir son fils se déguiser en princesse, alors que précédemment, c'est un père. Par conséquent, cela démontre que tout parent confondu peut être perturbé ou sensible aux stéréotypes de genre.

Analyse

On remarque que les professionnelles ne comprennent pas certaines réactions des parents concernant les choix des jeux des enfants. En effet, certains parents réagissent de manière spontanée et affirment ne pas trouver cela normal, que leurs enfants puissent jouer avec des jouets du sexe opposé. Cependant, cela ne dérange pas les éducatrices qui, à l'inverse encouragent les enfants à expérimenter davantage l'ensemble des jeux et n'ont pas de peine à l'expliquer aux parents. En outre, cela offre de nouvelles possibilités aux enfants, comme dans l'exemple du parent qui aborde l'idée d'acheter une poupée à son fils.

En écoutant ces entretiens, j'ai également eu l'impression que les parents sont abasourdis d'entendre que les équipes éducatives n'interviennent ou n'interdisent pas certains jeux aux enfants. Néanmoins, pour le bien-être des enfants, certaines professionnelles de l'enfance usent d'astuces et de stratagèmes. Elles laissent, par exemple, les enfants profiter des jeux durant la journée et lorsque celle-ci touche à sa fin, elles leur annoncent qu'il faut ranger et cela évite ainsi un conflit avec les parents.

Dans le cadre théorique au chapitre 2.2.3, il est mentionné que les parents jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage du genre et la construction des stéréotypes genrés. En effet, ils participent activement à l'intériorisation des stéréotypes parfois de manière involontaire et inconsciente. Ainsi, les adultes encouragent les enfants à s'approprier des jeux conformes à leur identité sexuelle et les contraignent à adopter des comportements en décalage avec les normes. Pour terminer, la société d'aujourd'hui évolue, cependant, les mœurs ainsi que les mentalités des personnes continuent de persister selon les représentations et l'éducation reçue. De ce fait, les éducatrices peuvent contribuer à diminuer les stéréotypes de genre dans les crèches en sensibilisant les enfants, dès le plus jeune âge, et en leur apprenant à déconstruire ces stéréotypes qui paraissent naturels à leurs yeux.

4.3.2. La sphère privée

Étant petit·e, nous avons tous et toutes vécu·e·s des événements ainsi que fait des expériences, qui nous ont beaucoup appris sur la vie, sur nous-mêmes et qui ont forgé la personne que nous sommes actuellement. Très souvent, tout ceci ainsi que l'éducation reçue ont une influence sur notre manière d'être, de nous comporter, d'agir et de répondre. Durant les entretiens, plusieurs éducatrices m'ont exprimé leurs ressentis, raconter leurs vécus et histoires personnelles. La plus jeune professionnelle interviewée me confie son enfance :

« Mais moi c'est vrai que depuis toute petite, [...] on a toujours vécu ici et y avait que mes deux cousins garçons. Ce qui fait que moi, j'ai eu les vêtements de temps en temps de mes cousins. J'ai eu les voitures, j'ai eu les jeux de garçons. Alors qu'ici, on avait... à la maison des mélanges entre les poupées, puis les voitures de garçons, puis que mes parents ont jamais dit : « ah non ça tu donnes, euh... ta tata elle a rien à te donner ça parce que c'est pas pour toi, c'est pour les garçons ». » (Anaïs, entretien 4).

Ainsi, ce qu'elle a vécu durant son enfance fait qu'aujourd'hui elle n'a pas de problèmes particuliers avec les stéréotypes de genre. En outre, elle-même a joué aux voitures et porté des vêtements destinés aux garçons mais cela n'a pas fait d'elle un « garçon manqué ».

Une autre éducatrice me raconte être sensible aux stéréotypes genrés et influencée par son rôle de mère. En effet, l'une de ses filles préfère les jeux qui s'adressent aux garçons et cela ne l'a jamais dérangée. Néanmoins, elle soulève le fait qu'elle a tout de même peur vis-à-vis de son identité et de son affirmation en tant que fille :

*« En plus, bon moi je suis influencée par ma... mon rôle de maman avec deux filles. ***** qui aime que les choses de garçons, hein, presque et puis c'est vrai que je suis sensibilisé à ça. D'ailleurs [...] elle va aller aux jouets de garçons... tu vois... tu vas dire voilà... mais... moi j'ai ***** qui adore le bleu, ça me pose pas de problème, du tout. Tandis que moi, mon mari... là pas de soucis. Non franchement non, moi j'avais juste peur que voilà... qu'elle... qu'elle arrive pas à s'exprimer en tant que fille, tu vois » (Sarah, entretien 1).*

Finally, lorsque j'ai posé les questions : « Avez-vous déjà entendu un enfant dire à un·e autre que ce jeu n'est pas pour elle ou lui ? » et « Est-ce que cela vous interpelle ? » lors des entretiens. La dernière éducatrice m'a donné un exemple de sa vie privée concernant ses enfants :

« Euh... oui, j'étais en train de réfléchir justement si j'avais euh... mais oui, j'ai un exemple en plus à la maison. Plutôt dans mon privé mais euh... parce que ma fille, enfin mon fils il est arrivé avec un petit bracelet et ma fille, elle lui a dit... (elle a 3 ans et lui une année) et elle lui a dit : « mais non ça c'est des jeux de filles » et je lui ai dit : « mais non », bah j'ai dit : « s'il a envie de mettre un bracelet, il a aussi le droit de mettre un bracelet, c'est pas que réservé aux filles ». Et ça s'est passé comme ça » (Inès, entretien 3).

Cet exemple démontre bien le rôle considérable des parents dans l'apprentissage et la déconstruction des stéréotypes de genre chez les enfants. En effet, si elle n'avait pas réagi de cette façon envers sa fille, son fils aurait retenu et intériorisé qu'il ne peut pas porter de bracelet car ils sont réservés aux filles. Par conséquent, il aurait intégré ce conditionnement et n'oserait plus jamais le refaire.

Analyse

La question de l'influence sociale et du conditionnement des enfants est abordée dans les recherches théoriques sur les stéréotypes de genre aux chapitres 2.3.1 et 2.3.3. Les professionnelles peuvent conditionner les enfants de par l'éducation qu'elles ont reçue et des expériences qu'elles ont vécues. En effet, ce que les éducatrices de l'enfance ont appris et retenu des inégalités de ce monde peut avoir une influence sur leurs réponses et leurs réactions involontaires envers les enfants. De plus, les enfants apprennent par imitation et intériorisent ainsi les manières d'être une femme ou un homme, qui sont socialement attendues et acceptées par la société selon leur sexe et s'interdisent ainsi d'être eux-mêmes en reproduisant à la perfection les stéréotypes genrés. En conclusion, les professionnelles doivent être impartiales et se détacher le plus possible des stéréotypes dans le but de ne pas influencer, ni conditionner les enfants aux manières d'être, de se comporter et de faire qui sont imposées par la société.

4.3.3. La conférence sur les stéréotypes de genre

Le dernier aspect que je souhaite évoquer se réfère à la conférence intitulée : « *Jolie fille, brave garçon* », organisée par l'Office cantonal de l'égalité et de la famille et destinée aux professionnel·le·s. Il ressort de mes entretiens que les éducatrices qui y ont participé ont intégré certains éléments présentés dans leur pratique. Je n'ai pas pu observer cette thématique, qui m'intéresse beaucoup car j'ai eu la possibilité de participer à la seconde conférence prévue pour les parents. Ce jour-là, j'appréhendais de rencontrer les éducatrices que je souhaitais interroger lors des entretiens, car la conférence se déroulait avant mon déplacement dans les différentes structures d'accueil. Lors de cette soirée, l'animatrice a présenté le guide d'observation intitulé : « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* », qui traite des comportements des professionnelles envers les filles et les garçons.

Durant les entretiens, mon souhait a été de savoir si les éducatrices ont participé à la conférence ou aux deux jours de formation du même nom que le guide d'observation, toujours proposée par l'Office cantonal de l'égalité et de la famille. De plus, j'ai été curieuse de savoir ce qu'elles en avaient pensé, si cela a été intéressant ou non, si elles ont appris de nouvelles choses et si cela a été bénéfique pour leur pratique professionnelle.

La participation des professionnelles à la conférence

Avant les entretiens, j'ai eu peur qu'aucune éducatrice n'ait participé à la conférence. Non seulement je n'aurais pas eu d'informations à ce sujet mais je n'aurais pas su ce que pensent réellement les professionnelles sur l'intérêt de cette conférence.

Lorsque j'ai abordé cette thématique en entretien, j'ai été soulagée d'apprendre que sur les six professionnelles interrogées, deux d'entre elles avaient participé à la conférence. De ce fait, la première éducatrice m'a raconté qu'elle y avait assisté mais comme elle n'a pas été complètement conquise, elle n'a pas participé aux deux jours de cours :

« Par contre, on a pas fait après le cours hein... parce que y avait un cours qui été proposé après... sur deux jours... mais non. On avait juste été à la conférence là. [...] moi c'était les dates qui m'allaient pas et après je crois, comme on avait pas appris grand-chose... on s'est dit : « est-ce que ça vaut la peine ? de... ». Et après j'ai vu sur canal 9, j'ai vu des reportages... ça avait l'air vraiment... intéressant » (Sarah, entretien 1).

La seconde assistante socio-éducative avoue se souvenir vaguement de cette conférence : « [...] Ici à la crèche mais moi j'avais suivi un... j'avais été voir une conférence justement le... les genres » (Yaëlle, entretien 6).

Les professionnelles sont intéressées à suivre la conférence

Les éducatrices n'ayant pas eu la possibilité de participer à la conférence m'ont tout de même suscité leur intérêt. En effet, la première trouve qu'il serait enrichissant que le guide d'observation : « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* » soit distribué dans les crèches : « *Oui, peut-être ouais. Je sais pas si y'a chaque année, ou déjà d'avoir ça là. [Elle pointe mon document du doigt]. On l'a pas nous* » (Annie, entretien 2).

La seconde professionnelle me raconte qu'elle est intéressée et qu'elle a même proposé à son mari de participer à la deuxième conférence proposée pour les parents mais que malheureusement il n'en a pas eu envie : « *Non, très franchement, j'étais intéressée mais ça jouait pas au niveau du jour [...] mais, j'ai dit à mon mari d'ailleurs s'il voulait aller... mais non... non mais fin voilà c'était... mais euh... j'aurai bien aimé...* » (Inès, entretien 3).

Enfin, une assistante socio-éducative m'explique encore que ces différentes conférences et formations sont nécessaires car elles peuvent parfois faire changer certaines mentalités. En effet, cela peut sensibiliser les personnes aux stéréotypes de genre et développer leur ouverture d'esprit en achetant, par exemple, des poupées aux garçons et des voitures aux filles :

« Oui, oui, j pense que oui. Franchement c'est toujours intéressant, parce que même des fois t'entends les adultes comment ils parlent aux enfants, puis franchement ça fait mal au cœur. De te... moi ça me dérangerait pas si j'ai un garçon, de lui acheter une cuisinière pour sa chambre, ou d'acheter deux, trois poupées pour qu'il les ait à la maison. Alors que peut-être que si mon mari il va être plutôt dans le sens : « non faut pas donner des poupées à un garçon », alors que moi je suis du côté que bah pourquoi pas. Pourquoi pas. Puis, si on a une fille, pourquoi pas acheter un parc avec des voitures ou des trucs comme ça dans la chambre » (Anaïs, entretien 4).

Les éducatrices ont majoritairement démontré de l'intérêt pour cette conférence en relatant certaines prises de conscience ainsi que les bienfaits des formations, qui seront abordés par la suite.

Apprentissages et prises de conscience

La première éducatrice à avoir participé à la conférence me confie s'être rendue compte que parfois les professionnelles peuvent faire des commentaires sur le genre envers les enfants. De ce fait, elle affirme que rendre les équipes éducatives attentives aux stéréotypes genrés permet une prise de conscience ainsi qu'une sensibilisation :

« Et là dans ce cours justement, on doit faire attention, nous aussi à... à pas euh... influencer voilà. Oui, oui c'est ça. Oui, alors c'était intéressant. Après euh... moi j'ai pas appris de grandes choses... parce que j'étais déjà sensibilisée à ce... à ce thème. Mais voilà, c'est euh... on dira alors : « Ah mais euh... comme t'es jolie, aujourd'hui... » On dira plus ça à une fille que à... que un garçon. Et je me suis rendue compte... alors maintenant quand je dis à une fille : « Oh mais... oh mais la jolie robe... que tu aujourd'hui ou bien t'es bien coiffée... » Bah tu peux dire la même chose aux garçons enfaite. [...] Oui c'est vrai que c'est quelque chose que... que j'ai appris parce que... après cette conférence justement ouais » (Sarah, entretien 1).

La seconde éducatrice ayant participé à la conférence m'a dit que cela l'a perturbée de se rendre compte des paroles et des agissements que les professionnelles peuvent faire inconsciemment. Elle m'a ensuite donné l'exemple des couleurs en ajoutant que souvent les stéréotypes de genre touchent davantage les garçons, parce qu'il est plus acceptable dans notre société de voir une fille porter du bleu qu'un garçon habillé en rose. Enfin, elle m'a raconté qu'elle a trouvé que les intervenant·e·s de la conférence ont parfois été un peu loin dans les exemples qui illustrent leurs propos. Par conséquent, cela n'a presque plus aucun sens :

« Ouf, ça fait un moment mais oui ça m'a un peu, ça m'a fait bizarre dans le sens que c'est vrai qu'il y a plein de choses qu'on se rendait même pas compte, qui se passe. C'est plus ça ouais, euh... voilà. [Rires] [...] Bah dans les couleurs je pense peut-être qu'on influence aussi. Bah dans les habits de se dire on va pas mettre du rose à un garçon ou vice-versa. Bah, ça reste plutôt dans le sens c'est toujours envers le garçon, on peut mettre du bleu à la fille mais le rose au garçon ça se fait pas, voilà. Mais après non j'ai pas vraiment [rire] me souviens plus trop. Mais je sais pas, il me semble que j'avais trouvé que ça allait vraiment très loin, plutôt dans le sens-là, que... » (Yaëlle, entretien 6).

Il est donc important et nécessaire de sensibiliser et de rendre attentives les professionnelles car cela amène à une prise de conscience de l'impact des stéréotypes de genre.

Les bénéfices de la conférence

En fin d'entretien, j'ai posé la question suivante à l'ensemble des éducatrices : « *Pensez-vous que chaque professionnel-le-s de l'enfance devrait suivre cette formation ?* » Chacune m'a alors donné son point de vue concernant la conférence. La première m'a expliqué qu'il serait bénéfique que l'ensemble des équipes éducatives des crèches y participent dans le but de les sensibiliser et de les rendre attentives aux stéréotypes genrés :

« Moi je pense que si on avait été toute la crèche ça aurait pu vraiment servir, pour juste prendre conscience... voilà... Jolie fille, brave garçon ça veut tout dire... hein... On doit dire que les filles sont jolies... puis bah dire... t'es courageux aux garçons... Alors que voilà, c'est pas... pas forcément ça qu'on doit faire mais... » (Sarah, entretien 1).

La deuxième professionnelle complète les dires de la précédente en ajoutant que ces conférences et formations sont enrichissantes pour chacun·e d'entre nous, car elles permettent de prendre conscience de nos manières d'être et d'agir : « *Euh, moi je trouve oui. Ouais. [...] Pour nous, pour apprendre, pour écouter, pour voir, pour échanger, parce que c'est un thème qui est intéressant, quoi. [...] Des fois on se rend pas compte, on est dans des... des trucs, des stéréotypes... tu vois ?* » (Annie, entretien 2).

Enfin, la dernière éducatrice interrogée de la première structure, confirme que les professionnelles ont parfois des comportements qui peuvent influencer involontairement les enfants. Ces formations et conférences sont donc là pour sensibiliser les personnes et leur faire prendre conscience de leurs attitudes, en leur apprenant à faire attention à être la ou le plus neutre possible en matière de stéréotypes de genre :

« Franchement oui. [...] Parce que... Bah en fait, je pense qu'il y a des choses qu'on se rend pas compte qu'on fait au quotidien et puis qui peuvent aussi influencer ben... les enfants et puis euh... si nous on peut être le plus neutre possible ou de... ouais... de... de mettre les enfants plus sur le même pied d'égal. Je pense que pour la suite, ça peut que être bénéfique mais faut qu'on ait nous une prise de conscience. Moi je suis sûr qu'il y a plein de gestes que je fais pas ou que des choses que j'ai dites... puis que... ouais et je me rends pas compte. Puis, juste avoir une formation comme ça parfois ça nous fait juste un petit tilt en disant ouais bah la... ouais » (Inès, entretien 3).

Dans la seconde crèche, la première assistante socio-éducative dit que nous avons quelquefois des réactions et des agissements inconscients et involontaires qui proviennent parfois de notre éducation : « *Oui parce que des fois c'est... on a... on a des réactions dans la vie qui sont sans faire exprès, c'est comment on a été éduqué quand on était petit, c'est ce qu'on a entendu de nos parents et c'est comme ça* » (Anaïs, entretien 4).

Une autre professionnelle me raconte qu'il est important dès le plus jeune âge de ne pas conditionner les enfants aux « jeux de filles » et aux « jeux de garçons » mais plutôt de leur laisser découvrir et faire leurs propres expériences du genre : « *Moi je pense que ça peut être... ça peut être bien ouais, de pas enfermer les enfants déjà petits dans les cases, les jeux pour les filles, les jeux pour garçons, vraiment leur laisser l'ouverture de la découverte de tout en fait, pas les mettre déjà cet âge-là dans des cases* » (Chloé, entretien 5).

Enfin la dernière éducatrice questionnée et ayant participé à la conférence précise que les professionnel·le·s actuel·le·s sont plus sensibles qu'autrefois aux stéréotypes de genre. Par conséquent, il serait judicieux pour ces personnes plus âgées ou de l'ancienne génération d'y participer afin de les rendre attentives :

« Donc euh... je me dirais que ça serait bien que... peut-être des personnes plus âgées le fassent, qui sont encore peut-être dans l'ancienne époque [rire] ou l'ancienne génération, ils ont plus de peine. Mais quoiqu'aujourd'hui, je pense qu'il y a aussi des personnes plus âgées qui sont aussi plus ouvertes mais oui ça serait bien » (Yaëlle, entretien 6).

Analyse

En résumé, il est primordial de sensibiliser et de rendre attentives les professionnelles au travers de diverses formations et conférences, afin qu'elles prennent conscience de l'influence ainsi que des conséquences que peuvent avoir leurs comportements et discours sur les enfants. Néanmoins, l'erreur est humaine, c'est pourquoi il arrive que parfois certaines paroles ou certains actes échappent involontairement aux éducatrices. Par conséquent, elles doivent être impartiales avec les enfants et tendre le plus possible vers l'égalité des sexes. Les recherches théoriques de ce travail permettent de comprendre la notion de stéréotypes de genre ainsi que leur influence dans la société et les crèches (cf. 2.3). En outre, celles-ci démontrent l'importance du rôle des éducatrices dans l'apprentissage et la déconstruction de ces stéréotypes. Pour ce faire, les professionnelles doivent donner la possibilité aux filles comme aux garçons de pouvoir expérimenter les jouets, les habits, les activités, les loisirs, les sports, etc., pour leur permettre de se forger leur propre opinion sur les stéréotypes de genre et leur offrir une meilleure ouverture d'esprit sur la société d'aujourd'hui. En guise de conclusion, la formation est une base importante dans la pratique des professionnelles car celle-ci les sensibilise, les rend attentives aux stéréotypes de genre et leur fait prendre conscience de leur impact.

Synthèse

En regard des éléments évoqués tout au long de ce chapitre, on constate que les éducatrices de l'enfance peuvent contribuer à limiter l'impact des stéréotypes de genre dans les structures d'accueil. Pour ce faire, elles peuvent sensibiliser les enfants, dès le plus jeune âge, en déconstruisant les stéréotypes de genre ainsi qu'être le plus neutre et juste possible en terme d'égalité des sexes, dans le but de ne pas influencer et conditionner les enfants aux comportements et attitudes, qui sont attendus d'eux par la société. Pour terminer, les formations, les conférences et les cours sont prépondérants dans la pratique des professionnelles, car ceux-ci leur permettent une prise de conscience, une sensibilisation et une attention particulière de leur impact et influencent dans la société.

Les différentes thématiques traitées au cours de cette analyse des données amènent à présent aux hypothèses de départ, qui seront soumises dans le prochain chapitre.

5. Vérification des hypothèses

Dans cette partie, il sera question d'exploiter les résultats afin de revenir sur les hypothèses. En outre, il sera également temps de vérifier si celles-ci sont complètement validées, partiellement ou non.

5.1. Choix et propositions d'activités et de jeux variés

Hypothèse I :

Les professionnel-le-s peuvent contribuer à réduire l'impact des stéréotypes de genre en permettant aux enfants d'expérimenter de nouveaux jeux et en leur proposant des activités variées et sans connotation genrée.

Suite aux analyses effectuées, je peux aisément valider cette hypothèse en m'appuyant sur l'analyse faite au cours de travail. En effet, les professionnelles observées offrent les mêmes possibilités et égalités aux enfants, quel que soit leur sexe. De ce fait, elles leur proposent des jeux variés et leur laissent l'opportunité de jouer avec l'entier des jouets. Elles leur laissent également expérimenter les jeux et n'émettent aucun commentaire ou remarque à leur égard et sur leurs choix. En outre, les jeux proposés dans les structures sont diversifiés ce qui permet aux enfants de découvrir et ainsi d'adhérer à un jouet qu'elles ou ils n'auraient pas chez elles ou chez eux. Enfin, lors des entretiens, les éducatrices ont démontré être sensibles aux stéréotypes de genre et n'accordent pas d'importance aux jeux qualifiés pour filles ou pour garçons.

5.2. Aménagement de l'espace de jeux

Hypothèse II :

Les professionnel-le-s peuvent contribuer à réduire l'impact du stéréotype en aménageant l'espace de jeux de manière à ne pas cliver les activités.

Au terme de cette recherche, je peux confirmer cette hypothèse sur la base des données récoltées. Les observations menées dans les deux crèches démontrent que l'aménagement de l'espace de jeux peut influencer les enfants. Dès lors, les éducatrices peuvent réduire cet impact en réfléchissant à différents agencements de leur structure. De ce fait, elles peuvent disposer les jeux de sorte à ne pas cliver les sexes ou les activités en donnant l'envie aux filles et aux garçons d'y jouer. Lors des entretiens, elles ont toutes parlé du fait d'aménager l'espace, les meubles ainsi que les jeux à hauteur des enfants, pour favoriser l'accès aux jeux et leur autonomie et les influencer le moins possible dans leurs choix.

6. Pistes de réflexion et d'action

Dans l'analyse, un certain nombre de stratégies ont été énumérées pour réduire l'impact des stéréotypes de genre dans les structures de la petite enfance. Cependant, la difficulté se retrouve dans les stéréotypes véhiculés par la société alors que dans le milieu circonscrit de la crèche, des efforts sont faits pour minimiser l'impact de ces stéréotypes et aller dans un mouvement inverse que celui du conditionnement social. Par conséquent, il n'existe pas de solution miracle qui permettrait de réduire complètement les stéréotypes genrés. Mais si chacun·e de nous y prête attention et adopte ces quelques stratégies, nous pouvons tendre vers un allègement, voire une diminution de leur impact sur la société actuelle.

Au niveau des jeux, il est primordial de ne pas les interdire ou de les retirer aux filles et aux garçons sous prétexte qu'ils ne sont pas adéquats pour leur sexe. En effet, il est préférable de laisser les enfants faire leurs propres expériences en terme de jouets et ainsi leur offrir la possibilité d'expérimenter tous types de jeux ou d'activités.

En deuxième lieu, il est également intéressant de discuter avec les enfants des stéréotypes genrés dans le but de les sensibiliser et de développer dès le plus jeune âge une ouverture d'esprit. Ainsi, en faisant leurs propres expériences et découvertes du genre, elles et ils peuvent se forger une opinion concernant les stéréotypes.

Ensuite, il est important de sensibiliser et rendre attentifs et attentives les travailleurs et travailleuses sociaux, les éducatrices de l'enfance, les parents, les familles, les ami·e·s et l'ensemble des professionnel·le·s confondu·e·s aux différentes thématiques relatives aux stéréotypes genrés (le stéréotype, le sexe, le genre, l'égalité, etc.) au travers de cours, de formations et de conférences.

De plus, il est judicieux de faire prendre conscience aux professionnel·le·s de l'influence de l'aménagement des espaces de jeux, dans le but de réduire l'impact des stéréotypes genrés afin de contribuer aux besoins et envies des enfants et ainsi dépasser le clivage des jeux et activités pour filles et pour garçons.

Pour terminer, dans la partie théorique de ce travail de Bachelor (cf. 2.2.2), l'auteure relève que les jeux qui sont proposés en crèche peuvent influencer le choix des jeux des enfants. De ce fait, elle énonce quelques pistes de réflexion et d'action pouvant être mises en place. Elle commence par proposer de choisir des jeux selon la variété d'actions que ceux-ci offrent et favoriser au maximum les combinaisons de jeux pour encourager l'exploration, l'interaction et la créativité des enfants et soutenir la durée des activités à long terme. Elle conseille également la création de zones ou coins de jeux, la mise en place de matériel de jeux complémentaires ainsi que des contenus de tailles différentes et termine par témoigner de l'importance d'observer les diverses combinaisons de jeux spontanées des enfants et en tenir compte (Fontaine, 2014).

7. Bilan et apprentissages

Ce chapitre a pour objectif d'établir un bilan quant à la recherche et aux apprentissages effectués. Dans un premier temps, les objectifs que je me suis fixés en début de ce travail de Bachelor seront abordés. Le bilan de la méthodologie choisie, les limites de la recherche et les éventuels réajustements seront développés. Pour terminer, un bilan personnel et un bref positionnement professionnel seront présentés.

7.1. Objectifs de la recherche

Au début de ce document, je me suis fixée des objectifs à réaliser au cours de ma recherche. Le temps est venu de vérifier s'ils ont été atteints.

Je peux commencer par affirmer que mes deux objectifs personnels ont été atteints. En effet, ma capacité à écrire des travaux s'est énormément améliorée depuis mon entrée à la HES, au travers des diverses lectures d'ouvrages et d'articles effectuées ainsi que de nombreux rapports et documents rédigés. En outre, en relisant l'entier de mon travail de Bachelor, je suis fière de la qualité rendue, qui est à la hauteur de mes attentes.

Concernant les objectifs professionnels, mes objectifs ont également été atteints. Ce travail de recherche m'a permis d'acquérir des connaissances supplémentaires dans le domaine de la petite enfance, dans lequel je souhaite davantage me former. De plus, mes recherches m'ont donné la possibilité de mieux saisir les enjeux de cette problématique et m'ont rendue attentive à plusieurs éléments. En effet, cela m'a également permis de me situer dans ma position de professionnelle en tant que future éducatrice dans ce domaine. Enfin, les différents résultats et pistes d'action qui ressortent de cette recherche me seront utiles pour ma propre pratique professionnelle dans mon futur métier.

Pour terminer, les objectifs théoriques ont tous été atteints. En effet, les nombreuses connaissances théoriques que j'ai pu acquérir au travers de mes recherches et lectures m'ont servi à comprendre le concept de genre, la construction d'un stéréotype ainsi que son impact dans la société en général. Enfin, la découverte d'outils méthodologiques m'a permis de me familiariser davantage avec ces différentes méthodes de travail.

7.2. Bilan méthodologique

La méthodologie choisie sur le terrain m'a permis de regrouper l'ensemble de ma problématique sur les stéréotypes de genre dans les structures d'accueil de la petite enfance. De ce fait et au vu de la thématique choisie, il a été judicieux d'effectuer des observations et des entretiens. Les directions contactées m'étaient déjà connues, par conséquent, la prise de contact a été relativement simple pour moi. Lors des observations mes différentes expériences dans le domaine m'ont été d'une grande utilité. En effet, sans que je m'en rende compte, cela m'a préparée à effectuer ces observations de la meilleure manière possible. En outre, la retranscription des entretiens n'a pas été trop astreignante car elle complète mes observations et de ce fait est de courte durée. Par conséquent, cela ne m'a pas pris énormément de temps en comparaison à d'autres chapitres de mon travail de Bachelor.

7.3. Limites de la recherche et réajustements

Durant ce travail de recherche, plusieurs limites ont été rencontrées et par conséquent, des réajustements ont dû être faits.

La première limite est celle de réussir à synthétiser la densité d'informations trouvées au cours de la partie théorique. En effet, j'ai pris énormément de temps à trier, à résumer et restructurer mes phrases pour ne pas avoir un nombre incalculable de pages en trop. Ce travail de Bachelor m'a donc permis de m'exercer et de développer ainsi mon esprit de synthèse.

Avant de débiter ma partie pratique sur le terrain, l'une des structures d'accueil sollicitées a répondu négativement à ma demande. Comme cela me tenait à cœur d'effectuer des observations et entretiens dans deux structures différentes, je ne me suis pas laissée abattre et j'ai pris contact avec une nouvelle crèche. J'ai finalement eu la chance de débiter mes recherches sur le terrain en temps et en heure.

Lors de mes observations, j'ai rencontré une difficulté avec ma grille d'observation. En effet, celle-ci manquait d'espace et n'était pas pratique pour la prise de notes. J'ai ainsi fait les réajustements nécessaires pour les observations suivantes.

Enfin, les questions posées lors des entretiens auraient pu être plus ciblées afin d'éviter le nombre important d'informations divergentes. En outre, les professionnelles interrogées n'ont pas toujours bien compris certaines de mes questions. Par conséquent, il a fallu que je les modifie au fil des entretiens.

7.4. Bilan personnel

Tout au long de mon travail de Bachelor, je n'ai jamais perdu ma motivation. En vérité, ma thématique m'a beaucoup inspirée et m'a énormément plu. Cependant, il a fallu que je réajuste mon planning à plusieurs moments car de nature perfectionniste, mes attentes ont été parfois un peu trop élevées. Ainsi, certains points m'ont pris plus de temps à rédiger et j'ai également consacré beaucoup de mon temps à ma dernière formation pratique. À l'heure actuelle, je ne me rends pas encore compte de l'ampleur du travail effectué et j'ai encore de la peine à réaliser que je vais être diplômée sous peu.

7.5. Positionnement professionnel

Grâce à ce travail, j'ai lu beaucoup d'ouvrages et d'articles sur les stéréotypes de genre dans les crèches. À présent, je comprends mieux cette thématique et mes connaissances théoriques à ce sujet se sont étayées. Finalement, ce travail de Bachelor m'a permis d'éclairer ma vision professionnelle et d'adopter une posture professionnelle en posant des questions aux différentes éducatrices de l'enfance.

Les diverses recherches que j'ai menées me seront utiles pour ma future profession. En effet, j'ai été engagée en qualité d'éducatrice avant la fin de mon cursus à la HES et cela m'a énormément motivée à terminer ce travail.

8. Conclusion

La réalisation de ce travail de recherche a été une expérience enrichissante et bénéfique pour moi. Le choix de la thématique m'a tenue en haleine tout au long de ma rédaction. En effet, j'étais satisfaite et enthousiaste à l'idée de commencer. Cependant, quelques éléments m'ont parfois découragée : la synthèse de la rédaction, la création d'une grille d'observations, d'entretiens et un formulaire de consentement éclairé, la contrainte de ne pas trouver une seconde crèche, l'écriture professionnelle, le langage épïcène, etc. Néanmoins, j'ai su rebondir et me remotiver au travers d'encouragements de mes proches.

J'ai très vite débuté mes recherches théoriques et mes lectures concernant la problématique. Les observations et entretiens se sont également rapidement réalisés sur le terrain. Hélas, mon envie de terminer ce travail de Bachelor avant ma dernière formation pratique n'a pas pu être accomplie parce que la rédaction de certaines parties m'a pris plus de temps que prévu. Par conséquent, j'ai dû réajuster à plusieurs reprises mon planning.

Le choix de la méthode basée sur des observations et des entretiens a été évident pour traiter cette problématique. En effet, les observations ont permis d'étayer et d'illustrer la théorique par des exemples concrets. De même que les entretiens ont servi d'une part à éclaircir certaines situations observées et d'autre part à compléter les observations. Enfin, le langage épïcène était judicieux au vu de la thématique. Dès lors, la rédaction n'a pas toujours été évidente pour moi, cependant cela n'aurait pas eu de sens d'y renoncer, d'autant plus que l'ensemble des professionnelles interrogées étaient des femmes.

L'analyse des données récoltées a confirmé mes hypothèses de départ en démontrant que l'aménagement de l'espace peut influencer les enfants sur le choix des jeux. Cependant, les professionnel·le·s peuvent réduire cet impact en mettant en pratique certaines pistes d'action. Les éducateurs et éducatrices de l'enfance peuvent également contribuer à réduire l'impact des stéréotypes de genre. Ainsi, elles et ils peuvent proposer des activités variées et offrir la possibilité aux enfants d'expérimenter les jouets. Finalement, m'initier à la recherche m'a permis de développer ma capacité de synthèse et ma pratique réflexive.

En réponse à ma question de recherche : « *Comment les professionnel·le·s de l'enfance peuvent agir pour limiter l'impact des stéréotypes de genre pendant les activités de jeux libres dans les structures de la petite enfance ?* », un certain nombre de pistes d'action ont été énumérées dans le but de réduire l'impact des stéréotypes genrés.

Arrivant au terme de ce travail de Bachelor, je me rends compte de la masse de travail fournie et je suis fière du résultat ainsi que du document produit. Celui-ci m'a permis de m'aiguiller sur ma propre pratique professionnelle.

Bien que ce travail de recherche ait donné lieu à certaines réponses, il m'amène à me poser une nouvelle question concernant la thématique : « *Comment sensibiliser les professionnel·le·s sur leur rôle et leurs valeurs, en les rendant plus conscient·e·s de ce qui se joue, afin de réduire l'impact des stéréotypes de genre ?* ». Cette problématique pourrait faire l'objet d'un nouveau travail de recherche.

9. Bibliographie

- Anzou-riandey, D., & Moussy, B. (2016). *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants : origine, évolution, actualité*. Montrouge: ESF éditeur.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2008). *L'observation directe*, 2ème édition. Barcelone: Armand Colin.
- Baerlocher, E. (2006). Barbie® contre Action Man®. *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*, pp. 267-285.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. France: Nathan.
- BBC Family & Education News . (2017, Août 16). *This is what happened when a boy and a girl swapped clothes*. Récupéré sur BBC Family & Education News: <https://www.facebook.com/BBCFamilyNews/videos/10155359684415659/>
- Berger, D., Héroux, L., & Shéridan, D. (2005). *L'éducation à l'enfance : une voie professionnelle à découvrir*. Canada: Gaëtan Morin éditeur Itée.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien et ses méthodes*, 2ème édition. Saint-Jean de Braye: Armand colin.
- Boisson-Cohen, M., & Wisnia-Weill, V. (2014, Janvier). La socialisation des jeunes enfants : pour plus d'implication des pères et plus de mixité dans les métiers de la petite enfance. *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, pp. 29-36.
- Bosse-Platière, S., & al., e. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse: Erès.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Canada: Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Brugeilles, C., & al., e. (2002, Février). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, pp. 261-292.
- Buscatto, M. (2014). *Sociologie du genre*. Paris: Armand Colin.
- Cadière, J. (2013). *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Rennes Cedex: Presses de l'EHESP.
- Caffari-Viallon, R. (2017). *Pour que les enfants jouent. Une pédagogie du jeu pour les institutions de la petite enfance*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie.
- Canal 9. (2017, Novembre 15). *Éducation sans préjugés: la lutte contre les stéréotypes se fait en famille comme à l'école. Visite dans une crèche à Nax*. Récupéré sur Canal 9: <http://canal9.ch/education-sans-prejuges-la-lutte-contre-les-stereotypes-se-fait-en-famille-comme-a-lecole-visite-dans-une-creche-a-nax/>



- Chatelain-Gobron, S. (2015). *Le métier d'éducateur de l'enfance : entre tensions identitaires et reconnaissance professionnelle*. Lausanne: CREDE.
- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre*. Paris: A. Colin.
- Confédération Suisse. (2015, Octobre). *Pourquoi les femmes n'ont-elles eu le droit de vote et d'éligibilité qu'à partir de 1971 ?* Récupéré sur Confédération Suisse: <https://www.ch.ch/fr/elections2015/50e-edition-retrospective/droit-de-vote-femmes/#automne-1971-premier-res-n-lections-avec-participation-fn-minine>
- Copt, I. (2006, Avril). Apprendre la réflexivité ou comment refuser la fatalité de routines confortables. *Petite Enfance*(96), pp. 33-39.
- Coulon, N., & Cresson, G. (2007). *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris: L'Harmattan.
- Cresson, G. (2010, Février). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, pp. 15-33.
- Cromer, S., Dauphin, S., & Naudier, D. (2010, Février). L'enfance, laboratoire du genre. Introduction. *Cahiers du Genre*, pp. 5-14.
- Dafflon Novelle, A. (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Daréoux, É. (2007, Janvier). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, pp. 89-95.
- Degenaeers, G. (2010). *Métier éducateur de jeunes enfants. Formation, diplôme, carrière*. Paris: Ash.
- Dionne, A.-M. (2012). Construire son identité de garçon : les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse. *Service social* , pp. 85-98.
- Druart, D., & Wauters, A. (2013). *Laisse-moi jouer... j'apprends !*. Bruxelles: De Boeck.
- Étude du Conseil du statut de la femme. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré sur <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/etude-entre-le-rose-et-le-bleu.pdf>
- Ferland, F. (2009). *Le jeu chez l'enfant*. Montréal: Ed. de l'hôpital Sainte-Justine.
- Fontaine, A.-M. (2014, Avril). Faciliter les jeux durables et les interactions amicales entre enfants. *Métiers de la petite enfance*(208), pp. 21-23.
- Gianini Belotti, E. (2001). *Du côté des petites filles*. Paris: des Femmes.
- Golay, D. (2013, Avril 27). Usages de l'espace et pratiques enfantines en IPE : comment lutter contre les inégalités ? *Partenaire enfance & pédagogie*, pp. 12-22.
- Grandière, M. (2004). Introduction. La notion de stéréotype. *Le stéréotype : outil de régulations sociales*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Grésy, B. (2014). *La vie en rose. Pour en découdre avec les stéréotypes*. Paris: Albin Michel.
- Grunder, H.-U. (1998-2017). *Dictionnaire historique de la Suisse*. Récupéré sur Ecole primaire: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F10402.php>
- Hauwelle, F., Rubio, M.-N., & Rayna, S. (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Toulouse: Erès.
- Ina.fr. (2017, Décembre 20). *Jouets et genre, 40 ans de clichés*. Récupéré sur ina.fr: http://www.ina.fr/video/S693885_001/jouets-et-genre-40-ans-de-cliches-video.html
- Légal, J.-B., & Delouvée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris: Dunod.
- Levine, F. A. (2014, Avril). Aménager ou réaménager un EAJE : les bonnes questions se poser. *Métiers de la petite enfance* (208), pp. 18-20.
- L'OBS. (2017, Novembre 01). *8 conseils pour donner une éducation anti-sexiste à son fils*. Récupéré sur L'OBS: <http://www.nouvelobs.com/en-direct/a-chaud/43697-education-sexisme-video-video-conseils-donner-education.html>
- Meunier, Y., & Chétoui, D. (2002). *Les éducateurs de jeunes enfants : une identité professionnelle en évolution?* Paris: Harmattan.
- Naves, M.-C., & Wisnia-Weill, V. (2014, Janvier). Inégalités et discriminations filles-garçons dans les outils pédagogiques, les pratiques éducatives et la socialisation scolaire. *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, pp. 113-117.
- NEON. (2018, Juillet 16). *Sexisme ordinaire : quand Center Parcs propose des activités « Pour les garçons courageux et les gentilles petites filles »*. Récupéré sur NEON: <https://www.neonmag.fr/pour-les-garcons-courageux-et-les-gentilles-petites-filles-latelier-sexiste-de-center-parcs-511555.html>
- Office cantonal de l'égalité et de la famille. (s.d.). *Une conférence et une formation pour une approche sans préjugés dans les structures d'accueil*. Récupéré sur Plateforme cantonale, égalité famille violence: <http://www.egalite-famille.ch/violence/jolie-fille-brave-garcon-991.html>
- Orientation.ch. (2017, Juillet 05). *Educateur de l'enfance ES / Educatrice de l'enfance ES*. Récupéré sur Orientation.ch: <https://orientation.ch/dyn/show/1900?id=628>
- Parini, L. (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*. Zürich: Edition Seismo, Sciences sociales et problèmes de société.
- Périno, O. (2014). *Des espaces pour jouer. Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ?* Toulouse: Erès.
- Pfefferkorn, R. (2012). *Genre et rapports sociaux de sexe*. Lausanne: Editions Page deux.

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales, 3ème édition*. Paris: Dunod.
- Sales-Wuillemin, É. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- TV5MONDE. (2018, Avril 12). *Une éducation non sexiste, c'est possible ?* Récupéré sur Les haut-parleurs. Média de jeunes reporters francophones: <http://leshautparleurs.tv5monde.com/reportages/une-%C3%A9ducation-non-sexiste-cest-possible>
- Zegaï, M. (2014, Janvier). Complément : Stéréotypes et inégalités filles-garçons dans les industries de l'enfance. *Commissariat général à la stratégie et à la prospective*, pp. 197-232.

10. Annexes

- A. Grille d'observation
- B. Grille d'entretien
- C. Formulaire de consentement éclairé
- D. Demande d'autorisation concernant les photos

Annexe A**Grille d'observation**

Institution : _____

Date : _____

Prénom éducatrice : _____

Heure : de _____ à _____

Groupe d'âge des enfants : _____

Durée : _____

Nbr. d'enfants : _____ Filles _____ Garçons

Contexte : (nbr. professionnel·le·s, sexe)

Aménagement de la structure H1**Comment est aménagée la salle ?**

1. Photos de l'emplacement des jeux dans la salle (*prendre photos pendant le goûter*)

Interactions et liens entre l'enfant et l'aménagement de l'espace

A. Aménagement à hauteur des enfants qui lui permet de faire lui-même un choix (accès facilité)

B. Disposition des coins spécifique garçons-filles

C. Agencement de coins favorisant la combinaison de plusieurs jeux

D. Espaces dédiés aux différents jeux

E. Autres

A.**B.****C.****D.****E.**

Types de jeux proposés H2

Quels types de jeu sont proposés ?

1. Type de jeu :

- a. Genré / non-genré (couleurs catégories de jeu -> jeu poupées, construction, etc.)
- b. Activité mise en scène par l'enfant (reproduit stéréotypes ou va à l'encontre -> filles poupées, garçons voitures)

2. Changement dans le jeu :

- c. Raison observée, raison supposée du changement, changement pour quel jeu

3. Intervention de l'éducatrice

- d. Dans le choix du jeu, dans le changement de jeu, etc.

4. e. Autres

a.

b.

c.

d.

e.

Descriptions des interactions et des actions des enfants et des professionnel·le·s de manière large	Liens H1 / H2

Descriptions des interactions et des actions des enfants et des professionnel·le·s de manière large	Liens H1 / H2

Annexe B**Grille d'entretien**

Prénom éducatrice : _____

Sexe : F ☐ M ☐Âge : -30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ +50 ☐

Heure : de _____ à _____

Durée : _____

Date _____ de _____ l'entretien :

Contexte : (lieu de l'entretien)

Questions	Réponses
Identité de la personne	
Quelle est votre fonction ? (EDE, ASE, AUX)	
Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette crèche ? (Années d'expérience)	
Travaillez-vous à plein temps ou à temps partiel ? (Taux de travail)	
Quel est votre parcours professionnel ?	
Questions apparues lors de l'observation	

Questions	Réponses
Le jeu libre	
Comment se passe le choix du jeu de l'enfant durant le moment de jeu libre ? <i>Avez-vous en tête un exemple concret d'une fois où l'enfant a choisi un jeu durant le jeu libre ?</i>	
Le jeu est-il proposé par l'éducatrice ou l'enfant a le choix ?	
Qu'est-ce qui fait que peut-être l'enfant peut changer de jeu ?	
Pensez-vous que l'aménagement de la salle peut influencer le choix du jeu de l'enfant ? (H1) <i>Comment ?</i> Pouvez-vous donner un exemple concret en lien avec l'aménagement de l'espace et le choix du jeu ?	☐ Oui ☐ Non
Pensez-vous que les professionnel-le-s de l'enfance peuvent parfois influencer le choix du jeu de l'enfant ? <i>Comment ? Pourquoi ?</i> Avez-vous un exemple concret d'une situation ? (Valeurs)	☐ Oui ☐ Non
Les stéréotypes de genre	
Êtes-vous sensible aux stéréotypes de genre ? Pourquoi ?	☐ Oui ☐ Non
Avez-vous déjà entendu un enfant dire à un autre que ce jeu n'est pas pour lui <i>(les poupées = filles, les voitures = garçons)</i> Qu'en pensez-vous ?	☐ Oui ☐ Non
Est-ce que cela vous interpelle ? <i>Si oui...</i> Pourquoi, en quoi cela vous interpelle ? Et comment réagissez-vous dans votre pratique ?	☐ Oui ☐ Non



Flyers « jolie fille, brave garçon »	
Connaissez-vous cette formation qui est proposée par l'Office cantonal de l'égalité et de la famille ? <i>Si oui...</i> Où avez-vous entendu parler de cette formation ?	☐ Oui ☐ Non
L'avez-vous suivi ? <i>Si oui...</i> Qu'en avez-vous retiré/appris pour votre pratique ? <i>Si non...</i> Seriez-vous intéressée à suivre cette formation ?	☐ Oui ☐ Non
Pensez-vous que chaque professionnel·le·s de l'enfance devrait suivre cette formation ? Ou alors plutôt faudrait-il rendre les professionnel·le·s attentifs ?	☐ Oui ☐ Non

Merci pour vos réponses ! 😊

PS : Il y a possibilité que je vous envoie (par mail) mon travail de Bachelor final, si vous désirez le lire.

Annexe C**Formulaire de consentement éclairé**

*Accord de confidentialité et de non divulgation***Thème de la recherche :**

Observer le travail de l'éducatrice durant les moments de jeu libre des enfants et surtout les interactions entre les professionnel-le-s et les enfants et entre les enfants eux-mêmes :

- Comment se passent ces interactions entre professionnel-le-s et enfants ?
- Comment se font ces échanges ?
- Comment le lien se crée-t-il ?
- Comment se passe le choix du jeu de l'enfant durant le jeu libre ?
- Qu'est-ce qui fait que peut-être l'enfant peut changer de jeu ?
- Quelles attitudes manifeste l'enfant à ce moment-là ?

Consentement :

Je soussignée _____, confirme :

- a. Participer de manière volontaire à cette recherche.
- b. Accepter que les données récoltées soient utilisées dans le cadre du travail de Bachelor de Patricia Santos.
- c. Accepter que des informations personnelles la concernant (profession, formations, expériences) soient exploitées mais de manière tout à fait anonyme.
- d. Avoir eu suffisamment de temps pour réfléchir quant à sa participation à cette étude et avoir eu toutes les réponses à ses questions.
- e. Avoir pris connaissance du cadre prévu pour l'observation (durée, informations utilisées, anonymat, etc.) et des conditions de l'entretien (enregistré, données utilisées, anonymat, etc.)

1. Conditions cadres pour l'observation :

- a. L'observation est prévue sur une demi-journée.
- b. Durant l'observation, l'observatrice n'entre pas en interaction avec le groupe.
- c. Les informations relevées dans la grille d'observation seront exploitées dans le cadre de mon travail de recherche. Elles pourront être utilisées pour illustrer l'analyse mais ne mentionneront aucun détail ou aucune information permettant de reconnaître un enfant, un-e professionnel-le ou l'institution.

2. Conditions cadre pour l'entretien :

- a. Il peut être interrompu à tout moment sans forcément fournir d'explication.
- b. Il sera enregistré, conservé lors de la retranscription et détruit à la validation de ce travail de recherche. Les données recueillies pourront être utilisées pour illustrer l'analyse mais seront anonymisées.
- c. La personne interviewée peut décider de ne pas répondre à la question si elle le souhaite.
- d. Dans les réponses attendues, il n'y a pas de juste ou de faux, seuls l'avis, la perception et la compréhension importent et sont pris en considération.

Je soussignée, Patricia Santos, m'engage à :

- a. Respecter l'éthique et la confidentialité tout au long des observations, de l'entretien et du traitement des données recueillies.
- b. Préserver l'anonymat des professionnel-le-s et des enfants en utilisant des noms d'emprunt, en supprimant toute information permettant de reconnaître les personnes ou l'institution.

Date :

Signatures :

Annexe D

Bonjour,

pour mon travail de Bachelor, je souhaiterais faire des photos de l'aménagement des jeux du groupe des 3-4 ans.

Je certifie qu'aucun enfant, ni professionnel·le·s n'apparaîtront sur les photos car c'est uniquement l'aménagement de l'espace qui sera photographié. Si des éléments permettant d'identifier l'institution devaient apparaître en arrière-plan de ces photos (affiche, dessin, etc.), ces éléments seraient floutés ou retirés de la photo.

Je pense que les photos peuvent être bénéfiques et être un plus pour mon travail car elles pourraient m'aider à illustrer des exemples que je cite.

Seriez-vous d'accord à m'autoriser à prendre des photos de l'aménagement des jeux du groupe des 3-4 ans ?

Je reste bien entendue à disposition pour tout renseignement complémentaire.

Mes meilleures salutations

Patricia Santos