



HAL
open science

Dépasser les stéréotypes de genre, le défi d'une classe de CE2

Adèle Verspieren

► **To cite this version:**

Adèle Verspieren. Dépasser les stéréotypes de genre, le défi d'une classe de CE2. Education. 2019. dumas-02292887

HAL Id: dumas-02292887

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02292887v1>

Submitted on 20 Sep 2019

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



SORBONNE
UNIVERSITÉ

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

Dépasser les stéréotypes de genre, Le défi d'une classe de CE2

Mots-clés : stéréotype, genre, égalité filles-garçons

Par Adèle VERSPIEREN

Encadré par Marie-Elise HUNYADI

INTRODUCTION	p. 1
PARTIE SCIENTIFIQUE	
I) Le fondement des stéréotypes.	p. 2
1) Définition et origines.	p. 2
2) Le corps a-t-il un sexe ?	p. 4
3) Le cerveau a-t-il un sexe ?	p. 6
II) Les acteurs des stéréotypes.	p. 7
1) Le contexte familial.	p. 8
2) L'environnement social.	p. 9
3) L'enfant.	p. 10
III) Quand stéréotypes deviennent inégalités.	p. 11
1) Définition de l'inégalité.	p. 11
2) Inégalités scolaires et professionnelles.	p. 12
3) Inégalités domestiques.	p. 14
ANALYSE PRATIQUE	
I) Une pratique enseignante plus consciente.	p. 16
1) Les interactions.	p. 16
2) Les contenus.	p. 17
3) Les rôles sociaux.	p. 18
II) Une séquence d'EMC.	p. 20
1) Contexte et représentations initiales.	p. 20
2) La séquence.	p. 25
3) Les résultats.	p. 27
III) Un module d'EPS : la lutte.	p. 29
1) Les enjeux.	p. 29
2) Le déroulement des séances.	p. 30
3) Les résultats : une séance de jeux collectifs.	p. 33
CONCLUSION	p. 36
ANNEXE	p. 38
BIBLIOGRAPHIE	p. 39
RÉSUMÉ	p. 40

INTRODUCTION

J'ai effectué mon travail de recherche sur le concept de stéréotype de genre pour différentes raisons. J'ai toujours porté beaucoup d'intérêt et de curiosité pour ce sujet aux multiples facettes et qui semble intarissable tant les travaux de chercheurs qui lui sont dédiés sont nombreux. En effet, la multiplicité des angles par lesquels la question peut être abordée la rend complexe et fascinante : historiens, ethnologues, anthropologues, sociologues, psychologues, philosophes, et d'autres encore, ont tenté de cerner et d'étudier les enjeux liés aux stéréotypes de genre. J'ai eu à cœur au cours de ma recherche scientifique de rencontrer tous ces types d'experts par leurs écrits et leurs analyses pour développer un propos nuancé et le plus juste possible. Toutefois, c'est aussi par besoin que j'ai porté ma recherche sur le sujet. Enseignante dans une classe de CE2, je suis depuis septembre l'évolution d'enfants qui ont entre 8 et 9 ans, période charnière dans la construction de l'identité qui devient excluante¹ : l'enfant se reconnaît un groupe d'appartenance d'après certains critères comme le genre, notamment, et tend à s'opposer à l'autre groupe pour affirmer son identité. Ce clivage a engendré de nombreux conflits et rivalités entre les filles et les garçons qui, à mesure qu'ils s'accumulaient, commençaient à prendre le pas sur les apprentissages. Pour y mettre un terme de façon pérenne, j'ai fait des stéréotypes de genre un contenu d'apprentissage à part entière sur lequel les enfants ont réfléchi en profondeur. Ainsi, faire porter mon travail de recherche sur ce sujet me paraît prendre son sens pour ces raisons aussi bien personnelles que pratiques.

J'ai fondé mon travail sur l'hypothèse que les conflits observés en classe s'expliquent par les représentations stéréotypées que les enfants subissent depuis la naissance, qu'ils ont intégrées et desquelles leurs comportements dépendent. Pourtant, les réelles différences de sexe sont rares à cet âge et, lorsqu'elles existent, peu prononcées.

Je me suis alors demandé **comment amener les élèves à dépasser leurs représentations en matière de stéréotypes de genre**. La première partie de la recherche est dédiée à l'analyse précise du concept de stéréotype de genre pour mieux en comprendre les enjeux. D'abord, j'étudierai les fondements du stéréotype en tentant de le définir et en retraçant ses origines dont je questionnerai le bien-fondé. Puis, j'analyserai le rôle des différents acteurs dans la propagation des stéréotypes, notamment celui de la sphère familiale, de l'environnement social et de l'enfant lui-même. Pour finir, l'affiliation du stéréotype et de l'inégalité explicitera en quoi les stéréotypes posent problème dans la société, aussi bien dans les milieux scolaires et professionnels que dans le milieu domestique. Dans une seconde partie, nous étudierons la mise en œuvre pratique des actions que j'ai menées au sein de la classe pour tenter d'amener les élève à dépasser leurs représentations stéréotypées et genrées. D'abord, j'interrogerai ma pratique de classe en analysant l'organisation des

¹ Tap P. *Le masculin et le féminin chez l'enfant*. Privat. Toulouse. 1985.

interactions, le choix des contenus proposés et la répartition des rôles sociaux. Ensuite, je développerai la séquence d'EMC mise en œuvre lors de la période 3 de l'année en analysant les représentations initiales, le travail effectué tout au long de la séquence et la progression de la réflexion des élèves. Pour finir, je présenterai le module d'Éducation Physique et Sportive que j'ai construit avec le Professeur de la Ville de Paris en lutte et qui a constitué une activité « témoin » où j'ai pu observer l'évolution des rapports de force à l'oeuvre entre les élèves. J'expliciterais d'abord le rôle de l'EPS dans la construction de l'enfant et l'intérêt particulier de la lutte, puis j'analyserai le déroulement des séances et décrirai les évolutions dans les comportements des élèves, perçues par une observation attentive et la comparaison avec ceux du début de l'année.

PARTIE SCIENTIFIQUE

I) Le fondement des stéréotypes.

1) Définition et origines.

Il est important, lorsque l'on manipule un concept aussi complexe et multiple que l'est celui de stéréotype, d'en bien saisir le sens, voire les sens. Aujourd'hui, les débats qui prolifèrent sur le sujet se heurtent souvent à une difficulté : les acceptions différentes du terme. J'ai donc accordé une importance toute particulière aux recherches sémentiques sur la notion de stéréotype pour prendre en compte sa complexité et analyser ses origines multiples.

Au cours de mes recherches, j'ai pu distinguer deux sens principaux du stéréotype, l'un concret et l'autre abstrait. Le premier sens définit depuis 1798 le stéréotype comme le résultat de la stéréotypie, procédé qui consiste à couler du plomb dans un moulage pour créer des clichés typographiques. Ce premier sens ne nous intéresse pas directement mais il est intéressant d'observer la part qui subsiste dans le deuxième sens du stéréotype, plus abstrait, que l'on doit à Walter Lippmann, écrivain et journaliste américain qui reprend à l'imprimerie l'idée de créer des images rigides pour représenter des groupes sociaux. Il publie *Public Opinion* chez MacMillan Company en 1922, livre où il dénonce les comportements irrationnels et intéressés des individus qui empêchent toute cohésion sociale. C'est dans ce livre que, pour la première fois, l'idée de stéréotype est développée dans le sens que nous lui attribuons couramment aujourd'hui, sens purement social qui nous intéresse dans le cadre de ce travail. Walter Lippmann écrit que « son trait distinctif est qu'il précède l'usage de la raison ; c'est une forme de perception, qui impose un certain caractère aux données de nos sens avant que les données ne parviennent à notre intellect [...] de manière à ce que la sensation concrète et l'idée préconçue occupent la conscience en même temps ». Nous percevons

d'emblée l'aspect négatif du stéréotype, que l'on retrouve d'ailleurs dans la définition du Petit Robert qui simplifie ces propos dans les termes d' « opinion toute faite, réduisant les singularités », laissant paraître l'inadéquation entre le stéréotype et l'objet qu'il désigne. Il lui donne pour synonymes le cliché et le lieu commun. Or, face à la définition du cliché, « idée ou expression toute faite trop souvent utilisée », on se heurte à un paradoxe : le stéréotype exprimerait donc une vision erronée du réel mais pourtant il serait admis, utilisé et propagé massivement. On s'interroge alors sur la raison d'une telle diffusion et, pour mieux en comprendre les enjeux, nous reviendrons à ses origines.

S'intéresser à la question des origines revient à répondre à la question : « pourquoi les stéréotypes sont-ils nés ? » En effet, comme toute construction sociale, les stéréotypes répondent à des besoins.² À l'issue de mes recherches, j'ai identifié deux besoins principaux : le besoin de catégoriser le monde social pour mieux le penser et donc l'intégrer³, suivi du besoin de justifier ladite catégorisation. Je tenterai d'explicitier ces deux processus psychologiques complexes. D'abord, pour Walter Lippmann, les hommes ont construit des images figées et rigides pour affronter la complexité du monde social. C'est une manière de le simplifier pour le mettre en mots et le penser, car c'est par le langage que l'homme parvient à penser le monde.⁴ Georges Schardon, professeur de psychologie sociale à l'Université d'Antipolis, développe une deuxième source du stéréotype, répondant à un autre besoin. Il écrit dans son article *De la naissance d'un stéréotype à son internalisation* que le contenu du stéréotype sert à justifier le sort d'un groupe social *a posteriori*. En effet, la psychologie sociale montre que les individus « ont tendance à émettre un jugement justifiant le sort des personnes ou des groupes afin de maintenir la cohérence de leur monde subjectif : la situation paraît plus juste, plus équilibrée si un sort défavorable advient à des personnes qui paraissent le mériter ». En d'autres termes, il s'agit de légitimer les catégorisations effectuées en leur accordant un caractère nécessaire. Elles n'auraient donc pas qu'une existence mais une essence et il ne pourrait pas en être autrement. Par exemple, de nombreux individus justifient la difficulté des femmes à accéder aux postes à hautes responsabilités par des raisons qui se veulent biologiques : elles supporteraient moins bien que les hommes les situations de pression et leurs choix seraient plus irrationnels, soumis aux aléas des émotions. Ce jugement stéréotypé à caractère sexiste illustre bien la propension à justifier après coup le sort d'un groupe défavorisé. Par ailleurs, cette tendance est amplifiée par ce que Donal T. Campbell, psychologue et universitaire américain, appelle le principe d'entitativité⁵ : les stéréotypes ne peuvent être construits que si les individus du groupe cible forment une entité solide. Il est donc nécessaire de trouver une « théorie » unificatrice

2 Berger P. et Luckmann T. *La Construction sociale de la réalité*. Anchor. 1966.

3 Héritier F. *Masculin féminin, La pensée de la différence*. Odile Jacob. 1996.

4 Vygotski. *Pensée et langage*. Editions Sociales. 1985.

5 Campbell, D. T. *Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of person as social entities*. John Wiley & Sons. 1958.

du groupe, qui le rend ainsi « entitatif et donc jugeable »⁶, selon Georges Schadron. Dans ce deuxième besoin des stéréotypes comme légitimation des catégorisations faites, on voit pleinement la dimension des rapports de force à l'oeuvre entre les différents groupes d'une société : légitimer l'infériorité d'un groupe dominé permet au groupe dominant d'asseoir sa domination.

Nous avons donc répondu à la question des origines en analysant les besoins auxquels la propagation des stéréotypes répond : le besoin de caractériser le monde social pour mieux le comprendre et l'intégrer, le besoin de créer l'entitativité d'un groupe autour d'un critère qui permet de justifier une domination et, enfin, le besoin de justifier *a posteriori* une catégorisation basée sur la perception seule pour se rassurer face à ce qui échappe à la raison. Cependant, pour saisir finement les fondements du stéréotype, il ne suffit pas d'analyser les besoins qui l'ont déclenché ; il convient de s'interroger sur la façon dont il prend naissance. La création du stéréotype suit une logique absolument essentialiste, c'est-à-dire qu'elle s'enracine sur l'idée selon laquelle la nature de l'individu a une influence directe sur ses capacités ou ses goûts personnels : je suis fort en calcul parce que je suis un garçon, j'aime lire parce que je suis une fille. Comme le stéréotype se base sur l'entitativité d'un groupe, il prend la forme d'une généralité quasi définitionnelle qui ne fait pas place au particularisme des individus du groupe. Or, la force du stéréotype réside dans son apparence de réalité qui provoque sa difficile détectabilité. Effectivement, le stéréotype prend racine sur le réel mais le généralise tant qu'il le déforme et extirpe sa valeur initiale de vérité. C'est vrai que la danse du ventre vient des pays arabes mais tous les arabes ne la dansent pas. C'est vrai qu'une majorité de suédoises sont blondes et grandes mais ce n'est pas le cas de toutes. Paradoxalement, c'est sa nature de lieu commun qui accorde au stéréotype sa valeur de vérité : s'il est massivement relayé, c'est qu'il doit être vrai. Un autre phénomène tend à accroître cette valeur de vérité. Dans l'ouvrage collectif *Mauvaise réputation* publié chez A. Colin en 2003, neuf psychologues sociaux ont développé sous la direction de Croizet et de Leyens la théorie de la « Menace du stéréotype » : la puissance agissante exercée par le stéréotype sur l'individu qui l'internalise et adapte inconsciemment son comportement pour y correspondre. Par exemple, la petite fille qui croit que les filles ne sont pas faites pour les enseignements scientifiques aura, statistiquement, plus de difficultés en mathématiques que celle qui n'a pas été imprégnée par ces représentations sexuées.

2) Le corps a-t-il un sexe ?

« On ne naît pas femme, on le devient ». Cette célèbre phrase de Simone de Beauvoir dans *Le deuxième sexe* marque, en 1949, un bouleversement dans les représentations stéréotypées de

⁶ Schadron G. « De la naissance d'un stéréotype à son internalisation ». *Cahiers de l'Urmis* [En ligne]. Mis en ligne le 15 décembre 2006.

l'époque : le genre ne serait pas dicté par la nature mais serait un produit de culture. Après avoir analysé ce qu'est un stéréotype, nous focaliserons la recherche sur un type de stéréotype bien particulier : le stéréotype de genre. Dirigé à l'encontre du groupe d'appartenance formé par le sexe biologique, il s'appuie sur les différences perçues entre les hommes et les femmes pour les définir. Depuis un siècle environ, la question du lien entre corps et sexe anime le travail des scientifiques et des philosophes. Pourtant, bien que de nombreuses découvertes ont été faites, les idées reçues persistent. Alors que la science constitue le domaine de la raison par excellence, il n'échappe pas aux fausses représentations qui, dans le cas des stéréotypes de genre, servent à légitimer l'ordre social basé sur la domination masculine. Tous types d'arguments sont bons pour assigner les femmes à une position inférieure dans la société et d'autant plus les arguments pseudo-scientifiques qui portent sur la nature. Nous questionnerons la légitimité de ces arguments fondateurs des stéréotypes de genre qui, tenaces, perdurent à travers les siècles. Nous nous demanderons donc si le corps a un sexe en analysant les différences physiologiques réelles entre hommes et femmes, puis si le cerveau a un sexe en étudiant les différences psycho-neurologiques.

On pense souvent que le sexe de l'individu est écrit sur son corps de manière évidente : le squelette d'une femme serait plus faible et aurait un bassin plus large que celui de l'homme, qui lui serait plus grand, aurait un crâne plus large... Or, de nombreux paléoanthropologues racontent la difficulté à définir le sexe d'un squelette lors de sa découverte.⁷ Lucy, par exemple, n'a pas été nommée par ce prénom féminin en raison de son sexe mais en hommage à la chanson des Beatles écoutée pendant les fouilles. En réalité, il n'est pas si évident de déterminer le sexe par les os, la morphologie des individus variant énormément. D'un point de vue géographique, les ressources en nourriture disponibles, les coutumes et modes influent sur la morphologie⁸, comme le montre l'exemple emblématique des corsets qui ont atrophié la cage thoracique des femmes qui les portaient. De même, il faut prendre en compte l'aspect évolutif de l'Homme qui a connu de nombreux remaniements morphologiques sur l'ensemble du corps, notamment la position du bassin lors du passage à la bipédie. À l'échelle de la vie individuelle, hommes et femmes suivent une même tendance à la « masculinisation », dont l'une des caractéristiques est le développement des superstructures du crâne : il est difficile de différencier une femme adulte et un homme plus jeune. Une grande partie des différences morphologiques entre les sexes s'explique donc par des facteurs plus culturels que génétiques, comme le résume parfaitement Françoise Héritier dans une interview parue dans la revue *Sciences et Avenir* de juin 2009 : « Si les femmes n'avaient pas été culturellement contraintes, la différence de force si souvent évoquée n'aurait pas une telle importance ». Par ailleurs, l'idée manichéenne de clivage entre sexe féminin et masculin n'est que

7 Vidal C., *Féminin Masculin, Mythes et idéologies*, Belin, 2015.

8 Touraille P. *Hommes grands, femmes petites : une évolution coûteuse*. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. Paris. 2008. p. 441.

relativement récente. Longtemps a perduré la théorie d'un sexe biologique commun et qui se répartissait par degrés sur une échelle de masculinité allant du plus masculin au moins masculin. Ce n'est qu'à partir du XVIIIème siècle que naît la « nature féminine »⁹, qu'on oppose alors radicalement à celle de l'homme. La notion de sexe faible apparaît, s'appuyant sur la plus petite corpulence des femmes, témoin d'une immaturité physique et donc mentale. Or, non seulement aucun lien n'a été établi entre la taille du crâne et l'intellect mais le crâne des femmes n'est pas plus petit que celui des hommes, ce qu'on réalise lorsque l'on rapporte la masse de l'encéphale à celle du corps, rapport que les scientifiques de l'époque ont négligé.

Nous avons vu que le lien entre corps et sexe n'est pas si évident qu'il ne paraît, en témoignent les nombreuses différences morphologiques entre les individus de même sexe selon l'époque et les modes, la situation socio-économique de l'individu et les ressources alimentaires. De plus, les caractéristiques physiques liées au « féminin » et au « masculin » n'ont pas toujours été si prégnantes et prennent racine sur une comparaison fautive car parcellaire du volume du crâne.

3) Le cerveau a-t-il un sexe ?

Les progrès en neurobiologie ont été tant exponentiels ces dernières décennies que certains prônent régulièrement avoir découvert pourquoi les femmes sont bavardes et les hommes mauvais perdants. Ces premières développeraient plus de compétences langagières, activant les deux hémisphères de leur cerveau contrairement aux hommes qui n'en activeraient qu'un. Or, l'expérience ayant été menée sur un faible échantillon d'individus, les conclusions ne sont pas représentatives et ont d'ailleurs été contrariées depuis par des expériences plus fiables qui montrent que les différences neurologiques entre hommes et femmes s'effacent dès lors que l'échantillon est important¹⁰. Pourtant, les fausses déclarations résistent car elles prennent la forme de vérités scientifiques et se glissent parmi elles, ce qui complique nettement leur identification pour un public non initié en matière de neurobiologie, c'est-à-dire pour la majorité des gens. Or, pour Catherine Vidal, neurobiologiste française, il faut se méfier dès lors que l'on rencontre une affirmation catégorique sur le fonctionnement des cerveaux masculin et féminin. En effet, il existe tant de différences entre les cerveaux d'individus de même sexe, tant au niveau du volume que de la forme ou du mode de fonctionnement, qu'on ne peut en dégager des caractéristiques propres au sexe. De plus, la découverte de la variabilité cérébrale montre que les zones du cerveau peuvent s'épaissir ou s'amenuiser au cours de la vie de l'individu selon leur activation¹¹. C'est la plasticité du cerveau : comme le

9 Lieselotte S. « L'idée de la « nature féminine » au siècle des Lumières ». *Dix-huitième Siècle*, n°26, 1994. Economie et politique. pp. 333-348.

10 Vidal C. *Féminin Masculin, Mythes et idéologies*. Belin, 2015.

11 Beaudet G. « Neuroimagerie en population », *Groupe d'imagerie neurofonctionnelle* [en ligne].

squelette, il est en perpétuelle évolution et, hormis 10% de connexions présentes à la naissance, le reste est façonné selon l'histoire personnelle de chacun. Ainsi, les différences neurologiques observées entre des hommes et des femmes ne sont pas forcément présentes dès la naissance et ne sont certainement pas définitives. Le cerveau ne peut être analysé qu'en tant qu'objet et ne peut faire l'objet de généralisations sexuées. Se pose alors nettement la question fondamentale qui agite les débats autour du genre : quelle est la part de la nature et quelle est la part de la culture ? Catherine Vidal est claire sur le sujet : la part de la nature est infime. Elle a montré que les différences psychologiques entre filles et garçons ne sont pas détectables avant l'adolescence, qu'avec un entraînement régulier, il ne faut qu'une semaine pour gommer les différences de réussite dans les tests d'aptitudes psychologiques et, surtout, qu'hommes et femmes progressent au même rythme. Pour montrer l'aspect contingant d'une observation, il est pertinent d'effectuer des comparaisons dans le temps ou l'espace. Or, dans les pays asiatiques, ces tests obtiennent bien moins d'écart dans les résultats. Aussi, depuis trente ans, soit l'intégration progressive des femmes dans le monde social et professionnel, on observe une réduction des différences de performances entre les sexes. On voit donc la variabilité dans le temps et l'espace des différences de fonctionnement des cerveaux des hommes et des femmes : elles ne sont donc pas universelles et sont liées à la culture plus qu'à la nature. Un dernier type d'argument souvent utilisé pour justifier les différences de comportement entre hommes et femmes sont les hormones sexuelles. Chez les animaux, elles fonctionnent sur le cerveau pour dicter notamment les comportements d'accouplement pendant les périodes d'ovulation des femelles. Or, ce mécanisme n'est pas à l'œuvre chez l'être humain qui a moins de récepteurs hormonaux dans le cerveau que les animaux et dont le comportement est donc moins dicté par ces hormones. Par ailleurs, la grande diversité dans la production et la sensibilité aux hormones sexuelles entre des individus de même sexe témoigne d'une variabilité qui rend difficile toute généralisation sexuée de l'influence des hormones sur le comportement. Ainsi, si les explications dites « naturelles » des différences de comportements entre les sexes peinent à être démontrées, les explications culturelles fondées sur le poids de l'acquis social ne font plus aucun doute.

II) Les acteurs des stéréotypes.

Nous avons vu comme le stéréotype de genre, en tant que construction sociale, est intimement lié au domaine de l'acquis. Nous allons à présent questionner le fonctionnement de cet acquis dans la perpétuation des représentations genrées en analysant le rôle des trois entités majeures dans leur construction : la famille, la société et l'enfant.

1) Le contexte familial.

Les recherches sociologiques attribuent la source des représentations stéréotypées à l'enfance, ayant observé qu'entre 6 et 8 ans les enfants ont déjà formé la majorité de leurs représentations genrées¹². La famille étant le premier cercle social du jeune enfant, elle joue un rôle clé dans la formation de ces images mentales figées. En effet, garçons et filles sont élevés de façon relativement identique, hormis dans ce qui a attrait aux rôles sexués : à l'âge de deux ans, l'enfant organise déjà sa conduite en fonction de son genre.

Les représentations différenciées que les parents ont déjà avant la naissance ont des conséquences sur leur comportement envers le nourrisson, quand bien même les nourrissons filles et garçons évoluent de manière identique¹³. Les parents interprètent différemment le comportement de l'enfant selon s'il est une fille ou un garçon en raison de leurs représentations pré-existantes : les pleurs du nourrisson garçon sont vus comme une manière de s'affirmer alors que ceux du nourrisson fille sont perçus comme l'expression d'un caprice¹⁴. Une autre expérience intéressante est la description d'un même nourrisson tantôt qualifié de « robuste et fort » quand on annonce un garçon, tantôt de « douce et délicate » quand on annonce une fille. Ainsi, dès la naissance, l'enfant évolue dans un milieu marqué par le genre, avant même qu'il soit en mesure d'avoir des préférences, notamment en ce qui concerne les jeux, l'habitat ou l'habillement. Ainsi, nous voyons comment les représentations sexuées que les parents ont avant la naissance s'expriment par des comportements différenciés à l'égard du nourrisson fille ou garçon. Nous analyserons plus précisément comment ces comportements impactent l'enfant en étudiant le lien entre représentations des parents et éducation.

On distingue deux types d'éducation : une éducation transmise consciemment par la mise en place de normes éducatives et une éducation plus implicite et inconsciente¹⁵. Celle-ci fonctionne par un mécanisme d'imprégnation : les pères et les mères adoptent eux-mêmes des rôles déterminés que l'enfant observe et reproduit. Par exemple, il a été montré que les mères vont plutôt accompagner l'enfant dans les activités culturelles comme l'écoute de musique, la lecture de livres, la fréquentation de musée, alors que les pères privilégient plus volontiers la télévision ou le multimédia.¹⁶ Parfois, ces deux types d'éducation entrent en contradiction : des parents veillent à ne pas transmettre les représentations genrées de la société et offrent délibérément à leurs enfants des jouets étiquetés neutres mais reproduisent inconsciemment un modèle stéréotypé de répartition des rôles dans le quotidien avec la mère qui s'occupe du repassage et va chercher les enfants à l'école et

12 Tap P. *Le masculin et le féminin chez l'enfant*. Privat. 1985.

13 Fagot B. *Gender labeling, gender stereotyping and parenting behaviors*. *Developmental Psychology*. 1992.

14 Reby D., Levréro F. *Sex stereotypes influence adults' perception of babies' cries*. *BMC Psychology*. 2016.

15 Pourtois J., Desmet H. « Chapitre premier. La pédagogie de l'imprégnation ». *L'éducation postmoderne*. Paris. 2012.

16 Bergonnier-Dupuy G., Robin M. « Couples, famille et métamorphoses ». *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles*. ERES. 2007.

le père qui les emmène jouer au football le dimanche. Or, le problème de cette dualité des types d'éducation est qu'ils n'ont pas le même impact chez l'enfant : la force de l'exemple supplante celle de la norme. De plus, le principe de mimétisme de l'enfant est plus fort avec son parent du même sexe, ce qui participe à la permanence des clivages sexués.

Une dernière analyse intéressante sur le rôle du cercle familial dans la construction des représentations stéréotypées de l'enfant est la comparaison de l'impact des stéréotypes sur l'enfant selon la structure même de la famille. C. Zaouche-Gaudron, chercheuse en psychologie de l'enfant, a montré que la présence du père au sein de la cellule familiale est la première grande influence en matière de stéréotypie et ce, dès l'âge de 20 mois¹⁷. Les enfants issus de familles biparentales font preuve de comportements stéréotypés plus tôt que les enfants issus de familles monoparentales. Par ailleurs, plus la mère occupe un emploi au statut élevé, plus l'enfant apparaît comme moins traditionnel en matière de répartition genrée des rôles. Ces observations sont autant d'expressions d'une éducation implicite qui ne passe pas seulement par des comportements quotidiens ponctuels mais aussi par la structure même de la famille dans laquelle l'enfant évolue.

2) L'Environnement social.

Les sociétés, à travers les siècles et dans les différentes régions du monde, ont toujours perpétué des modèles du féminin et du masculin auxquels sont attachées un certain nombre de normes. Plus l'enfant grandit et plus il fréquente des environnements sociaux différents qui confortent ses représentations stéréotypées et lui assignent un schéma identitaire auquel se conformer pour être reconnu et accepté. Il s'agit notamment de la sphère scolaire puis, à l'âge adulte, professionnelle. Une grande révolution dans l'éducation a été portée par la mixité scolaire, généralisée dans les écoles publiques françaises dans les années 1960. Si les enfants qui évoluent dans un contexte scolaire mixte font preuve de comportements moins stéréotypés, la mixité n'a pas pour autant conduit à l'égalité des sexes. Loin de s'émanciper des catégorisations stéréotypées contraignantes de la société, l'école reproduit en miniature les mécanismes sexués¹⁸. Par exemple, l'espace public de l'école reste masculin, en témoignent les études portant sur l'occupation de la cour de récréation par les garçons qui l'investissent physiquement au détriment des filles, reléguées en périphérie.¹⁹ En effet, dans nos sociétés occidentales, les garçons sont initiés très tôt à la pratique des jeux collectifs en extérieur, comme le football. C'est une activité qui développe particulièrement les compétences de repérage et d'évolution dans l'espace, c'est pourquoi une majorité d'hommes

17 Zaouche-gaudron C. « L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. 2002. pp. 523-533

18 Naves M.C. « Lutter contre les stéréotypes filles garçons ». *France Stratégie*. [En ligne] Mis en ligne le 15 jan. 2014

19 Delalande J. « La cour d'école : un lieu commun remarquable ». *Recherches familiales*. 2005 (N°2). p. 25-36.

montre à l'âge adulte de meilleures aptitudes dans ces domaines, tandis que les filles qui évoluent plutôt dans le domaine privé, à la maison, pratiquent davantage le langage et développent des compétences communicationnelles. Les grandes différences de performances observées entre les hommes et les femmes à l'âge adulte témoignent ainsi d'une éducation différenciée amorcée dans le cercle familial et entretenue par l'environnement social. On constate toute l'importance des activités pratiquées dans l'enfance au moment de la construction identitaire de l'enfant. Par les activités qu'il pratique et les objets qui l'entourent, il construit ses intérêts et ses inhibitions qui l'empêcheront de pratiquer ou de persévérer, ce qui aura des impacts dans ses comportements et capacités futurs. L'une des premières grandes différences de développement entre filles et garçons réside dans l'assignation genrée des objets du quotidien qui brident les enfants dans leurs manipulations si ces objets ne correspondent pas aux critères de féminité ou de masculinité. Par exemple, les jouets sont très marqués par le genre, majoritairement bleus ou roses. On peut penser d'abord qu'il s'agit d'une différence anodine, pourtant elle n'est pas sans conséquences sur le développement de l'enfant qui aura tendance à s'identifier aux rôles sociaux portés par ces objets. Ainsi, les fers à repasser et les aspirateurs sont roses tandis que les voitures et les clés à molette sont bleues. Les connotations genrées présentes dans les couleurs bleu et rose, initialement à visée marketing pour cibler le produit et mieux le vendre, approfondit et confirme l'auto-assignation précoce des filles et des garçons aux rôles sociaux qu'ils interprètent comme ceux que la société attend d'eux. Pour conclure sur le rôle prépondérant de l'environnement social en matière de propagation des stéréotypes, le constat mené par une étude sur le rapport entre télévision et comportements de l'enfant est tout à fait parlant. Plus il regarde des émissions télévisées, plus il ferait preuve de comportements stéréotypés. La télévision étant un reflet direct de la société et de ses dynamiques, on comprend comme cette dernière joue un rôle pregnant dans la transmission des stéréotypes, notamment en ce qui concerne les rôles sociaux et les relations entre hommes et femmes.

3) L'enfant.

Nous avons analysé le rôle de l'environnement familial et social dans la construction et l'enracinement des stéréotypes de genre chez l'individu lors de l'enfance, à cette période où les mécanismes d'imprégnation ont majoritairement lieu. Seulement, l'enfant n'est pas passif dans ce processus de construction identitaire. Nous allons étudier comment se manifeste le rôle de l'enfant, acteur dans la construction de ses propres représentations stéréotypées.

La conformisation aux rôles sexués stéréotypés implique au préalable la réalisation inconsciente de plusieurs processus psychiques²⁰. D'abord, l'enfant perçoit des informations du

²⁰ Tap P. *Le masculin et le féminin chez l'enfant*. Privat. 1985.

monde qui l'entoure. De la naissance à sa deuxième année, il développe ses perceptions sensibles, notamment visuelles et auditives, qui lui permettent de reconnaître son père et sa mère par la voix ou le visage, indépendamment du fait qu'il s'agisse d'une voix d'homme ou d'un visage de femme. L'enfant apprend ensuite à mémoriser ces informations, ce qui lui permet au cours de sa deuxième année d'associer ce qu'il perçoit au sexe de l'individu. De 6 mois à 3 ans, il développe une prise de conscience de son appartenance à l'un des deux groupes sexués, observant davantage les adultes du même sexe que lui. C'est alors que l'enfant passe de la mémorisation des informations à leur organisation : il se met à valoriser son groupe d'appartenance, à le caractériser positivement au détriment de l'autre groupe. La dernière étape de la construction de l'identité sexuée est le choix en conséquence de conduites appropriées selon ce qu'il perçoit de son groupe. L'enfant se met à privilégier les interactions avec les pairs du même sexe, clivage qui s'affirmera au cours des ans. On peut penser qu'il s'agit d'un processus naturel en raison de la précocité de cette séparation, pourtant elle s'explique une fois encore par des raisons culturelles liées à l'acquis de l'enfant dans les premières années. Comme les filles ont été socialisées de manière à développer des comportements pro-sociaux et les garçons des comportements plus coercitifs, jouer avec des partenaires du sexe opposé entraîne des relations conflictuelles. Lors des premières confrontations des représentations mentales au réel, les stéréotypes sont confirmés et l'enfant conforté dans ses schémas pré-établis. Ainsi, bien que dans les premières années de sa vie l'enfant se nourrit de schémas comportementaux provenant de l'environnement familial et social, il n'en est pas moins actif dans le traitement des informations, leur appropriation et leur conformisation. On peut synthétiser les processus analysés en trois grandes étapes qui concourent, de 0 à 6 ans, à l'intériorisation des stéréotypes de genre : la catégorisation du monde entre masculin et féminin, la prise d'exemple par l'observation de l'environnement et enfin le renforcement des schémas figés quand l'environnement encourage les comportements conformes au sexe.

III) Quand stéréotypes deviennent inégalités.

1) Définition de l'inégalité.

Nous avons compris ce qu'est un stéréotype de genre, quels en sont les mécanismes et quels rôles jouent les différents acteurs de leur propagation. Cependant, une question demeure. Le langage, en tant qu'outil pour penser le monde, est une représentation simplifiée et catégorisante du monde réel, alors pourquoi cette schématisation, acceptée et intégrée, pose-t-elle problème dès lors qu'il s'agit de dire que les femmes ont l'instinct parental et que les hommes expriment peu leurs émotions ? C'est parce que ces généralisations, *a priori* innocentes, portent des représentations

inégalitaires qui génèrent de véritables inégalités de traitement au quotidien dans la vie des filles et des garçons, des hommes et des femmes. La *Stratégie du Conseil de l'Europe pour l'égalité entre les femmes et les hommes* dénonce ces inégalités portées par les stéréotypes : « Le recours aux stéréotypes devient problématique lorsqu'il sert de moyen d'avilir les femmes et d'opérer des discriminations à leur égard ». Elles seraient donc principalement opérées à l'encontre des femmes, mais de quoi s'agit-il exactement ? Le Larousse définit la discrimination comme le « fait de distinguer et de traiter différemment, le plus souvent plus mal, quelqu'un ou un groupe par rapport au reste de la collectivité : le sexisme est une discrimination fondée sur le sexe ». Ainsi, les stéréotypes sont utilisés comme outils du rapport de domination par lesquels les hommes justifient le rapport de soumission entretenu avec l'autre sexe : on parle plus précisément de sexisme. Or, il a longtemps perduré sans être massivement remis en cause comme il l'est aujourd'hui car, pour le dénoncer, il a d'abord fallu prendre conscience du phénomène et le nommer. C'est le 18 novembre 1965 que le terme aurait été employé pour la première fois par Pauline Leet Pittenger dans un discours prononcé devant les étudiants de l'université non-mixte de Lancaster aux États-Unis ²¹: « Si tu penses que, comme il y a moins de femmes qui écrivent de la bonne poésie que d'hommes, elles doivent être totalement niées, tu suis la même pensée que les racistes – je peux donc t'appeler un « sexiste ». Le raciste comme le sexiste tirent des conclusions sur la valeur des gens d'après des critères qui, dans les deux cas, n'ont aucune pertinence ». Depuis, ce n'est que timidement que les travaux de recherche émergent, tant parce qu'il s'agit d'une réalité très clivante sur laquelle notre société s'est construite, que parce que la notion, très mouvante, est complexe à appréhender : il est difficile de préciser les formes et limites du sexisme tant il est évolutif. Un exemple manifeste est le glissement qui s'opère de nos jours entre une hostilité manifeste à des formes plus ambivalentes, masquées et subtiles.

2) Inégalités scolaires et professionnelles.

Nous analyserons les manifestations inégalitaires des stéréotypes de genre dans deux sphères majeures de la vie sociale : la sphère scolaire et professionnelle, puis la sphère familiale.

L'égalité étant l'un des fondements de la devise démocratique française, filles et garçons reçoivent les mêmes enseignements. La scolarité des filles ayant rattrapé celle des garçons et l'enseignement secondaire et supérieur leur ayant été ouvert, on peut penser que l'école a réussi à rétablir l'égalité. Or, la réalité est toute autre. Durkheim, grand sociologue français du siècle dernier, dit que l'éducation « est avant tout un moyen par lequel une société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence », en d'autres termes qu'elle tend à reproduire l'inégalité des sexes à

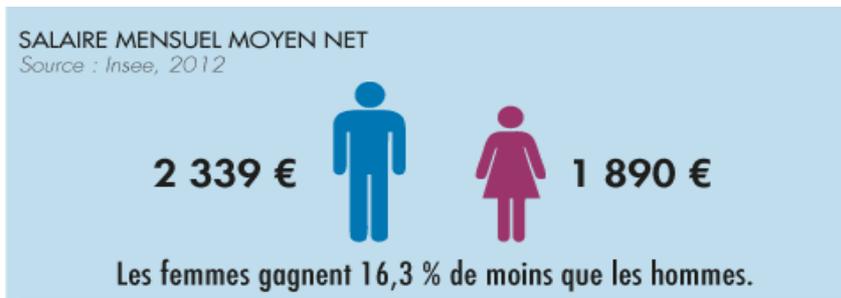
²¹ Leet P. *Sexisme, des mots pour le dire !* La petite iXe. 1965.

l'oeuvre dans notre société encore empreinte de patriarcat. Un paradoxe illustre bien cette inégalité : alors qu'en moyenne les filles suivent aujourd'hui des scolarités longues et obtiennent de meilleurs résultats que les garçons à l'issue du secondaire, elles ne reçoivent pas ensuite les reconnaissances auxquelles elles peuvent pourtant prétendre²². En effet, d'après le rapport du CGSP commandé par la ministre des Droits des femmes en janvier 2014, malgré leur meilleure réussite scolaire, les filles vont dans des filières moins sélectives et valorisées que les garçons, avec par exemple 8 garçons sur 10 en filière scientifique contre 6 filles sur 10.²³ Il ne s'agit pas de simples différences entre les sexes mais d'un système de normes sexuées à l'oeuvre dans les mécanismes d'orientation scolaire. Filles et garçons ne reçoivent pas les mêmes préconisations d'orientation des enseignants et de leur famille. Les enseignants, par manque de formation sur l'influence des stéréotypes de sexes sur leurs propres représentations à l'égard des filles et des garçons, reproduisent plus ou moins inconsciemment des inégalités de traitement dans les évaluations, les appréciations ou encore les interactions. D'après le même rapport du CGSP, les enseignants ont moins d'interactions avec les filles qu'avec les garçons et, au sein de ces interactions, valorisent les interventions masculines lors d'apprentissages nouveaux et les interventions féminines lors de rappels notionnels. Ces inégalités peuvent développer chez l'enfant un manque de confiance en soi dans certains domaines où il ne parviendra pas à acquérir les compétences, ce qui limitera à l'issue de sa scolarité son choix d'orientation. Ce mécanisme, observé notamment chez les filles à l'égard des matières scientifiques connotées « masculines », est aussi entretenu par les parents qui tendent sans le vouloir à se conformer aux stéréotypes de genre. Une enquête commandée par l'Éducation nationale en 2004 montre la faible conscience des parents de l'impact du sexe sur la réussite de l'enfant²⁴. Quand ils doivent classer douze critères selon l'importance jouée dans l'orientation, celui du sexe arrive en avant-dernière position. Les inégalités scolaires basées sur le sexe de l'enfant ne peuvent donc pas être combattues par les familles qui n'ont en pas conscience et les perpétuent. De plus, comme une majorité des familles laisse l'enfant libre de choisir son orientation selon ses intérêts, ce dernier se retrouve soumis aux systèmes de normes et développe l'autocensure : des études ou professions restent difficilement envisageables quand on est un garçon ou quand on est une fille. Par exemple, les métiers d'ingénieurs et de cadres techniques restent majoritairement masculins, inégalité professionnelle qui ne s'explique pas uniquement par le choix d'orientation mais aussi *a posteriori* par la moindre valorisation sociale et salariale des emplois exercés par les femmes, d'après un rapport de l'Insee réalisé en 2012.

22 Mosconi N. « Effets et limites de la mixité scolaire ». *Travail, genre et sociétés* n°11. 2004. p.165 à 174.

23 Naves M.C. « Lutter contre les stéréotypes filles garçons ». *France Stratégie*. [En ligne] Mis en ligne le 15 jan. 2014

24 Vouillot F. « L'orientation, le butoir de la mixité ». *Revue française de pédagogie*. Vol. 171 n°2., 2010. pp. 59-67.



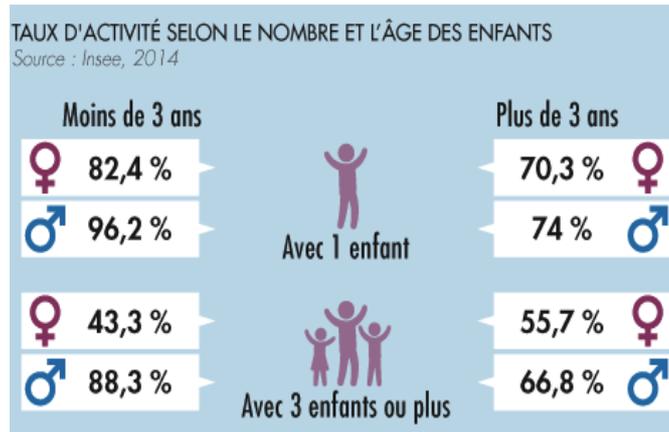
Les femmes commencent à effectuer des professions supérieures et deviennent chercheuses, médecins ou magistrates. Les diplômes qui leur permettent d'y accéder témoignent de leur expertise et rend plus difficile le déni de qualification à l'oeuvre dans une majorité de professions : accorder moins de valeurs aux compétences acquises par les femmes dans la sphère du domestique, comme l'adresse, la patience ou la précision, parce qu'elles seraient « naturelles ». Toutefois, dans ces cas où la discrimination horizontale tend à s'estomper, la discrimination verticale est, quant à elle, toujours présente : plus on monte dans la hiérarchie, plus la déperdition des femmes est brutale.

3) Inégalités domestiques.

Les inégalités domestiques vont de pair avec les inégalités scolaires et professionnelles tant elles sont imbriquées. L'association Observatoire des inégalités recense des données parlantes en matière d'inégalités entre femmes et hommes : en moyenne, les françaises assument encore 80% des tâches domestiques malgré leur entrée dans le monde du travail et le fort développement de la vie privée au cours des dernières décennies.²⁵ Selon la dernière étude de l'Institut national d'études démographiques, le déséquilibre dans les tâches ménagères est d'autant plus prononcé qu'il y a d'enfants dans la famille et qu'ils sont en bas âge : en moyenne, 51% des femmes font la cuisine seules, 58% après le premier enfant et le pourcentage augmente à chaque bébé supplémentaire. Il en va de même pour le repassage, les courses et l'aspirateur.²⁶ Ces statistiques sont étonnantes quand on apprend que 73% des hommes déclarent qu'ils « devraient mieux partager les tâches domestiques » dans une enquête sur les rôles sociaux dans la famille réalisée par l'International social survey program en 2002. Pourtant, les études montrent que les hommes s'investissent paradoxalement davantage dans le monde professionnel à la naissance de leur enfant, contrairement aux femmes dont l'activité diminue nettement, comme le montrent ces statistiques de l'Insee en 2014.

25 « Inégalité homme-femme : pourquoi ils ne passent toujours pas l'aspirateur ? ». *Observatoire des inégalités*. [En ligne]. Mis en ligne le 8 mars 2011.

26 Régnier-Loilier A. « L'arrivée d'un enfant modifie-t-elle la répartition des tâches domestiques au sein du couple ? ». *Population et sociétés* n° 461. 2009.



L'écart creusé entre théorie et pratique paraît quasiment infranchissable : malgré la bonne volonté affichée des hommes, les progrès tardent. Une fois encore, nous constatons la force de l'éducation : non seulement les inégalités persistent mais elles sont tant intériorisées qu'elles ne sont que peu remises en question au sein du foyer. Pour une majorité de sociologues de la vie quotidienne, la lutte contre la répartition inégalitaire des rôles dans la sphère privée est une affaire publique puisqu'elle touche les autres sphères sociales où les inégalités de sexe sont en marche. En effet, Brigitte Grésy écrit dans un rapport sur l'égalité professionnelle entre hommes et femmes pour le Ministère du Travail en 2009 que « les inégalités dans le monde du travail trouvent en partie leur origine dans la répartition très déséquilibrée des tâches ménagères ». Or, si ces inégalités continuent de se perpétuer, c'est parce que le mécanisme d'acquisition des stéréotypes fonctionne en grande partie par imprégnation. L'enfant qui évolue dans une sphère privée inégalitaire aura fortement tendance à reproduire à l'âge adulte le schéma familial connu.

Ainsi, l'égalité entre les sexes est essentielle pour préserver les droits de l'Homme. L'éducation façonne les représentations et les comportements genrés, elle est donc l'outil majeur pour les contrer et aboutir à un véritable changement social et culturel, comme le préconise le Conseil de l'Europe pour l'égalité entre les femmes et les hommes : « l'éducation recèle un énorme potentiel s'agissant de promouvoir les valeurs sociales et de former les opinions – alors pourquoi ne pas l'exploiter dans l'intérêt de l'égalité des sexes ? » Initiée dès les premières années de la vie de l'enfant, cette lutte doit lui permettre de faire des choix libres pour s'épanouir dans toutes les sphères privées et publiques. Pour cela, les différents acteurs de la propagation des stéréotypes de genre que sont le milieu familial et scolaire doivent oeuvrer dans le même sens : prendre conscience des représentations genrées et comprendre fondamentalement les inégalités qu'elles induisent. Nous allons à présent analyser comment l'école peut amener les enfants à prendre conscience de leurs représentations stéréotypées pour les déconstruire de façon pérenne.

ANALYSE PRATIQUE

I) Une pratique enseignante plus consciente.

A l'école, la catégorisation entre les filles et les garçons touche aussi bien les contenus d'apprentissage que l'attitude des personnels et les rôles sociaux endossés par les élèves. En effet, l'école n'est pas un simple lieu de transmission des connaissances, elle est aussi un lieu de socialisation où l'enfant développe la conscience de soi et de son appartenance à un groupe genré auquel sont associés différents rôles et représentations. En tant qu'enseignante, j'ai souhaité prendre du recul sur ma pratique pour l'interroger et en extraire les inégalités perpétuées inconsciemment. J'analyserai ma pratique enseignante sous trois angles : l'organisation des interactions dans la classe, les contenus d'apprentissage proposés aux élèves et la répartition des différents rôles sociaux.

1) Les interactions.

Nicole Mosconi, philosophe et professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Nanterre, montre que les enseignants accordent moins d'attention aux filles qu'aux garçons, avec en moyenne 44% d'interactions avec les filles contre 56% avec les garçons²⁷. Ce déséquilibre développerait chez les filles un mécanisme d'auto-censure qui les briderait dans l'investissement de l'espace sonore de la classe et leur ferait perdre confiance en elles. Par ailleurs, le sexe de l'élève influencerait aussi le type de sollicitation : des découvertes notionnelles pour les garçons et des rappels pour les filles. J'ai voulu savoir si ma pratique réalisait ces inégalités de répartition de la parole. Pour avoir le recul nécessaire à l'analyse, j'ai enregistré le déroulement d'une journée de classe, que j'ai ensuite réécoutée avec une grille d'analyse précise. J'ai d'abord comptabilisé les interventions féminines et masculines, que j'ai ensuite catégorisées selon deux critères : la discipline enseignée et la nature de l'intervention. Les résultats de l'analyse montrent que filles et garçons interviennent globalement dans les mêmes proportions, peu importe l'enseignement. En revanche, j'ai constaté que ma pratique entraînait en contradiction avec le propos de Nicole Mosconi sur la nature des interventions : les filles interviennent plus facilement lors de découvertes de notions nouvelles que les garçons, plus à l'aise quand la notion est déjà connue. On peut trouver deux explications à ce phénomène. Soit les filles lèvent plus souvent la main que les garçons lors des temps de découverte et obtiennent donc proportionnellement plus souvent la parole, soit filles et garçons demandent autant la parole mais je laisse les filles s'exprimer davantage, réalisant sans le vouloir un processus de discrimination positive qui combat les discriminations en favorisant le groupe qui en est victime.

27 Mosconi N. « Effets et limites de la mixité scolaire ». *Travail, genre et sociétés* n°11. 2004. pp.165 à 174.

Pour rétablir l'égalité dans la répartition de la parole au sein de la classe, j'ai fait alterner le plus possible les interventions féminines et masculines, bien qu'il soit compliqué de rendre la méthode absolument rigoureuse quand on veut conserver des interactions naturelles avec les élèves. Par ailleurs, une interrogation m'est venue au cours de la réflexion. L'objectif du travail sur les stéréotypes de genre est de faire comprendre aux élèves que le genre n'est pas un critère pertinent pour se distinguer les uns des autres dans la mesure où il n'a aucune signification tangible, surtout à leur âge. Dans ce cas, varier les interventions sur la seule base du sexe de l'enfant serait en contradiction avec l'objectif puisque le sexe devient un critère de distinction. Aussi, je ne veille non pas à ce qu'un garçon intervienne après une fille, et inversement, mais à ce qu'à la fin de la journée tous les élèves aient participé au moins une fois dans un contexte de rappel notionnel et une autre fois dans un contexte de découverte. Pour ce qui est des interactions entre les élèves, le plan de classe en lui-même favorise des échanges riches entre sexe. Les binômes formés par les tables accolées deux par deux sont mixtes de manière à ce que, lors des travaux de groupe souvent réalisés en paires de binômes, aucun élève ne se sente sous-représenté et que tous osent s'impliquer dans le travail. Ainsi, il ne s'agit ni de tomber dans le caricatural, ni dans l'artificiel, mais de prendre conscience que nos pratiques enseignantes peuvent être touchées par les stéréotypes à notre insu et de veiller à ne pas laisser nos représentations dicter nos mots et nos rapports aux élèves.

2) Les contenus.

La littérature éducative est moins marquée par les stéréotypes de genre qu'elle ne l'était il y a quelques décennies mais elle est loin de s'en être émancipée, ce qui est problématique dans la mesure où les livres jouent un rôle important dans la construction de l'enfant, jamais passif quand il lit ou entend une histoire. Selon le professeur d'Université Louise Roseblatt, « nous comprenons notre propre fonctionnement à travers la vie des personnages des histoires ». La littérature à laquelle l'enfant est confronté dès l'école maternelle l'influence dans la construction de son identité, il importe donc de lui proposer une littérature aux identités sexuées plus souples et moins caricaturales pour l'encourager à affirmer ses différences à cet âge où la pression sociale pousse à la conformisation au groupe. Dès les premiers jours de classe, j'ai retiré de la bibliothèque les livres trop explicitement stéréotypés. N'ayant évidemment pas pu lire chaque livre dans le détail, j'ai filtré ceux qui dont la couverture ou le résumé laissaient apparaître des stéréotypes de genre trop marqués, comme un numéro des *Winx* dont la couverture représente une héroïne hypersexualisée à la limite de la caricature, ou encore deux albums de la série des *Martine* : *Martine à la maison*, paru en 1963, où l'héroïne entreprend un grand ménage de la maison à côté de son frère passif et *Martine fait la cuisine*, paru en 1974. Ces livres écartés temporairement sont autant de supports intéressants

à analyser quand les élèves auront les clés pour détecter les stéréotypes. Pour contrer la stéréotypie répandue dans les livres de jeunesse, j'ai choisi comme première lecture suivie *Amaury, chevalier malgré lui*, un roman qui a tout l'air d'un roman de chevalerie classique mais qui est en réalité un roman humoristique. L'histoire trompe les attentes du lecteur : le héros est lâche et peureux, n'aime pas l'aventure ni les filles, alors que la jeune fille qu'il rencontre est courageuse, charismatique et déteste les princesses. Par ailleurs, au fil des mes recherches, j'ai pris conscience de la disproportion entre la représentation des filles et celle des garçons dans les histoires : il y a environ deux fois plus de héros que d'héroïnes. Effectivement, jusqu'aux vacances d'hiver, les élèves ont rencontré dans les lectures intégrales déjà trois héros, mais aucune héroïne. Pour pallier le déséquilibre, j'ai lu aux enfants l'histoire d'Helen Keller en lecture offerte car ils venaient d'étudier la vie de Louis Braille.

Pour ce qui est du contenu des manuels, j'ai pris garde à analyser systématiquement les énoncés des exercices proposés. Les manuels étant relativement récents, je n'ai été confrontée à aucun stéréotype de genre qui m'aurait contrainte à proposer un énoncé alternatif. J'ai ne les ai d'ailleurs que peu utilisés, préférant souvent rédiger moi-même les exercices pour les faire coïncider plus précisément avec l'avancement de la classe et pallier les difficultés observées. J'ai donc pris un malin plaisir à écrire des énoncés et des exemples de grammaire qui renversent les rôles sociaux traditionnels, avec des pères qui vont chercher leurs enfants à l'école et font la vaisselle, des mères qui réparent le moteur de la voiture ou encore des personnages au prénom mixte non caractérisés sexuellement pour montrer la faible importance du sexe dans la caractérisation de l'individu.

3) Les rôles sociaux.

L'école est l'un des premiers lieux de socialisation de l'enfant. Elle lui permet d'acquérir les outils nécessaires pour comprendre les mécanismes sociaux, les intégrer et y évoluer. Or, en tant que version miniature de la société, elle reflète les dynamiques du monde des adultes, parmi lesquelles les relations hommes-femmes sont très marquées par les stéréotypes de genre. L'école doit donc porter une vigilance particulière lors de la transmission des rôles sociaux. En effet, si la société façonne l'école, l'école façonne elle aussi la société et c'est pourquoi il est important de lutter dès l'enfance contre l'assignation de rôles déterminés par le sexe. Nous analyserons les modalités de mise en œuvre dans la classe du combat contre la permanence des rôles sociaux genrés.

Dès le début de l'année, nous avons instauré avec les élèves un système de responsabilités. Proposées en conseil de classe, les responsabilités retenues ont fait l'objet de discussions argumentées pour savoir si elles seraient vraiment utiles au meilleur fonctionnement de la classe. Nous en avons retenu sept : les responsables du rang, le responsable du tableau, le responsable de la bibliothèque, le responsable de la propreté, les distributeurs et ramasseurs, les messagers et le

remplaçant. J'ai d'abord attribué les responsabilités parmi les élèves qui les demandaient à ceux qui s'en étaient montrés dignes par une attitude exemplaire pendant la semaine. Or, je me suis heurtée à un déséquilibre que je n'avais pas envisagé : les filles, ayant un comportement souvent plus adapté aux attentes scolaires que les garçons, accaparaient la majorité des responsabilités. Cette répartition des rôles s'est donc avérée très stéréotypée : les filles assuraient le bon fonctionnement de la classe et les garçons se laissaient vivre dans une dynamique installée qu'ils n'essayaient plus de changer. Ce phénomène a été étudié par la sociologue Claude Zeidman qui montre que les enseignants ont tendance à saisir la plus forte conformité aux normes scolaires des filles pour en faire des « auxiliaires de pédagogie »²⁸. J'en ai pris conscience relativement vite et, lors d'un conseil, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient du système en place. Ils ont pointé du doigt son caractère bancal, ce qui a provoqué un débat intéressant : nous nous sommes demandés d'une part si cette répartition était normale et d'autre part si elle était souhaitable, pour les filles comme pour les garçons. À l'issue de la discussion, les enfants ont conclu qu'il fallait changer cette méthode de répartition trop inégalitaire et injuste, aussi bien pour les filles que pour les garçons. Nous avons décidé de tirer les responsabilités au sort chaque semaine, en prenant garde à ce qu'un élève n'ait pas une responsabilité deux semaines de suite pour les répartir au mieux entre tous les enfants. Par ailleurs, ce système retire à l'enseignant le choix d'associer les responsabilités aux élèves et le hasard de l'assignation empêche l'expression des représentations genrées inconscientes, les enseignants ayant par exemple tendance à choisir des filles comme messagers parce qu'elles seraient plus sages et se tiendraient mieux dans les couloirs.

Nous avons également mis en place un système de tutorat dans la classe. Les élèves qui ont des facilités dans certains domaines peuvent, quand ils ont fini leur travail, aider un camarade qui le demande. Souhaitant réaliser un temps de formation des tuteurs pour que l'aide apportée soit la plus profitable possible, j'ai dû désigner les élèves qui se verraient confiés cette responsabilité, en français comme en mathématiques. Alors que ce sont des filles qui ont les plus grandes facilités dans ces deux disciplines, j'ai néanmoins attribué le rôle de tuteur à autant de garçons que de filles pour ne pas créer ou confirmer dans l'esprit des élèves le stéréotype selon lequel les filles sont plus studieuses et savent mieux expliquer. Cette décision s'est révélée bénéfique puisque, bien que ces quelques garçons n'étaient pas les élèves qui obtenaient les meilleurs résultats, le rôle de tuteur les a beaucoup fait progresser. En effet, les études montrent que les systèmes de tutorat bénéficient autant, voire même plus, au tuteur qu'au tuteur.²⁹

Ces deux systèmes de fonctionnement de la classe, le système de responsabilités et celui de tutorat, m'ont beaucoup fait réfléchir à la répartition des rôles sociaux entre les élèves. Cependant,

28 Zaidman C. *La mixité à l'école primaire*. Paris. L'Harmattan. 1996.

29 Guichard D. « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire », *Carrefours de l'éducation* n° 27. 2009. pp. 19-35.

d'autres situations, plus ponctuelles, ont permis de leur faire vivre leur interchangeabilité, c'est-à-dire le fait qu'ils peuvent tous endosser les mêmes rôles et faire les mêmes choses, peu importe leur sexe. Par exemple, nous avons réalisé un tutoriel vidéo de la recette des scones en anglais et, lors de l'étape finale, tous les élèves des groupes ont mis la main à la pâte pour réaliser la recette et pour nettoyer ensuite. Enfin, il est important que l'élève réalise que ce qu'il apprend et vit à l'école est aussi valable à l'extérieur. J'implique donc le plus possible les pères dans les activités de l'école, notamment en essayant d'équilibrer les accompagnants des sorties scolaires entre hommes et femmes. Un autre exemple de lien avec l'extérieur a été rendu possible par l'intervention d'une policière en uniforme dans la classe pour présenter le contenu du permis piéton. Il ne s'agit certes pas d'une décision de ma part de faire venir une femme plutôt qu'un homme mais le hasard fut heureux puisqu'il a permis de montrer aux enfants, juste après la séquence d'EMC sur les stéréotypes de genre, que ce qu'on étudie en classe ne sont pas que des mots vides de sens mais se traduit dans la réalité : il n'y a pas de métiers d'hommes, ni de métiers de femmes.

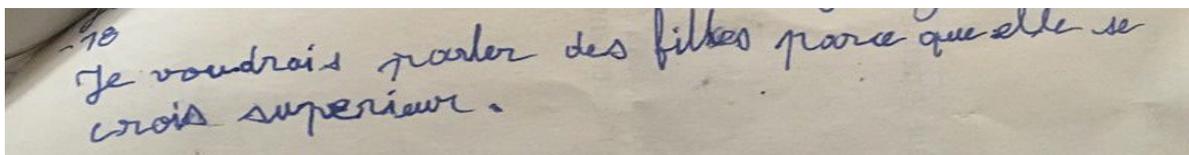
Ainsi, j'ai tenté de faire vivre aux élèves leur interchangeabilité le plus souvent possible pour qu'ils prennent pleinement conscience que les rares différences observées entre eux ne constituent pas une barrière qui les sépare puisqu'ils peuvent tous assumer les mêmes rôles.

II) Une séquence d'EMC.

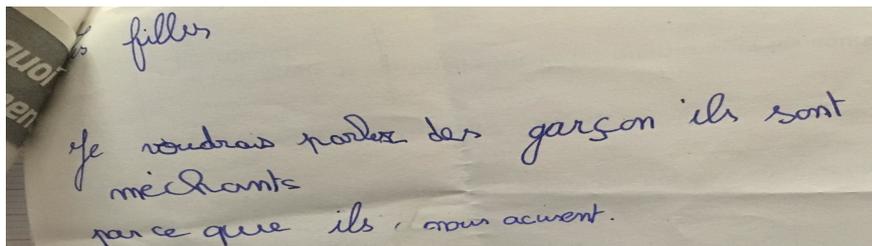
1) Contexte et représentations initiales.

J'ai observé dès la première période un net clivage entre les filles et les garçons dans la classe. Ils se dénigraient, stigmatisaient les différences et refusaient parfois de travailler ensemble. Un exemple caractéristique, lors du premier cours d'EPS, est la séparation en une colonne strictement féminine et une autre strictement masculine quand le professeur a demandé aux enfants de former deux colonnes, sans contrainte particulière, les élèves ne semblant par ailleurs pas se soucier du déséquilibre en nombre. Cette séparation physique a été l'expression concrète de la séparation mentale invisible qui avait lieu et qui m'est apparue encore plus explicitement lors des conseils de classe. Tous les jeudis, en fin de journée, les élèves se réunissent pour s'exprimer et communiquer sur des sujets qui intéressent la classe. Ce moment de parole ouverte formalise trois temps successifs : le « Comment je me sens », où l'enfant exprime ses émotions du jour et, s'il le souhaite, les explique, les « Je félicite » où nous lisons les mots écrits par les élèves pendant la semaine et glissés dans une enveloppe pour adresser des félicitations à un élève en particulier, et enfin le temps du « Je voudrais par de » qui permet d'échanger sur des sujets divers, initialement conçu comme un espace de propositions pour améliorer le fonctionnement de la classe ou de

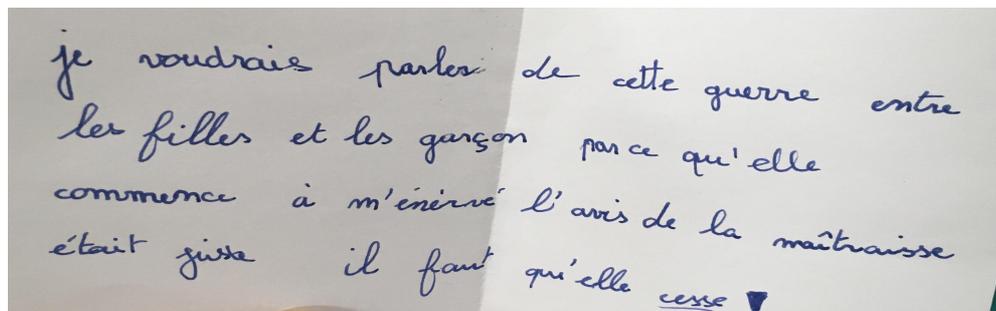
simples questions que les enfants se posent. Or, l'usage que les enfants en ont fait a été tout autre : il est vite devenu un espace hostile de faire-valoir de revendications genrées et de reproches « des filles » contre « les garçons », dont les élèves ont eux-même fini par se lasser, comme le montrent ces photographies.



« Je voudrais parler des filles parce qu'elles se croient supérieures », signé par 6 garçons dont j'ai coupé les prénoms.



« Je voudrais parler des garçons, ils sont méchants parce qu'ils nous accusent », signé par « Les filles ».



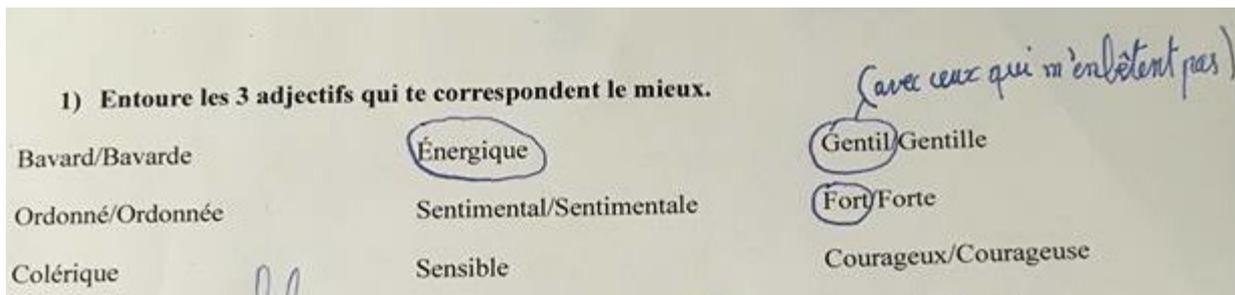
« Je voudrais parler de cette guerre entre les filles et les garçons parce qu'elle commence à m'énervé, l'avis de la maîtresse était juste, il faut qu'elle cesse ! », signé par 4 filles dont j'ai coupé les prénoms.

J'ai alors souhaité travailler la question du genre et des stéréotypes pour que les enfants appréhendent la complexité et la nuance qui résident dans l'altérité genrée et questionnent les schémas traditionnels admis. Or, l'EMC est la discipline scolaire qui s'y prête le mieux, puisqu'il s'agit d'amener l'élève à penser par lui-même et donc à « développer les aptitudes à la réflexion critique en cherchant les critères de validité des jugements moraux, en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté³⁰ ».

La première séance est dédiée au recueil des représentations de l'élève. Elle est primordiale, permettant d'analyser l'état de l'emprise des stéréotypes sur les élèves et donc d'adapter le travail de réflexion aux besoins observés. Par ailleurs, elle forme le point de départ à la réflexion des élèves qui ne le fondent pas sur de l'abstrait mais sur leur propre pensée, ce qui donne ainsi du sens au travail et rend l'implication plus motivante. J'ai donc dressé un état des lieux de la pensée

30 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Programmes du cycle 2* [En ligne]

stéréotypée des enfants dont les extraits joints des activités réalisées constituent un reflet représentatif. Je ne l'ai pas corrigé, le thème de la séquence ne se prêtant pas à la correction : il est délicat de parler d'erreurs en matière de jugement stéréotypé et d'imposer une bonne pensée, l'objectif principal de la séquence étant d'amener l'élève à penser par lui-même. La feuille d'activité laissée telle quelle peut toutefois servir de point de comparaison en fin de travail pour observer l'évolution de la réflexion. Elle propose trois exercices de natures différentes et de complexité progressive. Dans le premier, l'élève doit entourer les trois adjectifs qui lui correspondent le mieux parmi les neuf proposés.



Je les ai choisis simples et dénués de connotations trop négatives, donnant pour chacun le féminin et le masculin. Certains sont traditionnellement perçus comme masculins (fort, courageux), d'autres comme féminins (gentille, sentimentale, sensible) et d'autres comme neutres (ordonné, bavard). Si je refaisais cet exercice en classe, je retirerais « colérique », version péjorative d'« énergique » que les élèves ont préféré entourer au détriment du premier. Je retirerais aussi « courageux » qui est une qualité morale trop complexe pour des enfants de 8 ans qui ne s'y identifient pas. Les adjectifs entourés par cet élève sont représentatifs de ceux choisis par l'ensemble des garçons de la classe, sans surprise : « énergique » et « fort » sont des termes couramment utilisés pour décrire des hommes. La tendance générale chez les filles a été d'entourer « sentimentale » et « sensible », aucune n'ayant choisi « forte » et seulement deux ayant choisi « énergique ». Ce qui attire l'attention est la remarque qui accompagne l'adjectif « gentil ». La précision « *avec ceux qui m'embêtent pas* » semble être une justification de l'élève qui n'assume qu'à moitié d'entourer un adjectif certes positif mais plutôt connoté féminin. On constate l'ampleur des représentations déjà en germe dans l'esprit des enfants, comme en témoigne d'ailleurs une remarque formulée par une fille à la lecture de la consigne : « Mais maîtresse, les garçons ils vont tous mettre fort et courageux et c'est de la triche parce qu'il y en a qui ne sont même pas forts et courageux ».

Dans le deuxième exercice, l'élève doit entourer les jouets pour garçons d'une couleur, les jouets pour filles d'une autre et les jouets pour les deux d'une troisième. Le choix des couleurs fait partie de l'expérimentation : j'ai laissé la classe se mettre d'accord et voter à main levée. J'aurais pu laisser l'élève choisir ses couleurs pour former un reflet plus fidèle de ses représentations mais le besoin d'un consensus de la classe est intéressant, il permet de créer un premier débat contextualisé.

3) Remplis le tableau en cochant Vrai ou Faux pour chaque affirmation.

	VRAI	FAUX
Les filles sont plus calmes que les garçons.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Certains garçons sont peureux.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Les garçons n'aiment pas le rose.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Certains garçons aiment le rose.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Les filles ont les cheveux plus longs que les garçons.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Certains garçons ont les cheveux plus longs que certaines filles.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Les filles aiment les poupées et les garçons aiment les jeux vidéos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

J'ai alterné les affirmations d'ordre général et d'ordre particulier, comme le montre la différence entre les sujets « les filles et les garçons » et « certaines filles et certains garçons ». Or, j'ai pu constater que cette nuance n'a pas été perçue et comprise par les élèves, puisque l'intervention de l'adjectif « certains » ne modifie en rien les réponses, dont certaines vont même jusqu'à se contredire : « les garçons n'aiment pas le rose » mais « certains garçons aiment le rose ». Aussi, la classe a coché la case « vrai » de manière quasi-systématique alors qu'il y avait quatre propositions fausses pour trois propositions vraies. Cette observation, bien qu'elle puisse prendre source dans des difficultés en compréhension de l'écrit, peut être analysée comme une seconde manifestation du manque d'esprit critique auquel nous avons fait face précédemment : l'élève n'étant pas habitué à remettre en question ce qui lui est dit, il a tendance à prendre pour acquis les affirmations présentées sans vraiment y réfléchir. La seule affirmation signalée, à tort, comme fausse est que « certains garçons sont peureux », ce qui témoigne nettement de l'emprise des stéréotypes chez cet élève qui a développé l'idée qu'un garçon ne peut pas avoir peur.

A l'issue de la séance, j'ai dressé le bilan général de l'emprise des stéréotypes sur les élèves. Globalement, filles et garçons ont une pensée très empreinte de représentations genrées, auxquelles ils adhèrent plus ou moins mais qu'ils perpétuent tous instinctivement, particulièrement les garçons. Alors que dans les moments d'échanges, certains élèves semblent savoir « ce qu'il faut dire » et restituent ce que les parents doivent dire à la maison, « les garçons aussi sont sensibles » ou « le rose n'est pas une couleur que de fille », dès lors qu'il s'agit d'appliquer au réel ces propos entendus, comme à l'exercice 2, la force des stéréotypes intégrés reprend le dessus. J'ai compris que le travail se centrerait sur l'acquisition d'une compréhension claire de ce qu'est un stéréotype pour pouvoir ensuite le déceler peu importe son contexte ou ses modalités d'expression.

2) La séquence.

Nous analyserons la séquence menée en classe en deux temps : je présenterai d'abord les modalités pratiques de sa mise en œuvre puis j'expliquerai mes choix de support, ce qui me permettra d'entrer plus en profondeur dans le détail du déroulement des séances.

Au cycle 2, l'enseignement de l'EMC intègre celui de Questionner le monde auquel sont consacrées 2h30 par semaine. Pendant la troisième période, j'ai accordé 1h de ce temps à l'EMC pour réaliser la séquence, fragmentée en deux séances de 30 minutes par semaine. Le choix de séances plus courtes et fréquentes est motivé par la complexité du travail de remise en question de conceptions ancrées qui nécessite l'activation régulière de la réflexion. Les séances ont lieu les mardis et vendredis de 9h30 à 10h, période de la journée la plus propice à l'activation efficace des capacités cognitives.³¹ Pour développer les deux compétences de la séquence, l'adoption d'une posture critique face à ses représentations et la capacité de les confronter à celles d'autrui dans une discussion argumentée, j'ai utilisé le biais de la publicité pour mettre à distance l'objet d'étude avec l'élève, qui se sent moins attaqué dans ses représentations et peut donc entrer confiant dans le travail de déconstruction - et de reconstruction. De plus, la publicité favorise l'aspect ludique et une entrée motivante dans le travail. La séquence suit une structure inductive : partant de la mise en mots des représentations de l'élève pour lui en faire prendre conscience, elle l'amène à les confronter à celles de ses pairs pour en interroger les bien-fondés. La réflexion est alors enrichie par diverses recherches documentaires qui le mènent sur le chemin de la reconstruction de conceptions plus nuancées. Par ailleurs, j'ai veillé à varier les modalités de travail pour favoriser l'apprentissage. La séquence balance entre du travail individuel, comme le recueil des représentations de l'élève, des recherches en binôme et des discussions collectives, alternant l'écrit et l'oral.

Les documents qui étayent la réflexion sont de natures variées. L'objectif de la séance 2 étant la prise de conscience des représentations, j'ai utilisé les données statistiques issues de la séance 1 pour amorcer la discussion et rendre l'élève actif : ce sont de ses propres idées qu'il s'agit. Réaliser que l'adjectif « fort/e » a été entouré par 90% des garçons mais par aucune fille et que « sensible » a été entouré par 95% des filles pour seulement 10% des garçons a initié le débat pour tenter d'expliquer de tels écarts. Or, la réflexion tournant vite en rond sans des supports pour l'étayer, j'ai soumis à l'observation et l'analyse des élèves une publicité très stéréotypée.

31 Testu F. « Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans », *Enfance* n°2. 2005. pp. 155-170.



Plus rare aujourd'hui qu'il ne l'était au siècle dernier, ce type de publicité est encore assez représentatif de ce à quoi sont confrontés les élèves dans leur quotidien. J'ai choisi d'amorcer le travail d'analyse par un document aux stéréotypes de genre outrageusement explicites pour favoriser la prise de conscience chez les élèves. Le sachet de soupe destiné aux « champions » est bleu, représente un sportif en plein mouvement et les croutons sont des ballons, des trophées et des chaussures à crampons, tandis que le sachet destiné aux « reines glours » est rose, représente une princesse maigre qui promène un caniche en robe et chaussures à talons et les croutons ont la forme de petites étoiles. L'analyse de ces différences a permis d'initier le débat sur la raison d'une telle différenciation pour un produit pourtant identique. L'objectif de la séquence étant de rendre l'élève capable de reconnaître et d'analyser les stéréotypes tels qu'ils se manifestent dans la vie quotidienne, c'est-à-dire même quand ils sont moins explicites, je voulais à terme les faire travailler sur des supports moins marqués. Or, pour pouvoir repérer les stéréotypes, les élèves ont besoin d'outils qui structurent la pensée, c'est pourquoi la séance 3 étudie la différence entre stéréotype de genre et différence de sexe. Le travail est délicat à cet âge où l'enfant est pris entre curiosité, gêne et répulsion pour ce qui a attiré au corps. J'ai donc choisi des supports qui questionnent la notion des différences de sexe en décentrant le propos pour faciliter l'implication de l'élève dans la réflexion. Nous avons d'abord étudié la nouvelle *Il ou Elle* de Bernard Friot, issue des *Histoires Pressées*. C'est une histoire destabilisante pour de jeunes lecteurs car l'auteur joue avec l'incertitude autour du sexe du personnage. Chaque paragraphe présente des indices contradictoires avec ceux du paragraphe précédent, ce qui balance le lecteur entre deux interprétations. Les élèves ont découvert le texte par fragments, modalité qui leur permet à la fois de prendre conscience des caractéristiques qu'ils attribuent instinctivement à chaque sexe (se maquiller, avoir des poils, mettre des bijoux) et de questionner la légitimité de ces attributions sexuées en se demandant pourquoi l'auteur a écrit l'histoire de cette manière. Nous avons ensuite écouté trois pistes du livre audio *Les garçons et les filles* dans la collection des Goûters philo. Ces courtes histoires adaptées à la maturité des enfants traitent la question des différences entre les filles et les garçons. Avant l'écoute, j'ai demandé aux élèves quelles étaient, pour eux, les différences entre filles et garçons. J'ai noté au tableau les

propositions : les filles ont les cheveux longs, les garçons ont un zizi, les filles se maquillent, les garçons sont musclés, etc. Après l'écoute, les enfants ont compris que la différence de sexe, contrairement au stéréotype, doit être vraie pour toutes les filles et pour tous les garçons. Ils se sont alors entraînés à repérer parmi la liste des propositions au tableau lesquelles étaient des différences et lesquelles étaient des stéréotypes. Pour asseoir la distinction dans leur esprit, je leur ai montré des photographies à l'encontre des stéréotypes : une athlète aux cheveux courts et aux abdominaux très marqués, un vieil homme oriental aux yeux cernés de khôl et un papa vêtu de rose qui promène son enfant en poussette. Puis, après une recherche plus laborieuse que prévue, les enfants ont réussi à trouver des différences : les filles peuvent tomber enceintes, les garçons ont une pomme d'adam, ils n'ont pas les mêmes parties génitales. Le dernier type de support exploité dans la séquence sont des publicités aux stéréotypes moins explicites que ceux de la publicité analysée en séance 2, afin d'exercer le regard critique de l'élève qui a affiné sa compréhension du concept de stéréotype.



Pour pallier la différence des rythmes d'apprentissage, le travail a été réalisé en groupes de 4. Les élèves ont confronté leurs analyses des différents éléments de l'image et leurs interprétations. Chaque groupe a ensuite présenté les stéréotype repérés en explicitant en quoi il s'agit d'un stéréotype. Cette phase de verbalisation des élèves a témoigné d'une évolution dans leur pensée et a pu constituer une évaluation formative de la séquence.

3) Les résultats.

Je n'ai pas formalisé d'évaluation sommative pour la même raison que je n'ai pas évalué la fiche d'activité : il s'agit d'amener l'élève à juger par lui-même, non à adopter mécaniquement une « bonne » pensée préconçue et imposée. Pour mesurer l'influence du travail d'EMC sur sa pensée, j'en ai analysé les traces : les productions réalisées dans le cahier, les échanges collectifs et enfin les interventions orales ponctuelles et plus informelles des élèves.

Une première évolution peut être observée dès la deuxième séance. Après avoir repéré les différences entre les deux sachets, les élèves sont parvenus à une analyse fine de ces différences, construite collectivement : « c'est pour vendre plus de soupes parce que les filles et les garçons se sentent plus impliqués mais les critères sont faux, des filles n'aiment pas le rose et des garçons

n'aiment pas le foot ». La nuance du « certain » contre le « tous » a été perçue alors qu'elle avait échappé aux élèves dans la fiche d'activité.



Les élèves ont ensuite dessiné un sachet de soupe « qui puisse satisfaire tout le monde », consigne un peu vague dûe au fait que le terme de stéréotype n'avait pas été abordé à ce stade de la séquence, parce que je voulais que les élèves soient confrontés au sens avant d'être confronté au mot, pour mieux le comprendre. La production ci-contre est représentative du travail effectué par les

élèves. Nombreux ont colorié le sachet de plusieurs couleurs, ont dessiné des croutons aux formes « neutres » ou alors aussi bien « féminines » que « masculines » et écrit des slogans similaires à celui-ci : « soupe pour tous ! », « la soupe que tout le monde aime », « vive la soupe ».

Une autre production qui m'a servi à évaluer l'évolution de la pensée de l'élève est la trace écrite de la séance 3, dont la fiche de préparation est fournie en annexe. Les élèves ont suivi une démarche expérimentale : questionnement, hypothèse, recherches et conclusion. Propre aux sciences, le choix de cette démarche s'explique par le lien entre stéréotypes et sociologie, qui n'est autre qu'une science humaine. La question posée est la suite logique du travail de la séance 2 : si aimer le rose ou le football ne sont pas de vraies différences entre les filles et les garçons, alors quelles sont-elles ? Paradoxalement, c'est la grande difficulté partagée par l'ensemble des élèves à trouver des hypothèses de réponse qui a témoigné de la bonne compréhension du concept de stéréotype. Dès qu'ils pensaient à un élément distinctif, ils réalisaient qu'il s'agissait plus d'un stéréotype que d'une différence et qu'ils ne pouvaient donc pas l'écrire dans leur cahier. Les élèves ont ensuite dû construire une définition de la différence avec leurs propres mots, exercice qui permet de voir si l'élève a fondamentalement compris le concept et est capable de l'expliquer simplement. Cette séance de travail des différences fille-garçon a forcément fait appel aux caractères sexuels primaires, ce qui a rendu les élèves très agités. Ils étaient gênés, n'osaient plus participer et riaient nerveusement. Or, à la fin de la séquence, ils abordaient la notion de différences entre les sexes avec sérieux et intérêt, sans aucune trace de gêne. Cette nette évolution de posture témoigne d'une évolution de pensée permise non seulement par la mise en mots sans détour de ce qui les gênait – notamment parler de sexe féminin et de sexe masculin - pour dédramatiser le langage, mais aussi par la compréhension que, par définition, les différences touchent tout le monde, filles et garçons, et qu'elles n'ont donc rien de gênant ou de risible.

J'ai aussi pu observer l'acquisition de la compétence de la séquence, le développement de

l'esprit critique, par les différentes interventions ponctuelles des élèves. Le bilan général est positif : à l'issue du travail, la majorité des élèves a développé une pensée nuancée. Alors qu'à la première séance, la majorité a coché « vrai » à l'affirmation « les garçons n'aiment pas le rose », la quasi-totalité est catégorique aujourd'hui sur le fait que l'affirmation est fautive et sait l'expliquer : c'est vrai pour certains, faux pour d'autres, donc ce n'est pas vrai pour tous. Cette subtilité du « certains » contre le « tous » a été bien comprise par les élèves qui ont d'ailleurs, à ma plus grande surprise, érigé en fierté leur inscription dans la catégorie du « certains » minoritaire. Par exemple Georgios, un élève timide et qui s'affirme peu, a revendiqué avec joie sa chemise rose vif le jour où l'on abordait la question des stéréotypes. Un autre exemple significatif de l'évolution de la pensée des enfants est l'intervention d'une élève pendant une lecture offerte. Je lisais l'histoire d'*Helen Keller* qui se déroule au début du XX^{ème} siècle et qui est donc marquée par de nombreux stéréotypes - de genre, notamment. Le passage racontait la désobéissance d'Helen face aux recommandations parentales, son énergie et son plaisir à courir partout. Quand est venue l'expression de « garçon manqué », des chuchotements ont parcouru la classe et de nombreux doigts d'enfants mécontents se sont levés pour intervenir : « ça n'existe pas, les garçons manqués. Une fille est une fille même si elle court et grimpe dans les arbres parce que ce ne sont pas des activités de garçons. » Ces interventions qui ponctuent tous les enseignements de la journée montrent que le travail a porté ses fruits dans l'esprit des élèves dont certains sont maintenant capables d'identifier et de dénoncer des stéréotypes dans des contextes tout à fait autres que celui de l'EMC. Quand bien même tous n'auraient pas parfaitement assimilé la notion complexe de stéréotypes et les problèmes qu'ils posent, ils ont du moins exercé leur esprit critique. Le simple fait d'avoir parlé des stéréotypes en classe leur a fait prendre conscience que leurs représentations ne vont pas de soi puisqu'elles font le sujet d'échanges et de débats. Ainsi, les graines semées aujourd'hui germeront demain, arrosées d'un peu de maturité.

III) Un module d'EPS : la lutte.

1) Les enjeux.

Malgré la féminisation de certains sports comme le basket-ball ou l'athlétisme, le monde du sport est encore très scindé sexuellement, avec des sports « masculins » qui développent les muscles et la résistance à l'effort, et les sports « féminins » qui développent la souplesse, l'agilité ou l'expression des émotions.³² Il n'est donc pas étonnant que L'EPS soit une discipline scolaire particulièrement touchée par les stéréotypes de genre, ce que j'ai observé dès la rentrée. Les élèves ont complété une petite fiche avec divers renseignements pour se présenter à la classe, parmi

32 Duret P. « Corps, identités sexuées et construction des genres ». *Sociologie du sport*. Dynamiques. 2001. p.168.

lesquels la question : « qu'aimes-tu faire en dehors de l'école ? » Or, il y a eu assez de joueurs de football pour créer notre propre équipe masculine, tandis que les filles qui faisaient du sport pratiquaient plutôt la gymnastique, la danse ou l'équitation. Cette répartition sexuée des pratiques physiques et sportives s'explique par le fait que le corps en est l'objet central et que le corps est le socle des représentations genrées. Le travail du corps étant traditionnellement lié au masculin, l'EPS est perçue comme « masculine », comme le confirme l'observation des cours de récréation : les garçons occupent le centre et s'approprient l'espace pour courir et jouer au ballon tandis que les filles sont reléguées en périphérie dans l'espace qui leur est laissé.³³ Nous comprenons l'ampleur de l'emprise des stéréotypes de genre sur l'EPS, mais surtout à quel point cette discipline peut être un outil pertinent pour les déconstruire, notamment en développant une affirmation apaisée de son identité par l'affirmation de son corps dans l'espace et par l'acceptation du corps de l'autre. Développer un module d'une activité physique stéréotypée en parallèle de la séquence d'EMC permet de former un reflet plus visible de l'évolution de la pensée des enfants qui se traduit par l'évolution des comportements. J'ai d'abord pensé à la danse de création mais je me suis aperçue qu'il existait déjà de nombreuses études traitant la danse comme outil de déconstruction des stéréotypes et j'ai voulu choisir une activité moins couramment pensée dans son rapport aux stéréotypes de genre. J'ai retenu la lutte, bastion de la masculinité, pertinente vis-à-vis du contexte de la classe. Les conflits provenant principalement de la difficulté des garçons à appréhender les filles comme leurs égales, la lutte permet de faire prendre conscience à tous les élèves qu'aucune activité n'est réservée aux garçons. De plus, les élèves peuvent vivre concrètement ce qui est dit en classe et donc mieux l'assimiler : les différences physiques étant insignifiantes à leur âge, les filles peuvent combattre les garçons et remporter le combat. Par ailleurs, la lutte est un art martial intimement lié au respect. Les enfants apprennent à saluer l'adversaire avant chaque combat, c'est-à-dire à le reconnaître comme un semblable, et à respecter trois règles d'or : ne pas faire mal, ne pas se faire mal, ne pas se laisser faire mal. Ils comprennent qu'il faut être à l'écoute de son corps et du corps de l'autre pour gagner, qu'il ne s'agit pas d'écraser mais de communiquer, ce qui impactera le climat de classe dans la mesure où la clé de l'égalité qui met fin à la guerre des sexes est le respect.

2) Le déroulement des séances.

Nous analyserons à présent le déroulement des trois séances de lutte élaborées avec le PVP en nous demandant comment elles participent au combat contre les stéréotypes de genre. J'analyserai tout particulièrement les activités et les comportements des élèves en lien avec le travail de déconstruction des représentations genrées mené en classe.

³³ Rayou P. *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris. PUF. 1999.

La première séance a deux objectifs : observer les rapports des enfants à la fois avec leur corps et avec celui des autres pour cibler ce qui doit être travaillé et initier les premiers contacts physiques pour entrer dans le travail de lutte. La séance commence par l'explicitation des règles de sécurité, notamment la nécessité de retirer bijoux, serre-têtes, montres et tout autre objet qui peut blesser. Symboliquement, le moment est important : les enfants se lèvent ensemble pour se dénuder de ce qui constitue leur identité genrée. Ils entrent dans l'activité identiques les uns aux autres, en jogging et baskets. Ce rituel de début de séance a vite été intériorisé par les élèves qui sont actifs dans la réalisation de leur égalité et retirent d'eux-mêmes, dès la deuxième séance, ce qui doit être retiré. Pour s'échauffer, les élèves parcourent l'espace du préau, exercice qui ne pose pas de difficultés particulières jusqu'à ce qu'ils doivent se mettre à trotter en prenant garde à ne pas se toucher. Cet exercice d'apparence ludique développe la capacité de l'élève à appréhender le corps de l'autre dans l'espace pour adapter son comportement. Les élèves doivent non seulement être à l'écoute les uns des autres mais aussi se mettre tacitement d'accord pour accorder leurs déplacements. Ce sont les garçons qui ont eu le plus de mal avec l'activité, favorisant la vitesse de déplacement au détriment de la communication avec les pairs. La verbalisation des critères de réussite leur a fait comprendre que ces comportements n'étaient pas les plus appropriés pour mener à bien l'exercice et que ce n'est pas toujours la performance qui mène à la réussite. Quand j'ai demandé aux élèves de définir la lutte en un mot, les garçons ont abondamment participé, contrairement aux filles qui se sentaient probablement trop peu légitimes pour donner leur avis. Les élèves ont ensuite réalisé une activité qui m'a permis de voir à quel point ils étaient – ou non – à l'aise avec le contact physique. J'ai demandé de former deux groupes équilibrés en nombre et les élèves se sont répartis en un groupe de garçons et un groupe de filles. J'avais prévu cette répartition sexuée et j'ai souhaité confronter les enfants au manque de pertinence de cette séparation sexuée systématique avant de connaître les consignes. Le groupe des garçons devait être des feuilles, allongées un peu partout sur le tapis et immobiles, et le groupe des filles des escargots, qui n'ont pas de pattes et doivent donc glisser sur chacune des feuilles. Lors de la passation de la consigne, les garçons ont eu des fous-rire nerveux et gênés. Pendant le déroulement de l'activité, ils ont été très agités, faisant beaucoup de bruit, se plaignant d'avoir mal et s'exclamant par des « aïe » démesurés. Ces manifestations excessives des garçons témoignent de la difficulté à se laisser faire, à renoncer le temps de l'exercice à leur identité pour n'être qu'un corps possédé par l'autre. Les réticences au contact se sont aussi manifestées chez les filles dont de nombreuses se sont déplacées à quatre pattes plutôt qu'à plat ventre. J'ai alors soulevé le fait que si les élèves s'étaient mélangés dès le début, l'exercice aurait posé moins de difficultés. Par ailleurs, j'avais délibérément choisi de faire commencer les filles car je pensais que le contact physique leur serait moins problématique qu'aux garçons, mais j'ai constaté à l'inversion des rôles que l'activité avait gagné en efficacité. C'était la

deuxième fois, l'élève était moins surpris et donc moins inhibé. L'évolution fulgurante du comportement des élèves montre le rôle joué par l'appropriation de l'inconnu dans la déconstruction des représentations : nous nous forgeons des représentations de ce que l'on ne connaît pas ou peu pour pallier la peur de l'inconnu et c'est en développant la connaissance que nous avons de cet inconnu que nous dépassons nos représentations.

La deuxième séance de lutte a pour objectif d'amener l'élève à s'approprier le corps de l'autre. En d'autres termes, il doit trouver les bonnes stratégies pour amener l'adversaire sur le dos et gagner le combat. L'échauffement est réalisé en groupes de trois élèves dont l'un est le chef d'orchestre et choisit les mouvements selon le type d'échauffement demandé (cardio-vasculaire ou articulaire), que les autres reproduisent. Les tapis sont agencés en huit îlots distincts : après les activités collectives de la première séance, la classe commence les affrontements individuels. L'objectif de l'activité est simple : amener l'adversaire sur le dos. L'arbitre a un rôle important, il vérifie que le point entre les deux omoplates touche le tapis. A chaque fois, les élèves réalisent trois combats pour que tous occupent la position d'arbitre. Puis dans chaque groupe un élève tourne dans le sens des aiguilles d'une montre et un autre élève dans le sens inverse pour créer de nouveaux groupes, mixtes. Cette activité permet à l'élève de rencontrer beaucoup d'adversaires différents et de chercher des stratégies qui marchent à chaque fois, mais aussi de faire vivre aux élèves leur interchangeabilité : tous peuvent être attaquant, défenseur ou arbitre, tous peuvent se rencontrer et combattre sans distinction de genre. La verbalisation de fin de séance a pointé cette réversibilité destabilisante pour l'élève qui n'en a pas l'habitude : en lutte, on est attaquant et défenseur. En effet, pendant l'activité, les élèves ont eu des difficultés à se situer dans le rapport de forces. Beaucoup ont endossé le rôle d'attaquant sans penser à défendre ou le rôle de défenseur sans oser attaquer. Le lien entre ces comportements et la construction des stéréotypes de genre est prégnant : l'enfant a une conception manichéenne du monde qui le pousse à se forger des représentations stéréotypées des rapports sociaux. En effet, pour le sociologue Jacques Grand'Maison, « l'esprit manichéen transforme toute distinction en opposition et ramène systématiquement la complexité du réel à deux termes qui s'excluent ³⁴ ». Il en va ainsi des rôles d'attaquant et de défenseur aussi bien que des genres féminin et masculin : différents, l'enfant les conçoit dans un rapport d'opposition excluante. Par ailleurs, cette deuxième séance a permis de démystifier le corps. Nous avons collectivement analysé les stratégies trouvées par les enfants pour faire tomber l'adversaire et nous avons vu ce qui marchait et ce qui ne marchait pas en expliquant pourquoi. Le corps est apparu dans ce temps d'échanges comme un objet qui fonctionne de la même façon chez tout le monde, filles et garçons, et dont il est intéressant de comprendre le fonctionnement.

Pour finir, la séance 3 a pour objectif l'affirmation de son corps. Il ne s'agit plus d'être

34 Grand'Maison J. *Les Tiers vol. 2. Le manichéisme et son dépassement*. Fides. 1986.

attaquant et défenseur mais l'un ou l'autre. L'attaquant commence le combat à quatre pattes avec pour but de se mettre debout. Le défenseur doit l'en empêcher en rendant sa présence le plus handicapant possible. J'ai remarqué deux stratégies différentes, intimement liées au sexe de l'enfant. Les garçons ont tendance à faire peser le poids de leur corps le plus possible sur l'adversaire pour le maintenir au sol, stratégie efficace quand la corpulence de l'adversaire est plus faible, ce qui n'est pas systématique. Les filles, quant à elles, ont vite compris que cette stratégie ne jouait pas en leur faveur et se sont plutôt servies de leurs bras et de leurs jambes pour bloquer les membres de l'attaquant qui ne peut plus se mettre debout. Lors du bilan, la verbalisation de ces deux stratégies et l'analyse de leur efficacité respective a enrichi le travail de déconstruction des stéréotypes de genre puisque les élèves ont pris conscience que ce n'est pas toujours ceux qui ont les plus grandes capacités qui sont les plus avantagés, mais que ce sont ceux qui savent les adapter à la situation. Ainsi, la force n'étant pas le critère de réussite, une légère instabilité s'est créée dans les représentations genrées de l'élève et a favorisé la remise en question.

Le module de lutte s'est poursuivi jusqu'à la fin de la période, le PVP travaillant plus précisément la technique pour améliorer la qualité des combats. Ces premières séances ont développé des compétences transversales que sont la capacité d'adaptation, l'écoute, la compréhension de l'autre et la connaissance de soi. L'élève a vécu concrètement ce qui est travaillé parallèlement en classe et qui a donc acquis plus de poids, rendant la réflexion plus efficace dans le processus de déconstruction des stéréotypes de genre.

3) Les résultats.

Lors de la période suivante, j'ai mené une séance de jeux collectifs qui m'a servie de base d'observation pour jauger l'évolution des comportements sociaux des élèves. Or, quoi de mieux pour cela que la pratique de jeux collectifs qui comportent des règles, développent des capacités d'adaptation et de coopération, l'acceptation de contraintes et, surtout, le plaisir d'être ensemble.³⁵ L'évolution globale des comportements des élèves s'est avérée positive.

Elle s'est d'abord manifestée lors du temps d'installation. Chaque séance d'EPS commence par le même exercice : les élèves doivent s'asseoir face à l'enseignant en réalisant la figure du jour tracée au tableau. L'exercice a toujours posé problème dès lors que la figure était un peu complexe, les élèves n'arrivant pas à coopérer efficacement. Filles et garçons tentent de se scinder même quand la figure ne le permet pas, certains se battent pour être à la pointe de la figure, d'autres haussent la voix et font preuve de mépris envers ceux qui ne savent pas où se placer, et d'autres encore s'asseyent et ne bougent plus, se désinvestissant de la construction collective de la figure. Pourtant,

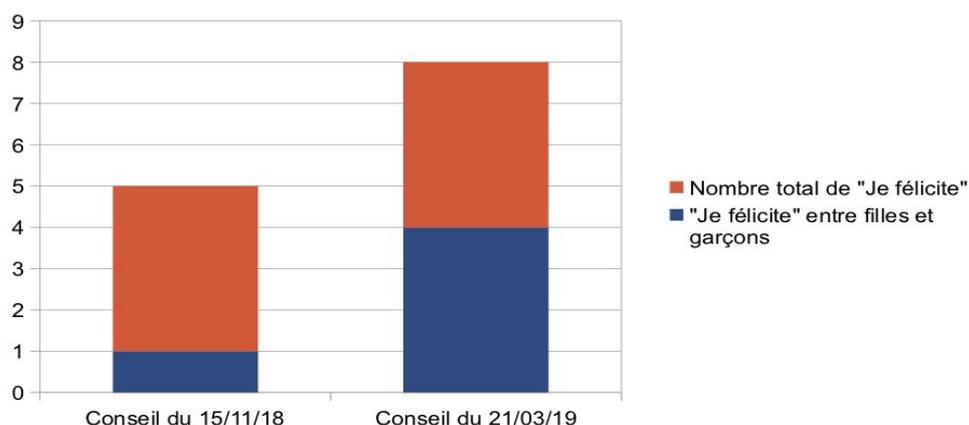
35 BO n°3 hors série [En ligne]. Mis en ligne le 19 juin 2008.

ce matin-là, l'exercice a été réalisé avec fluidité, non sans bruit mais sans interactions agressives et les élèves s'entraînant avec patience. Après l'échauffement, j'ai annoncé les deux jeux collectifs de la séance : la balle assise et la balle aux prisonniers. Le premier est un jeu collectif aux rôles réversibles comme en lutte : l'élève peut être attaquant et défenseur dans la même partie. Je voulais observer l'évolution des comportements après le travail de lutte qui leur a fait appréhender la complémentarité des rôles qui, bien que différents, ne s'opposent pas. J'ai constaté tout au long du jeu le plaisir partagé par les enfants à alterner entre un comportement offensif et un comportement plus défensif. Les élèves ont dépassé le clivage entre ceux qui restent dans l'attaque et la provocation et ceux qui se contentent de fuir passivement, se sentant trop illégitimes pour saisir le ballon. La deuxième activité met en exergue les évolutions dans les rapports sociaux puisque, contrairement à la balle assise, la balle aux prisonniers est basée sur la coopération des joueurs qui ont le choix entre attaquer ou faire la passe à un coéquipier prisonnier pour le libérer. J'ai désigné deux chefs d'équipe, un garçon et une fille, sans imposer la mixité pour observer la formation des équipes. Le garçon a majoritairement choisi des garçons, tandis que la fille, après avoir formé un début d'équipe féminine, a intégré des garçons. Les deux équipes étaient certes déséquilibrées mais pas totalement excluantes, je les ai donc laissées telles quelles. Au début du jeu, les joueurs qui avaient la balle essayaient de toucher les adversaires, mais dès que des élèves ont été faits prisonniers, toutes sortes de stratégies de coopération se sont mises en place. Par exemple, une équipe s'est mise d'accord pour laisser l'élève qui lance le plus loin et le plus précis faire la passe aux prisonniers à l'autre bout du terrain pour éviter que les adversaires n'interceptent le ballon. De même, alors que plusieurs prisonniers se disputaient la balle pour se libérer, un élève habituellement revendicateur a tranché en faveur d'une prisonnière qui n'avait pas encore eu la balle et n'osait pas la demander. Un dernier exemple significatif est l'encouragement continu de tous envers tous : aussi bien l'élève qui rassure un co-équipier qui a raté son lancer, que les prisonniers qui encouragent les survivants ou les élèves qui acclament un beau tir, quand bien même il est réalisé par l'adversaire.

Il est difficile de conclure sur l'efficacité du travail mené en lutte uniquement d'après ces quelques observations lors de la séance de jeux collectifs. La conclusion aurait gagné en poids si j'avais pu comparer cette séance à une autre, réalisée en début d'année, pour constater plus précisément les évolutions. Toutefois, cette séance a révélé la joie explicite de tous les élèves à travailler ensemble dans un but commun, à coopérer, à s'encourager et à se reconforter, peu importe le sexe et les capacités physiques. L'esprit d'équipe a été plus fort que les représentations genrées. Or, le fait même que l'élève parvient à les dépasser dans ce contexte d'enseignement de l'EPS montre qu'il en est capable dans toutes les autres sphères de la vie sociale, ce qui laisse présager de sa capacité à développer les comportements pro-sociaux nécessaires à l'égalité et à la construction de relations sociales apaisées.

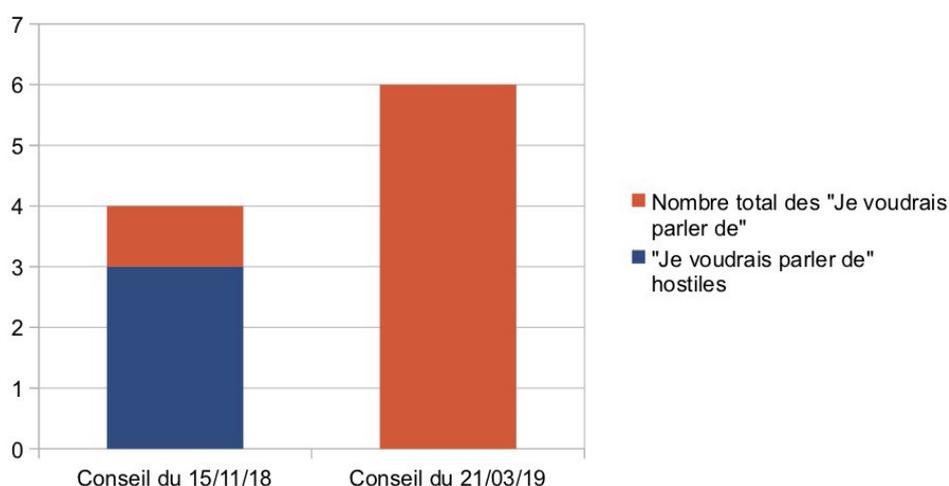
Un deuxième outil, plus précis que l'observation, m'a permis de mesurer l'impact du travail mené pendant l'année sur les comportements des élèves. J'ai comparé la part des mots de félicitation adressés d'une fille à un garçon ou d'un garçon à une fille entre un conseil de début d'année et un conseil de la période 4.

Évolution de la part des « Je félicite » adressés à l'autre sexe.



On observe deux tendances, explicites sur ce graphique. D'abord, le nombre total de félicitations est plus important en mars qu'en novembre, ce qui témoigne d'une amélioration du climat de classe puisque les enfants éprouvent une plus grande envie de se féliciter les uns les autres. Mais ce qui nous intéresse plus particulièrement est la part des « Je félicite » d'un sexe à l'autre. Alors qu'ils ne représentaient qu'1/5 du nombre total de mots en novembre, il s'agit de la moitié de ceux de mars. L'atténuation de l'importance du critère de sexe dans le choix du destinataire des félicitations montre le recul de l'influence des stéréotypes de genre sur les représentations et les comportements. Une deuxième tendance corrobore cette observation : la part des « Je voudrais parler de » hostiles adressés d'un sexe à l'autre, toujours entre ces deux mêmes conseils de classe de novembre et de mars, est réduite à néant.

Évolution de la part des « Je voudrais parler de » hostiles adressés à l'autre sexe.



Le graphique montre à nouveau la tendance d'augmentation du nombre total de mots écrits, ce qui témoigne d'une plus grande implication de l'élève dans les préoccupations de la classe. Cependant, ce qui attire notre attention est la disparition des « Je voudrais parler de » hostiles d'un sexe envers l'autre en mars, alors qu'en novembre, période de paroxysme du conflit entre les filles et les garçons, ils étaient plus que majoritaires, représentant les $\frac{3}{4}$ des mots écrits. Je n'irai pas jusqu'à en conclure abusivement que les oppositions ont disparu mais on voit qu'elles se sont largement essouffées et surtout qu'elles n'occupent plus le centre des préoccupations de la classe.

CONCLUSION

Les actions menées en classe, aussi bien la prise de recul sur ma pratique enseignante que la formalisation d'une séquence d'EMC sur les stéréotypes de genre ou encore le développement d'un module de lutte en EPS, toutes ont concouru au même objectif : amener l'élève à dépasser ses représentations stéréotypées. Cet objectif répond à un besoin observé dès le début de l'année chez les élèves : avoir les bons outils pour construire leur identité à l'abri des rapports de force et de la pression sociale, une identité fondée sur la connaissance de soi plus que sur l'opposition excluante aux autres. C'est là l'objectif même de l'école : aider les enfants à devenir des citoyens libres et éclairés, qui en savent assez sur eux-même pour entretenir des rapports sociaux apaisés.

Il ne faut pas se laisser décourager dans la quête de l'égalité entre les filles et les garçons, entre les hommes et les femmes. Il est important de toujours garder en tête qu'il s'agit d'un processus long qui doit être appréhendé à l'échelle d'une vie. En effet, même après des années de sensibilisation sur le sujet, j'ai dû réaliser un travail de conscientisation et de prise de recul sur moi-même pour parvenir à extraire de mes comportements les restes bien accrochés des stéréotypes de genre que j'ai malgré moi intégrés au fil de ma construction identitaire. C'est pourquoi il faut initier la lutte contre les stéréotypes le plus tôt possible, dès les premiers balbutiements de socialisation chez l'enfant, soit bien avant l'entrée à l'école maternelle. On voit là toute l'importance du rôle joué par la famille, première sphère sociale où évolue l'enfant et à partir de laquelle il crée ses premières représentations du monde et des rapports sociaux qui le sous-tendent. L'école doit associer la famille pour que toutes deux, acteurs principaux dans la construction de l'enfant, puissent accorder leurs visées éducatives et rendre leurs actions d'autant plus efficaces. Les modalités d'intégration des familles par l'école sont multiples. L'enseignant peut par exemple informer les familles des différents projets menés en classe pour que celles-ci puissent, si elles le souhaitent, opérer des prolongements en dehors de l'école. Par ailleurs, il est possible de sensibiliser les familles aux thématiques travaillées en organisant des réunions d'information, des débats et en proposant de la documentation. Le travail à la maison, bien qu'il ne doit pas être trop important pour ne pas creuser

les inégalités scolaires, permet de créer du lien entre l'enfant et sa famille autour de ce qui est fait à l'école et, peut-être, d'amorcer la dialogue à la maison. L'enseignant peut proposer régulièrement aux parents d'accompagner les sorties ou d'intervenir directement dans la classe, dans les cas où le projet s'y prête.

Il est difficile de tirer des conclusions générales quant à l'efficacité des actions menées tout au long de l'année car l'apprentissage est un phénomène fondamentalement instable qui repose sur l'alternance permanente entre des phases de progrès et des phases de régression. Par ailleurs, chaque enfant étant singulier, les parcours et les rythmes diffèrent d'un élève à l'autre. Tous ne partageaient pas les mêmes représentations initiales, n'évoluent pas dans le même contexte familial et n'ont pas eu le même parcours scolaire. Cependant, par l'analyse des productions d'élèves, l'observation précise des comportements et l'étude comparative des différents mots écrits lors des conseils de novembre et de mars, je constate que la tendance générale de la classe est positive. Les élèves ont nuancé leurs représentations stéréotypées, ce qui s'est manifesté par des relations plus apaisées et des comportements pro-sociaux de coopération, d'encouragement, de réconfort et de félicitation. Quand bien même l'évolution des représentations genrées reste moins manifeste chez certains élèves, ils ont questionné des acquis enracinés et entraîné leur esprit critique. Ainsi, les graines plantées aujourd'hui germeront demain.

Annexe

Séance 3 - Différences et stéréotypes (1)

Objectif : Comprendre la différence entre un stéréotype de genre et une différence de sexe.

Étape (modalités)	Ce que dit/fait l'enseignant	Ce que dit/fait l'élève	Difficultés / remédiations
Premières représentations 10' (écoute, ind.)	<i>Je vais lire une histoire pressée de B. Friot.</i> Je m'arrête après chaque paragraphe et demande : <i>Selon vous, quel est le sexe du personnage ?</i> <i>Qu'est-ce qui vous fait penser ça ?</i>	Écoute silencieusement la lecture. Répond à la question posée (fille, garçon ou on ne peut pas savoir) en relevant les indices dans le texte.	
Confrontation des représentations 5' (oral, collectif)	<i>Pourquoi l'auteur a-t-il écrit cette histoire ? Est-ce important de savoir si le personnage d'une histoire est une fille ou garçon ? Pourquoi ?</i>	<i>C'est important parce que ça va changer ce qu'il aime ou ce qu'il fait.</i>	Demander des exemples. Aller à l'encontre : un garçon ne peut-il pas jouer à la poupée ? Etc.
Hypothèses 5' (oral, collectif)	Présentation du cahier du jour au tableau : <u>Quelles sont les différences entre les filles et les garçons ?</u> Ce que je pense :	Les garçons font pipi debout, les filles ont les cheveux longs, les filles n'ont pas de zizi, les filles ont des seins...	Montrer photos qui vont à l'encontre des stéréotypes (cheveux, habillement, maquillage...)
Recherche 10' (écoute, ind.)	Je passe la piste 3 du CD des Gouters philo, <i>Filles et garçons.</i> <i>Relevez les différences entre filles et garçons qui sont données dans l'histoire.</i>	Note dans le cahier d'essai les différences entendues. Mise en commun et commentaires.	Difficile pour certains de prendre du recul sur l'histoire et d'extraire les différences entendues. La mise en commun pallie la difficulté.
Structuration 5' (oral, collectif) 5' (écrit, ind.)	<i>Nous allons essayer de définir ce qu'est une différence de sexe. Guider la recherche avec des contre exemples.</i> Puis : <i>La longueur des cheveux est-elle donc une différence entre les filles et les garçons ?</i> <i>C'est un stéréotype : idée qu'on a sur quelqu'un juste parce qu'il fait partie d'un groupe.</i>	Élaboration collective d'une définition. Copie dans le cahier du jour. <i>Non : des filles ont les cheveux courts et des garçons les ont longs.</i> Cherche des exemples de stéréotypes, de genre ou autres.	<i>Donner exemples : blondes sont bêtes, italiens parlent fort, parisiens malpolis...</i>

Devoirs : Trouve deux exemples de stéréotypes sur les filles et deux exemples de stéréotypes sur les garçons.

BIBLIOGRAPHIE

- Berger P. et Luckmann T. *La Construction sociale de la réalité*. Anchor. 1966.
- Bergonnier-Dupuy G., Robin M. « Couples, famille et métamorphoses ». *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles*. ERES. 2007.
- Duret P. « Corps, identités sexuées et construction des genres ». *Sociologie du sport*. Dynamiques. 2001. p.168.
- Fagot B. *Gender labeling, gender stereotyping and parenting behaviors*. Developmental Psychology. 1992.
- Héritier F. *Masculin féminin, La pensée de la différence*. Odile Jacob. 1996.
- Lieselotte S. « L'idée de la « nature féminine » au siècle des Lumières ». *Dix-huitième Siècle*, n°26, 1994. Economie et politique. pp. 333-348.
- Mosconi N. « Effets et limites de la mixité scolaire ». *Travail, genre et sociétés* n°11. 2004. pp.165-174.
- Pourtois J. « Chapitre premier. La pédagogie de l'imprégnation ». *L'éducation postmoderne*. Paris. 2012.
- Reby D. Levréro F. *Sex stereotypes influence adults' perception of babies' cries*. BMC Psychology. 2016.
- Régnier-Loilier A. « L'arrivée d'un enfant modifie-t-elle la répartition des tâches domestiques au sein du couple ? ». *Population et sociétés* n° 461. 2009.
- Tap P. *Le masculin et le féminin chez l'enfant*. Privat. Toulouse. 1985.
- Touraille P. *Hommes grands, femmes petites : une évolution coûteuse*. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. Paris. 2008. p. 441.
- Vidal C., *Féminin Masculin, Mythes et idéologies*, Belin, 2015.
- Vouillot F. « L'orientation, le butoir de la mixité ». *Revue française de pédagogie*. 2010. pp. 59-67.
- Zaidman C. *La mixité à l'école primaire*. Paris. L'Harmattan. 1996.
- Zaouche-gaudron C. « L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. 2002. pp. 523-533

SITOGRAPHIE

- Programmes pour le cycle 2 - www.cache.media.education.gouv.fr
- Site de l'Observatoire des inégalités - www.inegalites.fr
- France Stratégie, « Lutter contre les stéréotypes filles garçons » - <https://www.strategie.gouv.fr/publications/lutter-contre-stereotypes-filles-garcons>
- Schadron G. « De la naissance d'un stéréotype à son internalisation ». *Cahiers de l'Urmis* - <http://journals.openedition.org/urmis/220>
- Beudet G. « Neuroimagerie en population », *Groupe d'imagerie neurofonctionnelle* - <http://www.gin.cnrs.fr/fr/recherche/axe1/>

Résumé

Parmi les grandes missions de l'école, l'enseignement du respect d'autrui est fondamental. Cette compétence transversale est étroitement liée aux principes républicains : considérer l'autre comme son égal et nouer des relations fraternelles permet de se construire une identité apaisée. Or, les élèves de CE2 entretenaient des relations conflictuelles basées sur le seul critère du sexe. Nous avons alors relevé le défi de comprendre d'où provenaient ces représentations et d'interroger leurs bien-fondés en étudiant les stéréotypes de genre. Ce travail a pris plusieurs formes : le recul sur ma propre pratique enseignante, une séquence d'EMC sur les stéréotypes dans la publicité ou encore un module de lutte pour croiser les approches pédagogiques. Pendant ce voyage dans la pensée, les élèves ont été à la fois actifs, hésitants, curieux et destabilisés, mais tous ont développé leur esprit critique en se posant des questions les uns aux autres, et surtout à eux-mêmes.

Among school's great missions, teaching to respect others is fundamental. That transversal competence is deeply connected to republican principals : to consider another person as an equal and to develop fraternal relationships help to build a peaceful identity. However, pupils in my 3rd grade classroom were developing conflictual relationships based on a sexual distinction. That is why we took up the challenge to better understand where these gendered representations came from and to question their relevance, studying gender stereotypes. The work took many forms : the stepback from my own teaching practice, an EMC project on gender stereotypes in publicity and wrestling courses that permitted to diversify pedagogical approaches. Through this journey into their own thoughts, children have been active, hesitating, curious and confused all at once, but all have developed their critical thinking, asking questions to each others and mostly to themselves.