



Comment l'enseignant peut-il lutter contre la menace du stéréotype afin d'assurer au mieux l'égalité des chances entre les filles et les garçons ?

Mélissa Canniere

► To cite this version:

Mélissa Canniere. Comment l'enseignant peut-il lutter contre la menace du stéréotype afin d'assurer au mieux l'égalité des chances entre les filles et les garçons ?. Education. 2018. dumas-02362152

HAL Id: dumas-02362152

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02362152>

Submitted on 13 Nov 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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2017 - 2018

**MEMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Melissa CANNIERE

Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : 2

Séminaire suivi : Elèves à besoins éducatifs particuliers
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Caroline DESOMBRE



Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide dans l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie vivement Madame Desombre, pour son accompagnement, son appui, sa disponibilité, son écoute et ses nombreux conseils.

Je remercie également le lycée Blaise Pascal de Longuenesse de m'avoir gentiment accueillie dans leur établissement, sans qui cette étude n'aurait pas été possible.

SOMMAIRE

Partie 1 : Introduction théorique

- A. Parcours scolaire des filles et des garçons
- B. Implication des stéréotypes dans le quotidien scolaire
- C. Phénomène de menace du stéréotype
- D. Mobilisation des enseignants face aux stéréotypes

Partie 2 : Méthodologie

- A. Recherche d'un lycée
- B. Participants
- C. Matériel
- D. Procédure

Partie 3 : Résultats

- A. Résultats sur l'Accuracy
- B. Résultats sur le nombre de matrices remplies
- C. Résultats sur le nombre de matrices correctes
- D. Résultats sur l'adhésion au stéréotype

Partie 4 : Discussion

Références bibliographiques

Annexes

Intitulé : Comment l'enseignant peut-il lutter contre la menace du stéréotype afin d'assurer au mieux l'égalité des chances entre les filles et les garçons ?

Introduction

« *Les femmes sont moins rationnelles que les hommes* » ; « *les femmes n'ont pas le sens de l'orientation* » ; « *les femmes sont moins douées que les hommes en mathématiques* » ; « *les hommes ne sont pas doués pour gérer les émotions* » etc... Ces stéréotypes, ou ces réputations, sont si répandus dans la société qu'il est difficile de ne pas les connaître. Ancrés dans l'inconscient collectif, ces derniers peuvent agir sur nous et déterminer nos attentes, nos jugements ainsi que nos conduites. Dans le domaine scolaire, les stéréotypes peuvent aussi bien influencer le comportement des enseignants que celui des élèves. Il a été relevé dans des classes mixtes, composées de filles et de garçons recevant *a priori* les mêmes enseignements et les mêmes évaluations, des inégalités. L'enseignant aurait, par exemple, tendance à poser des questions plus complexes aux garçons qu'aux filles, ou bien, à interroger des filles quand il s'agit de solliciter des connaissances antérieures plutôt que les garçons (Dardenne, Dumont, & Bollier, 2007).

Dans ce mémoire, je vais principalement m'intéresser à l'influence des stéréotypes sexués sur les performances des filles en mathématiques. Aux Etats-Unis et en Europe, il existe un stéréotype concernant les capacités des femmes en mathématiques ; ces dernières sont réputées être moins performantes que les hommes, mais est-ce réellement le cas ? Les femmes sont-elles réellement inférieures aux hommes dans ce domaine-là ? Ou serait-ce en partie les conséquences directes de diverses théories sociales comme « *la menace du stéréotype* » ? Est-ce que le fait d'être la cible directe d'un stéréotype et pouvoir potentiellement être jugé sur celui-ci pourrait causer une baisse de performance ? Voici les points sur lesquels je me suis intéressé dans mon mémoire.

Partie 1 : La menace du stéréotype en contexte scolaire

A. Le parcours scolaire des filles et des garçons

Etudes et statistiques de la DEPP :

Les statistiques du ministère de l'Éducation nationale en France montrent que, en 2016, les femmes représentaient 53,8% des élèves de terminale. Mais ce pourcentage variait fortement en fonction de la série considérée. Dans la série générale : il grimpait à 59,6% dans la filière économique et sociale, et même à 79,2% dans la filière littéraire. En revanche, les femmes ne constituaient que 46,5% des élèves de terminale scientifique. Les mêmes disparités se retrouvent dans les séries technologiques. Par exemple, les femmes ne constituaient que 7% des effectifs de la série STI2D (*Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable*), mais étaient 88,2% dans la filière ST2S (*Sciences et technologies de la santé et du social*). Les exemples pourraient être multipliés, y compris pour les bacs professionnalisant.

1 Répartition des élèves de terminale par série à la rentrée 2016

	Terminales générales			Terminales technologiques								Total (1)
	S	ES	L	STI2D	STL	STMG	ST2S	STD2A	TMD	Hôtellerie	BT	
Public	146 887	93 013	47 327	28 936	7 190	55 952	16 277	2 260	266	2 153	269	400 530
Privé	42 582	27 671	10 534	3 657	1 246	10 122	6 785	953	11	393	35	103 989
Ensemble (1)	189 469	120 684	57 861	32 593	8 436	66 074	23 062	3 213	277	2 546	304	504 519
Répartition (%)	37,6	23,9	11,5	6,5	1,7	13,1	4,6	0,6	0,1	0,5	0,1	100,0
Part des filles (%)	46,5	59,6	79,2	7,0	57,3	51,0	88,2	76,9	60,6	54,9	72,4	53,8

► Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MEN.

© DEPP

1. Effectifs hors ULIS.

Ces disparités attirent l'attention, dans la mesure où les filières concernées ne jouissent pas toutes du même prestige et n'offrent pas toutes les mêmes débouchés de carrière.

La série scientifique, qui bénéficie d'une cote de popularité intacte auprès des parents et même des enseignants, permet l'accès au plus grand nombre de formations du supérieur, et surtout au plus prestigieuses. Si l'accès à la filière scientifique au lycée est fondé sur la seule compétence des candidats (système méritocratique), la sous-représentation des filles est d'autant plus étonnante que celles-ci présentent en moyenne un parcours scolaire plus flatteur que celui des garçons. Voici quelques données qui en témoignent.

- **LA PROPORTION D'ELEVES DE SIXIEME QUI MAITRISENT LES COMPETENCES 1 et 3 du SCCC (session 2016) :**

	Compétence 1	Compétence 3
Ensemble	82,1 %	71,6 %
Garçons	78,4 %	71,9 %
Filles	86,0 %	71,2 %

Les évaluations standardisées de la compétence 1 (*la maîtrise de la langue française*) et de la compétence 3 (*les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique*) du socle commun ont remplacé, depuis 2013, l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques, réalisées de 2007 à 2012. En début d'année scolaire 2015-2016, les élèves de sixièmes filles sont plus nombreuses à maîtriser la compétence 1 que les garçons (86,0% contre 78,4%). Pour la compétence 3, les performances selon le sexe sont identiques.

• LA RÉUSSITE AU DIPLÔME NATIONAL DU BREVET (*session 2016*) :

2 Réussite au diplôme national du brevet selon le sexe, session 2016.

	Série générale		Série professionnelle		Total	
	Admis	Taux de réussite (%)	Admis	Taux de réussite (%)	Admis	Taux de réussite (%)
Garçons	311 878	84,9	36 327	80,2	348 205	84,4
Filles	341 553	90,8	22 781	83,6	364 334	90,3
Ensemble	653 431	87,9	59 108	81,5	712 539	87,3

► Champ : France métropolitaine + DOM.

© DEPP

Comme lors des sessions précédentes, les filles réussissent mieux que les garçons au DNB, quelle que soit la série présentée. Dans la série générale, 90,8 % des filles obtiennent leur diplôme. C'est 5,9 points de plus que les garçons. Dans la série professionnelle également, les filles, en proportion moins nombreuses, réussissent mieux leur examen que les garçons : 83,6% de taux de réussite contre 80,2%.

• LA RÉUSSITE AU BACCALAURÉAT (*session 2016*) :

1 Évolution de la réussite au baccalauréat selon le sexe, en %.

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2011 hors Mayotte	2011 y c. Mayotte	2015	2016
Baccalauréat général											
Garçons	64,5	66,2	73,9	73,9	77,4	82,1	85,9	86,7	86,6	89,9	89,6
Filles	66,9	68,9	76,6	76,0	81,8	85,5	88,3	89,6	89,6	92,7	92,9
Ensemble	65,9	67,8	75,4	75,1	79,9	84,1	87,3	88,3	88,3	91,5	91,5
Baccalauréat technologique											
Garçons	57,9	65,0	68,5	71,8	76,2	74,2	80,4	80,9	80,8	89,5	89,5
Filles	60,2	65,8	68,3	79,3	81,9	78,2	82,7	84,0	83,8	91,9	92,1
Ensemble	59,2	65,4	68,4	75,5	79,1	76,2	81,6	82,5	82,3	90,7	90,7
Baccalauréat professionnel											
Garçons			73,6	70,4	78,2	73,9	85,0	82,3	82,3	78,0	80,1
Filles			75,3	75,3	80,5	75,7	88,6	86,3	86,2	83,7	85,5
Ensemble			74,3	72,7	79,1	74,7	86,5	84,0	84,0	80,5	82,5
Tous baccalauréats											
Garçons	62,5	65,6	72,1	72,7	77,2	77,7	84,2	83,9	83,8	85,6	86,3
Filles	64,9	68,2	73,9	76,8	81,6	81,9	86,9	87,5	87,4	90,1	90,8
Ensemble	63,9	67,2	73,1	74,9	79,5	79,9	85,6	85,7	85,7	87,9	88,6

► Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte à partir de 2011.

© DEPP

Quelle que soit la série (générale, technologique ou professionnelle), les filles réussissent mieux que les garçons (90,8 % contre 86,3 %, tous baccalauréats confondus).

- **LES DIPLÔMES UNIVERSITAIRES PAR DISCIPLINE (session 2015) :**

1 Principaux diplômes universitaires délivrés à la session 2015

Cursus licence	Licences professionnelles		Licences générales		Total licences	
	Effectifs	Part des femmes (%)	Effectifs	Part des femmes (%)	Effectifs	Part des femmes (%)
Droit, sciences politiques	1 870	74,7	21 555	68,4	23 425	68,9
Économie, gestion	18 185	62,5	16 502	53,8	34 687	58,3
Administration économique et sociale	2 231	64,3	5 330	62,8	7 561	63,2
Lettres, langues et sciences humaines	6 121	64,5	52 184	74,1	58 305	73,1
Sciences	19 389	27,7	26 066	42,4	45 455	36,2
Staps	576	46,4	6 735	34,3	7 311	35,2
Médecine, pharmacie, odontologie	372	74,2	24	33,3	396	71,7
Total	48 744	49,4	128 396	61,5	177 140	58,2
Inscriptions en année diplômante au 15 janvier 2015	52 708	48,4	163 977	59,8	216 685	57,0

© SIES

Les femmes sont plus nombreuses parmi les lauréats des diplômes de licence générale et master. Leur part varie selon la discipline. Les femmes sont minoritaires parmi les diplômés en STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) et en sciences ; elles sont majoritaires dans les autres disciplines, particulièrement en lettres, langues et sciences humaines.

Comment expliquer cette répartition genrée ? Comment expliquer que les filles ont tendance à délaisser plus facilement les filières scientifiques ?

B. L'implication des stéréotypes dans le quotidien scolaire

Du point de vue des psychologues sociaux, l'origine des différences de genre réside principalement dans les rôles sociaux assignés aux deux sexes (Eagly, 1987), ainsi que dans les préjugés et les stéréotypes sociaux, appris au cours de l'existence.

Les stéréotypes sont définis comme étant « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements propres à un groupe de personnes » (Yzerbyt & Schadron, 1994, p. 129). Nous avons tous conscience que les stéréotypes existent. Ils sont à la fois nombreux et opérants. La connaissance d'un stéréotype ne signifie pas que l'on y adhère. En effet, la plupart du temps, nous connaissons les stéréotypes sans y adhérer. Mais malheureusement, la connaissance est une condition suffisante pour générer une sensibilité aux stéréotypes (Sarlet & Dardenne, 2012).

Dans le milieu scolaire, de nombreux stéréotypes sont rattachés à certaines catégories d'élèves. Sont recensés : les stéréotypes liés au sexe, à l'origine ethnique, à l'origine sociale, etc...

Le stéréotype le plus répandu reste celui lié au sexe. Il a été relevé que les filles et les garçons étaient généralement traités différemment, bien qu'à réussite égale. Le plus souvent, ces processus sont inaperçus, les psychologues parlent de « cognition sociale implicite ». Inconsciemment, les enseignants auraient des attitudes (des comportements) qui renforceraient les inégalités de genre (Good & Brophy, 2002). Les garçons recevraient, par exemple, plus d'interactions individualisées que les filles et davantage de questions ouvertes et de feed-back. Les enseignants auraient également, des attentes différentes vis-à-vis de ces derniers. Exemple : l'attente de réussite en matière scientifique est plus grande du côté des garçons que des filles.

Les attentes que les enseignants peuvent avoir vis-à-vis de leurs élèves, peuvent-elles jouer en la faveur ou la défaveur de ces derniers ?

L'effet pygmalion (appelé aussi effet Rosenthal) montre l'amélioration des performances d'un sujet, en fonction du degré de croyance en sa réussite, venant d'une autorité ou de son environnement.

Dans la première expérience menée par Rosenthal (1950), les expérimentateurs faisaient croire à un premier groupe d'étudiants que les rats sur lesquels ils allaient travailler étaient dotés d'une grande intelligence. A un second groupe, il leur avait été dit que les rats sur lesquels ils allaient travailler étaient peu intelligents, qu'ils avaient justement été sélectionnés pour leurs capacités intellectuelles jugées médiocres. Robert Rosenthal et ses collaborateurs ont demandé à ces deux groupes d'étudiants d'aider ces rats à progresser dans un labyrinthe. Les résultats montrent que le premier groupe de rats a de meilleurs résultats que le deuxième groupe. Sauf que la subtilité réside quant au fait que ce sont deux groupes de rats « identiques », à savoir qu'ils ne sont ni plus intelligents, ni plus bêtes, qu'un rat standard. C'est en réalité le comportement des étudiants envers l'animal, après qu'on leur ait spécifié l'intelligence du rat, qui a rendu l'expérience concluante. En effet, les étudiants qui avaient été convaincus que les rats sur lesquels ils travaillaient étaient intelligents, se sont davantage investis dans leur tâche ; ils se sont mis à stimuler leurs rats et à leur accorder beaucoup d'attention. À l'inverse des étudiants de l'autre condition expérimentale, qui ont moins stimulés les rats, sous prétexte que leurs rats étaient « trop bêtes » pour pouvoir réussir l'expérience.

La suite de cette étude, Rosenthal et Jacobson ont mené, en 1968, une recherche sur les conséquences que pouvait avoir l'effet Pygmalion au sein du système scolaire. (Rosenthal & Jacobson, 1971). Au travers de cette recherche, ils démontrent que les attentes des enseignants agissent de manière déterminante sur le comportement des élèves. A la rentrée des classes,

Rosenthal et Jacobson (1971) ont fait passer un soi-disant « *test d'épanouissement intellectuel* » à plusieurs classes d'élèves, afin d'analyser les différents comportements et attitudes des enseignants et la répercussion de ces éventuels comportements sur le bien-être, les capacités et les performances de leurs élèves. Ils ont donc fait croire aux enseignants que les résultats de ce test devraient leur permettre de prédire le développement intellectuel à venir de leurs élèves. Ce test est en réalité un test d'intelligence qui ne permet pas d'anticiper les performances intellectuelles. Les résultats n'étaient qu'un prétexte pour permettre de répartir de manière aléatoire les élèves en deux groupes distincts (« élèves à potentiel » / « les autres ») et créer des attentes chez les professeurs des écoles. Cette répartition a créée des attentes positives ; changement dans les comportements et les attitudes des enseignants, (sourires, encouragements, etc.) envers le groupe « élèves à potentiel » et moins d'attentes positive envers « les autres ». Quelques mois après le début de l'expérience, Rosenthal et Jacobson ont recueillies toutes les évaluations des élèves faites par les professeurs et ont, cette fois-ci, fait repasser le test de Q.I. aux élèves. Résultat, les élèves bénéficiant d'attentes positives ont été jugés plus positivement par les professeurs (notes plus élevées, commentaires plus favorables), et les croyances des instituteurs dans la réussite des « élèves à potentiel » se sont traduites chez ces derniers par une augmentation plus importante de leur Q.I.

En l'occurrence, les élèves qui bénéficient d'attentes favorables de la part de leur professeur, ont fait davantage de progrès intellectuels que les élèves qui n'en bénéficient pas.

Ce phénomène de prophétie auto-réalisatrice montre que les attentes envers un individu augmentent ses performances. Mais qu'en est-il sur les attentes envers un groupe d'individus, en fonction de son appartenance groupale.

C. Le phénomène de menace du stéréotype

➤ Steele et Aronson :

La menace du stéréotype correspond à la menace ressentie par l'individu lorsque ce dernier craint d'être jugé sur la base d'un stéréotype plutôt que sur la base de sa propre compétence (Steele & Aronson, 1995). Ce phénomène a été mis en évidence par deux chercheurs de l'Université de Stanford, Claude STEELE et Joshua ARONSON, qui en 1995, ont montré que la manière de présenter un test pouvait affecter les performances des étudiants afro-américains. Aux Etats-Unis, il existe un stéréotype concernant les capacités intellectuelles des afro-américains ; les étudiants afro-américains sont réputés être « moins intelligents » que les

étudiants européens-américains. Ces chercheurs se sont donc intéressés au rôle et à l'impact que pouvait jouer ce stéréotype sur les capacités et les performances de ces individus ; cible directe du stéréotype. Dans le cadre de leur expérience, ces chercheurs ont donc fait passer à ces deux groupes d'étudiants un même test. La subtilité résidait ici dans la passation des consignes. En effet, le test fut présenté, au premier groupe, comme étant un test d'intelligence. Alors qu'au deuxième groupe, il fut présenté comme étant un test ordinaire ne faisant en aucun cas référence à la notion même d'intelligence. Il ressort de cette expérience que, lorsque le test est présenté comme un test d'intelligence, les étudiants afro-américains réussissent moins bien que des étudiants européens-américains. A l'inverse, lorsque le test est présenté comme une mesure des habiletés en résolution de problème sans rapport avec l'intelligence, les étudiants afro-américains réussissent tout aussi bien que les étudiants européens-américains. Cette différence d'efficacité, en fonction de la présentation du test, a été interprétée comme « *la conséquence du stéréotype de moindre intelligence associé aux personnes afro-américaines* ». STEELE et ARONSON ont donc démontré au travers de leur étude, qu'un stéréotype négatif, pouvait bel et bien impacter la réussite des individus qui en sont la cible. Etre la cible d'un stéréotype négatif, et pouvoir potentiellement être jugé en fonction de ce stéréotype, induiraient chez les participants une pression psychologique supplémentaire (*pression induite par la peur de confirmer le stéréotype*) en plus de l'anxiété induite par le fait d'être évalué. C'est cette pression psychologique qui viendrait interférer avec les performances de ces participants.

Dans la continuité des recherches sur le phénomène de menace du stéréotype, SPENCER, STEELE et QUINN, se sont intéressés, en 1999, à la performance des femmes en mathématiques en contexte d'applicabilité du stéréotype, c'est-à-dire en situation de menace. Aux Etats-Unis et en Europe, il existe un stéréotype concernant les capacités intellectuelles des femmes en mathématiques ; ces dernières sont réputées être moins performantes que les hommes. Dans cette expérimentation, SPENCER, STEELE et QUINN (1999) ont donc demandé à des étudiants et à des étudiantes, sélectionnés pour leurs hautes compétences en mathématiques, de participer à un test de mathématiques difficile. Il s'agissait d'une série d'exercices issus du *Scholastic Aptitude Test (SAT)* ; test standard – utilisé par toutes les universités américaines. Celui-ci était présenté soit comme ayant déjà montré des différences entre hommes et femmes (= *situation de menace*), soit comme n'ayant jamais montré de telles différences (= *situation de non menace*). Les résultats ont montré que les femmes obtenaient des notes inférieures à celles des hommes lorsque les consignes faisaient indirectement, référence au stéréotype. Par contre, lorsque les consignes précisaient que le test n'était pas

sensible au genre, ces dernières présentaient des notes supérieures à celle des femmes de la première condition, et équivalentes à celle des hommes des deux conditions. En conclusion, sur un même test de performance, une légère modification des consignes données aux participants a suffi à influencer les notes obtenues. Ce cas illustre parfaitement la menace du stéréotype sexué sur les filles. En situation de menace, la pression évaluative qui s'exerce sur les femmes est bien supérieure à celle que les hommes doivent gérer. En effet, si ces dernières échouent, c'est leur identité sociale qui risque d'être utilisée pour expliquer leur performance (*C'est normal qu'elle n'ait pas les capacités suffisantes pour réussir en mathématiques, c'est une femme !*). Il s'agit ici d'une attribution interne et stable (Beauvois, 1995), fondée sur une identité sociale.

Il ressort de ces études, qu'à chaque fois que l'identité sociale (ethnique, genre etc.) d'une personne devient saillante dans une situation où des réputations négatives liées à cette identité sont mises à l'épreuve, cela diminue les chances de réussite de la personne.

À un niveau théorique, la menace du stéréotype a été introduite par Steele et Aronson (1995) comme un construit unique. Cependant, cette conception de la menace du stéréotype comme un construit unique a été récemment réinterrogée par Shapiro et Neuberg (2007).

➤ **Shapiro et Neuberg :**

Face aux nombreuses définitions et opérationnalisations du concept de menace du stéréotype qu'ils passent en revue, Shapiro et Neuberg (2007) proposent un cadre théorique à menaces multiples (Multi-Threat Framework). Le cadre théorique Multi-Threat Framework se dessine au croisement de deux dimensions : la source de la menace du stéréotype et la cible de la menace du stéréotype. La source de la menace du stéréotype est la personne (soi vs. membre de l'endo-groupe vs. membre de l'exo-groupe) aux yeux de qui la cible craint de confirmer le stéréotype négatif. La cible de la menace du stéréotype est l'entité sociale (soi vs. endo-groupe) qui risque d'être jugée par rapport au stéréotype négatif. Shapiro et Neuberg (2007) distinguent par ce croisement six menaces du stéréotype distinctes.

Tableau 1. Six menaces du stéréotype distinctes à l'intersection de deux dimensions : la source de la menace et la cible de la menace (Shapiro & Neuberg, 2007).

Source de la menace	Cible de la menace	
	Soi	Groupe
Soi	Menace du concept de soi Peur que ma performance confirme, <i>de mon propre point de vue</i> , que les stéréotypes négatifs de mon groupe sont vrais, <i>pour moi</i> .	Menace du concept de groupe Peur que ma performance confirme, <i>de mon propre point de vue</i> , que les stéréotypes négatifs de mon groupe sont vrais, <i>pour mon groupe</i> .
Membres de l'exo-groupe	Menace de ma réputation (exo-groupe) Peur que ma performance confirme, <i>du point de vue des membres de l'exo-groupe</i> , que les stéréotypes négatifs de mon groupe sont vrais, <i>pour moi</i> . Risque individuel de discrimination par les membres de l'exo-groupe.	Menace de la réputation de mon groupe (exo-groupe) Peur que ma performance confirme, <i>du point de vue des membres de l'exo-groupe</i> , que les stéréotypes négatifs de mon groupe sont vrais, <i>pour mon groupe</i> . Risque de discrimination de mon groupe par les membres de l'exo-groupe.
Membres de l'endo-groupe	Menace de ma réputation (endo-groupe) Peur que ma performance confirme, <i>du point de vue des membres de l'endo-groupe</i> , que les stéréotypes négatifs de mon groupe sont vrais, <i>pour moi</i> . Risque individuel de discrimination par les membres de l'endo-groupe.	Menace de la réputation de mon groupe (endo-groupe) Peur que ma performance confirme, <i>du point de vue des membres de l'endo-groupe</i> , que les stéréotypes négatifs de mon groupe sont vrais, <i>pour mon groupe</i> . Risque de discrimination de mon groupe par les membres de l'endo-groupe.

Comme les auteurs le précisent, le modèle MTF ne représente pas tous les types de menace du stéréotype qui peuvent exister. D'autres types de menace du stéréotype peuvent être dérivés de leur modèle, par combinaison de plusieurs types de menace du stéréotype par exemple.

L'existence de menaces différentes peut être analysée selon deux directions : le groupe en tant que cible de la menace du stéréotype ; le soi en tant que cible de la menace du stéréotype. Kray et al. (2001), au regard du cadre théorique MTF, ont envisagé le concept de menace du stéréotype en focalisant leur définition sur le soi comme cible de la menace du stéréotype. Ils définissent la menace du stéréotype comme « une préoccupation et de l'anxiété à confirmer, comme une caractéristique propre, un stéréotype négatif de son groupe ». Schmader et Jones (2003) ont quant à eux envisagé le concept de menace du stéréotype en focalisant leur définition sur le groupe comme cible de la menace du stéréotype. Ils définissent la menace du stéréotype comme la peur d'être « perçu comme confirmant le stéréotype social négatif de l'endo-groupe » (p. 440 ; voir aussi les définitions de Bosson et al., 2004 et de Marx et al., 2005). Ces deux approches ne sont pas exclusives et peuvent tout à fait se combiner. En effet, les groupes

peuvent, en fonction de leurs caractéristiques, être plus ou moins sensibles à certaines menaces et les situations sont susceptibles de menacer différemment les membres du groupe.

L'une des nombreuses conséquences de cette menace est qu'il risque malheureusement de provoquer un désinvestissement de la part des membres de la catégorie stigmatisée... Dès lors, il paraît primordial d'activer le versant personnel de l'identité de l'individu afin d'éviter au maximum les effets négatifs des réputations liées à l'identité sociale.

D. La mobilisation des enseignants face aux stéréotypes

Les préjugés et les stéréotypes sexistes, sont parfois la source directe de discriminations et, à ce titre, ils doivent être combattus dès le plus jeune âge.

En démocratie, l'école se doit d'assurer l'égalité des chances. L'égalité des chances, signifie que tous les individus, doivent connaître dans leur vie sociale, des conditions de départ identiques. Cette égalité est sensée permettre à tous les individus, quel que soit leur sexe, de bénéficier des mêmes possibilités pour parvenir à leur fins. L'Etat parle de système méritocratique. La méritocratie est par définition un système politique dans lequel la sélection des meilleurs repose sur l'effort et le travail individuel.

De nombreux textes institutionnels et juridiques condamnent et combattent les inégalités dues aux stéréotypes sexués. La constitution française de 1958 affirme « *le principe démocratique de l'égalité des sexes* » et précise que chacun et chacune doit reconnaître l'autre comme pair ayant droit au même respect, aux mêmes droits, sans dévaloriser certaines catégories de personnes.

Du point de vue scolaire, plusieurs textes juridiques prennent également en compte cette égalité filles-garçons :

- La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- La charte de la laïcité de 2013
- La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018

L'arrêté du 1er juillet 2013, paru au BOEN du 25 juillet, intitulé « *Formation des enseignants - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* », décrit dans son annexe les quatorze compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Parmi ces quatorze compétences, figure la compétence suivante « *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* ». Cette compétence précise que l'enseignant doit à la fois : « *se mobiliser, mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, et promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* ».

L'enseignant doit donc veiller à :

➤ **Appliquer une pédagogie égalitaire :**

Traiter également les filles et les garçons, selon les principes démocratiques, est encore aujourd'hui difficile, car les stéréotypes « culturels » restent forts. Dès la naissance, filles et garçons sont traités différemment par leur entourage : les attentes et les pratiques éducatives des parents comme des institutions, les vêtements, les jouets, les couleurs et les activités qu'on leur propose, varient selon leur sexe. Cette éducation non égalitaire, entrave le développement du potentiel des enfants. Elle contribue à amener l'enfant vers le rôle sexué lié à son sexe anatomique (cf: *Théorie du genre*). Cette éducation non égalitaire a pour conséquence l'aggravation des inégalités déjà existantes entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Les stéréotypes justifient la séparation des activités dites « *féminines* » ou « *masculines* » et déterminent même les goûts des individus. Les conséquences de cette séparation filles-garçons sur la construction de l'enfant sont plus qu'affolantes : elle est à l'origine d'injonctions identitaires favorisant l'inégalité des sexes et limite de ce fait le champ des possibilités d'orientation professionnelle des filles comme des garçons (Jouanno & Courteau, 2014).

Afin de respecter au mieux l'égalité des droits et de traitement des filles et des garçons dans le quotidien de l'action, il semble essentiel que l'enseignant applique une pédagogie dite égalitaire. Cette pédagogie égalitaire doit être mise en place dès la petite section de maternelle afin que chacun et chacune puissent s'épanouir dans le respect de leur singularité et se forger une idée positive de leur propre sexe et de celui de l'autre.

Cette pédagogie égalitaire implique que l'enseignant doit veiller à :

- sa posture, à ses comportements et aux discours qu'il peut tenir (ces derniers ne doivent pas

laisser de traces de stéréotypes ou de différenciations involontaires des filles et des garçons) ;

- faire attention aux affichages qu'il y a dans sa classe ;
- faire attention aux albums de littérature jeunesse qu'il choisit. En effet, beaucoup d'histoires et d'illustrations véhiculent encore une vision sexiste de la société. Pour construire cette égalité filles-garçons, il existe toute une panoplie d'albums de littérature jeunesse comme : « *La révolte des cocottes* » ; « *Dinette dans la tractopelle* » ; « *Marre du rose* » ; ou encore « *La princesse et le dragon* ». Par l'intermédiaire de ces albums, l'enseignant pourra expliquer à ses élèves que « *le rose n'est pas la couleur des filles* » ou bien que « *conduire des grues n'est pas réservé qu'aux hommes* ». Ces histoires permettront d'élargir l'ouverture d'esprit des élèves et de ne pas les fermer dans les rôles sexués que les stéréotypes leur ont attribué (formation d'un esprit critique) ;
- rester vigilant vis-à-vis des manuels scolaires. En effet, dans les savoirs scolaires, les femmes sont plus ou moins transparentes dans les sciences, l'histoire etc... Les garçons ont de nombreux modèles identificatoires, on cite beaucoup de « *grands hommes* » mais peu voir pas de « *grandes femmes* ». Les filles (manquant de modèles féminins) risquent d'avoir du mal à imaginer qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale ou politique ou à la culture, la science ou l'art. L'enseignant devra donc veiller à trouver à chaque fois (si possible) une « *grande femme* » à citer aux élèves, expliquer le rôle important qu'elles ont pu tenir par exemple lors des guerres etc. et ce, afin de rehausser l'image de la femme dans la société ;
- définir la nature des coins jeux ainsi que leurs équipements pour assurer une variété des activités proposées ;
- assurer une distribution équilibrée des tâches dans les travaux de groupe et des responsabilités entre les filles et les garçons ;
- accorder une attention particulière au regroupement des élèves (les regroupements doivent être faits de manière mixte tout en équilibrant le nombre de filles et de garçons dans chaque groupe) ;
- observer et réguler la répartition des filles et des garçons dans la cour de récréation ;
- proposer des activités qui visent à casser les stéréotypes.

➤ **Apprendre à remettre en cause les stéréotypes sexistes**

L'enseignant peut apprendre aux élèves ce que sont les stéréotypes de genre (*définir avec eux*

le terme « stéréotype » puis donner des exemples de stéréotypes touchant à la fois les filles et les garçons). Il devra ensuite montrer l'arbitraire des croyances sur le féminin et le masculin en montrant des cas où les caractéristiques sont inversées (*donner des contre-exemples amènera les élèves à une réflexion*). Pour ce faire, il peut envisager un travail sur les métiers et les professions afin de montrer aux élèves que là encore il n'y a pas de métiers « masculins » ni de métiers « féminins », puisqu'aujourd'hui il y a dans nos sociétés des femmes mécaniciennes, peintres en bâtiment ou ingénieures et des hommes sages-femmes, infirmiers ou assistants de service social. Une intervention de professionnels dans la classe pourra être envisageable ; l'objectif étant d'amener à une réelle déconstruction des stéréotypes chez les élèves.

➤ **Éduquer à l'égalité :**

La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, enjoint à tous les personnels de l'éducation nationale « *d'assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes* » et de « *transmettre une culture de l'égalité à celles et ceux qui construiront la société de demain* », rappelant que cette éducation à l'égalité doit être « *basée sur le respect de l'autre sexe* ».

Promouvoir les notions de respect et d'égalité entre les sexes, lors de débats philosophiques pour le cycle 1 ou bien de séances en enseignement moral et civique pour les cycles 2, 3 et 4, apparaît comme primordial pour garantir à tous les élèves, les mêmes chances de réussite mais aussi un accès à toutes les filières et secteurs professionnels.

Égalité ne signifie pas identité. L'enseignant doit au préalable penser à différencier les termes « égalité » et « identité » car, à la question « *est-ce qu'une fille c'est pareil qu'un garçon ?* », les enfants répondront certainement non puisque pour eux, ils n'ont pas le même sexe donc forcément ils sont différents. Et d'un point de vue physiologique, ils ont raison. Traiter également les filles et les garçons ne signifie pas « *gommer les différences d'identité* », mais proposer des règles identiques à tout individus, filles-garçons confondus. L'enseignant doit donc arriver à amener ses élèves à comparer les deux sexes du point de vue des droits, sur le plan de l'égalité.

➤ **Faire attention aux jugements qu'il peut émettre :**

Les stéréotypes de sexe influencent les représentations, les attentes et les jugements des enseignants, vis à vis de leurs élèves.

Les jugements que les enseignants peuvent émettre, participent à la fondation de catégories au sein des élèves. Les enseignants ont en effet le pouvoir de juger leurs élèves et plus encore, de faire accepter ce jugement et les conséquences attachées à celui-ci (Bressoux & Pansu, 2003). Les jugements que les enseignants peuvent émettre, contribuent à la fondation de catégories au sein des élèves (exemple : élèves en réussite scolaire/élèves en difficulté scolaire). Placer les élèves dans des catégories, peut s'avérer dangereux si l'élève accepte et intériorise sa position d'élève en difficulté. Or, un élève jugé en difficulté, peut persévérer, travailler avec ardeur et réussir par la suite. De même que, considérer les élèves comme responsables de leur réussite ou de leur difficulté scolaire, peut être dangereux, car cette responsabilité imputée aux élèves, risque d'éclipser de leur étiquetage, les facteurs environnementaux. La catégorie des élèves en difficulté sera appréhendée, dès lors, comme le reflet de la réalité. Les caractéristiques négatives associées au statut d'élève en difficulté (fainéant ; mauvais ; maladroit ; buté etc.), peuvent être délétères sur l'attitude de ces élèves. C'est pour cela que l'enseignant doit rester vigilant. Il se doit de se détacher au maximum des stéréotypes et de prendre davantage de recul lorsqu'il émet un jugement. Il est important que l'enseignant croit en la réussite de chacun de ses élèves car, d'après l'effet Pygmalion, cela améliore les probabilités de succès de l'élève. L'enseignant doit être convaincu les filles peuvent réussir en mathématiques et les garçons, en français. Il ne faut pas sur-catégoriser les élèves mais plutôt valoriser leurs caractéristiques personnelles.

Partie 2 : Méthodologie

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes principalement intéressées à l'impact des stéréotypes sexuels sur les performances des filles en mathématiques. Notre recherche a donc pour objectif principal de montrer des effets de menace du stéréotype sur les filles en sciences. Nous t'enterons également de montrer que les chutes de performance en situation de menace sont différentes d'une menace à l'autre. Nous manipulons deux types de menace : la menace de la réputation personnelle et la menace de la réputation du groupe. Ainsi, ce qui change dans ces deux types de menace c'est la cible de la menace : soi (menace de la réputation personnelle) ou le groupe (menace de la réputation du groupe). La source de la menace est dans les deux cas les autres.

Recherche d'un lycée :

J'ai choisi de faire passer cette étude à des lycéens et plus précisément à des élèves de seconde générale. En effet, les lycéens de seconde générale ne se sont pas encore orientés. C'est effectivement au cours de cette année, qu'ils feront un choix d'orientation, un choix qui commencera à prédéterminer les filières qu'ils seront certainement amenés à fréquenter en études supérieures. C'est donc au sein du lycée Blaise Pascal à Longuenesse, lors d'une semaine portant sur la thématique « *Egalité fille-garçons* » que je suis intervenue. (*Voir en annexe les affichages des panneaux du lycée ainsi que le programme de cette semaine particulière*).

Les participants :

Un intervalle d'erreur moins grand demande une taille d'échantillon plus grande. L'étude a donc été menée auprès de 6 classes de secondes, soit 152 élèves (73 filles, 79 garçons). 55 lycéens étaient en condition de non menace, 51 en condition de menace personnelle et 46 en condition de menace de groupe.

Nombre de participants par conditions :

	Non menace	Menace de groupe	Menace personnelle	TOTAL
TOTAL	55	46	51	152
Filles	27	21	25	73
Garçons	28	25	26	79

Le matériel :

- **Les matrices progressives de Raven (D1 à E12) :** Ces matrices permettent d'obtenir un score de performance. Ce test se présente sous la forme de planches sur lesquelles figurent un certain nombre de dessins. Le sujet doit compléter la suite de la série parmi une sélection de huit éléments.
- **Un questionnaire post-expérimental :** Pour chaque question, les élèves devront entourer le chiffre qui correspond à ce qu'ils pensent (*voir annexe*).

La procédure :

Dans le cadre de cette étude, trois groupes d'élèves effectueront un même test mais dans des conditions différentes :

- Premier groupe : condition menace réduite
- Deuxième groupe : condition menace de la réputation du groupe
- Troisième groupe : condition menace de la réputation personnelle

Etape 1 : Trois consignes pour un même test :

Cette étape est réalisée la deuxième semaine de Mars. Les élèves auront 4 minutes pour réaliser l'exercice des matrices de Raven et un temps illimité pour le questionnaire post-expérimental.

► Consigne spécifique au groupe n°1 (= condition de menace réduite)

Le test est ici présenté comme étant un simple exercice.

« Bonjour ! Je me présente. Je m'appelle Melissa et je vais vous demander de faire un exercice. Pour cet exercice, pour chaque série présentée, il faut trouver la bonne réponse. Sur chaque feuille que je vous ai distribuée, il y a un dessin dont il manque un morceau. A chaque fois vous devez choisir lequel des morceaux en dessous est celui qui convient pour compléter le grand dessin. Quand vous l'avez trouvé, vous l'entourez avec votre stylo. Si vous ne trouvez pas la réponse, vous tournez la page et vous continuez. Je vous dirais quand vous devez vous arrêter. (Montrer un exemple (B4). S'assurer qu'ils ont trouvé la bonne réponse. Si ce n'est pas le cas, réexpliquer). Parfait, nous allons pouvoir commencer. Je vous rappelle que si vous ne trouvez pas la réponse, vous tournez la page et vous continuez. Je vous dirais quand vous devez arrêter car c'est un travail chronométré (montrer le chronomètre). Ne vous inquiétez pas, vous ne pourrez pas tout finir, c'est tout à fait normal. Et quand vous ne trouvez pas la réponse, vous passez. Allez, à mon départ, cela commence. Attention, top c'est parti ! »

► **Consigne spécifique au groupe n°2 (= condition menace de la réputation du groupe)**

Le test est ici présenté comme étant un exercice de science ayant pour objectif de comprendre les différences de réussite en sciences des garçons et des filles.

« Bonjour ! Je me présente. Je m'appelle Melissa et je vais vous demander de faire un exercice de sciences. Les élèves qui réussissent bien cet exercice sont ceux qui réussissent bien en sciences. Pour cet exercice de sciences, pour chaque série présentée, il faut trouver la bonne réponse. Sur chaque feuille que je vous ai distribuée, il y a un dessin dont il manque un morceau. A chaque fois vous devez choisir lequel des morceaux en dessous est celui qui convient pour compléter le grand dessin. Quand vous l'avez trouvé, vous l'entourez avec votre stylo. Si vous ne trouvez pas la réponse, vous tournez la page et vous continuez. Je vous dirais quand vous devez vous arrêter. (Montrer un exemple (B4). S'assurer qu'ils ont trouvé la bonne réponse. Si ce n'est pas le cas, réexpliquer). Par cet exercice, nous essayons de comprendre les différences de réussite en sciences des garçons et des filles. Il est important que vous sachiez que nous ne nous intéressons pas aux résultats personnels des participants mais aux résultats du groupe. Nous comparerons donc globalement les résultats des filles et des garçons. Votre résultat personnel ne sera pas connu. D'ailleurs, il ne faut pas indiquer votre nom. Seule la moyenne des filles et la moyenne des garçons seront connues. Parfait, nous allons pouvoir commencer. Je vous rappelle que si vous ne trouvez pas la réponse, vous tournez la page et vous continuez. Je vous dirais quand vous devez arrêter car c'est un travail chronométré (montrer le chronomètre). Ne vous inquiétez pas, vous ne pourrez pas tout finir, c'est tout à fait normal. Et quand vous ne trouvez pas la réponse, vous passez. Allez, à mon départ, cela commence. Attention, top c'est parti pour l'exercice de sciences ! »

► **Consigne spécifique au groupe n°3 (= condition menace de la réputation personnelle)**

Le test est là aussi présenté comme étant un exercice de science ayant pour objectif de comprendre les différences de réussite en sciences des garçons et des filles, mais cette fois-ci, on insistera sur la réussite personnelle de l'élève. Le résultat de l'élève sera comparé à aux résultats de la catégorie opposée.

« Bonjour ! Je me présente. Je m'appelle Melissa et je vais vous demander de faire un exercice de sciences. Les élèves qui réussissent bien cet exercice sont ceux qui réussissent bien en sciences. Pour cet exercice de sciences, pour chaque série présentée, il faut trouver la bonne

réponse. Sur chaque feuille que je vous ai distribuée, il y a un dessin dont il manque un morceau. A chaque fois vous devez choisir lequel des morceaux en dessous est celui qui convient pour compléter le grand dessin. Quand vous l'avez trouvé, vous l'entourez avec votre stylo. Si vous ne trouvez pas la réponse, vous tournez la page et vous continuez. Je vous dirais quand vous devez vous arrêter. (Montrer un exemple (B4). S'assurer qu'ils ont trouvé la bonne réponse. Si ce n'est pas le cas, réexpliquer). Par cet exercice, nous essayons de comprendre les différences de réussite en sciences des garçons et des filles. Il est important que vous sachiez que nous nous intéressons aux résultats personnels des participants. Nous comparerons donc votre résultat à celui des filles et des garçons. Votre résultat personnel sera connu. D'ailleurs, il faut que vous indiquiez votre nom. Parfait, nous allons pouvoir commencer. Je vous rappelle que si vous ne trouvez pas la réponse, vous tournez la page et vous continuez. Je vous dirais quand vous devez arrêter car c'est un travail chronométré (montrer le chronomètre). Ne vous inquiétez pas, vous ne pourrez pas tout finir, c'est tout à fait normal. Et quand vous ne trouvez pas la réponse, vous passez. Allez, à mon départ, cela commence. Attention, top c'est parti pour l'exercice de sciences ! »

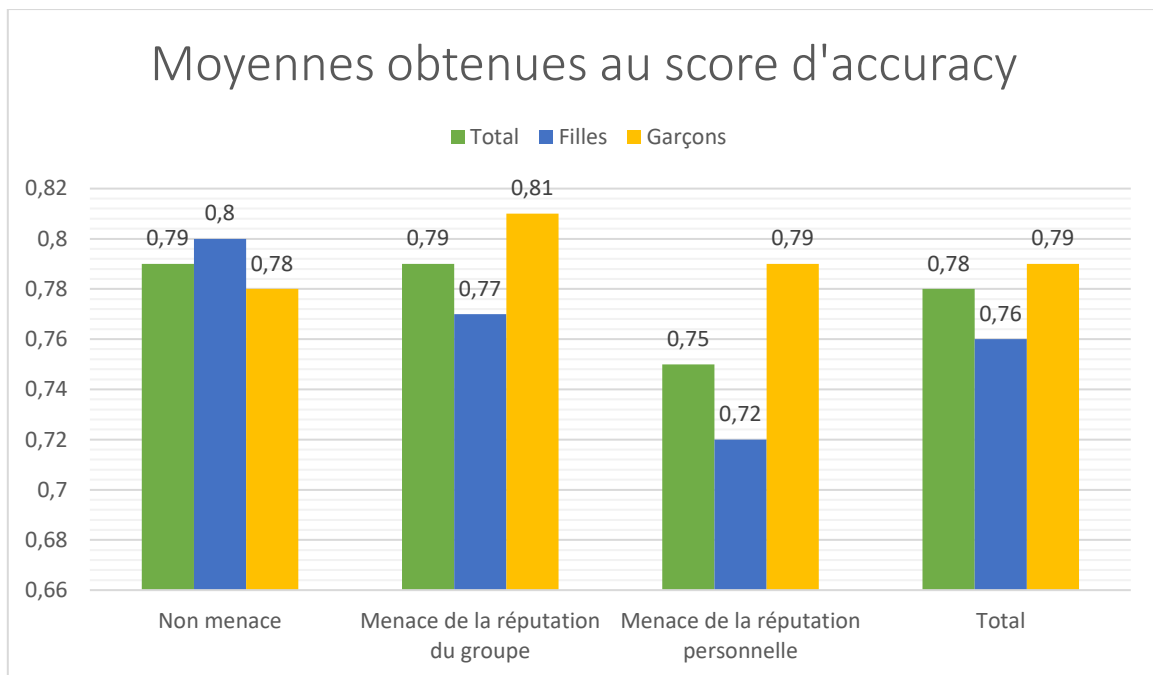
Etape 2 : Un questionnaire post-expérimental :

A la fin du test, les élèves devront répondre à un questionnaire (*voir annexe*). Pour chaque question, ils devront entourer le chiffre qui correspond à ce qu'ils pensent. Ce questionnaire sera suivi d'un débriefing afin d'expliquer aux élèves l'objectif de l'étude. Pour finir, demander aux enseignants les moyennes des élèves en mathématiques du dernier trimestre.

Partie 3 : Résultats

A. Résultats sur l'Accuracy (= le score de précision) :

Nous avons réalisé une analyse sur l'accuracy en fonction du sexe des participants et de la condition. La note au brevet a été mise dans l'analyse afin de la contrôler. Contrairement à notre hypothèse de départ, nous n'avons pas d'effet sur l'accuracy en fonction du sexe et des conditions.



Pour calculer l'accuracy, nous avons divisé le nombre de bonnes réponses par le nombre total de matrices.

Résultats :

En condition de non menace, les filles ont obtenu en moyenne 0,8 et les garçons 0,78.

En condition de menace de groupe, les filles ont obtenu en moyenne 0,76 et les garçons 0,79.

En condition de menace personnelle, les filles ont obtenu en moyenne 0,72 et les garçons 0,79.

Il y a certes des différences chez les filles puisque nous passons de 0,8 à 0,76 et 0,72 entre les trois conditions mais ces différences de résultats sont trop légères pour pouvoir être prise en considération. Ces différences sont plutôt liées au hasard.

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: accuracy

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	,613 ^a	6	,102	4,337	,000
Constante	,648	1	,648	27,466	,000
Moyennebrevet	,465	1	,465	19,715	,000
condition_cc	,019	2	,009	,397	,673
SEXE_cc	,049	1	,049	2,095	,150
condition_cc * SEXE_cc	,014	2	,007	,305	,738
Erreur	3,419	145	,024		
Total	96,029	152			
Total corrigé	4,032	151			

a. R-deux = ,152 (R-deux ajusté = ,117)

Moyennebrevet : Le 19,715 nous montre que la moyenne au brevet est liée à la réussite aux matrices.

Condition_cc : Le score d'accuracy n'est pas différent en fonction des conditions. Pour qu'il y ait une différence, il faut qu'à signification le résultat soit inférieur à 0,5. Or nous obtenons un résultat de 0,673.

SEXE_cc : Le score d'accuracy n'est pas non plus différent en fonction du sexe des répondants.

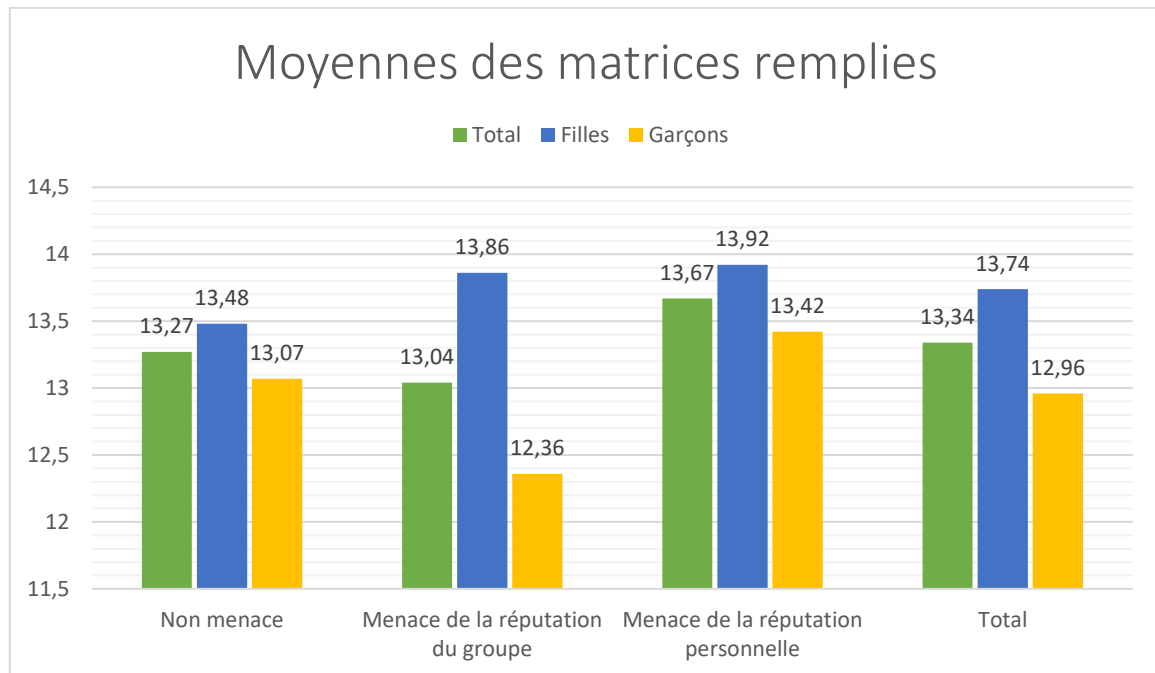
Condition_cc*SEXE_cc : Notre hypothèse de départ était que le score d'accuracy n'est pas différent chez les garçons en fonction des conditions, par contre les filles devaient avoir un score d'accuracy inférieur en situation de menace (réputation personnelle et réputation de groupe) qu'en situation de non menace. Notre hypothèse est ici réfutée. En effet, contrairement à notre hypothèse, le score d'accuracy n'est pas différent en fonction du sexe et de la condition. Les filles en conditions menaçantes n'ont pas un score inférieur de celles en condition non menaçante.

Comme nous n'avons pas obtenu d'effet sur l'accuracy, nous sommes allés voir les autres éléments.

B. Résultats sur le nombre de matrices remplies :

Nous avons réalisé une analyse sur le nombre de matrices remplies en fonction du sexe des participants et de la condition. La note au brevet a été mise dans l'analyse afin de la contrôler.

Contrairement à notre hypothèse de départ, nous n'avons pas d'effet sur le nombre de matrices remplies en fonction du sexe et des conditions.



Ce graphique nous montre bien qu'il n'y a pas d'effet d'interaction.

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: nombre matrices remplies

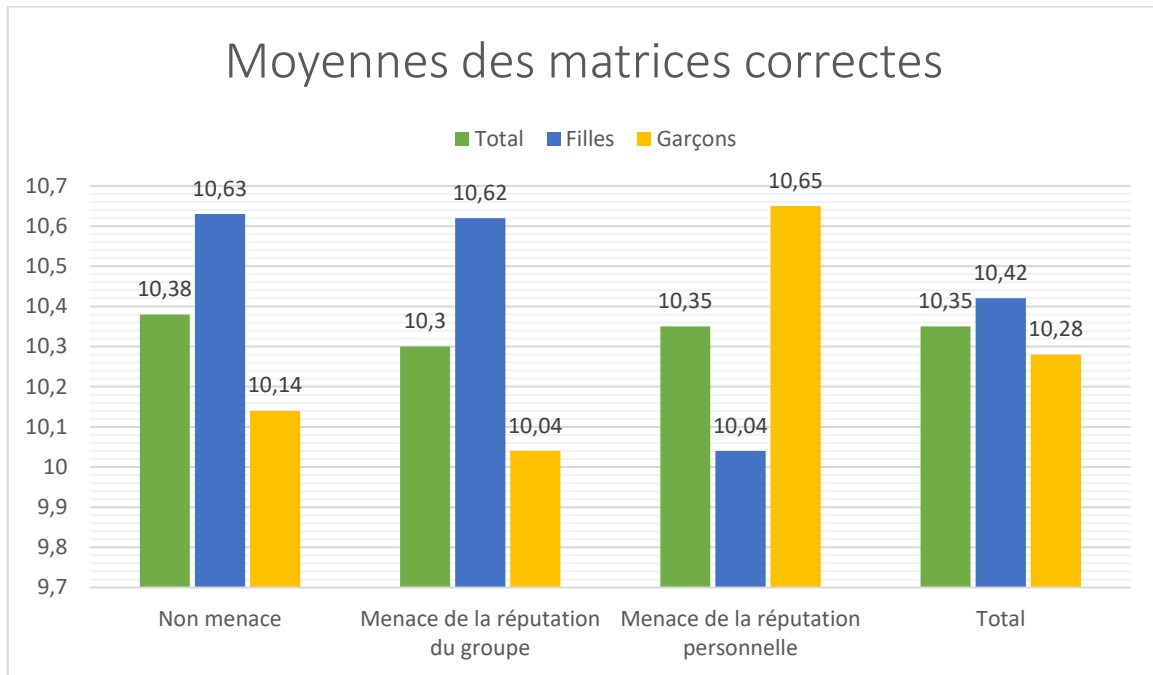
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	49,179 ^a	6	8,196	,996	,430
Constante	507,607	1	507,607	61,711	,000
Moyennebrevet	8,406	1	8,406	1,022	,314
condition_cc	10,551	2	5,275	,641	,528
SEXE_cc	23,428	1	23,428	2,848	,094
condition_cc * SEXE_cc	11,771	2	5,886	,716	,491
Erreur	1192,709	145	8,226		
Total	28273,000	152			
Total corrigé	1241,888	151			

a. R-deux = ,040 (R-deux ajusté = ,000)

Le nombre de matrices remplies n'est pas lié aux moyennes au brevet cette fois-ci. Les résultats ne sont toujours pas significatifs. Il n'y a pas d'effet de la condition. L'effet du sexe n'est pas assez important pour que nous puissions le prendre en considération et puis nous n'avons pas non plus d'effets d'interaction.

C. Résultats sur le nombre de matrices correctes :

Nous avons réalisé une analyse sur le nombre de matrices correctes en fonction du sexe des participants et de la condition. La note au brevet a été mise dans l'analyse afin de la contrôler. Contrairement à notre hypothèse de départ, nous n'avons pas d'effet sur le nombre de matrices correctes en fonction du sexe et des conditions.



Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: nombre matrices correcte

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	134,332 ^a	6	22,389	2,601	,020
Constante	76,868	1	76,868	8,930	,003
Moyennebrevet	122,295	1	122,295	14,207	,000
condition_cc	2,655	2	1,328	,154	,857
SEXE_cc	,396	1	,396	,046	,830
condition_cc * SEXE_cc	12,696	2	6,348	,737	,480
Erreur	1248,187	145	8,608		
Total	17661,000	152			
Total corrigé	1382,520	151			

a. R-deux = ,097 (R-deux ajusté = ,060)

Les résultats ne sont toujours pas significatifs. Nous n'avons pas d'effet de la condition ni d'effet du sexe. Notre interaction n'est pas significative.

D. Résultats sur l'adhésion au stéréotype :

Nous sommes donc allés voir s'il y a un élément sur l'adhésion.

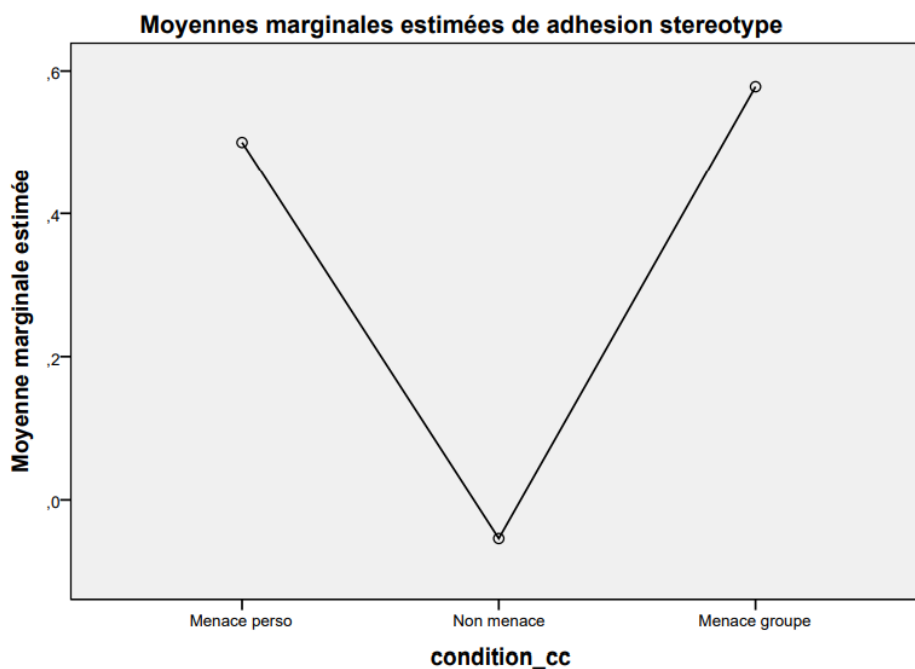
Sur l'adhésion au stéréotype, il n'y a pas d'interaction entre la condition et le sexe. Nous n'avons pas non plus d'effet du point de vue du sexe. Les filles n'adhèrent pas plus au stéréotype que les garçons. Par contre nous obtenons un effet sur la condition.

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: adhesion stereotype

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	16,730 ^a	6	2,788	3,532	,003
Constante	2,477	1	2,477	3,138	,079
Moyennebrevet	,876	1	,876	1,110	,294
condition_cc	12,379	2	6,189	7,840	,001
SEXE_cc	,457	1	,457	,579	,448
condition_cc * SEXE_cc	2,658	2	1,329	1,683	,189
Erreur	114,474	145	,789		
Total	147,000	152			
Total corrigé	131,204	151			

a. R-deux = ,128 (R-deux ajusté = ,091)



Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : Moyenne brevet = 15,10

L'adhésion au stéréotype est plus forte en situation de menace (*réputation du groupe et réputation personnelle*) qu'en situation de non menace. C'est vrai pour les garçons et les filles.

L'adhésion au stéréotype est nulle en situation de non menace. Par contre, dès que les lycéens se retrouvent en condition menaçante, ils nous disent que les filles sont meilleures que les garçons. Cela prouve que nos consignes ont bien fonctionné puisque les lycéens ont bien intégrés le fait qu'il y a des différences entre les filles et les garçons. Par contre nous n'avons pas d'effet de menace du stéréotype puisque l'interaction n'est significative nulle part.

Partie 4 : Discussion

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressées au rôle et à l'impact que pouvait jouer la menace du stéréotype sur les capacités et les performances des filles en sciences. Pour ce faire, nous avons fait passer à six classes de lycéens un test en science. La passation des consignes s'est faite de manière à activer la menace du stéréotype (menace de la réputation du groupe ou de la réputation personnelle) ou bien à la réduire. Notre hypothèse de départ était que le score d'accuracy serait différent chez les filles en fonction de ces trois conditions. En situation de menace (menace de la réputation du groupe et menace de la réputation personnelle), les filles devaient obtenir un score d'accuracy inférieur, qu'en situation de non menace. Or, les résultats nous ont indiqué que les filles en conditions menaçantes n'ont pas de score inférieur de celles en condition non menaçante. Notre hypothèse est donc ici réfutée. Nos analyses sur l'accuracy mais aussi sur le nombre de matrices remplies et le nombre de matrices correctes, ne sont pas significatives. Nous n'avons aucun effet d'interaction entre le sexe des participants et la condition. Nos consignes ont pourtant bien fonctionné puisque après une consigne menaçante, les participants adhèrent davantage aux stéréotypes qu'en situation non menaçante.

Hypothèse avancée quant à l'obtention de ces résultats :

Je pense que cette absence de différence entre les performances des filles en situations de menaces et celles en situation de non menace est due au fait que l'établissement s'est engagé cette année dans la mise en œuvre d'une politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons. La CPE de l'établissement m'a expliquée que l'objectif principal de cet engagement était de limiter au maximum la transmission des stéréotypes sexués. En limitant au maximum cette transmission, l'établissement espère assurer au mieux l'égalité des chances auprès de tous les élèves et garantir une plus grande mixité des filières de formation et ce, à tous les niveaux d'étude. En effet, l'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'Ecole doit garantir aux élèves : il s'agit d'une obligation légale et d'une mission fondamentale. Diverses actions ont donc été menées au sein de l'établissement cette année. Tout d'abord, les professeurs d'Histoire ont cherché à rehausser la place des femmes dans l'histoire. Divers profils de femmes ont été dressés avec les élèves tels que « Les femmes qui ont fait progresser les sciences » ; « Les femmes qui ont pris les armes » ; « Les femmes qui ont défiés les airs » etc. Les lycéens ont dû poursuivre les recherches et travailler par groupe sur le profil d'une « grande femme » en particulier. Chaque groupe s'était vu

recevoir le nom d'une femme et se devait de faire un exposé dessus (*Exemples de noms de femmes donnés aux élèves : Jane Addams ; Fatima El Fihriya ; Angélique Du Coudray etc.*). En Enseignement Moral et Civique, les élèves ont travaillé sur la notion même de stéréotype. Les deux principaux axes étudiés en classe ont été : « *Qu'est-ce qu'un stéréotype ?* » et « *D'où viennent les stéréotypes liés au sexe ?* ». De plus, la semaine où j'intervenais, l'établissement avait programmé à la suite de la journée internationale des droits de la femme du 8 mars 2018, une semaine de mobilisation pour agir en la faveur de cette égalité « filles-garçons ». Plusieurs expositions dans le hall principal de l'établissement sur les thèmes « *Qu'est-ce que l'égalité filles-garçons ?* » ; « *D'où viennent les stéréotypes liés au sexe ?* » ; « *Les grandes Femmes dans l'histoire* » ; « *Non au harcèlement sexuel* » ont pris place cette semaine-là. J'ai eu également connaissance que le lendemain de mon intervention, tous les lycéens, filles et garçons confondus, devaient s'habiller en blanc, signe qu'ils sont tous égaux en droit.

Tout ce qui a été développé dans le lycée a donc peut-être évité à ce qu'il y ait une menace du stéréotype. Cela serait peut-être la preuve, même s'il faudrait des analyses complémentaires, que des actions de luttes contre les stéréotypes peuvent tout à fait être utiles et permettraient justement d'éviter ces effets de menace du stéréotype.

➔ **Comment lutter contre les stéréotypes sexistes à l'école ?**

Delphine MARTINOT, professeure de psychologie sociale et spécialiste des inégalités de genre dans le système éducatif, a expliqué, lors d'une interview sur Europe 1, que la lutte contre les stéréotypes sexistes à l'école devait principalement passer par la mise en place de petits gestes quotidiens. La chercheuse a comparé la menace du stéréotype à la grippe « *C'est comme la grippe. Pour éviter qu'elle ne se propage, on peut mettre en place toutes les politiques publiques que l'on veut, ce sont les petits gestes, comme le fait de se laver les mains, qui feront la différence* ».

Avant même que les enseignants mettent en place des moyens de lutte contre la menace du stéréotype, il me paraît essentiel que ces derniers s'informent sur le sujet et se forment.

➤ **Enseigner, un métier qui s'apprend :**

Les stéréotypes se sont tellement « banalisés » dans nos sociétés, qu'il me paraît essentiel de former les enseignants sur la question. Le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les

hommes a écrit : « *Les stéréotypes de sexe influencent les pratiques pédagogiques, les évaluations scolaires, les contenus des programmes et des manuels, les interactions avec les enseignants, les sanctions, les orientations des filles et des garçons, etc.* ». En effet, il n'est pas choquant de lire un livre où le garçon est décrit comme étant beau grand et costaud et la fille comme étant timide et réservée. Ces descriptions nous paraissent même propres à la réalité. Or, ces idées reçues ne doivent pas être normalisées. Il faut, en tant qu'enseignant, avoir conscience que par exemple, certaines histoires lues en classe peuvent associer des rôles à chacun des sexes. Une fois que l'enseignant prend réellement conscience de cette réalité, il peut aiguïser sa vigilance et appliquer ce que l'on appelle une pédagogie égalitaire. Mais selon moi, avoir conscience de cette réalité ne suffit pas. En effet, malgré le fait que j'ai conscience de cette réalité, je me suis retrouvée à enfreindre la neutralité que j'essaie de m'imposer en classe en distribuant des images à mes élèves. C'est tout naturellement que je me suis mise à donner aux filles des images de princesses et aux garçons des images de dinosaures... Je pense donc qu'il est important que tout enseignant reçoive au cours de sa carrière, plusieurs formations portant sur cette thématique. Dans ma circonscription, une formation portant sur le sujet « *Savoir repérer et analyser des situations scolaires productrices d'inégalités sexuées et d'attitudes sexistes et discriminatoires* » a été proposée cette année. Dans mon école, nous sommes deux à y être allés sur les 11 professeurs que compte l'école. Je trouve cela dommage car les stéréotypes sexués influencent, qu'on le veuille ou non, nos jugements et nos pratiques pédagogiques.

➤ **Agir dès la maternelle :**

Delphine MARTINOT préconise d'agir dès la maternelle. Elle explique que le stéréotype lié au sexe est une imprégnation culturelle très puissante qui se fait dès l'âge de trois ans. Etant affectée cette année dans une classe de GS, j'ai effectivement été étonnée de voir, lors d'un débat philosophique mené en atelier dirigé, que certains de mes élèves étaient autant imprégnés de stéréotypes. Le débat que j'ai pu mener avec mes élèves portait sur la question suivante : « Les filles et les garçons c'est différent ou c'est pareil ? ».

Voici quelques extraits du débat :

**Les prénoms des élèves ont été remplacés par des prénoms de substitution.*

Les filles et les garçons c'est différent ou c'est pareil ?

Paul : c'est différent

Laura : oui c'est différent

Intervention : Pourquoi c'est différent ?

Paul : parce que les filles ont des cheveux longs et les garçons des cheveux courts

Benjamin : bah non Julien Doré a les cheveux longs

Lili : beuurk

Paul : y'a un truc de différent c'est les biscoteaux avec les totottes

Vincent : mais nan c'est des pectoraux

Benjamin : et les garçons sont plus forts que les filles

Paul : nan nan, Mahé et Cléo sont plus fortes que moi

Vincent : mais Mahé c'est pas une fille (en rigolant)

Paul : si si c'est ma sœur

Vincent : ça me fait rire parce Mahé c'est un prénom de garçon comme Mahé dans la classe

Lisa : mais moi je veux dire un truc. La différence entre les filles et les garçons c'est que les filles elles ont des pepettes et les garçons des zizis. Et aussi les chaussures. Charles a des baskets et moi j'ai des petites bottes.

Laura : bah moi aussi j'ai des baskets, en plus elles courent vite

[...]

Y a-t-il des choses que seuls les garçons ou les filles ont le droit de faire ?

Paul : oui conduire des grosses voitures

Intervention : Les filles n'ont pas le droit de conduire de grosses voitures ?

Paul : non car c'est les garçons qui savent tout faire

Laura : et aussi les filles. Et ma maman elle conduit en plus !

Quentin : ma maman aussi elle conduit des voitures

Paul : oui bah les filles elles peuvent faire des trucs que moi je peux pas faire. Ma sœur elle peut faire plus de trucs que moi. Je peux même pas toucher à un ordinateur alors que Cléo elle peut.

Intervention : Oui mais ta sœur est plus grande que toi, c'est certainement pour ça.

Paul : oui elle a 8 ans.

Laura : les mamans savent faire des choses aussi

Paul : madame j'suis pas d'accord parce que moi je dis qu'il y a un truc que les garçons peuvent faire mais pas les filles, c'est les travaux.

Intervention : Quoi comme travaux ?

Paul : bah construire un hôtel ou faire des maisons

Quentin : c'est vrai

Mathilde : bah moi j'ai déjà vu des femmes travailler à l'hôpital

Paul : elle devait faire le ménage (rire)

Intervention : Le ménage c'est pour les femmes ?

Paul : oui parce que c'est ma mère qui fait le ménage à la maison

Benjamin : bah moi mon papa il fait le ménage avec ma mère

[...]

Qu'avez-vous retenu ?

Lisa : bah les filles et les garçons c'est pas pareil parce que les filles ont des pépettes et les garçons ils ont des zizis. Mais c'est pareil parce qu'on va tous à l'école et on fait la même chose parce que le travail c'est pour tout le monde et que quand tu mets la musique pour ranger on doit ranger tous ensemble et quand tu dis « chuchoter » bah on doit tous chuchoter.

Arthur : puis les garçons ils jouent aux dinosaures mais les filles elles peuvent aussi. Et les garçons peuvent jouer à la poupée mais moi j'aime pas c'est nul la poupée.

Les nombreuses recherches et lectures que j'ai pu opérer pour constituer ce mémoire m'ont amené à dresser une liste non exhaustive de moyens permettant la déconstruction des représentations sexistes chez les élèves. Cette liste s'adresse aussi bien aux enseignants du premier degré qu'à ceux du second degré et de l'enseignement supérieur.

Une liste non exhaustive :

Les enseignants de l'Education Nationale doivent veiller à :

- **Ne pas tenir de discours empreint de stéréotypes** (exemple de phrase à bannir : « *j'ai ramené un ballon pour que vous puissiez jouer au foot cette après-midi les garçons* ») ;
- **Equilibrer les interactions au sein de la classe** : les enseignants peuvent chercher à pallier les inégalités d'interactions en essayant d'interroger alternativement un garçon et une fille (Nicole MOSCONI) ;
- **Gérer les relations entre pairs** : les enseignants doivent éviter tous les phénomènes où les garçons prétendent affirmer leur dominance dans la classe (interrompre une fille interrogée pour répondre à sa place, lancer des plaisanteries sexistes). L'enseignant peut profiter de ces phénomènes quotidiens pour montrer aux élèves leur signification implicite et ainsi en faire l'occasion d'un enseignement moral et civique sur l'égalité des sexes.
- **Valoriser le rôle des femmes dans les contenus d'enseignement** : il s'agit principalement de donner aux filles des modèles identificatoires. Les filles doivent pouvoir imaginer qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale, politique, scientifique ou artistique.
- **Apprendre à remettre en cause les stéréotypes sexistes** : à travers un travail sur les images, la publicité, les représentations que peuvent avoir les enfants du « féminin » et du « masculin », ou même en se basant sur les stéréotypes véhiculés par les manuels scolaires, les enseignants peuvent développer le regard critique de leurs élèves. Il peut s'agir d'un travail sur les métiers et les professions, afin de montrer que la division socio-sexuée du travail est moins rigide qu'autrefois et qu'il y a aujourd'hui des femmes mécaniciennes pilotes, ingénieures et chercheuses en physique et des hommes sages-femmes, infirmiers ou assistants de service social. L'école ou l'établissement pourra dès lors réaliser une exposition photographique sur la mixité des métiers. Dans le secondaire on pourra organiser des colloques sur la place des femmes dans les sciences et les technologies.

Conclusion :

Le stéréotype est réel et représente une menace. Je pense que cette lutte face à la menace du stéréotype doit relever du projet d'école et non du projet de classe. Les stéréotypes sexués sont tellement présents dans notre société, qu'un travail sur le long terme doit être mené pour envisager une éventuelle déconstruction des représentations stéréotypées dans lesquelles nous baignons. Au vu de l'impact que les stéréotypes peuvent engendrer (*mauvaise estime de soi, baisse des performances et désinvestissement du sujet etc.*) il me semble essentiel que l'enseignant, en tant que personnel de l'Education Nationale, mène une lutte sans fin face au phénomène de menace du stéréotype qui pèse dans les écoles et ce, au nom de l'égalité des droits et de traitement des filles et des garçons. Ce mémoire m'aura permis de prendre conscience que toute action, aussi minime soit-elle, ne doit t'être négligée. Socrate disait « *Que celui qui veut faire bouger le monde, se déplace d'abord lui-même* ».

Ressources :

Habilitation à Diriger des Recherches : Analyse des contextes menaçants en milieu scolaire - Effets des modalités de scolarisation et des stéréotypes - Caroline DESOMBRE

Articles :

- « *Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires* », Caroline DESOMBRE, Gérald DELELIS, Laura ANTOINE, Marc LACHAL, Françoise GAILLET et Eugène URBAN
- « *Stéréotypes : La face invisible des inégalités* », Nina SCHMIDT, 22 avril 2014
- « *Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe* », Michel DÉSSERT, septembre 2004
- « *Filles et garçons en éducation : les recherches récentes* » (Deuxième partie) – Céline PETROVIC, 2004

Rapport :

Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité Danielle BOUSQUET, Présidente du HCE Rapporteuse : Françoise VOUILLOT Co-rapporteuses : Margaux COLLET et Yseline FOURTIC Rapport n°2016-12-12-STER-025

Sites :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/6/depp-RERS-2017-resultats-diplomes-insertion_824416.pdf

<http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>

<http://edupass.hypotheses.org/1036>

<https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/dossiers-de-lecture/25-stereotypes-de-genre>

<http://www.psychoweb.fr/articles/psychologie-sociale/124-stereotypes-formation-et-effets-des-stereo.html>

<http://journals.openedition.org/gss/3546>

<https://www.cairn.info/revue-empan-2007-1-page-89.htm>

<https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/experiences/categorisation/50-effet-d-attente-a-l-ecole>

<http://www.europe1.fr/societe/comment-lutter-contre-les-stereotypes-sexistes-a-lecole-2985233>

Annexes :

Le questionnaire post-expérimental :

1. A votre avis, quel statut les filles ont dans notre société ? :

Très bas 1 2 3 4 5 6 7 Très haut

2. Comment sont perçues les filles dans notre société ? :

Très négativement 1 2 3 4 5 6 7 Très positivement

3. A votre avis, quel statut les garçons ont dans notre société ? :

Très bas 1 2 3 4 5 6 7 Très haut

4. Comment sont perçus les garçons dans notre ? :

Très négativement 1 2 3 4 5 6 7 Très positivement

5. Je pense que le niveau en sciences des filles est généralement :

Mauvais 1 2 3 4 5 6 7 Bon

6. Je pense que le niveau en sciences des garçons est généralement :

Mauvais 1 2 3 4 5 6 7 Bon

7. Personnellement, j'estime mon niveau en sciences comme étant :

Mauvais 1 2 3 4 5 6 7 Bon

Age : _____

Sexe : _____

Classe : _____

Moyenne au brevet : _____

Moyenne en mathématiques au 1^{er} trimestre : _____

Semaine de l'égalité (du lundi 12 au vendredi 16 mars) au lycée Blaise Pascal à Longuenesse :





D'où viennent ces stéréotypes de genre?

> De l'école et de l'influence des pairs :

• Dès la maternelle, les garçons craignent de passer pour des « poules mouillées » ou d'être traités de « gonzesses ». Ils évitent tout comportement considéré comme efféminé et les jeux considérés comme féminins : type poupée ; à l'inverse les filles peuvent éprouver de l'intérêt pour des jeux de type masculin et semblent éprouver peu d'angoisse dans les activités de « garçon manqué » (Sullerot).



• Comme les parents, et comme nous tous, les instituteurs et les professeurs n'échappent pas aux stéréotypes de genre : inconsciemment, ils ne se comportent pas de la même façon avec les garçons qu'avec les filles, et véhiculent donc leurs propres stéréotypes aux enfants. Ils ne sont pas aidés par les manuels scolaires, qui restent très stéréotypés (dans un manuel de mathématiques, M. Duchemin achète une scie et une perceuse tandis que Mme Duchemin achète un rôti de veau et un camembert!)



D'où viennent ces stéréotypes de genre?

> Des livres et jouets pour enfants

• **Livres pour enfants** : Le plus souvent, les filles sont représentées de façon passive et à l'intérieur. Les garçons, au contraire, sont actifs et souvent à l'extérieur de la maison. Une prise de conscience progressive s'est faite sur ce sujet, et les livres pour enfants évoluent vers des univers moins stéréotypés.



• Les catalogues de jouets sont des condensés de stéréotypes de genre : aux petites filles les pages couvertes de poupées, coffrets de maquillage, déguisements de princesse, dinettes, jeux de marchande, poussettes et robots électroménagers des plus réalistes ; aux garçons les voitures, robots, pistolets, trains électriques, circuits miniatures, coffrets de chimiste et panoplies de Zorro...



D'où viennent ces stéréotypes de genre?

> De la publicité

Les médias présentent des hommes et des femmes correspondant à un modèle-type :

• Les femmes sont belles et minces, à la fois jeunes et matures, blondes ou brunes mais rarement rousses. Quant aux comportements adoptés par les femmes à la télévision, ce qui prédomine, c'est la douceur, le sentiment maternel, le soutien et la disponibilité sexuelle.

• Les hommes, quant à eux, obéissent toujours à l'impératif d'être beaux et musclés. Au niveau comportemental, les hommes sont dominants, protecteurs, rationnels et compétitifs.



Manuels scolaires, catalogues de jouets, articles de presse, débats télévisés, campagnes de publicité, couloirs de nos entreprises... les idées reçues sur les hommes et sur les femmes sont partout.

Nous en entendons souvent, et contribuons bien souvent à les véhiculer sans même nous en rendre compte.

Mais que recouvrent ces idées reçues, ou « stéréotypes de genre » ? À quoi servent-ils ? D'où viennent-ils ? En quoi influencent-ils notre manière de penser la société et la vision que l'on se fait de l'autre ? Quels impacts peuvent-ils avoir en entreprise ?



D'où viennent ces stéréotypes de genre?

Les stéréotypes ne sont pas innés mais intégrés, dès le plus jeune âge.

Pour aller plus loin...

Découvrez le point de vue de Françoise Héritier, anthropologue, en cliquant sur son ouvrage :



> Des attentes et de l'influence parentale :

Les parents ont des attentes différentes pour la fille et pour le garçon, même si cela reste souvent inconscient : d'après Hoffman (1977), les parents attendent de leur fils qu'il soit indépendant, sûr de lui, ambitieux, travailleur, intelligent et volontaire. Pour leur fille, ils attendent plutôt qu'elle soit gentille, aimable, attirante, qu'elle ait de bonnes manières, et soit bonne mère.



D'où viennent ces stéréotypes de genre?

> Des attentes et de l'influence parentale :

• Le ton de voix emprunté pour parler au bébé est différent selon le sexe du bébé : on parle plus doucement à une petite fille, plus fermement à un petit garçon.

• On accepte du bébé garçon des comportements refusés à la fille : par exemple l'agitation corporelle, qui semble inquiétante chez une fille, est acceptée chez un garçon. Cette différence de tonalité ira en s'accroissant, de sorte qu'à l'âge de deux ans le coup de pied rogeur du garçon sera mieux accepté que celui de la fille. - Christiane Olivier

• Plus tard, les parents vont plus volontiers faire faire aux garçons des corvées d'entretien autour de la maison (peinture, tondre la pelouse), alors que les filles seront susceptibles de réaliser des corvées domestiques (cuisine, linge). Bosow - 1992



Conséquence : dès l'âge de 2 ans ½, les enfants ont intégré les stéréotypes de genre et sont susceptibles de les généraliser à une variété d'activités, d'objets, et de métiers. Fagot, Leimbach et O'Boyle - 1992

