



**HAL**  
open science

# Sûres d'elles et égaux : pour une véritable école de la confiance

Sandie Mesquida

► **To cite this version:**

Sandie Mesquida. Sûres d'elles et égaux : pour une véritable école de la confiance. Education. 2019. dumas-02447315

**HAL Id: dumas-02447315**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02447315>**

Submitted on 1 Apr 2020

**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.

# **Sûres d'elles et égaux : pour une véritable école de la confiance**

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale**

**2<sup>ème</sup> année 2018-2019 :**

**MEEF mention 1<sup>er</sup> degré**

**Soutenu publiquement par**

*Sandie MESQUIDA*

**En présence d'un jury composé de**

Tutrice ESPE : *Mme. Karine LAMBERT*

Tutrice Éducation Nationale : *Mme. Elisabeth MONITION*

## Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>I. Cadre théorique.....</b>	<b>8</b>
I.1 Orientation scolaire et professionnelle : question de confiance et d'estime ?.....	8
I.2 L'estime de soi et la confiance en soi.....	10
I.3 Le genre et la construction des stéréotypes de genre.....	12
I.4 L'impact de « la menace du stéréotype » sur l'estime de soi et les performances.....	15
I.5 Les prophéties auto-réalisatrices : effet Pygmalion versus effet Golem.....	17
<b>II. Expérimentations dans ma classe.....</b>	<b>18</b>
II.1 Observations, recueil de représentations, évaluations diagnostiques.....	18
II.2 Expérimentations réalisées.....	25
<b>III. Résultats, mise à distance.....</b>	<b>35</b>
III.1 Analyse et interprétation des données.....	35
III.2 Discussion, mise à distance.....	40
<b>Conclusion.....</b>	<b>42</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>43</b>
<b>Annexe 1.....</b>	<b>46</b>

## Introduction

Avant mon arrivée en première année de Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », la question de l'égalité entre filles et garçons, femmes et hommes, ne s'était jamais vraiment posée à moi. De mon enfance et de ma scolarité, je ne possède pas tant de souvenirs relatifs à des conflits avec des garçons, ou à des remarques de la part de mon entourage sur d'éventuelles différences entre filles et garçons. Je faisais plutôt partie de celles qui avaient de bonnes relations avec ces derniers. Ainsi, il m'est arrivé d'affronter un garçon en athlétisme, et de produire un meilleur temps de course. Quand j'y repense, il est vrai que certaines phrases comme : « tu as perdu contre elle alors que c'est une fille ? » ne me sont pas inconnues, mais j'ai eu la chance de ne jamais être véritablement affectée par ce genre de remarques de la part de mes pairs. Du moins, consciemment.

À la suite de toutes ces expériences de vie, je suis entrée en Master MEEF 1<sup>ère</sup> année. C'est à ce moment que j'ai découvert l'enseignement à l'égalité entre les femmes et les hommes, et la lutte contre les discriminations. Ces cours ont déclenché en moi une sorte de prise de conscience relative à mon propre parcours jusqu'à aujourd'hui. J'ai tout de suite pensé à mon petit frère, et j'ai tenté d'analyser nos différences en terme de comportements, quotidiens ou scolaires, ainsi que de réussite à l'école, etc. Il apparaît de manière flagrante, en premier lieu, que mon éducation et celle de mon frère dans la sphère familiale ont été différentes. Mon frère a pu sortir avec ses ami-e-s plus tôt que je n'ai pu le faire. Il ne participe que très peu aux tâches ménagères, en raison de son « fort caractère », n'acceptant pas qu'on lui dicte ce qu'il doit faire. Au contraire, j'ai tendance à prendre davantage sur moi pour aider mes parents à la maison. Ces différences de caractère font-elles réellement partie de nous ou sont-elles le reflet des stéréotypes de notre société qui participent à la fabrication de garçons autoritaires, confiants, et de filles dociles et discrètes ? Dans le cadre scolaire, nous sommes également très différents. J'ai toujours été studieuse et consciencieuse, me souciant de mes résultats scolaires. Mon frère lui, l'était jusqu'en 4<sup>ème</sup> quand il prit conscience qu'il possédait des capacités intellectuelles qui lui permettaient d'obtenir de bons résultats sans fournir beaucoup de travail personnel. Arrivé au brevet, la confiance qu'il avait en ses capacités, et l'estime qu'il avait de lui-même l'ont mené à ne presque pas réviser, étant persuadé qu'il réussirait. Sur ce dernier point, la différence entre mon frère et moi résulte dans le fait qu'il a confiance en ses capacités intellectuelles dites « innées », tandis que pour ma part, j'ai confiance en ma motivation et en ma capacité de travail afin de surmonter mes éventuelles difficultés et réussir. Tous les deux, finalement, réussissons dans ce que nous voulons. Depuis le collège, je me considérais comme plutôt « forte » dans les

matières littéraires et linguistiques, et plutôt « faible » dans les matières davantage scientifiques et technologiques. C'est pourquoi tous-tes mes professeur-es, ainsi que mes parents et moi-même, pensions que « j'étais faite » pour la série Littéraire au lycée. Ce fut le cas : ce parcours correspondait vraiment à mes goûts et à mes envies. Quand j'y repense, nous étions une classe majoritairement féminine, seuls quatre garçons étaient présents. Cette sur-représentation de filles dans la filière explique peut-être la totale adhésion de tous-tes autour de moi pour cette orientation ? À la suite de l'obtention de mon baccalauréat L, je devais choisir une licence pour pouvoir accéder au master MEEF. J'ai finalement décidé de m'inscrire en licence de psychologie. Lors du dernier conseil de classe de terminale, j'étais présente en tant que déléguée de classe. En analysant mon cas, la Proviseure du lycée m'a prévenue qu'aucune personne de son entourage venant de la filière L, n'avait réussi en psychologie, une filière visiblement bien trop scientifique pour moi. Malgré ces « avertissements », je m'y suis inscrite, avec le soutien de mes proches. Il se trouve que finalement, ce domaine a été une révélation pour moi et que j'ai beaucoup aimé les cours dispensés : et surtout, j'ai bel et bien réussi. Si j'ai persisté dans ma première idée d'orientation, c'est parce que j'avais confiance en moi et que je m'estimais capable de progresser, de m'améliorer, et d'acquérir de nouvelles connaissances, à force d'efforts et de travail personnel.

En troisième année de licence, j'ai décidé de suivre le parcours « métiers de l'enseignement » en option, qui m'a permis d'effectuer un stage en école élémentaire et de suivre des cours relatifs au système éducatif. Le métier de professeure des écoles m'a attirée depuis toute petite. Peut-être que le fait de n'avoir eu qu'un seul enseignant durant toute ma scolarité en primaire, et d'avoir une tante enseignante, m'ont confortée dans l'idée que j'étais faite pour ce métier ?

C'est en repensant à tout cela que l'importance de la confiance en soi et de l'estime de soi chez une personne m'est apparue fondamentale pour la réussite dans le cadre scolaire. En effet, ces deux aspects doivent être forts chez un-e individu-e pour qu'il/elle puisse avancer sans douter de ses capacités de réussite. Ainsi, mon mémoire repose sur ces deux dimensions, et plus particulièrement sur les différentes façons de les renforcer chez des élèves. Il semble que ces thématiques soient étroitement liées aux stéréotypes de sexe qui catégorisent chaque personne, en assignant des rôles, que ce soit à l'école ou de manière plus large, dans la société. Ces stéréotypes ont souvent pour conséquence de réduire le champ des possibles de chacun-e, en attisant les doutes et en poussant à se conformer aux normes sociales actuelles. Selon Leyens et coll. les stéréotypes sont des « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements,

d'un groupe de personnes<sup>1</sup> ». Ainsi, ces derniers ancrent certaines idées préconçues telles que : les filles font de la danse et les garçons du football. Les mères s'occupent de leurs enfants pendant que les pères sont au travail. Les femmes ne savent pas conduire, car « femme au volant, mort au tournant ! », ou bien encore que les filles ne sont pas faites pour les mathématiques, tandis que les garçons ne sont pas assez sensibles pour aimer la littérature. Toutes ces croyances renforcent et creusent les inégalités entre les individu-e-s.

Je pense que la confiance en soi et l'estime de soi vont de pair et ne peuvent pas être fortes chez un-e individu-e, si le contexte scolaire et familial dans lequel il/elle se trouve entretient et participe à la construction de ces stéréotypes. Une éducation à l'égalité entre les sexes serait-elle suffisante ou d'autres paramètres sont-ils à prendre en compte pour lutter contre ces stéréotypes ?

Aujourd'hui je suis professeure des écoles stagiaire, et j'ai donc de nouvelles responsabilités, on attend beaucoup de moi : produire un enseignement conforme aux programmes scolaires, donner à chaque élève les mêmes chances de progrès et de réussite, assurer leur sécurité durant le temps de classe... Parmi celles-ci, une en particulier retient mon attention : je me dois de « faire partager les valeurs de l'École de la République<sup>2</sup> » et notamment celle de la lutte contre les discriminations entre hommes et femmes, garçons et filles. Pour ce faire, il semble nécessaire de mener une véritable réflexion sur le sujet, et de trouver les manières de transmettre cette valeur et de déconstruire les stéréotypes déjà existants dans l'esprit des élèves. Je pense que si chaque élève considère autrui comme son égal-e, chacun-e aura la possibilité de croire en ses capacités de réussite, au delà des appartenances de sexe.

Dans ce sens, le Ministère de l'Éducation Nationale annonce clairement dans les programmes scolaires de 2015 ce qui est attendu en terme d'égalité filles-garçons au sein des établissements scolaires. Il fait de cette égalité une obligation légale qui ne peut être négligée. Avant la publication du nouveau Bulletin officiel<sup>3</sup>, la loi n°2012-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République réaffirme le rôle des écoles, élémentaires notamment, en terme d'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Cette éducation a pour but de lutter contre les discriminations et les violences, et de favoriser la mixité, particulièrement en terme de choix d'orientation et donc

---

<sup>1</sup> Jacques-Philippe Leyens, Vincent Yzerbyt, Georges Schadrone, *Stéréotypes et cognition sociale*, Sprimont : Mardaga, p. 24.

<sup>2</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

<sup>3</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège

professionnel. C'est dans le même esprit que la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, pour 2013-2018 a été signée : celle-ci comportait 3 dimensions prioritaires :

- Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes
- Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes
- S'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'études

De plus, la loi du 8 juillet 2013 a introduit un nouvel enseignement moral et civique, qui « fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que de la laïcité<sup>4</sup> ». Plus récemment, une circulaire<sup>5</sup> sur l'éducation à la sexualité a été publiée (septembre 2018), rappelant son rôle dans la construction des individu-es, le renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi, et le respect entre les filles et les garçons.

Malgré l'ensemble de ces dispositifs et mesures adoptés et la prise de conscience que l'École est le premier endroit (après la famille) où l'égalité entre les garçons et les filles doit être prônée et encouragée, il subsiste de nombreuses différences en terme de comportement et de réussite entre les élèves en fonction de leur sexe. Ainsi, l'École ne devrait-elle pas prendre aussi en compte la dimension de la confiance en soi et de l'estime de soi de chacun-e, afin que tous-tes les élèves puissent croire en leur potentiel de progression et de réussite ? Il s'agit donc dans ce mémoire, s'appuyant sur le travail que je vais accomplir durant toute l'année scolaire avec ma classe, de se demander : l'École peut-elle renforcer la confiance en soi et l'estime de soi des élèves, pour permettre à chacun-e de prendre en main son avenir, au sein de la société ?

Pour répondre à cette problématique, j'exposerai dans un premier temps les données scientifiques actuelles relatives à mon sujet. Dans un second temps, je présenterai le travail mené avec mes élèves de CE1 visant le renforcement de la confiance en soi et la diminution de l'impact négatif des stéréotypes genrés sur les performances. L'ensemble de ce travail sera ensuite analysé et commenté.

---

<sup>4</sup> Article L. 311-4 du code de l'éducation

<sup>5</sup> Circulaire n° 2018-111 du 12-9-2018 : L'éducation à la sexualité dans les enseignements primaire et secondaire.

## I. Cadre théorique

### I.1 Orientation scolaire et professionnelle : question de confiance et d'estime ?

L'orientation est un moment crucial dans la scolarité d'un-e élève, puisqu'elle définit un chemin à suivre pour aboutir à l'exercice d'un futur métier. De nombreux facteurs sont pris en compte de manière plus ou moins consciente lorsqu'un-e élève doit s'orienter : ses résultats scolaires, ses goûts, son sexe, son origine sociale, ses ambitions. C'est en observant l'ensemble de ces critères que de multiples inégalités entre filles et garçons apparaissent.

Au niveau de la réussite scolaire, de grands écarts existent entre les garçons et les filles. La DEPP publie chaque année des statistiques relatives au parcours scolaire des filles et des garçons, allant de l'école à l'entrée dans la vie professionnelle<sup>6</sup>.

L'édition 2018 confirme de nouveau le paradoxe entre l'obtention de meilleurs résultats scolaires chez les filles, et une meilleure réussite professionnelle chez les garçons. Effectivement, les filles obtiennent, et ce dès les évaluations internationales PIRLS menées au CM1, de meilleurs résultats que les garçons (ici, en compréhension de l'écrit). À l'arrivée au collège, 86% des filles maîtrisent la langue française, pour 78% de garçons. En 2014, 85% des filles maîtrisaient les compétences de base en français à la fin du CE1, et 78% de garçons. Concernant les mathématiques, garçons et filles maîtrisent les compétences de base de la même manière, soit environ 83%, à la fin du CE1. Les filles sont davantage à atteindre le niveau du baccalauréat, et comptent environ 84% de bachelières contre 74% de bacheliers, en 2016. Même si les filles ont tendance à se diriger davantage vers les filières S et ES que vers la filière L<sup>7</sup> en comparaison avec les années 90, elles sont tout de même minoritaires en filière scientifique. En 2016, elles représentent 41,3% des terminales scientifiques. En 2015, 30% des ingénieur-e-s seulement sont des femmes. À l'inverse, les garçons sont largement sous-représentés dans les filières littéraires : à la rentrée 2016, les garçons représentent 21% des élèves de première L.

En 2017<sup>8</sup>, concernant l'enseignement supérieur, les femmes restent majoritaires dans les domaines des lettres, des sciences humaines (69,7%), et du *care*, c'est-à-dire les formations

---

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, 2018. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/80/0/depp-ni-2018-filles-et-garcons\\_906800.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/80/0/depp-ni-2018-filles-et-garcons_906800.pdf)

<sup>7</sup> Françoise Vouillot, L'orientation, le butoir de la mixité, *Revue française de pédagogie*, Lyon, 01/06/2014

<sup>8</sup> Secrétariat d'État chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, *Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, Chiffres-clés, édition 2018 [https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2018/09/29474-DICOM-CC-2018-essentiel\\_BD.pdf](https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2018/09/29474-DICOM-CC-2018-essentiel_BD.pdf)



paramédicales et sociales relatives au domaine de la santé (84,6%) (ces derniers étant moins rémunérés, et moins prestigieux aux yeux de la société), tandis que les hommes restent dominants dans les universités de sciences et en STAPS (71%).

Les inégalités entre filles et garçons, femmes et hommes, persistent jusque dans le monde professionnel : en 2016, 43,2% des femmes pour seulement 12,6% des hommes sont des employé-e-s. L'écart salarial reste encore très important : en 2014, l'écart de revenus salarial entre les hommes et les femmes était de 24%.

Le « plancher collant » traduit le phénomène selon lequel les femmes ne parviennent pas ou peu à sortir des métiers subalternes, à faibles responsabilités et peu valorisants, et le « plafond de verre » symbolise ce qui empêche leur ascension professionnelle : en 2016, 4% des femmes seulement accèdent à la présidence d'une entreprise, et 14,9% sont des membres exécutifs (pour respectivement 9% et 20,4% des hommes). Parmi les hautes fonctions administratives du service public de l'Éducation Nationale, les femmes représentent 55,2% des recteurs-trices et vice-recteurs-trices, 28,5% des DASEN (directeurs-trices académiques des services de l'Éducation Nationale), 33,2% de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, et 63,9% des attachés d'administration de l'État<sup>9</sup>.

L'ensemble de ces chiffres traduit les nombreuses inégalités existantes entre les femmes et les hommes dans leur orientation et leur carrière professionnelle. Pourquoi ces inégalités persistent-elles ? Quelles sont les causes d'une telle rupture entre les sexes ? D'où vient cette inversion entre réussite scolaire et réussite professionnelle ? Chaque individu grandit et se construit au sein de la société, qui possède ses propres codes, normes, et règles. Il en résulte que chacun-e tente de s'intégrer dans cet ordre social, en se conformant à ce qu'on attend d'eux/elles, au détriment de ce qu'ils/elles sont vraiment, et de leur potentiel. En effet, la plupart des enfants apprennent très tôt ce à quoi ils/elles sont destinés-es, en terme de loisir ou d'ambition par exemple. Concernant les études et plus particulièrement les disciplines scolaires, Marie Duru-Bellat affirme que la construction de ces dernières « débouche sur des inégalités entre les sexes<sup>10</sup> ». Elle prend pour exemple l'informatique et la physique, qui sont portées « le plus souvent par des enseignants hommes » et « participent à l'identité sexuelle des garçons » en valorisant « des domaines susceptibles d'intéresser davantage les garçons (loisirs,

---

<sup>9</sup> Rapport de situation comparée 2016-2017 relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes du Ministère de l'Éducation Nationale [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016-2017\\_Enseignement\\_scolaire/05/6/DEPP-2017-EPFH-\\_2016-2017\\_965056.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016-2017_Enseignement_scolaire/05/6/DEPP-2017-EPFH-_2016-2017_965056.pdf)

<sup>10</sup> Marie Duru-Bellat, Note de synthèse : Filles et garçons devant l'école In : *Revue française de pédagogie*, volume 110, 1995, p. 75-109.

mécanique, électricité...) », au détriment de l'investissement des filles dans ces disciplines. Brigitte Laloupe confirme que « les femmes ressentent un fort déficit de sentiment de légitimité », qui les pousse à douter « de leur légitimité à briguer un nouveau poste, une nouvelle fonction<sup>11</sup> ».

Il apparaît finalement que la confiance en soi et le sentiment de légitimité d'une personne soient des dimensions fondamentales pour s'épanouir et réussir dans notre société actuelle : qu'en est-il de la confiance en soi et de l'estime de soi, chez chacun-e d'entre nous ?

## **I.2 L'estime de soi et la confiance en soi**

Quelle est ma valeur ? Que puis-je entreprendre ? Suis-je capable de l'accomplir ? Vais-je réussir ? Toutes ces interrogations n'apparaissent pas forcément de façon aussi claire, mais beaucoup de personnes, en particulier les femmes, à un moment donné de leur vie, sont confrontées à des situations qui les amènent à se poser certaines questions quant à leur capacité à les traverser avec succès. Celles-ci apparaissent notamment lorsque les femmes postulent à des postes dits pour hommes, ou quand elles entreprennent de faire des études, encore une fois dites masculines : dans ces moments, les femmes ressentent ce qu'on appelle un sentiment d'illégitimité, c'est-à-dire qu'elles pensent ne pas avoir leur place et/ou les compétences nécessaires pour prétendre à certaines ambitions. Pour beaucoup d'hommes, en revanche, ce questionnement n'a pas lieu : ces derniers ont intériorisé, depuis leur plus jeune âge, qu'ils ont des compétences qui leur permettent de tout affronter avec succès. C'est bien là que l'estime de soi d'une personne montre toute son importance.

L'estime de soi découle de ce que de nombreux-ses auteur-e-s appellent « le concept de Soi ». En 1988, Lawrence établit un modèle théorique du concept de Soi, selon lequel l'estime de soi dépend de l'écart, de la différence qu'il existe entre ce que nous sommes réellement (« l'image de soi »), et ce que nous aimerions être (« le Soi idéal »). Ainsi, plus l'écart entre ce que nous sommes et ce que nous souhaiterions être est important, plus l'estime de soi d'une personne est faible, et inversement. L'estime de soi apparaît donc comme le jugement, l'évaluation que l'on va porter sur soi.

Selon André & Lelord l'estime de soi est constituée de trois sous-composantes :

---

<sup>11</sup> Brigitte Laloupe, L'indispensable sensibilisation des acteurs aux mécanismes psychosociaux qui construisent les inégalités hommes/femmes, Paris, *Regards*, 2016/2(N°50), p.180-190.

- **L'amour de soi** : cette première composante correspond à l'amour que l'on se porte, même en cas d'échec. L'amour de la famille (et en particulier des parents) inconditionnel est une base nécessaire pour construire l'amour de soi.
- **La vision de soi** : cette seconde composante traduit le regard que l'on va porter sur soi-même, la manière dont on s'évalue et on se juge au quotidien.
- **La confiance en soi** : cette dernière composante résulte des deux premières pour les auteurs : elle renvoie à la capacité d'un individu à réagir de manière positive dans des situations nouvelles, et/ou complexes<sup>12</sup>.

Le Soi d'un-e enfant se construit progressivement, et dépend, selon la théorie de l'attachement de Bowlby (1969/1982), de la relation qu'il entretient avec la ou les personnes qui l'élèvent, de ses premiers jours de vie jusqu'à environ ses cinq ans. Durant cette période, l'enfant analyse quelles sont les personnes qui répondent à ses besoins avec bienveillance et récurrence lorsqu'il/elle se retrouve en situation de détresse. Plus l'enfant se sentira en sécurité, c'est-à-dire que plus il/elle sait qu'il/elle peut compter sur une ou plusieurs personnes pour prendre soin de lui/elle quand il/elle en a besoin, plus il/elle pensera posséder une certaine valeur et en valoir la peine. Il apparaît également dans cette théorie que la confiance en soi et l'estime de soi sont très liées : en effet, plus l'enfant se sent en sécurité, encouragé, soutenu, grâce à l'intervention de sa ou de ses figures d'attachement, plus il/elle se sentira capable d'explorer son monde et de faire ses propres découvertes, développant ainsi des ressources et des capacités qui lui sont personnelles<sup>13</sup>. Chaque enfant arrive donc à l'école avec une estime de soi qui, s'il/elle a reçu assez d'attention de la part de ceux/celles qui l'ont élevé-e, devrait être globalement haute. Or, l'école est un des premiers lieux où l'enfant va pouvoir se socialiser, et va avoir d'autres « feedbacks » que ceux de la part de ses parents. N'ayant pas la même relation avec ses nouveaux pairs qu'avec sa famille, les jugements qu'il/elle recevra de leur part peuvent ne pas être conformes à ce qu'il/elle a toujours entendu : ce peut être le cas lors des évaluations scolaires, de la part des enseignant-es par exemple. Dès l'âge de 7 ou 8 ans, les enfants sont capables de se comparer aux autres, et cette comparaison est susceptible de modifier l'estime de soi qu'ils/elles possédaient au départ, la plupart du temps dans un sens bien négatif. Maintier & Alaphilippe ont mené une étude basée sur l'auto-évaluation d'élèves de CE1 et de CM1,

---

<sup>12</sup> Christophe André, François Lelord, *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris, Odile Jacob, 2007.

<sup>13</sup> Liébert Philippe, « La théorie de l'attachement », dans : *Quand la relation parentale est rompue. Dysparentalité extrême et projets de vie pour l'enfant*, sous la direction de Liébert Philippe. Paris, Dunod, « Enfances », 2015, p. 7-18.

appartenant ou non à des écoles en ZEP (ancienne REP)<sup>14</sup>. Les résultats montrent que les élèves de CE1 ont une meilleure estime de soi que ceux/celles de CM1, de même que les élèves de ZEP, comparativement à ceux/celles en dehors des ZEP. Ce dernier résultat n'est vrai que pour les élèves de CE1. Il semblerait donc que plus l'enfant grandit, plus son estime va se dégrader. Il est évident que l'École accueille des enfants extrêmement différents, avec un passé et un vécu qui leur sont propres. Ainsi, elle se doit de donner la possibilité à tou-te-s d'acquérir de nouvelles compétences afin de développer une image de soi positive.

L'estime de soi et la confiance en soi sont donc deux dimensions fondamentales dans la construction de chaque individu, et il est nécessaire, en tant qu'enseignant-e, d'œuvrer avec les élèves pour les rendre les plus positives possible, afin de leur offrir toutes les chances de réussir dans le cadre scolaire, et ce, qu'ils soient garçons ou filles. Il est important d'avoir à l'esprit que chaque élève grandit au sein d'une famille singulière, avec ses propres valeurs, normes, coutumes, et règles. Néanmoins, la société dans laquelle vivent ces familles est formatée par un grand nombre d'idées reçues, appelées stéréotypes, relatives aux filles et aux garçons, qui assignent des rôles et peuvent enfermer les individu-e-s, au détriment de leur singularité, et de la construction de la confiance en soi et de l'estime de soi.

### **I.3 Le genre et la construction des stéréotypes de genre**

Aujourd'hui, les termes « sexe » et « genre » sont bien différenciés. Le sexe renvoie à des différences biologiques et anatomiques entre les femmes et les hommes, tandis que le genre fait référence à toutes les autres différences qui peuvent exister dans notre société (de nature sociale, psychologique, économique, politique...). Cendrine Marro, définit le genre comme « un ensemble de rapports sociaux et de normes de sexe fondées sur les différences entre les sexes, pouvant être hiérarchisantes et productrices d'inégalités<sup>15</sup> ».

Le genre est un concept complexe qui permet d'expliquer plusieurs choses :

- Les différences entre les femmes et les hommes viennent d'une construction sociale.
- Cette dernière attribue des rôles, des statuts, des qualités, des aptitudes, des goûts, etc. différenciés selon le sexe de l'individu-e.

---

<sup>14</sup> Christine Maintier, Daniel Alaphilippe, Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation, *Bulletin de psychologie* (Numéro 488), 2007/2, p. 115-120.

<sup>15</sup> Cendrine Marro, Dépendance-indépendance à l'égard du genre, *Recherche et formation*, 69, 2012, p. 65-80.

- La société (et donc l'ensemble des relations sociales) s'organise autour d'une hiérarchie qui pose la supériorité des hommes sur les femmes. Cette organisation engendre forcément des conséquences sur le devenir de chacun-e.

C'est en s'intéressant au concept de genre qu'il est possible d'étudier ce que sont les stéréotypes de genre, et la manière dont ils se construisent. En effet, le genre attribue des rôles aux individus, et ces rôles diffèrent selon que l'individu soit homme ou femme.

Lorsque l'enfant naît, ses premières interactions vont avoir lieu avec ses parents. Ceux sont eux qui vont être les médiateurs entre la société et le nouveau-né, et qui vont lui permettre de s'insérer, petit à petit, dans le monde social. Or, il apparaît de manière précoce une différence de comportement chez les proches de l'enfant, selon qu'il est une fille ou un garçon.

Dans les années 70, Phyllis Katz a en effet montré dans une expérience appelée « bb x », que les adultes ne se comportent pas de la même manière lorsque le bébé qui se trouve devant eux est présenté comme un garçon, ou comme une fille (en pyjama jaune dans les deux cas) : quand le bébé en question se met à pleurer, si c'est un garçon, alors les adultes considèrent qu'il est en colère. Si c'est une fille, alors ils considèrent qu'elle a peur. Cette expérience montre à quel point les stéréotypes de genre guident nos actions et nos pensées, et se transmettent de manière plus ou moins inconsciente de génération en génération, de sorte qu'aujourd'hui, 50 ans après l'expérience, il est encore difficile de trouver un ballon de football dans une chambre de petite fille, comme le montrent les clichés de la photographe sud-coréenne JeongMee Yoon<sup>16</sup> (cf. annexe 1 p.47), ou encore les catalogues de jouets (cf. annexe 2 p.48). Cette expérience met en lumière les stéréotypes de genre relatifs aux jouets des enfants, mais ces stéréotypes apparaissent dans de nombreux autres domaines : le sport, les facettes de la personnalité, la réussite scolaire. Ainsi, un petit garçon devra être actif, dégourdi, voire transgressif parfois, tandis qu'une petite fille devra être douce, calme, consciencieuse. Ces injonctions ont forcément un impact sur l'estime et la confiance en soi de chacun-e : les garçons, conformément aux qualités qu'on leur attribue, se montreront plus aventuriers et virils, tandis que les filles se sentiront bien plus vulnérables et en manque de légitimité.

Ces stéréotypes de genre peuvent également expliquer les différences évoquées plus haut quant aux meilleurs résultats scolaires des filles vis-à-vis de ceux des garçons : en effet, ces écarts peuvent s'expliquer par la différence entre l'éducation des unes et des autres. D'une manière générale, l'éducation des filles est davantage conforme avec les attentes du système scolaire : respecter les règles, attendre son tour, être calme, rester en silence. Les garçons ont quant à eux

---

<sup>16</sup> <http://www.jeongmeeyoon.com>

« droit » à davantage d'écarts dans leur éducation, au profit du développement de leur virilité. Après la famille et les interactions qui ont lieu dans la sphère familiale, l'école est le second endroit où les stéréotypes genrés sont présents, voire renforcés, inconsciemment ou non. Au sein même de la classe, Nicole Mosconi recense de nombreux moments durant lesquels garçons et filles n'agissent pas de la même manière, et ne vivent pas la même chose au quotidien. En effet, l'auteure affirme que les enseignant-es interagissent en moyenne 44% du temps avec les filles, pour 56% du temps avec les garçons<sup>17</sup>. Ces derniers ont tendance à vouloir prendre toute la place, soit en disant les réponses attendues par les enseignant-es, soit, s'ils ne possèdent pas les réponses, en se faisant remarquer et en perturbant la classe. Les filles ont tendance à rester plus discrètes et apprennent à supporter la dominance masculine. Au delà de l'espace de la classe, la cour de récréation est également un lieu où les stéréotypes de genre sont bien visibles. Les travaux de la géographe Édith Maruéjols ont mis en lumière l'occupation genrée de cet espace : les garçons occupent le centre des cours de récréation, et ceci est souvent facilité par la présence de terrains de jeux connotés masculins comme un terrain de football par exemple<sup>18</sup>. Ainsi, les filles se retrouvent excentrées et investissent les côtés de la cour de récréation, les bancs, les espaces serrés. Ces dernières ne se sentent pas légitimes dans les espaces centraux de la cour, et préfèrent la plupart du temps faire un détour pour se rendre d'un endroit à un autre, en passant par les côtés, afin de ne pas avoir à passer « au milieu » de la cour. Grâce à ces recherches et à ces prises de conscience, certaines écoles ont ou vont, comme à Rennes, aménager des cours d'écoles non genrées, où filles et garçons pourront investir l'espace de la même manière, d'ici 2023<sup>19</sup>.

S'ajoutent à l'influence des parents et de l'école, les stratégies marketing et les commerces. L'enfant se retrouve propulser dans un monde qui se veut la plupart du temps binaire : les filles d'un côté, et les garçons de l'autre : couleurs, jouets, activités bien différenciés. Il suffit de se rendre dans n'importe quel magasin, d'ouvrir n'importe quel catalogue de jouets pour s'en rendre compte : toutes les publicités, tous les messages à destination des enfants s'accompagnent de caractéristiques données, qui permettent à l'enfant d'identifier facilement si le produit lui est destiné ou non (photo d'un garçon ou d'une fille, couleur, type de jouet...). Chaque enfant arrive donc à l'école avec un nombre important de stéréotypes sexués intériorisés. L'école participe aussi à la consolidation des stéréotypes, à travers les différentes

---

<sup>17</sup> Nicole Mosconi, Effets et limites de la mixité scolaire, Paris, *Travail, genre et sociétés*, (N° 11), 2004/1, p. 165-174.

<sup>18</sup> Édith Maruéjols, intervention dans une classe de 5<sup>ème</sup> <https://matilda.education/app/course/view.php?id=218>

<sup>19</sup> <https://www.elueslocales.fr/actualites/parite/rennes-des-cours-de-recreation-non-genrees-dici-a-2023/>

interactions sociales enfant – adulte ou entre pairs, ou encore avec la présence dans les classes de nombreux jouets, livres, catégorisés « filles » ou « garçons ». Sachant que chaque enfant a intégré des stéréotypes de genre et continue de le faire, il apparaît de façon évidente que cela aura des conséquences sur le parcours scolaire de chacun-e.

#### **I.4 L'impact de « la menace du stéréotype » sur l'estime de soi et les performances**

La terminologie « menace du stéréotype » fait son apparition dans les années 1995 avec les travaux des chercheurs Steele et Aronson. On appelle « menace du stéréotype » l'impact d'un stéréotype sur les performances d'une personne qui en est la cible. Le stéréotype en question n'a un impact que s'il est activé dans l'esprit de la personne cible, consciemment ou non. Cette « menace du stéréotype » a été élargie à de nombreux groupes sociaux, en particulier aux filles. Spencer et coll. ont fait passer un test de mathématiques à des femmes et à des hommes. Cette situation permettait l'activation du stéréotype « les femmes ont de moins bonnes capacités en mathématiques que les hommes ». Suite à la présentation de la tâche, Spencer a remarqué que les femmes appréhendaient davantage l'évaluation et étaient plus anxieuses que les hommes : plus les femmes se disaient anxieuses, plus leurs performances diminuaient<sup>20</sup>. En conclusion, la présence d'une situation diagnostique des capacités et d'un stéréotype entraînent une menace sur soi, qui provoque de la distraction, une appréhension, une anxiété, une baisse de motivation, et qui interfèrent avec la performance, et confirment inévitablement le stéréotype.

Une étude d'Ambady, Shih, Kim et Pittinsky a révélé, sur une population d'élèves de 10-11 ans, que les filles réussissent aussi bien que les garçons une tâche de mathématiques et de logique lorsque précédemment elles ont eu à dessiner un paysage. A l'inverse, lorsqu'elles devaient au préalable dessiner une poupée plutôt qu'un paysage, leurs performances étaient moins bonnes. Ces mêmes auteurs ont également prouvé que chez des filles asiatiques, leurs performances en mathématiques diminuaient si la facette « fille » de leur identité était activée, et augmentaient si c'était la facette « asiatique » de leur identité qui était activée (facette activant le stéréotype : les asiatiques sont fort-es en mathématiques)<sup>21</sup>. Toujours dans le domaine des mathématiques, Huguet et Régner ont eux aussi fait apparaître des différences de

---

<sup>20</sup> Steven Spencer, Claude Steele, Diane Quinn, Under suspicion of inability : Stereotype threat and women's math performance, *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 1999, p. 4-28.

<sup>21</sup> Nalini Ambady, Margaret Shih, Amy Kim, Todd Pittinsky. Stereotype susceptibility in children: effects of identity activation on quantitative performance, *Psychological Science* 12, 2001, p. 385-390.

performances entre les élèves filles et garçons, selon que la tâche est présentée comme relevant de la géométrie, ou de la mémoire. Cela montre que le fait de réactiver l'appartenance groupale - ici de genre - d'un-e individu-e étant ciblé-e par certains stéréotypes, impacte ses performances<sup>22</sup>. Ces études soutiennent une conception situationnelle de la « menace du stéréotype » : l'activation de telle ou telle facette de l'identité va avoir un impact sur la performance, dans le sens du stéréotype.

Marie-Christine Toczek s'est intéressée, suite aux résultats des expérimentations menées par Spencer et coll., à l'impact des consignes qui étaient données aux élèves lors d'évaluations nationales en français créées par la DEPP. L'auteure a repris des items de ces évaluations (normalement destinés à des élèves de CE2) et les a présentés à des élèves de fin de CE1, dans trois conditions : une première dans laquelle les consignes n'avaient pas été changées, une seconde dans laquelle les consignes précisaient que les évaluations étaient aussi bien réussies par les garçons que par les filles, et une troisième dans laquelle toute consigne avait été supprimée. Finalement, la différence entre les deux premières conditions n'était pas significative, et c'est la troisième qui a provoqué des résultats plus similaires entre garçons et filles<sup>23</sup>. Ce nouveau résultat ouvre d'autres perspectives et amène à se poser des questions sur la nécessité des consignes, et de leur impact, même lorsqu'elles sont réfléchies pour limiter l'activation des stéréotypes de genre.

Concernant l'image de soi, McIntyre, Paulson et Lord ont attesté qu'avant une tâche de mathématiques, si les filles évaluées lisent un texte retraçant la réussite d'une autre fille dans un domaine classiquement réservé aux hommes (dans l'informatique, dans la médecine), alors cette description pouvait constituer une sorte de modèle, une source d'inspiration pour elles. Ces attentes ont été confirmées : l'exposition à la réussite d'un membre de l'endogroupe (habituellement dominé) contribue à l'augmentation de l'estime de soi et de la performance<sup>24</sup>. L'ensemble de ces études traduit à quel point la situation dans laquelle se trouve un-e individu peut avoir des conséquences néfastes sur ses performances et sur son estime. En tant que professeur-e, il semble donc nécessaire d'être toujours vigilant-e au contexte dans lequel

---

<sup>22</sup> Pascal Huguet, Isabelle Regner, Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat, *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 2009, p. 1024–1027.

<sup>23</sup> Marie-Christine Toczek. Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale... , *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/4 | 2005, p. 439-460.

<sup>24</sup> Rusty McIntyre, René Paulson, Charles Lord, Alleviating Women's Mathematics Stereotype Threat through Salience of Group Achievements, *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 2003, p. 83-90.



nous proposons des tâches à accomplir à nos élèves, afin de ne pas activer de stéréotypes réducteurs.

Au-delà du contexte dans lequel la tâche est présentée, les professeur-es n'auraient-ils/elles pas aussi un certain impact sur leurs élèves ?

## **I.5 Les prophéties auto-réalisatrices : effet Pygmalion versus effet Golem**

L'ensemble du personnel éducatif, et en grande partie les enseignant-es, possèdent de nombreux stéréotypes vis-à-vis de leurs élèves, en fonction de leur origine sociale, de leur genre et vont, la plupart du temps de manière inconsciente, avoir une influence sur le comportement et la réussite scolaire des élèves.

L'effet pygmalion, appelé aussi prophéties auto-réalisatrices ou encore l'effet Rosenthal et Jacobson<sup>25</sup>, a été démontré par ces derniers dans les années 1960. Ces auteurs avaient comme hypothèse que les attentes des professeur-es pouvaient avoir un effet sur l'échec scolaire des enfants défavorisés. Ils ont mené leur expérimentation sur des élèves de CP et de CE1. Après leur avoir fait passer un test de QI, les élèves étaient présentés aux enseignant-es soit comme ayant un fort potentiel d'évolution, soit comme ayant un potentiel d'évolution normal. En réalité, les élèves avaient été répartis de manière aléatoire. Un deuxième test de QI était ensuite réalisé, après que les élèves ont suivi des cours avec leurs enseignant-es. Les résultats montrent que les élèves diagnostiqués à fort potentiel d'évolution ont plus augmenté leur QI au deuxième test, que ceux diagnostiqués à potentiel d'évolution normal. Les enseignant-es ont traité différemment les élèves, selon leur diagnostic initial.

L'effet pygmalion consiste en réalité à établir des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève, et les voir effectivement se réaliser dans le futur. En d'autres termes, les attentes de l'enseignant-e vis-à-vis de la réussite de ses élèves vont se traduire par certains comportements, plus ou moins subtils, qui vont influencer la conduite scolaire de l'élève. L'effet pygmalion et l'effet golem diffèrent en leur nature : le premier se traduit par des attentes positives des enseignant-es envers leurs élèves, comme le fait de donner des exercices plus difficiles en estimant que les élèves sont capables de les réussir. Le deuxième se traduit par le contraire : les enseignant-es ont tendance à sous-estimer certain-es élèves et à attendre moins d'eux, ne leur permettant pas ainsi de développer toutes leurs compétences et leur potentiel de progression.

---

<sup>25</sup> Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, *Teacher Expectation for the Disadvantaged*, Scientific American, vol. 218, n° 4, 1968, p. 19-23.

Dans le milieu éducatif, l'étiquetage<sup>26</sup> peut être un moyen de se servir de l'effet pygmalion pour susciter des valeurs et des comportements positifs de la part des élèves. L'étiquetage consiste à affirmer quelque chose comme véridique vis-à-vis des élèves, afin que ces dernier-ères agissent en conformité avec ce postulat, par exemple : « vous êtes sérieux-es, vous allez réussir cet exercice de mathématiques ». Le fait de « coller une étiquette » positive sur les élèves les poussent à s'y conformer, et à produire de meilleures performances que celles qu'ils/elles auraient pu avoir en condition normale.

Cet effet pygmalion est particulièrement intéressant pour mon sujet de mémoire puisqu'il apparaît comme un levier puissant pour l'enseignant-e afin de prendre le contre-pied des stéréotypes de genre. En effet, le discours de l'enseignant-e ayant un grand impact (négatif ou positif) sur les élèves et sur leurs performances scolaires, il pourrait constituer une première manière de désactiver certains stéréotypes ancrés chez les élèves. Ainsi, par mes interactions au quotidien avec mes élèves, je peux essayer de faire en sorte que les filles ne se sentent pas inférieures ou illégitimes dans certaines situations de classe, et renforcer par la même leur estime et leur confiance en elles-mêmes. Le discours est le premier outil des enseignant-es : à chacun-e de l'utiliser pour permettre à tous les élèves d'avoir les mêmes chances de réussite et de succès, peu importe son sexe.

L'ensemble de ces études soulignent à quel point l'École peut à la fois être source de renforcement des stéréotypes ambiants de notre société, mais peut également, si elle s'en donne véritablement les moyens, être la clé de l'émancipation de tous-tes nos élèves, en garantissant et renforçant leur estime et confiance en soi.

## **II. Expérimentations dans ma classe**

### **II.1 Observations, recueil de représentations, évaluations diagnostiques**

J'ai une classe de CE1 cette année. Ma classe est composée de vingt-trois élèves, dont douze filles et onze garçons. L'école est située dans un quartier à la population plutôt aisée. Les élèves font pour la plupart beaucoup d'activités extrascolaires. Le CE1 est une classe charnière durant laquelle il y a une grande hétérogénéité entre tous-tes les élèves : certain-es savent dès le début de l'année très bien lire et écrire, quand d'autres sont encore en apprentissage et progression.

---

<sup>26</sup>RL Miller, P Brickman, D Bolen. Attribution versus persuasion as a means for modifying behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 1975, p.430-41.

Cette année scolaire est donc sujette à la comparaison entre pairs. Dès la rentrée, il m'a ainsi semblé primordial et nécessaire de faire comprendre à mes élèves qu'il était normal que tout le monde n'avance pas à la même vitesse, que chacun-e avait besoin d'un certain temps pour s'entraîner et pour réussir ses travaux. La priorité de ma période 1 était que chaque élève ait envie de revenir le lendemain à l'école, et surtout qu'ils/elles n'aient pas peur de faire des erreurs, et de rentrer dans les apprentissages. Je souhaitais également que mes élèves apprennent à s'entraider et à ne pas se juger négativement les un-es les autres : le jugement pouvant, dans ce cas là, constituer un frein à la confiance en soi.

Durant cette période 1, à travers mes observations au quotidien, j'ai remarqué que certain-es de mes élèves avaient tendance à toujours demander mon aide pour se lancer dans un exercice, de peur de ne pas bien comprendre la consigne et de se tromper par la suite. Pour moi, cette attitude signifiait qu'ils/elles n'avaient pas assez confiance en eux/elles pour se lancer seul-e. Un second facteur, qui est la non-maîtrise de la lecture, peut aussi expliquer ce besoin d'avoir la confirmation d'avoir bien compris la tâche à réaliser.

Un jour, alors que nous étudions un texte en français, une élève a demandé : « pourquoi ce sont toujours des garçons les héros dans les histoires ? ». A ce moment-là, j'ai pu assister à un mini-débat entre les élèves, sans l'avoir prévu, et la spontanéité de chacun-e m'a permis d'identifier la présence ou non de stéréotypes dans leurs représentations. Les deux idées principales qui sont ressorties sont les suivantes : plusieurs garçons ont dit que c'était normal puisque « les super-héros c'est pour les garçons », et que « les garçons sont plus courageux ». Ces affirmations ont provoqué chez certaines filles une sorte d'indignation, et ces dernières n'ont pas hésité à démentir ce qui avait été dit. Ainsi, même si tous les élèves n'ont pas participé à ce débat improvisé, j'ai pu recueillir quelques représentations, dont certaines à déconstruire. C'est en période 2 que j'ai mené la phase diagnostique de mon expérimentation. J'avais les élèves pendant trois semaines et demie, soit quatorze jours d'école. Pendant onze jours, mes élèves avaient quotidiennement une fiche d'auto-évaluation (cf. annexe 3 p.49) qu'ils/elles devaient remplir pour certaines activités (que je leur signalais). Mon hypothèse de départ était que les garçons s'auto-évalueraient de manière bien plus positive que les filles de manière générale. Concernant les disciplines particulièrement touchées par les stéréotypes sexués (telles que le français et les mathématiques), je pensais que les garçons s'auto-évalueraient mieux en mathématiques, et les filles en français, se conformant ainsi aux stéréotypes ambiants. Afin de vérifier ou infirmer ces hypothèses, l'ensemble des données ont été analysées en pourcentage, et ces derniers ont été comparés avec les données recueillies à la suite de l'expérimentation. Je fais l'hypothèse qu'à la suite de l'expérimentation, les filles s'auto-évaluent de manière plus

positive, et que l'écart entre les résultats des filles et des garçons soit ainsi réduit. Chaque jour, l'auto-évaluation a porté sur au moins une activité en français et une autre en mathématiques. Pour les autres disciplines, elles ont varié selon les jours. Parmi ces onze jours d'auto-évaluation, le dernier a fait l'objet d'une activation de stéréotypes de ma part : avant l'activité de mathématiques, j'ai laissé aux élèves un temps de coloriage : j'ai distribué aux filles le coloriage d'une princesse (cf. annexe 4 p.50) et aux garçons le coloriage d'un footballeur (cf. annexe 5 p.51). J'avais peur que certaines filles (notamment celle qui avait posé la question sur les héros des histoires) fassent une remarque sur le fait que les garçons et les filles n'avaient pas le même coloriage, et qu'elles s'en « indignent », mais finalement je n'ai eu aucune remarque. Tous-tes étaient content-es d'avoir ce moment de coloriage. Cette activation de stéréotypes par le coloriage différencié me permettait de tester l'expérimentation d'Ambady, Shih, Kim & Pittinsky (2001) présentée dans la partie théorique de ce mémoire. Concernant le français, j'ai activé les stéréotypes en disant à mes élèves : « Les filles, j'aimerais que vous vous placiez toutes de ce côté de la classe, et les garçons de ce côté. Comme nous allons faire du français, je préfère vous mettre comme cela pour que ce soit plus facile pour moi d'aider les garçons, puisqu'en français les filles vous avez moins besoin d'aide qu'eux ». À ce moment, les filles ont plutôt rigolé, et certains garçons rougissaient un peu et semblaient ne pas bien comprendre pourquoi ils avaient plus besoin de mon aide. Suite à la mise en place de ce dispositif, j'ai remarqué que les filles se sont beaucoup entraïdées, sans demander mon aide, afin que je puisse rester avec les garçons. Cette activation de stéréotypes avait pour objectif d'identifier si cela avait un impact sur la façon dont les élèves s'auto-évaluaient à la suite des activités.

Après analyse, les auto-évaluations sont différentes entre les garçons et les filles. Pour faciliter la restitution des résultats, j'ai codé les réponses des élèves :

- A = « j'ai très bien réussi l'activité »
- B = « j'ai plutôt bien réussi l'activité »
- C = « je n'ai pas trop réussi l'activité »
- D = « je n'ai pas du tout réussi l'activité »

J'ai séparé et récapitulé les résultats en quatre tableaux :

<b>RÉCAPITULATIF TOUTES DISCIPLINES CONFONDUES</b>					
	<b>RÉPONSES TOTALES</b>	<b>TOTAL A</b>	<b>TOTAL B</b>	<b>TOTAL C</b>	<b>TOTAL D</b>
GARÇONS	375	289 77,1%	62 16.5%	18 4.8%	6 1.6%
FILLES	388	219 56,4%	98 25.3%	46 11.9%	25 6.4%

<b>RÉCAPITULATIF RASSEMBLEMENT DES DISCIPLINES DITES « SECONDAIRES » (hors maths et français)</b>					
	<b>RÉPONSES TOTALES</b>	<b>TOTAL A</b>	<b>TOTAL B</b>	<b>TOTAL C</b>	<b>TOTAL D</b>
GARÇONS	121	100 82,6%	17 14%	2 1,7%	2 1,7%
FILLES	125	75 60%	32 25,6%	10 8%	8 6,4%

<b>RÉCAPITULATIF FRANÇAIS ET MATHÉMATIQUES CONFONDUES</b>					
	<b>RÉPONSES TOTALES</b>	<b>TOTAL A</b>	<b>TOTAL B</b>	<b>TOTAL C</b>	<b>TOTAL D</b>
GARÇONS	254	189 74,4%	45 17,7%	16 6,3%	4 1,6%
FILLES	263	144 54,8%	66 25,1%	36 13,7%	17 6,5%

<b>ACTIVATION DES STÉRÉOTYPES AVANT FRANÇAIS ET MATHÉMATIQUES</b>					
	<b>RÉPONSES TOTALES</b>	<b>TOTAL A</b>	<b>TOTAL B</b>	<b>TOTAL C</b>	<b>TOTAL D</b>
GARÇONS	22	18 81.8%	2 9.1%	1 4.5%	1 4,5%
FILLES	24	11 45.8%	7 29.2%	4 16,7	2 8,3%

De manière générale, les garçons ont tendance à s'auto-évaluer bien plus positivement que les filles : nous voyons effectivement, dans les trois premiers tableaux, qu'il y a quasiment 20% de plus de réponses A chez les garçons que chez les filles à chaque fois. En revanche, pour les réponses B, C et D, les filles ont toujours un pourcentage supérieur. Ce qui m'a le plus surpris, c'est que trois garçons (sur onze) entourent à chaque fois la réponse A, alors que les travaux rendus ne sont pas terminés et/ou réussis. En plus de cela, deux de ces trois garçons sont très lents à se mettre au travail, et ont tendance à attendre que je vienne les pousser pour commencer les exercices. Ce phénomène se retrouve quelques fois chez une seule fille (excepté le fait qu'elle se met au travail toute seule). Trois filles sur douze ont tendance à se sous-évaluer, par rapport à leurs résultats effectifs. Finalement les garçons ont tendance à se surévaluer, et les filles semblent s'auto-évaluer plus justement, ou à la baisse.

Le quatrième tableau en revanche montre que l'activation des stéréotypes a impacté les filles : celles-ci se sont encore moins bien auto-évaluées, alors que les garçons se sont aussi bien voire encore mieux auto-évalués. Je peux supposer ici que le coloriage de princesse a activé chez les filles la conception selon laquelle « les mathématiques c'est pour les garçons ». En revanche, le fait d'avoir séparé les élèves pour le français n'a pas impacté les garçons plus que ça : il semble que leur confiance en eux soit bien solide, malgré ce que l'enseignant-e peut dire. À la fin de la journée où les stéréotypes avaient été activés, j'ai expliqué aux élèves que ce que j'avais dit le matin n'était pas vrai, et que j'avais fait ça pour voir si cela impactait la manière dont ils s'auto-évalueraient sur les activités. Les élèves n'ont pas beaucoup réagi suite à cela, mais j'ai ressenti sur certains visages l'impression de « s'être fait avoir », traduisant un léger mécontentement. À ma grande surprise, certain-es élèves m'ont fait part de leur désir de rester dans la disposition « filles d'un côté garçons de l'autre », car ils/elles ont aimé travailler avec leur copains-ines. Les deux derniers jours de la période m'ont permis de faire réfléchir les élèves sur leurs ambitions professionnelles, les métiers qu'ils souhaiteraient faire plus tard etc. Deux séances ont été consacrées à cela.

## **Séance 1**

Objectif : identifier les représentations initiales des élèves vis-à-vis des métiers.

J'ai distribué à chaque élève une feuille (cf. annexe 6 p.52) sur laquelle ils/elles devaient compléter la phrase suivante : « Plus tard, je voudrais devenir..... ». Puis, six personnages étaient positionnés en colonnes : chaque personnage devait être relié par l'élève à l'image d'un métier. Chaque métier était représenté par une image, et c'est l'élève qui devait trouver le nom du métier correspondant.

Concernant les métiers que les élèves souhaitent exercer plus tard, voici les éléments recueillis :

Filles	Garçons
Professeure de jazz	Rappeur
Assistante maternelle	Vétérinaire (2)
Coiffeuse	Footballeur
Restauratrice (2)	Cuisinier
Cuisinière	Pilote d'avion
Ecrivaine	Agriculteur
Dentiste	Archéologue
Boulangère	Professeur de basketball
Chanteuse	Vendeur de voitures
Athlète	Pilote de motos
Archéologue	

Nous pouvons constater qu'il y a presque autant de métiers que d'élèves. Parmi les métiers énoncés par les filles, seuls « professeure de jazz » et « assistante maternelle » sont dits plutôt « féminins ». Les autres professions sont assez diverses et peuvent être attribuées à la fois aux hommes et aux femmes.

Quant aux garçons, leurs ambitions sont bien plus stéréotypées « masculin » : rappeur, footballeur, pilote, vendeur de voitures... sont autant de métiers qui sont traditionnellement associés aux hommes, et très rarement aux femmes. Aucun métier énoncé n'a de connotation exclusivement féminine.

Concernant l'association des six personnages à un des six métiers proposés, voici les résultats :

Personnage	Réponses majoritaires garçons	Réponses majoritaires filles
Homme noir	Majorité de « mécanicien »	Idem
Femme blanche blonde	Majorité de « coiffeuse » et de « maitresse »	Majorité de « maitresse »
Homme asiatique	Majorité de « dentiste »	Majorité de « coiffeur »

Femme blanche brune	Autant de « sage-femme » que de « dentiste » que de « boulangère »	Majorité de « maitresse »
Homme blanc	Majorité de « boulanger »	Idem
Femme noire	Majorité de « sage-femme »	Idem

Certaines associations majoritaires telles que l'homme noir avec le métier de mécanicien, ou l'homme blanc avec le métier de boulanger, montrent que certains stéréotypes (à la fois de sexes et ethniques) sont déjà très présents dans la tête de tous les élèves, qu'ils/elles soient fille ou garçon.

Si les filles associent la femme blanche blonde et la femme blanche brune au métier de maitresse de manière majoritaire, cela vient peut-être du fait qu'elles les aient associées à ma binôme (brune) et à moi (blonde).

De manière plus détaillée, les garçons ont attribué entre quatre et cinq métiers différents à chaque personnage homme, et uniquement trois métiers à deux personnages femmes, et cinq à la dernière. Les filles, elles, ont attribué entre trois et six métiers à chaque personnage homme, et entre quatre et six métiers à chaque personnage femme. Il semblerait ainsi que de manière plus évidente chez les filles, les métiers n'aient pas véritablement de sexe, et peuvent ainsi être attribués aussi bien aux garçons qu'aux filles.

## Séance 2

Objectif : Approfondir la réflexion sur les métiers en lien avec la confiance en soi des élèves.

Pour commencer, je leur ai demandé de se projeter sur un des six métiers auxquels ils/elles avaient dû associer les personnages la veille : les filles se sont projetées sur cinq des six métiers, et les garçons sur seulement trois des six métiers. Ce résultat converge vers l'hypothèse que les filles sont plus « ouvertes d'esprit » vis-à-vis des métiers que les garçons.

J'ai ensuite amené la discussion sur le fait que certains métiers nécessitaient de faire beaucoup d'années d'études, tandis que d'autres en nécessitaient moins. J'ai donc demandé aux élèves qui se sentait capable de réaliser de grandes études : onze filles sur douze ont répondu « oui » (la douzième est une élève dyslexique en grande difficulté). Sept garçons sur onze ont aussi répondu « oui », et quatre ont répondu « non ». Ce qui m'a frappée, c'est que parmi ces quatre garçons, deux font partie de ceux qui se surévaluent toujours. Ces résultats montrent que les



filles collent plus à l'image de l'élève « studieuse, sérieuse, consciencieuse », tandis que certains garçons en sont plus éloignés.

J'ai ensuite repris les réponses des élèves concernant le métier qu'ils/elles souhaitent exercer plus tard, afin de connaître les raisons pour lesquelles ils/elles désirent faire ce métier. Il est apparu que beaucoup de filles choisissent de faire un métier « parce qu'elles aiment » chanter, danser, cuisiner, les bébés, écrire, courir... Certaines ont envie de faire un métier car elles sont entourées de personnes qui l'exercent, et cela leur donne envie. D'autres ont reçu des compliments de la part de leurs parents ou de leurs professeur-es dans une discipline, qui les ont motivées à faire un métier en particulier. En revanche, concernant les réponses des garçons, elles sont plus diversifiées : l'un a trouvé un fossile un jour et cela lui a donné envie d'en découvrir plein d'autres, un autre fait du jardinage depuis qu'il est tout petit avec sa famille, un autre a un jour parlé à un pilote d'avion, un autre va regarder les pilotes de motos avec sa maman régulièrement, un autre a commencé à faire du basket depuis un an et il adore ça, un autre est dans le club de football de l'OGC Nice et veut entraîner son petit frère plus tard, un dernier veut devenir connu comme les rappeurs « Bigflo et Oli ». Seuls deux garçons souhaitent faire un métier seulement « parce qu'ils aiment » les animaux, les voitures.

Enfin, j'ai demandé à chaque élève s'il/elle pensait réussir à exercer le métier désiré :

- Parmi les filles : huit pensent réussir. Une pense réussir « à 100% ». Une pense réussir avec beaucoup d'entraînement. Une pense réussir « à 90% ». La dernière a des doutes mais pense quand même qu'elle y arrivera.
- Parmi les garçons : sept pensent réussir. Trois pensent réussir « à 100% ». Un pense ne pas réussir, car il a peur de rater les plats (il souhaite devenir cuisinier).

L'ensemble de ces résultats et de ces échanges m'ont permis d'identifier que mes élèves garçons semblent avoir plus confiance en eux que mes élèves filles, au sujet desquelles je perçois plus de doutes. Les garçons apparaissent pour la plupart comme plus sûrs d'eux, ne doutant pas de l'avenir.

## **II.2 Expérimentations réalisées**

Suite à toutes ces observations, j'ai réalisé mes expérimentations pendant la période 3 (du 7 au 22 janvier 2019), soit durant dix jours d'école. Pendant cette période, mon objectif était de travailler la notion de confiance en soi avec les élèves tout en abordant celle de l'égalité filles-garçons et des stéréotypes de genre qui y sont associés. Le travail a été mené dans plusieurs disciplines.

Récapitulatif des différentes expérimentations menées		
Discipline	Objectif(s) de la séquence	Nombre de séances
Enseignement moral et civique	Acquérir un regard critique sur la notion de confiance en soi. Questionner et déconstruire les stéréotypes genrés (en particulier en lien avec les activités sportives et les métiers).	5 séances
Français / littérature	À travers l'étude de l'album <u>Arthur et Clémentine</u> d'Adela Turin, questionner la confiance en soi, l'estime de soi, l'importance de prendre son destin en main. Lectures offertes en réseau.	5 séances
Éducation physique et sportive	Déconstruire les stéréotypes de genre autour de la pratique sportive de la danse.	5 séances

### **Séquence d'enseignement moral et civique (détaillée)**

Compétences principales travaillées :

- Culture du jugement : confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé / développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique.
- Culture de la sensibilité : s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Culture de la règle et du droit : comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques (principe d'égalité entre tous-tes).

-

#### **Séance 1 : Max se trouve nul**

Déroulement : la séance débute par la lecture de la bande dessinée « Max se trouve nul ». Le livre ayant un petit format, je décide de projeter une vidéo de la lecture pour que les élèves puissent mieux voir les illustrations et comprendre l'histoire. Ensuite, je questionne les élèves sur leur compréhension de l'histoire :

« Pourquoi Max se trouve nul au début de l'histoire ? »

« *Qu'est-ce qui lui fait penser ça ?* »

« *Qu'est-ce qui lui remonte le moral ?* »

Suite à ce moment de discussion collective, une fiche est distribuée aux élèves (cf. annexe 7 p.53) : ces derniers doivent relier à chaque image la phrase correspondante (de manière individuelle). La correction collective qui suit permet de revenir sur chaque phrase et d'en discuter en classe entière.

## **Séance 2 : Qu'est-ce qu'il y a de bien chez moi ?**

Déroulement : la courte histoire « La jarre abîmée » est lue aux élèves. Cette histoire utilise la jarre comme métaphore afin de parler des personnes qui n'ont pas une bonne estime d'elles-mêmes.

Résumé de l'histoire : un porteur d'eau indien avait deux jarres pour transporter l'eau chez son maître. L'une était fêlée et perdait beaucoup d'eau pendant le trajet. L'autre au contraire, gardait tout le liquide sur l'ensemble du trajet. La jarre fêlée s'excusa un jour auprès du porteur d'eau car elle n'accomplissait pas bien son devoir et n'en n'était pas fière. Le porteur d'eau lui annonça alors que grâce à elle, il a pu faire pousser une grande quantité de plantes le long du chemin, qu'elle arrose lors de chaque passage, et qu'il peut ainsi offrir au maître pour décorer sa table chaque jour.

Une réflexion sur l'estime de soi est alors menée grâce à l'analyse de cette histoire. Ensuite, les élèves doivent trouver au moins une qualité chez un-e camarade de leur choix. Lors de la mise en commun, l'élève visé devra se demander : « *est-ce que je suis surpris-e par ce que l'autre voit en moi ? Est-ce que j'ai découvert une qualité à laquelle je n'aurais pas pensé ?* »

Enfin, chaque élève est amené à trouver une qualité et un défaut sur soi. Lors de la discussion collective qui suit, nous tentons de transformer chaque défaut énoncé en qualité, ou bien de trouver des axes de progression pour l'élève.

## **Séance 3 : l'importance de croire en soi pour réaliser ses rêves**

Déroulement : les élèves ont visionné un extrait du dessin animé Zootopie (de 2' à 8'09). Dans cet extrait, nous voyons le personnage principal (une lapine) qui désire depuis toute petite devenir officière de police. Durant ces six minutes, nous la voyons travailler dur pour atteindre son objectif malgré les découragements venant de son entourage (sa propre famille), et les échecs successifs. Finalement, la lapine n'a jamais abandonné et est nommée officière de police à la fin de l'extrait (elle est même majeure de sa promotion !). Suite au visionnage de l'extrait, les élèves sont questionnés sur leur compréhension en collectif à l'oral :

- « *Quel est le personnage principal ?* »
- « *Quel métier souhaite-t-elle exercer ?* »
- « *Y arrive-t-elle ?* »
- « *Est-ce que ses proches l'ont encouragée ?* »
- « *A-t-elle perdu espoir ?* »
- « *Est-ce qu'on peut dire qu'elle a confiance en elle ?* »

#### **Séance 4 : les stéréotypes de genre dans les métiers**

Déroulement : lorsque les élèves sont arrivés, en classe, ce texte était écrit au tableau :

« *Nina souhaite devenir footballeuse professionnelle. Quand elle le dit à son copain Léo, celui-ci rigole et se moque d'elle :*

*- Le football ce n'est pas pour les filles ! Tu ne réussiras jamais !*

*Le lendemain, en classe, la maîtresse demande à tous les élèves quel métier ils/elles voudraient faire plus tard. Quand c'est au tour de Nina de répondre, celle-ci dit qu'elle ne sait pas ce qu'elle veut devenir. Nina est rassurée car personne ne s'est moqué, mais elle ne sait plus quoi penser... D'après toi, Nina doit-elle changer de métier ? Pourquoi ?* »

Après que les élèves ont lu le texte et l'ont bien compris, je leur ai annoncé qu'ils allaient faire un débat pour tenter de trouver une réponse à la question posée. Nous avons placé les chaises en cercle afin que tout le monde se voit et que la communication soit facilitée. Pour ma part, je suis restée en retrait à mon bureau pour noter ce qui allait être dit durant le débat. Mes interventions se limitaient à amener les élèves à justifier davantage leurs réponses, à recentrer le débat si nécessaire, et à le relancer avec de nouvelles interrogations :

« *Si elle avait dit à Léo qu'elle voulait devenir maîtresse, est-ce que tu penses qu'il se serait moqué d'elle ?* »

« *Si au lieu de Nina c'était Nino, un garçon qui disait qu'il voulait devenir footballeur professionnel, est-ce que Léo se serait moqué de lui ?* »

(Le débat retranscrit sur la base de mes notes se trouve en annexe 8 p.54-55)

#### **Séance 5 : fin de séquence et trace écrite**

Déroulement : pour commencer la séance, j'ai demandé aux élèves de me dire ce qu'ils/elles avaient retenu de toutes nos séances où l'on a parlé de la confiance en soi, de ce que garçons et filles pouvaient réaliser. Ensuite, je leur ai demandé d'écrire individuellement des slogans ou des courtes phrases en rapport avec la confiance en soi et l'égalité entre les filles et les garçons. Les élèves ne voyaient pas bien ce qu'était un slogan, j'ai donc fait un exemple au tableau sur

le thème du recyclage pour qu'ils comprennent ce que j'attendais d'eux : « *Recycler, c'est nous sauver !* » Nous en avons conclu que c'était une courte phrase pour faire passer un message important. J'ai lu les productions des élèves pendant la récréation et en ai sélectionné cinq. Au retour de la récréation, j'ai rassemblé les élèves en cinq groupes, et chaque groupe était responsable d'une phrase / d'un slogan et devait créer une affiche (les affiches sont en annexe 9 p.56) Elles ont ensuite été exposées dans le couloir.

**Bilan de la séquence** : cette séquence a permis de faire la synthèse de beaucoup de dimensions rattachées à celle de la confiance en soi et de l'estime de soi : la réussite à l'école, les métiers (donc l'ambition), les qualités et les défauts, ou encore l'égalité entre les filles et les garçons. Les élèves ont été acteurs-trices de leurs apprentissages car leur participation (majoritairement à l'oral) a été sollicitée à de nombreuses reprises, afin de les amener à questionner leurs propres représentations et à peut-être les modifier au fur et à mesure des échanges. La séance 1 a permis de conclure que si l'on se répète sans arrêt des choses négatives, on ne pourra pas avoir confiance en soi et on aura moins de chance de réussir. La fiche distribuée ensuite a permis de continuer la discussion sur cette notion et d'instaurer les « six petites règles pour avoir confiance en soi », reprises de la fiche. La séance 2 a permis de revenir sur une des six règles énoncées à la séance précédente : « réconfortons les copains et les copines quand ils perdent confiance en eux/elles », et l'importance de se demander ce que l'on peut apporter à ceux et celles qui nous entourent. Lors de la mise en commun des qualités que chacun-e avait trouvé sur un-e camarade de la classe, voici celles qui sont le plus ressorties :

- Tu es gentil-le
- Tu es toujours là pour moi
- Tu joues toujours avec moi
- Tu es drôle
- Tu es fort-e à l'école / tu travailles bien

Le dernier moment de la séance a permis à chacun-e de réfléchir à ce qu'ils/elles sont et ce qui les caractérise. Voici ce qui a été énoncé en majorité par les élèves :

Qualités : je suis gentil-le / je suis là pour mes ami-es / je suis un-e bon-ne ami-e / je travaille bien / j'aime aider les autres / je chante/danse/joue bien (au football, au basketball...)

Défauts : je suis têtu-e / je m'énerve souvent / je suis stressé-e / je n'arrive pas à me concentrer / je bavarde.

La séance 3 a amené les élèves à réaliser qu'il était très important de croire en soi et de se donner les moyens de réussir dans ce que l'on veut vraiment, indépendamment de ce que

peuvent penser les autres. Lors de la séance 4, les échanges ont été constructifs et les élèves ont su s'écouter et se répondre. Certains arguments sont revenus plusieurs fois, notamment l'idée qu'il faut croire en soi peu importe ce que les autres peuvent dire, et que garçons et filles peuvent faire le même sport ou le même métier. Bien sûr, d'autres arguments (en infériorité numérique) laissaient transparaître l'imprégnation de stéréotypes genrés, tels que : « le métier de maitresse est quand même plus adapté aux filles », « c'est vrai que c'est plus pour les filles d'être maitresse mais il y a quand même des garçons », qui étaient néanmoins vite démentis par les autres ou par l'auteur de la phrase lui-même. Le débat a finalement été réglé, les élèves se sont tous-tes mis-es d'accord sur le fait que Nina ne doit pas changer de métier si c'est réellement celui qu'elle souhaite faire. La dernière séance a permis de clôturer la séquence tout en évaluant la capacité des élèves à mettre des mots sur tout ce que nous avons vu. Cette séance apparaît donc comme une sorte d'évaluation sommative, qui sera complétée par mes observations au quotidien durant le reste de l'année.

### **Séquence de français / littérature : Arthur et Clémentine**

Compétences principales travaillées :

- Être capable de faire des inférences
- Justifier ses interprétations et ses réponses à l'oral
- Être capable de mobiliser une argumentation au sein d'un débat
- Résumer le déroulement d'une histoire étudiée en s'appuyant sur les moments-clés

L'entrée dans l'album a été réalisée par la 1<sup>ère</sup> de couverture (cf. annexe 10 p.57), grâce à 3 axes : « ce que l'on voit », « ce que l'on croit savoir », « les questions que l'on se pose ». Pour la majorité, les élèves pensent que la tortue était Clémentine (indice : le collier de perles roses), qu'elle est fatiguée ou triste, et que ce qu'elle porte sur son dos (un instrument) est lourd. Ils/elles se demandaient donc pourquoi elle portait cela sur le dos : « peut-être qu'elle ne peut plus faire de musique », « elle a perdu son orchestre », « c'est à Arthur mais c'est elle qui le porte ». L'album a ensuite été découvert en trois épisodes (trois séances). Entre chaque épisode, les élèves étaient amené-es à réfléchir sur la différence entre ce que les personnages disent, et ce qu'ils pensent. Ce questionnement permettait aux élèves de mieux comprendre la psychologie des personnages : Arthur rabaisse sans arrêt Clémentine, il pense qu'il est supérieur à elle et dénigre toutes ses idées et ses initiatives. Clémentine quant à elle, pense d'abord qu'Arthur a raison, qu'elle est idiote, sans talent et assistée, puis, au fur et à mesure des jours,

elle pense réellement par elle-même et décide de prendre sa vie en main, même s'il faut désobéir à Arthur.

Afin de bien cerner le personnage d'Arthur, les élèves sont amené-es à repérer dans les dialogues toutes les phrases ou tous les mots qu'Arthur prononcent et qui peuvent faire perdre toute confiance à Clémentine. Ainsi, l'importance de ne pas écouter ceux et celles qui essaient de nous décourager apparaît comme primordiale et garante de la réalisation de nos rêves. Avant de découvrir la fin de l'histoire, les élèves ont réfléchi lors d'un débat à la question suivante : *Clémentine serait-elle plus heureuse sans Arthur ?* Deux arguments majeurs sont ressortis de la discussion : Clémentine doit rester avec Arthur car elle est amoureuse de lui donc elle est plus heureuse avec lui / Clémentine serait plus heureuse sans Arthur car il la rend triste et elle ne peut pas faire ce qu'elle veut quand elle le veut. En découvrant la fin de l'histoire par la suite, les élèves se sont finalement tous-tes mis-es d'accord sur l'idée que Clémentine est mieux sans Arthur, car elle est désormais libre de faire ce qu'elle veut et de vivre comme elle l'entend.

**Bilan de la séquence** : l'étude de cet album a beaucoup plu aux élèves et a permis d'aborder la notion complexe de confiance en soi et d'estime de soi à travers deux personnages forts. Il me semble que l'idée essentielle qui a été retenue par les élèves est l'importance du libre-arbitre et d'être maître-tresse de son destin, sans laisser personne nous dicter ce que l'on doit ou ne doit pas faire. Le côté « manipulateur » d'Arthur a été identifié, ce qui a amené les élèves à comprendre l'importance d'identifier les intentions de ceux et celles qui nous entourent, pour se forger sa propre opinion à leur égard. En revanche, il a été difficile pour mes élèves de saisir toute la dimension implicite de l'histoire : la métaphore des objets qui s'accumulent sur le dos de Clémentine et qui représentent « la charge mentale » que certaines personnes subissent, en lien avec l'expression française « en avoir plein le dos », n'a pas été bien perçue par tous-tes, malgré mes interventions et mon intention de leur faire saisir toute cette dimension.

**Lectures offertes en réseau** : afin d'enrichir ma séquence et de faire découvrir d'autres œuvres aux élèves, je leur ai lu Marcel le magicien d'Anthony Browne, et Un bon point pour Zoé de Peter Hamilton Reynolds (cf. annexe 11 p.58). Le premier album retrace l'histoire de Marcel, un singe qui adore le football mais qui n'ose pas s'affirmer et qui pense être moins bon que ses autres coéquipiers. Mais un jour, il rencontre une sorte de fantôme qui lui ressemble beaucoup et qui joue extrêmement bien au football. Ce dernier lui donne ses chaussures. Avec ses nouvelles chaussures aux pieds, Marcel se sent invincible et n'a plus peur de jouer : il fait un super entraînement et est sélectionné pour le match. Le jour du match, il a malheureusement

oublié ses nouvelles chaussures. Il est obligé d'aller jouer sans, et c'est une révélation : Marcel fait gagner son équipe et tout le monde l'adore. Le deuxième album raconte l'histoire de Zoé, qui déteste faire des arts plastiques à l'école, parce qu'elle est persuadée de ne pas savoir faire. Sa maîtresse la pousse pourtant à dessiner au moins un point, et de signer. Petit à petit, Zoé y prend goût et va jusqu'à créer une exposition dans l'école avec tous les points qu'elle a dessinés : des petits, des grands, des noirs, des multicolores... tous signés. Zoé devient alors un modèle pour un élève qui pense ne jamais pouvoir avoir son talent : Zoé lui demande alors de dessiner un point, et de signer.

Ces deux albums ont permis d'approfondir la notion de confiance en soi au quotidien et dans toutes les activités que l'on mène (notamment en classe).

### **Séquence d'éducation physique et sportive : la danse**

Compétences principales travaillées :

- S'exprimer par son corps et accepter de se montrer à autrui
- Exprimer des intentions et des émotions par le corps dans un projet artistique individuel ou collectif
- S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer
- Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique
- Synchroniser ses actions avec celles de ses partenaires

Pour démarrer ma séquence, j'ai choisi de faire un « brainstorming » avec mes élèves sur ce que le mot « danse » évoquait chez eux/elles. J'ai donc écrit « danse » au tableau, et ai demandé aux élèves de réfléchir à un mot qui leur venait à l'esprit. J'ai noté au fur et à mesure les mots énoncés :

- Cha cha / twist / jazz / classique / samba / hip-hop
- Danseuse / robe / chausson / tutu / professeur / danseur / danser
- Musicale
- Dire / dans

Cette première phase m'a permis d'identifier les représentations que mes élèves avaient de la danse, et j'ai pu me rendre compte que l'univers de la danse classique ressortait beaucoup. J'ai pu entendre certaines remarques, en particulier d'un élève garçon, qui ne voulait pas faire de la danse en EPS, car il trouvait que c'était pour les filles. Suite à ce moment, j'ai projeté trois



extraits de danse aux élèves : une vidéo de samba, une vidéo d'hip-hop, et une vidéo d'un ballet de Paris. Après chaque extrait, j'ai demandé aux élèves si selon eux/elles c'était de la danse ou pas. À chaque fois, certain-es pensaient que c'était de la danse car il y avait de la musique et des mouvements, et d'autres estimaient que c'était la vitesse des mouvements qui faisaient que c'était ou pas de la danse : par exemple pour le hip-hop, « ça va trop vite, on n'arrive même pas à voir tous les mouvements donc pour moi ce n'est pas de la danse ». Finalement, en m'appuyant sur ceux et celles qui voyaient de la danse dans les trois situations, nous avons conclu que c'était bien de la danse à chaque fois.

J'ai ensuite mené les cinq séances en mêlant situations d'apprentissages individuelles et collectives : les élèves ont, au fur et à mesure des séances, été amené-es à explorer les différentes possibilités de leur corps et sont passé-es par les trois rôles sociaux de la danse : danseur-ses, chorégraphes, spectateur-trices. L'objectif final était de construire une chorégraphie en respectant certaines contraintes (pause de début, pause de fin...). J'ai choisi de laisser les élèves constituer les groupes (afin qu'ils/elles acceptent plus facilement de rentrer dans l'activité). Trois groupes sur quatre étaient mixtes. Le quatrième n'était constitué que de garçons. Il est apparu de façon claire que les filles étaient en majorité plus investies que les garçons et incarnaient plus volontiers le rôle de chorégraphe. Dans le groupe de garçons, il y a eu plus de difficultés à trouver des idées : mon intervention a parfois été nécessaire pour « débloquer » des situations, mais le résultat final a été satisfaisant. Lors de la dernière séance, tous les groupes ont présenté leur chorégraphie. Les spectateur-trices devaient évaluer si les critères de réussite avaient été respectés. C'était le cas pour tous les groupes.

Un détail a néanmoins retenu mon attention : après la première séance, au moins dix élèves (filles et garçons) sont venus me voir pour me demander : « maintenant on va faire sport maitresse ? » J'ai été surprise de constater à quel point la danse n'est pas considérée comme une activité physique et sportive pour beaucoup d'entre eux/elles, mais plutôt comme un simple loisir.

Après mon départ, j'ai demandé à ma binôme de refaire le « brainstorming » autour du mot « danse ». Je pensais ainsi que les élèves seraient moins influencé-es et diraient réellement ce qu'ils/elles pensent, sans vouloir « me faire plaisir », suite à toutes les discussions que nous avons eues autour de l'égalité entre les filles et les garçons, la confiance en soi etc. Voici les mots qui sont ressortis :

- Travail d'équipe / chorégraphie
- Sport de garçons et de filles
- Hip-hop / samba / danse contemporaine / danse classique / cha cha / danse de salon

- Collants / tutu / chaussons / claquettes
- Statue
- Spectacle / spectateurs / musique / danse musicale / danseur et danseuse

Tout d'abord, il y a plus de mots et groupes de mots que lors du premier brainstorming. Ensuite, il apparaît que beaucoup d'idées sont revenues, notamment l'univers de la danse classique et des différents types de danse. Ce qui m'intéresse davantage, c'est l'émergence des termes « travail d'équipe », « sport de garçons et de filles », « statue », « chorégraphie », « spectateurs ». Le plus marquant est que l'auteur de « sport de garçons et de filles » n'est autre que l'élève garçon qui ne voulait pas faire danse au début de la séquence.

**Bilan de la séquence** : nous voyons bien ici que cette séquence a transformé certaines représentations chez les élèves, et leur a fait découvrir une pratique sportive que certain-es n'auraient peut-être jamais vécue. J'ai également eu l'occasion de voir mes élèves réellement travaillé ensemble, et j'ai l'impression que ce travail d'équipe a renforcé l'esprit coopératif de la classe.

Le 8 mars (période 4) a été l'occasion de retravailler avec les élèves sur la question de l'égalité filles-garçons. Pour cela nous avons travaillé autour de l'album Rose bonbon d'Adela Turin, auteure d'Arthur et Clémentine, étudié en période 3. Cet album a permis de reprendre la notion de droit, de libre arbitre de chacun-e, et nous avons ainsi fait le lien avec l'ambition professionnelle : il a été rappelé que le sexe n'avait pas d'importance pour le choix d'un métier, et que seuls la volonté et le travail étaient nécessaires pour atteindre ses objectifs, indépendamment de ce que peuvent penser les autres et des normes de notre société. J'ai également profité de cette journée pour présenter aux élèves la capitaine de l'équipe de France de football féminine actuelle, Amandine Henry, qui détient de nombreux titres à son actif, afin que les filles puissent avoir un modèle auquel s'identifier, dans un domaine traditionnellement réservé aux hommes.

Suite à ces séquences, mes élèves se sont auto-évalué-es de nouveau en période 4, comme en période 2, grâce à la même fiche d'autoévaluation. Cette seconde phase permet de voir si les séquences menées ont eu un impact ou non sur la confiance en soi de mes élèves.

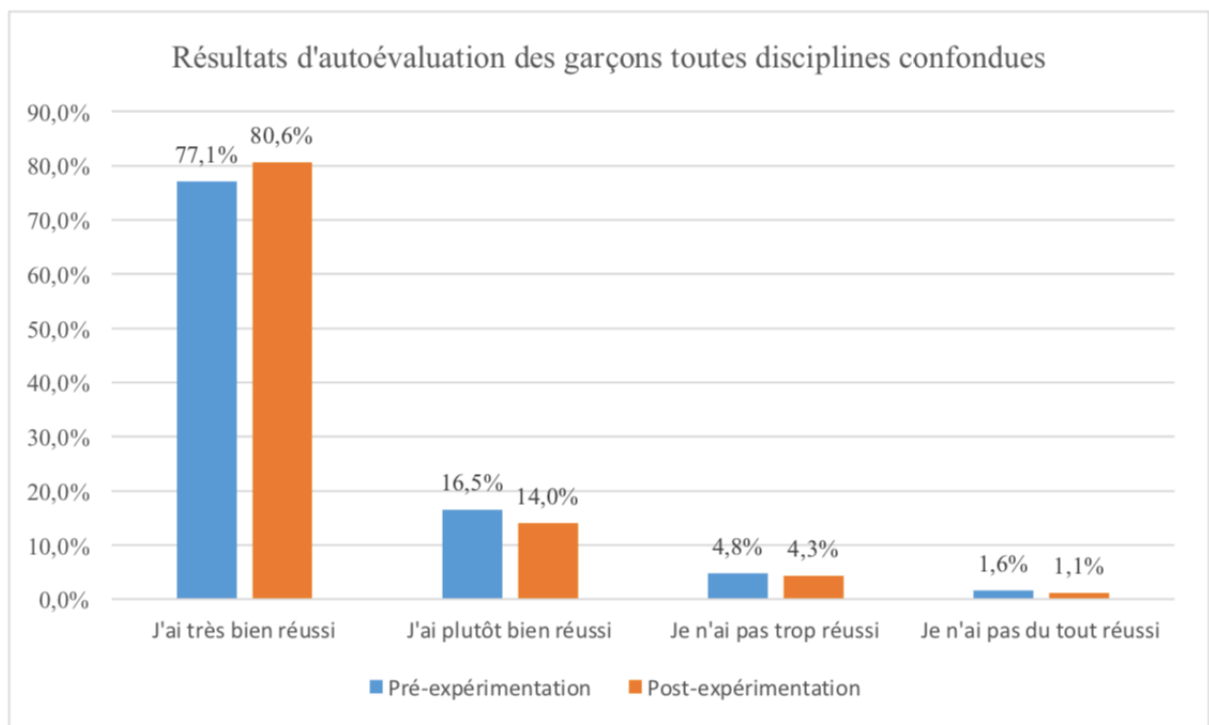
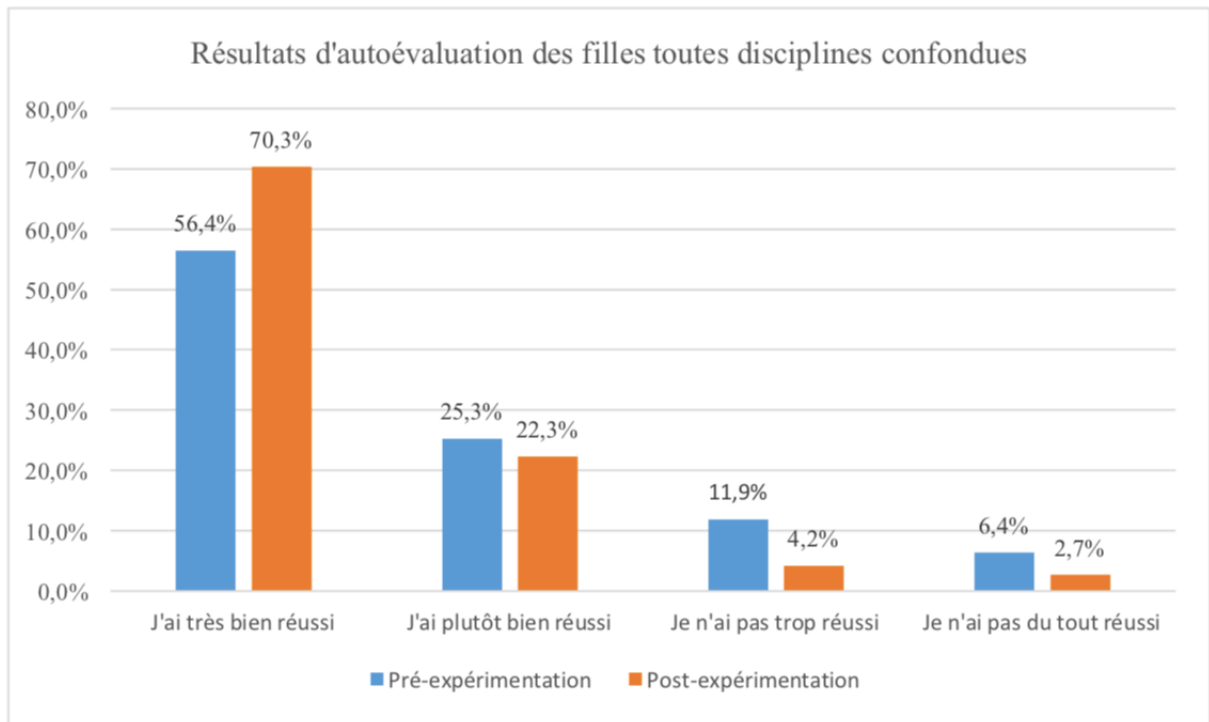
L'ensemble de ce travail mis en œuvre avec les élèves me semble très intéressant et fondamental pour les inciter à réfléchir, à se poser des questions sur ce qu'ils/elles sont et sur ce qu'ils/elles peuvent accomplir aujourd'hui et demain. Il est nécessaire d'effectuer ce travail pour ouvrir leurs possibilités d'évolution et leur permettre de s'accomplir.

### **III. Résultats, mise à distance**

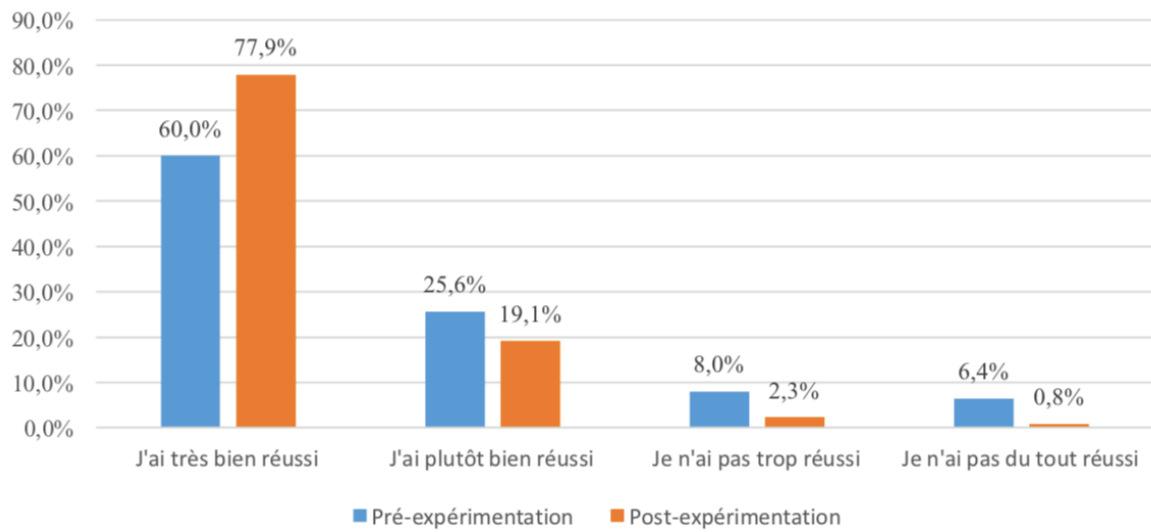
#### **III.1 Analyse et interprétation des données**

Je suis partie de l'hypothèse que les résultats des auto-évaluations seraient différents après l'expérimentation. Plus précisément, je pensais que l'écart entre celles des filles et des garçons se réduirait : c'est-à-dire que les filles s'auto-évalueraient plus positivement que lors de la phase précédent l'expérimentation. Concernant les garçons, les auto-évaluations étant déjà très positives avant l'expérimentation, je pensais ne pas observer de différences remarquables.

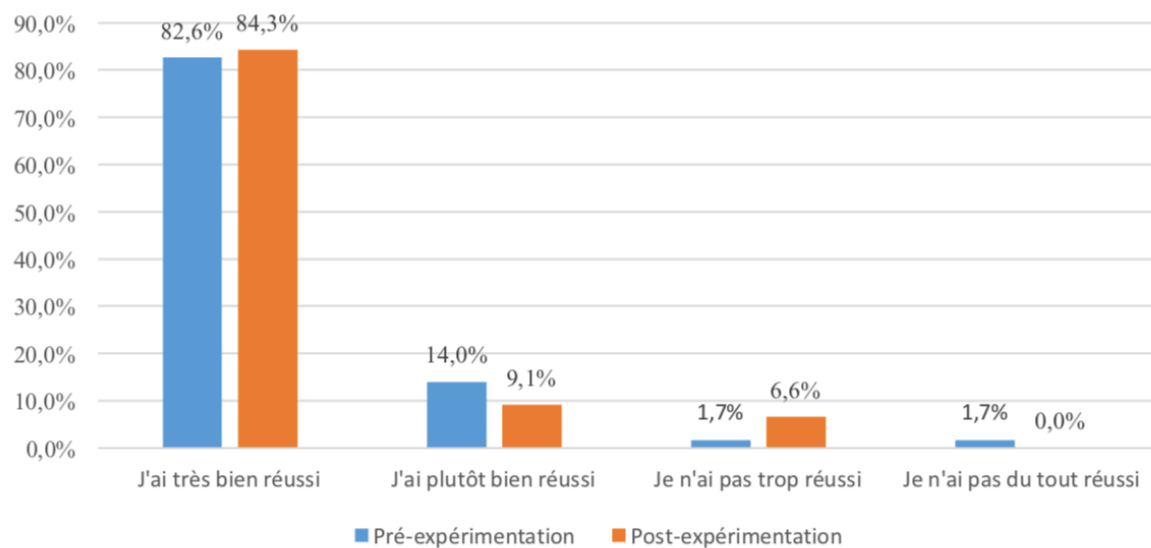
J'ai condensé les résultats dans des graphiques, afin que la comparaison entre les deux phases de recueil de données soit plus visible.

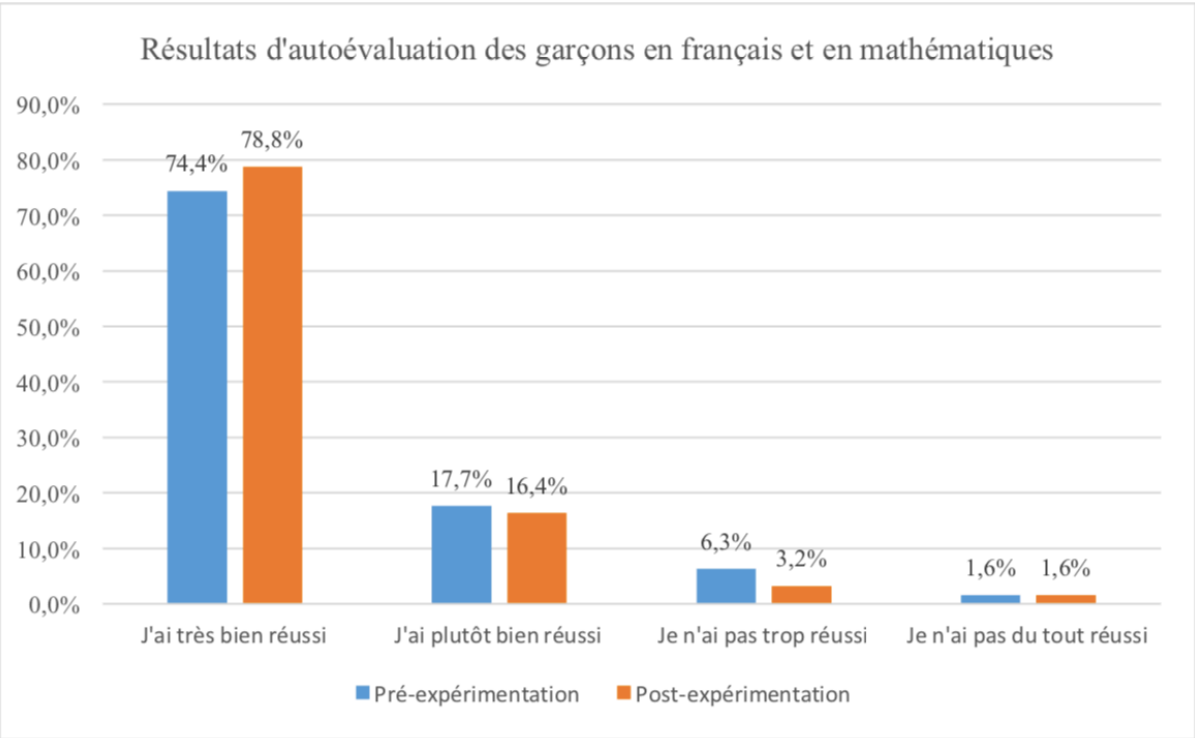
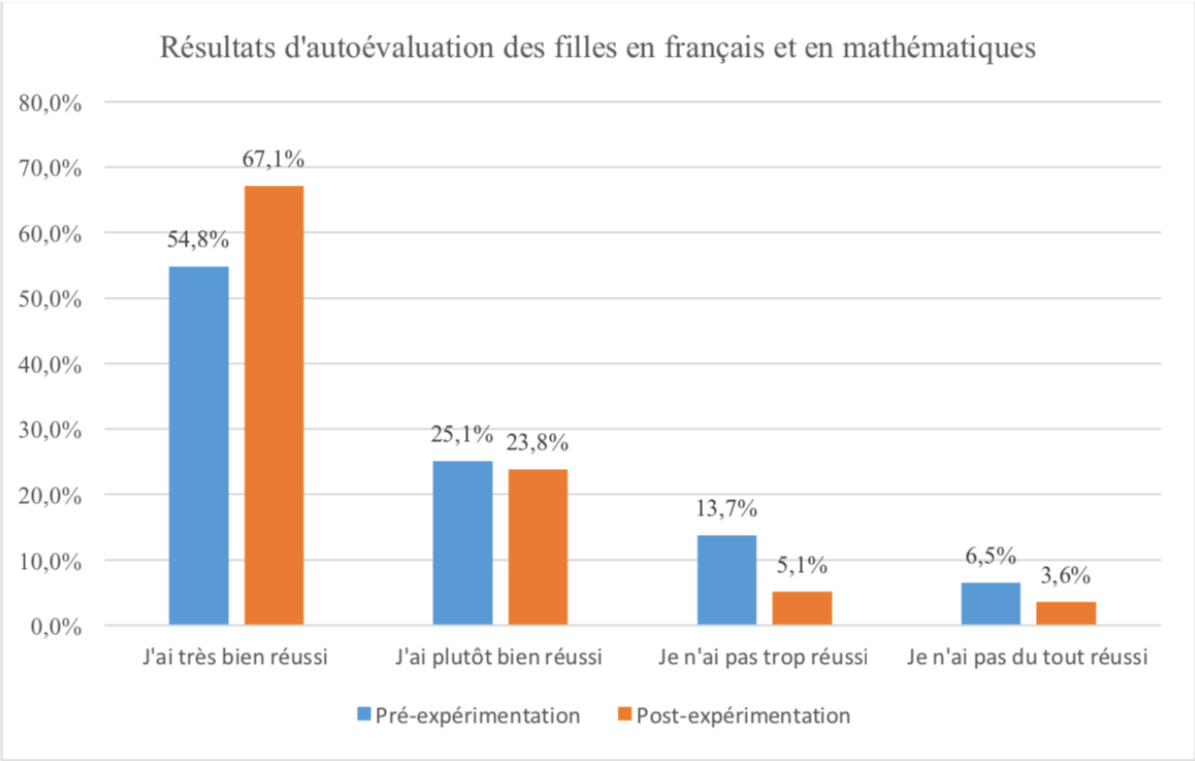


### Résultats d'autoévaluation des filles dans les disciplines dites "secondaires"

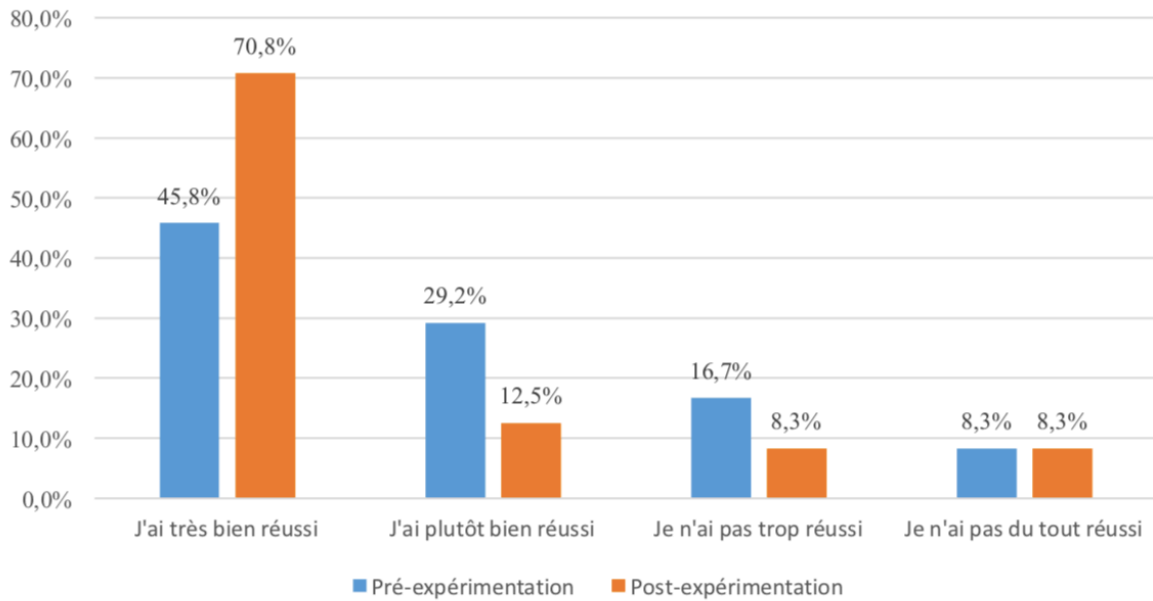


### Résultats d'autoévaluation des garçons dans les disciplines dites "secondaires"

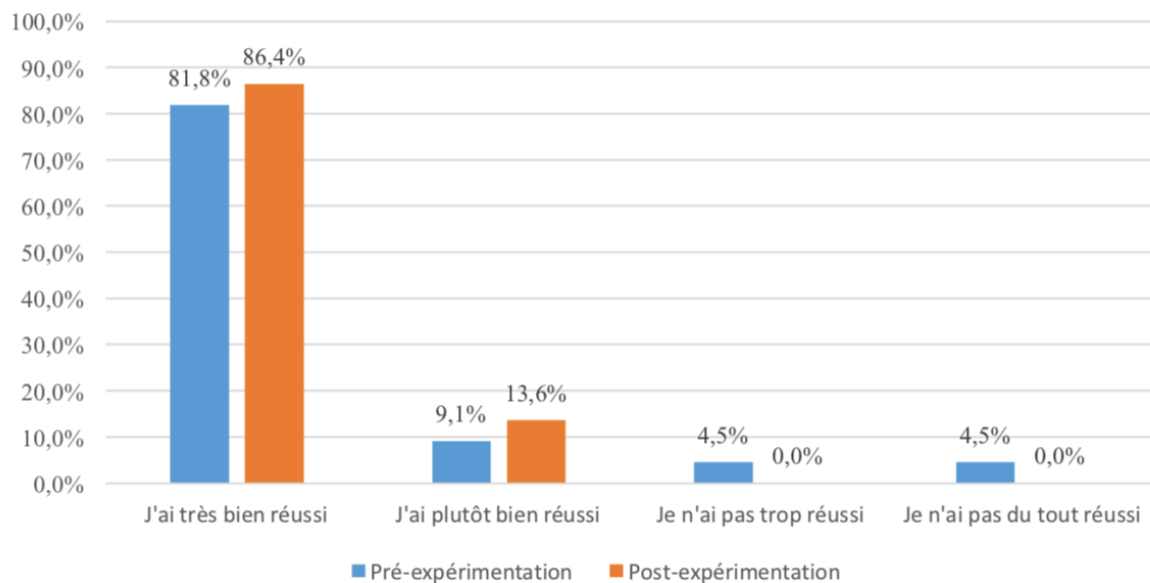




Résultats d'autoévaluation des filles après activation de stéréotypes de genre avant des activités de français et de mathématiques



Résultats d'autoévaluation des garçons après activation de stéréotypes de genre avant des activités de français et de mathématiques



De manière générale, le nombre de réponses « j'ai très bien réussi » (réponse A) a augmenté pour tous les élèves, dans toutes les disciplines sans exception. Ce premier résultat semble confirmer l'hypothèse selon laquelle les filles s'auto-évaluent plus positivement après l'expérimentation plutôt qu'avant. De plus, il apparaît que les garçons se soient aussi auto-évalués de manière encore plus positive, malgré de très bons résultats dès la première phase de recueil de données. En revanche, il est clair que l'écart pré-post expérimentation pour la réponse A est bien plus grand chez les filles que chez les garçons : globalement, presque 14% d'augmentation chez les filles pour seulement 3,5% chez les garçons. Cela semble cohérent au regard du pourcentage de réponses A de la part des filles lors de la phase de pré-expérimentation, qui était bien inférieur à celui des garçons.

Par ailleurs, toutes disciplines confondues, il apparaît globalement que le pourcentage de réponses autres que « j'ai très bien réussi » ait au contraire diminué, pour tous les élèves. C'est également le cas lorsqu'on se concentre uniquement sur le français et les mathématiques.

Les résultats après activation de stéréotypes sont aussi très intéressants. J'ai utilisé la même technique que lors de la phase 1 pour activer les stéréotypes de genre : avant de commencer les activités de français et de mathématiques, j'ai distribué un dessin à colorier aux élèves : une sirène pour les filles, un dragon pour les garçons (cf. annexe 12 p.59 et annexe 13 p.60). Les deux graphiques montrent la différence flagrante pré-post expérimentation pour les filles : elles qui avaient été fortement impactées en phase 1, ne semblent plus l'être en phase 2 : en effet, leur pourcentage de réponses A a augmenté de 25%, et est similaire à leur pourcentage global de réponses A (environ 70%). Concernant les garçons, l'activation des stéréotypes a mené, comme la première fois, à des auto-évaluations encore plus positives. De surcroît, il est à noter que cette fois-ci aucune réponse C et D n'a été donnée par ces derniers.

Il semble finalement que les résultats de mon expérimentation corroborent aux résultats d'Ambady et coll., (cf. paragraphe 2 p.15) quand à l'impact de l'activation des stéréotypes de genre sur les filles lorsqu'elles ont ensuite une tâche de mathématiques à effectuer. En revanche, l'expérimentation menée par la suite semble supprimer ou du moins fortement diminuer cet impact.

### **III.2 Discussion, mise à distance**

Les différentes données recueillies tout au long de ce mémoire doivent être mises en regard des données scientifiques actuelles. En phase diagnostique, il était apparu que les filles de ma classe semblaient avoir une ouverture d'esprit bien plus prononcée vis-à-vis des métiers que les



garçons. Cela se retrouve plus tard au moment de l'orientation scolaire : on constate que les filles se dirigent vers bien plus de filières variées, contrairement aux garçons qui se cantonnent à certaines filières (scientifiques en particulier, pour délaisser toute la sphère littéraire).

Comme dit précédemment, mes premiers résultats (phase diagnostique) corroborent les résultats de l'étude d'Ambady et coll. Mes seconds résultats, quant à eux, semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle l'expérimentation menée a participé à l'augmentation de la confiance en soi des élèves et à la déconstruction de certains stéréotypes de genre en diminuant leur impact. En revanche, il est important de rappeler que ces résultats sont rattachés à un petit échantillon d'élèves, n'étant ainsi pas généralisables.

Concernant les facteurs pouvant expliquer les résultats obtenus, ils sont multiples. Tout d'abord, l'expérimentation et le travail de fond menés sur la confiance en soi et l'égalité filles-garçons semblent être les facteurs principaux. Ensuite, il se peut que mes élèves aient développé une plus grande confiance en eux/elles au fur et à mesure de l'année, tout simplement parce qu'ils/elles se sentent de mieux en mieux dans la classe, ont moins peur de l'erreur, du regard et des jugements de la maitresse. Il est également possible que les activités sur lesquelles les élèves s'auto-évaluaient étaient plus connues en phase 2 qu'en phase 1, ce qui expliquerait une meilleure réussite et donc une meilleure confiance en soi sur ces tâches. De plus, il est possible que mon attitude au quotidien ait renforcé la confiance en soi de mes élèves :

- Emploie d'un langage épïcène dès le début de l'année pour que tous-tes se sentent concerné-es lorsque je prends la parole
- Répartition spatiale mixte des élèves dans la classe
- Répartition égale des prises de paroles pour ne privilégier personne
- Constitution de groupes mixtes pour toutes les activités à réaliser en groupe
- Encouragements, félicitations des élèves dès que possible
- Finir la journée en disant que j'étais fière d'eux/elles tout en soulignant les points à améliorer le lendemain
- Modification de certains énoncés de problèmes en mathématiques et/ou création d'énoncés non sexistes
- Création de dictées en tentant de ne pas véhiculer de stéréotypes

Il est évident que l'ensemble de ces facteurs influencent de manière inconsciente ou non les élèves et l'image qu'ils/elles vont avoir d'eux/elles-mêmes.

## Conclusion

L'égalité entre les hommes et les femmes a été élue « grande cause nationale du quinquennat » par le Président de la République, et il est facile de comprendre pourquoi en analysant le regard des enfants. Mes élèves n'ont que sept ans et sont déjà très conformes à ce qu'attend d'eux/elles notre société. C'est pourquoi l'École se doit d'endosser son rôle libérateur et innovant pour permettre aux individualités de se développer. Les enseignant-es doivent comprendre qu'ils/elles se doivent de garantir l'égalité de traitement entre les garçons et les filles dans toutes les situations de vie scolaire, pour permettre à tous-tes les élèves, par la suite, de s'épanouir. Malheureusement, les stéréotypes de genre sont ancrés de manière inconsciente dans les schémas de pensée et amènent les enseignant-es à agir différemment avec les filles et les garçons. Le danger reste la transmission de ces stéréotypes aux élèves, qui les intériorisent et s'y conforment sans forcément le vouloir. Ainsi, les filles et les garçons se construisent progressivement en intégrant l'idée que certains domaines leur sont destinés, quand d'autres ne les concernent pas. Ce sont ces différences qui créent les sentiments d'illégitimité et le manque de confiance en soi (en particulier chez les filles, futures femmes). Il est indispensable d'ouvrir le champ des possibles des élèves pour leur permettre de développer de nombreuses compétences : ces dernières ont pour but de rendre les élèves véritablement acteurs-trices de leur destin, en suivant leurs envies et leurs goûts, avant de suivre ce que la société leur dicte. Les résultats de ce mémoire sont encourageants et rappellent que les enseignant-es ont un impact sur la déconstruction des stéréotypes de genre et peuvent, en prenant du recul, analyser leurs pratiques pour les modifier et accompagner chacun-e de leurs élèves à avoir confiance en eux/elles pour devenir ce qu'ils/elles veulent.

# Bibliographie

## OUVRAGES ET ARTICLES

- AMBADY Nalini, SHIH Margaret, KIM A., PITTINSKY, Todd. Stereotype susceptibility in children : effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science* 12, 2001, p. 385–390.
- ANDRE Christophe, LELORD François. *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob, 2007.
- HUGUET Pascal, REGNER Isabelle. Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 2009, p.1024–1027.
- LEYENS Jacques-Philippe, YZERBYT Vincent, SCHADRON Georges. *Stéréotypes et cognition sociale*. Sprimont : Mardaga, 1996, p.24.
- LIEBERT Philippe (dir.) “*La théorie de l’attachement*”, dans : *Quand la relation parentale est rompue. Dysparentalité extrême des projets de vie pour l’enfant*. Paris : Dunod, “Enfances”, 2015, p. 7-18.
- MAINTIER Christine, ALAPHILIPPE Daniel. Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie*, 2007/2 (Numéro 488), p. 115-120.
- MARRO Cendrine. Dépendance-Indépendance à l'égard du genre, *Recherche et formation*, 69, 2012, p.65-80.
- MCINTYRE Rusty, PAULSON René, LORD Charles. Alleviating Women's mathematics stereotype threat through salience of group achievements, *Journal of Experimental Social Psychology* 39, 2003, p.83-90.
- MILLER Richard L, BRICKMAN Philip, BOLEN Diana. Attribution versus persuasion as a means for modifying behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 1975, p.430-41.
- ROSENTHAL Robert, JACOBSON Lenore. Teacher Expectation for the Disadvantaged, *Scientific American* vol.218, n°4, 1968, p.19-23.
- SPENCER Steven, STEELE Claude, QUINN Diane. Under suspicion of inability : Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 1999, p. 4-26.
- TOCZEK Marie-Christine. Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale.... *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/4 | 2005, p.439-460.

## REVUES

- DURU-BELLAT Marie, Note de synthèse : Filles et garçons devant l'école In : *Revue française de pédagogie*, volume 110, 1995, p. 75-109.
- LALOUPE Brigitte. L'indispensable sensibilisation des acteurs aux mécanismes psychosociaux qui construisent les inégalités hommes/femmes, *Regards* N°50, 2016/2, p.181-190.
- MOSCONI Nicole, Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés* N°11, 2004/1, p. 165-174.
- VOUILLOT Françoise. L'orientation, le butoir de la mixité, *Revue française de pédagogie*, 01/06/2014

## SITOGRAPHIE

- Référentiel de compétences des professeur-es des écoles. <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance. Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, 2018. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/80/0/depp-ni-2018-filles-et-garcons\\_906800.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/80/0/depp-ni-2018-filles-et-garcons_906800.pdf)
- Secrétariat d'Etat chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, *Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, Chiffres-clés, édition 2018 [https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2018/09/29474-DICOM-CC-2018-essentiel\\_BD.pdf](https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2018/09/29474-DICOM-CC-2018-essentiel_BD.pdf)
- Rapport de situation comparée 2016-2017 relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes du Ministère de l'Éducation Nationale [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016-2017\\_Enseignement\\_scolaire/05/6/DEPP-2017-EPFH-2016-2017\\_965056.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016-2017_Enseignement_scolaire/05/6/DEPP-2017-EPFH-2016-2017_965056.pdf)
- Site Matilda, Edith Maruéjols, intervention dans une classe de 5<sup>ème</sup> <https://matilda.education/app/course/view.php?id=218>
- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)
- Article L. 311-4 du code de l'éducation <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682821>
- Circulaire n° 2018-111 du 12-9-2018 : L'éducation à la sexualité dans les enseignements primaire et secondaire.

[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=133890](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=133890)

- Blog de la photographe Jeong Mee Yoon <http://www.jeongmeeyoon.com>
- Projet de Rennes : de nouvelles cours d'école  
<https://www.elueslocales.fr/actualites/parite/rennes-des-cours-de-recreation-non-genrees-dici-a-2023/>

## Annexe 1



Photographies de JeongMee yoon

## Annexe 2

**Les Poupées**

**Corgille**

**Bébé Bain Fleurs de Corolle**  
Réf. 10041719 | Dès 18 mois  
Compagnon idéal pour les soins de bébé. Un bain doux, un massage à l'huile. Corps souple et yeux alarmants. Secteur de vente.  
Meilleur 28,00€

**29,99**

**Bébé Colin Charmeur**  
Réf. 10041713 | Dès 18 mois  
Petit poupée qui garde les attitudes de son ma Bébé. Corps souple et yeux dormeurs.  
Meilleur 34,00€

**34,99**

**Coffret Repas**  
Réf. 10067114 | Dès 18 mois  
3 accessoires indispensables pour le repas de son poupée.  
Meilleur 14,99€

**Bébé Colin**  
Réf. 10041718 | Dès 18 mois  
Petit poupée qui prend le gèle. Les attitudes d'un vrai bébé. Corps souple et yeux dormeurs. Secteur de vente.  
Meilleur 34,00€

**34,99**

**Bébé Colin Rose Caramel**  
Réf. 10041716 | Dès 18 mois  
Petit poupée idéal pour un premier Noël. Corps souple et yeux alarmants. Secteur de vente.  
Meilleur 28,00€

**29,99**

**Mon Grand Poupon**  
Réf. 10041720 | Dès 2 ans  
Petit poupée avec de longs cheveux bouclés à coiffer. Lourd avec 10 anneaux. Corps souple et yeux alarmants. Secteur de vente.  
Meilleur 24,00€

**59,99**

**Ambre**  
Réf. 10041721 | Dès 3 ans  
Grand poupée avec de longs cheveux bouclés à coiffer. Lourd avec 10 anneaux. Corps souple et yeux alarmants. Secteur de vente.  
Meilleur 34,00€

**29,99**

**Emma Fait Pipi**  
Réf. 10041722 | Dès 2 ans  
Coffret poupée avec une 2 fonction pour l'apprentissage de la propreté. Bout de vêtement. Un bidon et un pot et un bidon. Lourd avec 20 anneaux. L'équilibre est plus simple à tenir. Body avec 10 anneaux. Corps souple et yeux alarmants. Secteur de vente.  
Meilleur 34,00€

**39,99**

**Coffret Accessoires à Langer**  
Réf. 10067122 | Dès 2 ans  
L'accessoire pour le change de son grand poupée (sans hanches). 6 anneaux à langer. Corps souple et yeux alarmants. Produits fonction.

**Lila Charlie**  
Réf. 10041723 | Dès 2 ans  
Grand poupée avec de longs cheveux bouclés à coiffer. Lourd avec 10 anneaux. Corps souple et yeux alarmants. Secteur de vente.  
Meilleur 40,00€

**64,99**

**Les Héros**

**Carrera**

**Gothic Disney Pixar Cars 3 - Finish First**  
Réf. 10072212 | Dès 4 ans  
Echelle 1/32ème - Longueur de piste de 4,9 m. Avec 2 voitures : Lightning McQueen et Jackson Storm. Inclut 1 lanceur/moteur, 1 rail de démarrage, 2 signaux, les éléments de démarrage, des courbes, fliping, des supports et des éléments de décoration.  
Meilleur 19,90€/18,00€

**79,99**

**Carrera First Disney Pixar Cars**  
Réf. 10072211 | Dès 4 ans  
Echelle 1/32ème - Longueur de piste: 2,4 m. Avec 2 voitures: Lightning McQueen et Jackson Storm. Inclut 2 lanceurs, 2 signaux, les éléments de démarrage, des courbes, des supports et des éléments de décoration.  
Meilleur 14,90€/14,00€

**29,99**

**Flash McQueen 1/24ème Cars 3**  
Réf. 10070421 | Dès 8 ans  
Véhicule Die-cast en métal et plastique. Douce lève le capot à l'arrière.  
Meilleur 14,90€/14,00€

**24,99**

**Block avec remorque 1/24ème Cars 3**  
Réf. 10070091 | Dès 8 ans  
Véhicule Die-cast en métal et plastique. Douce lève. Avec remorque éléphant-éléphant.  
Meilleur 14,90€/14,00€

**59,99**

**Block 1/24ème Cars 3**  
Réf. 10070091 | Dès 8 ans  
Carrera Die-cast en métal et plastique. Douce lève.  
Meilleur 14,90€/14,00€

**29,99**

**Figurines à peindre Cars 3**  
Réf. 10071091 | Dès 4 ans  
L'équipe au parking à gauche: Flash McQueen, Jackson Storm et Cruz Ramirez. L'équipe au parking à droite: Lightning McQueen, Cruz Ramirez et les personnages inclus.  
Meilleur 14,00€

**14,99**

**FAST & FURIOUS**

**Mustang Shelby GT500**  
Réf. 10070501 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070501 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070501 | Avec 20 anneaux  
Meilleur 9,90€

**9,99**

**Mustang GT**  
Réf. 10070502 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070502 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070502 | Avec 20 anneaux  
Meilleur 24,00€

**24,99**

**Mustang GT350**  
Réf. 10070503 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070503 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070503 | Avec 20 anneaux  
Meilleur 24,00€

**24,99**

**Dodge Charger Hellcat**  
Réf. 10070504 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070504 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070504 | Avec 20 anneaux  
Meilleur 89,99€

**89,99**

**Fast & Furious**  
Réf. 10070505 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070505 | Avec 20 anneaux  
Réf. 10070505 | Avec 20 anneaux  
Meilleur 29,99€

**29,99**

Catalogue de jouets pour Noël 2018 (magasin : JouéClub)

## Annexe 3

Prénom : .....

Date : .....

### Ma fiche d'auto-évaluation

**1**

Je pense que :



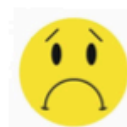
J'ai très bien  
réussi l'activité



J'ai plutôt bien  
réussi l'activité



Je n'ai pas trop  
réussi l'activité



Je n'ai pas du tout  
réussi l'activité

**2**

Je pense que :



J'ai très bien  
réussi l'activité



J'ai plutôt bien  
réussi l'activité



Je n'ai pas trop  
réussi l'activité



Je n'ai pas du tout  
réussi l'activité

**3**

Je pense que :



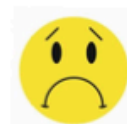
J'ai très bien  
réussi l'activité



J'ai plutôt bien  
réussi l'activité



Je n'ai pas trop  
réussi l'activité



Je n'ai pas du tout  
réussi l'activité

**4**

Je pense que :



J'ai très bien  
réussi l'activité



J'ai plutôt bien  
réussi l'activité



Je n'ai pas trop  
réussi l'activité



Je n'ai pas du tout  
réussi l'activité

Fiche d'autoévaluation quotidienne



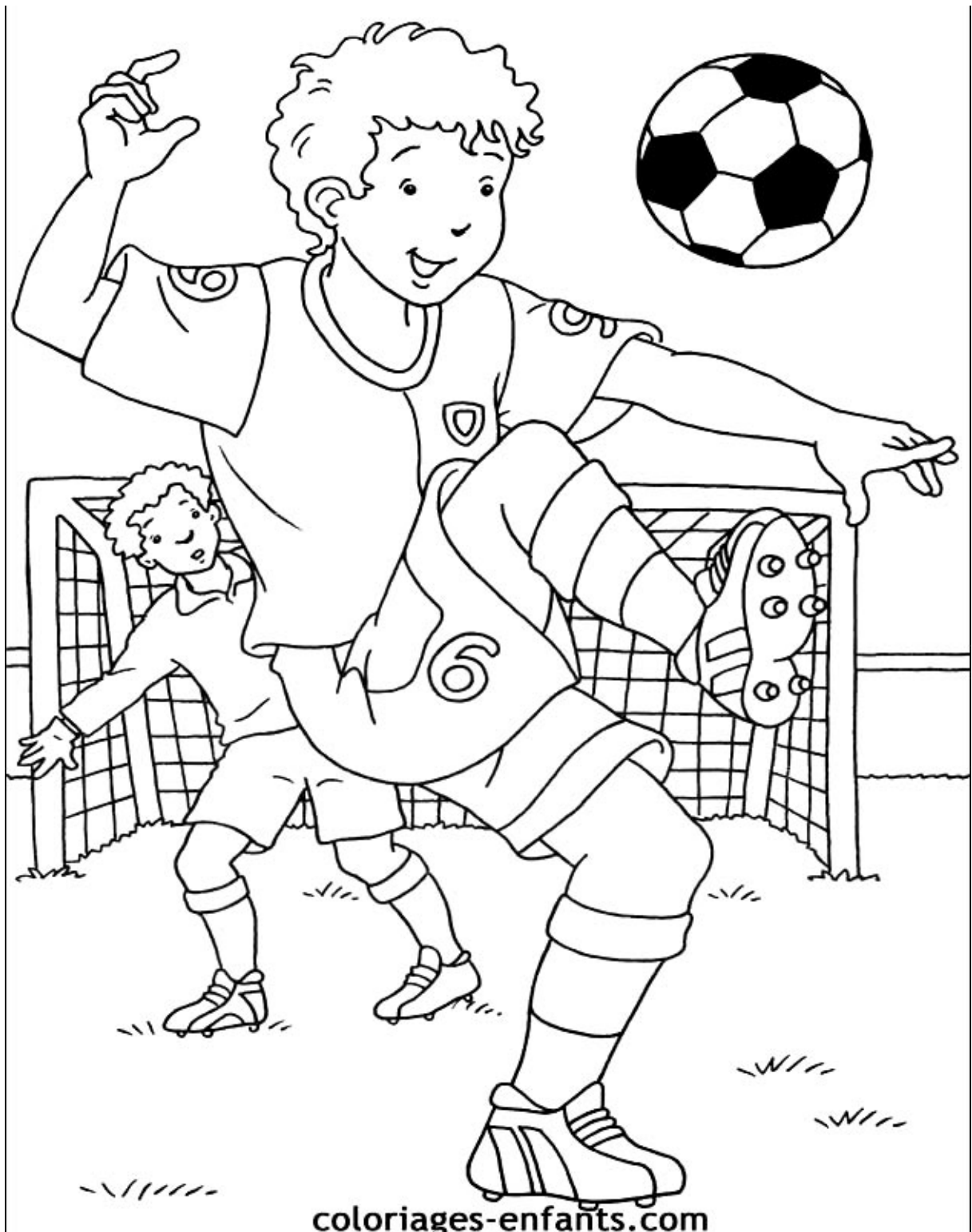
Annexe 4



COPYRIGHT © CODEPROMOMALIN.COM

Coloriage donné aux filles avant l'activité de mathématiques (pré-expérimentation)

Annexe 5



Coloriage donné aux garçons avant l'activité de mathématiques (pré-expérimentation)

## Annexe 6

Plus tard, je voudrais devenir \_\_\_\_\_

Nomme chaque métier, puis relie (avec ta règle) chaque personnage à un métier.

### Personnages



### Métiers



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Fiche distribuée lors de la séance 1 d'EMC sur les métiers

## Annexe 7



1 C'est important de se féliciter pour toutes ses petites réussites !

2 Quand on fait des efforts sans se décourager, on gravit des montagnes !

3 Il ne faut pas avoir peur de s'affirmer.

4 Quand on voit tout en noir, on réussit moins bien !

5 Réconfortons les copains quand ils perdent confiance en eux !

6 En se fixant de petits buts, on a moins peur de l'échec !

## Annexe 8

Retranscription du débat argumenté et réglé mené en classe

*D'après toi, Nina devrait-elle changer de métier ? Pourquoi ?*

**F** : « si elle veut vraiment faire ça il faut qu'elle continue.

**F** : comme a dit Chloé, il faut qu'elle réalise son rêve, et si elle veut changer d'avis plus tard elle pourra.

**G** : puisqu'elle sera au stade, elle pourra être footballeuse tranquille.

**F** : elle ne veut pas le dire, donc elle fait comme elle veut : si elle le dit, toute la classe peut rigoler, mais si elle ne le dit pas elle fait comme elle veut.

**F** : si elle veut réaliser son rêve elle peut, elle doit penser par elle-même, même si on la décourage, elle doit faire ce dont elle rêve.

**F** : si quelqu'un dérange Nina, il faut faire comme s'ils n'étaient pas là. Ce n'est pas grave si certains se moquent de Nina.

**F** : ça peut la déranger si quelqu'un se moque d'elle, sinon elle peut le garder en privé, puis si on se moque d'elle ce n'est pas grave car la maitresse est là pour la défendre. Nina elle veut être footballeuse au fond d'elle, il faut qu'elle les ignore, ce n'est pas leurs affaires, c'est elle qui choisit son métier.

**F** : si elle veut être footballeuse elle peut car elle en a envie. Mais elle a peur que tout le monde se moque d'elle. Ça me découragerait un peu moi, elle n'est pas obligée de le faire. Mais elle pourrait changer de métier car ce n'est pas gentil qu'on se moque d'elle. Le foot c'est plutôt les garçons qui en font. Moi je n'en ferais pas à sa place.

**G** : Nina a le droit de faire du foot car ça existe les filles qui font du foot.

**G** : ce n'est pas parce qu'on voit plus les garçons jouer qu'il faut que ce soit que pour les garçons.

**G** : ce n'est pas parce qu'on voit que des garçons à la télé qu'il n'y a pas de filles. Dans les autres pays, même en France, il y a peut-être des filles qui font du foot.

**G** : à la télé les filles font du handball ou du football. Nina peut faire ce qu'elle a décidé au début. Ce n'est pas Léo qui va venir l'embêter.

**F** : c'est son destin, c'est pas les autres qui vont décider de son destin.

**F** : c'est elle qui le souhaite. Ce n'est pas parce que les autres vont se moquer d'elle qu'elle ne va pas le faire.

**G** : si ça se trouve il est jaloux. Peut-être que Léo ne sait pas jouer au foot.

**G** : peut-être que Nina sera joueuse professionnelle de football car si elle a vraiment envie de faire ça pourquoi elle ne le ferait pas ?

**G** : je trouve que oui car si elle a envie de faire ce sport, elle a bien fait de ne pas le dire à tout le monde. Il ne faut pas qu'elle baisse les bras, elle doit s'inscrire et elle y arrivera.

**F** : personne ne peut l'empêcher. Elle doit décider si oui ou non elle va le faire, mais elle ne doit pas penser aux autres. Si j'étais à sa place, je ferais le métier que je voudrais. Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de filles que c'est que pour les garçons. Même dans la gym il y a des garçons ».

*Si elle avait dit à Léo qu'elle voulait devenir maitresse, est-ce que tu penses qu'il se serait moqué d'elle ?*

**G** : « non car si elle avait été maitresse, il l'aurait pas embêté car footballeuse c'est du sport alors que maitresse ça fait apprendre.

**G** : surtout la maitresse c'est un travail plus adapté pour les filles que le football.

**G** : il y a beaucoup de maitresses et de maitres.

**F** : c'est faux, il y a beaucoup de maitres aussi, c'est pas que pour les filles.

**F** : comme a dit X, il y a aussi des maitres et pas que des filles, mais ce n'est pas vrai qu'il y a plus de filles que de garçons. Mais le foot aussi il y a des filles, les deux métiers sont pour les filles et les garçons. Elle peut faire ce qu'elle veut.

**F** : il y a plus de maitresses mais elle peut aussi faire footballeuse. Léo ne se serait pas moqué d'elle car c'est pas du sport.

**F** : elle peut faire ce qu'elle veut. Il y a aussi des maitres. Sinon on n'aurait pas inventé le mot maitre.

**F** : Maitresse c'est plus pour filles car il y a moins de garçons, donc il ne se serait pas moqué d'elle car c'est un peu un métier fait pour les filles mais il y a quand même des garçons ».

*Si au lieu de Nina c'était Nino, un garçon qui disait qu'il voulait devenir footballeur professionnel, est-ce que Léo se serait moqué de lui ?*

**G** : « oui c'est possible, ce n'est pas parce que c'est un garçon qu'il est obligé de faire du foot, il est peut-être nul. Léo va peut-être se moquer de lui.

**G** : Mais il y a aussi beaucoup de garçons qui font du foot, donc c'est possible qu'il soit nul mais aussi qu'il soit plus fort que Léo le croit.

**F** : Léo ne se moquera sûrement pas car il y a plus de garçons qui font du foot que les filles, et il pourrait faire footballeur.

**F** : il y aura moins de chance qu'il se moque, mais peut-être que des jaloux vont essayer de le décourager aussi.

**F** : il pourrait se moquer car s'il n'aime pas le foot, il pourrait dire que le foot c'est nul.

**G** : les garçons et les filles peuvent faire n'importe quels sports, c'est eux qui décident.

**F** : je suis d'accord avec X.

**G** : ce n'est pas parce qu'il y a que des garçons au foot que les filles n'ont pas le droit. Tous les sports c'est pour les garçons et les filles.

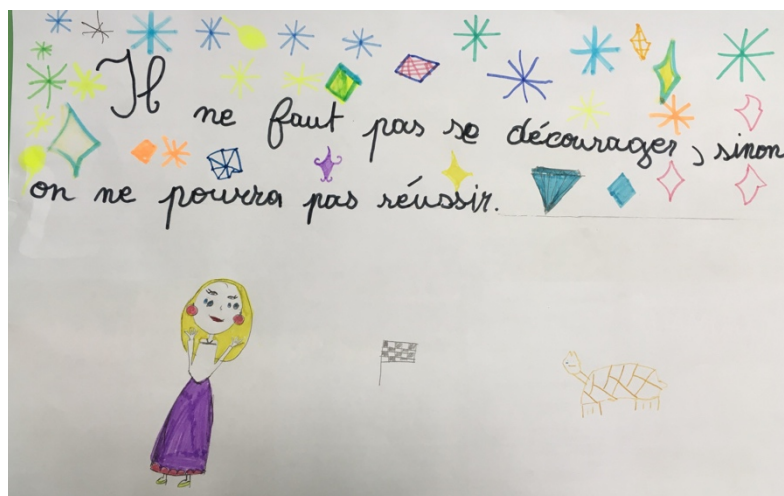
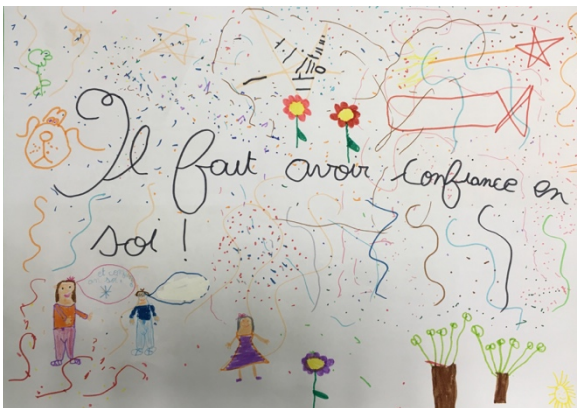
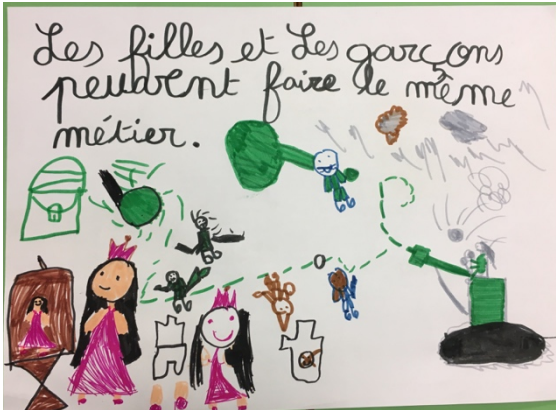
**G** : il y a peut-être plus de maitresses que de maitres, mais ce n'est pas pour ça qu'il ne peut pas y avoir de maitres. Ce n'est pas très gentil.

**G** : il y a des sports que les filles font plus, comme la danse, mais les garçons aussi peuvent en faire.

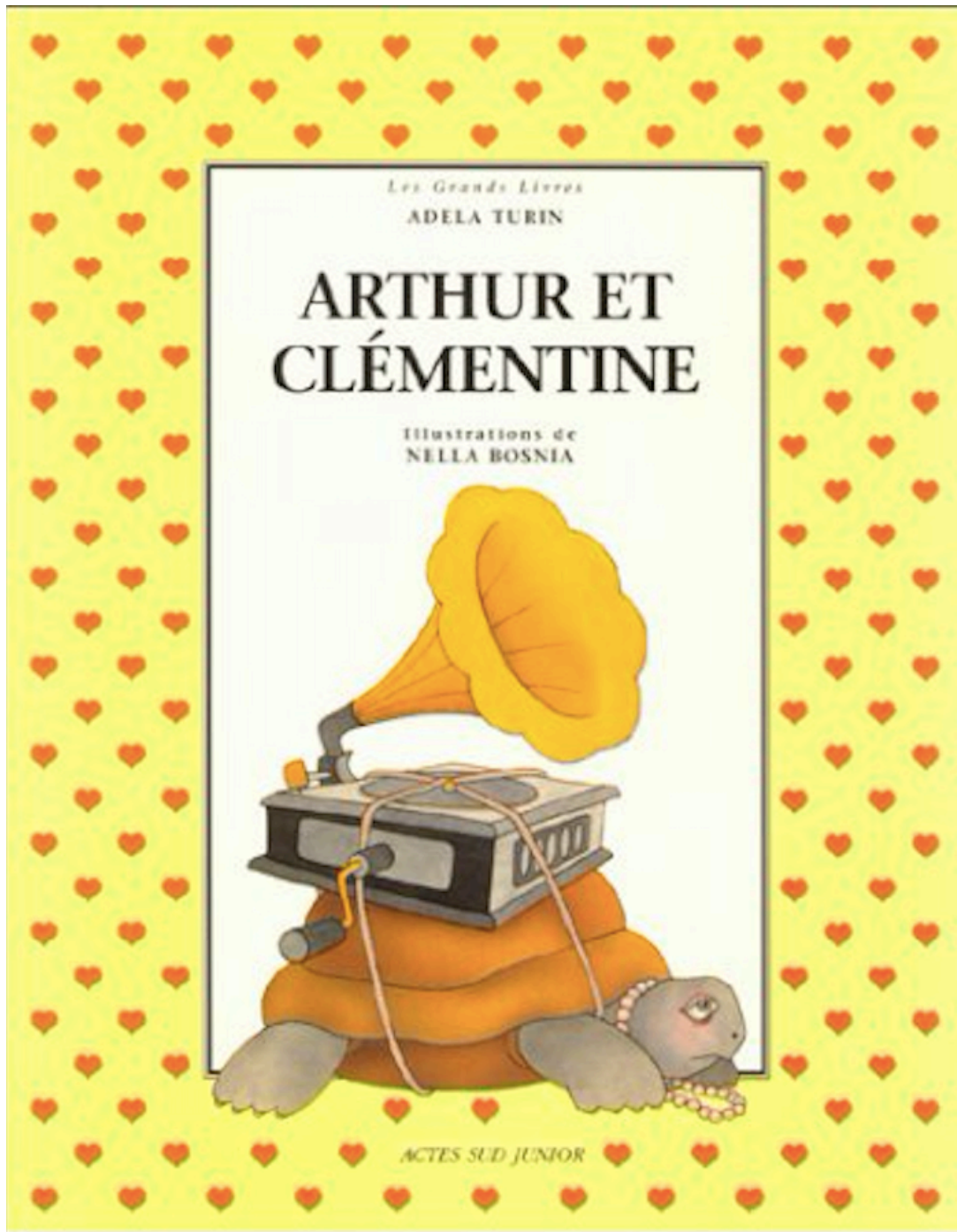
**F** : la danse ce n'est pas que pour les filles. Moi personne ne m'a empêché de faire de l'athlétisme. Il faut croire en soi ».

## Annexe 9

### Productions des groupes lors de la séance 5 d'EMC

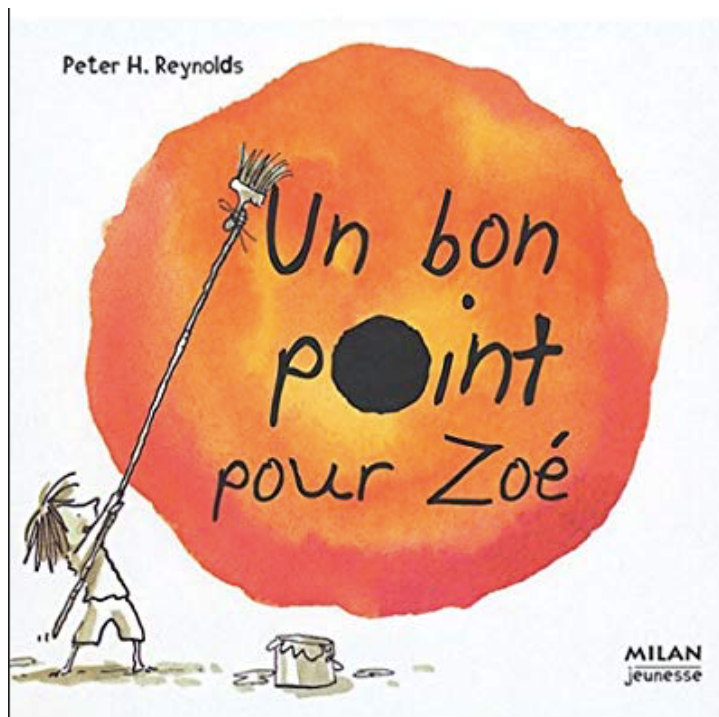
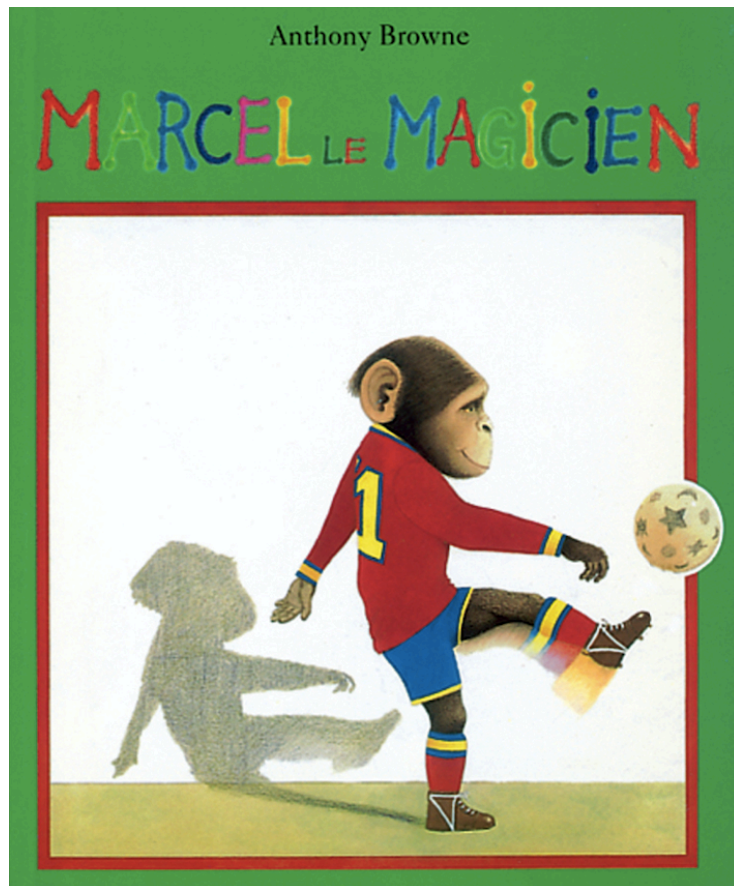


Annexe 10





Annexe 11



Annexe 12



Coloriage donné aux filles avant les mathématiques (post-expérimentation)

Annexe 13



Coloriage donné aux garçons avant les mathématiques (post-expérimentation)

## **Sûres d'elles et égaux : pour une véritable école de la confiance**

### **Résumé :**

Malgré la volonté de l'Éducation Nationale de faire de l'égalité filles-garçons une des priorités et des valeurs de l'École, de nombreuses inégalités y persistent au quotidien, de la cour de récréation à la salle de classe. Ces inégalités provoquent chez les élèves la construction de représentations mentales qui assignent aux filles et aux garçons des rôles différenciés et hiérarchisés, dans tous leurs lieux de vie, et qui se répercutent tout au long de leur vie personnelle et professionnelle. Par conséquent, les filles ressentent un sentiment d'illégitimité dans de nombreux domaines et perdent petit à petit leur estime d'elles-mêmes. Ce mémoire tente de montrer qu'un travail spécifique sur la confiance en soi et sur la déconstruction des stéréotypes de genre mené avec les élèves peut déclencher de nouvelles prises de conscience et ouvrir d'autres perspectives. Ce mémoire n'a pas l'ambition d'être exhaustif mais donne de l'espoir quant au pouvoir des enseignant-es à rendre leurs élèves fort-es et fier-es de ce qu'ils/elles font, et surtout de ce qu'ils/elles sont.

**Mots-clés :** confiance en soi – estime de soi – stéréotypes – genre – égalité filles-garçons