



HAL
open science

L'émergence des inégalités genrées dès l'école maternelle

Faustine Duytsche

► **To cite this version:**

Faustine Duytsche. L'émergence des inégalités genrées dès l'école maternelle. Education. 2021. dumas-03270965

HAL Id: dumas-03270965

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03270965>

Submitted on 25 Jun 2021

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

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

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2020 - 2021

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

Prénom et Nom de l'étudiant :

Faustine Duytsche

Site de formation : INSPE GRAVELINES

Section : TD01

Nom de l'enseignant : Madame Dormoy

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Dormoy, professeure à l'INSPE de Gravelines. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie aussi Mme Lemaître et l'ensemble de l'équipe pédagogique (ATSEM, AVS, Directeur...), pour leur collaboration en apportant leur aide précieuse lors de l'application de mon dispositif de recherche.

Je souhaite particulièrement remercier Mme Rommelaere pour son aide précieuse à la relecture et à la correction de mon mémoire.

Sommaire

I) <u>Partie théorique</u>	p.2
1.1 Clarification des concepts	p.2
1.2 Que disent les nouveaux programmes ?	p.2
1.3 Analyse des lectures et actualités de la recherche	p.3
II) <u>Recherche personnelle</u>	p.8
2.1 Rappel de l'objectif de la recherche et des hypothèses	p.8
2.2 Présentation du dispositif de recueil de données	p.9
2.3 Résultats et analyse des données récoltées après réalisation des séances	p.12
III) <u>Apports de la recherche pour une future professionnalisation</u>	p.41
3.1 Les bénéfices de la création du mémoire de recherche	p.41
3.2 Constations globales sur la recherche menée et réponse à la problématique	p.41
Annexes	p.43
Bibliographie et sitographie	p.64

Mémoire S4-Session 1- Faustine Duvtsche- TD01- Madame Dormoy

Introduction du mémoire de recherche

L'école est depuis son fondement vectrice d'inégalités genrées : il suffit tout d'abord d'observer d'un peu plus près l'histoire de celle-ci. Ce n'est qu'à partir de 1794 et suite à la publication de *Emile ou De l'éducation* (Rousseau) que l'instruction paraît nécessaire pour les deux sexes : il n'est cependant pas question d'une même école ni du même enseignement. Les enseignements donnés aux jeunes filles visent à en faire de « bonnes femmes d'intérieure » et n'est en rien obligatoire, elle n'est d'ailleurs réservée (autant pour les hommes que pour les femmes) qu'à une élite de la population. Il faudra attendre l'école de Jules Ferry (1881/1882) pour que l'instruction soit obligatoire pour les deux sexes, gratuite et laïque. Ce n'est qu'à l'arrivée de la première guerre mondiale, pendant laquelle les femmes jouent un rôle important et soutiennent leurs maris partis au front en s'exerçant à les remplacer au sein des entreprises et des diverses activités que ceux-ci exerçaient, que l'instruction publique se rend compte de la nécessité des apprentissages donnés aux hommes ainsi qu'aux femmes. Cette prise de conscience de l'instruction publique mène, en 1924, à établir des programmes communs aux deux sexes puis enfin, en 1975 par la Loi Haby, à une école unique avec des classes mixtes et hétérogènes. Malgré cette avancée significative et l'ensemble des dispositifs mis en place depuis cette date au sein de l'Education nationale pour mener à l'égalité des genres, il est possible de constater que ces inégalités, bien qu'elles tendent à se réduire, sont toujours présentes au sein des classes. C'est pourquoi il convient de pallier ces inégalités dès leur émergence à l'école maternelle.

Ces inégalités se sont d'ailleurs fait ressentir lors de mon premier stage en cycle 1 dans lequel j'ai pu observer deux classes de TPS/PS : il a été frappant que dans une de ces classes la cohésion était optimale et les inégalités genrées inexistantes (ou en tout cas non visibles de prime abord), et pourtant davantage présentes et remarquables dans l'autre classe. Ces inégalités genrées étaient visibles par le comportement des élèves (ils jouent par groupes sexués, avec des jouets stéréotypés du point de vue du genre et des remarques entre les élèves lorsqu'un d'eux dérogeait aux principes implicites de ce qui pouvait être fait ou non par une fille ou un garçon). Elles l'étaient encore dans le comportement de l'enseignante qui ne visait pas à pallier celles-ci mais qui estimait qu'il fallait que les élèves suivent simplement leur « instinct ». Ces constatations font alors émerger de nombreuses questions : quel rôle possède l'enseignante dans le traitement de ces inégalités ? Doit-elle intervenir et de quelle manière ? Existe-t-il des processus d'apprentissage atténuant l'amplification de ce phénomène inégalitaire ? L'école peut-elle à elle seule pallier les stéréotypes ? Quel est l'impact de

l'aménagement de la classe et peut-il pallier les inégalités genrées ? Comment prêter attention aux questions de genre au sein des processus d'apprentissage ?

L'ensemble de ces interrogations me permettent donc de construire la problématique suivante :

les inégalités et stéréotypes genrés sont-ils présents en maternelle ? Si oui, par quels moyens l'enseignante peut-elle y pallier à travers les apprentissages ?

I) Partie théorique

1.1 Clarification des concepts

Il paraît tout d'abord important de veiller à différencier le sexe du genre. La notion de « sexe » aborde les différences physiques et biologiques différenciant les hommes des femmes ou encore le mâle de la femelle (par exemple, une femme possède 46 chromosomes dont deux de type « X » alors que l'homme possède 46 chromosomes dont deux de type « X » et « Y »). Le genre est une notion plus floue qui se rapporte davantage au rôle attribué au sexe masculin ou féminin au sein de la société. Les inégalités de genre naissent à partir du moment où les différences physiques et biologiques deviennent un prétexte pour créer une hiérarchie inégalitaire des rôles attribués aux sexes au sein de la société. Ces inégalités de genre mènent à la construction au sein des différentes sociétés, des stéréotypes de genre. Les stéréotypes de genre naissent lorsqu'on considère que certaines compétences ou traits de personnalités sont spécifiques à un sexe (homme ou femme) dès la naissance de l'enfant. Ainsi, ces dispositions génétiques conditionnent les hommes et les femmes à assurer tel ou tel rôle dans la société. De ce fait, les individus adoptent certaines idées reçues selon lesquelles les femmes seraient naturellement sensibles, multitâches mais incapables de posséder un certain sens de l'orientation. Au contraire, les hommes seraient naturellement meilleurs en mathématiques, possédant un esprit de compétition accru et bagarreurs. Enfin, il semble nécessaire de définir l'effet pygmalion qui découle des idées préconçues des enseignants : en effet, il a été prouvé que, si un enseignant possède (par exemple) l'idée préconçue selon laquelle les garçons sont moins polis que les filles, alors ces mêmes garçons se conditionnent à répondre aux attentes de l'enseignante et acquièrent ce trait de personnalité.

1.2 Que disent les nouveaux programmes ?

Il est tout d'abord important de préciser que l'égalité entre filles et garçons est une notion récente au sein des programmes scolaires : en effet, son apparition a débuté en 2015 dans la publication des programmes du nouveau bulletin officiel. La construction de l'égalité apparaît dorénavant au

sein de la compétence « une école où les enfants vont apprendre et vivre ensemble » ; en effet, les programmes officiels du cycle 1 mentionnent : « **L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société.** L'accueil et la scolarisation des enfants handicapés participent à cet enjeu pour ces enfants eux-mêmes et contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences. L'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances **d'un traitement équitable. L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons** » (BO,2015, p.6). Le site de l'éducation nationale, indique que l'égalité entre les filles et les garçons est reconnue comme grande cause nationale du quinquennat et donc du président E. Macron. Le comité ministériel a d'ailleurs défini trois axes principaux d'agissements : auprès de la communauté éducative, auprès des parents et bien évidemment auprès des élèves. Cet article insiste sur la nécessité d'intégrer la notion d'égalité des genres dès l'école primaire, ce qui est, encore une fois, une notion récente au sein de l'éducation nationale. Il est d'ailleurs suggéré d'intégrer l'égalité des genres au sein des règlements de vie commune (le vivre ensemble pour les maternelles) mais également, il s'agit pour les enseignants, d'être attentif quant aux supports pédagogiques utilisés : ainsi, il est indispensable d'être attentif à une représentation équilibrée des genres et des sphères dans lesquels ils apparaissent. Le gouvernement insiste également sur le respect du cadre imposé par la convention ministérielle de l'égalité entre les filles et les garçons et qui, établi trois axes majeurs des objectifs qui incombent aux enseignants ; tout d'abord, ceux-ci doivent transmettre des valeurs d'égalité entre les genres. Parallèlement les enseignants ont pour mission de renforcer l'éducation au respect et à l'égalité des sexes. Enfin, il s'agit pour eux de s'engager personnellement pour une mixité plus grande des futures filières de formation. Pour finir, cet article fournit une liste de ressources exploitables par les enseignants afin d'engager le dialogue sur les notions d'égalité des genres pour l'ensemble des classes et des cycles.

1.3 Analyse des lectures et actualité de la recherche (sources présentées dans la bibliographie)

- 1- Le développement sociocognitif des enfants et l'influence de la sphère sociale sur leurs représentations sociales
 - a) Les stades de développement des enfants

Selon l'écrit de l'académie de Clermont Ferrand, l'intériorisation des stéréotypes de genre contient une dimension psychologique importante ; en effet, il est à noter que la construction des stéréotypes est un processus intellectuel naturel. La création d'idées préconçues,

reflète la nécessité des êtres humains à « catégoriser » des informations dont il est submergé et auxquelles il fait face tout au long de son existence. Ainsi, le cerveau met en place un processus par lequel il économise sa réflexion en catégorisant les informations et en « stéréotypant » des situations, ce qui a des effets pervers sur l'individu et mène à des erreurs de jugement. La ressource d'accompagnement d'EDUSCOL (note de cadrage parue sur le site de l'éducation nationale), ajoute que, dès la naissance, les enfants sont confrontés et se construisent avec des représentations sociales (stéréotypées) sur lesquelles ils ne pourront apporter une réflexion qu'en évoluant au fil des années. L'article professionnel publié par V. Rouyer et Y. Mieyaa établit d'ailleurs des stades de développement et d'intégration des normes sociales attribuées aux sexes : en effet, à partir de 18 mois le bambin serait d'ores et déjà capable d'avoir le sentiment d'appartenir à un groupe sexué. Entre 3 et 7 ans, l'enfant pense qu'il peut changer de groupe de sexe en fonction d'attributs sociaux- culturels ; c'est dans cette période que l'enfant cherche à stabiliser son identité sexuée, ce qui le mène à adopter un comportement très stéréotypé (mise en avant de ses attributs génitaux, dégradation du sexe opposé). Après 7 ans, l'identité sexuée se stabilise et les enfants acceptent les normes sociales liées à l'attribution des rôles de chacun des sexes. Cependant, à travers un second article scientifique, Y. Mieyaa apporte une variable non négligeable, fluctuante d'ailleurs, confirmée par la recherche basée sur les contre- stéréotypes ; l'enfant, à partir de ses 7 ans, ne se contenterait pas seulement d'intérioriser les normes sociales mais serait capable de les modeler. Ainsi apparaîtrait une dimension selon laquelle les enfants connaissent les rôles des sexes mais les considèrent comme flexibles car ils ont compris que les normes de la société sont modifiables. Cette prise de conscience dépend également de l'entourage de l'élève (enseignants, sphère familiale et économique).

b) L'influence de la sphère familiale et de l'entourage sur la conception des stéréotypes de genre

D'après la note de cadrage d'EDUSCOL sur « Jouer et apprendre », l'enfant serait capable dès ses premiers mois, de ressentir les différences lorsqu'il fait face à une femme ou à un homme : il distingue alors des « caractéristiques » se rapportant à l'un des deux sexes par les vibrations de la voix, l'odeur ou encore la sensation du corps au toucher. Dès 2 ans, il perçoit le rôle des parents, de ses pairs et de son entourage ; d'où l'importance du comportement adopté par l'entourage. En effet, V. Rouyer et Y. Mieyaa confirment ce processus et ajoutent que les adultes, par leurs réactions, leurs interactions et leurs attentes, modélisent en quelque sorte l'enfant en fonction de leurs attentes de ce que doit représenter tel ou tel sexe. Y. Mieyaa apporte une autre variable à travers le second article scientifique, selon laquelle, l'entourage aurait un fort impact sur

l'intériorisation des normes ; EDUSCOL ajoute que les enfants apprennent par imitation et observation, ainsi, ils reproduisent les stéréotypes véhiculés par la sphère familiale et culturelle. L'ensemble des documents s'accordent à montrer l'impact des représentations de genre stéréotypées dans la vie quotidienne ; notamment à travers les médias et les dessins-animés, les vitrines, les publicités, les manuels, les livres, les albums de jeunesse ou les discours.

2- Les inégalités dans les ressources institutionnelles et dans les pratiques professorales

a) Les inégalités dans les ressources institutionnelles

Selon la recherche menée en collaboration sur la socialisation de genre et l'émergence des inégalités, se pencher sur la sociabilisation de l'enfant et sur sa construction identitaire permet de comprendre pourquoi il se conforme aux rôles des sexes. Ainsi, la socialisation passant par l'école, il est intéressant d'étudier l'impact des ressources utilisées par les enseignants (à la fois les directives qui leurs sont données et les ressources exploitées pour enseigner aux élèves). Les documents institutionnels étudiés ainsi que l'article professionnel rédigé par V. Rouyer et Y. Mieyaa axent leur réflexion sur la convention ministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons ; celle-ci dégage trois axes majeurs sur lesquels doit obligatoirement se baser l'Education nationale. Les trois prérogatives sont les suivantes : acquérir et transmettre une culture de l'égalité des sexes, renforcer l'éducation au respect mutuel et s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation. Cependant Y. Mieyaa, d'une part, semble émettre une hypothèse selon laquelle ces mesures concernent surtout les collégiens et les lycéens alors que l'école primaire joue un rôle fondamental dans la construction du « métier d'élève » mais également dans la construction de l'identité sexuée et de ses représentations. L'étude « les contre-stéréotypes en éducation, un outil de la promotion en faveur de l'égalité fille-garçon ? », semble dégager une seconde variable selon laquelle, bien que l'égalité des sexes soit promue au sein des programmes depuis le XX^{ème} siècle, il serait surtout judicieux pour l'Education nationale d'adopter ces valeurs égalitaires au sein de leur propre cahier des charges. Cette étude démontre également que les albums de jeunesse et les manuels scolaires sont toujours en adéquation avec une valorisation et une surexposition des hommes au sein de ceux-ci. De plus, l'article professionnel rédigé par l'académie de Clermont-Ferrand démontre que, selon une enquête de la HALDE effectuée en 2008, les femmes apparaissent moins que les hommes (dans l'espace public ?) et sont représentées davantage dans des univers domestiques et elles sont également peu présentes dans la sphère politique et intellectuelle. Ce sujet est d'ailleurs approfondi par Prune Misoffe à travers sa recherche consacrée aux « Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires ». Elle

effectue, dans un premier temps, le bilan selon lequel, les manuels transmettent des valeurs, des comportements sociaux qui influencent et qui peuvent (s'ils sont modifiés) devenir un outil puissant pour promouvoir et transmettre la culture de l'égalité des sexes. P. Misoffe effectue plusieurs constats ; le premier est que les femmes sont absentes surtout dans les manuels d'histoire et de mathématiques (1 femme représentée pour 5 hommes) et que cela tend à démontrer l'assimilation de l'Humanité à l'homme. Le second constat est que les hommes sont souvent représentés dans des domaines professionnels à des postes nécessitant un pouvoir de meneur, décisionnel alors que les femmes sont représentées exerçant des métiers « sous considérés ». Enfin, P. Misoffe souligne que les manuels, bien que devant respecter les conditions imposées par le ministère de l'Education, sont publiés par des éditeurs privés ; ce sont donc ces éditeurs qui choisissent les illustrations, illustrations ayant un fort impact sur les visions stéréotypées des sexes.

b) Les inégalités perpétuées par les pratiques professorales

L'entourage de l'élève étant primordial dans sa construction stéréotypée des rôles attribués aux sexes féminin et masculin, et l'enseignante faisant partie de ce cercle social, il paraît crucial d'analyser s'il/elle adopte des pratiques conformes aux prérogatives ministérielles. La recherche menée par Y.Mieyaa et ses collaborateurs (2012) tend à démontrer que les filles et les garçons ont une intégration du « rôle » d'élève différente. En effet, les filles, à l'école, s'inscrivent dans un processus (plus collectif) prenant en compte la sensibilité et les sentiments d'autrui alors que les garçons entreraient davantage dans une logique de compétition et d'acquisition de confiance en eux. De plus, leur mode de communication paraît différent, les filles dialoguent et les garçons sont plus menaçants et s'imposent (notion d'individualisme). Selon la recherche basée sur les contre-stéréotypes de genre, c'est l'acceptation de ces attributions aux rôles d'élèves filles et garçons qui mène l'enseignant.e à agir d'une manière différente en fonction du genre de l'interlocuteur auquel il/elle fait face. Cet effet « pygmalion » a une incidence considérable car il participe aux choix professionnels futurs des élèves. C'est d'ailleurs ce que souligne également l'article professionnel rédigé par l'académie de Clermont-Ferrand selon lequel l'effet pygmalion mène à une adaptation de l'élève : en effet, si l'enseignant.e a une attente positive ou négative sur les capacités d'un élève, celui-ci aurait tendance à s'y conformer. L'étude de A.Jarégan et de Y.Tazouti démontre en effet que les élèves se construisent une identité de « fille élève » et de « garçon élève » qui ont des attraits différents et les élèves apprennent à s'y conformer.

De ce fait, si l'enseignante a des attentes plus importantes envers les filles ou les garçons, les inégalités s'en voient renforcées. L'étude de P. Missoffe montre que les attitudes des professeurs participent à entretenir les inégalités : ils ont tendance à interroger davantage les filles pour les savoirs acquis et les garçons pour les nouveaux savoirs. Enfin, une dernière limite apparaît selon laquelle les enseignants n'auraient pas conscience de leurs pratiques pédagogiques et pensent agir de la même manière avec l'ensemble des élèves, ce qui n'est pourtant pas le cas, d'où la nécessité de déconstruire les stéréotypes qu'ils, inconsciemment, transmettent, les ayant eux-mêmes intériorisés.

3- Des pistes réfléchies d'amélioration

a) Sur les ressources institutionnelles

Selon la recherche effectuée par Julie Devif, Laurence Reeb, Christine Morin-Messabel et Nikos Kalampalikis, le constat mène à penser que les manuels scolaires doivent confronter les enfants à des « contre-stéréotypes » de genre afin de déconstruire leurs croyances et leurs savoirs et mener les élèves à devenir des citoyens dotés d'un esprit critique. Pour les manuels scolaires, P. Missoffe suggère la mise en place d'une « banque de données iconographiques » créée par le ministère de l'Education dans laquelle les éditeurs pourraient piocher des illustrations non stéréotypées puisque contrôlées. Elle soumet également l'idée selon laquelle il est essentiel d'élargir, au sein des manuels, les représentations confrontant les élèves à des illustrations comprenant des personnes handicapées, des hommes et femmes de différentes ethnies ainsi que des activités basées sur la Gay Pride, le mariage homosexuel etc. car le manuel scolaire montre une culture française uniforme : blanche, masculine et hétérosexuelle. La HALDE préconise d'ailleurs d'être attentif au langage oral et écrit des enseignants, mais aussi de tenter de démentir au sein de chaque chapitre les stéréotypes de genre. L'Education nationale, par son article intitulé « l'égalité des filles et des garçons », appelle à pénaliser les élèves ayant des comportements sexistes, avec des mesures allant du rappel à l'ordre à l'exclusion définitive de l'établissement ; la seconde idée est notamment d'instaurer la parité dans les instances (CVC...) et de promouvoir au sein des classes la mixité des filières.

b) Sur les pratiques pédagogiques

Selon la recherche effectuée par Prune Missoffe, la déconstruction des stéréotypes sexués passe par une pédagogie inclusive qui représente l'humanité dans sa diversité

mais également par une pédagogie critique permettant la formation d'un citoyen capable de remettre en cause ses croyances. Elle suggère également une formation de l'ensemble des acteurs participant à la socialisation des enfants et jouant un rôle primordial dans la construction des représentations sexuées (parents, élèves, enseignants, politiques...). L'Académie de Clermont-Ferrand, à travers son article professionnel, souligne l'importance de la mise en œuvre d'une pédagogie de la réussite : ainsi, si les enseignants mettent en avant les réussites des élèves, alors leurs progrès dans des domaines où ils étaient sûrs d'échouer peut mener à une orientation professionnelle différente et plus diversifiée. Le cadrage d'EDUSCOL, « jouer et apprendre » souligne l'importance du jeu symbolique pour la perception égalitaire des filles et des garçons : il faut que les enseignants suggèrent des livres, des albums, pour que les élèves se familiarisent avec l'égalité des sexes qu'ils n'étaient pas capables de concevoir avant (ils reproduiront ainsi des scènes égalitaires avec leurs pairs à travers des jeux libres ou guidés). Il est donc question, selon Y. Miéyaa, de proposer aux élèves une sociabilisation/socialisation non stéréotypée dans le milieu scolaire.

II) Recherche personnelle

2.1 Rappel de l'objectif de la recherche et des hypothèses

L'objectif de la recherche était double : en effet, il s'agissait dans un premier temps d'observer si les stéréotypes et les rôles attribués aux genres étaient d'ores et déjà présents dans une classe de maternelle (ici PS/MS) et dans un second temps d'étudier des techniques professorales qui permettent d'atténuer et de déconstruire ces représentations. Il était donc question lors de ma première réflexion de me pencher sur la participation de l'ensemble des acteurs de la vie sociale des enfants à la construction des stéréotypes. Les hypothèses de travail étaient donc d'effectuer sur dix classes des entretiens avec les enfants (aux trois périodes de l'année), mais aussi des entretiens avec les professeurs et les parents d'élèves. Cependant ce dispositif était, selon mon propre avis, utopiste et irréalisable, de plus les résultats avaient de grandes chances d'être faussés. En effet, dans un premier temps l'échantillon de classes était trop important, et la présence en stage filé insuffisante (deux jours par semaine). Dans un second temps les entretiens effectués avec les parents et les professeurs pourraient être faussés puisqu'ils pourraient indiquer qu'ils prennent en compte l'égalité des genres au

sein de leur éducation ou de leurs unités d'apprentissages même si ce n'est pas réellement le cas. Enfin, les entretiens avec les élèves de maternelles nécessitent une réelle complicité pour que ceux-ci se confient et le rapport au langage étant inégalitaire au sein des classes, ils ne pourront pas tous exprimer ou faire part de leur point de vue. Il était donc question d'effectuer un recueil de données plus réaliste et applicable à l'échelle d'une classe.

2.2 Présentation du dispositif de recueil de données

L'ensemble des dispositifs que je souhaite mettre en place s'effectueront sur un échantillon de 22 élèves (12 élèves de petite section et 10 élèves de moyenne section). Lors de l'élaboration de ce dispositif j'avais songé à ce que les séances à mettre en place soient effectuées par l'enseignante, car il est évident que le comportement des élèves change en fonction de l'interlocuteur auquel ils font face. Cependant, ayant effectué plusieurs séances toutes les semaines avec les mêmes élèves, ceux-ci n'ont plus l'impression de faire face à un nouvel interlocuteur mais à une deuxième enseignante. C'est pourquoi c'est moi qui dirigerais les séances. J'expose dans un premier temps les apprentissages mis en place avec les élèves puis dans un second temps l'intégration de l'égalité des sexes au sein des rituels, du vivre-ensemble et des supports d'apprentissage. L'ensemble des séances seront filmées (les autorisations ont déjà été réalisées et tous ont accepté qu'ils soient photographiés, filmés et leur prénom et nom utilisés également).

a) Premier dispositif : l'étude des ours (annexe 1 : fiche de préparation de séance)

Au sein de cette activité, les élèves sont regroupés 6 par 6 en ronde dans le coin regroupement autour de l'enseignante. L'enseignante expose une photographie de deux ours identiques (annexe 2), elle ne lit pas l'histoire et demande aux élèves de décrire les ours, s'il y a des différences et des similitudes. Ensuite, l'enseignante expose les images des ours effectuant différentes tâches ou métiers (annexe 3), et les élèves doivent choisir s'il s'agit d'une femelle, d'un mâle ou des deux en utilisant la formule : « je pense que c'est un homme/une femme/les deux par ce que... ». Ils doivent ensuite demander l'avis des camarades, sous la forme d'un vote à main levée. L'élève compte les votes dans chaque catégorie et à l'aide de l'enseignante place le bon nombre dans le

tableau à double entrée (annexe 4 et 5). L'enseignante ne donne pas de réponse et vise simplement à alimenter le débat (voir fiche de préparation de séance en annexe une). A la fin de la séance l'enseignante prend en photo les tableaux remplis des élèves pour étudier les représentations stéréotypées.

b) Deuxième dispositif : la séance de dessins (annexe 6 : fiche de préparation de séance)

Au sein de cette activité l'enseignante expose 3 dessins sur une table : un coloriage de princesse, un coloriage de voiture et un coloriage avec un pic-vert (animal étudié dans l'album étudié durant cette période). Les élèves viennent un à un choisir le dessin (annexes 7,8 et 9) et expliquer pourquoi ils le choisissent ; ils doivent donc utiliser la phrase « j'ai choisi ce dessin parce que... ». Dans une seconde étape l'enseignante pose systématiquement les questions suivantes :

« Un garçon/une fille peut-il/elle choisir ce dessin ? », « Pourquoi ? ».

L'enseignante remplit ensuite son tableau récapitulatif (annexe 10) pour étudier les représentations stéréotypées.

c) Troisième dispositif : les séances des bacs à jouets (fiche de préparation en annexe 11)

Au sein de cette activité, l'enseignante affiche sur le tableau dans le coin regroupement 3 photos : une photo d'un petit garçon (annexe 12), une photo d'une petite fille (annexe 13) et une dernière photo d'un garçon et d'une fille (annexe 14) devant lesquels sont placés 3 grands bacs.

L'enseignante prend différents jouets (annexe 15) qui ne sont pas choisis au hasard mais parce qu'ils ont une fonctionnalité ou une couleur marquant les stéréotypes. Les élèves doivent donc choisir un jouet et le placer dans l'un des trois bacs selon le fait qu'une fille, un garçon ou les deux peuvent jouer avec celui-ci et utiliser la formule « je pense que c'est un jouet de fille/de garçon/des deux ... parce que ... ». L'enseignante alimente le débat en interrogeant à chaque fois les camarades du groupe, puis affiche des contre-exemples (annexe 16) (par exemple, si les élèves mettent la licorne dans le bac des jouets de filles, elle montre une image d'un garçon s'amusant avec une licorne). Cette séance permet donc de constater une nouvelle fois les stéréotypes et d'y pallier à l'aide

de contre exemples concrets.

d) Quatrième dispositif : étude de la répartition de la parole et des porte manteaux

J'envisage aussi, d'étudier lors de la prochaine séance de langage, de filmer et de chronométrer le temps et la prise de parole des élèves dans chacun des groupes afin d'étudier si elle est égalitaire ou non (annexe 17). Les porte manteaux (annexe 18) et l'utilisation des couleurs sur ceux-ci peuvent aussi être révélateurs de l'attribution des couleurs pour tel ou tel sexe (par exemple : le rose pour les filles et le bleu pour les garçons) : cependant, nous ne pourrons pas questionner les élèves sur le choix des couleurs puisque la création de leurs porte manteaux est lointaine.

e) L'intégration de l'égalité des sexes au sein des supports et des rituels

Enfin, il s'agit d'adopter des techniques professorales prenant en compte l'égalité des sexes. Par exemple dorénavant, il s'agit lors de l'accueil du matin d'effectuer un planning ; de ce fait les élèves sont repartis dans les différents coins définis par leurs colliers (bibliothèques, dinette, brevets) chaque matin. Ainsi, les garçons se retrouvent dans le coin « dinette » et les filles dans le coin « mécano » (endroit où ils n'allaient pas instinctivement). De plus les supports distribués représenteront de manière égalitaire les hommes et les femmes. L'enseignante veillera également à la répartition équilibrée des genres et de la parole au sein des groupes.

f) L'étude des ours comme analyse de l'évolution des représentations

Afin d'évaluer si mes séances ont eu un impact positif sur les représentations stéréotypées des élèves, j'envisage d'effectuer à nouveau le premier dispositif. Ainsi en comparant les résultats des tableaux sur l'étude des ours, cela me permettra d'effectuer les premiers constats. Cependant, il est possible que ces apprentissages aient fait sens pour certains élèves et non pour d'autres ; le tableau comptabilisant les voix n'étant pas détaillé (avec le choix des élèves un par un), les résultats ne seront peut-être pas tout à fait révélateurs. Cependant, n'étant pas dans une logique individualiste, il me paraît logique que la séquence d'apprentissages effectuée soit considérée comme efficace lorsque la majeure partie du groupe classe atteint les objectifs désirés.

L'ensemble de ces séances sont d'ores et déjà programmées et le recueil sera effectué la semaine précédant les vacances de Noël. Il est tout de même dommage qu'il ne soit pas possible d'effectuer une recherche plus importante et plus profonde notamment par manque de temps et de moyens personnels car ce sujet me passionne réellement, je songe donc réellement à l'étude d'une thèse lors d'un doctorat.

2.3 Résultats et analyse des données récoltées après réalisation des séances

- Un contexte sanitaire et social ayant des répercussions sur l'application des dispositifs

Avant toute présentation des résultats du recueil de données, il me paraît nécessaire d'effectuer un aparté sur l'incidence du contexte social et sanitaire sur l'expérimentation des séances avec les élèves. Bien que ce stage filé ait été agréable puisqu'il permettait d'effectuer une réelle continuité et un réel suivi des élèves au fil des mois, il a fallu faire preuve de patience et de sérénité. De nombreux évènements ne m'ont permis d'appliquer mon dispositif en temps voulu et je pense que cela aura un impact sur la qualité de celui-ci. Je devais donc, dans l'idéal, effectuer l'ensemble des séances avant les vacances de Noël, ce qui n'a pas été le cas. En effet, plusieurs cas COVID ayant été détectés au sein de la classe, et un absentéisme constant des élèves à tour de rôle tout au long du mois de décembre et de janvier ont été un réel frein. Tout d'abord parce que l'enseignante avec laquelle j'effectue mon stage filé prenait du retard dans les apprentissages mais aussi parce que ce retard accumulé a (et je le comprends tout à fait) dû être rattrapé sur des plages horaires qui m'étaient alors destinées pour effectuer mes expérimentations. Il a donc fallu m'adapter et effectuer mes séances sur seulement trois semaines et avec un effectif réduit. De plus, je suis convaincue que le stress engendré par cette situation ne m'a en rien aidé et à même provoqué une angoisse constante, ce qui s'est exprimé par de violentes crises d'épilepsies pour mon plus grand regret face aux élèves. Cependant, ayant la chance de bénéficier d'une équipe éducative très attentive et à l'écoute, et d'une classe dont les élèves sont d'une réelle gentillesse, l'élaboration de ce mémoire fut possible grâce à leur soutien et à leur engagement non sans difficultés. Je pense cependant que ces expériences furent à la fois formatrices et éclairantes pour une future et espérée prise de poste.

- Résultats et analyse du premier dispositif : l'étude des ours

Les différentes expérimentations s'effectueront sur l'effectif suivant : 14 élèves de petite section (dont 2 élèves absents, l'un ayant changé d'école entre temps, et la seconde n'étant jamais venue et faisant école à la maison depuis l'épidémie) et 10 élèves de moyenne section (dont une élève inscrite mais absente depuis le début de l'année). Cet effectif variera et je le préciserai lors des différents dispositifs, car notre classe a été victime de nombreux cas COVID ce qui a considérablement réduit par moments, l'échantillon d'élèves présents.

Il est à noter que les groupes sont des groupes qui ont d'ores et déjà été créés par l'enseignante en question et qu'il ne m'a pas été permis de les changer par soucis d'organisation. De plus, je tiens à préciser qu'il ne s'agit pas de groupes de besoins, ni de groupes hétérogènes mais de groupes aléatoires. En effet, les élèves gardent constamment la même place depuis le début de l'année, néanmoins il s'est avéré que les deux groupes de petite section (les bleus et les verts) étaient plutôt homogènes avec un groupe (bleu) davantage en manque d'autonomie ce qui entraîne une entrée dans les apprentissages plus lent et un groupe (vert) qui paraît plus évolué au niveau moteur et cognitif. Le groupe des moyenne section est, lui, plutôt hétérogène avec des écarts d'acquis plutôt importants ; ainsi 3 élèves (deux ayant à peine acquis les apprentissages de petite section et le troisième étant un enfant porteur de plusieurs handicaps moteurs et cognitifs) rencontrent de nombreuses difficultés, 4 élèves suivent les apprentissages comme l'enseignante le souhaite et enfin, 2 élèves qui effectuent d'ores et déjà des activités de grande section car ils ont déjà validé la quasi-totalité des savoirs de moyenne section.

A) Résultats de la première expérimentation : tableaux, graphiques et commentaire

Je tiens à préciser avant toute exposition des résultats, la signification des catégories du classement effectué dans les graphiques suivants :

- Réponses stéréotypées : élèves ayant répondu qu'il s'agit d'une activité de femme ou d'homme conformément à ce que reflète la société et aux rôles attribués aux femmes et aux hommes (par exemple : une femme fait le ménage et un homme la peinture).
- Réponses non stéréotypées : élèves ayant répondu qu'il s'agit d'une activité d'homme et de femme, ou élève ayant répondu qu'il s'agit d'une activité de femme ou d'homme contrairement aux rôles habituellement attribués aux hommes et aux

femmes (par exemple : le ménage est une activité d'homme et la peinture est une activité de femme).

1) Groupe BLEU (Lucien, Line, Liam, Mohammed-Nassim, Benjamin, Tristan

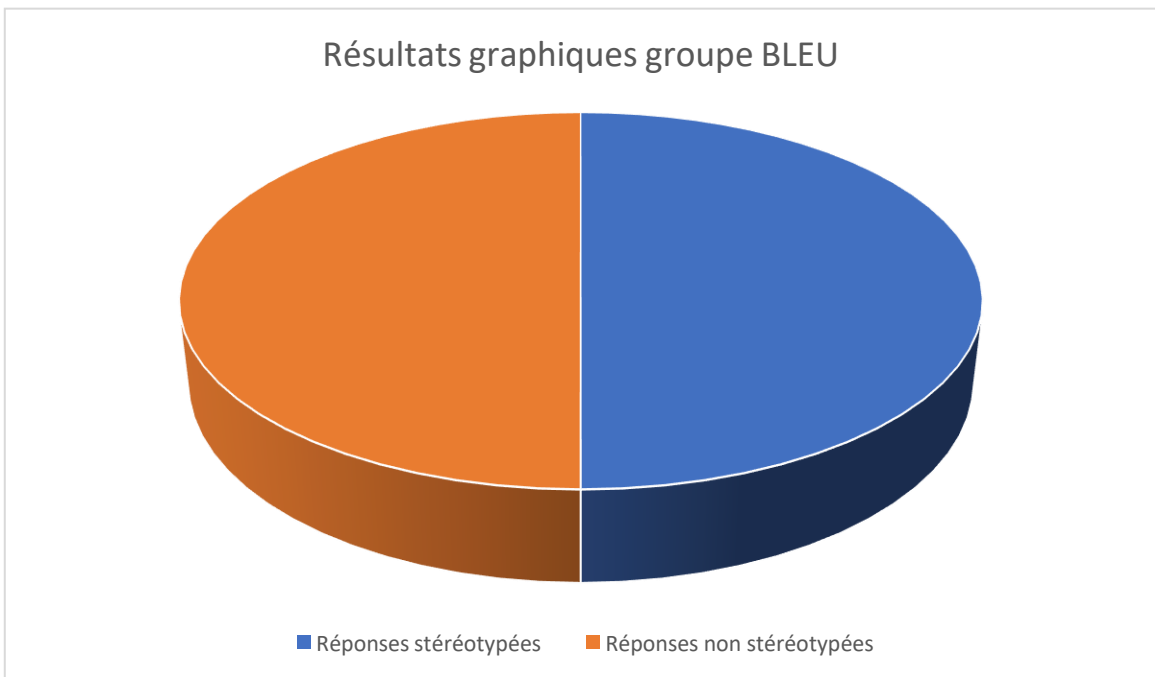


*Activité de
femme*

Activité d'homme

*Activité de femme
et d'homme*

<i>Ours faisant la cuisine</i>	2 élèves	4 élèves	
<i>Ours exerçant le métier de président de la république</i>	5 élèves	1 élève	X
<i>Ours tenant un pinceau et de la peinture</i>	X	6 élèves	X
<i>Ours qui nourrit un bébé</i>	3 élèves	3 élèves	X



- Interprétations

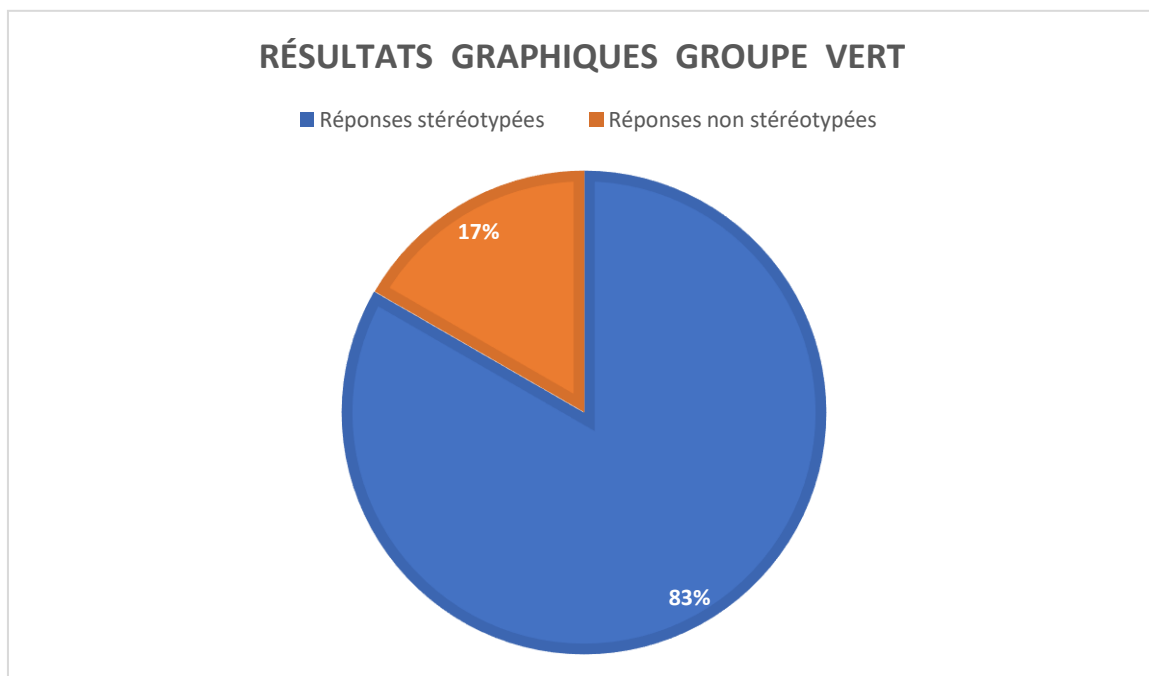
Ici, nous pourrions conclure que la moitié des réponses des enfants sont stéréotypées mais il n'en est rien : il s'agit en effet, de prendre en compte l'ensemble des variables pour interpréter correctement ces résultats. Tout d'abord, il faut inclure le principe selon lequel un élève peut avoir une ou plusieurs réponses stéréotypées, de ce fait, nous ne pouvons conclure que les stéréotypes sont intégrés et ancrés pour 50 pourcents des élèves. De plus, les enfants à cet âge apprennent par mimétisme et ont donc tendance à répondre comme leur camarade de classe, si je m'adresse à un élève, il est fréquent que certains d'entre eux répètent « moi aussi, moi aussi », puis quand je creuse en leur demandant « mais toi, tu penses que c'est pour les filles, les garçons ou les deux ? », alors leur réponse change. Ce groupe est celui qui rencontrent certaines difficultés de concentration et ne parvient pas à rester plus de cinq minutes focalisé sur la tâche, de ce fait ils bâclent leurs réponses à la moitié du tableau pour mettre fin plus vite à l'activité. Je suis d'ailleurs convaincue, que pour eux, l'ours qui exerce le métier de président de la République ne leur évoque strictement rien, car même après des explications ils restent dubitatifs et répondent totalement au hasard en n'étant pas capable de justifier leur réponse. Au contraire pour les ours qui peignent, nourrissent le bébé et font la cuisine, les élèves répondent exclusivement en fonction de leur vécu ; ainsi si c'est leur mère qui nourrit le plus fréquemment leur petit.e sœur/frère à leur domicile alors ils répondront qu'il s'agit d'une activité de fille/femme. C'est d'ailleurs pour cette

raison, que la colonne « activité de femme et d'homme » reste vide, ils catégorisent en fonction de ce qui se passe le plus régulièrement dans leur quotidien, en effet si je leur demande « mais papa, il donne aussi le biberon à ton petit frère ? » ils me répondent presque systématiquement « oui mais maman plus ». La sphère familiale a donc un impact important non pas forcément dans la transmission des stéréotypes par la parole, mais par leurs gestes du quotidien.

2) Groupe VERT (Arthur, Ilyès, Maud, Noé, Anna, Hugo)



	Activité de femme	Activité d'homme	Activité de femme et d'homme
<i>Ours faisant la cuisine</i>	1 élève	1 élève	4 élèves
<i>Ours exerçant le métier de président de la république</i>	3 élèves	3 élèves	X
<i>Ours tenant un pinceau et de la peinture</i>	X	X	6 élèves



- Interprétations

Il s'agit ici, comme lors de l'expérimentation précédente, de nuancer les résultats. Tout d'abord il est important de mentionner que ce groupe paraît davantage dans l'activité, la concentration est accrue et la discipline n'est pas ou peu à faire. Cet environnement est donc plus propice pour rentrer dans les apprentissages. Dans un second temps, je pense qu'un lien entre l'autonomie et le développement cognitif est à faire. En effet, les élèves étant davantage autonomes et ayant davantage développé leur langage (peut-être plus stimulés par leur entourage) mène à des débats entre les élèves et une négociation entre eux. Il ne s'agit plus d'avoir une réponse identique à ses camarades mais de s'opposer à eux en fonction de leurs propres représentations. Une réelle réflexion s'engage et c'est de cette manière qu'ils choisissent, contrairement au groupe précédent la colonne « activité d'homme et de femme ». En effet il a été fréquent, qu'un élève dise « c'est mon papa qui fait la peinture à la maison » et qu'un autre réponde « bah non c'est maman qui le fait à la maison » et ils s'accordent à dire que « c'est les deux alors ». Cette réflexion n'était pas possible pour le groupe précédent puisqu'ils ne sont pas assez

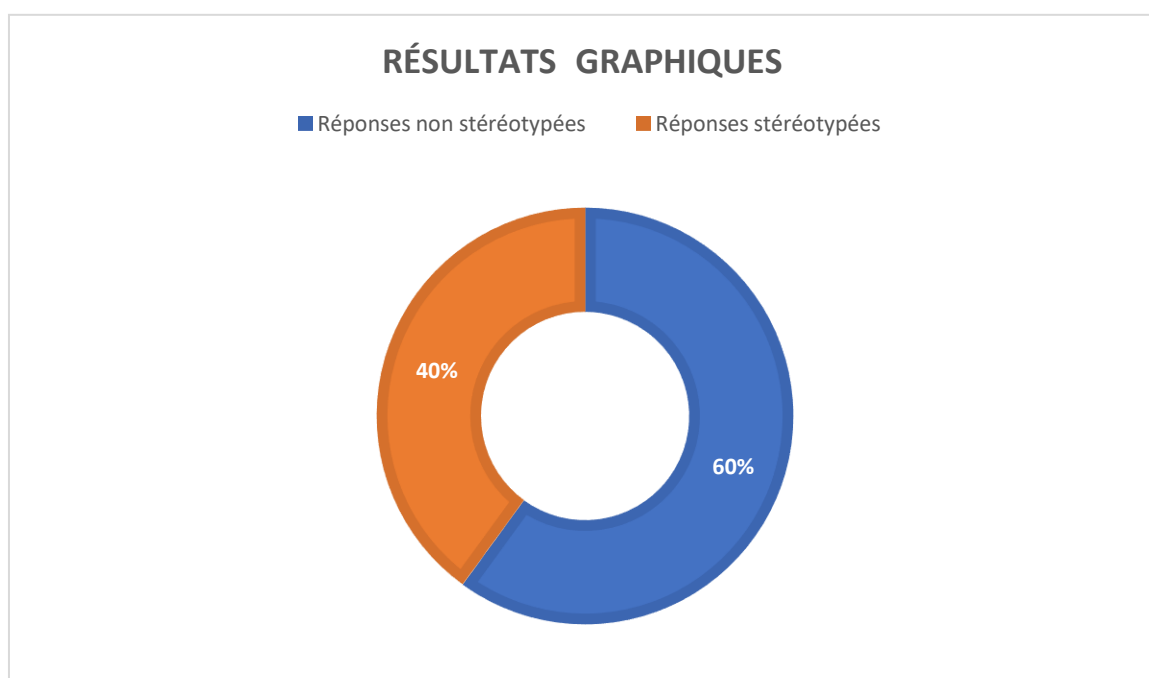
matures pour concevoir une autre représentation que la leur, et cela finissait par « tu mens, tu dis n'importe quoi... ». Cependant, les élèves justifient toujours par rapport à leur vécu et leur quotidien en citant « c'est papa/maman qui fait ça à la maison ». Les représentations sont pour 83 % des réponses non stéréotypées, il apparaît même assez étonnant que l'ours qui nourrit le bébé soit défini comme une activité masculine. J'ai donc voulu creuser cela, mais je me suis rapidement rendu compte qu'il ne s'agissait pas là de leur vécu mais de l'apparence de l'ours, pour eux l'ours sur la photo ressemblait à un garçon et non à une fille. Je leurs ai donc précisé que comme je l'indiquais au début de l'activité, les deux ours avaient exactement la même apparence et qu'il était impossible de les distinguer physiquement ; cependant, ils n'en démordaient pas et mon rôle n'est pas à ce moment d'influencer leurs décisions mais de constater simplement leurs représentations.

3) 1^{ère} 1/2 du groupe ROUGE (Arsène, Sascha, Capucine, Emmie, Elise)



	<i>Activité de femme</i>	<i>Activité d'homme</i>	<i>Activité de femme et d'homme</i>
<i>Ours faisant la cuisine</i>	X	2 élèves	3 élèves
<i>Ours exerçant le métier de président de la</i>	X	4 élèves	1 élève

<i>République</i>	3 élèves	1 élève	1 élève
<i>Ours tenant un pinceau et de la peinture</i>			
<i>Ours qui nourrit un bébé</i>	3 élèves	2 élèves	X



Il s'agit toujours ici, d'interpréter ces résultats : il est tout d'abord à noter qu'il s'agit de la première partie du groupe de moyenne section. Ces élèves sont donc, pour la plupart, plus matures et cela se ressent dans les apprentissages et dans l'attention qu'ils portent à l'activité. Les élèves prennent donc, davantage en considération la colonne « activité d'homme et de femme ». Dans ce groupe, les élèves savent qui est le président de la république et leur choix qui se porte majoritairement sur une fonction d'homme, se justifie par leur vécu : « c'est Macron le président de la république alors c'est un garçon ». Je décide alors de leur demander, « mais dites-moi est-ce possible que ce soit une femme ? ». Leur réponse est criée en cœur « nooooooon » et l'un d'eux m'indique « le président c'est le patron, et moi papa à la maison il me dit toujours que c'est lui le patron à la maison ». L'activité de peinture est étonnamment davantage affiliée aux femmes tout comme celle de l'alimentation d'un enfant et les justifications restent toujours en fonction du quotidien des élèves : « c'est papa qui le fait à la maison ».

Enfin, une remarque d'une des élèves m'a permis d'apporter une réflexion sur la création de mon tableau ; en effet, j'avais remarqué au cours de ma séance que l'un des élèves répondait quasi-systématiquement « c'est pour les garçons », et lorsque je l'interroge sur cela il me répond « si, maman peut le faire, mais maman n'a pas de robe alors je dis que c'est un garçon ». Les représentations choisies des hommes et des femmes sont peut-être alors aussi stéréotypées ? J'avais pourtant choisi ces représentations car elles ne faisaient pas apparaître de couleurs ou de distinctions qui pourraient influencer leur choix, mais cela n'apparaît pas comme un choix concluant. Enfin, il est possible de remarquer que le débat est davantage possible entre les élèves, ils ne s'accusent pas de mentir comme ce qui a pu être observé dans les groupes précédents mais s'écoutent ; le seul « désavantage » de cette entente est qu'ils ont de ce fait, tendance à s'accorder sur leurs réponses et donc s'influencent les uns les autres ne laissant pas forcément émerger leur propre avis ou position.

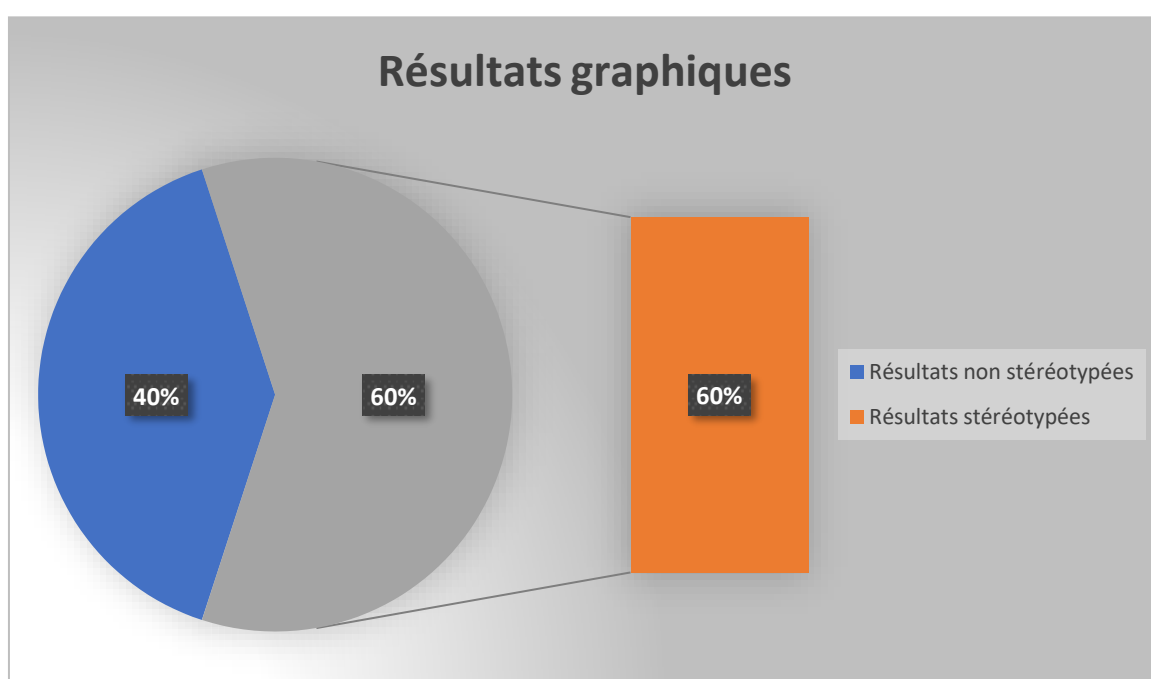
4) 2^{ème} 1/2 du groupe ROUGE (Gaspard, Simon, Léo, Léna, Lola)



	<i>Activité de femme</i>	<i>Activité d'homme</i>	<i>Activité de femme et d'homme</i>
<i>Ours faisant la cuisine</i>	1 élève	X	4 élèves
<i>Ours exerçant le métier de</i>	X	5 élèves	X

*président de la
République
Ours tenant un
pinceau et de la
peinture
Ours qui nourrit
un bébé*

X	4 élèves	1 élève
2 élèves	3 élèves	X



Dans ce groupe, les stéréotypes semblent davantage marqués : alors que je supposais que les élèves en évoluant étaient plus détachés des stéréotypes puisqu'ils semblaient plus capables d'apporter une réflexion sur le monde qui les entoure, il n'en est rien.

Ici, les réponses sont catégoriques : « la cuisine c'est un truc de fille et à l'école les filles et les garçons font de la peinture mais c'est un truc de garçon ». On se rend alors compte que les activités sont affiliées à un sexe même s'ils ont la preuve du contraire à la maison. Un élève, en retard sur les apprentissages (n'ayant pas encore acquis les compétences de petite section mais qui est dans la classe supérieure, le groupe de moyenne section) décroche complètement de l'activité et divague : en effet, il fait son choix mais est incapable de le justifier, lorsque je lui demande « pourquoi la peinture est

une activité de garçon ? » il rétorque, « mon papa hier, il est tombé dans une flaqué d'eau ». Il ne comprend pas le sens de cette activité et son attention reste à peine mobilisable plus de deux minutes. Les élèves de ce groupe restent cependant davantage fixés sur ses positions personnelles et ne s'accordent pas à répondre de la même manière que leurs camarades.

5) Réflexion sur l'efficacité de la séance mise en place

Je suis convaincue que la majorité des supports de l'activité choisies en amont sont tout de même efficaces : d'une part, l'histoire des ours est pour eux captivante et d'autre part ils apprécient de retrouver le tableau à double entrée auquel certains ont déjà fait face à travers les brevets d'apprentissages effectués par l'enseignante en poste.

Cependant, comme évoqué précédemment, les représentations des hommes et des femmes ne sont pas aussi neutres que je le pensais et il faut donc réfléchir à l'avenir à une représentation différente en particulier de la femme. De plus, certaines « activités » choisies ne sont pas très évocatrices pour certains d'entre eux (fonction de président de la république), de ce fait, même à l'aide d'informations les élèves se positionnent par défaut.

Vis-à-vis du déroulement de l'activité en elle-même, il a été flagrant, que les élèves qui n'ont pas encore développé de manière optimale le langage sont lésés ; ils ne sont pas capables d'exprimer leur choix et c'est plutôt l'imitation ou l'effet de groupe qui influence leurs réponses. Le principe du vote à main levée les amuse, mais lorsqu'on cherche à comprendre leurs réponses elles ne sont pas stables : certains d'entre eux pensent qu'il s'agit d'abord d'une activité masculine puis d'une activité féminine, puis pourquoi pas les deux ?

Il a également été difficile de contrôler l'attention tout au long de la séance, ce qui me mène à penser qu'il faudrait réduire le temps de celle-ci ; de plus, les activités semblent devoir s'affilier à un genre ou à un autre et il reste compliqué pour des élèves de songer à ce que les deux sexes puissent l'effectuer. Cela mène donc à une ignorance totale de la colonne réservée à cette occasion ou à une très faible considération de celle-ci.

Cette activité met également en lumière l'incapacité pour les élèves de répondre avec la formule choisie « je pense que c'est une activité de femme/d'homme/les deux parce que... », ils font leur choix et ne justifient qu'à la condition qu'on leur pose la question « pourquoi ? ». Si je leur impose de répondre avec la formule, ils perdent totalement le

fil de leur réflexion et finissent par ne plus pouvoir répondre ne se souvenant plus de la raison pour laquelle ils ont fait leur choix.

Enfin, cette activité m'a permis de m'interroger sur l'interprétation de ces données : puisque les élèves ont du mal à se détacher de leur quotidien et répondent en fonction de leur vécu, peut-on réellement considérer que ces comportements sont stéréotypés ? Je sous-entends par-là que ces représentations parfois stéréotypées ne semblent pas complètement ancrées et qu'ils ne sont pas forcément influencés par la sphère familiale et celle de la société, mais qu'ils résonnent seulement en fonction de leur quotidien. Par exemple, peut-on réellement reprocher à des élèves de penser que ce soit la mère qui nourrit l'enfant, alors qu'une mère est physiologiquement plus encline à nourrir un enfant qu'un homme par l'allaitement ? J'en conclus donc que les stéréotypes de genre sont bien plus difficiles à détecter que je ne le pensais et je comprends donc l'absence quasi-totale de recherches menées au niveau du cycle 1.

Résultats et analyse du deuxième dispositif : la séance de dessin

1) Contexte, tableaux et graphiques représentatifs

Le contexte sanitaire et social étant particulier, cette séance n'a pu être réalisée que sur un effectif total de 16 élèves (certains élèves n'étant revenus qu'après plusieurs semaines à la suite de l'annonce d'un cas COVID détecté la semaine précédente).

Dans cette activité, les élèves sont interrogés un à un, je dispose les 3 coloriages face à eux et leur pose systématiquement les mêmes questions :

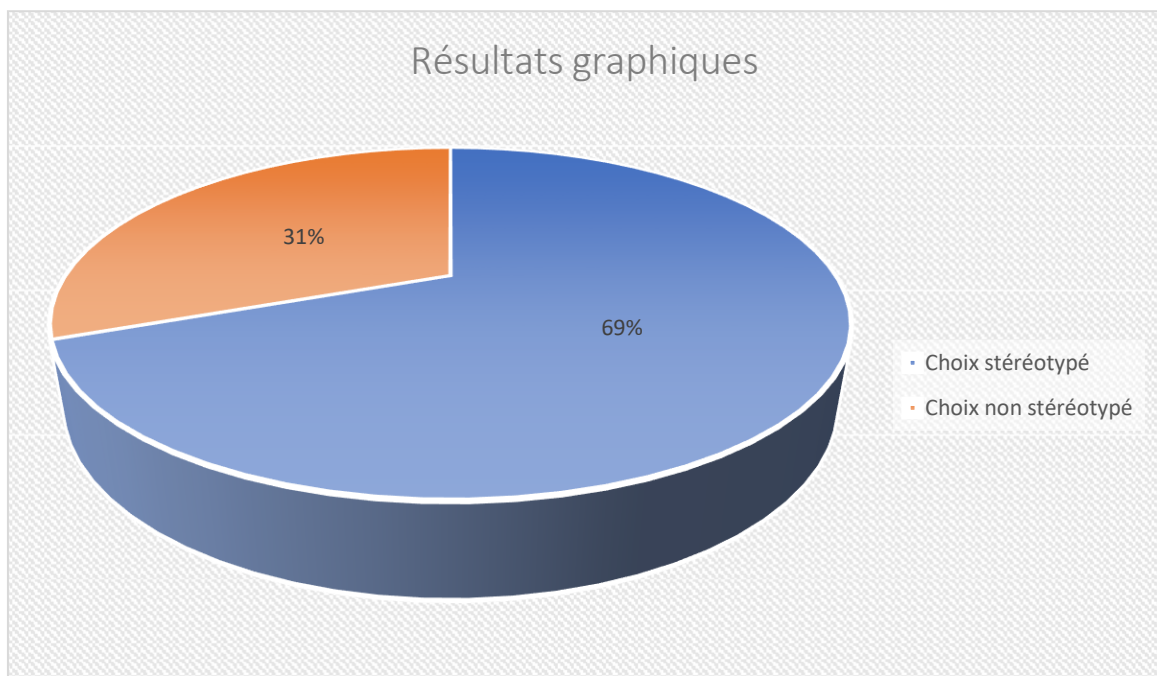
- Quel coloriage préfères-tu ?
- Pourquoi ?
- Est-ce qu'une fille/garçon peut choisir le même coloriage que toi ?

La partie la plus importante dans ce dispositif est la phase de justification car, par exemple, un garçon qui choisit le coloriage comportant des voitures n'est pas nécessairement un choix stéréotypé mais une question de goût : dans ce cas, il peut très bien indiquer aimer les voitures mais concevoir que les filles peuvent également les aimer et donc colorier le support.

Prénoms	Choix du dessin	Justification	Stéréotypé ?
---------	-----------------	---------------	--------------

Anna	Princesse	« Parce que c'est mon préféré »	Oui « les princesses c'est pour les filles »
Lucien	Flash (voitures)	« Parce que maman a dit oui » : hors contexte	Oui « les filles n'ont pas le droit d'aimer les voitures »
Arthur	Flash (voitures)	« J'adore CARS »	Oui « les filles n'ont pas le droit d'aimer les voitures, seulement les princesses »
Hugo	Flash (voitures)	« J'aime bien CARS moi »	Oui « les voitures c'est pour les garçons »
Maud	Flash (voitures)	« C'est mon dessin animé préféré »	Non « les filles peuvent aimer les voitures et les garçons les princesses »
Benjamin	ABS COVID		
Marie (arrive en janvier)	ECOLE A LA MAISON		
Line	ABS COVID		
Mohammed-Nassim	RETOUR DANS SON PAYS NATAL		
Ilyès	Flash (voiture)	« C'est bien CARS »	Oui « les voitures c'est un truc de garçon »
Noé	Le pic-vert	« Ça ressemble à l'histoire »	Non « tout le monde a le droit de colorier tous les dessins »
Tristan	Flash (voitures)	« Parce que j'aime bien les voitures »	Non « justification en dessous du tableau »
Liam	Flash (voitures)	« Parce que j'aime bien les voitures et je veux comme Lucien »	Oui « les filles doivent prendre les princesses »
Paul	CHANGEMENT D'ECOLE		
Simon	Flash (voitures)	« Parce que j'ai regardé avec papa et maman à la maison »	Non « les filles peuvent colorier cars »
Léo	ABS COVID		
Lola	Princesse	« Je n'aime pas le pic-vert »	Oui « les princesses c'est que pour les filles et les voitures pour les garçons »

Sacha	Flash (voitures)	« J'aime bien Martin »	Oui « les garçons sont obligés de choisir les voitures pas les princesses »
Arsène	ABS COVID		
Emmie	ABS COVID		
Léna	Princesse	« J'aime les princesses »	Oui « les princesses c'est que pour les filles »
Elise	Princesse	« J'aime bien me déguiser en princesse »	Oui « les garçons sont des garçons et que les filles peuvent aimer les princesses »
Capucine	Flash (voitures)	« Je n'aime pas les princesses »	Oui « les garçons ne peuvent pas aimer les princesses, c'est un truc de filles »
Gaspard	Flash (voitures)	« J'aime bien les voitures »	Oui « les filles ne peuvent pas prendre les voitures parce que moi je suis un garçon et je choisi les voitures »



2) Interprétations des résultats et réflexion sur l'activité

Il est possible de remarquer que la majorité des élèves apportent une réponse stéréotypée et ces résultats ne sont pas autant à nuancer que lors du dispositif précédent ; en effet, les choix effectués par les élèves sont beaucoup plus représentatifs de l'apparition des stéréotypes dès l'école maternelle. Je pense donc que le « sujet » du dispositif est davantage évocateur pour eux : les activités que pratiquaient les ours étaient beaucoup plus flous et ne représentaient pas forcément leur quotidien. Ici l'on parle de dessin animé qu'ils aiment regarder, de princesses qui font rêver les petites filles et d'oiseaux qu'ils ont découvert dans l'album « l'arbre roux ». Ce sont, et j'en suis intimement convaincue, de réels centres d'intérêt pour eux et il est à noter que la sphère médiatique participe à ce pourcentage élevé de réponses stéréotypées (69%) ; en effet, les publicités télévisées, les magazines de jouets (bien qu'il y ait une amélioration) mettent en scène des contextes grandement stéréotypés ; par exemple, ce sont systématiquement des petites filles qui jouent à la princesse vêtue elle-même de rose et davantage de garçons créant des circuits automobiles avec de petites voitures. Le message que renvoie la sphère médiatique est qu'il est nécessaire et normal d'attribuer des activités, des jeux à tel ou tel sexe : de ce fait, même si la sphère familiale participe à déconstruire ces stéréotypes les enfants sont constamment pollués par ces publicités qui les mènent inconsciemment à intégrer et à intérioriser ces stéréotypes de genre.

Dans ce dispositif également, il s'est imposé à moi de changer l'objectif principal de ma séance car la phrase de justification était trop complexe pour eux ; ils ne parvenaient pas à l'utiliser et ensuite à se justifier et perdaient le fil de ce qu'ils voulaient exprimer. J'ai donc choisi de leur demander simplement « pourquoi ? » puis de demander si le sexe opposé au leur pouvait également choisir le coloriage qu'eux-mêmes avaient pris.

En ce qui concerne les résultats, il est flagrant que seulement 31 pourcents de l'effectif total n'ont pas de comportements stéréotypés et acceptent que le genre opposé puisse aussi avoir le droit de colorier le même coloriage. Si l'on observe plus en détail, il s'avère que 12.5% de l'effectif ont une réponse qui pourraient être considérée comme stéréotypée (garçons qui choisissent le coloriage de voitures et les filles qui choisissent les princesses) mais qui, dans la justification n'en ont rien. En effet, il s'agit pour ceux-ci d'une question de goût puisqu'ils admettent qu'ils auraient pu choisir un autre coloriage et que le sexe opposé aurait pu faire le même choix qu'eux. Cependant, pour près de 70% des élèves il n'est pas concevable que les garçons choisissent un coloriage de princesse et inversement, de plus, parmi ces 70 % il est constaté qu'environ 92% d'entre eux ne justifient que très brièvement avec pour seul argument « j'aime » et/ou « je n'aime pas » ce qui ne nous permet pas pour

la majorité d'entre eux de connaître la raison de cette amour ou de ce désamour. Enfin, seulement 25% de l'effectif total fournit de réels arguments et 75 % de ceux-ci sont les élèves n'ayant pas eu de réponses stéréotypées : de ce fait, je m'interroge sur le lien qui puisse exister entre métacognition et intégration des stéréotypes ? Les élèves capables de comprendre et d'exprimer la raison de leur choix sont-ils davantage susceptibles de ne pas intégrer les stéréotypes massivement véhiculés par la société ?

- Résultats et analyse du troisième dispositif : la séance des bacs à jouets

Contexte de l'activité

La classe compte toujours des absents : lors de cette activité ils sont au nombre de 5 (2 dans les deux premiers groupes et un dans le dernier). De plus, les groupes sont fortement déséquilibrés par l'absence de ces élèves mais également par le manque de temps qui m'a obligé à ne pas scinder le groupe de moyenne section.

Préambule de l'activité (cf : annexe 19)

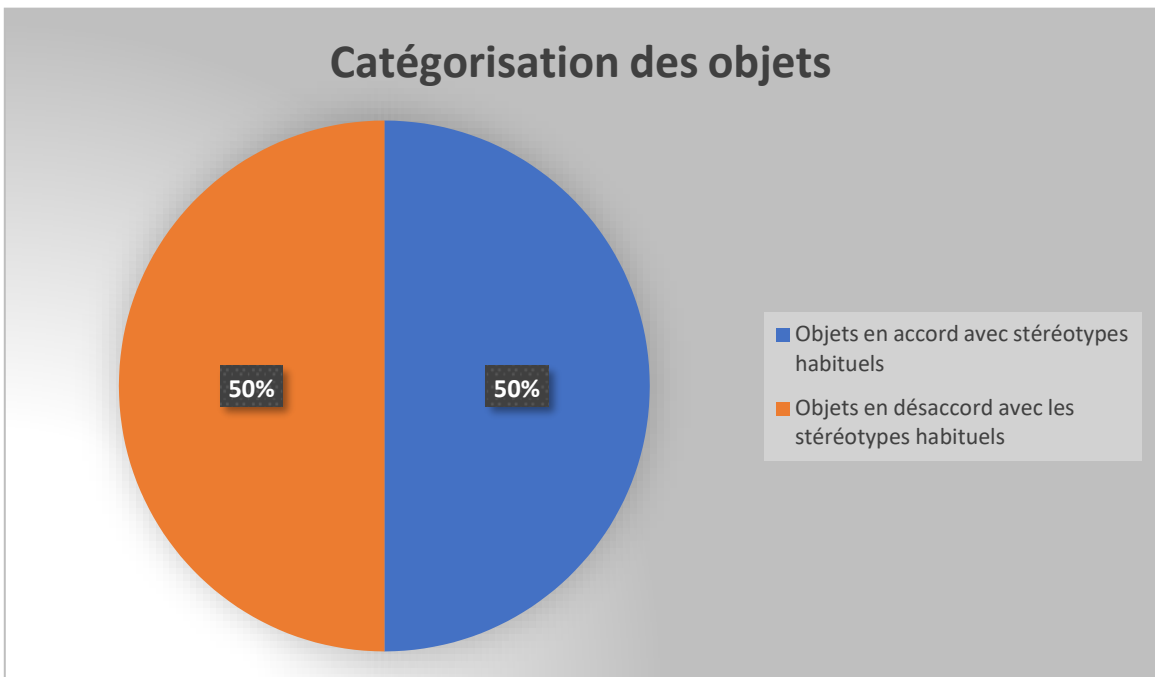
Pour rappel, dans ce dispositif il est question d'afficher au tableau 3 photos (l'une d'une petite fille, une autre d'un petit garçon et une dernière des deux réunis), et de mettre à disposition des élèves un certain nombre d'objets qui sont dans le quotidien considérés comme affiliés à chacun des sexes ou neutres. Au total, ce sont 22 objets que les élèves doivent catégoriser, dont 10 objets habituellement considérés comme « jouets/objets de filles » (crayon rose, feutre rose, bébé, baigneur, cube rose, livre de princesses, lettre rose, petit pot rose, LEGO rose), 10 objets habituellement considérés comme « jouets/objets de garçons » (dinosaur, LEGO bleu, lettre D bleue, feutre bleu, crayon de couleur bleu, voiture, cube bleu, marteau, clef à molette, balle) et 2 objets considérés comme « neutres » (pommes et tarte aux framboises). L'enjeu est donc ici, de s'apercevoir des stéréotypes présents dans les objets qui les entourent mais aussi s'y pallier en leur présentant à la fin de la séance les contre-exemples les plus parlants et parfois même qu'ils considèrent comme choquants (petit garçon qui est déguisé en princesse, fille qui joue avec des dinosaures, fille qui joue dans le coin garage ou encore garçon qui joue dans le coin cuisine).

Résultats présentés par tableaux, graphiques et commentaires

1) Groupe 1 : Arthur, Maud, Hugo et Noé

	<i>Jouets rangés dans le bac dédié aux filles</i>	<i>Jouets rangés dans le bac dédié aux garçons</i>	<i>Jouets rangés dans le bac dédié aux deux sexes</i>
<i>Nombre d'objets</i>	5	11	6
<i>Nombre d'objets stéréotypés</i>	5	6	5 (baigneur, cube rose, cube bleu, lettre bleu, fer à repasser)
<i>Nombre d'objets non stéréotypés</i>	0	5	1 (pomme)
<i>Nombre d'objets en accord avec les contre exemples</i>	0	2	6
<i>Nombre d'objets en désaccord avec les contre exemples</i>	5	9	X

Dans ce graphique, les objets considérés comme en désaccord avec les stéréotypes habituels représentent la part des objets placés dans le bac destiné aux deux sexes, auquel l'on ajoute la part des objets non stéréotypés placés dans les autres bacs (bac des filles et bac des garçons).

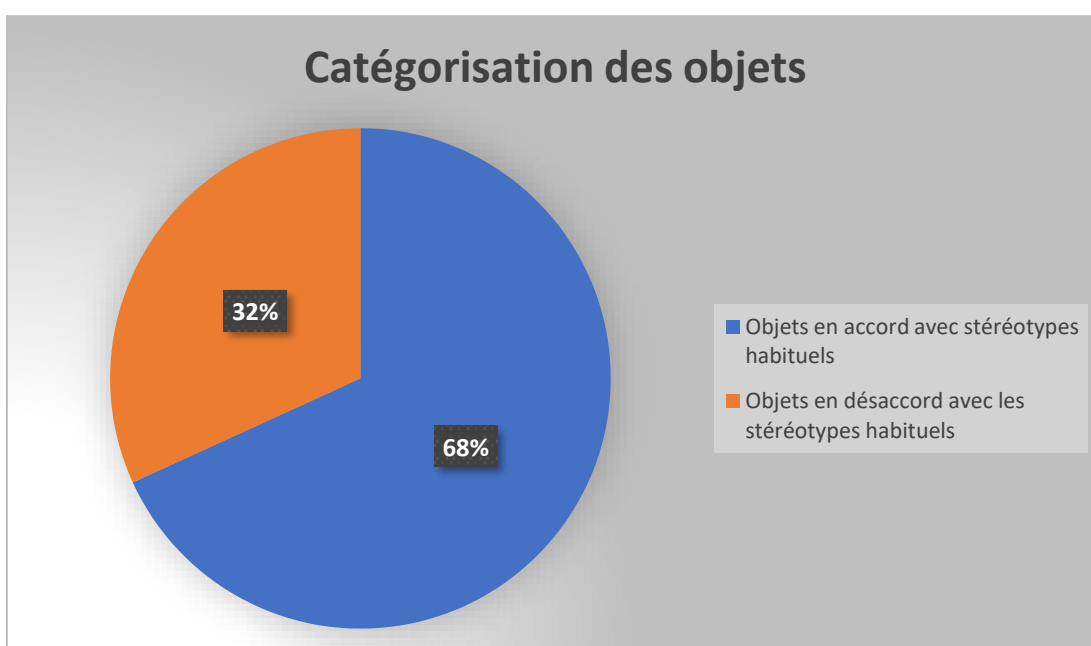


- Interprétations

Dans ce groupe, ce sont majoritairement les objets affiliés au sexe féminin qui semblent être victimes de forts stéréotypes : en effet, dans ce bac ne sont disposés que des objets qui répondent aux stéréotypes affiliés au sexe féminin (bambin, livre de princesse...) sans aucun objet qui « déroge à la règle ». Les objets, quels qu'ils soient, à partir du moment où ils sont de couleur rose sont considérés comme appartenant exclusivement à la gent féminine. En ce qui concerne le bac des « objets de garçon », il semble bien plus nuancé : seulement la moitié des objets correspond aux « codes stéréotypés » de la société (dinosaur, voiture, et majorité d'objets bleus). Enfin, contrairement à mes attentes, les élèves ont davantage pris en considération le bac correspondant aux objets/jouets que peuvent utiliser les filles et les garçons, catégorie qui n'avait pas ou peu été utilisée lors de la première séance (étude des ours) avec les élèves de petite section (peut être peut-on en tirer un aspect positif de la séance effectuée précédemment ?). Enfin, les jouets positionnés dans le bac destiné aux deux sexes, contiennent étonnamment nombre d'objets affiliés au sexe féminin et masculin : fer à repasser, lettre de couleur bleu etc..) et seulement 1 objet considéré comme neutre. L'on peut donc constater ici, que ces stéréotypes ne sont pas totalement ancrés en eux, et qu'ils se fient principalement à la couleur des objets et non à la fonction : je suis convaincue que, si le fer à repasser était de couleur verte alors les élèves l'auraient positionné dans le bac correspondant aux filles.

2) Groupe 2 : Lucien, Liam, Benjamin, Tristan

	<i>Jouets rangés dans le bac dédié aux filles</i>	<i>Jouets rangés dans le bac dédié aux garçons</i>	<i>Jouets rangés dans le bac dédié aux deux sexes</i>
<i>Nombre d'objets</i>	8	8	6
<i>Nombre d'objets stéréotypés</i>	8	7	4 (livre de princesses, crayon rose, cube bleu, voiture)
<i>Nombre d'objets non stéréotypés</i>	0	1 (crayon rose)	2 (pomme, crayon marron)
<i>Nombre d'objets en accord avec les contre exemples</i>	0	1 (crayon rose)	4
<i>Nombre d'objets en désaccord avec les contre exemples</i>	8	7	X



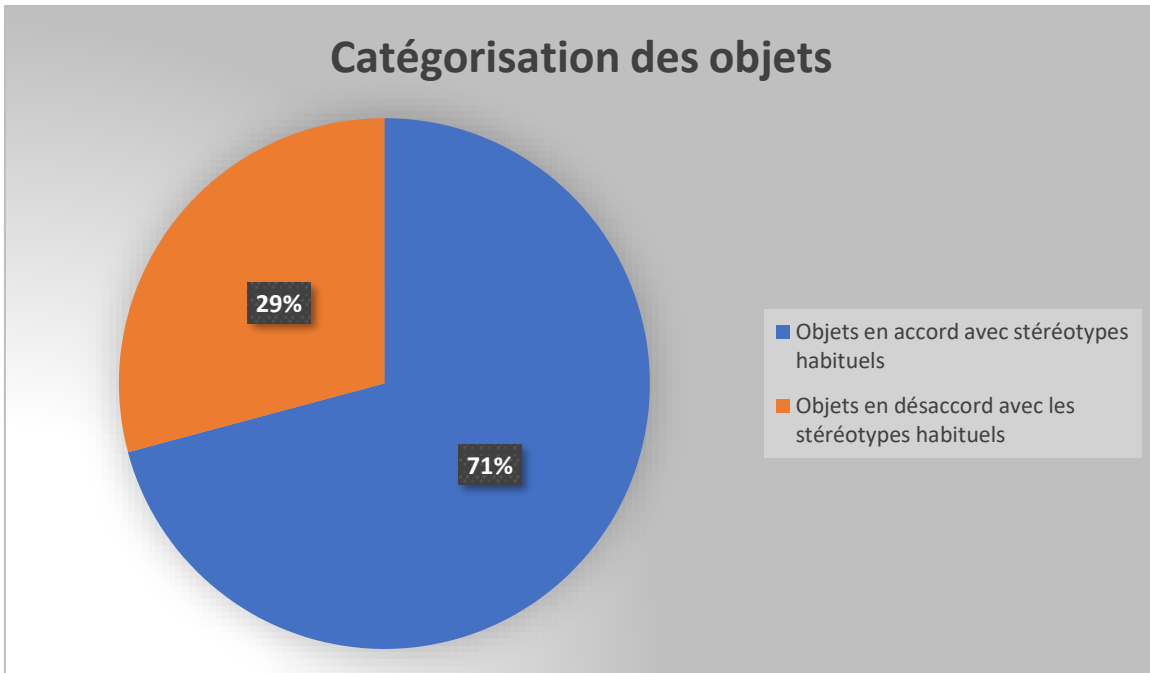
- Interprétations

Dans ce groupe, les stéréotypes semblent bien plus ancrés que pour les élèves précédents : il n'est pourtant pas ici possible d'effectuer un lien entre intégration des stéréotypes et maturité des élèves car ce groupe contient deux élèves encore très dénués d'autonomie et de maturité et deux élèves très en avance sur leur camarade en termes de cognition et de motricité. Ici, les objets et jouets positionnés respectivement d'une part dans le bac des filles et d'autre part dans le bac de garçons sont très stéréotypés : il n'y a pas ou très peu de jouets considérés comme neutres ou appartenant au sexe opposé. Cependant, le bac affecté aux deux sexes est encore plus pris en considération avec des objets pourtant, de manière habituelle affilié à l'un des deux sexes (livre de princesses, voiture...). Le constat effectué dans ce groupe est que certains objets (majoritairement par leur couleur et leur fonction) sont affiliés obligatoirement à l'un des sexes mais que les élèves sont davantage aptes à prendre en compte la possibilité pour certains d'entre eux d'être utilisé par les hommes et les femmes.

3) Groupe 3 : Arsène, Lola, Simon, Gaspard, Elise, Capucine, Sasha, Léna

	<i>Jouets rangés dans le bac dédié aux filles</i>	<i>Jouets rangés dans le bac dédié aux garçons</i>	<i>Jouets rangés dans le bac dédié aux deux sexes</i>
<i>Nombre de jouets</i>	11	8	3
<i>Nombre de jouets stéréotypés</i>	9	8	3 (fer à repasser, crayon bleu, crayon rose)
<i>Nombre de jouets non stéréotypés</i>	2 (crayon bleu, marteau)	0	1 (pomme)
<i>Nombre de jouets en accord avec les contre exemples</i>	2	0	3
<i>Nombre de jouets</i>	9	8	X

*en désaccord avec
les contre
exemples*



- Interprétations

Dans ce groupe les élèves sont tous des élèves de moyenne section : je suppose donc, avant de débiter cette séance que les élèves (bien que plus susceptibles à avoir un regard différent sur le monde qui les entoure) sont plus marqués par l'intériorisation des stéréotypes que les groupes de petite section. Cependant, même si le graphique montre à 71% des choix en accord avec ces stéréotypes, ces résultats sont à nuancer : tout d'abord, ce sont davantage les jouets de garçons qui sont victimes de stéréotypes car le bac contenant les objets de filles contient deux objets considérés par leur couleur ou par leur fonction, affiliés aux petits garçons. La proportion d'objets positionnés dans le bac destiné aux deux sexes est presque identique aux groupes précédents : il est tout de même important de mentionner l'absence d'objets stéréotypés et affilié à l'un des deux sexes, les objets (crayons) sont ceux de leur quotidien et je pense que ces élèves ont déduit par leurs activités en classe que ces objets sont habituellement utilisés en classe par les filles et les garçons.

- Bilan et constations de la séance créée

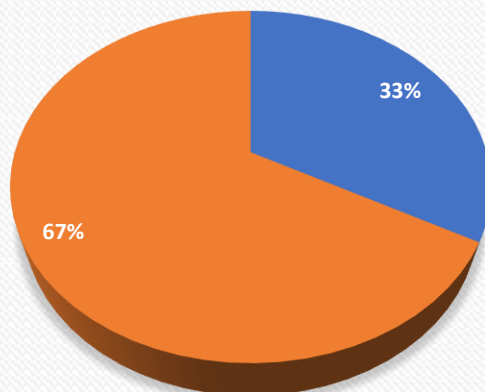
En ce qui concerne les points positifs de ce dispositif, j'ai constaté un entrain bien plus important que durant les deux dispositifs mis en place précédemment : les élèves ont l'air d'être plus enjoués et développent leur motricité par la même occasion. Je pense également que la présence de contre-exemple donne davantage de sens à mon activité, le but étant lors de l'étude des ours et de coloriage de constater l'ancrage des stéréotypes alors qu'il s'agit dans cette séance de confronter les élèves à des représentations différentes des leurs. Concernant les points négatifs, je pense ne plus prendre dix élèves de moyenne section en même temps car l'activité paraît dès lors beaucoup plus courte et la maîtrise de l'attention des élèves est beaucoup plus difficile pour moi. De plus, j'aurais dû penser à mettre la même quantité d'objets affiliés à chacun et aux deux sexes pour pouvoir effectuer des statistiques de proportion : ainsi, j'aurais pu peut être étudié les proportions d'objets rangés dans une catégorie différente de celle de base (par exemple : si deux ou trois objets sont constamment, au sein des trois groupes positionnés dans le bac destiné aux garçons et non comme supposé affilié aux filles alors il aurait été possible d'effectuer le constat selon lequel ce type d'objet n'est pas stéréotypé). Enfin, cette activité m'a permis d'appréhender l'ampleur des stéréotypes liées aux objets et aux jouets et de comprendre que la couleur de l'objet a plus d'impact que la fonction de ceux-ci : cependant je regrette toujours la difficulté à comprendre les processus d'intégration des stéréotypes car ils dépendent de nombreuses variables non quantifiables (impact de la sphère sociale, de l'environnement familial, médiatique etc...).

- Résultats et analyse du quatrième dispositif : étude de la répartition de la parole et des portes manteaux

A) Etude de la répartition de la parole sur une séance de langage oral

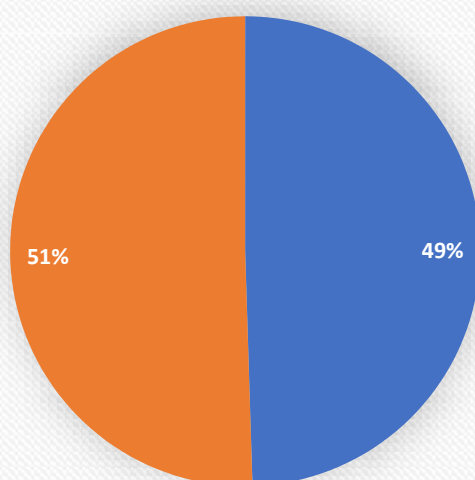
Temps de parole accordé aux filles	Temps de parole accordé aux garçons
5''08	17'15
26''15	11''28
17''51	5''02
3''01	3''24
3''28	2''34
4''17	3''12
2''12	3''32
8''32	10''01
5''09	4'22
3''42	3''26
4''17	4''50
2''68	2''14
3''12	1''01
7''06	5''41
01''55	1''02
5''01	30''04
1''41	
00''24	
00''32	
5''18	
Total : environ 1 minute et 52 secondes	Total : environ 1 minute et 49 secondes

Répartition de la parole parfaitement équitable



■ Prise de parole des filles ■ Prise de parole des garçons

Répartition de la parole lors de cette séance



■ Prise de parole des filles ■ Prise de parole des garçons

Interprétation des résultats

Ces résultats laissent à penser que la répartition de la parole est presque parfaite au sein de cette séance cependant, ce n'est pas réellement le cas : en effet, cette étude s'effectue dans une séance de langage oral où les élèves doivent raconter l'histoire de l'album intitulé « cette nuit-là » (cf : annexe 20) au fur et à mesure que l'enseignante montre les illustrations (cette séance ayant d'ores et déjà été abordée avec les élèves, il

s'agit d'un réinvestissement du vocabulaire appris à travers cet album). Cette séance se déroule dans le coin regroupement et 6 élèves sont présents : 4 garçons et deux filles. Les groupes ne peuvent être équilibrés car la classe compte beaucoup plus de garçons que de filles (15 garçons pour 8 filles). Dans ce groupe, puisque la proportion de garçons est supérieure à celle des filles alors, (en considérant une répartition de parole égale entre chaque élève), pour que la répartition de la parole soit égale entre les filles et les garçons (et aussi égale entre chaque élève) il faudrait que les garçons puissent s'exprimer 67% du temps de l'apprentissage et les filles durant 33% de la séance. Or, le temps total d'expression des enfants est ici de 3 minutes et 41 secondes et la répartition de parole entre les filles et les garçons est pratiquement égale entre les deux groupes sexuels (1 minute 52 pour les garçons et 1 minute 49 pour les filles). La prise de parole des filles est donc trop importante. Si l'on garde un temps total d'expression toujours identique soit 3 minutes et 41 secondes, alors, les garçons (pour une répartition tout à fait égale) devraient parler environ 2 minutes 30 et les filles environ 1 minute 10. Enfin, mon constat est le suivant : il reste très difficile de maîtriser les temps de parole car dans un premier temps, certains élèves ont des capacités langagières plus développées que d'autres et n'hésitent donc pas à prendre la parole et dans un deuxième temps, oser entrer en communication (qui est l'une des compétences à acquérir en cycle 1) reste compliqué pour certains élèves non pas forcément pas le manque de langage mais par timidité ou encore car ils sont conscients de leur trouble du langage (bégaiement, cheveux sur la langue). Cette étude est donc révélatrice de l'inégalité de répartition de parole, cependant, il s'agit d'une variable très difficile à maîtriser car même si on le voulait, offrir des temps égaux de parole n'est pas possible surtout dans ce cycle car cela induirait de freiner l'expression de certains et d'en contraindre d'autres. Cette méthode ne respecterait pas l'ambition de développer au maximum le langage des élèves et ne participerait plus au respect du rythme des élèves par la pédagogie différenciée.

B) Etude des porte manteaux

Rappel du déroulement de ce dispositif

Dans ce dispositif, il ne s'agit que d'observer : en effet la création des portes manteaux ayant été effectuée lors de la première semaine de rentrée des classes de septembre et il n'est pas possible de demander aux élèves quelques mois plus tard de justifier leur choix concernant les couleurs utilisées puisqu'ils ne s'en souviennent pratiquement plus et

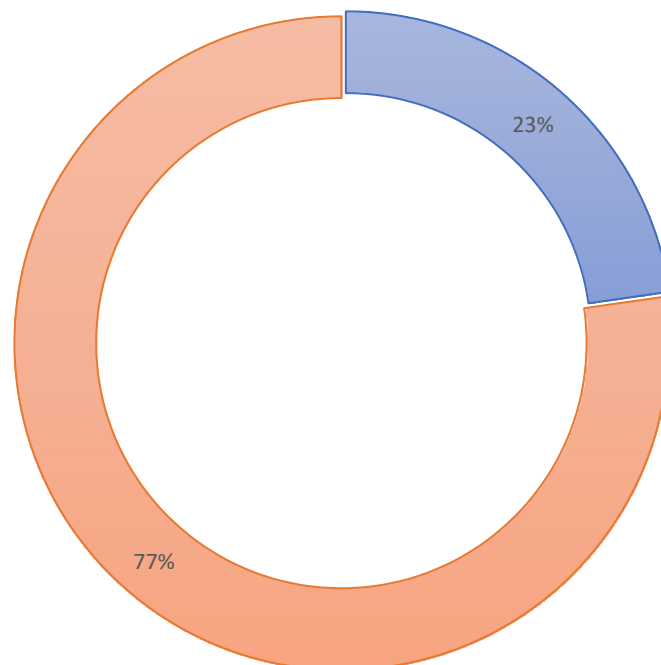
que, même dans le cas où ils justifient leur choix on ne peut les prendre en compte car il s'agit de leurs représentations actuelles et non de celle possédées au commencement de l'année scolaire (en clair, on ne peut s'assurer de la véracité de leurs propos). Les porte manteaux sont de deux types : ils ont la forme de cartables pour les petites sections et de lapins pour les moyenne sections. Les élèves ont ensuite eu libre choix concernant le coloriage de ceux-ci. Ces porte-manteaux ne sont pas choisis au hasard puisqu'il s'agit d'illustrations extirpés de l'album « la rentrée de la maitresse » (cf : *annexe 21*) étudié aussi lors de la rentrée des classes.

Résultats, tableaux et graphiques

Prénoms	Couleurs choisies	Forme de dessin	Stéréotypé ?
Anna	Vert et jaune	Cartable	Non
Lucien	Rose	Cartable	Non
Arthur	Orange	Cartable	Non
Hugo	Rouge à dominante bleu	Cartable	Oui
Maud	Jaune	Cartable	Non
Benjamin	NE	NE	NE
Marie (arrive en janvier)	NE	NE	NE
Line	Rose	Cartable	Oui
Mohammed-Nassim	Rose	Cartable	Non
Ilyès	Bleu	Cartable	Non
Noé	Traits rouge/vert/bleu/jaune	Cartable	Non
Tristan	Bleu	Cartable	Oui
Liam	Orange	Cartable	Non
Paul	Vert	Cartable	Non
Simon	Marron et Jaune	Lapin	Non

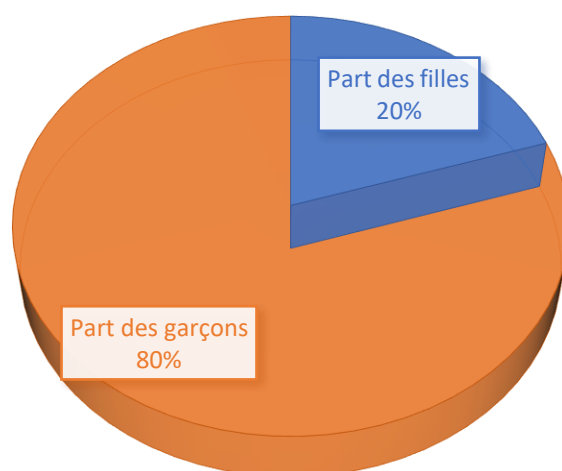
Léo	Multicolore	Lapin	Non
Lola	Multicolore	Lapin	Non
Sacha	Multicolore	Lapin	Non
Arsène	Bleu	Lapin	Oui
Emmie	Multicolore	Lapin	Non
Léna	Multicolore	Lapin	Non
Elise	Dominante rouge	Lapin	Non
Capucine	Multicolore	Lapin	Non
Gaspard	Bleu	Lapin	Oui

Part de l'utilisation de couleurs dites "stéréotypées"



■ Couleurs stéréotypées ■ Couleurs non stéréotypées

PART DES FILLES ET DES GARÇONS DANS L'UTILISATION DES COULEURS STÉRÉOTYPÉES



Interprétation des résultats

Tout d'abord, il est important de préciser que l'effectif total n'est que de 24 élèves et non de 22 car comme indiqué dans le tableaux deux élèves sont considérés comme « non évalués » (NE) car l'un (Benjamin) est arrivé au court de l'année et n'a donc pas participé à la création des porte-manteaux et la seconde (Marie) devait être scolarisée à partir du mois de janvier mais dont les parents ont finalement décidé de garder une scolarité à domicile en lien avec le CNED. Les couleurs choisies sont considérées comme stéréotypées dès lors qu'elles ont pour les garçons une forte dominance de bleu (ou totalement bleu) et pour les filles une forte dominance de rose. Sur l'effectif total de 22 élèves, 6 portes manteaux sont stéréotypés et ces portes manteaux sont ceux appartenant par 5 d'entre eux à des garçons et pour l'unique restant à une fille. Je pense donc que les stéréotypes de genre ne sont pas visibles ou peu existants à travers ce dispositif. Il est tout de même important de souligner l'utilisation pour 9 % des élèves d'une couleur considérée comme appartenant au stéréotype de genre du sexe opposé. Cette expérience souligne tout de même un sujet : si les stéréotypes de genre sont peu constatables en ce début d'année, est-il probable que l'école participe à l'ancrage des stéréotypes de genre bien plus marqués et visibles dans les dispositifs précédents ?

- Cinquième et sixième axe de travail : l'intégration de l'égalité des sexes au sein des supports et des rituels et renouvellement de l'étude des ours

J'avais, lors de l'exposition de mon dispositif évoqué l'inclusion de certaines variantes dans les rituels de classe ; tout d'abord, l'intégration d'un roulement de classe lors de l'accueil du matin. Cependant, en raison des nouvelles réformes qu'imposait le COVID-19 il ne m'a pas été possible de l'effectuer au sein des différents coins jeux puisque les élèves devaient être isolés par îlots et pour la majorité d'entre eux sur table (seul un groupe par jour avait le droit d'accéder au coin jeux ». De plus, je me suis aperçue de la difficulté à respecter d'une la parité des genres au sein des groupes et d'autre part la répartition de la parole. Concernant la répartition de la parole, il s'agit d'une variable les plus difficile à maîtriser car elle supposerait un temps égal de parole accordé à chaque élève : dans un premier temps il paraît évident de l'impossibilité de se balader sur le terrain avec un chronomètre afin d'accorder la parole de manière égale, de plus il faut prendre en compte un tas de paramètres qui ne peuvent être identiques entre les élèves (capacités langagières, oser entrer en communication, petits et grands parleurs....). Concernant la parité entre les sexes au sein des groupes elle n'est statistiquement pas possible : en effet, la classe compte 23 élèves dont 15 garçons et 8 filles ce qui implique un déséquilibre (les tables étant répartie de la manière suivante : 2 tables de 6 élèves et 1 table de 10 élèves). Je tiens à préciser qu'il est plus difficile que ce que je pensais à veiller à une représentation égale et juste des hommes et des femmes au sein des supports : comme évoqué lors du dispositif de l'étude des ours, une représentation que je pensais la plus neutre possible (logos noirs des hommes et des femmes) ne l'était pas réellement puisque la femme est représentée avec une robe et transmet aux élèves le message suivant « une fille est forcément féminine et doit porter des robes ». Enfin, j'envisageais en dernier dispositif d'effectuer à nouveau la séance des ours avec les mêmes groupes cependant pour des raisons de santé et en raison de la fermeture de classe suite à la détection de 5 cas variants du COVID, il ne m'a pas été possible de l'effectuer. Je n'ai donc pas, à grand regrets de comparaisons entre les données qui aurait permis d'évaluer l'évolution des représentations genrées des élèves suite à la création de ma séquence.

III) Apports de la recherche pour une future professionnalisation

3.1 Les bénéfices de la création du mémoire de recherche

Ce mémoire m'a permis dans un premier temps de me rendre compte des inégalités genrées que peut véhiculer le système scolaire par ses supports et par les techniques professorales. Dans un second temps, mener cette recherche permet de réaliser l'ampleur du travail mené par les scientifiques pour améliorer la parité des sexes car ce mémoire n'est pas une recherche totalement aboutie et a pourtant mobilisé un nombre d'heures important de travail. Les nombreuses connaissances qui m'ont été apportées ont soulevé de nombreuses interrogations quant à l'impact de mes propres paroles ou comportements. De plus, ce mémoire mène à une constante remise en question sur l'efficacité des séances créées qui, pourtant réfléchies, n'ont pas toujours le résultat escompté. En ce qui concerne le sujet choisi et ayant remarqué le peu de recherches effectuées par des professionnels de la recherche, je m'aperçois des difficultés à constater la présence de stéréotypes genrés au premier cycle scolaire de l'éducation nationale par le nombre de variables qui ne dépendent pas à proprement parler que du système scolaire. Ce dossier a été l'occasion d'approfondir les connaissances informatiques liées à l'utilisation de différents logiciels : Powerpoint, Excel ou encore Word pour la création de statistiques. Enfin, en imaginant le dispositif de données il est apparu que certains dispositifs sont peu ou pas réalisables, je pense spécialement à la répartition équitable de la parole entre les élèves qui est l'un des principaux paramètres de l'équité entre les sexes mais qui, une fois sur le terrain, sont difficilement contrôlables. Je suis convaincue que cette recherche aura un impact positif sur ma future espérée professionnalisation autant dans la gestion des rituels que dans la création des supports et l'utilisation des ressources. De plus, être en interaction continue avec les enfants m'a permis de prendre davantage confiance en mes capacités à devenir Professeure des écoles et a confirmé que ma reconversion professionnelle qui n'a pas été sans encombre est la meilleure décision effectuée dans mon parcours.

3.2 Constatations globales sur la recherche menée et réponse apportée à la problématique

Cette recherche révèle donc que les inégalités et stéréotypes genrés sont réellement présents en maternelle et que l'école peut participer à la déconstruction de ceux-ci par différents moyens : des séances effectuées sur le sujet avec les élèves, une organisation particulière des espaces de jeux de la classe, une composition des groupes d'élèves la plus équilibrée possible ou encore une utilisation de supports qui respectent l'équité d'exposition des genres. Cependant certains

constats ont mené à soulever certaines interrogations. Tout d'abord, l'observation des couleurs utilisées pour la création des porte manteaux en début d'année ne révèle que peu de stéréotypes affectés aux deux sexes, dans ce cas peut-on considérer que le système scolaire participe à construire les inégalités genrées ? De plus, existe-t-il de réels moyens pour pallier les inégalités de répartition de parole prenant en compte la diversité des élèves ? L'école doit-elle davantage travailler avec les familles pour éviter la construction de stéréotypes liés davantage aux couleurs qu'aux fonctions propres des objets ?

L'un des dispositifs mettant en lumière une présence moindre de stéréotypes genrés pour les élèves ayant une capacité à argumenter leur choix, un lien est-il à constater entre métacognition et intégration des stéréotypes ? Enfin, peut-on considérer que des élèves qui répondent en fonction de leur vécu (par exemple que les enfants répondent majoritairement que nourrir un nourrisson est un « rôle » de femme) ont des réponses stéréotypées alors que celles-ci sont naturellement plus encline à effectuer par l'allaitement cette tâche ?

Ce sont tant de réponses auxquelles je ne peux répondre actuellement, mais qui je l'espère ne le resteront pas au fil des recherches et des protocoles menées dans et par le système scolaire. Il est alors évident que l'école n'est pas capable à elle seule de pallier aux inégalités de genre mais au moins de participer à la réduction de celles-ci. Il s'agit donc aux autres acteurs de la société de veiller à ne pas véhiculer et accepter ces injustices (sphère sociale et culturelle, sphère médiatique, sphère familiale) mais les mentalités changent et nous sommes sur la bonne voie pour améliorer le principe égalitaire, le simple fait d'y réfléchir et d'adopter des politiques éducatives différentes peuvent améliorer les conditions d'éducation.

Annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation de séance « les ours »

Niveau : PS/MS		Fiche n° 1		
Domaine	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Séance n° 2		
Compétence(s)	Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre	Durée de la séance : 15 mn		
Objectif de la séance :	Argumenter/justifier un choix à l'aide d'indices visuels, en utilisant la formule « je pense que..... parce que.... »	Prérequis : savoir dénombrer jusqu'à 6		
Matériel	Tableau à double entrée/ supports A3/ frise numérique	Date :		
Démarche	Activité de l'enseignant	Mode de regroupement	Activités des élèves	Remarques
<p><u>1^{ère} étape</u> : consignes : « vous allez devoir me dire s'il s'agit d'un papa ours et d'une maman ours ou les deux et justifier avec la formule « je pense que c'est une maman/un papa/les deux parce que... »</p> <p><u>2^{ème} étape</u> : (cf : plaquette avec ours identiques), l'enseignante demande aux élèves d'observer et de commenter.</p> <p><u>3^{ème} étape</u> : (cf : plaquette avec ours dans différents contextes), les élèves tour à tour choisissent (H/F) et justifient leurs choix avec la formule demandée.</p> <p><u>4^{ème} étape</u> : Un élève comptabilise le nombre d'élèves qui optent H ou F ou les deux, prend l'étiquette avec le nombre correspondant et le place dans le tableau.</p>	<p><u>1^{ère} étape</u> : l'enseignante capte l'attention de l'ensemble des élèves et fait reformuler la consigne au groupe.</p> <p><u>2^{ème} étape</u> : l'enseignante pose des questions « que voyez-vous ? c'est un garçon ? une fille ?... »</p> <p><u>3^{ème} étape</u> : l'enseignante veille à interroger l'ensemble des élèves et veille à ce qu'ils utilisent la formule demandée.</p> <p><u>4^{ème} étape</u> : l'enseignant accompagne l'élève pour compter les voix, puis laisse l'élève choisir l'étiquette (aide sur frise numérique) puis place avec l'élève l'étiquette dans le tableau en expliquant (pour ceux qui ne connaissent pas) le fonctionnement du tableau à double entrée.</p>	<p>4 groupes de 6 élèves.</p> <p>Les groupes seront homogènes pour ne pas que les élèves les plus à l'aise dans la mobilisation de la parole ne laissent pas la parole aux autres élèves.</p> <p>L'activité se déroulera dans le coin rassemblement avec les élèves en ronde.</p> <p>De plus l'enseignante veillera à un équilibre des genres au sein des groupes (lorsque cela est possible) mais aussi à une répartition équilibrée de la parole.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ecouter et reformuler la consigne 2) Observer l'affiche et la commenter 3) Choisir l'appartenance du sexe de l'ours et justifier avec la formule « je pense que c'est un H/F parce que... » 4) Comptabiliser le nombre d'élèves qui pense que c'est un H/F ou les deux, trouver l'étiquette (et la positionner sur la frise numérique) et se familiariser avec le tableau à double entrée en plaçant l'étiquette dans celui-ci. 	

Annexe 2 : Première étape, ours identiques

Au pays imaginaire des ours, Madame Ourse et Monsieur Ours se ressemblent comme deux gouttes d'eau. Ils ont la même taille, la même corpulence, les mêmes griffes, la même tête... Bref, il est impossible de les distinguer.



Et pourtant, pour chacun des ours des pages suivantes tu vas devoir répondre à la question suivante : Qui est-ce ? Madame Ourse ? Monsieur Ours ? ou bien l'un comme l'autre, car les deux peuvent faire cette activité ?








Annexe 3 : Activité et rôle des ours



Annexe 4 : Nombres à placer dans le tableau

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

Annexe 5 : tableau à double entrées

Annexe 6 : Fiche de préparation de la séance de dessins

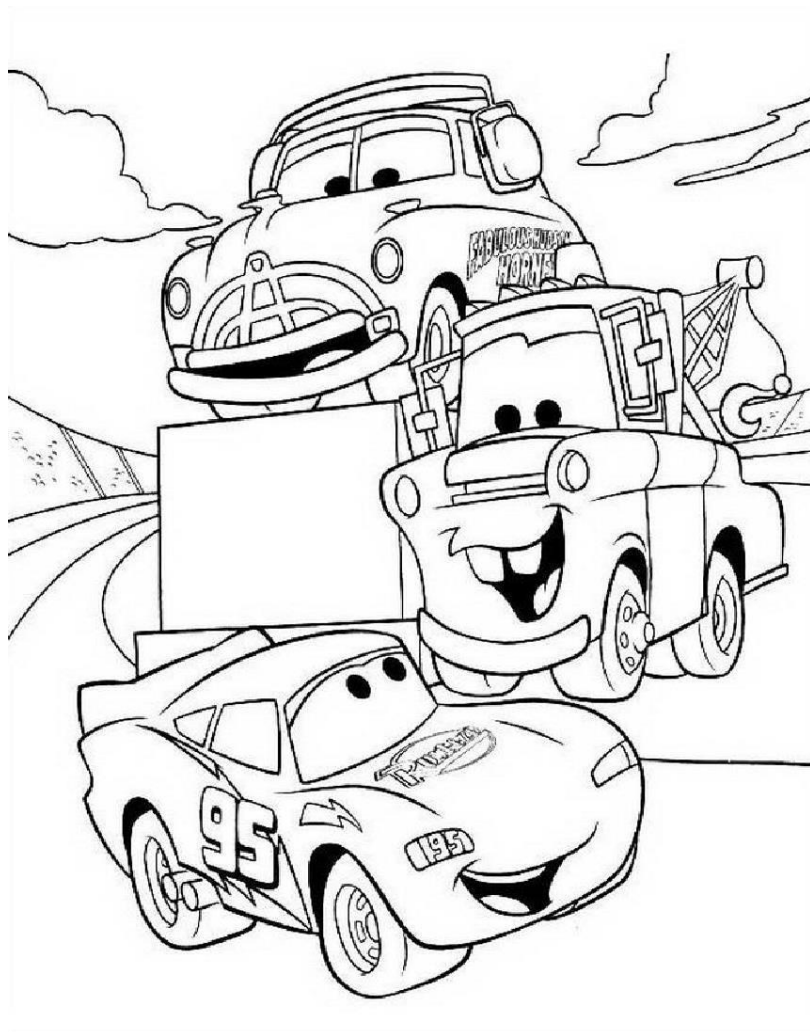
Niveau : PS/MS			Fiche n° 1	
Domaine	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions/ Agir, s'exprimer, comprendre à travers des activités artistiques		Séance n° 3	
Compétence(s)	Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre/ Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.		Durée de la séance : 15 mn	
Objectif de la séance :	Argumenter/justifier un choix en utilisant la formule « j'ai choisi ce dessin..... parce que.... »		Prérequis : savoir utiliser l'outil scripteur	
Matériel	1 dessin de princesse/ 1 dessin de voiture/ 1 dessin de pic-vert (thème actuel)		Date :	
Démarche	Activité de l'enseignant	Mode de regroupement	Activités des élèves	Remarques
<p><u>1^{ère} étape</u> : consigne : « vous allez devoir choisir un dessin et justifier votre choix en utilisant la formule « j'ai choisi ce dessin parce que... » »</p> <p><u>2^{ème} étape</u> : L'enseignante accueille un à un les élèves, les autres élèves en attendant leur tour restent dans le coin bibliothèque.</p> <p><u>3^{ème} étape</u> : L'élève choisit son dessin et justifie avec la formule demandée. L'enseignante lui pose plusieurs questions (développées dans l'activité de l'enseignant).</p> <p><u>4^{ème} étape</u> : L'élève récupère son dessin et le colorie à sa place habituelle.</p>	<p><u>1^{ère} étape</u> : l'enseignante capte l'attention de l'ensemble des élèves et fait reformuler la consigne au groupe.</p> <p><u>2^{ème} étape</u> : l'enseignante indique : « tu peux choisir le dessin que tu veux et me dire pourquoi tu as choisi celui-ci plutôt qu'un autre ».</p> <p><u>3^{ème} étape</u> : l'enseignante veille à ce que l'élève utilise la formule demandée et le questionne : « Un garçon/une fille peut-il/elle choisir ce dessin ? », « Pourquoi ? ».</p> <p><u>4^{ème} étape</u> : l'enseignante indique que l'élève peut se munir des crayons de couleur et aller colorier ce dessin.</p>	<p>3 groupes : un groupe de 10 élèves de MS, un groupe de 6 PS et un autre groupe de 7 PS.</p> <p>Les groupes seront ceux formés habituellement par l'enseignante titulaire.</p> <p>L'activité se déroulera dans le coin rassemblement lorsque l'enseignante questionnera les élèves puis dans leur espace de travail habituel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ecouter et reformuler la consigne 2) Choisir le dessin 3) Justifier avec la formule « j'ai choisi ce dessin parce que ... » 4) Répondre aux questions de l'enseignante 5) Colorier le dessin choisi 	

Annexe 7 : Dessin princesse

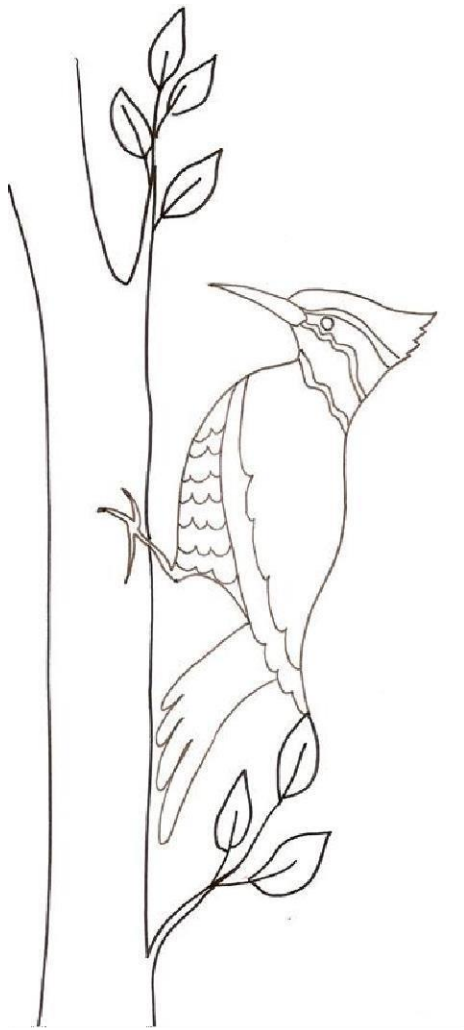


Dessin imprimé sur www.mondedespetits.fr - Usage personnel uniquement - Reproduction interdite

Annexe 8 : Dessin de voitures



Annexe 9 : dessin d'un pic-vert



Annexe 10 : tableau récapitulatif de la séance de dessins

Activité dessins



Prénoms	Choix du dessin	Justification	Stéréotypé ?
Anna			
Lucien			
Arthur			
Hugo			
Maud			
Benjamin			
Marie (arrive en janvier)			
Line			
Mohammed-Nassim			
Ilyès			
Noé			
Tristan			
Liam			

Annexe 11 : Fiche de préparation « séance des bacs à jouets »

Niveau : PS/MS		Fiche n° 1		
Domaine	Vivre ensemble/ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (secondaire)	Séance n° 2		
Compétence(s)	S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Apprendre à vivre ensemble	Durée de la séance : 15 mn		
Objectif de la séance :	Argumenter/justifier un choix à l'aide d'indices visuels, en utilisant la formule « je pense que c'est un jouet pour les filles/garçons/les deux parce que... » / Débattre sur le fait que les jouets peuvent être autant pour les filles que pour les garçons.	Prérequis : savoir les couleurs primaires (+rose) et savoir nommer les différents jouets		
Matériel	1 photo plastifiée A4 d'une fille, d'un garçon et des deux réunis/ 3 bacs de grande taille/ jouets (listés dans les remarques)	Date :		
Démarche	Activité de l'enseignant	Mode de regroupement	Activités des élèves	Remarques
<p><u>1^{ère} étape</u> : consignes : « vous allez devoir choisir un objet et le placer dans le bac correspondant aux jouets de filles/de garçons/ les deux et justifier votre choix en utilisant la formule « je pense que c'est un objet de fille/de garçons/ les deux parce que... »</p> <p><u>2^{ème} étape</u> : un par un les élèves se lèvent, choisissent un jouet, un bac et justifient leur choix.</p> <p><u>3^{ème} étape</u> : l'enseignante intervient et demande à l'ensemble des élèves s'ils sont d'accord avec le choix du camarade et montre des photos pour lancer le débat (avec des filles qui jouent avec des jeux de garçons et inversement).</p>	<p><u>1^{ère} étape</u> : l'enseignante capte l'attention de l'ensemble des élèves et fait reformuler la consigne au groupe.</p> <p><u>2^{ème} étape</u> : l'enseignante à hauteur de l'élève, est attentive à ce que les élèves utilisent la formule demandée.</p> <p><u>3^{ème} étape</u> : l'enseignante veille à alimenter le débat : « tout le monde est d'accord avec X ? », « si oui, pourquoi ? », « si non, pourquoi ? ».</p> <p><u>4^{ème} étape</u> : l'enseignante veille à ce que l'ensemble des élèves participent au rangement.</p>	<p>4 groupes de 6 élèves.</p> <p>Les groupes seront homogènes pour ne pas que les élèves les plus à l'aise dans la mobilisation de la parole ne laissent pas la parole aux autres élèves.</p> <p>L'activité se déroulera dans le coin rassemblement avec les élèves sur les bancs face à l'enseignante.</p> <p>De plus l'enseignante veillera à un équilibre des genres au sein des groupes (lorsque cela est possible) mais aussi à une répartition équilibrée de la parole.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ecouter et reformuler la consigne 2) Choisir un jouet 3) Le placer dans l'un des bacs (choix libre) 4) Justifier son choix avec la formule demandée 5) Indiquer si l'on est d'accord avec le choix des camarades et justifier sa réponse 6) Ranger les jouets dans les coins jeux. 	<p>Liste des jouets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Couverts roses (fourchette, couteau, cuillère) - Pot rose - Lego bleu - Lego rose - Marteau - Perceuse - Animaux (dinosaur, licorne, éléphant) - Fer à repasser - Clef à molette - Crayon rose - Crayon bleu - Livre princesse - Livres animaux - Pomme rouge - Voiture bleue

Annexe 12 : Affiche d'un petit garçon



Annexe 14 : Photo d'une petite fille



Annexe 14 : Affiche d'un petit garçon et d'une petite fille



Annexe 15 : Sélection de jouets



Annexe 16 : Les contre-exemples



Annexe 17 : Tableau étude répartition de la parole

Prénoms	Prise de parole (1 bâton par prise de parole)	Temps de prise de parole	Temps total
Anna			
Lucien			
Arthur			
Hugo			
Maud			
Benjamin			
Marie (arrive en janvier)			
Line			
Mohammed-Nassim			
Ilvès			
Noé			
Tristan			
Liam			
Paul			

Annexe 18 : Porte manteaux et tableau récapitulatif

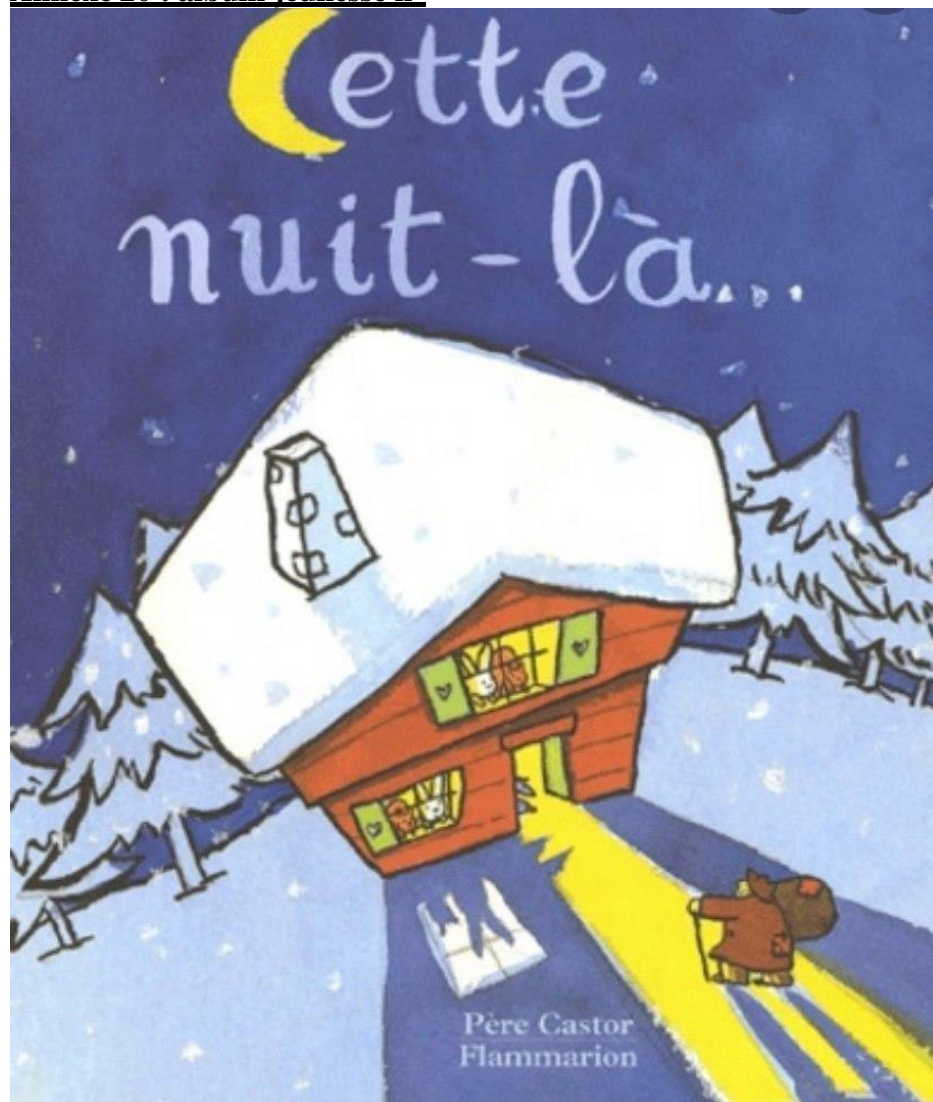


Prénoms	Couleurs choisies	Forme de dessin choisie	Justification	Stereotypé ?
Anna				
Lucien				
Arthur				
Hugo				
Maud				
Benjamin				
Marie (arrive en janvier)				
Line				
Mohammed-Nassim				
Ilvès				
Noé				
Tristan				
Liam				
Paul				

Annexe 19 : photo lors du dispositif des bacs à jouets



Annexe 20 : album jeunesse n°



Annexe 20 : album jeunesse n°



Bibliographie/Sitographie

Recherches

- MIEYAA, Y. et ROUYER, V. et LE BLANC, A.,2012, *La sociabilisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons*, [Enligne],
<https://journals.openedition.org/osp/3680>, consulté le 03 mars 2020.
- DEVIF, J. et REEB, L. et MORIN-MESSABEL, C. et KALAMPALIKI, N. ,
A.,2012, *Les contre-stéréotypes en éducation : un outil en faveur de la promotion de l'égalité filles-garçons ?*, [Enligne], [Les contre-stéréotypes en éducation. Un outil en faveur de la promotion de l'égalité filles-garçons ? \(archives-ouvertes.fr\)](#) ,
consulté le 01 mars 2020.
- MISSOFFE, P., 2015, *Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires*, [Enligne],
<https://journals.openedition.org/revdh/1667#:~:text=Prune%20Missoffe%2C%20%C2%AB%20St%C3%A9r%C3%A9otypes%2C%20repr%C3%A9sentations%20sexu%C3%A9es%20et%20in%C3%A9galit%C3%A9s,23%20novembre%202015%2C%20consult%C3%A9%20le%2025%20novembre%202020> . , consulté le 21 mars 2020.
- JAURAND,E., 2012, *Genre et espaces : éléments de réflexion*, [Enligne],
[http://eso.cnrs.fr/ attachments/n-33-juin-2012-travaux-et-documents/Jaurand.pdf](http://eso.cnrs.fr/attachments/n-33-juin-2012-travaux-et-documents/Jaurand.pdf) ,
consulté le 18 janvier 2020.
- JARLEGAN, A., TAZOUTI,Y., *Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignants de grande section*, [Enligne],
[Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section \(openedition.org\)](#), mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 01 octobre 2020.

Ressources institutionnelles

- Ministère de l'éducation nationale, mise à jour en 2020, *Egalité des filles et des garçons*, [Enligne], <https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>, consulté le 2 avril 2020.
- EDUSCOL, mise à jour en 2020, *Ressources maternelles*, [Enligne], [J'enseigne au cycle 1 | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](https://www.eduscol.education.fr/), consulté le 21 mars 2020.
- INSPE, mise à jour en 2020, *Documents de cadrage*, [Enligne], [www.inspe-lille-hdf.fr/spip.php?article194 \(inspe-lille-hdf.fr\)](http://www.inspe-lille-hdf.fr/spip.php?article194), consulté le 12 novembre 2020.
- EDUSCOL, mis à jour en 2020, *Programme, ressources et évaluations pour le cycle 1*, [Enligne], <https://eduscol.education.fr/pid33040/programmes-ressources-pour-cycle.htm>, consulté le 25 novembre 2019.

Ressources professionnelles

- OBSERVATOIRE DES INEGALITES, mise à jour en 2020, *La construction des inégalités entre filles et garçons à l'école maternelle*, [Enligne], [La construction des inégalités entre filles et garçons à l'école maternelle \(inegalites.fr\)](http://inegalites.fr), consulté le 2 avril 2020.
- ACADEMIE CLERMONT-FERRAND, mise à jour en 2020, *Filles et garçons à l'école : clichés en tout genre*, [Enligne], [FillesGarçonsEcoleClichesTousGenres.pdf \(adequations.org\)](http://adequations.org), consulté le 23 mars 2020.
- YOUTUBE, mis à jour en 2021, HERITIER,F., *Egalité Homme/Femme, différences de sexes et genres*, [Enligne], <https://www.youtube.com/watch?v=dXku7cGw14I>, consulté le 12 janvier 2020.

- CANOPE, mise à jour en 2020, *Filles et garçons : cassons les clichés*, [Enligne], https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/cassons_les_cliches.pdf, consulté le 02 février 2020.