



HAL
open science

L'influence des stéréotypes de genre sur l'interprétation des émotions

Léa Barraud-Perroux

► **To cite this version:**

Léa Barraud-Perroux. L'influence des stéréotypes de genre sur l'interprétation des émotions. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03507973

HAL Id: dumas-03507973

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03507973v1>

Submitted on 3 Jan 2022

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.

Université de Bordeaux - INSPE Aquitaine

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

Mention Premier Degré

L'influence des stéréotypes de genre sur l'interprétation des émotions

Mémoire préparé sous la direction de Marie Estripeaut-Bourjac

Présenté et soutenu par Léa Barraud-Perroux, Master 2 MEEF 1er Degré

Année universitaire 2020/2021

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce travail de recherche a été possible grâce au soutien et à l'accompagnement de nombreuses personnes à qui je souhaiterais témoigner toute ma gratitude.

Premièrement, je voudrais remercier ma directrice de mémoire, Marie Estripeaut-Bourjac, qui, depuis ma première année de Master MEEF, m'a apporté ses connaissances et son expérience, et avec qui, j'ai pris un réel plaisir à explorer la thématique sur "Le genre". Son soutien et ses conseils m'ont permis d'orienter ma réflexion, d'approfondir mon analyse, et finalement, de faire évoluer ce projet à grand pas.

Deuxièmement, j'adresse mes remerciements à Marie-Pierre Dubernet, ancienne professeure des écoles en classe de CM2 à Léognan et membre du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), qui, grâce à son approche du terrain et son expérience professionnelle ainsi que personnelle, m'a permis de m'interroger sur ma démarche et d'améliorer la confection des outils mis en l'oeuvre dans ce travail d'étude.

J'adresse également mes remerciements à ma MAT (Maître d'accueil temporaire), Caroline Allègre-Sans, qui m'a guidé tout au long du stage proposé dans le cadre de la formation universitaire, et a su me transmettre les valeurs de son métier en tant qu'enseignante à l'école élémentaire du Burck à Mérignac.

Enfin, je remercie les élèves de CP pour leur énergie, leur motivation et leur bonne humeur.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	5
-------------------	---

CHAPITRE 1: LES ÉMOTIONS

1. Définition de l'émotion.....	7
2. Les multiples facettes de l'émotion.....	7
3. Les cinq grandes dimensions de l'émotion.....	8
4. Des émotions primaires et secondaires.....	8
5. Différence entre émotion, humeur, affect, tempérament, sensation, sentiment.....	9

CHAPITRE 2: LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

1. Les quatre compétences émotionnelles retenues.....	10
2. L'identification émotionnelle.....	10
2.1 Définition de l'identification émotionnelle.....	10
2.2 Les pré-requis nécessaires.....	11
3. L'expression émotionnelle.....	12
3.1 Définition de l'expression émotionnelle.....	12
3.2 Importance du contexte et de la culture.....	12
3.3 L'écoute des émotions des autres.....	13
4. La compréhension émotionnelle.....	13
4.1 La valence de l'émotion.....	13
4.2 Accueillir les émotions pour mieux les comprendre.....	14
5. La régulation émotionnelle.....	15
5.1 La fonction de la régulation émotionnelle.....	15
5.2 Les différentes formes de régulation émotionnelle.....	15

CHAPITRE 3: STÉRÉOTYPES DE GENRE ET ÉMOTIONS

1. Les stéréotypes de genre.....	16
2. L'effet Pygmalion.....	16
3. Différence entre stéréotype, préjugé et discrimination.....	17
4. Lien entre les compétences émotionnelles et le sexe des individus.....	18
5. Distinction entre genre, sexe et orientation sexuelle.....	19

CHAPITRE 4: PROJET DE RECHERCHE

1. Présentation des objectifs de l'étude.....	20
2. Méthodologie.....	20
2.1 La population ciblée.....	20
2.2 Le déroulement de la séquence.....	21
2.2.1 La mise en oeuvre de la séance n°1.....	21
2.2.2 Le mise en oeuvre de la séance n°2.....	23
3. Outils et supports utilisés.....	24
3.1 Le questionnaire.....	25
3.1.1 La partie n°1 du questionnaire.....	25
3.1.2 La partie n°2 du questionnaire.....	26

3.1.3 La partie n°3 du questionnaire	26
3.1.4 La partie n°4 du questionnaire	27
3.2 Le dessin.....	28
4. Les quatre hypothèses théoriques.....	29

CHAPITRE 5 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1. Vérification de l'hypothèse théorique n°1.....	31
1.1 Analyse des réponses à la partie 1 du questionnaire.....	31
1.2 Analyse des réponses à la partie 2 du questionnaire.....	33
1.3 Éléments de conclusion.....	34
2. Vérification de l'hypothèse théorique n°2.....	34
2.1 Analyse des réponses à la partie 3 du questionnaire.....	35
2.2 Analyse des productions de dessin.....	37
2.3 Analyse d'une transcription.....	39
2.4 Éléments de conclusion.....	40
3. Vérification de l'hypothèse théorique n°3.....	40
3.1 Analyse des réponses à la partie 4 du questionnaire.....	40
3.2 Éléments de conclusion.....	45
4. Vérification de l'hypothèse théorique n°4.....	46
4.1 Analyse des réponses à la partie 4 du questionnaire.....	46
4.2 Analyse des observations menées en classe.....	48
4.3 Éléments de conclusion.....	48
5. Les limites du questionnaire dans l'interprétation des résultats.....	49
DISCUSSION.....	51
CONCLUSION.....	52
RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	53
PARTIE ANNEXES.....	54

INTRODUCTION

Les émotions ont longtemps été associées à des phénomènes passionnels et irrationnels, susceptibles de venir perturber le raisonnement logique et la prise de décision des individus. Difficilement palpables et observables, elles étaient considérées comme étant hors de portée du champ scientifique. Depuis une vingtaine d'années, nous assistons à un regain d'intérêt pour la question de l'émotion. Notre position actuelle stipule que les émotions font partie de notre quotidien, permettent de nous adapter et de faire face à des situations spécifiques. Essentielles dans l'adaptation à notre environnement, nous devons les appréhender au mieux pour comprendre comment se développent et fonctionnent les êtres humains. La psychologie du développement s'intéresse fortement au développement émotionnel de l'enfance à l'adolescence, des périodes fondamentales dans la construction de l'individu, riches en changements dynamiques : transformations biologiques et physiques en lien avec la puberté ; transformations psychologiques avec l'accès aux opérations formelles et à la pensée hypothético-déductive ; transformations affectives en lien avec l'autonomisation ; transformations sociales marquées par un remaniement des relations avec les parents, le développement de relations interpersonnelles et la construction de l'identité du sujet.

L'école, étant l'une des premières instances de socialisation, a une responsabilité majeure quant à l'épanouissement personnel et à l'intégration sociale et professionnelle des enfants. Les émotions à l'école conditionnent la socialisation de tous les élèves et leur réussite dans les apprentissages. Savoir identifier, exprimer, comprendre et réguler ses propres émotions et celles des autres sont des compétences psychosociales (CPS) qui contribuent à la promotion de la santé des jeunes et favorisent la qualité du climat scolaire, d'autant plus que les situations scolaires suscitent de nombreuses émotions (ex. joie de réussir, plaisir d'apprendre, crainte de se tromper, colère d'avoir échoué, tristesse d'être rejeté par des pairs, etc). Ces compétences sont étroitement liées aux compétences relationnelles et émotionnelles. En 1993, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit une compétence psychosociale comme :

La capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne [...] et à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La CPS joue un rôle important dans la promotion de la santé renvoyant au bien-être physique, psychique et social.¹

En 2003, l'OMS propose de distinguer les compétences sociales, les compétences cognitives, et les compétences émotionnelles. Les compétences sociales renvoient à la capacité de l'individu à savoir communiquer efficacement, à être habile dans les relations interpersonnelles, à avoir conscience de soi et à faire preuve d'empathie pour les autres. Les compétences cognitives renvoient à

¹ *Les compétences psychosociales.* (s. d.). Académie de Paris.

la capacité d'une personne à savoir résoudre les problèmes, à être capable de prendre des décisions, et à avoir une pensée critique et créatrice. Enfin, les compétences émotionnelles sont la capacité de l'individu à savoir gérer son stress et réguler ses émotions.

Dans le Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020, nous retrouvons les compétences psychosociales dans celles visées par le Socle Commun ainsi que dans les programmes scolaires. En effet, dans la plupart des disciplines et pour chaque niveau scolaire, de nombreux savoirs sont directement liés à une CPS. L'enseignement du français, l'éducation physique et sportive, les arts plastiques et visuelles, l'éducation musicale ou encore, l'enseignement moral et civique, sont des disciplines dans lesquelles, les élèves sont invités à exprimer leurs sentiments et leurs ressentis, à réguler leurs émotions, et à confronter leurs perceptions à celles des autres.

Au cours de mes études universitaires, j'ai eu l'occasion de bénéficier d'un cursus fondé sur une approche pluridisciplinaire de la Psychologie, notamment en psychologie du développement qui s'est avérée comme étant une discipline complète et déterminante pour moi. Nous avons abordé de nombreuses thématiques telles que le développement social, émotionnel et identitaire de l'enfance à l'adolescence. De plus, les enseignements proposés dans le cadre du tronc commun lors du Master 1 MEEF, offrent une introduction au développement psychologique de l'enfant. Le but en tant que futur professeur des écoles est de nous permettre de consolider des connaissances sur le développement psychologique, cognitif et affectif de l'enfant, mais également, d'analyser et questionner les relations entre le développement de l'enfant et l'école.

Le séminaire sur "Le genre", qui s'intéresse à de nombreuses thématiques notamment en lien avec la mixité et les inégalités de sexe, s'est imposé à moi comme une évidence, me permettant ainsi de mettre à l'oeuvre mes connaissances acquises sur le développement émotionnel de l'enfant en lien avec la question portant sur le genre. Progressivement, mon projet de recherche s'est construit autour de deux thématiques principales, les compétences émotionnelles et les stéréotypes de genre, pour aboutir à la problématique suivante : quelle est l'influence des stéréotypes de genre sur l'interprétation des émotions ? L'objectif de cette étude est de montrer s'il existe des divergences dans la représentation et l'interprétation des émotions selon le sexe des élèves. Autrement dit, nous vérifierons si les stéréotypes de sexe concernant les compétences émotionnelles des élèves sont réellement présents ou non dans la conscience des jeunes populations.

CHAPITRE 1 : LES ÉMOTIONS

1. Définition de l'émotion

L'étymologie du mot "émotion" provient du terme latin *e movere* qui signifie "mouvement vers l'extérieur", en d'autres termes, l'émotion est un mouvement provoqué par une excitation extérieure. Il y a bien l'idée d'un bouleversement qui rompt avec la tranquillité du sujet. Mes connaissances acquises lors de mon parcours universitaire en psychologie, me permettent de définir l'émotion comme un état relativement court et intense, induit par une réaction physiologique face à une stimulation de l'environnement. L'émotion peut durer de quelques secondes à quelques minutes, et se découpe en trois temps. Un premier temps consacré à la perception du stimulus par nos organes sensoriels (ex. visuel, auditif, olfactif, etc) et à son interprétation par les zones du cerveau impliquées (ex. hippocampe), qui déclenchent une émotion. Un second temps durant lequel, l'émotion agit comme un vrai guide pour l'organisme, qui mobilise son énergie et prépare une réaction corporelle appropriée (ex. le corps se met en tension prêt à agir ou fuir). Enfin, un troisième temps où le corps s'exprime (ex. transpiration, tremblement, etc) avant de revenir à son équilibre initial. Il est donc nécessaire de faire la distinction entre la cause d'une réaction émotionnelle (ex. situation spécifique, stimulation externe ou interne), et la conséquence ou le résultat de celle-ci (ex. manifestations physiologiques, expressions et comportements émotionnels).

2. Les multiples facettes de l'émotion

Lorsque l'on parle d'émotions, on pense habituellement à la dimension subjective et immatérielle qui lui sont rattachées, puisque nous ne pouvons pas avoir directement accès aux ressentis et aux pensées des individus. Cependant, l'émotion est bien plus qu'un phénomène impalpable. D'après Moïra Mikolajczak², il s'agit en réalité d'un phénomène à multiples facettes, dont certaines sont parfaitement objectivables et observables. Parmi ces facettes, on retrouve l'activité neuronale (ex. l'amygdale et l'hippocampe sont des zones impliquées dans l'activation des émotions), l'activation physiologique (ex. augmentation du rythme cardiaque, agitation, accélération du rythme respiratoire, transpiration, etc), les pensées qui traversent l'esprit, les sensations corporelles (ex. boule dans le ventre, estomac noué, jambes coupées, etc), l'expression faciale (ex. expression de peur, rougissement, pâleur etc.). Le ressenti subjectif des individus, quant à lui, est le produit qui émerge de ces différents phénomènes.

² Moïra Mikolajczak, Les émotions. In M. Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Dunod, 2014, p. 14.

3. Les cinq grandes dimensions de l'émotion

Moira Mikolajczak³ a repris les travaux de Klaus Scherer (2001), qui a proposé de catégoriser les différentes manifestations de l'émotion en cinq grandes dimensions. Pour illustrer ces différents points, nous prendrons l'exemple d'un enfant ayant peur du noir la nuit dans sa chambre. La première dimension renvoie **aux pensées suscitées par la situation** (ex. la peur qu'il y ait un monstre sous le lit) qu'elles soient rationnelles ou non. La seconde dimension renvoie **aux modifications biologiques**, soit trois types de manifestations, en cascade : les modifications neuronales (ex. activation de l'amygdale), les modifications physiologiques (ex. variations du rythme cardiaque, de la pression sanguine, de la conductance cutanée, de la température corporelle, du rythme respiratoire, apparition de sueurs, de palpitations, etc). La troisième dimension est **la tendance à l'action**, puisque comme nous le savons, l'émotion induit une impulsion, une envie pressante de faire quelque chose (ex. décider de se cacher sous la couette et de ne plus bouger). La quatrième dimension concerne **les modifications expressives et comportementales** étant donné que l'émotion s'accompagne d'une modification de l'expression faciale (ex. sourcils froncés, bouche ouverte), de la gestuelle (ex. mains levées), de la posture (ex. en retrait, en avant) et de la voix (ex. chevrotante, tremblante). Ces modifications expressives et comportementales sont facilement observables à l'œil nu. Enfin, la cinquième et dernière dimension renvoie à **l'expérience subjective**, au ressenti de l'individu (ex. avoir peur du noir).

4. Des émotions primaires et secondaires

D'après Darwin (1972), "les hommes et les animaux possèdent des expressions comprises par tous pour exprimer certaines émotions de base, indispensables à leur survie."⁴ Certaines émotions sont universelles (présentes dans toutes les cultures) et adaptatives (elles favorisent la survie de l'espèce en permettant aux individus de répondre de façon appropriée aux exigences environnementales). **Les émotions primaires**, ou "fondamentales" ou encore "de base" sont des émotions qui existeraient dans toutes les cultures et tous les pays, telles que la colère, la joie, la peur, la tristesse, la surprise et le dégoût (Ekman, 1992). Ces émotions sont facilement reconnaissables et identifiables. Cependant, la manière dont nous exprimons ces émotions dépend des éléments culturels qui nous entourent. **Les émotions secondaires** ou "complexes" proviendraient d'une combinaison d'émotions de base. Elles ne sont ni innées, ni universelles, mais s'acquièrent progressivement au cours de notre développement et se construisent dans l'interaction avec les autres (ex. honte, fierté, embarras, frustration, etc) . Elles dépendent également du vécu et de l'expérience personnelle de l'individu.

³ Moira Mikolajczak, M (2014a). *Ibid*, p. 14-15.

⁴ MHD Formation. (2015). La théorie des familles d'émotions, consulté le 18 avril 2021.

<https://www.mhd-formation.com/theorie-familles-demotions/>

5. Différence entre émotion, humeur, affect, tempérament, sensation, sentiment

Nombreux sont les mots qui existent pour décrire nos états émotionnels dans le langage courant. Moïra Mikolajczak⁵ propose de faire une distinction claire entre l'émotion, l'humeur, l'affect et le tempérament. **L'émotion** est, comme nous l'avons vu ci-dessus, un état relativement court, induit par une réaction physiologique face à un stimulus ou suite à une situation spécifique (ex. je suis déçu parce que j'ai eu une mauvaise note). **L'humeur**, quant à elle, persiste dans le temps et peut durer quelques heures comme quelques jours, et est déclenchée par un élément qui n'est pas nécessairement identifiable (ex. je me sens d'humeur triste en ce moment). **L'affect** est un terme plus général reprenant à la fois les émotions et les humeurs. **Le tempérament** renvoie à un état émotionnel de base, autrement dit, c'est la prédisposition naturelle d'un individu à éprouver et ressentir tel ou tel type d'émotions et d'humeurs (ex. j'ai un tempérament colérique). Nous pouvons également distinguer l'émotion de deux autres concepts : **la sensation**, définie par le Dictionnaire Le Robert (2020) comme "une impression directement perçue par nos organes des sens" (ex. relation à la température, à la texture), et **le sentiment**, qui est la "connaissance plus ou moins claire, donnée d'une manière immédiate" (Larousse, 2020). Autrement dit, il s'agit d'une impression subjective construite par l'individu qui ne génère pas nécessairement de manifestations émotionnelles, et dont le ressenti est moins intense (ex. Avoir le sentiment de se tromper). Néanmoins, le terme de sentiment à plusieurs significations puisqu'il désigne également un "état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations" (ex. le sentiment religieux) d'après le dictionnaire Larousse (2020), mais peut aussi être synonyme d'opinion, d'avis (ex. Je ne partage pas votre sentiment sur ce point). De manière générale, l'émotion se distingue en différents termes : elle est plus complexe et relève d'éléments d'ordre physiologiques, psychologiques et subjectifs.

⁵ Moïra Mikolajczak, *op. cit.*, p. 15-16.

CHAPITRE 2 : LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

1. Les quatre compétences émotionnelles retenues

Lors de mon parcours universitaire en psychologie, et plus particulièrement, en psychologie du développement, nous avons abordé des thématiques incontournables telles que le développement émotionnel de l'enfance à l'adolescence et les compétences émotionnelles des enfants d'âge scolaire. Cette approche m'a permis de comprendre que les compétences émotionnelles se construisent progressivement au cours de la vie et jouent un rôle crucial dans la santé mentale et physique, la performance au travail et les relations sociales des individus. Dans cette partie théorique du mémoire, nous retenons quatre compétences émotionnelles. La première est **l'identification émotionnelle**, qui est la capacité à identifier ses propres émotions et celles des autres. La deuxième est **l'expression émotionnelle**, c'est-à-dire la capacité à exprimer et communiquer ses émotions, par des expressions faciales, aussi appelées traits comportementaux (ex. sourires, des pleurs, des mimiques faciales, attitudes), et à percevoir celles d'autrui. La compétence est **la compréhension émotionnelle**, c'est-à-dire, la capacité à comprendre ses propres émotions et celles des autres. La compréhension des émotions est le fruit d'un apprentissage qui se fait dans l'interaction avec autrui, et cet apprentissage s'applique à la compréhension de ses propres émotions. Enfin, la quatrième et dernière compétence est **la régulation émotionnelle**, autrement dit, la capacité de l'individu à mettre en place des stratégies de régulation plus ou moins efficaces, contrôlées et intentionnelles dans le but de s'adapter aux exigences de son environnement.

2. L'identification émotionnelle

2.1 Définition de l'identification émotionnelle

L'identification de ses propres émotions est essentielle pour l'adaptation de l'être humain à son environnement. En effet, pouvoir identifier correctement ses émotions et celles d'autrui, est primordial pour la santé mentale, la santé physique et les relations sociales des individus. Delphine Nélis⁶ montre dans ses travaux, que l'alexithymie, qui est un trouble lié aux émotions, se caractérise par une difficulté à identifier ses émotions et parfois celles des autres. Le vocabulaire émotionnel d'un individu alexithymique est très pauvre et restreint. Il est difficile pour les personnes atteintes de ce trouble, de mettre des mots sur ce qu'elles éprouvent, d'identifier et de distinguer leurs états émotionnels et ceux des autres. L'alexithymie est un trouble qui provoque une grande souffrance pour

⁶ Delphine Nélis, L'identification des émotions, In M. Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Dunod, 2014, p. 40-41.

la personne atteinte mais aussi pour son entourage. Le fait d'éprouver des difficultés à nommer ses émotions et celles des autres, conduit à une accumulation de problèmes psychologiques et physiques, et entrave le développement de relations sociales (ex : risque accru d'anxiété et de dépression ; tendance à développer des troubles de la dépendance ou des troubles alimentaires ; tendance à s'isoler, à développer de faibles compétences sociales, et à nouer peu de relations). Il est donc primordial de pouvoir identifier ses propres émotions et celles des autres pour se sentir bien psychologiquement, physiquement, et socialement.

2.2 Les pré-requis nécessaires

Selon Delphine Nélis, l'ouverture aux émotions et la richesse d'un vocabulaire émotionnel sont deux pré-requis nécessaires pour pouvoir identifier correctement ses états émotionnels et ceux des autres. Le fait d'**être ouvert à ses émotions**, tant positives que négatives, revient à accepter leur existence et à dégager la valeur informative qui en ressort. Un individu qui laisse la possibilité à ses émotions de s'exprimer sera plus enclin à les reconnaître facilement en lui mais aussi chez les autres. Au contraire, un individu qui masque ses émotions et les empêche de s'exprimer, rencontrera des difficultés à identifier les émotions. L'identification des émotions est facilitée lorsque l'on dispose d'un **vocabulaire émotionnel** suffisamment riche et complexe. En effet, le langage ne permet pas seulement d'exprimer aux autres ce que l'on ressent, il est également indispensable à la compréhension personnelle de ses propres émotions. Plus un individu dispose d'un vocabulaire émotionnel élaboré, plus il sera capable de discriminer et de nuancer une multitude d'états émotionnels. En revanche, un individu disposant d'un vocabulaire émotionnel pauvre (ex. alexithymie), aura des difficultés à identifier finement les émotions. Le vocabulaire émotionnel ne se construit pas de la même façon, selon si le sujet est une fille ou un garçon. En effet, Paula Niedenthal et ses collaborateurs⁷ montrent dans leurs travaux que les parents, lorsqu'ils interagissent avec leurs filles, ont tendance à exprimer davantage leurs émotions et à employer un langage émotionnel élaboré. Par conséquent, les filles sont davantage encouragées à verbaliser leurs pensées, à partager leurs ressentis et leurs émotions comparativement au sexe opposé. Cette distinction au niveau des interactions et des échanges, en fonction du sexe de l'enfant, explique le fait que les filles possèdent de meilleures capacités linguistiques que les garçons, disposent d'un vocabulaire émotionnel plus étendu et plus complexe, et décodent plus aisément les émotions d'autrui.

⁷ Paula Niedenthal, Silvia Krauth-Gruber, et François Ric, Émotion et différences de genre. *PSY-Individus, groupes, culture*, 2009, p. 304-305.

3. L'expression émotionnelle

3.1 Définition de l'expression émotionnelle

À l'aide des connaissances acquises lors de mon parcours universitaire en Psychologie, et plus particulièrement en psychologie du développement, l'expression émotionnelle se définit comme la capacité à partager et à communiquer ses expressions. Cette compétence s'applique à nos émotions, mais également à celles des autres.

3.2 Importance du contexte et de la culture

“Exprimer ou ne pas exprimer ces émotions se justifie en fonction du contexte.”(Kotsou, 2014)⁸ En effet, certaines situations encouragent l'expression des émotions, tandis que d'autres situations invitent plutôt à les masquer. Exprimer ou dissimuler ses émotions sont des comportements qui, en fonction du contexte, sont plus ou moins bien perçus par les membres d'une société. La capacité d'expression des émotions dépend également de la relation qu'entretiennent les parents vis-à-vis des émotions. Des parents qui expriment et partagent leurs émotions encouragent leur enfant à les accueillir plus aisément, et inversement.

La capacité à exprimer des émotions peut varier fortement d'un contexte culturel à un autre. Une étude menée par Silvia Krauth-Gruber et ses collaborateurs, montrent qu'il existe des variations culturelles dans l'expression émotionnelle.

Les cultures individualistes sont des cultures dans lesquelles des significations importantes concernant les relations, l'identité, le pouvoir et l'ambition convergent pour promouvoir les besoins, les souhaits et les désirs individuels. Dans de telles cultures dont la culture nord-américaine, généralement considérée comme un prototype, le pouvoir hiérarchique et les différences de statut sont minimisés alors que sont encouragées l'égalité et la possibilité de développement personnel. Les gens sont perçus comme autonomes par rapport aux groupes dont ils sont membres, avec des destinées et des réalisations différentes. (Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric, 2009).⁹

Par conséquent, de fortes expressions émotionnelles telles que la peur, la honte, la frustration, sont plus librement exprimées dans des cultures individualistes, peu concernées par la cohésion du groupe et la structure sociale, alors qu'on s'attend à une modération de ces mêmes émotions dans les cultures collectivistes, où le respect de l'autorité et l'harmonie du groupe sont des valeurs fondamentales.

⁸ Ilios Kotsou, 2014, L'expression et l'écoute des émotions. In M. Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Dunod, 2014, p. 92.

⁹ Paula Niedenthal, Silvia Krauth-Gruber et François Ric, Émotion et culture. *PSY-Individus, groupes, culture*, 2009, p. 319.

3.3 L'écoute des émotions des autres

La capacité à écouter autrui est, d'après Ilios Kotsou¹⁰ une compétence sociale qui facilite l'expression émotionnelle de son interlocuteur et contribue à créer une relation positive. Une bonne qualité d'écoute, c'est être émotionnellement disponible et se mettre à la place de l'autre, des qualités qui encouragent son interlocuteur à pouvoir exprimer ses émotions plus facilement. Face au vécu émotionnel de l'autre, différentes possibilités de réagir s'offrent à nous : proposer une solution, comprendre ou consoler, sont des stratégies qui témoignent d'une bonne qualité d'écoute. En revanche, l'indifférence, le désintérêt ou l'insensibilité relèvent d'une faible capacité d'écoute. L'écoute des émotions d'autrui est étroitement liée à l'empathie, qui est la reconnaissance et la compréhension des émotions des autres.

4. La compréhension émotionnelle

Ilios Kotsou¹¹ s'est également intéressé à la compréhension des émotions, puisque l'émotion nous renseigne sur notre capacité d'adaptation et sur notre état d'équilibre par rapport à l'environnement. Au même titre que les besoins biologiques, qui sont facilement identifiables (ex. manger, boire, dormir), les besoins psychologiques (relation, affection, etc) sont plus difficilement perceptibles, et leur insatisfaction peut avoir un impact considérable sur notre santé physique et mentale.

4.1 La valence de l'émotion

La valence de l'émotion, positive ou négative, est un indicateur qui nous donne des informations sur le degré de satisfaction ou d'insatisfaction d'un besoin.

L'intensité de l'émotion est directement liée à la pertinence (ou à l'importance) de l'événement pour l'individu : si un événement n'est pas significatif pour un individu, il ne génèrera pas d'émotion. Les émotions dites « négatives », comme la peur, la colère ou la tristesse, sont des expériences qui nous signalent que nos besoins sont insatisfaits. À l'opposé, les émotions agréables, dites « positives », comme la joie, le ravissement ou l'amusement, nous signalent que nos besoins sont satisfaits. (Kotsou, 2014).

Ilios Kotsou fait référence aux travaux menés par Abraham Maslow (1954), qui a proposé en une théorie de hiérarchisation des besoins, dans laquelle, ces derniers sont représentés de manière hiérarchisée sous forme d'une pyramide découpée en cinq niveaux : (1) les besoins physiologiques

¹⁰ Ilios Kotsou, *op. cit.* p. 108.

¹¹ Ilios Kotsou. *Ibid.* Chapitre 6. La compréhension des émotions. In M. Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*. Dunod, 2014, p. 119.

(survie, faim, soif, etc) ; (2) les besoins de sécurité physiques et psychologiques (santé, emploi, stabilité, etc) ; (3) le besoin d'amour et d'appartenance (être accepté, aimé, compris, appartenir à un groupe, etc) ; (4) le besoin d'estime de soi (être respecté, se sentir utile et compétent, réussir, etc) ; (5) le besoin d'accomplissement de soi (apprendre, se développer, évoluer, etc). Maslow considère qu'une personne ne peut accéder à la satisfaction d'un besoin de niveau supérieur que si ceux du niveau inférieur sont satisfaits (ex. si les besoins physiologiques d'un individu sont menacés, alors, le besoin de sécurité ne pourra pas être pleinement satisfait). Les émotions positives sont déclenchées par des besoins satisfaits et les émotions négatives sont activées par des besoins menacés. Sur le long terme, une insatisfaction répétée peut avoir des conséquences irréversibles sur la santé mentale et physique.

4.2 Accueillir les émotions pour mieux les comprendre

Ilios Kotsou¹² considère que la plupart des individus accueillent aisément les émotions qu'ils considèrent comme étant positives (joie, fierté, amour) en raison de leurs signaux agréables. En revanche, les émotions considérées comme négatives, fournissent une information désagréable, que les individus cherchent à supprimer ou à masquer. “Cependant, ce n’est pas parce que le message n’est pas agréable qu’il faut pour autant supprimer le message. L’objectif est d’adopter la même attitude d’accueil face aux émotions négatives, que les individus sont d’ordinaire enclins à éviter.” (Kotsou, 2014) Envisager les émotions négatives comme ayant une fonction positive, qui nous renseignent sur nos besoins, permet de nous réconcilier avec elles. Les individus qui optent pour une stratégie de dissimulation des émotions négatives, seront plus susceptibles de ressentir une souffrance psychologique ou de développer des troubles psychopathologiques, puisque ce type de stratégie dysfonctionnelle empêche l'individu de prendre conscience du message qui lui a été transmis.

Bien que le ressenti de certains affects soit plus agréable que d'autres, il n'existe pas de “bonnes” ou de “mauvaises” émotions. Elles ont toutes un rôle spécifique à jouer dans notre adaptation à l'environnement. La colère permet de se faire respecter dans le cas où quelqu'un a porté atteinte à notre intégrité, la peur nous prépare à fuir une situation jugée comme menaçante, la tristesse nous aide à aller de l'avant en faisant le deuil d'un manque ou d'une perte, le dégoût sert à se protéger de comportements considérés comme nuisibles. Un équilibre entre les émotions est indispensable pour garantir le bien-être des individus. Le fait d'accueillir les émotions nous permet de les comprendre et de les vivre au mieux, et par conséquent, de les accepter plus facilement.

¹² Ilios Kotsou. *Ibid.* p. 126.

5. La régulation émotionnelle

5.1 La fonction de la régulation émotionnelle

Lors de ma formation en psychologie, nous avons abordé la notion de régulation émotionnelle qui est, rappelons le, la capacité des individus à mettre en place des stratégies de régulation plus ou moins efficaces, contrôlées et intentionnelles dans le but de s'adapter à leur environnement. Durant les premières années de vie d'un enfant, la régulation émotionnelle dépend d'un soutien extérieur (les parents), mais avec l'avancée en âge, elle repose davantage sur des mécanismes propres à l'individu, découlant de sa propre volonté, c'est ce que l'on appelle l'autorégulation. Ainsi, la régulation émotionnelle renvoie donc à des processus intrinsèques et extrinsèques qui sont impliqués dans la mise en place, le maintien et la modulation des réactions émotionnelles. Les processus extrinsèques renvoient aux influences extérieures, notamment celle des parents dans la régulation émotionnelle des jeunes enfants. Les processus intrinsèques renvoient aux stratégies de régulation utilisées par l'individu, qui sont plus ou moins efficaces et adaptées en fonction du contexte. Ces compétences se construisent et se diversifient progressivement au fil du développement chez l'enfant et l'adolescent. C'est durant l'enfance que l'on construit le début d'un répertoire de stratégies de contrôle de ses émotions.

5.2 Les différentes formes de régulation émotionnelle

Les enfants peuvent recourir à deux types de stratégie : des stratégies comportementales qui consistent à agir physiquement pour faire face à une situation (ex. un enfant triste va chercher du réconfort auprès d'un adulte) ou des stratégies psychologiques qui consistent à focaliser sa pensée sur un événement positif pour masquer ses émotions. L'accès au symbolique facilite la régulation émotionnelle puisque le langage permet de mieux se représenter ses émotions et de les communiquer plus facilement. La régulation émotionnelle recouvre l'ensemble des processus par lesquels l'individu va modifier son émotion. Moïra Mikolajczak¹³, reprend les travaux de Gross et Thompson (2007), et souligne l'idée selon laquelle "la régulation émotionnelle recouvre l'ensemble des processus par lesquels l'individu va modifier son émotion. La régulation émotionnelle peut servir à modifier différents paramètres.". Les trois paramètres principaux sont : (1) le type d'émotion (passer d'une émotion déplaisante, à l'absence d'émotion ou à une émotion plaisante) ; (2) la variation de l'intensité de l'émotion (conserver la même émotion mais en diminuant ou en augmentant son intensité) ; (3) la durée de l'émotion (prolonger ou écourter une émotion).

¹³ Moïra Mikolajczak, Introduction à la régulation des émotions. In M. Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Dunod, 2014, p. 138.

CHAPITRE 3 : STÉRÉOTYPES DE GENRE ET ÉMOTIONS

1. Les stéréotypes de genre

Le stéréotype, c'est une opinion toute faite, une représentation figée, caricaturale, concernant un groupe social. Les stéréotypes de sexe, ce sont ces croyances caricaturales concernant les groupes féminins et masculins, qui contribuent à dévaloriser le groupe féminin et à valoriser le groupe masculin, conformément à l'ordre social inégal des sexes. (Mosconi, 2009)¹⁴

Le plus souvent ces processus sont inaperçus, conscients ou inconscients, et partagés par les membres d'une communauté ou d'une société. Ce processus, qui nous a été inculqué dès la petite enfance, se construit et s'apprend très tôt dans tous les lieux de socialisation (école, famille) mais aussi à travers les vecteurs de transmission culturel (société, médias, internet, publicité).

Étudier la psychologie sociale m'a permis de comprendre que les stéréotypes sont à l'origine, directement issus de la catégorisation, un processus automatique qui consiste à une simplification de la réalité. Cette simplification consiste à accentuer les ressemblances entre les éléments d'une même catégorie, et d'accentuer les différences entre les catégories. La catégorisation est le produit de notre perception, elle est instable, dépend du contexte, mais aussi des expériences propres à chaque individu. "La psychologie sociale a montré que ces stéréotypes, qui nous ont été inculqués dès la petite enfance, agissent sur nous et déterminent nos attentes, nos jugements et nos conduites. Ceci est vrai en particulier par rapport aux enfants et aux élèves." (Mosconi, 2009). Dès lors que nous avons connaissance de certains stéréotypes, que nous y adhérons ou non, nous nous comportons et nous agissons de façon à confirmer ces croyances plutôt qu'à les infirmer. Autrement dit, les individus savent à quel(s) groupe(s) ils appartiennent, et se comportent de manière à confirmer leur appartenance au sein d'un groupe afin de ne pas nuire à celui-ci.

2. L'effet Pygmalion

"L'effet Pygmalion" ou "prophétie autoréalisatrice", est un concept à l'origine issu d'une étude menée par Robert Rosenthal, qui a montré que l'attente influence le comportement. Dans le cadre de l'école, Jacques Lecomte¹⁵ souligne l'idée selon laquelle les enseignants se montrent plus agréables, plus amicaux et plus enthousiastes avec leurs élèves lorsqu'ils s'attendent à de meilleurs résultats. Cette attitude contribue à accroître l'estime de soi de ces élèves, ainsi que leur confiance

¹⁴ Nicole Mosconi, *Genre et pratique scolaire : comment éduquer à l'égalité ?*, 2009. https://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi_-_genre_et_pratiques_scolaires.pdf, consulté le 16 Avril 2021.

¹⁵ Jacques Lecomte, Robert Rosenthal. L'effet Pygmalion. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, N° 54(3), 2019.

personnelle et intellectuelle. Cette découverte, plus ou moins bien accueillie par les acteurs du système éducatif, a fait l'objet de nombreuses controverses dans les sciences humaines et sociales ayant amené les enseignants à s'interroger sur leur pratique pédagogique pouvant conduire à des inégalités scolaires.

[...] Les enseignant-e-s et les élèves, à travers une multitude de processus quotidiens très fins, contribuent à faire vivre aux filles et aux garçons des expériences très différentes qui aboutissent à des positions inégales des filles et des garçons. Quand on observe la vie quotidienne dans le système scolaire, en effet, on voit que, dans l'ensemble, l'école a tendance à laisser agir les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société. [...] Ainsi, à l'école, les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte, quand les filles apprennent à "prendre moins de place", physiquement et intellectuellement, à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par les adultes, à se soumettre à leur autorité et à supporter, sans protester, la dominance de certains garçons. (Nicole Mosconi, 2009).

3. Différencier stéréotype, préjugé et discrimination

L'option sociologie des discriminations, suivie dans le cadre de mes études en psychologie, m'a permis de distinguer les termes de stéréotype, préjugé et discrimination, souvent employés comme synonyme. Bien qu'il s'agisse de concepts liés, il est tout de même important de faire une distinction claire entre ces trois termes, et de pointer du doigt les différences. Pour illustrer chacun de ses propos, nous étudierons le cas concret d'une enseignante face aux faibles résultats scolaires d'une élève. **Le stéréotype** est, comme nous l'avons vu précédemment, une croyance simplifiée permettant une meilleure appréhension et compréhension de notre environnement. C'est un processus naturel, essentiel et inconscient (ex. penser que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école). **Le préjugé** est, quant à lui, une attitude souvent négative et défavorable envers des individus en raison de leur appartenance à un groupe social particulier. Le préjugé, comparativement au stéréotype, a une connotation péjorative et peut générer de la souffrance, un sentiment de rejet et entraîner l'exclusion d'un groupe (ex. un élève qui a des résultats faibles est un "mauvais" élève). **La discrimination** concerne les comportements et les actions qui ont pour effet de traiter de manière négative une personne ou un groupe de personnes en raison de son groupe d'appartenance (âge, sexe, ethnie, origine sociale, etc). Il existe différentes formes de discrimination, par exemple, le sexisme, qui est une discrimination fondée sur le sexe, ou encore le racisme, qui est fondé sur "la race". A la différence du préjugé, qui est une attitude négative, la discrimination est considérée comme étant plus grave, puisqu'elle induit un comportement négatif envers une ou plusieurs personnes (ex. ignorer un élève considéré comme étant un "mauvais élève").

4. Lien entre les compétences émotionnelles et le sexe des individus

“Les émotions sont souvent considérées comme un puissant marqueur de genre, jouant un rôle central dans la délimitation culturelle et sociale du masculin et du féminin.” (Boquet et Lett, 2018)¹⁶. Selon Paula Niedenthal¹⁷, dans les cultures occidentales, la croyance en la femme émotionnelle et l'homme raisonnable est largement approuvée par les individus des deux sexes. Les femmes sont cataloguées comme douces, dotées d'une plus grande empathie et sensibilité que les hommes. Elles seraient plus susceptibles d'exprimer leurs émotions, tandis que les hommes maintiendraient un contrôle de soi, excepté pour la colère, une émotion qui leur est souvent réservée. De manière générale, les femmes sont perçues comme ayant de meilleures compétences émotionnelles que les hommes, elles communiquent plus facilement leurs ressentis, et seraient plus enclines à percevoir, décoder et interpréter leurs propres émotions et celles des autres.

Les individus ont tendance à interpréter le terme d'«émotionnel» différemment selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme. “La réaction «émotionnelle» d'un homme en réponse à un événement vexant [...] est typiquement attribuée aux facteurs situationnels excusables tandis que la réaction «émotionnelle» d'une femme au même événement vexant est davantage attribuée à sa personnalité” (Niedenthal, 2009). En d'autres termes, pour un même événement, nous avons tendance à catégoriser la femme comme étant “émotionnelle” contrairement à l'homme qui ne l'est pas.

Cette distinction dans l'interprétation des émotions, selon le sexe de l'individu, est lié au fait que les parents vont encourager ou freiner certains comportements de leur enfant en fonction de leur sexe, dès les premières années de leur vie, et parfois même avant (in-utero). Cette différenciation de sexe s'observe en milieu scolaire, notamment dans la cour de récréation, où les petits garçons prennent plus de place contrairement aux petites filles, qui ont tendance à se mettre plutôt en retrait. Une différence s'observe également au niveau de l'expression des émotions, puisque les enfants apprennent à exprimer et à avoir des réactions émotionnelles appropriées selon leur genre. Prenons l'exemple d'une situation où un enfant ressent de la peur, s'il s'agit d'un petit garçon, ce dernier aura tendance à dissimuler sa peur en manifestant de la colère, la peur est une émotion plutôt réservée aux filles. Il existe une norme culturelle qui s'applique à l'expression des émotions, se traduisant par des attentes spécifiques selon ce qui est culturellement attendu d'un homme ou d'une femme.

¹⁶ Damien Boquet et Didier Lett, *Les émotions à l'épreuve du genre*. Clio, 47, 2018, p. 7.

¹⁷ Paula Niedenthal, Silvia Krauth-Gruber et François Ric *Émotion et différences de genre. PSY-Individus, groupes, culture*, 2009, p. 275.

5. Distinction entre genre, sexe et orientation sexuelle

Lors de ma formation en Master MEEF 1er degrés, ma participation au séminaire sur “Le genre” m’a permis de distinguer le terme de sexe et le terme de genre. Effectivement, ces deux concepts, souvent confondus, sont employés comme synonyme dans le langage courant, et méritent d’être nuancés. **Le sexe** renvoie aux attributs biologiques et physiologiques de mâle et de femelle. **Le genre**, quant à lui, renvoie aux caractéristiques psychologiques et socioculturelles associées à la masculinité et la féminité. Dans ce travail d’étude, nous parlerons de stéréotypes de genre plutôt que de sexe, en raison de la dimension sociale et culturelle qui lui est attribuée. Enfin, **l’orientation sexuelle** est définie comme une attirance sexuelle, émotionnelle, physique, affective, ou intellectuelle envers une personne du même sexe biologique que soi ou non. Elle est personnelle et propre à chaque individu.

CHAPITRE 4 : PROJET DE RECHERCHE

1. Présentation des objectifs de l'étude

Parmi les quatre compétences émotionnelles, à savoir, l'identification, l'expression, la compréhension et la régulation des émotions, nous nous focaliserons sur la compétence d'identification des émotions d'autrui et sur la capacité d'écoute des émotions, qui découle de l'expression émotionnelle. L'objectif de cette étude est donc de montrer si le stéréotype selon lequel, les compétences émotionnelles, et plus précisément, si la capacité à identifier les émotions et à écouter les émotions d'autrui, diffère selon le sexe du sujet. Le but ultime de ce travail de recherche est d'examiner si les stéréotypes de genre sont partagés et approuvés par les élèves de CP, ou au contraire, s'ils ne reflètent pas la réalité. Reconnaître et identifier les stéréotypes de genre en fonction des compétences émotionnelles dans les jeunes populations permettraient de mieux appréhender le comportement des enfants. Pour mener à bien cette étude, la mise au point d'une courte séquence de deux séances sur les émotions, permettra aux élèves d'acquérir les connaissances nécessaires avant de pouvoir répondre au questionnaire. Le questionnaire sera proposé aux élèves afin de mesurer leurs croyances stéréotypées concernant les émotions. Il s'agit d'un support pertinent puisqu'il permet de recueillir et d'analyser des réponses précises, et facilite l'interprétation des résultats. Cependant, d'autres supports sont nécessaires pour ajouter de la matière au projet de recherche, tels que des observations, des productions d'élève, des commentaires ou des échanges verbaux menés en classe. L'analyse et l'interprétation de ces supports nous renseigneront sur la manière de penser et de faire de ces élèves de CP.

2. Méthodologie

2.1 La population ciblée

L'étude compte au total 23 élèves de CP, avec approximativement le même nombre de garçons et de filles (11 filles pour 12 garçons). Nous nous situons en début de cycle 2, les enfants ont tous entre 6 et 7 ans. Située dans le quartier du Burck à Mérignac, l'école accueille des élèves, pour la plupart issus de classe moyenne, mais une diversité et une hétérogénéité au niveau de l'origine sociale, culturelle et ethnique est à souligner. Le niveau de la classe est, quant à lui, plutôt homogène, même si un petit groupe de 3 élèves rencontrent des obstacles dans les apprentissages. Parmi ces élèves, un jeune garçon allophone a des difficultés de langage et de compréhension, sa langue maternelle étant le

syrien. Les difficultés rencontrées par les deux autres élèves sont d'autres physiologiques, puisque l'un semble avoir un retard de développement moteur et de maturation, d'après les dires de l'enseignante. Le second, quant à lui, à des troubles de l'acuité visuelle assez invalidants quotidiennement puisque cela génère des difficultés motrices ainsi que des déséquilibres.

2.2 Le déroulement de la séquence

L'enseignante qui m'a accueillie dans le cadre du stage en Master MEEF, m'a accordé plusieurs créneaux horaires sur son temps de classe, durant lesquels j'ai pu mettre en œuvre les deux séances de ma séquence sur les émotions. Au niveau des pré-requis, les élèves ont des connaissances sur le sujet, puisque la plupart ont étudié en maternelle l'album *La couleur des émotions* de Anna Llenas. L'auteure s'est appliquée à rendre son ouvrage aussi éducatif que ludique, par le biais d'un système de pliage, où chacune des pages exprime une émotion que les enfants sont invités à reconnaître. D'ailleurs, nous avons eu l'opportunité d'étudier directement ce support en classe, puisqu'un élève a pris l'initiative d'amener son propre album lors de la deuxième séance.

2.2.1 La mise en œuvre de la première séance

La première séance (annexe 1, p. 55) débute par le recueil des représentations initiales, et des connaissances des élèves sur les émotions, le but étant d'arriver à une définition simple et adaptée pour des enfants de ce niveau. Les élèves ont su proposer la définition suivante : "Une émotion c'est ce que l'on ressent quand il se passe quelque chose". Nous retrouvons l'idée d'un ressenti induit par une situation spécifique.

La deuxième phase consistait à demander aux élèves d'écrire une émotion sur leur ardoise. Nous avons recueilli les 10 termes suivants : "triste", "la joie", "ennuyeux", "fâché", "fier", "énervé", "amour", "content", "pleurer", "paix". Nous avons classé ces mots en fonction de leur nature : "pleurer" est une action ; "la joie", "la paix", "l'amour" sont des noms ; "triste", "fâché", "fier", "ennuyeux", "énervé", "content" sont des adjectifs qui servent à décrire un état émotionnel, et nous renseignent sur comment se sent une personne. Bien que les élèves n'étudient pas de manière approfondie la classe grammaticale des mots en début de cycle 2, évoquer et différencier à l'oral quelques termes en fonction de leur nature, a permis de mettre en évidence que l'émotion fait appel à une variété de mots différents.

La séance se poursuit par le remplissage d'un tableau en classe entière (annexe 2, p. 56), où les élèves devaient identifier cinq grandes émotions : "la joie", "la peur", "la surprise", "la colère" et "la tristesse". Il a été nécessaire de donner des indices aux élèves pour les guider dans la reconnaissance des émotions, et ceci, à trois niveaux : (1) en proposant des définitions (ex. pour la peur : c'est une émotion que l'on ressent lorsqu'on se sent en danger) en leur posant la question

suivante : “Pourquoi est-ce que l'on a peur ?” ; (2) en mimant les expressions faciales caractéristiques de l'émotion (ex. pour la peur : sourcils levés vers le haut, bouche entrouverte, yeux écarquillés) et en leur demandant : “Comment reconnaître quelqu'un qui a peur ?” ; (3) en énonçant les manifestations physiques et corporelles associées (ex. pour la peur : battement du cœur et respiration qui s'accélèrent, posture figée, transpiration, tremblements) en leur posant la question suivante : “Que se passe-t-il dans notre corps quand on a peur ?”. Cette activité a fait surgir une confusion entre la peur et la surprise, puisqu'un élève a proposé une même situation pour les deux émotions : « Quand on se balade dans un parc et qu'un chien aboie on peut avoir peur mais on peut aussi être surpris ». Cette confusion se retrouve également au niveau des expressions faciales de ces deux émotions qui sont assez similaires (bouche entrouverte, sourcils dirigés vers le haut). Les élèves ont dû comprendre que l'on retrouve des similitudes parmi ces deux émotions, mais les ressentis qu'elles induisent ne sont pas les mêmes. Cette distinction a été mise en évidence par l'énonciation de synonymes propres à chaque émotion que nous retrouvons également dans le tableau pour chacune des émotions (ex. synonyme d'avoir peur : “être effrayé”, “être terrifié” / synonyme d'être surpris : “être choqué, être étonné”).

Ensuite, les élèves devaient associer une couleur pour chacune des cinq émotions et proposer des synonymes. Ils sont parvenus à trouver rapidement la couleur jaune pour la joie en faisant le rapprochement entre le soleil, la chaleur, la couleur jaune et la joie. Pour trouver des synonymes, nous avons repris les mots trouvés la veille (“fier”, “content”) auxquels ils ont ajouté le terme “heureux”. Pour la colère, ils ont immédiatement su trouver la couleur rouge, puisque l'on “rougit de colère” comme l'a remarqué l'un d'entre eux. Des synonymes n'ont pas été compliqués à trouver tels que “énervé” et “furieux”, d'autant plus que le terme de “fâché” avait été recueilli la veille. Concernant la tristesse, un élève a proposé la couleur bleu, et l'explication suivante : “Quand on pleure des larmes coulent sur notre visage et puisque c'est comme l'eau ça me rappelle la couleur bleue.” Il a été nécessaire de guider les élèves pour trouver les synonymes tels que “chagriné” et “malheureux”. Pour la peur, un élève a proposé la couleur noire, et son explication était la suivante : “la couleur noire me rappelle la nuit dans ma chambre quand j'ai peur des monstres”. Les synonymes de la peur ont été rapidement mis en évidence par les enfants (“effrayé”, “terrifié”). Pour la surprise, établir une couleur n'a pas été simple puisque des élèves ont proposé le violet, tandis que d'autres optaient plutôt pour le vert. Cependant, ils étaient tous d'accord pour dire que lorsque l'on est surpris, on peut changer de couleur, comme les personnages dans les dessins animés. Les élèves ont su rapidement trouver les deux synonymes “choqué” et “étonné”. L'association couleur-émotion permet aux élèves d'identifier plus aisément les émotions, et le fait de leur demander de trouver des synonymes contribue à enrichir leur vocabulaire et à apporter des nuances et différents degrés pour chacune d'entre elles. Cependant, le rapport que l'enfant entretient avec les émotions dépend de son vécu, de son expérience et de son ressenti subjectif.

Pour clôturer la séance, les élèves ont dû tirer au sort une émotion parmi les cinq proposées, afin de la représenter à travers un dessin. Le moment de réflexion par le dessin est un moyen permettant aux élèves de s'exprimer plus librement, d'être créatif, et de laisser libre cours à leur imagination. Les productions d'élèves ont été recueillies à la fin de l'activité, pour être utilisées lors d'une seconde séance que je vais présenter ci-dessous.

2.2.2 La mise en œuvre de la deuxième séance

Cette deuxième séance (annexe 3, p. 56) commence par une restitution des connaissances des élèves et un retour sur la séance précédente. L'objectif de ces gestes de tissage est de créer du sens entre les séances, mais aussi entre les apprentissages, en invitant les élèves à se rappeler de ce qui a été vu en amont. C'est aussi un moyen pour l'enseignant ou le professeur stagiaire, d'avoir un aperçu sur ce que les élèves ont appris et retenu la fois précédente.

Après la phase de restitution, intervient une phase de recherche, où les productions de dessins (annexe 4 à 8, p. 57-59) réalisées lors de la première séance, ont été numérisées et sont diffusées sur le TNI. Afin de respecter le temps initialement prévu, regrouper les productions d'élèves par émotions permet de gagner un temps considérable plutôt que de les traiter une par une. L'objectif des élèves était de reconnaître à quelle émotion appartiennent les dessins, et d'expliquer quels indices leur ont permis de la reconnaître. Les élèves ont facilement reconnu les dessins exprimant la colère (annexe 4, p. 57), d'une part par la couleur rouge fortement présente, et d'autre part, par la représentation de traits comportementaux et physiques caractéristiques de cette émotion. En effet, nous retrouvons, pour les expressions faciales de certains personnages, des sourcils froncés, la mise en avant des dents et un mouvement descendant des coins de la bouche. Au niveau de la gestuelle et de la posture, l'un des personnages a les bras sur les hanches, et deux autres ont les mains en l'air, avec les doigts écartés, tels "des griffes". Pour les dessins exprimant la joie (annexe 5, p. 58), les enfants ont rapidement identifié l'émotion par la présence de la couleur jaune, et la représentation de sourires. Concernant la peur (annexe 6, p. 58), les traits comportementaux et physiques ont aidé les élèves à reconnaître cette émotion. Au niveau des expressions du visage, nous retrouvons chez certains personnages, une bouche entrouverte, des yeux grands ouverts et des cheveux hérissés. Au niveau de la posture, tous les personnages ont les bras en l'air. Ensuite, les élèves sont parvenus à reconnaître la surprise (annexe 7, p. 59) en procédant par élimination au vu des émotions précédemment trouvées. En effet, les traits comportementaux caractéristiques de cette émotion sont proches et peuvent être confondus avec ceux de la peur. Les élèves ont identifié chez certains personnages, des expressions typiques de la surprise telles que la bouche entrouverte, les yeux écartés et les cheveux hérissés. L'un des élèves nous a expliqué qu'il voulait représenter dans son dessin une situation dans laquelle on peut ressentir cette émotion. Il s'agit d'une femme qui est surprise par les aboiements d'un chien. Enfin, les élèves ont facilement reconnu la tristesse (annexe 8, p. 59), par sa couleur bleue caractéristique, et par les

expressions faciales des personnages (ex. coin de la bouche descendant, larmes qui coulent). Dans cette activité, le langage oral est fortement mobilisé puisque les enfants sont invités à expliciter leurs pensées, exprimer leur ressenti et défendre leurs idées.

Ensuite, la séance s'est poursuivie par la lecture de l'album *La couleur des émotions*, dont le personnage principal, un gentil monstre, apparaît au début de l'histoire tout "barbouillé", puisque toutes ces émotions sont mélangées. Au fil de l'histoire, il apprend à reconnaître et à catégoriser les différentes émotions, en les associant chacune spécifiquement à une couleur. Afin de susciter la réflexion des élèves, des questions dont la réponse n'est pas évidente, leur ont été posées à la fin de cette activité, telles que "Comment le personnage se sent-il à la fin de l'histoire par rapport au début ?", "Pourquoi est-il important de connaître les émotions ?", "Pourquoi les émotions qui ne sont pas agréables comme la peur et la colère sont-elles importantes ?". L'objectif de ces interrogations est d'amener les élèves à comprendre qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises émotions, même si certaines émotions sont plus agréables à ressentir que d'autres, une bonne connaissance et identification de celles-ci nous aident à les accueillir plus facilement et à les vivre au mieux. De plus, elles ont toutes un rôle spécifique à jouer dans notre adaptation. La colère a une fonction de signal, elle nous indique qu'il est important d'agir face à une situation déplaisante. La peur, quant à elle, a une fonction de survie, elle met notre corps en alerte et a pour mission de nous protéger face à une situation perçue comme menaçante. Ces exemples illustrent bien l'idée selon laquelle, toutes les émotions sont importantes. Cependant, pour garantir le bien-être et la santé mentale des individus, il faut respecter un équilibre entre les émotions. Cette phase de la séance permet donc de structurer le savoir relatif aux émotions et à leur fonction.

A la fin de cette séance, les élèves devaient dessiner cette fois-ci, l'émotion qui les caractérise le mieux. Pour cela, la consigne suivante leur a été posée "Vous devez choisir l'émotion qui vous représente le mieux, celle que vous avez l'impression de ressentir le plus souvent". Cette activité ludique et créative permet de nous renseigner sur l'état émotionnel de l'élève. Les productions de dessins (annexe 9 à 13, p. 60-62) ont été recueillies à la fin de la séance.

3. Outils et supports utilisés

Le projet de recherche s'appuie sur deux supports principaux : des dessins réalisés par les élèves dans le cadre de la séquence, et leurs réponses à un questionnaire. Nous prendrons le temps de détailler dans une première partie le questionnaire découpé en quatre sous-parties. Dans une seconde partie, nous verrons comment le dessin contribue à nous renseigner sur la représentation des émotions des élèves, au cours de la première et de la deuxième séance qui ont été menées en classe.

3.1 Le questionnaire

Proposer un questionnaire (annexe 14, p. 63) offre la possibilité d'obtenir des réponses encadrées, portant sur une thématique précise. Le questionnaire présenté aux élèves de CP se compose de quatre parties, chacune ayant un objectif bien défini que nous détaillerons un peu plus tard. Pour accompagner et alléger le questionnaire, un diaporama (annexe 15, p. 64-66) comme support supplémentaire, a été diffusé aux élèves sur le TNI (Tableau interactif numérique). Lors de la distribution du questionnaire, il est impératif de lire et faire lire chacune des consignes aux élèves et de définir le lexique relatif aux émotions pour s'assurer que tous ont compris. D'ailleurs, une différenciation pédagogique a été mise en place afin de soulager les élèves qui rencontrent des obstacles dans le passage à l'écrit, et qui ont des difficultés à comprendre et à s'appropriier les consignes. Pour respecter la neutralité de l'expérience, il est du devoir de l'expérimentateur de ne pas dévoiler le(s) objectif(s) de l'étude pour éviter que les élèves répondent ce qui est « politiquement correct » ou selon les attentes de celui-ci. De plus, il est nécessaire de leur rappeler que les réponses ne font pas l'objet d'une notation et qu'elles sont avant tout personnelles. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les enfants pourront ainsi répondre librement et sans crainte d'être jugés. Par conséquent, pour qu'une expérience soit valide, il faut limiter au maximum les variables parasites qui pourraient biaiser les résultats de l'expérience, et qui pourraient compromettre l'impartialité de l'étude. La passation du questionnaire s'est réalisée sur un temps de classe, et a duré environ 25 minutes. Une fois les questionnaires remplis par les élèves, ils ont été récupérés à la fin de l'activité (annexe 16, p. 67-70).

3.1.1 La partie n°1 du questionnaire

La première partie du questionnaire est un tableau constitué de six colonnes, chacune correspondant à une émotion (la colère, la joie, la peur, la tristesse, la surprise, le dégoût). Par le biais du diaporama, cinq visages exprimant une émotion différente sont diffusés sur le TNI, chacun associé à un numéro. Les élèves sont invités à noter dans le tableau, le numéro de l'image correspondant à la bonne émotion. Parmi ces images, on retrouve des individus d'âge, de sexe et de culture différentes, le but étant d'offrir un maximum de diversité aux élèves et de ne pas cantonner les expressions faciales à un seul et même type d'individu. De plus, une émotion (le dégoût) a été volontairement rajoutée afin que les élèves ne remplissent pas le tableau au hasard, par élimination ou par suggestion. Concernant la notation de cette partie, le score maximum étant de 5/5 et le score minimum étant de 0/5, nous pouvons alors proposer l'échelle suivante : un score élevé correspond à une note supérieur ou égal à 4/5 ; un score moyen se situe entre 2/5 et 3/5 ; un score faible est inférieur ou égal à 1/5. L'objectif est de **mesurer la capacité des élèves à identifier les expressions émotionnelles d'individus et de montrer finalement, s'il y a une différence entre la performance des filles et celle des garçons.**

3.1.2 La partie n°2 du questionnaire

La deuxième partie du questionnaire consiste à demander aux élèves de relier des émotions (la colère, la joie, la tristesse, la gêne, la surprise et la peur) à des visages fictifs ou “smileys”. L’objectif de l’élève dans cette activité est d’associer les “smileys” à l’émotion correspondante. Le fait de proposer aux élèves d’identifier des émotions dans deux activités différentes, leur laisse la possibilité de s'approprier le support dans lequel ils se sentent le plus à l'aise. Concernant la notation de cette phase, le score maximum étant de 6/6 et le score minimum étant de 0/6, on peut alors proposer l'échelle suivante : un score élevé correspond à une note supérieur ou égale à 4/6 ; un score moyen se situe entre 2/6 et 3/6 ; un score faible est inférieur ou égal à 1/6. L'objectif de cette partie du questionnaire est le même que précédemment, c'est-à-dire, mesurer **la capacité des élèves à reconnaître et identifier les expressions émotionnelles de visages fictifs et montrer si les performances diffèrent selon le sexe de l'élève.**

3.1.3 La partie n°3 du questionnaire

La troisième partie du questionnaire se compose de petites étiquettes, dans lesquelles sont inscrits des états émotionnels. L'élève doit lire les mots, se les représenter mentalement et colorier celui ou ceux qu'il pense lui correspondre le mieux. Il s'agit d'une évaluation subjective faite par les enfants sur les émotions qu'ils estiment ressentir le plus souvent de manière générale. Au total, douze états émotionnels sont proposés : “furieux”, “amoureux”, “fâché”, “fier”, “triste”, “joyeux”, “détendu”, “heureux”, “chagriné”, “inquiet”, “content”, “énervé”. En amont, chaque terme est expliqué et défini à l'oral à tous les élèves. Le fait de ne pas proposer la marque du féminin pour certains termes est volontaire (ex. énervé-e, fâché-e, joyeux-se etc), puisque ce type de configuration aurait probablement perturbé ou surchargé les élèves de CP d'informations qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer. De plus, certains mots ont un sens proche (ex. “joyeux”, “heureux”), ce qui laisse la possibilité aux élèves de s'approprier les termes qu'ils connaissent ou qu'ils ont déjà rencontrés. Du point de vue de la notation, nous avons, parmi une totalité de 12 émotions, 3 états émotionnels qui renvoient à la colère (furieux, énervé, fâché), deux états qui concernent la tristesse (chagriné, triste), un état qui s'apparente à la peur (inquiet), un état qui renvoie à la fierté (fier), et enfin, 3 états qui font appel à la joie (content, heureux, joyeux), et 2 qui sont neutres (amoureux, détendu). Le but est de mettre en évidence le(s) état(s) émotionnel(s) que ressentent le plus souvent les enfants. Nous comparerons quels états émotionnels ont choisi les élèves en fonction de leur sexe (colère, tristesse, peur, joie). L'objectif est de montrer s'il existe une tendance selon le sexe de l'individu, à privilégier certaines émotions plutôt que d'autres, et plus précisément, **si les garçons ont tendance à se représenter par de la colère et/ou de la fierté, et les filles par de la peur et/ou de la tristesse.**

3.1.4 La partie n°4 du questionnaire

Enfin, la quatrième et dernière partie de cet outil, consiste à présenter aux élèves, des situations en milieu scolaire (ex. vie en classe, cour de récréation), et de leur demander de choisir la réponse en fonction de ce qu'ils feraient dans une situation spécifique. Le fait de proposer trois choix possibles aux enfants permet de recueillir des réponses plus nuancées. Proposer des réponses binaires aurait encouragé les élèves à raisonner de manière dichotomique (ex. si deux choix s'offrent à moi, alors je dois choisir la réponse « juste »). Au vu de la configuration de cette partie, il était nécessaire d'expliquer aux élèves à quoi correspondent les lignes et les colonnes du tableau. Certains d'entre eux ont utilisé une feuille de papier pour se repérer et éviter de se tromper de ligne. Il est important pour chacune des situations de ne pas préciser le sexe de l'individu en incluant des noms mixtes sans références genrées et (ex : un camarade, une personne, mon ami, etc.) afin de ne pas activer des stéréotypes de genre chez les enfants. En effet, il est fort possible que la réaction des élèves diverge selon si la situation concerne un garçon ou une fille. Cette quatrième partie du questionnaire se compose de huit situations, que nous pouvons regrouper en deux sous-parties, détaillées ci-dessous.

Les situations 1, 3, 5, 6, 7 et 8 nous renseignent sur la capacité de l'élève à écouter les émotions d'autrui, une faculté directement liée à l'expression émotionnelle. Pour chacune de ces six situations, sur les trois réponses possibles, deux d'entre elles renvoient à des stratégies d'écoute développées ("comprendre" ou "proposer une solution") et l'une sous-entend une capacité d'écoute peu développée ("indifférence"). Concernant la notation pour chacune des situations, nous réaliserons une comparaison intergroupe, entre le nombre de garçons et le nombre de filles qui ont opté pour une stratégie d'écoute développée (comprendre et proposer une solution) et une stratégie d'écoute peu développée (indifférence) par rapport au nombre total d'élèves. Afin de nuancer les résultats, nous ferons également une comparaison intra-groupe, entre le nombre de filles qui ont choisi de répondre par une stratégie d'écoute efficace, et celles qui ont répondu par une stratégie d'écoute peu efficace par rapport au nombre total de filles. Nous réaliserons le même type de comparaison pour le groupe des garçons. Pour l'analyse des résultats, nous vérifierons si la croyance stéréotypée selon laquelle, **les filles ont une stratégie d'écoute plus développée que celle des garçons, et donc, une meilleure capacité d'empathie que ceux-ci, relève d'un mythe ou de la réalité**. En se focalisant sur ce stéréotype, nous devrions observer une tendance chez les filles à avoir recours à des stratégies d'écoute développées, et une tendance chez les garçons à favoriser l'indifférence. De manière générale, l'objectif est de **montrer s'il existe une tendance selon le sexe de l'élève, à privilégier l'une des deux stratégies selon si l'enfant est une fille ou un garçon**.

Les situations 2 et 4, quant à elles, nous donnent des informations sur la tendance des élèves à privilégier le travail individuel ou collectif en fonction de leur sexe. Pour chacune des deux situations, trois réponses sont possibles : une réponse tournée vers les autres (collective), une réponse neutre que

nous ne traiterons pas, et une réponse qui tend vers soi (individualiste). Concernant la notation, nous effectuerons une comparaison d'abord intergroupe, entre le nombre de filles et le nombre de garçons qui ont privilégié une réponse qui tend vers le collectif par rapport à la totalité du nombre d'élèves. De même, nous comparerons le nombre de filles et de garçons qui ont opté pour une réponse plutôt individuelle, en fonction du nombre total d'élèves. Ensuite, nous réaliserons une comparaison intra-groupe, entre le nombre de filles qui ont répondu dans une logique individuelle et celles qui ont répondu dans une logique collective, par rapport au nombre total de filles. Nous réaliserons le même type de comparaison pour le groupe des garçons. Pour l'analyse des résultats, nous tenterons de voir si le stéréotype selon lequel, **les filles ont tendance à se tourner vers les autres, et les garçons plutôt vers eux-mêmes, est bien réel.**

3.2 Le dessin

Le dessin est une pratique artistique bidimensionnelle, au même titre que la peinture et le collage. Le domaine 1 “Les langues pour penser et communiquer” du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁸ met en avant l’idée de comprendre et de s’exprimer en utilisant le langage des arts et du corps. Croiser l’enseignement des arts plastiques avec d’autres disciplines permet de donner du lien entre les apprentissages et de motiver les élèves en leur présentant des activités qui ne sont pas décrochées de la vie de la classe. Le recours à ce type de support dans la séquence menée, n'a pas pour objectif de demander à l'élève une représentation fidèle de la réalité, mais plutôt une interprétation personnelle de l'émotion. Concernant la réalisation même du dessin, aucune indication, contrainte ou condition ne sont imposées aux élèves, afin de laisser libre cours à leur imagination. Ils peuvent, par exemple, dessiner un personnage, une situation, un mouvement, pour représenter une émotion.

Pour la réalisation des dessins lors de la première séance, des feuilles blanches sont distribuées aux élèves, et 23 étiquettes, avec approximativement le même nombre d'émotions pour la colère, la joie, la tristesse, la surprise et la peur, leur sont présentées. Ces derniers devront donc choisir une étiquette au hasard et dessiner l'émotion qu'elle contient. Il leur est précisé de ne pas écrire ou coller l'émotion sur leur feuille, et le prénom doit apparaître au dos de la feuille. Demander dans un premier temps aux élèves, de tirer au sort une émotion permet à chacun de se désinhiber. En effet, faire un choix est souvent difficile surtout sur un sujet aussi personnel que celui des émotions. A la fin de la séance, l'étiquette est agrafée au verso de chaque dessin et toutes les productions sont ramassées ([annexe 4 à 8, p. 57-59](#)). Elles serviront de support lors de la deuxième séance.

¹⁸ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture—*Légifrance*. (s. d.).

Pour la réalisation des dessins de la deuxième séance (annexe 9 à 13, p. 60-62), les élèves devront cette fois-ci, dessiner l'émotion qu'ils estiment ressentir le plus souvent. Il leur est précisé d'écrire au verso de leur feuille, le nom de l'émotion ainsi que leur prénom, pour faciliter l'analyse des résultats. Nous comparerons pour chacune des émotions (la colère, la tristesse, la peur, la joie, la surprise), le nombre de filles et le nombre de garçons qui ont choisi telle émotion par rapport au nombre total d'élèves. Pareillement à la troisième partie du questionnaire, l'objectif de cette activité est de **montrer s'il existe une tendance selon le sexe de l'individu, à privilégier des émotions plutôt que d'autres**. Plus précisément, nous vérifierons le stéréotype de genre selon lequel, les garçons ont tendance à se représenter par des émotions liées à la colère et à la fierté, et les filles par des émotions liées à la peur et à la tristesse. Concernant l'interprétation des résultats, un tableau et un graphique en colonnes permettront de visualiser et de comparer pour chacune des émotions, le nombre de garçons et le nombre de filles qui ont privilégié telle émotion.

4. Les quatre hypothèses théoriques

La première hypothèse théorique est la suivante : **les filles ont tendance à identifier les émotions plus facilement que les garçons**. Les deux premières parties du questionnaire permettront de démontrer ou non cette hypothèse puisque les élèves sont invités à reconnaître des émotions véhiculées par les expressions du visage (partie n°1 du questionnaire) et des émotions représentées par des visages fictifs aussi appelés « smileys » (partie n°2 du questionnaire). Le fait de mesurer cette hypothèse dans deux activités différentes, offre la possibilité aux élèves de s'approprier le support qui leur convient le mieux, et finalement, de mettre à l'œuvre leur capacité à identifier les émotions. C'est aussi un moyen d'obtenir des résultats plus fiables, puisque nous pourrons vérifier si les résultats obtenus lors de la partie n°1 sont similaires ou se distinguent de ceux obtenus à la partie n°2.

La deuxième hypothèse consiste à montrer que **les filles ont tendance à exprimer des émotions telles que la peur et/ou la tristesse, tandis que les garçons ont tendance à exprimer plutôt de la fierté et/ou de la colère**. Pour mesurer cette hypothèse, nous nous baserons sur la troisième partie du questionnaire dont le but de l'élève est de colorier les états émotionnels qui le représentent le mieux. Le dessin effectué lors de la deuxième séance, qui consistait, rappelons-le, à demander aux élèves de dessiner l'émotion qui les caractérise le mieux, parmi la colère, la joie, la peur, la surprise et la tristesse, permettra également de confirmer ou non cette hypothèse. Nous pourrons ajouter dans la vérification de cette hypothèse, l'analyse d'une transcription menée lors d'un échange en classe, dans lequel, les élèves partagent leur point de vue concernant des stéréotypes de genre.

La troisième hypothèse est la suivante : **les filles auraient tendance à mettre en place des stratégies d'écoute plus développées que les garçons**. En d'autres termes, cette hypothèse sous-entend que les filles seraient dotées d'une plus grande capacité d'empathie que les garçons. Cependant, ce postulat ne signifie pas pour autant que les garçons sont apathiques, ou dénués de toutes capacités d'écoute. L'hypothèse sera mesurée lors de la quatrième partie du questionnaire qui consiste à exposer aux élèves 6 situations dans le cadre de l'école, dans lesquelles, trois réponses sont possibles : deux faisant appel à deux types de stratégies d'écoute développées ("comprendre" ou "proposer une solution"), et une renvoyant à une stratégie d'écoute peu développée ("indifférence").

Enfin, la quatrième et dernière hypothèse est : **les filles seraient plus enclines à privilégier le travail en collectif alors que les garçons seraient plus susceptibles d'opter pour le travail en individuel**. Ce postulat supposerait que les filles auraient tendance à favoriser les relations interpersonnelles, et les garçons, quant à eux, auraient un état d'esprit plutôt individualiste et accés sur soi. La quatrième partie du questionnaire permettra de mesurer cette hypothèse puisque parmi les huit situations proposées, deux d'entre elles nous renseignent sur la préférence de l'élève concernant la modalité du travail, en individuel ou en groupe. Selon cette hypothèse, les filles auraient donc tendance à répondre dans une logique collective, et les garçons dans une logique plutôt individuelle et personnelle.

CHAPITRE 5 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1. Vérification de l'hypothèse théorique n°1

La première hypothèse théorique consiste à montrer si **la capacité des élèves à identifier les émotions varie en fonction de leur sexe**. En d'autres termes, elle sous-entend que les filles auraient une capacité à identifier les émotions plus développées que celles des garçons. Nous analyserons les réponses recueillies dans les deux premières parties du questionnaire, qui consistait à identifier des émotions par le biais d'images représentant des expressions faciales réelles (partie n°1), et à identifier des émotions représentées par des visages fictifs, "smileys" (partie n°2).

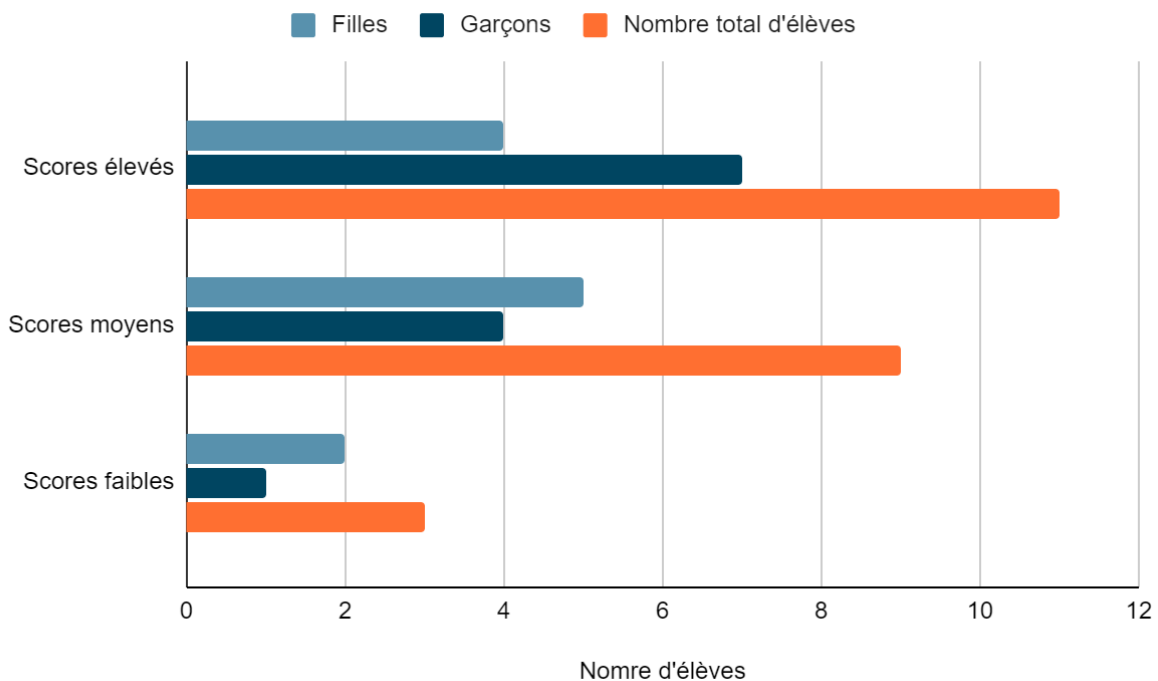
1.1 Analyse des réponses à la partie 1 du questionnaire

Concernant l'interprétation des données, en tenant compte de la totalité du nombre d'élèves (23 participants), nous pouvons considérer qu'un écart de 3 élèves entre le nombre de filles et le nombre de garçons peut être pertinent. Les écarts pertinents sont surlignés en jaune dans le tableau. Il s'agit d'une échelle approximative qui permet de simplifier l'interprétation des résultats. Nous traiterons les données représentées dans le tableau ci-dessous, directement issues des résultats bruts (annexe 17, p. 71), qui correspondent aux totaux des scores d'identification émotionnelle obtenus par les élèves en fonction de leur sexe, dans les trois catégories suivantes : "scores élevés" (notes de 4/5 à 5/5) ; "scores moyens" (notes de 2/5 à 3/5) ; "scores faibles" (notes de 0/5 à 1/5). Le graphique à colonnes, quant à lui, est un support supplémentaire qui facilite la représentation visuelle des données du tableau.

Tableau 1 : Les scores d'identification émotionnelle (à l'aide de visages réels) obtenus par les élèves en fonction de leur sexe :

Scores	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Scores élevés	11	7	4
Scores moyens	9	4	5
Scores faibles	3	1	2

Graphique 1 : Scores d'identification émotionnelle (à l'aide de visages réels) obtenus par les élèves en fonction de leur sexe



Nous remarquons que parmi 11 élèves qui ont obtenu un score élevé, 7 d'entre eux sont des garçons et 4 sont des filles. Les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir obtenu un score élevé d'identification des émotions (données surlignées en jaune dans le tableau). Cette différence de trois élèves entre le nombre de filles et le nombre de garçons semble pertinent. Parmi 9 élèves qui ont obtenu un score moyen, 4 sont des garçons et 5 sont des filles. Le nombre de fille et de garçon étant approximativement le même, il n'y a pas de différence significative entre les deux sexes. Enfin, parmi 3 élèves qui ont obtenu un score faible, l'un est un garçon et les deux autres sont des filles. Cet écart est trop mince pour être intéressant.

Nous relevons un écart pertinent entre les deux sexes pour un score d'identification émotionnel élevé, un constat qui semble aller à l'encontre de l'hypothèse, puisque les garçons ont réalisé une meilleure performance que les filles. En revanche, nous ne remarquons pas de différences significatives entre les filles et les garçons pour les scores moyens et les scores faibles. Les écarts sont trop faibles pour affirmer qu'il existe une corrélation entre le sexe de l'individu et sa capacité à identifier les émotions. L'hypothèse selon laquelle les filles ont une capacité d'identification émotionnelle plus développée que les garçons ne semble pas être vérifiée, puisque les performances des élèves sont similaires dans deux catégories de score sur trois au total.

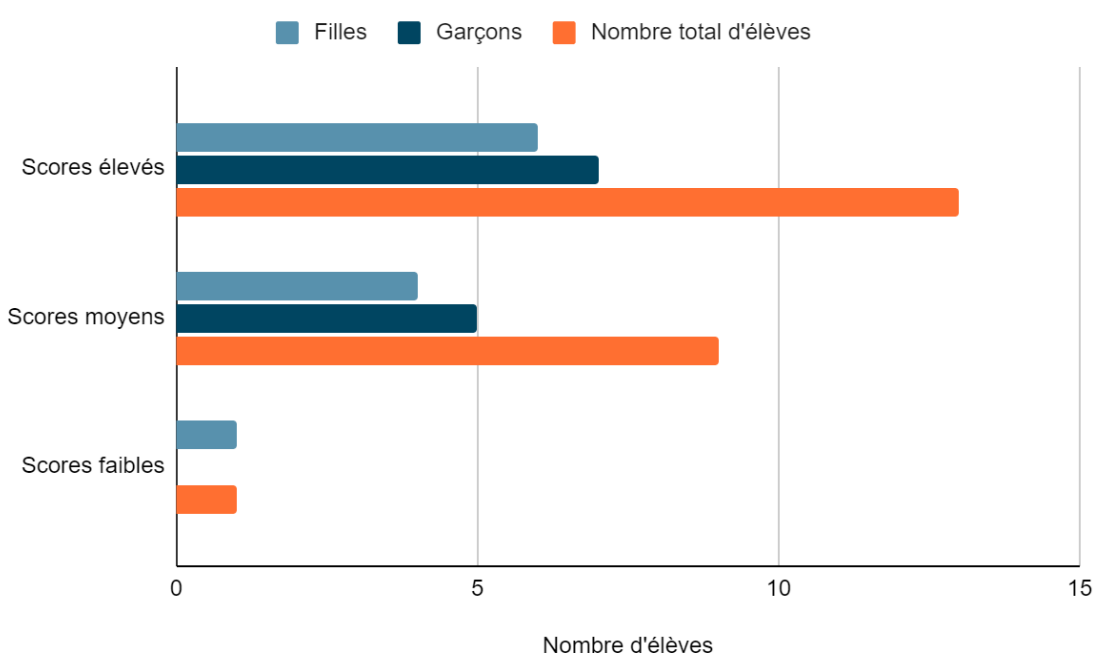
6.1.2 Analyse des réponses à la partie 2 du questionnaire

L'interprétation des résultats fait appel à la même méthode que précédemment, c'est-à-dire qu'en tenant compte de la totalité du nombre d'élèves (23 participants), nous pouvons considérer qu'un écart de 3 élèves entre le nombre de filles et de garçons peut être pertinent. Les écarts pertinents sont surlignés en jaune. Nous traiterons les données dans le tableau directement issues des résultats bruts (annexe 18, p. 72), également représentées dans le graphique à colonnes ci-dessous, qui correspondent aux totaux des scores obtenus par les élèves en fonction de leur sexe dans les trois catégories suivantes : "scores élevés" (notes de 4/6 à 6/6) ; "scores moyens" (notes de 2/6 ou 3/6) ; "scores faibles" (notes de 0/6 ou 1/6). Il s'agit d'une échelle approximative qui permet de simplifier l'interprétation des résultats.

Tableau 2 : Les scores d'identification émotionnelle (visages fictifs : "smileys") obtenus par les élèves en fonction de leur sexe :

Catégorie de score	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Scores élevés	13	7	6
Scores moyens	9	5	4
Scores faibles	1	0	1

Graphique 2 : Scores d'identification émotionnelle (à l'aide de visage fictifs : "smileys") obtenus par les élèves en fonction de leur sexe



Concernant la performance d'identification émotionnelle des élèves, nous avons, parmi 13 élèves qui ont obtenu un score élevé, 7 garçons pour 6 filles. Parmi les 9 élèves qui ont obtenu un score moyen, 5 sont des garçons et 4 sont des filles. L'élève qui a obtenu un score faible, est une fille.

De manière générale et pour toutes catégories de score confondues, il y a approximativement le même nombre de filles que de garçons. Les données recueillies ne permettent pas de dire que les filles ont des capacités d'identification émotionnelle plus développées que celles des garçons puisque les écarts entre les deux sexes pour chacune des catégories de score sont trop minces pour être significatifs (un écart d'un élève seulement entre le nombre de filles et de garçons). L'hypothèse selon laquelle les filles ont une capacité d'identification émotionnelle plus développée que les garçons ne semble pas non plus être vérifiée dans cette partie du questionnaire.

1.3 Éléments de conclusion et limites

Les deux premières parties du questionnaire avaient pour objectif de mesurer la capacité d'identification émotionnelle des élèves en fonction de leur sexe. Les résultats s'accordent pour dire qu'il n'y a pas de différences significatives entre les performances obtenues par le groupe des garçons et le groupe des filles. Étant donnée que les performances en termes d'identification émotionnelle ne varient pas selon le sexe des élèves, l'hypothèse théorique n'est donc pas vérifiée.

2. Vérification de l'hypothèse théorique n°2

La deuxième hypothèse théorique consiste à montrer si le stéréotype selon lequel, il existe des émotions genrées, est réel ou non. En d'autres termes, cette hypothèse sous-entend que **nous sommes plus susceptibles de retrouver des émotions comme de la peur et/ou de la tristesse chez les filles, alors que la colère et/ou la fierté sont des émotions qui qualifient davantage les garçons**. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous pencherons sur la troisième partie du questionnaire qui consiste à demander aux élèves de sélectionner et de colorier les émotions qui sont censées les représenter le plus fidèlement possible. Ensuite, nous analyserons les productions de dessins dont la consigne pour l'élève, était de choisir l'émotion qui le représente le mieux parmi la joie, la peur, la tristesse, la colère et la surprise, et de la dessiner. L'interprétation des résultats issus de ces deux supports permettra, ou non, de vérifier l'hypothèse.

2.1 Analyse des réponses à la partie 3 du questionnaire

Pour l'analyse de cette troisième partie du questionnaire, nous comparerons le nombre de filles et de garçons ayant choisi des états émotionnels liés aux émotions suivantes : la colère, la tristesse, la peur, la joie et la fierté. Au vu du nombre total d'élèves qui est de 23, pour l'interprétation des résultats, nous pouvons estimer qu'une différence de 3 élèves entre le nombre de garçons et de filles peut être significative. Ces écarts pertinents seront surlignés en jaune.

Tableau 3 : Le choix des états émotionnels liés à la colère en fonction du sexe des élèves

États émotionnels liés à la colère	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
furieux	8	5	3
fâché	8	4	4
énervé	8	4	4

Concernant les états émotionnels liés à la colère, parmi 8 élèves qui ont choisi "furieux", les garçons sont plus nombreux que les filles (5 garçons et 3 filles). Parmi 8 élèves qui ont choisi "fâché", il y a autant de filles que de garçons. De même, parmi 8 élèves qui ont choisi "énervé", le nombre de filles et de garçons est similaire. L'hypothèse selon laquelle la colère est une émotion plutôt réservée aux garçons ne semble pas être vérifiée puisque le nombre de filles et de garçons qui ont choisi les états émotionnels "fâché" et "énervé" est le même. De plus, nous constatons que les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir choisi le terme de "furieux" pour se représenter, mais cet écart reste insuffisant pour affirmer qu'il existe une différence liée au sexe dans la représentation de cette émotion.

Tableau 4 : Le choix états émotionnels liés à la tristesse en fonction du sexe des élèves

États émotionnels liés à la tristesse	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
chagriné	5	2	3
triste	11	6	5

Au niveau du choix des états émotionnels propre à la tristesse, nous remarquons qu'il y a approximativement le même nombre de filles que de garçons (soit un écart de 1 élève entre le nombre de filles et de garçons) qui ont choisi l'état émotionnel « chagriné » ou « triste » pour se représenter. L'hypothèse selon laquelle la tristesse est une émotion plutôt réservée aux filles ne semble pas être vérifiée puisqu'il n'y a pas de différence significative entre les deux sexes.

Tableau 5 : Le choix de l'état émotionnel lié à la peur en fonction du sexe des élèves

Émotions	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Inquiet	4	3	1

Concernant le choix de l'état émotionnel lié à la peur, sur une totalité de 4 élèves qui ont choisi de colorier « inquiet », trois d'entre eux sont des garçons pour une fille. Les résultats montrent que les garçons sont plus nombreux à avoir choisi cet état émotionnel, ce qui irait à l'encontre de l'hypothèse selon laquelle la peur est une émotion plutôt réservée aux filles. Cependant, l'écart entre le nombre de garçons et de filles est trop faible pour être significatif. L'hypothèse ne semble donc pas être vérifiée.

Tableau 6 : Le choix des états émotionnels liés à la joie en fonction du sexe des élèves

États émotionnels liés à la joie	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
content	8	4	4
joyeux	15	6	9
heureux	7	4	3

Au niveau des états émotionnels caractéristiques de la joie, sur une totalité de 8 élèves qui ont colorié « content » pour se qualifier, il y a autant de garçons que de filles. Sur une totalité de 15 élèves qui ont choisi « joyeux », 6 sont des garçons et 9 sont des filles. Enfin, pour l'état émotionnel « heureux », nous remarquons sur une totalité de 7 élèves, 4 garçons pour 3 filles. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre le nombre de garçons et de filles qui ont choisi les états émotionnels « content » et « heureux », mais les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir choisi le terme de « joyeux » pour se représenter. Nous constatons donc un seul écart

significatif sur les trois états émotionnels liés à la joie, ce qui est insuffisant pour dire qu'il existe une différence dans la représentation de la joie en fonction du sexe des élèves.

Tableau 7 : Le choix de l'état émotionnel lié à la fierté en fonction du sexe des élèves

Émotions	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
fier	15	7	8

Sur une totalité de 15 élèves qui ont décidé de colorier le terme de « fier » pour se représenter, 7 sont des garçons et 8 sont des filles. Ainsi, ces données nous montrent qu'il y a approximativement le même nombre de filles que de garçons qui ont choisi cet état émotionnel. L'hypothèse selon laquelle la fierté est une émotion plutôt réservée aux garçons ne semble donc pas être vérifiée.

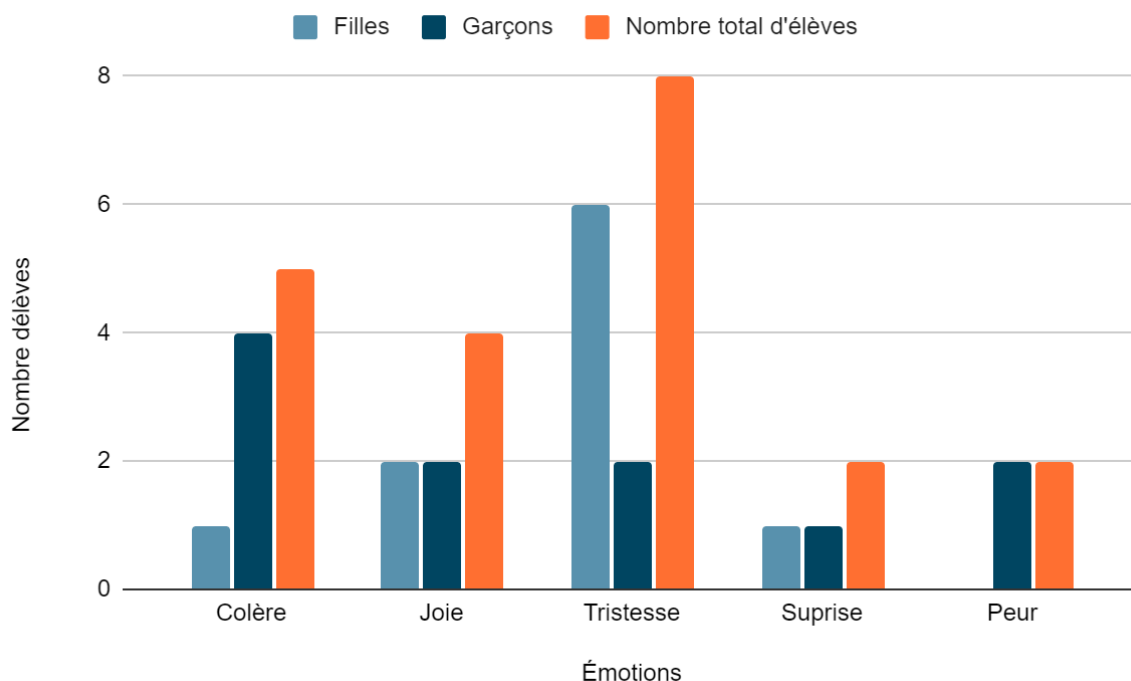
2.2 Analyse des productions de dessin

Durant cette activité, deux élèves étaient absents, ce qui fait un total de 21 élèves dont 11 garçons et 10 filles. L'objectif de l'élève était de choisir une émotion parmi la joie, la tristesse, la colère, la surprise et la peur, et de la dessiner. Dans la consigne, il était précisé aux élèves de choisir l'émotion la plus représentative de leur état émotionnel, en leur demandant : “Quelle est l'émotion que vous avez l'impression de ressentir le plus souvent ?”, “Quelle est celle qui vous ressemble le plus ?” Pour simplifier l'interprétation des résultats, nous estimons qu'un écart de trois élèves entre le nombre de garçons et de filles peut sembler significatif. Les données pertinentes sont surlignées en jaune dans le tableau.

Tableau 8 : Emotions choisies par les élèves en fonction de leur sexe

Émotions	Nombre total d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Colère	5	4	1
Joie	4	2	2
Tristesse	8	2	6
Surprise	2	1	1
Peur	2	2	0

Graphique 3 : Emotions choisies par les élèves en fonction de leur sexe



Sur une totalité de 21 élèves, parmi les 5 enfants qui ont dessiné la colère comme émotion, la proportion est de 4 garçons pour une fille. Les données nous montrent que les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir choisi la colère pour se représenter. Cette analyse semble aller dans le sens de l'hypothèse selon laquelle, la colère est une émotion plutôt réservée aux garçons. Parmi les 4 élèves qui ont souhaité dessiner la joie comme émotion, nous observons qu'il y a autant de filles que de garçons. Les données ne permettent pas de dire qu'il existe une différence significative dans la représentation de la joie en fonction du sexe de l'élève. Parmi les 8 élèves qui ont privilégié l'émotion la tristesse, 6 sont des filles et 2 sont des garçons. Les données montrent que les filles sont trois fois plus nombreuses que les garçons à avoir choisi la tristesse pour se représenter. Cette analyse irait dans le sens de l'hypothèse selon laquelle, la tristesse est une émotion plutôt réservée aux filles. Parmi 2 élèves qui ont choisi de représenter la surprise comme émotion, nous avons un garçon et une fille. Les données ne permettent pas de dire qu'il y a une différence dans la représentation de la surprise selon le sexe de l'élève. Enfin, les deux élèves qui ont choisi de dessiner la peur sont des garçons. L'écart entre le nombre de filles et de garçons est trop insuffisant pour affirmer qu'il existe une corrélation entre le choix de la représentation de la peur et le sexe des élèves.

De manière générale, les résultats montrent que les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir fait le choix de se représenter par de la colère, et les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir fait le choix de dessiner la tristesse pour représenter leur état émotionnel. L'hypothèse selon laquelle, il existe des émotions genrées semble vérifiée.

2.3 Analyse d'une transcription

La transcription (annexe 18, p. 72-73) reprend un échange mené en classe lors de la première séance, à propos du dessin d'un élève. Ce dernier avait tiré au sort "la surprise" et devait représenter cette émotion à travers le dessin. L'élève est interrogé sur ce qu'il a souhaiter représenter, et nous raconte qu'il s'agit d'une femme qui est surprise par un chien. Suite à cette explication, un débat émerge autour de la croyance stéréotypée selon laquelle, la peur est une émotion réservée aux femmes. Malgré un amalgame entre la surprise et la peur, cet échange est intéressant à analyser.



Nous pointerons du doigt les trois stéréotypes qui ont émergé lors de cette discussion, et nous analyserons le point de vue des élèves qui ont pris la parole. Concernant le stéréotype selon lequel, les filles sont plus susceptibles d'exprimer de la peur que les garçons face à un chien, quelques élèves sont en accord avec cette idée. Cependant, le fait que ce stéréotype ne concerne qu'une situation spécifique, ne nous permet pas de le généraliser dans toutes les situations. De plus, les élèves qui ont manifesté leur accord vis-à-vis de cette croyance, ne sont qu'une petite minorité parmi la totalité des élèves de la classe. Une élève s'oppose tout de même à cette idée en évoquant son expérience personnelle, elle affirme qu'elle n'a pas peur des chiens, ce qui laisse entendre que toutes les filles n'ont pas forcément peur de cet animal. Ensuite, concernant la croyance stéréotypée selon laquelle, les filles ont les cheveux longs et les garçons les cheveux courts, un élève s'oppose à cette idée en évoquant un contre-exemple. Enfin, le stéréotype évoquant l'idée que certaines émotions sont réservées à un sexe en particulier, notamment la colère, une émotion qui qualifierait davantage les garçons que les filles, est approuvé par certains élèves. Ces derniers n'ont pas directement associé la colère aux garçons, mais plutôt des actions et des comportements qui sous-entendent cette émotion, tels que des bagarres ou des disputes. Un élève au contraire, pense que les filles et les garçons ressentent les mêmes émotions, et qu'il n'y a donc pas de différence de sexe.

Durant cet échange, il était de mon devoir en tant qu'adulte, de garder une posture neutre pour éviter d'induire les élèves et de les inciter à répondre selon mes attentes. Il est indispensable d'interpréter les réponses des élèves avec le plus d'objectivité possible, afin de conserver une certaine neutralité dans cette étude. Cette discussion permet de conclure sur le fait que des stéréotypes de genre sont partagés par quelques élèves de CP, mais ce constat ne s'applique pas à l'ensemble de la classe. Même si des élèves ont connaissance de certains stéréotypes de genre, cela ne signifie pas qu'ils les approuvent automatiquement et qu'ils sont en accord avec ceux-ci.

2.4 Éléments de conclusion

Au niveau de la troisième partie du questionnaire, nous ne remarquons pas de différences significatives entre le choix de l'émotion et le sexe des élèves. En revanche, lors de l'activité de production de dessins, nous pouvons constater que les garçons sont plus nombreux à s'être approprié la colère pour représenter leur état émotionnel. Les filles, quant à elles, sont en supériorité numérique par rapport aux garçons, à avoir choisi la tristesse pour se qualifier. Les données recueillies lors de l'activité de dessins confirment une partie de l'hypothèse théorique, selon laquelle la colère est une émotion que l'on retrouve chez les garçons, et la tristesse chez les filles. En revanche, aucune des données issues de ces deux activités n'a montré que la fierté est une émotion plutôt réservée aux garçons et la peur plutôt réservée aux filles. D'ailleurs, une seule fille a colorié une émotion liée à la peur dans la troisième partie du questionnaire, et aucune d'entre elles n'a choisi de dessiner la peur pour représenter leur état émotionnel.

La transcription, quant à elle, montre que des stéréotypes de genre sont approuvés par quelques élèves, notamment concernant l'expression de certaines émotions telles que la peur, associée au sexe féminin, et la colère au sexe masculin. En revanche, d'autres élèves se sont opposés à ces croyances stéréotypées en donnant des contre-exemples ou en partageant leur expérience personnelle. Finalement, les stéréotypes sont entretenus par le fait que les individus tendent à les confirmer plutôt que de les infirmer. Il est intéressant de voir que les élèves de CP sont déjà capables de raisonner de manière à vouloir contredire ces stéréotypes.

3. Vérification de l'hypothèse théorique n°3

La troisième hypothèse théorique est : **les filles auraient tendance à avoir des capacités d'écoute plus développées que les garçons**. En d'autres termes, cette hypothèse stipule que les filles seraient dotée d'une plus grande capacité d'empathie que les garçons.

3.1 Analyse des réponses à la partie 4 du questionnaire

La quatrième partie du questionnaire consiste à exposer aux élèves des situations dans la sphère de l'école (vie de classe, cours de récréation), dans lesquelles, trois réponses sont possibles : deux types de réponses qui renvoient à des stratégies d'écoute développées ("proposer une solution" ou "comprendre") et une réponse qui concerne une stratégie d'écoute peu développée ("indifférence"). D'après l'hypothèse, nous devrions observer une tendance chez les filles à répondre par des stratégies

d'écoute développée et une tendance chez les garçons à avoir recours à une stratégie d'écoute peu développée. Nous analyserons les réponses obtenues par les élèves pour les situations 1, 3, 5, 6, 7 et 8 de la quatrième partie du questionnaire, représentées sous la forme de tableaux récapitulatifs directement issus des résultats bruts (annexe 20, p. 74-75). Concernant l'interprétation des résultats, compte tenu du nombre d'élèves dans cette étude, nous pouvons partir du principe qu'un écart de 3 élèves entre le nombre de filles et de garçons peut être significatif. Les données surlignées en jaune dans les tableaux montreront un écart intéressant à interpréter.

Tableau 9 : Stratégie employée par les élèves en fonction de leur sexe à la situation 1

Situation 1 : Si je suis dans la cour de récréation et que j'aperçois un élève qui se blesse ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Je continue de jouer (indifférence)	2	2	0
Je préviens un adulte (proposer une solution) Je lui demande s'il va bien (comprendre)	21	10	11
Nombre total d'élèves	23	12	11

Concernant la situation 1 “Si je suis dans la cour de récréation et que j'aperçois une personne qui se blesse...”, sur une totalité de 12 garçons, 10 d'entre eux ont répondu “Je préviens un adulte” ou “Je lui demande s'il va bien”, et les 2 autres ont répondu “Je continue de jouer”. Autrement dit, 10 garçons ont adopté des stratégies d'écoute développées (“proposer une solution” ou “comprendre”), et 2 ont répondu par une stratégie d'écoute peu développée (“indifférence”). Les 11 filles, quant à elles, ont répondu “Je préviens un adulte” ou “Je lui demande s'il va bien” : elles ont toutes eu recours à une stratégie d'écoute développée.

Les résultats pourraient aller dans le sens de l'hypothèse selon laquelle les garçons sont plus susceptibles que les filles, à adopter une stratégie d'écoute peu développée, puisqu'aucune fille n'a choisi cette stratégie. Cependant, seulement 2 garçons sur 10 ont opté pour ce type de stratégie, ce qui est insuffisant pour prétendre à une quelconque corrélation. De plus, nous remarquons qu'il y a approximativement le même nombre de filles et de garçons qui ont opté pour des stratégies d'écoute développées, soit 10 garçons pour 11 filles. L'hypothèse selon laquelle les filles ont tendance à privilégier des stratégies d'écoute développées par rapport aux garçons ne semble pas être vérifiée.

Tableau 10 : Stratégie employée par les élèves en fonction de leur sexe à la situation 3

Situation 3 : Si je suis dans la cour de récréation et que je vois une personne pleurer ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Je ne fais rien (indifférence)	2	2	0
Je vais la consoler (comprendre) J'essaie de la faire rire (proposer une solution)	21	10	11
Nombre total d'élèves	23	12	11

Concernant la situation 3 “Si je suis dans le cours de récréation et que je vois une personne pleurer”, parmi les 12 garçons, 10 d'entre eux ont choisi les réponses “Je vais la consoler” ou “J’essaie de la faire rire”, et 2 ont répondu “Je ne fais rien”. En d’autres termes, 10 garçons ont eu recours à des stratégies d’écoute développées (“proposer une solution” ou “comprendre”) et les 2 autres à une stratégie d’écoute peu développée (“indifférence”). Sur une totalité de 11 filles, toutes ont répondu “Je vais la consoler” ou “J’essaie de la faire rire”. A l'unanimité, les filles ont donc eu recours à l'une des deux stratégies d'écoute développées.

Encore une fois, les résultats nous montrent qu'aucune fille n'a opté pour une réponse indifférente comparativement aux garçons. En revanche, seulement deux garçons ont opté pour cette réponse, ce qui est trop insuffisant pour affirmer que les garçons ont tendance à adopter une stratégie d’écoute peu développée. Nous remarquons également qu'il y a approximativement le même nombre de filles et de garçons qui ont opté pour des stratégies d’écoute développées (“proposer une solution” ou “comprendre”), soit 10 garçons pour 11 filles. L'hypothèse selon laquelle les filles ont tendance à privilégier des stratégies d’écoute développées par rapport aux garçons ne semble pas être vérifiée.

Tableau 11 : Stratégie employée par les élèves en fonction de leur sexe à la situation 5

Situation 5 : Si je suis dans la cour de récréation et que je vois une personne seule ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Je continue de jouer (indifférence)	6	5	1
Je lui demande pourquoi elle est seule (comprendre) Je vais jouer avec elle (proposer une solution)	17	7	10
Nombre total d'élèves	23	12	11

Concernant la situation “Si je suis dans la cour et que je vois une personne seule”, nous remarquons que parmi les 12 garçons, 7 d'entre eux ont choisi de répondre “Je lui demande pourquoi elle est seule” ou “Je vais jouer avec elle”, et les 5 autres ont choisi la réponse “Je continue de jouer”. Autrement dit, 7 garçons ont eu recours à une stratégie d'écoute développée (“proposer une solution” ou “comprendre”) et 5 ont choisi une écoute peu développée (“indifférence”). Sur 11 filles, 10 d'entre elles ont répondu “Je lui demande pourquoi elle est seule” ou “Je vais jouer avec elle” et une seule a choisi de répondre “Je continue de jouer”. Ce constat signifie que 10 filles ont privilégié l'une des stratégies d'écoute développées, et une seule a adopté une stratégie d'écoute peu développée.

Les données nous montrent que les garçons sont plus nombreux à avoir choisi de répondre par de l'indifférence comparativement aux filles, soit 5 garçons pour 1 fille (données surlignées en jaune). Ce constat tend à aller dans le sens de l'hypothèse, selon laquelle les garçons sont plus enclins à adopter une stratégie d'écoute peu développée par rapport aux filles, d'autant plus qu'un peu moins de la moitié des garçons a opté pour ce type de stratégie (5 garçons sur 12 garçons au total).

Tableau 12 : Stratégie employée par les élèves en fonction de leur sexe à la situation 6

Situation 6 : Si je suis dans la classe et que le camarade à côté de moi n'a pas de colle ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Je le laisse se débrouiller (indifférence)	4	3	1
Je lui dis d'aller chercher du matériel (proposer une solution) Je lui prête ma colle (comprendre)	19	9	10
Nombre total d'élèves	23	12	11

Concernant la situation “Si je suis dans la classe que le camarade à côté de moi n'a pas de colle”, parmi les 12 garçons de la classe, 9 ont répondu ou “Je lui prête ma colle” ou “Je lui dis d'aller chercher du matériel”, et les trois autres ont répondu “Je le laisse se débrouiller”. En d'autres termes, 9 garçons ont eu recours à une stratégie d'écoute développée (“proposer une solution” ou “comprendre”) tandis que 3 ont opté pour une écoute peu développée (“indifférence”). Sur 11 filles, 10 d'entre elles ont choisi la réponse “Je lui prête ma colle” ou “Je lui dis d'aller chercher du matériel”, et l'une a répondu “Je le laisse se débrouiller”. Autrement dit, 10 filles ont opté pour une stratégie d'écoute développée, et une a répondu par une stratégie d'écoute peu développée.

Les données nous montrent encore une fois, que les garçons sont plus nombreux à avoir choisi une stratégie d'écoute peu efficace par rapport aux filles (3 garçons pour 1 fille). Cependant, si l'on s'intéresse à la part que représente le nombre de garçons qui ont répondu par de l'indifférence par

rapport au nombre total de garçons, il ne représente qu $\frac{1}{4}$ (3 garçons sur 12 garçons au total). De plus, si nous nous penchons sur le nombre de garçons et de filles qui ont adopté une stratégie d'écoute développée, nous pouvons voir que l'écart entre les individus des deux sexes est très étroit, et donc peu significatif (9 garçons pour 10 filles). Nous observons que les garçons ont tendance à répondre plus facilement par de l'indifférence comparativement aux filles, mais ces derniers représentent une petite minorité, on ne peut donc pas généraliser ce constat à l'ensemble des garçons. L'hypothèse selon laquelle les garçons privilégient des stratégies d'écoute peu développées par rapport aux filles semble être partiellement démontrée.

Tableau 13 : Stratégie employée par les élèves en fonction de leur sexe à la situation 7

Situation 7 : Si mon ami est triste ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Je ne fais rien (indifférence)	3	1	2
J'essaie de le faire rire (proposer une solution) Je le console (comprendre)	20	11	9
Nombre total d'élèves	23	12	11

Concernant la situation "Si mon ami est triste", nous remarquons que parmi 12 garçons, 11 ont choisi de répondre "J'essaie de le faire rire" ou "Je le console" et un seul à répondu "Je ne fais rien". En d'autres termes, 11 garçons ont adopté une stratégie d'écoute développée ("proposer une solution" ou "comprendre") et l'un d'entre eux a choisi une écoute peu efficace ("indifférence"). Sur une totalité de 11 filles, 9 ont choisi la réponse "J'essaie de le faire rire" ou "Je le console", et 2 ont choisi de répondre "Je ne fais rien". Autrement dit, 9 filles ont eu recours à une stratégie d'écoute développée, et 2 ont privilégié une stratégie d'écoute peu développée.

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre le genre de l'élève et la stratégie d'écoute employée. Le nombre de filles et de garçons qui ont adopté une stratégie d'écoute efficace est approximativement le même (11 garçons pour 9 filles), même chose pour l'utilisation d'une stratégie peu efficace (1 garçon pour 2 filles). Les données ne semblent pas confirmer l'hypothèse.

Tableau 14 : Stratégie employée par les élèves en fonction de leur sexe à la situation 8

Situation 8 : Si je suis dans la cour de récréation et que je pousse un camarade sans faire exprès ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
Je ne fais rien (indifférence)	5	4	1
Je préviens un adulte (proposer une solution) Je lui demande s'il va bien (comprendre)	18	8	10
Nombre total d'élèves	23	12	11

Concernant la situation “Si je suis dans la cour de récréation et que je pousse un camarade sans faire exprès”, sur une totalité de 12 garçons, 8 d'entre eux ont répondu “Je préviens un adulte” ou “Je lui demande s'il va bien”, et les 4 autres ont répondu “Je ne fais rien”. Autrement dit, 8 garçons ont opté pour une stratégie d'écoute développée (“proposer une solution” ou “comprendre”) tandis que 4 ont répondu par une écoute peu efficace (“indifférence”). Sur une totalité de 11 filles, 10 filles ont répondu par “Je préviens un adulte” ou “Je lui demande s'il va bien”, et une seule a choisi la réponse “Je ne fais rien”. De manière générale, 10 filles ont adopté une stratégie d'écoute développée, et seulement l'une d'entre elles a eu recours à une stratégie d'écoute peu développée.

Les données nous montrent que les filles sont plus nombreuses à avoir répondu par une stratégie d'écoute efficace par rapport aux garçons (10 filles pour 8 garçons), en revanche cet écart reste faible, et ne permet pas de dire que les filles sont plus susceptibles d'avoir recours à ce type de stratégie. De plus, nous remarquons que les garçons sont plus nombreux à avoir répondu par de l'indifférence que les filles (4 garçons pour 1 fille). Cet écart, que l'on peut considérer comme étant significatif, semble aller dans le sens de l'hypothèse selon laquelle, les garçons ont tendance à adopter des stratégies d'écoute moins efficaces que les filles. Cependant, on ne peut pas généraliser ce constat à l'ensemble du groupe de garçons parce qu'il ne concerne qu'une minorité de garçons puisqu'ils représentent $\frac{1}{3}$ du nombre total de garçons (4 garçons sur 12 garçons au total).

3.2 Éléments de conclusion

A travers ces 6 situations différentes, il en ressort que les garçons, au même titre que les filles, adoptent des stratégies d'écoute efficaces pour répondre aux besoins d'autrui. De manière générale, il n'y a pas de distinction en fonction du genre, sur la capacité d'empathie. Cependant, l'indifférence est une réponse que l'on retrouve plus aisément chez les garçons que chez les filles, mais ce constat ne s'applique qu'à un petit nombre de garçons, ce qui n'est donc pas généralisable à l'ensemble de cette population.

4. Vérification de l'hypothèse théorique n°4

La quatrième et dernière hypothèse théorique stipule que **les filles seraient plus enclines à privilégier les travaux collectifs alors que les garçons seraient plus enclins à préférer le travail en individuel**. Elle sous-entend que les filles auraient tendance à être plus ouvertes aux autres, alors que les garçons seraient plutôt focalisés sur eux-même et donc plus personnels.

4.1 Analyse des réponses à la partie 4 du questionnaire

Parmi les 8 situations proposées dans la quatrième partie du questionnaire, deux d'entre elles (situation 2 et 4) nous renseignent sur la préférence de l'élève concernant la modalité du groupe, à savoir, en individuel ou en collectif. Afin de vérifier l'hypothèse, selon laquelle, les filles auraient tendance à répondre dans une logique collective, et les garçons dans une logique plutôt individuelle, nous comparerons les réponses obtenues par les élèves ont fonction de leur sexe. Nous ne tiendrons pas compte des réponses neutres. Les données pertinentes seront surlignées en jaune.

Tableau 15 : Stratégie employée par les élèves à la situation 2 en fonction de leur sexe

Situation 2 : Si la maîtresse me propose d'aller aider un camarade à finir son travail ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
A. Je vais l'aider pour qu'on finisse plus vite. (Neutre)	15	7	8
B. Je n'ai pas envie de l'aider. (Individuel)	3	3	0
C. Je vais l'aider parce que j'en ai envie. (Collectif)	5	2	3
Nombre total d'élèves	23	12	11

Pour la situation “Si la maîtresse me propose d'aller aider un camarade à finir son travail” sur une totalité de 23 élèves, 15 ont répondu “Je vais l'aider pour qu'on finisse plus vite” dont approximativement autant de filles que de garçons (7 garçons pour 8 filles). Ensuite, les 3 élèves qui ont répondu “je n'ai pas envie de l'aider” sont seulement des garçons, et enfin, 5 élèves ont répondu “Je vais l'aider parce que j'en ai envie” dont approximativement autant de filles que de garçons (2 garçons pour 3 filles). Globalement, sur une totalité de 12 garçons, 3 d'entre eux ont répondu dans une logique individuelle et 2 dans une logique collective. Sur une totalité de 11 filles, aucune d'entre elles n'a répondu dans une logique individuelle, et seulement 3 ont répondu dans une démarche collective.

Dans cette situation, les données nous montrent qu'il y a approximativement le même nombre de filles que de garçons qui ont répondu dans une logique collective (2 garçons pour 3 filles), mais les garçons sont plus nombreux à avoir répondu dans une logique individuelle comparativement aux filles (3 garçons pour 0 filles). L'hypothèse selon laquelle les filles ont tendance à répondre davantage par une stratégie collective par rapport aux garçons ne semble pas vérifiée. En revanche, il est pertinent de souligner le fait que les garçons sont plus susceptibles de répondre dans une logique personnelle par rapport aux filles, mais nous ne pouvons pas généraliser ce constat à l'ensemble de la population masculine, étant donné que le nombre de garçons ayant choisi une réponse qui privilégie le travail individuel, ne représente seulement qu' $\frac{1}{4}$ du nombre total de garçons (3 garçons sur 12 garçons).

Tableau 16 : Stratégie employée par les élèves à la situation 4 en fonction de leur sexe

Situation 4 : Si je suis dans la classe et que la maîtresse me propose de travailler avec mon voisin de table...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
A. Je n'ai pas envie car je préfère travailler seul. (Individuel)	8	6	2
B. Je le fais car on me le demande. (Neutre)	11	4	7
C. J'ai envie car j'aime travailler en groupe. (Collectif)	4	2	2
Nombre total d'élèves	23	12	11

Pour la situation 4 "Si je suis dans la classe et que la maîtresse me propose de travailler avec mon voisin de table ...", sur une totalité de 23 élèves, 8 élèves ont répondu "Je n'ai pas envie car je préfère travailler seul" dont 3 fois plus de garçons que de filles (6 garçons pour 2 filles). Ensuite, sur 8 élèves qui ont répondu "Je le fais car on me le demande" 4 sont des garçons et 7 sont des filles. Enfin, sur 4 élèves qui ont répondu "J'ai envie car j'aime travailler en groupe" il y a autant de filles que de garçons. Globalement, sur une totalité de 12 garçons, la moitié d'entre eux a répondu dans une logique individuelle (6 garçons sur 12), et 2 ont répondu dans une logique collective (2 garçons sur 12). Sur une totalité de 11 filles, 2 d'entre elles ont répondu dans une logique individuelle (2 filles sur 11), et 2 ont répondu dans une logique collective (2 filles sur 11).

Les données nous montrent qu'il y a autant de filles que de garçons qui ont répondu dans une logique collective. En revanche, les garçons sont trois fois plus nombreux à avoir eu recours à une logique individuelle que les filles (6 garçons pour 2 filles). Ce constat pourrait aller dans le sens de l'hypothèse, d'autant plus que le nombre de garçons qui a répondu dans cette logique individualiste, représente la moitié du nombre total de garçons (6 garçons sur 12), ce qui correspond à un garçon sur deux. Ces résultats semblent aller dans le sens de l'hypothèse selon laquelle, les garçons seraient plus enclins à privilégier le travail individuel et les filles le travail collectif.

4.2 Analyse des observations menées en classe

Il peut être intéressant d'appuyer ces résultats avec des observations menées en classe, puisque certains élèves étaient réticents à travailler en groupe, dont principalement trois garçons. Lorsque l'enseignante proposait à ces élèves de travailler avec leur binôme de table ou de venir en aide à d'autres élèves de la classe, ces derniers n'étaient pas très séduits par cette proposition. Dans le but de comprendre la réaction de ceux-ci, je les ai interrogés sur pourquoi ne veulent-ils pas travailler en binôme. Le premier garçon m'a répondu qu'il préférerait travailler seul parce que l'on copie souvent sur lui, le second m'a affirmé que lorsqu'il travaille à deux, c'est toujours lui qui fait tout le travail, et enfin, le troisième m'a affirmé qu'il préférerait travailler seul pour avancer plus vite. Je leur ai également demandé "Pourquoi n'as-tu pas envie d'aller aider ton camarade à finir son travail ?", le premier m'a répondu qu'il n'avait pas envie parce qu'il sait déjà ce qu'il faut faire, le second m'a confié qu'il avait du mal à expliquer aux autres ce qu'il fallait faire, et le dernier m'a expliqué qu'il préfère quand la maîtresse lui donne du travail à faire plutôt que d'aider un camarade. Parmi ces réponses, bien qu'elles soient différentes et personnelles, celles du dernier élève m'ont interpellé, puisqu'elles suggèrent qu'il préfère avancer plus rapidement seul, et qu'il ne souhaite pas perdre de temps à aider les autres. Ces réponses tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle, les garçons auraient tendance à privilégier le travail en individuel parce qu'ils sont focalisés sur eux-mêmes et plus personnels que les filles. En revanche, ces observations ne permettent pas de généraliser cette hypothèse à l'ensemble des garçons de la classe, puisqu'il ne s'agit que d'un petit groupe de garçons.

4.3 Éléments de conclusion

Les données recueillies lors de ces deux situations, montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre le nombre de garçons et le nombre de filles qui ont répondu dans une démarche collective. Ainsi, l'hypothèse qui stipule que les filles ont tendance à raisonner collectivement et les garçons plutôt individuellement ne reflète pas toujours la réalité. Cependant, les garçons sont en supériorité numérique concernant les réponses qui privilégient les travaux en individuel, comparativement aux filles. Ces derniers pourraient avoir tendance à privilégier ce type de modalité de travail, mais ce constat ne s'applique qu'à un petit nombre de garçons, ce qui n'est donc pas généralisable à l'ensemble de la population masculine.

5. Les limites du questionnaire dans l'interprétation des résultats

Concernant la première partie du questionnaire, certains élèves ont confondu la peur et la surprise, deux émotions dont les traits comportementaux et physiques se ressemblent fortement, notamment au niveau des expressions faciales (bouche entrouverte, mâchoire tombante, yeux écarquillés). A cause de cet obstacle, quelques élèves sont passés à côté d'un score élevé d'identification émotionnelle. Chaque individu ayant une expérience personnelle et une représentation subjective sur la façon dont une émotion est exprimée, ces confusions ne permettent pas de dire que les élèves ont une mauvaise capacité d'identification émotionnelle. Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer que la performance (élevée, moyenne ou faible) des élèves reflète parfaitement la réalité.

Lors de la deuxième partie du questionnaire, les élèves ont également confondu des émotions, représentées cette fois-ci par des “smileys”, notamment la surprise, la peur et la gêne, qui se ressemblent fortement au niveau des expressions faciales. L'utilisation de smileys permet de varier les représentations des émotions, cependant, ils ont un aspect réducteur et simplificateur de l'émotion. Finalement, le fait de présenter des visages expressifs lors de la première partie du questionnaire aurait été suffisante pour mesurer l'identification émotionnelle des élèves. Au niveau de la notation, le fait de proposer aux élèves de relier par des traits les émotions à des images, demande une grande vigilance au moment du recueil des données puisque les traits s'entremêlent et sont difficiles à distinguer les uns des autres. De plus, certains élèves se sont trompés, ce qui rend la compréhension de leurs réponses assez difficile. Néanmoins, ils ont l'habitude de se corriger aux crayons à papier, ce qui m'a permis de recueillir correctement toutes leurs réponses. Pour pallier ce type de difficultés, il est nécessaire de faire preuve d'une grande anticipation au moment de la confection de l'outil, mais également au-delà, en se projetant au moment de l'analyse des résultats.

Au niveau de la troisième partie du questionnaire, deux problèmes majeurs sont apparus concernant l'analyse des résultats. Premièrement, il aurait été plus judicieux de présenter le même nombre d'états émotionnels pour chaque catégorie d'émotion (colère, peur, joie, tristesse, surprise, fierté) pour faciliter le recueil des données, mais aussi pour une meilleure interprétation de celles-ci. D'ailleurs, une incohérence est survenue au moment de l'analyse des données puisque l'hypothèse que l'on cherchait à vérifier était “Les filles sont plus susceptibles de se représenter par des émotions telles que la peur et/ou la tristesse, et les petits garçons par de la colère et/ou de la fierté”, or, l'émotion “la joie” n'apparaît pas dans l'hypothèse, pourtant, elle est présente lors de l'analyse des résultats. Au lieu de ne pas en tenir compte, le fait de montrer s'il existe une différence concernant la représentation de la joie en fonction du sexe des élèves aurait pu être pertinent, malgré qu'elle ne soit pas présente dans l'hypothèse. De plus, cette tâche, bien qu'elle ait beaucoup plu aux enfants par son côté ludique, demande une certaine aisance dans la lecture de mots nouveaux. Une différenciation pédagogique a été mise en place pour guider les élèves qui ont des difficultés de lecture. De cette

remédiation a surgi un problème, puisque les élèves pour qui, la lecture semble être maîtrisée, ont terminé rapidement l'activité et des signes d'ennuis sont vite apparus. Le fait de lire les différents états émotionnels aux élèves en difficultés a pris un temps considérable que je n'avais pas anticipé et à générer de l'agacement pour les autres élèves. En plus de cela, rien ne garantit avec certitude que les élèves ont colorié ces émotions parce qu'elles représentent leur état émotionnel du moment. Deuxièmement, la consigne, selon laquelle les élèves étaient invités à colorier les états émotionnels qui les caractérisent le plus, aurait dû être plus précise et formulée autrement, par exemple, en invitant les élèves à ne choisir que trois mots plutôt que de leur laisser un nombre de choix illimité. Cette prise d'initiative aurait permis d'une part, de faciliter l'interprétation des résultats, et d'autre part, de soulager les élèves quant aux nombre de possibilités. De plus, toujours dans l'optique d'éviter une surcharge cognitive des élèves, le nombre de mots proposés étant de 12 au total, ce nombre aurait dû être réduit à 8 termes par exemple.

Concernant la quatrième partie du questionnaire, cette dernière aurait pu être divisée en deux, puisque parmi les 8 situations qui la compose, les situations 1, 3, 5, 6, 7 et 8 mesure la capacité d'écoute des élèves en fonction de leur genre, et les situations 2 et 4 nous donne des informations sur la tendance de l'élève à préférer une stratégie de travail individuelle ou collective. Ce choix un peu particulier, s'explique par le fait de vouloir rassembler toutes les situations au moment de la passation du questionnaire aux élèves, afin de ne pas les surcharger ou de ne pas les décourager avec une cinquième partie. De plus, le fait de mélanger les différentes situations entre elles, est une façon "de noyer le poisson" en évitant que les élèves puissent percevoir les objectifs de cette quatrième partie. En revanche, ce choix rend plus complexe le traitement des données, mais la finalité reste la même. On peut également ajouter le fait que proposer aux élèves huit situations au total, leur demande une attention soutenue et longue dans la durée, ce qui entraîne de la fatigue et de l'ennui pour certains d'entre eux. De plus, lire chacune des situations et réponses, et s'assurer que les élèves ne se trompent pas de ligne, a pris un temps important.

Le questionnaire, ainsi que le diaporama, ont été diffusés une deuxième fois, afin que tous les élèves puissent se corriger et puissent répondre à la totalité des réponses. Le fait de proposer une deuxième passation du questionnaire avait deux objectifs précis. Le premier objectif était de permettre aux élèves de se corriger, de répondre à la totalité des questions, de finir leur travail et finalement, de ne pas ressentir de la frustration. Le deuxième objectif était d'obtenir des réponses qui reflètent le plus fidèlement les élèves, et donc plus fiables.

DISCUSSION

D'après les nombreux stéréotypes de genre, la femme serait, comparativement à l'homme, plus encline à identifier les émotions d'autrui. Cependant, le travail de recherche mené dans le cadre du mémoire ne montre aucune distinction liée au sexe au niveau de la performance et de la capacité des élèves à identifier les émotions des autres. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les compétences des femmes, sur le plan émotionnel, sont souvent surévaluées au détriment de celles des hommes.

L'idée selon laquelle, certaines émotions sont associées à un sexe en particulier semble être en partie déjà présente dans la conscience des jeunes enfants, puisque les filles, notamment lors de la production de dessins, ont davantage représenté leur état émotionnel par de la tristesse, et les garçons par de la colère. Ce constat peut s'expliquer par le fait que notre société véhicule continuellement, dans les cinémas, les médias, les publicités, la littérature, cette représentation selon laquelle, la femme est plus émotive que l'homme, ce dernier étant au contraire plutôt endurci. Au-delà de son aspect réducteur et simplificateur, ce stéréotype peut générer une réelle souffrance psychologique chez certains individus qui ne peuvent finalement pas exprimer pleinement leurs émotions. En effet, il peut s'avérer difficile pour un homme d'assumer sa sensibilité ou pour une femme d'exprimer sa colère, par crainte d'être jugé ou rejeté par leur groupe d'appartenance.

La croyance stéréotypée selon laquelle, les filles auraient une capacité d'écoute plus développée que les garçons, et serait finalement dotée d'une plus grande empathie est directement issue de notre croyance culturelle selon laquelle l'attention des hommes est dirigée vers soi, alors que l'attention des femmes est dirigée vers les autres. Pourtant, cette étude montre que les garçons, au même titre que les filles, semblent être à l'écoute des autres, et répondre aux besoins de ces derniers. En d'autres termes, ce stéréotype genré ne semble pas s'appliquer à l'ensemble des élèves.

Enfin, le stéréotype selon lequel, les garçons ont tendance à privilégier le travail individuel contrairement aux filles, n'est pas généralisable à l'ensemble de la population masculine. Les garçons qui ont adopté une logique collective sont plus nombreux que ceux qui ont privilégié une logique plutôt individuelle. En revanche, il est intéressant de souligner que les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir répondu par de l'indifférence. Ce stéréotype de genre s'explique par la présence d'une certaine représentation culturelle selon laquelle, prendre soin des autres, accorder de l'importance aux soins et aux relations interpersonnelles, sont des notions fortement rattachées aux femmes, notamment dans le monde du travail. Au contraire, la performance, l'individualisme, l'ambition et l'accomplissement personnel caractérisent davantage l'état d'esprit des hommes.

CONCLUSION

La plupart de ces stéréotypes sont présents dans les jeunes populations, et il est du devoir du professeur des écoles de garder une posture neutre, et de guider le comportement de ses élèves dans le but de limiter ces stéréotypes qui tendent à façonner notre manière de penser, d'agir et de faire. Le fait de connaître l'existence de ces croyances stéréotypées est indispensable pour comprendre que les compétences émotionnelles ne sont pas influencées par la structure biologique du sujet (attributs masculins ou féminins), mais par les normes sociales et culturelles qui leur sont rattachées, et qui, par conséquent, influence notre manière de les percevoir et de les aborder. Même s'ils sont inévitables, car omniprésents dans la vie quotidienne, que nous les connaissons et en avons conscience, nous pouvons tenter de réduire leur impact en transmettant aux générations futures des valeurs d'équité, de respect et de tolérance.

Les enfants étant de véritables “éponges émotionnelles”, ils reproduisent et imitent les dires et les faits des adultes. En d'autres termes, les enfants absorbent ce qui se passe dans leur environnement et le retiennent en eux. Ce phénomène s'applique également aux émotions puisque les enfants et les adolescents apprennent à exprimer et à réguler leurs émotions en observant les manifestations émotionnelles et la manière dont les adultes, et plus particulièrement leurs parents, régulent leurs propres émotions. Les façons dont les figures parentales régulent et accueillent leurs émotions sont des modèles auxquels l'enfant est exposé et qui vont influencer son développement émotionnel. Les pratiques parentales jouent donc un rôle essentiel dans le développement des compétences émotionnelles de leurs enfants.

Dans la sphère de l'école, le fait d'instaurer un climat stable, chaleureux et rassurant, de percevoir les situations émotionnelles comme des occasions éducatives, d'être conscient et attentif aux ressentis émotionnels des enfants, et de les encourager à verbaliser et à exprimer leurs émotions, sont autant de facteurs qui contribuent fortement au bien-être physique et psychique des enfants. Il est donc indispensable en tant qu'adulte responsable, de faire attention lors de nos interactions avec de jeunes enfants, aux termes que nous employons, aux comportements que nous avons et à la façon dont nous abordons les émotions. En veillant à employer des mots neutres sans distinction entre homme et femme, à mettre en place une relation adulte-enfant sans distinction de sexe, et à adopter une attitude et une posture impartiale, les enfants forgeraient leur propre opinion sur des bases solides, sans références genrées.

RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

Boquet Damien et Lett Didier (2018), *Les émotions à l'épreuve du genre*. Clio. Femmes, Genre, Histoire, n° 47(1), p. 7-22.

Krauth-Gruber Silvia, Niedenthal Paula et Ric François (2009), *Comprendre les émotions*. Mardaga.

Lecomte Jacques (2019). Robert Rosenthal. L'effet Pygmalion. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, N° 54(3).

Mikolajczak Moïra et al (2020), *Les compétences émotionnelles*. (s. d.). Dunod.

Textes officiels :

Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 | *Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*. (s. d.).

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture—*Légifrance*. (s. d.).

Autres sources :

Larousse. (2020). Sentiment. Dans *Dictionnaire en ligne*. (s. d.). [Consulté le 17 avril 2021]
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sentiment/72138>

Le Robert. (2020). Sensation. Dans *Dictionnaire en ligne*. (s. d.). [Consulté le 17 avril 2021]
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/sensation>

Les compétences psychosociales. (s. d.). Académie de Paris. [Consulté le 17 avril 2021]
https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_754391/les-competences-psychosociales

MHD Formation. (2015). La théorie des familles d'émotions. [Consulté le 18 avril 2021]
<https://www.mhd-formation.com/theorie-familles-demotions/>

Mosconi Nicole (2009). *Genre et pratique scolaire : comment éduquer à l'égalité ?* [Consulté le 16 avril 2021] https://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi_-_genre_et_pratiques_scolaires.pdf

PARTIE ANNEXES

Annexe 1 : Fiche séance n°1 “Les émotions”

Annexe 2 : Tableau complété avec les élèves “La couleur des émotions”

Annexe 3 : Fiche séance n°2 “Les émotions”

Annexe 4 : Productions de dessins - représentation de l’émotion “la colère”

Annexe 5 : Productions de dessins - représentation de l’émotion “la joie”

Annexe 6 : Productions de dessins - représentation de l’émotion “la peur”

Annexe 7 : Productions de dessins - représentation de l’émotion “la surprise”

Annexe 8 : Productions de dessins - représentation de l’émotion “la tristesse”

Annexe 9 : Productions de dessins - choix de l’émotion “la colère”

Annexe 10 : Productions de dessins - choix de l’émotion “la joie”

Annexe 11 : Productions de dessins - choix de l’émotion “la surprise”

Annexe 12 : Productions de dessins - choix de l’émotion “la peur”

Annexe 13 : Productions de dessins - choix de l’émotion “la tristesse”

Annexe 14 : Le questionnaire

Annexe 15 : Le diaporama

Annexe 16 : Quatre exemples de questionnaires remplis par les élèves

Annexe 17 : Résultats bruts issus des scores d’identification émotionnelle (visages réels) obtenus par les élèves en fonction de leur sexe

Annexe 18 : Résultats bruts issus des scores d’identification émotionnelle (visages fictifs) obtenus par les élèves en fonction de leur sexe

Annexe 19 : La transcription d’un échange mené en classe

Annexe 20 : Résultats bruts issus des situations permettant de connaître le type de stratégie d’écoute employée par les élèves en fonction de leur sexe

Annexe 1 : Fiche séance n°1 “Les émotions”

Séquence : Les émotions		Domaine 1 : « Les langues pour penser et communiquer »	Séance : 1/2	Cycle : 2	Niveau : CP
SEANCE 1/2 (40 min)					
Compétences travaillées : - Connaître et distinguer différentes émotions. - Enrichir son vocabulaire relatif aux émotions					
PHASES	OBJECTIF(S) ELEVE	ROLE DU PE / CONSIGNES	ACTIVITE ELEVE	MODALITE	MATERIEL
Entrée dans l'activité (5 min)	Donner une définition de l'émotion dans des mots simples.	Situation de départ : - PE : « Qu'est-ce qu'une émotion ? » Le PE recueille à l'oral les représentations initiales des élèves. → Une émotion, c'est qu'elle quelque chose que l'on ressent au plus profond de soi de plus ou moins agréable. Une émotion ne dure pas longtemps. Faire la différence entre une émotion (la joie), un état (être joyeux), un trait de personnalité (gentil, méchant, clame, curieux)	J'essaie de définir ce qu'est une émotion avec mes mots.	Classe entière	/
Recherche (10 min)	Communiquer ses impressions, ses ressentis, et partager ses expériences personnelles. Comprendre que les émotions sont induites par une situation.	- PE « Prenez votre ardoise, et écrivez une émotion. » L'enseignant passe dans les rangs, valide ou non les réponses des élèves, et enfin, il recueille et note sur le TNI les propositions des élèves. Il veille à ce que les élèves expliquent le mot choisis, le définit. - PE : « Maintenant, trouvez des exemples de situations à l'oral dans lesquels on ressent une émotion (tristesse, colère, surprise, etc). » → Une émotion est une réaction à une situation. VD : anticiper des réponses très personnelles des élèves : il peut surgir chez certains élèves des émotions submergeantes ou violentes, désamorcer des situations émotionnelles qui peuvent envahir certains élèves.	Je note sur mon ardoise une émotion et j'explique mon choix à mes camarades. Je propose des exemples d'émotions et de situations qui font appeler aux émotions.	Classe entière	Ardoise TNI
Appropriation (15 min)	Classer les émotions. Associer une couleur à un groupe d'émotions. Enrichir son vocabulaire associé aux émotions.	- PE : « Nous avons recueilli de nombreuses émotions. Comment peut-on les classer ? » Diffuser sur le TNI un tableau vierge de 5 colonnes. Établir à l'oral avec les élèves une émotion principale par colonne. Alimenter les colonnes en demandant aux élèves de trouver des synonymes (des mots différents mais qui ont un sens proche, ils permettent de faire des nuances). Ensuite, proposer aux élèves d'associer une couleur à chaque catégorie d'émotions. Demander aux élèves d'expliquer leur choix. Guider les élèves en leur demandant « à quoi fait penser cette couleur ou à quel élément de la nature ? ». + Désigner quelques élèves et leur demander de mimer une des 5 émotions. Le reste de la classe doit deviner de quelle émotion il s'agit.	J'explique pourquoi une couleur renvoie à telles émotions. Je trouve des synonymes des émotions.	Classe entière	TNI Tableau « La couleur des émotions » (annexe 1)
Transfert (10 min)	Se représenter mentalement une émotion imposée et la dessiner.	L'enseignant prépare 23 étiquettes (noms des 5 émotions) et demande aux élèves d'en piocher une. Ils devront se représenter mentalement l'émotion et la dessiner. Rappeler aux élèves de noter leur prénom derrière la feuille et le nom de l'émotion qu'ils ont pioché. Le dessin se réalise au crayon à papier et aux crayons de couleur.	Je me représente mentalement une émotion et je la dessine.	Individuelle	Étiquettes ¼ Feuille Crayon papier et couleur

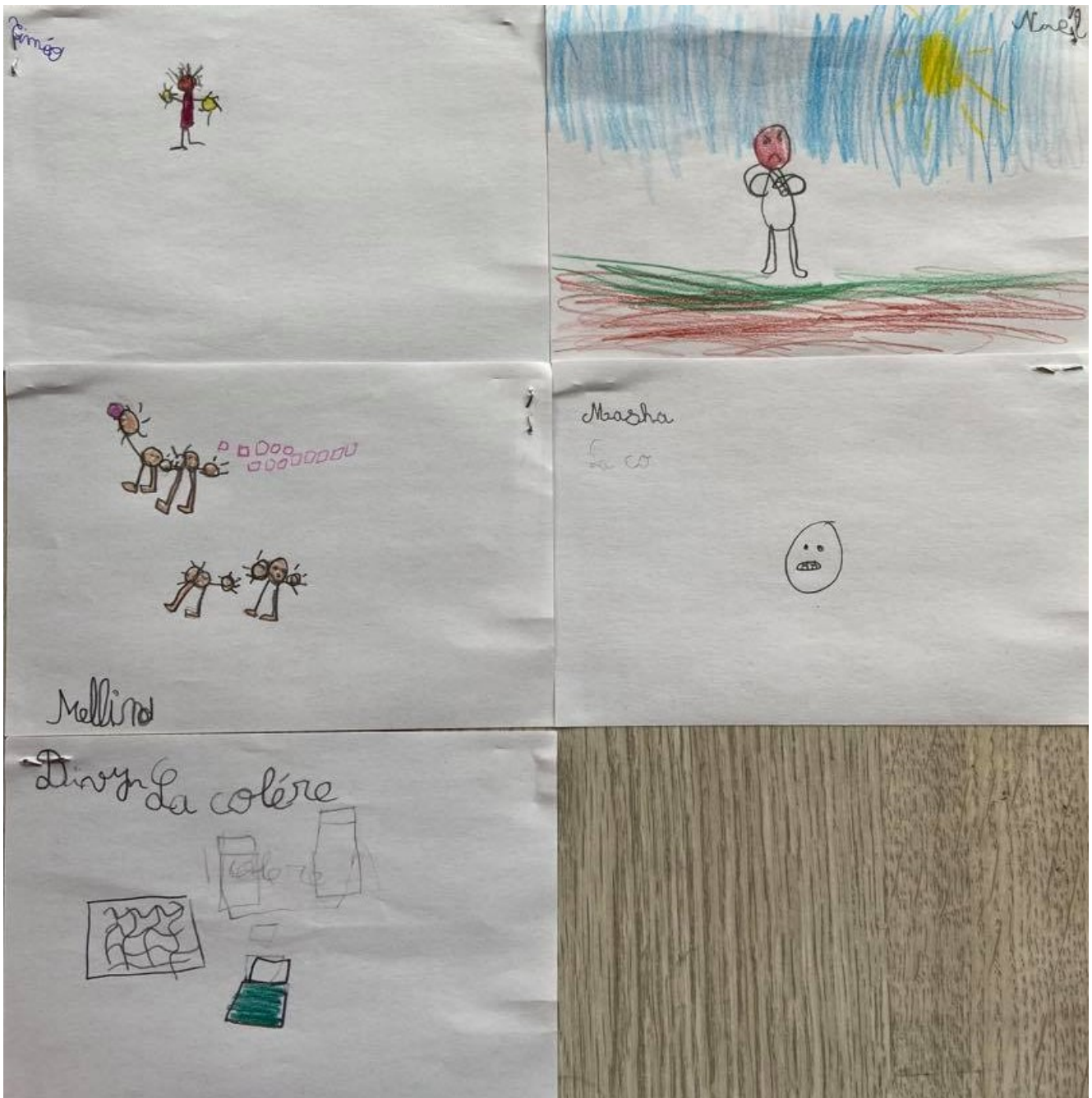
Annexe 2 : Tableau complété avec les élèves “La couleur des émotions”

La joie	La colère	La tristesse	La peur	La surprise
fier content heureux	fâché énervé furieux	chagriné malheureux	effrayé terrifié	choqué étonné

Annexe 3 : Fiche séance n°2 “Les émotions”

SEANCE 2/2 (40 min)					
Compétence travaillée : - Se représenter, reconnaître et identifier les émotions.					
PHASES	OBJECTIF(S)	ROLE DU PE	ACTIVITE ELEVE	MODALITE	MATERIEL
Restitution (5 min)	Restituer ce qui a été vu à la séance précédente.	- PE : « Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons vu la séance dernière ? Sur quel thème avons-nous travaillé ? Comment avons-nous classé les émotions ? Combien avons-nous vu d'émotions principales ? Pouvez-vous me rappeler le nom de ces émotions ? Quelle couleur ? Quels synonymes ? »	Je remobilise mes connaissances sur les émotions.	Classe entière	/
Appropriation (15 min)	Identifier et reconnaître les émotions. Affirmer son point de vue, ses idées. Confronter sa perception à celle des autres.	En amont le PE a numérisé les productions des élèves (regroupées en catégorie d'émotion). L'enseignant diffuse les productions des élèves sur le TNI et leur demande de reconnaître de quelle émotion il s'agit (excepté l'élève qui a réalisé le dessin) et d'expliquer pourquoi il s'agit de cette émotion, quels sont les indices qui permettent de l'identifier. Ensuite, il demande à l'élève qui a fait le dessin d'expliquer ce qu'il a voulu représenter.	J'identifie une émotion et j'explique comment j'ai fait pour la reconnaître. Je partage mon point de vue, mes idées, mes ressentis.	Classe entière	TNI Productions élèves
Mise en commun (10 min)	Comprendre que le mélange des émotions est nécessaire pour le bien-être mental et psychologique.	- PE : « A quoi servent les émotions ? Pourquoi la colère est importante ? Pourquoi la peur est importante ? » Les émotions servent à s'adapter aux situations que l'on est en train de vivre. La colère permet de montrer que l'on est en désaccord, que quelque chose nous a blessé, heurté (exemple). La peur permet de faire attention, de se protéger de quelque chose (exemple). - PE : Pourquoi toutes les émotions sont importantes ? Qu'est-ce que permet un équilibre des émotions ? → Toutes les émotions sont importantes, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises émotions. Il faut qu'il y ait un équilibre entre les émotions pour se sentir bien dans sa tête (santé mentale) et dans son corps (santé physique). Une émotion ne doit pas prendre le pas sur les autres.	Je connais la fonction d'une émotion et je comprends qu'un équilibre entre les émotions est nécessaire pour se sentir bien et en bonne santé mentale.	Classe entière	/
Transfert et structuration du savoir (10 min)	Se représenter mentalement une émotion choisit et la dessiner.	L'enseignant demande aux élèves de choisir une émotion parmi les 5 catégories d'émotion. Ils devront se représenter mentalement une émotion et la dessiner. Rappeler aux élèves de noter leur prénom derrière la feuille et le nom de l'émotion qu'ils ont choisit. Le dessin se réalise au crayon à papier et aux crayons de couleur.	Je me représente mentalement une émotion et je la dessine.	Individuellement	¼ Feuille Crayon à papier et de couleur

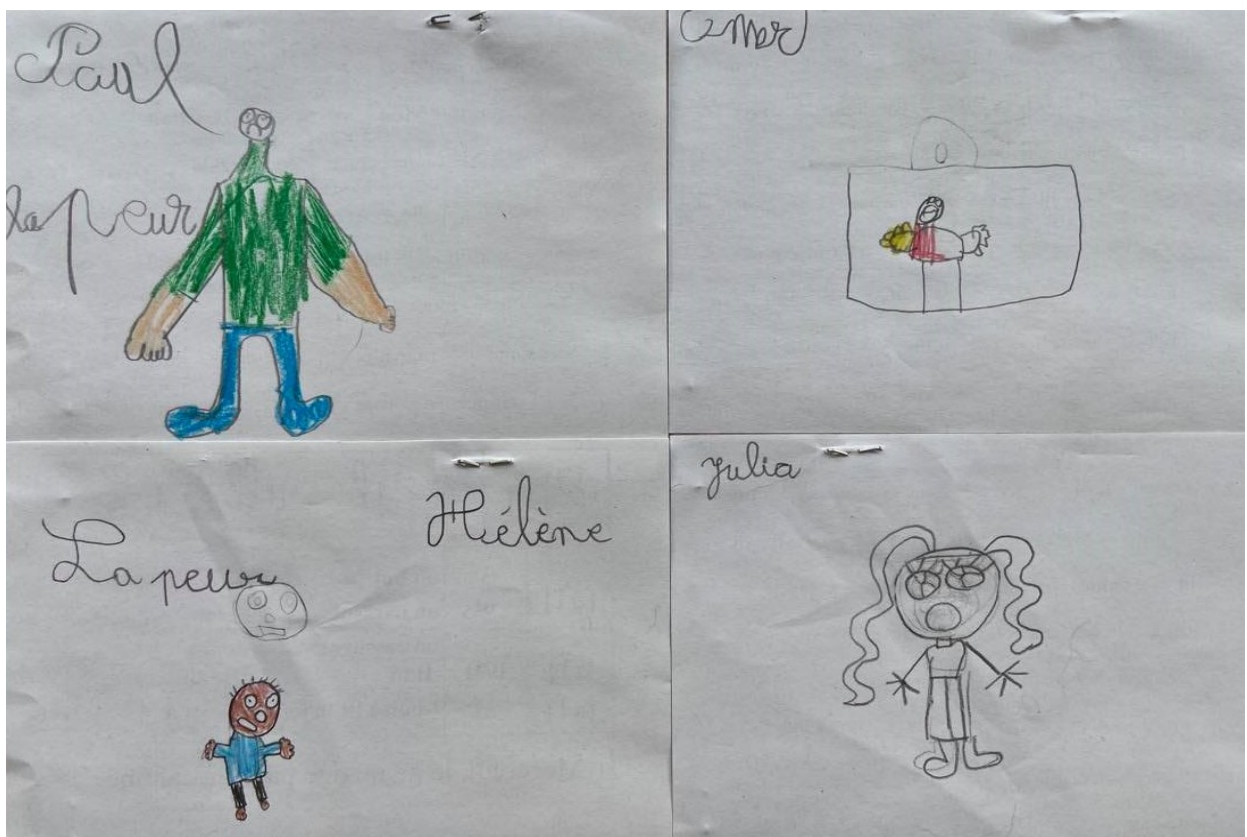
Annexe 4 : Productions de dessins - représentation de l'émotion "la colère"



Annexe 5 : Productions de dessins - représentation de l'émotion "la joie"



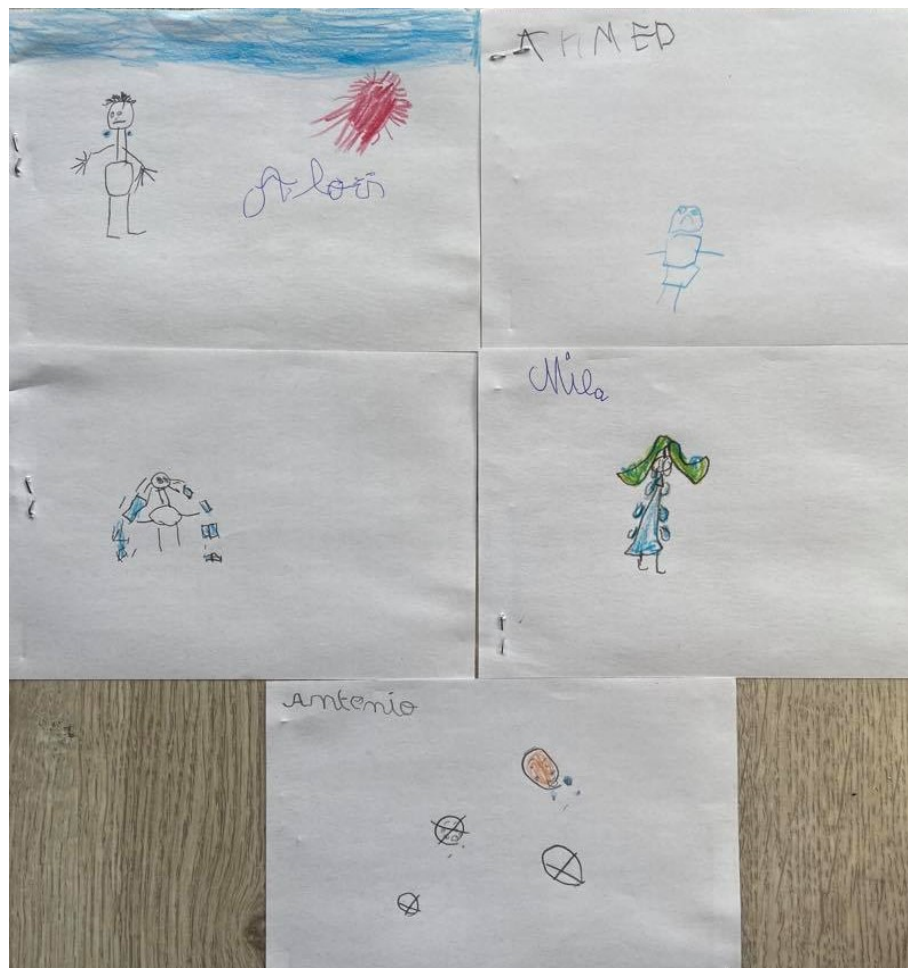
Annexe 6 : Productions de dessins - représentation de l'émotion "la peur"



Annexe 7 : Productions de dessins - représentation de l'émotion "la surprise"



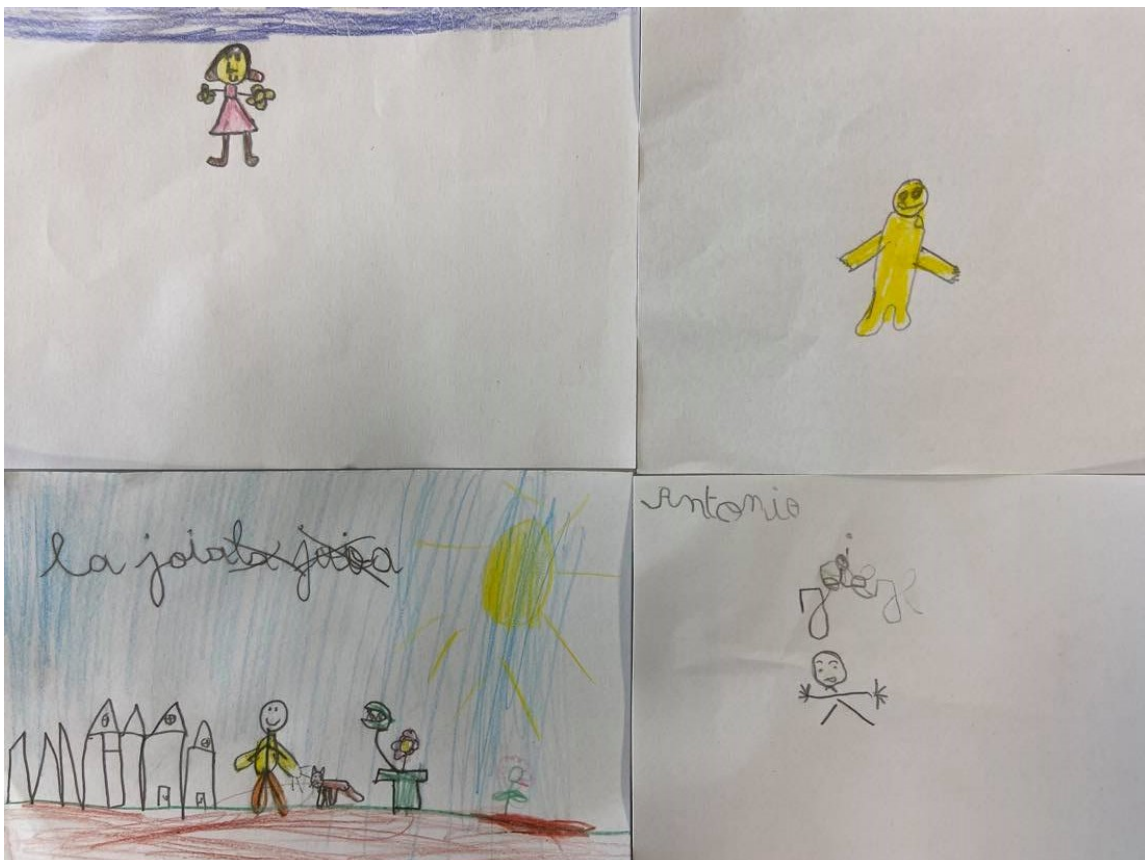
Annexe 8 : Productions de dessins - représentation de l'émotion "la tristesse"



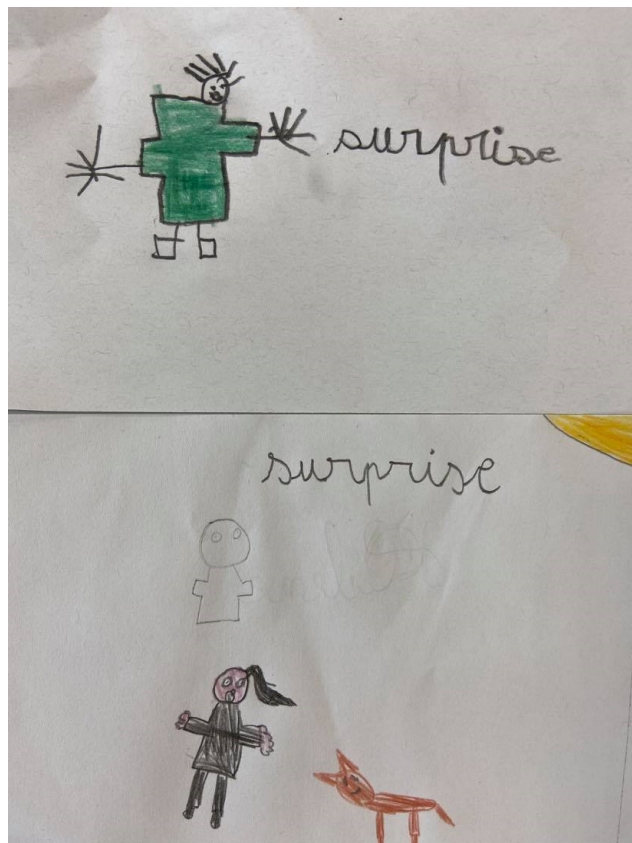
Annexe 9 : Productions de dessins - choix de l'émotion "la colère"



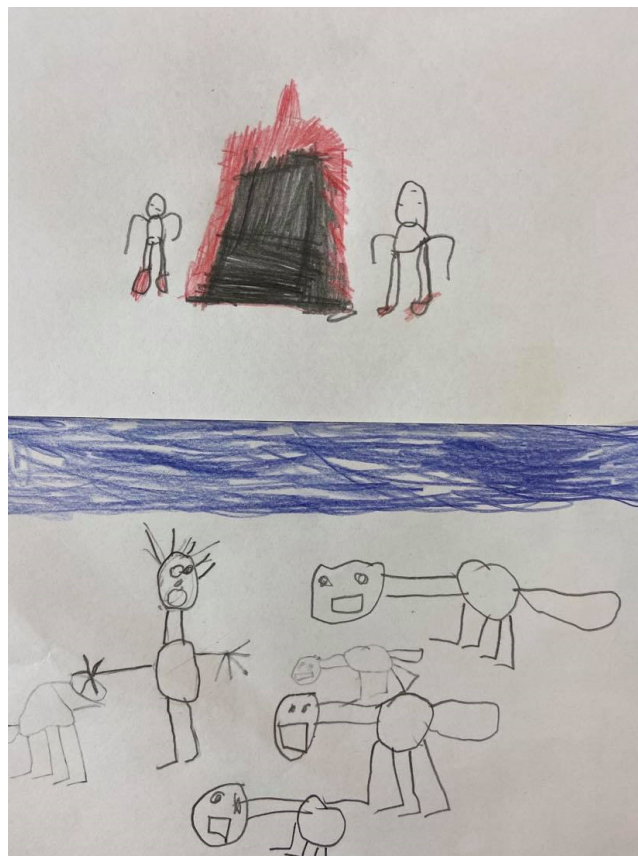
Annexe 10 : Productions de dessins - choix de l'émotion "la joie"



Annexe 11 : Productions de dessins - choix de l'émotion "la surprise"



Annexe 12 : Productions de dessins - choix de l'émotion "la peur"



Annexe 13 : Productions de dessins - choix de l'émotion "la tristesse"









Annexe 14 : Le questionnaire

QUESTIONNAIRE

1) **Écris le numéro dans la case correspondant à la bonne émotion.**

La colère	La joie	La peur	La tristesse	La surprise	Le dégoût

2) **Relie l'émotion à la bonne l'image.**

la colère	la joie	la tristesse	la gêne	la surprise	la peur
•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•
					

3) **Colorie le ou les mots qui te correspondent le mieux**

furieux	amoureux	fâché	fier	triste	joyeux
détendu	heureux	chagriné	inquiet	content	énervé

4) **Entoure la réponse A, B ou C selon ce que tu ferais dans la situation.**

Situation 1	A	B	C
Situation 2	A	B	C
Situation 3	A	B	C
Situation 4	A	B	C
Situation 5	A	B	C
Situation 6	A	B	C
Situation 7	A	B	C
Situation 8	A	B	C

Annexe 15 : Le diaporama

 **QUESTIONNAIRE** 

Les émotions

1) Ecris le numéro dans la case correspondant à la bonne émotion



1



2



3



4



5

Situation 1

Si je suis dans la cours de récréation et que j'aperçois une personne qui se blesse ...

- A. Je continue de jouer.
- B. Je préviens un adulte.
- C. Je lui demande si elle va bien.

Situation 2

Si la maîtresse me propose d'aller aider un camarade à finir son travail ...

- A. Je vais l'aider pour qu'on finisse plus vite.
- B. Je n'ai pas envie de l'aider.
- C. Je vais l'aider car j'en ai envie.

Situation 3

Si je suis dans la cours de récréation et que je vois une personne pleurer ...

- A. Je vais la consoler.
- B. J'essaie de la faire rire.
- C. Je ne fais rien.

Situation 4

Si je suis dans la classe et que la maîtresse me propose de travailler avec mon voisin de table ...

- A. Je n'ai pas envie car je préfère travailler seul.
- B. Je le fais car on me le demande.
- C. J'ai envie car j'aime travailler en groupe.

Situation 5

Si je suis dans la cours de récréation et que je vois une personne seule.

- A. Je continue de jouer.
- B. Je lui demande pourquoi elle est seule.
- C. Je vais jouer avec elle.

Situation 6

Si je suis dans la classe et que mon voisin de table n'a pas de colle ...

- A. Je le laisse se débrouiller.
- B. Je lui dis d'aller chercher du matériel.
- C. Je lui prête ma colle.

Situation 7

Si mon ami est triste ...

- A. Je ne fais rien.
- B. J'essaie de le faire rire.
- C. Je le console.

Situation 8

Si dans la cours de récréation, je pousse un camarade sans faire exprès ...

- A. Je préviens un adulte.
- B. Je ne fais rien.
- C. Je lui demande si il va bien.

Annexe 16 : Quatre exemples de questionnaires remplis par les élèves

QUESTIONNAIRE

1) Écris le numéro dans la case correspondant à la bonne émotion.

La colère	La joie	La peur	La tristesse	La surprise	Le dégoût
4	1	2	3	5	

2) Relie l'émotion à la bonne l'image.

la colère la joie la tristesse la gêne la surprise la peur

3) Colorie le ou les mots qui te correspondent le mieux

furieux	amoureux	fâché	fier	triste	joyeux
détendu	heureux	chagriné	inquiet	content	énervé

4) Entoure la réponse A, B ou C selon ce que tu ferais dans la situation.

Situation 1	A	B	C
Situation 2	A	B	C
Situation 3	A	B	C
Situation 4	A	B	C
Situation 5	A	B	C
Situation 6	A	B	C
Situation 7	A	B	C
Situation 8	A	B	C







QUESTIONNAIRE

1) Écris le numéro dans la case correspondant à la bonne émotion.

La colère	La joie	La peur	La tristesse	La surprise	Le dégoût
4	1	2	3	4	5

2) Relie l'émotion à la bonne l'image.

la colère la joie la tristesse la gêne la surprise la peur

3) Colorie le ou les mots qui te correspondent le mieux

furioux	amoureux	fâché	fier	triste	joyeux
détendu	heureux	chagriné	inquiet	content	énervé

4) Entoure la réponse A, B ou C selon ce que tu ferais dans la situation.

Situation 1	A	(B)	C
Situation 2	(A)	(B)	(C)
Situation 3	A	(B)	(C)
Situation 4	A	B	(C)
Situation 5	(A)	B	C
Situation 6	A	B	(C)
Situation 7	A	(B)	C
Situation 8	A	B	(C)

AHMED

QUESTIONNAIRE

1) Écris le numéro dans la case correspondant à la bonne émotion.

La colère	La joie	La peur	La tristesse	La surprise	Le dégoût
4	1	35	3	2	1

2) Relie l'émotion à la bonne l'image.

la colère la joie la tristesse la gêne la surprise la peur

2
 1
 3
 5
 1
 4

3) Colorie le ou les mots qui te correspondent le mieux

furieux	amoureux	fâché	fier	triste	joyeux
détendu	heureux	chagriné	inquiet	content	énervé

4) Entoure la réponse A, B ou C selon ce que tu ferais dans la situation.

Situation 1	A	B	C
Situation 2	A	B	C
Situation 3	A	B	C
Situation 4	A	B	C
Situation 5	A	B	C
Situation 6	A	B	C
Situation 7	A	B	C
Situation 8	A	B	C

QUESTIONNAIRE

1) Écris le numéro dans la case correspondant à la bonne émotion.

La colère	La joie	La peur	La tristesse	La surprise	Le dégoût

2) Relie l'émotion à la bonne l'image.

la colère la joie la tristesse la gêne la surprise la peur

5 3 2 1 7 4

3) Colorie le ou les mots qui te correspondent le mieux

furieux	amoureux	fâché	fierté	triste	joyeux
détendu	heureux	chagriné	inquiet	content	énervé

4) Entoure la réponse A, B ou C selon ce que tu ferais dans la situation.

Situation 1	A	B	<u>C</u>
Situation 2	A	<u>B</u>	C
Situation 3	A	<u>B</u>	C
Situation 4	<u>A</u>	B	C
Situation 5	A	<u>B</u>	C
Situation 6	<u>A</u>	B	C
Situation 7	A	B	<u>C</u>
Situation 8	A	B	<u>C</u>

**Annexe 17 : Résultats bruts issus des scores d'identification émotionnelle (visages réels)
obtenus par les élèves en fonction de leur sexe**

Scores	Nombre d'élèves (tout sexe confondu)	Nombre de garçons	Nombres de filles
Scores de 5/5	8	5	3
Scores de 4/5	3	2	1
Totaux scores élevés	11	7	4
Scores de 3/5	8	3	5
Scores de 2/5	1	1	0
Totaux scores moyens	9	4	5
Scores de 1/5	0	0	0
Scores de 0/5	3	1	2
Totaux scores faibles	3	1	2

Annexe 18 : Résultats bruts issus des scores d'identification émotionnelle (visages fictifs) obtenus par les élèves en fonction de leur sexe

Scores	Nombre d'élève	Nombre de garçons	Nombre de filles
Scores de 6/6	8	3	5
Scores de 5/6	0	0	0
Scores de 4/6	5	4	1
Totaux scores élevés	13	7	6
Scores de 3/6	6	3	3
Scores de 2/6	3	2	1
Totaux scores moyens	9	5	4
Scores de 1/6	1	0	1
Scores de 0/6	0	0	0
Totaux scores faibles	1	0	1

Annexe 19 : La transcription d'un échange mené en classe

La transcription ci-dessous reprend un échange mené en classe lors de la deuxième séance sur les émotions. Cet échange concerne l'analyse des productions de dessins, réalisées par les élèves lors de la première séance, et qui ont servi de support lors de cette deuxième séance. L'objectif des élèves était de retrouver à quelle émotion appartenait les dessins regroupés. Il s'agissait ici d'identifier l'émotion "la surprise", et le dessin d'un élève a attiré mon attention. Un débat s'est développé autour de celui-ci. La lettre "M" signifie "Maître(esse)".

- M : Sandro, peux-tu nous dire ce que tu as voulu représenter dans ton dessin ?
- SANDRO : C'est quelqu'un qui a peur d'un chien qui aboie dans la rue.
- M : Et ce personnage, c'est un homme ou une femme ?

- SANDRO : Une femme parce qu'elles ont plus souvent peur que les garçons. Moi j'ai pas peur des chiens.

- M : Tout le monde est d'accord avec ce que vient de dire Sandro ?

- PAUL : Bah oui.

- M : Oui Alexis ?

- ALEXIS : C'est pas parce qu'il a des cheveux longs que c'est forcément une fille. Moi je connais des garçons qui ont les cheveux longs.

- M : C'est vrai Alexis, tu as raison, il y a des filles aux cheveux courts et des garçons aux cheveux longs. Mais quand Sandro dit que les filles ont plus souvent peur que les garçons, qu'est-ce que vous en pensez ?

- PAUL : Les filles ont plus souvent peur que les garçons, mais des fois les garçons ont peur aussi.

- LILOU : Moi j'ai pas peur des chiens.

- M : C'est normal de ressentir de la peur dans certaines situations. Tout le monde a déjà eu peur. Est-ce que vous pensez que l'on retrouve certaines émotions chez les filles et d'autres émotions chez les garçons ou c'est pareil pour tout le monde ?

- TIMEO : C'est pareil pour tout le monde.

- Tout le monde est d'accord avec Timéo pour dire que les filles et les garçons ressentent les mêmes émotions et qu'il n'y a pas de différence ? Masha ?

- MASHA : Moi je trouve que les garçons sont plus méchants que les filles.

- M : Et être méchant c'est une émotion d'après toi ?

- MASHA : Ben oui parce qu'ils se tapent et se font punir à la récréation.

- M : Se taper, se disputer, se sont des actions qui font référence à quelle émotion ?

- MASHA : +++

- LILY-ROSE : On se dispute quand on est énervé.

- M : Oui c'est vrai, quand on est énervé, en colère, il arrive qu'on se dispute. Alors vous trouvez que les garçons sont plus souvent en colère que les filles ?

- M : Paul ?

- PAUL : Moi je vois souvent à la récréation des garçons qui s'énervent. Les filles elles s'énervent aussi des fois, mais moins que les garçons.

- MILA : Ce midi, Alexis il s'est fait punir par Gladis (animatrice) parce qu'il a tapé quelqu'un.

- M : Je suis au courant Mila. Bon, très bien. On ferme la parenthèse. Maintenant nous allons voir d'autres dessins et vous me direz de quelle émotion il s'agit.

Annexe 20 : Résultats bruts issus des situations permettant de connaître le type de stratégie d'écoute employée par les élèves en fonction de leur sexe

SITUATION 1

Si je suis dans la cour de récréation et que j'aperçois un élève qui se blesse ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
A. Je continue de jouer. (indifférence)	2	2	0
B. Je préviens un adulte. (proposer une solution)	15	5	10
C. Je lui demande s'il va bien. (comprendre)	6	5	1
Nombre total d'élèves	23	12	11

SITUATION 3

Si je suis dans la cour de récréation et que je vois une personne pleurer ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
A. Je vais la consoler. (comprendre)	7	2	5
B. J'essaie de la faire rire. (proposer une solution)	14	8	6
C. Je ne fais rien. (indifférence)	2	2	0
Nombre total d'élèves	23	12	11

SITUATION 5

Si je suis dans la cour et que je vois une personne seule ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
A. Je continue de jouer. (indifférence)	6	5	1
B. Je lui demande pourquoi elle est seule. (comprendre)	4	2	2
C. Je vais jouer avec elle. (proposer une solution)	13	5	8
Nombre total d'élèves	23	12	11

SITUATION 6

Si je suis dans la classe et que le camarade à côté de moi n'a pas de colle ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
A. Je le laisse se débrouiller. (indifférence)	4	3	1
B. Je lui dis d'aller chercher du matériel. (proposer une solution)	1	1	0
C. Je lui prête ma colle. (comprendre)	18	8	10
Nombre total d'élèves	23	12	11

SITUATION 7

Si mon ami est triste ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
A. Je ne fais rien. (indifférence)	3	1	2
B. J'essaie de le faire rire. (proposer une solution)	9	6	3
C. Je le console. (comprendre)	11	5	6
Nombre total d'élèves	23	12	11

SITUATION 8

Si je suis dans la cour de récréation et que je pousse un camarade sans faire exprès ...	Nombre d'élèves	Nombre de garçons	Nombre de filles
A. Je préviens un adulte (proposer une solution)	2	1	1
B. Je ne fais rien. (indifférence)	5	4	1
C. Je lui demande s'il va bien. (comprendre).	16	7	9
Nombre total d'élèves	23	12	11

L'influence des stéréotypes de genre sur l'interprétation des émotions

Résumé : Ce travail de recherche a pour objectif final de vérifier s'il existe des divergences dans l'interprétation des émotions selon le sexe des élèves. Bien que quelques stéréotypes de genre soient présents dans la conscience de certains enfants et façonnent leur manière de penser, ce constat n'est cependant pas applicable à tous. Cette étude montre que les compétences émotionnelles étudiées dans le cadre de l'école dans une tranche d'âge bien définie (élèves de 6 à 7 ans), diffèrent très peu selon le sexe de l'élève. Autrement dit, les compétences émotionnelles ne dépendent pas de la structure biologique du sujet (attributs masculins ou féminins) mais sont influencées par l'environnement, la culture, la famille, la société.

Mots-clés : émotions, genre, stéréotypes de genre, compétences émotionnelles

Gender stereotypes influence on the interpretation of emotions

Abstract : The goal of this research is to verify whether there are discrepancies in the interpretation of emotions according to students' gender. Gender stereotypes are present in the consciousness of some children and shape the way they think but this observation is not applicable to all. This study shows that emotional skills studied in school (pupils from 6 to 7 years old), differ very little according to the pupils gender. Therefore, emotional skills are not influenced by the subject's biological structure (male or female attributes) but by the environment, culture, family, society.

Keywords : emotions, gender, gender stereotypes, emotional skills