



HAL
open science

Les enseignant(e)s sont-ils conscient(e)s de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire ?

Gaëlle Bigot

► **To cite this version:**

Gaëlle Bigot. Les enseignant(e)s sont-ils conscient(e)s de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire ?. Education. 2021. dumas-03514817

HAL Id: dumas-03514817

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03514817>

Submitted on 6 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.

Copyright



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

INSPÉ Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par
Gaëlle BIGOT

soutenu le 23 juin 2021.

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »**
Discipline : Enseignement Moral et Civique.

**Les enseignant(e)s sont-ils conscient(e)s de
l'existence des stéréotypes de genre dans le
contexte scolaire ?**

Mémoire dirigé par :

Florence GIRY

Formatrice à l'INSPÉ, Centre de formation de Fondettes.

Jury :

Florence GIRY

Formatrice à l'INSPÉ, Centre de formation de Fondettes.

Sophie CROUZET

Formatrice à l'INSPÉ, Centre de formation de Fondettes.

Pierre GOSSELIN

PEMF, Centre de formation de Fondettes.

Remerciements

Je tenais à remercier toutes les personnes qui m'ont aidées dans l'élaboration de ce mémoire et notamment les enseignant(e)s qui ont accepté de participer à mes entretiens.

Je souhaite remercier également, Madame Florence GIRY, ma directrice de mémoire à l'INSPÉ de Fondettes, qui m'a été d'une aide précieuse dans l'élaboration de mon mémoire, grâce à ses conseils toujours constructifs et bienveillants.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et entretiens. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

Remerciements	2
Avertissement.....	3
Sommaire	4
Introduction	6
1ère Partie : Un état de l'art, qui débouche sur un questionnement...	9
1. Les stéréotypes et le genre.	9
1.1 <i>Qu'est-ce qu'un stéréotype ?</i>	9
1.2 <i>Qu'est-ce que le genre ?</i>	12
1.3 <i>Qu'est-ce qu'un stéréotype de genre ?</i>	13
2. Les mécanismes des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire.	17
2.1 <i>L'organisation scolaire.</i>	17
2.2 <i>Les contenus et objets d'enseignement.</i>	20
2.3 <i>Les relations enseignant(e)-élèves.</i>	23
3. Les effets des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire	26
3.1 <i>La menace des stéréotypes.</i>	26
3.2 <i>Les conséquences sur l'orientation scolaire et professionnelle.</i>	31
4. Les stéréotypes de genre au coeur des politiques de l'Éducation Nationale.	34
4.1 <i>Les principes généraux.</i>	34
4.2 <i>L'école maternelle.</i>	34
4.3 <i>Le Socle Commun des Connaissances, des Compétences et de la Culture.</i>	35
4.4 <i>Les priorités ministérielles.</i>	37
2ème Partie : Problématique.....	39
3ème Partie : Protocole de recherche.	41

1. Les différentes modalités mises en place.	41
1.1 <i>La population.</i>	41
1.2 <i>Les variables mesurées.</i>	44
1.3 <i>Le matériel.</i>	45
1.4 <i>La procédure.</i>	45
2. Le questionnaire et ses modalités d'exploitation.	47
4ème Partie : Réflexions autour des résultats et des hypothèses.	50
1. Les résultats.	50
2. La discussion.	56
2.1 <i>Les participants sont sensibles au concept de genre.</i>	57
2.2 <i>Malgré cette sensibilité des pratiques genrées persistent dans le contexte scolaire.</i>	58
2.3 <i>La profonde intériorisation des stéréotypes de genre par les enseignant(e)s.</i>	60
2.4 <i>La nécessité de la prise en compte de nouvelles variables.</i>	61
3. Les limites et prolongements possibles de mon étude.	63
Conclusion.	66
Bibliographie.	68
Table des illustrations.	74
Annexes.	75

Introduction

« Un père et sa fille sont victimes d'un accident de voiture. On les transporte d'urgence à l'hôpital. Le père meurt dans l'ambulance. La fille est dans un état critique, il faut lui faire une intervention chirurgicale. En voyant la patiente, le médecin qui devait faire l'opération s'écrie : « je ne peux pas l'opérer, c'est ma fille ! ». Pourquoi ? Réponse : Le médecin est une femme, et plus précisément sa mère. »

S'il nous était demandé de décrire spontanément ce qui nous vient à l'esprit lorsque nous parlons de « métiers de femmes » et « métiers d'hommes », que dirions-nous ? N'aurions-nous pas des idées préconçues qui nous amèneraient à évoquer les mots infirmière, aide à domicile, secrétaire, coiffeuse... puis ceux de garagiste, plombier ou encore chirurgien... ? Il n'est pas étonnant d'utiliser ces discours stéréotypés. En effet, le monde du travail est divisé en deux secteurs : le secteur féminin et le secteur masculin. Valérie Deflandre, conseillère d'orientation du Centre d'Information et de Documentation Jeunesse (CIDJ) constate que seulement 17 % des métiers sont considérés comme mixtes. Les idées stéréotypées peuvent se traduire dans la réalité sociale et professionnelle à l'égard des femmes, si bien que la réponse ci-dessus peut paraître de prime abord surprenante (le docteur est une femme). De la même façon, les métiers de l'Éducation Nationale sont considérés comme des « métiers féminins ». Mais cela n'a pas toujours été le cas. En effet, il y a 50 ans, à l'école élémentaire, on rencontrait 54 % de femmes enseignantes et 46 % d'hommes. Une quasi-parité professionnelle. À l'heure actuelle nous comptons 89,2% de femmes dans l'ensemble du personnel de l'Éducation Nationale. De plus, dans le premier degré public, le salaire net des hommes est supérieur de 8 % à celui des femmes et, dans le second degré public, de 7 %. Concrètement, un professeur des écoles homme gagne 2368€ contre 2199€ pour une femme (Bilan Social, 2018).

Depuis un certain nombre d'années, la question de l'égalité hommes-femmes est au centre des politiques publiques. Elles soulignent que l'éducation est un levier

contre les stéréotypes de genre. Ainsi, la loi Haby de 1975 prône la mixité scolaire ou encore la loi d'Orientation sur l'éducation de 1989 (dite « loi Jospin ») précise que les écoles, les collèges et lycées et les établissements d'enseignement supérieur contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. Aujourd'hui, l'égalité hommes-femmes est présentée comme une grande cause nationale. Cependant, les stéréotypes de genre persistent et conduisent à des processus de socialisation différenciés. Il est donc intéressant d'identifier les différentes résistances au principe d'égalité hommes-femmes dans le cadre scolaire. En 2013, la volonté de Vincent Peillon, ministre de l'Éducation Nationale, et de Najat Vallaud-Berlkacem, ministre des droits des femmes, est de placer l'égalité entre les filles et les garçons au cœur de la Refondation de l'école républicaine. Un programme d'enseignement pour lutter contre le sexisme et les stéréotypes de genre a donc été proposé, L'ABCD de l'égalité. Ce programme, mis en place de manière expérimentale à partir de la rentrée 2013 dans 600 classes maternelles et élémentaires, est considéré comme un plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Il vise également la formation des enseignants. Cependant, ce programme se voit abandonné en juin 2014 car de nombreuses polémiques considèrent ce dernier comme un enseignement de la théorie de genre. Paradoxalement, la loi pour la Refondation de l'école républicaine mise en place en 2013 affirme qu'il est nécessaire de former les enseignants sur l'égalité entre les hommes et les femmes et à la lutte contre les discriminations, car de nombreux travaux en sociologie de l'éducation démontrent, de façon récurrente et depuis longtemps déjà, que l'école participe activement à la perpétuation des inégalités hommes-femmes dans notre société.

Tous ces stéréotypes m'ont poussé à travailler autour de la thématique de l'égalité entre les filles et les garçons dans le milieu scolaire. À travers le métier de professeur des écoles, il me semble primordial de véhiculer les valeurs d'égalité et donc chercher à savoir quel est le poids des stéréotypes de genre sur le parcours scolaire des élèves. En effet, les stéréotypes sont, pour la plupart, ancrés dans les esprits et dans les mœurs et peuvent provoquer des inégalités entre les filles et les garçons dès le plus jeune âge qui se poursuivent tout au long du parcours scolaire et influencent les choix de carrières professionnelles. En tant que future professeure des écoles, la prise de conscience de ces inégalités, fruits des stéréotypes, est

nécessaire, d'autant plus que le changement chez les élèves ne peut se faire que si les enseignants sont conscients des disparités.

Nous tenterons donc de répondre à la problématique suivante : Les enseignant(e)s sont-ils conscient(e)s de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire ? Et qu'est-ce qui peut constituer un frein ou un levier à la prise de conscience de ces derniers ?

Afin de répondre au mieux à cette problématique, il est nécessaire d'approfondir les notions clés de mon questionnement. De ce fait, par le biais de différents auteurs et expériences nous définirons les notions de stéréotypes, de genre ainsi que de stéréotypes de genre. Par la suite, nous tenterons d'expliquer les mécanismes des stéréotypes de genre dans l'enseignement et leurs effets. Pour conclure nous évoquerons les différents axes proposés par les programmes de l'Éducation Nationale concernant cette thématique.

1^{ère} Partie : Un état de l'art, qui débouche sur un questionnement...

1. Les stéréotypes et le genre.

1.1 Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Selon Von Hippel et Hilton (1996), les stéréotypes sont des croyances à propos de caractéristiques, attributs et comportements des membres de certains groupes. Les stéréotypes seraient le fruit de la catégorisation du monde qui nous entoure (Schmidt, 2014). La société est faite de façon à répertorier un ensemble de personnes ou de choses de même nature à partir de leurs caractéristiques (Gresy et Georges, 2014).

Un stéréotype est considéré comme une perception simplifiée de la réalité permettant de faciliter les interactions dans un environnement social considéré parfois comme complexe (Allport, 1954). D'après Turner et Tajfel (1979) le fait d'avoir un jugement stéréotypé implique un fonctionnement en trois phases bien distinctes : l'identification, la catégorisation et la comparaison. Tout d'abord, l'identification est la phase par laquelle nous construisons et développons la perception que nous avons de nous-mêmes, en fonction du groupe d'appartenance. Si le groupe social d'appartenance est perçu de manière positive, alors cette phase d'identification sera bénéfique pour l'estime de soi (Ellemers, Kortekaas et Ouwerkerk, 1999). À l'inverse, si l'identification est faite à partir d'un groupe social dévalorisé, alors l'estime que nous avons de nous-mêmes sera impactée négativement (Katz, Joiner et Kwon, 2002). À la suite du processus de catégorisation vient la phase de catégorisation (d'objets, de personnes ou de situations). Ce processus facilite la compréhension des différents

éléments de l'environnement social, y compris de soi. Il nécessite une simplification de la réalité qui se fait grâce à deux mouvements complémentaires :

- Accentuation des ressemblances entre les éléments d'une même catégorie.
- Accentuation des différences entre les catégories.

C'est d'ailleurs par ce processus que nous définissons des comportements que nous jugeons appropriés, en prenant en considération les normes des groupes sociaux auxquels nous appartenons. La dernière étape est la comparaison sociale. Il s'agit du processus par lequel nous confrontons notre propre groupe social d'appartenance aux autres. L'objectif de cette troisième étape est de maintenir une estime de soi acceptable. Dans ce contexte, il s'agit de parvenir à trouver chez autrui des caractéristiques qui permettent de l'évaluer moins positivement que nous (Tesser, 1988).

La catégorisation engendre des caricatures, des représentations figées qui provoque une vision imprécise d'une réalité. En 1987, Le Poutier a démontré l'importance des stéréotypes dans le processus de catégorisation sociale. Dans son expérience « je crois ce que je vois », il a proposé à des sujets naïfs de visualiser un film de cinq minutes dans lequel deux femmes discutent. Les sujets n'entendent pas la discussion entre les deux femmes. Il met en place trois conditions expérimentales :

- Le groupe contrôle pense que ce sont deux amies qui discutent.
- Le second groupe, considéré comme la première condition expérimentale, est persuadé qu'il s'agit d'une discussion entre une assistance sociale (la femme de gauche) et une personne en difficulté qui vient demander de l'aide (la femme de droite).

- Le troisième groupe, considéré comme la deuxième condition expérimentale, pense qu'il s'agit d'une discussion entre une assistance sociale (la femme de droite) et une personne en difficulté qui vient demander de l'aide (femme de gauche).

Après avoir visualisé le film, tous les sujets devaient remplir une grille d'évaluation constituée de quarante traits de personnalité positifs et négatifs. Les sujets choisissent les traits de personnalité qui semblent le mieux correspondre à la personnalité de chacune des deux femmes. Comme conclusion, Le Poutier a constaté que les sujets perçoivent les deux femmes en fonction du rôle attribué. En effet, le jugement porté sur les femmes diffère en fonction de l'activation des stéréotypes provoquée par le

rôle qu'elles occupent. Ainsi, les sujets naïfs ont catégorisé les femmes en fonction de ce qu'ils pensaient savoir sur ces dernières. Cette expérience a démontré les défauts de la perception et témoigne de la force des préjugés dans le principe de catégorisation.

Le principe de catégorisation, les stéréotypes et les préjugés sont intimement liés. Un préjugé est une attitude négative ou prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou envers les membres de ce groupe qui pose sur une généralisation erronée et rigide (Allport, 1954). Les préjugés et les stéréotypes sont des concepts similaires liés aux croyances et aux attitudes que nous avons envers certaines personnes et certaines choses. Cependant, les préjugés sont considérés comme des idées préconçues qui ne sont pas basées sur des faits ou des vérités alors que le stéréotype est une notion largement répandue qui donne une image et/ou une idée simpliste concernant un type de personne, un objectif ou un groupe de personnes en particulier. Ainsi les préjugés sont des jugements de valeur négatifs et présupposent l'existence de stéréotypes. Les préjugés se construisent donc autour des stéréotypes et présentent une dimension évolutive et négative. Ces derniers sont donc à l'origine des discriminations.

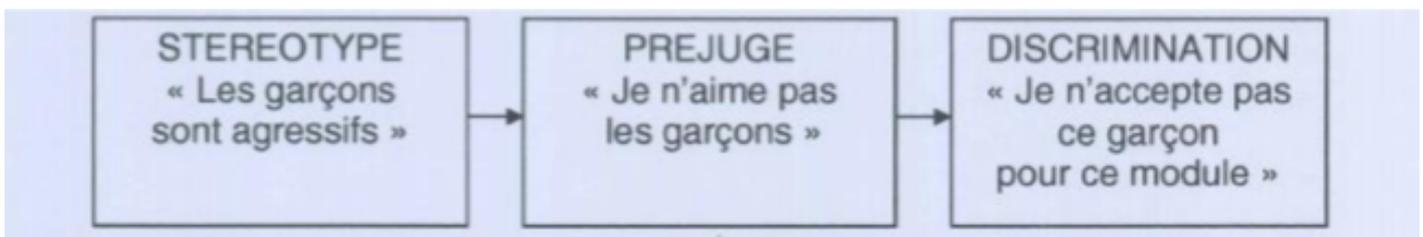


Fig.1 Les stéréotypes, préjugés et discriminations.
Source : D'après Delisle (2008).

Il existe de multiples stéréotypes : stéréotypes sociaux (ex : les chômeurs sont des profiteurs), stéréotypes culturels/nationaux (ex : les Allemands sont rigides), les stéréotypes professionnels (ex : les sportifs ne sont pas intelligents), stéréotypes physiques (ex : les intellectuels portent des lunettes), et les stéréotypes de genre (ex : les femmes n'ont aucun sens de l'orientation).

1.2 Qu'est-ce que le genre ?

Le genre est considéré comme un système de normes de sexe qui institue une différenciation sociale et psychologique des sexes, ce qui est défini/reconnu comme masculin à ce qui est défini/reconnu en miroir comme féminin (Marro, 2008). Autrement dit, le concept de genre fait référence aux spécificités sociales des individus dans leur communauté et dans leur culture en fonction de leur sexe. Nous trouvons dans chaque société, des règles implicites et explicites, qui régissent le rôle et le statut de chacun selon son sexe. Ces règles déterminent ce qui est acceptable et approprié pour chacun en fonction de son sexe.

La notion de « genre » s'est construite grâce à différentes études menées afin de dépasser la vision androcentrée prédominante pendant longtemps autour du questionnement sur les sexes et la sexualité. L'androcentrisme est un mode de pensée, conscient ou non, consistant à envisager le monde uniquement ou en majeure partie du point de vue des êtres humains de sexe masculin. Les rôles sexuels n'ont rien de naturel et durable mais constituent dans chacune des sociétés l'aboutissement d'une construction historique et culturelle (Mead, 1928). De Beauvoir (1949) dans le « Deuxième Sexe » approfondit ce postulat en distinguant le sexe biologique inné et le sexe social acquis. En 1972, dans son essai « Sex, Gender et Society », la sociologue Oakley proposa, en s'inspirant des travaux du psychanalyste Stoller, le terme « gender » traduit en français par « genre ». Ce nouveau concept permet de distinguer le sexe et le genre. Le concept de genre permet donc de définir les catégories de femmes, d'hommes, de sexe, de sexualité et les notions de féminin, de masculin, de féminité et de masculinité comme des constructions sociales et non comme des données naturelles intangibles. Le genre serait donc considéré comme une construction sociale et les identités de genre seraient liées à la transmission, à travers divers dispositifs de socialisation (famille, école, médias, culture, amitiés, etc.), de manières d'être, de penser et d'agir orientant chaque individu vers des modèles de la masculinité et de la féminité, vers des identités et des rôles sociaux.

Le concept de genre peut servir l'égalité hommes-femmes. En effet, il permet de mettre en évidence le fait que les rôles « féminins » et « masculins » ne sont pas déterminés à la naissance ni voués à ne jamais changer mais sont attribués aux

hommes et aux femmes par la société et peuvent donc évoluer différemment selon les situations sociales, économiques et culturelles dans lesquelles se trouvent les individus.

1.3 Qu'est-ce qu'un stéréotype de genre ?

Certains chercheurs utilisent les termes de stéréotypes sexuels, de sexe ou de rôles sociaux (Bouchard et Saint-Amand, 1996, Dalcourt, 1996, Deslandes et Lafortune, 2001). Cependant, à travers ce mémoire nous emploierons le terme de stéréotype de genre. Selon le CRIPS (Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida), les stéréotypes de genre sont définis comme des caractéristiques arbitraires (fondées sur des idées préconçues) que l'on attribue à un groupe de personnes en fonction de leur sexe. Les stéréotypes de genre ne sont pas une notion absolue et universelle. En effet, ils dépendent des pays, des époques et des groupes sociaux. Ces stéréotypes peuvent conduire au rejet de ceux qui ne s'inscrivent pas dans la norme. Ce rejet peut concerner l'apparence (une femme avec les cheveux courts et un homme qui se maquille), le comportement (un homme qui fait du tricot et une femme qui joue au foot), les choix de vie (une femme pompier et un homme père au foyer) etc. Ainsi, les stéréotypes de genre sont un ensemble de caractéristiques psychologiques et comportementales qu'un groupe social attribue généralement à un homme (stéréotypes de genre masculin) ou à une femme (stéréotypes de genre féminin).

En 1975, Williams et Bennett décident de répertorier les qualificatifs associés aux stéréotypes de genre féminins et masculins.

- Les hommes sont alors estimés : « agressifs », « ambitieux », « confiants », « dominants », « entreprenants », « forts », « indépendants », « réalistes », « rationnels », « rigoureux », « sans émotions », « vantards ».

- Les femmes sont jugées : « affectueuses », « attentives », « délicates », « dépendantes », « émotionnelles », « faibles », « humbles », « pleurnicheuses », « rêveuses », « sensibles », « soumises ».

D'autres auteurs comme Hess, Adams et Kleck (2005) ont démontré que certaines émotions étaient davantage attribuées aux femmes (crainte, sociabilité, sensible), et d'autres aux hommes (pouvoir, dominance, colère). De plus, Prentice et Carranza

(2002) ont affirmé que les traits de compétences « ambitieux, assertif, confiant, rationnel, compétitif » sont prescrits aux hommes, tandis que les traits attribués aux femmes sont essentiellement des traits de sociabilité « chaleureuse, gentille, coopérative, patiente, polie ».

Les rôles sociaux de genre sont les catégories de rôles que nous considérons comme convenant à un homme (rôles de genre masculin) ou à une femme (rôles de genre féminin). À partir des années 1930, différentes échelles ont été mises en place pour mesurer le degré de masculinité et le degré de féminité d'une personne. Prenons l'exemple de l'échelle de Bem Sex Roles Inventory (1974), inventée par Bem qui caractérise la personnalité masculine, féminine ou indifférenciée d'une personne. Cette dernière est basée sur les stéréotypes de genre afin d'identifier la position d'une personne dans son rôle genré traditionnel. L'échelle de Bem Sex Roles Inventory distingue ainsi trois catégories d'items : masculins, féminins et neutres. Ces items représentent les comportements jugés socialement souhaitables dans la société (ici américaine), soit pour les hommes, soit pour les femmes ou bien indifféremment pour les deux (items neutres).

Figure 1 ÉCHELLE DE BEM		
ITEMS MASCULINS	ITEMS FÉMININS	ITEMS NEUTRES
Se comporte en leader	Affectueux(se)	S'adapte facilement
Agressif(ve)	Gai(e)	Vaniteux(se)
Ambitieux(se)	À une âme d'enfant	Conscientieux(se)
Analytique	Compatissant(e)	Conventionnel(le)
Sûr(e) de soi dans ses affirmations	Ne fait pas usage d'un langage cru	Amical (e)
Athlétique	Empressé(e) à alléger les peines d'autrui	Heureux(se)
Défend ses idées	Accessible à la flatterie	Serviable
Dominateur(trice)	Doux(ce)	Inefficace
Énergique	Crédule	Jaloux(se)
Plein de force	Aime les enfants	Aimable
Apte au commandement	Loyal(e)	Lunatique
Indépendant(e)	Sensible aux besoins des autres	Digne de confiance
Individualiste	Timide	Réservé(e)
Prend facilement des décisions	Parle d'une voix douce	Sincère
Confiance en soi	Va vers les autres	Grave
Se suffit à soi-même	Tendre	Plein(e) de tact
Forte personnalité	Compréhensif(ve)	Comédien(ne)
Résolu(e) dans ses prises de position	Chaleureux(se)	Franc(che)
Cherche à prendre des risques	Accommodant(e)	Imprévisible
Masculin	Féminin	Fantaisiste

Fig.2 Échelle de Bem Sex Roles Inventory : Items masculins / Items féminins / Items neutres.
Source : D'après Bem, 1974.

Nous pouvons remarquer qu'en réalité une personne, quel que soit son sexe, possède autant des caractéristiques masculines que féminines. Cependant, ces items restent stéréotypés à cause de leur appellation et leur composition (ex : items masculins —> se comporte en leader VS items féminins —> affectueuse). En effet, l'échelle de masculinité corrèle de manière significative avec l'estime de soi, l'extraversion et l'accomplissement alors que l'échelle de féminité corrèle de manière significative avec l'affection, la tendresse et la maternité. Selon le postulat de l'échelle de BEM, un individu de sexe masculin peut avoir une tendance plus féminine et une personne de sexe féminin peut avoir une tendance plus masculine. Dans de tels cas, la personne distingue son sexe et son genre et risque de se trouver en décalage, non pas physiologiquement, mais socialement. Les habitus stéréotypés inculqués dès l'enfance genrent notre corps et limitent nos capacités et notre ouverture à prendre notre place dans le monde (exemple : un garçon a le droit d'être sensible). Les stéréotypes de genre cantonnent les individus à un rôle social prédéfini. Ils cloisonnent nos comportements dans des cases alors que chaque individu a des potentialités bien plus grandes que cette assignation à une identité genrée, stricte et fermée. Les personnes qui ne se conforment pas aux stéréotypes de genre souffrent souvent de discrimination, de difficultés familiales, d'isolement (Eisend, 2009). Par ailleurs, nous trouvons une intériorisation des stéréotypes. En effet, le cerveau humain pour fonctionner à besoin de trier les objets, les situations et les personnes. Ce tri donne naissance à des catégories qui sont à l'origine des stéréotypes et parfois de discriminations. Par exemple, les garçons voient les filles plutôt comme des personnes douces, coquettes, sensibles mais pas comme des individus altruistes, polis et rusés. Les filles se voient elles-mêmes comme des personnes sensibles, douces et coquettes et non pas comme des personnes confiantes, orgueilleuses ou encore courageuses. Ainsi, les stéréotypes sont difficilement remis en question car ils font partie de notre identité. Qu'ils soient positifs ou négatifs, les stéréotypes de genre présentent des conséquences sur les personnes qui en sont victimes.

De manière générale, les femmes sont les personnes les plus concernées par les stéréotypes de genre. Elles subissent du sexisme. Le sexisme est une attitude discriminatoire fondée sur le genre féminin. Il est considéré comme une attitude basée sur l'infériorité supposée des femmes en tant que groupe. Selon Glick et Fiske (1996), il existerait deux types de sexisme : le sexisme bienveillant et le sexisme hostile.

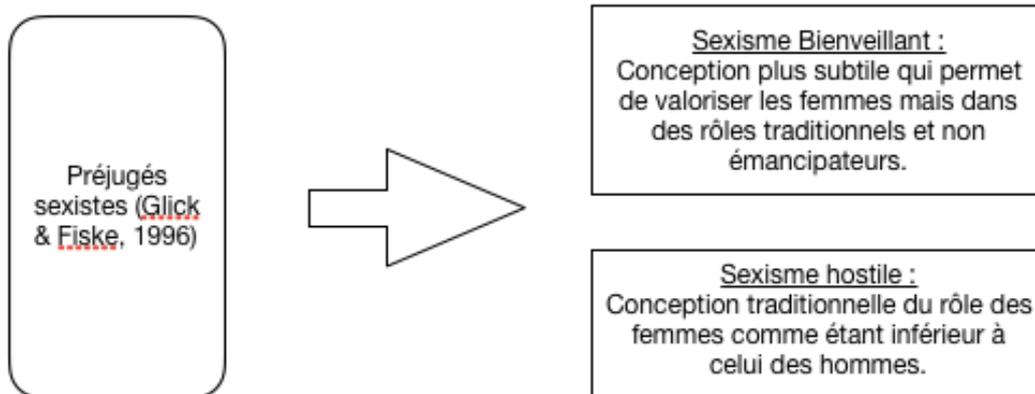


Fig.3 La théorie du sexisme ambivalent.
Source : D'après Glick et Fiske, 1996 (figure réalisée par moi-même).

La théorie du sexisme ambivalent est fondée sur le fait que les relations entre les hommes et les femmes, tout au long de l'histoire et encore aujourd'hui, sont caractérisées par une certaine forme de dépendance. Afin de développer davantage, il me semble nécessaire de reprendre les deux termes exposés dans la figure 3 :

- Le sexisme hostile : légitime le contrôle social exercé par les hommes. Les femmes sont donc évaluées comme étant inférieures.

- Le sexisme bienveillant : l'ensemble des comportements qui idéaliserait les femmes en tant qu'épouses, mères et objets romantiques. En réalité, cela présuppose aussi l'infériorité des femmes en considérant qu'elles ont besoin d'un homme pour prendre soin d'elles et les protéger.

Dans le cadre du sexisme bienveillant, nous évaluons positivement la femme comme différente, mais nous l'encadrons dans certaines fonctions. Alors que dans le cadre du sexisme hostile, nous lui attribuons des caractéristiques pour lesquelles nous la critiquons. Ces deux formes de sexisme visent alors à légitimer et à renforcer l'inégalité entre les genres. De plus, en 2001, ces mêmes auteurs, Glick et Fiske ont démontré que les stéréotypes pouvaient être utilisés par un groupe « dominant » pour maintenir certains groupes sociaux dans une position d'infériorité. Ce constat est observé dans les relations entre les hommes et les femmes et plus particulièrement sur le plan professionnel.

2. Les mécanismes des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire.

Enseigner l'égalité filles-garçons, c'est à la fois favoriser la connaissance des inégalités qui existent dans la société mais aussi favoriser une prise de conscience des mécanismes qui amènent les inégalités. Cependant, en 1994, Mosconi affirme que l'école ne permet pas aux filles et aux femmes de considérer lucidement les inégalités de sexe. À l'inverse, l'école produit des garçons et des hommes qui crispent leur désir de conserver leur pouvoir et leur prestige de dominateur. Par ces mots Mosconi insiste sur le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités entre les genres. Elle souhaite que les filles et les garçons soient conscients des inégalités dès le plus jeune âge. L'école a donc un rôle à jouer non seulement dans la prise de conscience des inégalités mais également dans la remise en cause des fondements des inégalités entre les filles et les garçons à savoir la construction implicite des stéréotypes et des schémas de pensée qui concernent autant les filles que les garçons. Cependant, selon Duru Bellat (1990), les mécanismes qui provoquent les stéréotypes de genre dans le contexte scolaire sont propres à ce dernier. Il les regroupe en 4 mécanismes :

- L'organisation scolaire
- Les contenus
- La relation enseignant-élèves
- Les procédures d'évaluation

2.1 L'organisation scolaire.

Selon la structure des personnels de l'enseignement scolaire, une publication du Ministère de l'Éducation Nationale réalisée par la DEPP (2011), la part de femmes chez les enseignants est en augmentation. En effet, en 2000, les femmes représentaient 77,8 % des enseignants du premier degré contre 81,7 % en 2011, soit une augmentation de 5 %. Un équilibre de la représentation hommes-femmes dans

l'enseignement paraît donc difficile à atteindre (Pochard, 2008). Ce dernier ajoute que les recteurs devraient veiller à éviter une féminisation totale car nous pouvons penser qu'elle donne une représentation partielle de la société aux élèves. Cependant, à l'heure actuelle, nous comptons 89,2% de femmes dans l'ensemble du personnel de l'Éducation Nationale. Toutes les professions qui interviennent autour de l'enfance et de l'adolescence se sont massivement féminisées. Aussi, durant leur scolarité, les élèves rencontrent un très grand nombre de femmes. Selon Auduc (2007) il y aurait une réelle différence d'identification aux métiers de la part des élèves. Nous pourrions donc penser que les filles se dirigent plus facilement vers ces métiers (métiers « visibles ») et qu'elles présentent des difficultés à se diriger vers des métiers « invisibles ». À l'inverse, les garçons se projettent peu dans l'avenir et ne s'identifient pas à des métiers. Il semble important de préciser que les enseignant(e)s ont eux-mêmes été enfants et élèves. De ce fait, nous pouvons nous questionner quant à leur orientation vers ce métier.

Un professeur des écoles est défini comme un pédagogue polyvalent, ouvert et à l'écoute. L'ensemble de ces qualités sont celles retenues par les attentes parentales concernant les jeunes filles. En effet, en 1977, Hoffman a mis en place une étude démontrant que les parents attendent de leur fils qu'il soit indépendant, sûr de lui, ambitieux, travailleur, intelligent et volontaire. Tandis qu'ils attendent de leur fille, qu'elle soit gentille, aimable, attirante et enfin qu'elle ait de bonnes manières, fasse un bon mariage et soit bonne mère. Ainsi, les enseignantes ont été prédisposées dès leur plus jeune âge, au même titre que les autres enfants, à des stéréotypes de genre qu'elles ont intériorisés et ces derniers ont influencé leurs carrières professionnelles. Prenons l'exemple, de l'école maternelle, qui est une école qui accueille les élèves de 2 à 6 ans et qui présente comme objectifs principaux la scolarisation, la socialisation et l'apprentissage. Cependant, le terme « maternelle » questionne. En effet, un comportement maternel est défini par des conduites dont la fonction est d'assurer la protection, l'approvisionnement et les soins aux jeunes. Cette définition rejoint parfaitement les attentes des parents concernant leur fille : être une bonne mère. Les statistiques confirment cette tendance, les hommes représentent seulement 7% du personnel enseignant en maternelle alors qu'ils représentent 26,7% en élémentaire. De plus, les Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles (ATSEM) chargés

d'assister l'enseignant(e) dans la classe et de tout ce qui a trait à l'accueil, l'alimentation, l'hygiène et la sécurité des enfants sont à 99% féminin (INSEE, 2004). Ainsi, les stéréotypes de genre, inscrits dans les mentalités, semblent déterminer en grande partie la conception des tâches et la répartition des rôles entre les hommes et les femmes au sein du groupe professionnel formé par les enseignant(e)s du premier degré, comme dans l'ensemble de la société.

La mixité semble donc difficile à atteindre au sein des personnels de l'enseignement. Cependant, la mixité à l'école est considérée comme source d'égalité des chances et de lutte contre les discriminations envers les femmes. Défendue par les défenseurs des droits des femmes depuis longtemps, la mixité ne devient obligatoire dans toutes les filières qu'en 1975, avec la loi Haby. En effet, pendant longtemps, l'école n'était pas mixte du simple fait que les filles n'étaient pas scolarisées et elles recevaient une éducation familiale. À partir du XVI^e siècle, elles intégraient les « petites écoles » tenues par des religieuses. Elles pouvaient y apprendre à lire mais rarement à écrire. Ni mixité, ni programmes identiques : l'important était de bien séparer les garçons des filles car l'enfant devait être préservé de toute pensée d'impureté sexuelle. L'introduction du concept de mixité au sein de l'enseignement amène de nombreuses réflexions dans le contexte scolaire autour de la variable « sexe ». Si bien que Duru-Bellat et Marin (2010) ont affirmé qu'il était difficile d'affirmer que la mixité scolaire produit de l'égalité scolaire. En effet, la mixité à l'école n'est pas automatiquement source d'égalité et engendre des conflits qui mènent parfois au durcissement des stéréotypes. De manière générale, les filles témoignent d'une moindre estime d'elles-mêmes lorsqu'elles sont dans un groupe mixte alors que les garçons ne semblent pas affectés par ce phénomène. Ce constat est analysé par Lorenzi-Cioldi (2009) à travers sa théorie du rapport entre dominant et dominé, expliquée par Duru-Bellat en 2010. Il constate que la hiérarchie entre les groupes rend difficile pour les dominés d'accéder à une identité propre, et les maintient dans une identité catégorielle. Alors que les membres de groupes dominants s'attribuent des traits singuliers, personnels, alors que les membres des groupes dominés s'attribuent des traits censés caractériser leur groupe d'appartenance. Ainsi, ces catégorisations sexuées influencent les comportements et les personnalités des élèves. D'après Mosconi (2014), à l'école, les garçons apprennent à s'exprimer, à

s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte, tandis que 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 domination de certains garçons. La mixité expose donc les filles à ces rapports de genre qui les renvoient dans une situation de domination, ce qui peut entraver leurs performances scolaires. Du côté des garçons, la mixité les soumet à une plus grande démonstration de virilité et d'agressivité allant à l'encontre d'une « bonne » attitude scolaire. Nous pouvons donc faire apparaître que la mixité n'est pas une fin en soi dans la lutte des stéréotypes de genre et dans l'acquisition de l'égalité filles-garçons. La mixité à l'école doit donc aller au-delà d'un simple mélange entre les filles et les garçons. L'attitude de l'enseignant est primordiale pour que la mixité se réalise de façon complète. Mais, cela ne peut se faire sans une réelle prise de conscience de ses propres pratiques influencées par les stéréotypes de genre.

2.2 Les contenus et objets d'enseignement.

L'image que l'enfant se fait de son genre commence très tôt. Cependant, cette dernière ne se fait pas seule, elle est influencée par différents agents de socialisation comme la littérature, la télévision, l'école, les pairs, les parents...

Le jeu présente un rôle important dans le développement de l'enfant. Le Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 (cycle 1) affirme que le jeu permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Cependant, certains jeux, comme les jeux symboliques conduisent à la reproduction des stéréotypes de genre par le « faire semblant ». Les élèves vont ainsi par l'imitation reproduire les normes de genre qu'ils rencontrent dans leur quotidien : imiter maman pour une fille et de papa pour un garçon. De plus, les jouets sont des objets qui diffusent également ces stéréotypes. Les fabricants et les commerçants de jouets reproduisent les inégalités sociales mais ils vont bien plus loin en organisant leurs discours autour de la division genrée du monde : jeux de dinette pour les filles et jeux de construction pour les garçons.



Fig.4 Exemples de marketing genré.
Source : Photos prises par moi-même.

Les parents jouent également un rôle dans la transmission des stéréotypes de genre en leur proposant des jouets genrés. En effet, ils fournissent à leur enfant des jouets socialement perçus comme appropriés à leur sexe et les découragent à utiliser des jouets considérés plus appropriés au sexe opposé. Les jouets destinés aux garçons sont plus portés sur l'exploration et l'assemblage que ceux des filles. Cela peut avoir des conséquences sur le développement des capacités spatiales et verbales. En 1985, Tap, dans une étude, demande à des parents de cataloguer différents jouets comme féminins, masculins ou neutres. Les résultats ont démontré que le camion, tambour, bateau ont été catégorisés comme des jouets masculins. Alors que la poupée, la dinette et les instruments de coiffure ont été catalogués comme des jouets féminins. Concernant les jouets neutres, les parents ont classé l'ours en peluche, le jeu de dames, le tricycle et le téléphone.

Les albums de jeunesse mettent en scène le réel à travers la fiction : les centres d'intérêt et les préoccupations des enfants, la famille, la société. Les personnages adultes ou enfants, qu'ils soient humains ou animaux jouent un rôle dans la construction de l'identité des filles et des garçons. Il est donc intéressant de s'interroger sur les représentations des deux genres qu'ils véhiculent. Le monde des albums de jeunesse offre peu de possibilités d'identification à des personnages féminins. En effet, les albums de jeunesse proposent des histoires ayant pour personnage principal un individu de sexe masculin. Plus précisément, selon Huart, 51% des livres racontent l'histoire d'un héros et seulement 25% celle d'une héroïne. Pourtant, les enfants déclarent qu'ils préfèrent des histoires dont le personnage principal est du même sexe que le leur. De plus, Cromer et Brugeilles (2002)

constatent que moins de 30% des hommes dans les albums de jeunesse endossent la fonction paternelle. Concernant les mères, ces auteures affirment qu'elles sont souvent associées aux fonctions maternelles et ménagères.

Lelièvre (2000) démontre qu'en matière de contenus scolaires et d'iconographies, les rôles masculins et féminins sont stéréotypés. Les programmes scolaires utilisent des manuels qui pourraient être qualifiés de masculiniste (Mosconi, 2000). Selon Le Doeuff (1989), le masculinisme est un particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation. En effet, Mosconi (2014) démontre que dans les manuels de mathématiques, les femmes font les courses pour les repas alors que les hommes pour le bricolage. Les manuels de grammaire mettent tous leurs exemples au masculin sauf dans les leçons sur le féminin. Nous pouvons également citer de nombreux autres exemples pour démontrer l'omniprésence des stéréotypes de genre dans les disciplines scolaires : la bicatégorisation des sexes en Sciences de la Vie de la Terre, un roman national axé sur les grands hommes en Histoire. À l'école primaire, l'élève commence à comprendre le rôle des femmes et des hommes dans le surgissement des événements, et dans l'évolution politique, sociale et culturelle. Chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs, dans l'ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique. Cependant, nous pouvons observer que les femmes ayant menées des actions importantes ou positives sont quasiment invisibles dans les sciences, l'Histoire et la vie sociale et culturelle. Les garçons, au contraire ont beaucoup d'exemples de « grands hommes ». Ils peuvent donc s'identifier à eux et sont confortés dans l'idée que les hommes sont supérieurs aux femmes. Les filles quant à elles, ont du mal à s'imaginer pouvant plus tard apporter une contribution aux pratiques sociales, culturelles, politiques, artistiques ou scientifiques.

Les disciplines sont hiérarchisées et genrées. D'un côté, les lettres, les langues sont du domaine de la communication, de l'échange avec l'autre ; quant aux sciences de la vie, elles s'intéressent à la vie, à l'humain. Toutes ces disciplines sont considérées comme féminines. De l'autre, les mathématiques, la physique, l'informatique sont des sciences, elles sont par conséquent considérées comme masculines. De plus, l'investissement des élèves dans les matières scolaires tend à

répondre à cette tendance : les filles préfèrent le français tandis que les garçons s'investissent davantage en mathématiques.

2.3 Les relations enseignant(e)-élèves.

Lutter contre les stéréotypes de genre est un enjeu d'égalité, selon le rapport du Commissariat Général à la stratégie et à la prospective. Ce rapport examine les conséquences de ces stéréotypes sur le développement personnel des filles et des garçons. Le fait de dire « *les garçons ont des difficultés en français* » ou que « *les mathématiques sont moins évidentes pour les filles* » enferme les enfants dans un déterminisme genré. Ces propos reposent uniquement sur les stéréotypes de genre et deviennent de véritables prophéties auto-réalisatrices (Merton, 1948). Cette notion apporte un éclairage sur les relations entre confiance en soi et confiance accordée par les autres, stéréotypes subis et assignations intériorisées. Ainsi, les stéréotypes de genre génèrent chez les personnes qui les subissent des attentes. Ces dernières doivent être confirmées si bien que les personnes vont générer des comportements qui répondent positivement à ces attentes. Afin d'illustrer ce processus, il me semble pertinent d'évoquer l'expérience de Rosenthal et Jacobson (1968) nommée l'effet Pygmalion. Ce processus désigne l'effet des attentes sur les performances d'un sujet. Si l'autorité qui évalue les performances du sujet s'attend à ce qu'il réussisse, il aura plus souvent tendance à réussir et inversement s'il s'attend à ce qu'il échoue. Les psychologues sociaux se sont demandé s'il était possible d'aider un élève à progresser en modifiant les attentes des professeurs. L'expérience a eu lieu sur toute une année dans une école défavorisée de San Francisco, dans laquelle de nombreux élèves étaient en situation d'échec scolaire. En septembre, les chercheurs ont fait passer des tests de Q.I. à tous les enfants. Mais ils ont gardé les résultats pour eux et ont fait croire aux professeur(e)s qu'il s'agissait d'un tout nouveau test mis au point à Harvard, et destiné à détecter les élèves susceptibles de progresser de manière spectaculaire pendant l'année à venir. Ils ont donc choisi de façon totalement aléatoire 20% des élèves des classes qu'ils ont qualifié de surdoués. En effet, ils ont sélectionné au hasard cinq élèves par classe, et ont fait croire aux enseignants que ces élèves avaient eu d'excellents résultats au test, et qu'on pouvait s'attendre à ce qu'ils fassent des progrès très importants au cours de l'année. À la fin de l'année scolaire, les chercheurs ont refait passer un test de Q.I à tous les élèves pour

comparer les résultats des élèves dits contrôles (les 80% des élèves qui n'ont pas été sélectionnés) et ceux des élèves désignés comme « prometteurs ». Les résultats du graphique sont donnés pour chacune des 6 classes (les sigles sont en anglais : Grade 1 pour CP, Grade 2 pour CE1, etc.).

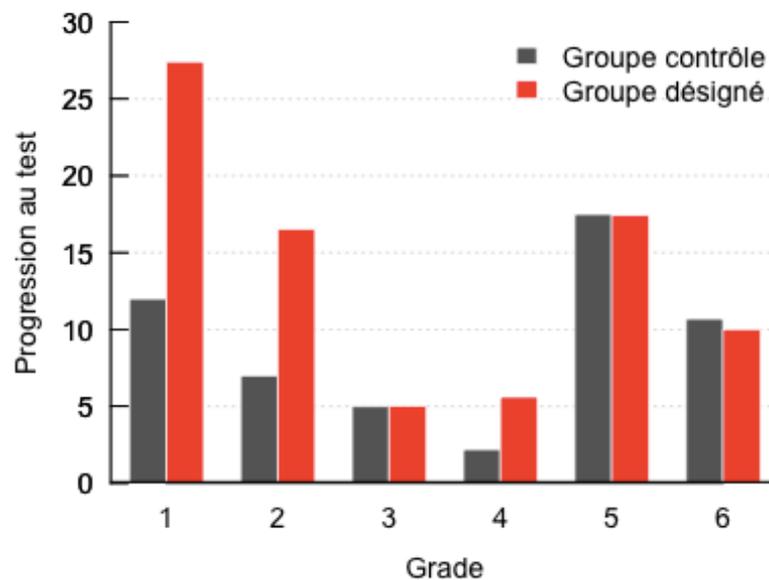


Fig.5 Résultats des 6 classes de l'expérience « effet pygmalion ». Différence entre le groupe désigné et le groupement contrôle.
Source : D'après Rosenthal et Jacobson, 1968.

Nous pouvons observer que les élèves considérés comme prometteurs présentent des résultats supérieurs au groupe contrôle, et plus particulièrement pour les Grades 1 et 2, soit pour les CP et CE1. Ainsi, les chercheurs ont remarqué que les élèves dont les enseignants attendaient (à tort) de meilleurs résultats étaient devenus plus compétents. Nous pouvons supposer que l'enseignant s'est davantage investi dans les apprentissages de ces élèves considérés comme surdoués, il a sans doute sous-estimé leurs erreurs et peut-être davantage responsabiliser ces derniers. De ce fait, l'enseignant a confirmé ses attentes et a provoqué des comportements différents pour arriver à la confirmation de ses attentes. Ainsi, l'effet Pygmalion a permis de démontrer que les attentes des enseignants pouvaient influencer les performances des élèves.

Dans le cadre scolaire, les enseignants vont orienter leurs regards sur les élèves, les interprétations de leurs comportements, leurs jugements, leurs attentes, leurs conduites sans qu'ils s'en rendent compte. Ils présentent alors un traitement différent en fonction des genres. En effet, inconsciemment, ils ne se comportent pas de la même façon avec les garçons qu'avec les filles, et véhiculent donc leurs propres stéréotypes aux élèves. Mosconi (2014) affirme que les enseignants, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles (dans une proportion de deux tiers/un tiers). De plus, ils interrogent plus souvent et plus longtemps les garçons que les filles. Les professeurs tolèrent plus leurs interventions spontanées et les reprennent plus souvent, les gratifient d'encouragements et de critiques. Les enseignants ont tendance donc à faire plus de retours aux garçons qu'aux filles et par conséquent ont plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles. En effet, d'après Serbin et Coll (1973), les garçons reçoivent davantage d'explications tandis que les filles reçoivent plus de réponses maternantes et d'instructions. Les stéréotypes de genre influencent aussi les représentations, les attentes et les jugements des enseignants, vis-à-vis des élèves de chaque sexe. Pour appuyer ce propos, Mosconi (2014) a démontré que les filles en position scolaire haute sont sollicitées pour rappeler les savoirs déjà appris dans la classe, au contraire des garçons qui, dans la même position, sont interrogés pour énoncer un savoir nouveau. De plus, les enseignants attribuent la réussite des garçons à leur capacité tandis qu'ils attribuent la réussite des filles à leur travail. Les corrections sont également influencées par le genre qui est attribué à la copie (Mosconi, 2014). En effet, les corrections en aveugle montrent que les mêmes copies, quand elles sont attribuées à des garçons, sont évaluées plus positivement, quand elles sont bonnes, et plus sévèrement, quand elles sont mauvaises.

3. Les effets des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire .

3.1 La menace des stéréotypes.

Aronson et Steele (1995) ont introduit le phénomène « menace du stéréotype ». Elle a davantage été expliquée par Barrier, Desombre et Delattre (2016) comme une idée qui consiste à dire qu'un(e) membre d'un groupe social tributaire d'une mauvaise réputation dans un domaine est susceptible de confirmer cette réputation sous certaines conditions, notamment lorsque son identité stigmatisée est implicitement ou explicitement rendue saillante dans la situation et qu'il ou elle se sent évalué(e). À travers leur étude, Aronson et Steele (1995) sont partis du postulat qu'aux États-Unis il existait un stéréotype selon lequel les Afro-américains seraient moins intelligents que les blancs. Ils ont tenté d'étudier les causes de l'échec académique de certaines minorités ethniques. Les psychologues ont fait passer à des étudiants Afro-américains et blancs de Stanford un test comprenant vingt-sept items issus du Graduate Record Examination (examen en anglais qui consiste à évaluer les connaissances générales d'un étudiant pour faire des études de niveau 3ème cycle) et trois items portant sur la résolution d'anagrammes difficiles (basés sur plus de 330 000 mots et noms propres du dictionnaire, il est capable retrouver toutes les anagrammes exactes de lettres, de mots ou de phrases). Les participants étaient répartis en deux groupes :

- Premier groupe : les chercheurs expliquaient qu'il s'agissait d'un test d'intelligence, révélant les capacités intellectuelles dans le domaine de la lecture et du raisonnement verbal.

- Deuxième groupe : aucune mention de « capacités intellectuelles » n'était faite, les participants étaient informés que l'objectif était d'étudier les mécanismes psychologiques en jeu dans la résolution de problèmes verbaux.

Le stéréotype négatif concernant les capacités intellectuelles des Afro-américains était évoqué que pour la situation 1 (donc le premier groupe). Les chercheurs ont émis

l'hypothèse que les cibles d'un stéréotype induiraient chez eux une pression psychologique supplémentaire qui viendrait interférer avec leurs performances.

Les résultats obtenus confirment cette hypothèse :

- Lorsque le stéréotype est brandi (groupe 1), les résultats des élèves Afro-américains au test sont plus faibles que ceux des élèves blancs.

- Lorsque aucune mention du stéréotype n'est faite (groupe 2), les résultats au test sont similaires.

Pour les deux chercheurs, ces résultats témoignent de l'impact de la menace du stéréotype sur les étudiants Afro-américains : la crainte de confirmer un stéréotype qu'ils attachent à leur groupe d'appartenance crée une pression psychologique. Pour le dire autrement, le seul fait de savoir que nous sommes la cible d'un stéréotype négatif et d'être jugé en fonction de ce stéréotype induit une pression. Dès lors, cette pression viendrait freiner et/ou diminuer les performances au test d'intelligence. Cette expérience a connu de nombreuses rééditions : performances des femmes sur des tâches mathématiques, performance de personnes de faible statut socio-économique, les capacités mnésiques des personnes âgées, capacités des femmes à négocier etc. Toutes sont parvenues aux mêmes constatations. En effet, Spencer, Steele et Quinn (1999) se sont intéressés au rôle des stéréotypes de genre concernant les capacités mathématiques des femmes. Les résultats ont démontré que lorsque le stéréotype « *les femmes sont moins performantes que les hommes en mathématiques* » n'est pas activé, les performances des femmes et des hommes sont similaires. Cependant, lorsqu'il l'est, la menace du stéréotype fait son effet : les performances des femmes sont significativement inférieures à celles des hommes. Ainsi, la menace du stéréotype de genre dans le contexte scolaire affecte les filles sur plusieurs points :

- De moins bonnes perceptions de leur compétence en mathématiques (Schmader et al., 2004).

- Un plus faible rendement (Schmader et ses collaborateurs, 2004).

- Un plus faible intérêt pour la matière (Kiefer et Sekaquaptewa ; Nosek et ses collaborateurs, 2002).

Dans le contexte scolaire, chacun déploie des catégorisations genrées associées aux disciplines, aux élèves, aux enseignants et aux activités en général. Liés à ces attitudes se développent des sentiments de compétence et d'estime de soi

qui influencent la réussite scolaire et les choix d'orientation. Par conséquent, à l'école, par les interactions enseignant-élèves, les filles et les garçons vivent des expériences sociales n'offrant pas le même type d'opportunités et donc de réalisation de soi. En effet, Mosconi (2014) a illustré dans une étude que les enseignants s'attendent, en particulier dans les disciplines scientifiques, à ce que les garçons réussissent mieux que les filles. Cette attitude aura pour conséquence de modifier l'image qu'ont les filles de leurs compétences en mathématiques. À force d'entendre que les filles et les garçons seraient « naturellement » plus ou moins doué(es) pour l'une ou l'autre matière, ils rencontreraient effectivement davantage de difficultés dans ces matières. De plus, les filles vont de moins en moins s'intéresser aux mathématiques au fur et à mesure qu'elles progressent dans leur scolarité (Jarlegan, 2001). Pour illustrer le fait que les stéréotypes de genre présentent un impact sur les performances des élèves, il me semble important de citer une expérience faite par des chercheurs de l'université de Provence. Cette dernière avait pour objectif de tester les compétences en mathématiques des filles de 6ème et 5ème. Ils ont cherché à savoir si leur capacité à faire une tâche géométrique dépendait de la procédure utilisée. L'exercice consistait à reproduire à main levée une figure géométrique compliquée. Cette figure appelée Rey-osterrieth, fut mise en place par mise en place par Rey André en 1941 et standardisée par Osterrieth Paul-Alexandre en 1944. Elle est composée de 18 éléments organisés en trois parties : une forme globale (le grand rectangle), des éléments externes (carrés, croix, triangles), et des éléments internes à la forme globale (lignes, ronds...). Cette dernière est utilisée dans des tests neurologiques afin d'étudier le développement cognitif des enfants par l'évaluation des fonctions exécutives telles que les capacités visuo-spatiales et visuo-constructives, la mémoire non verbale et la mémoire de travail, l'attention et la planification.

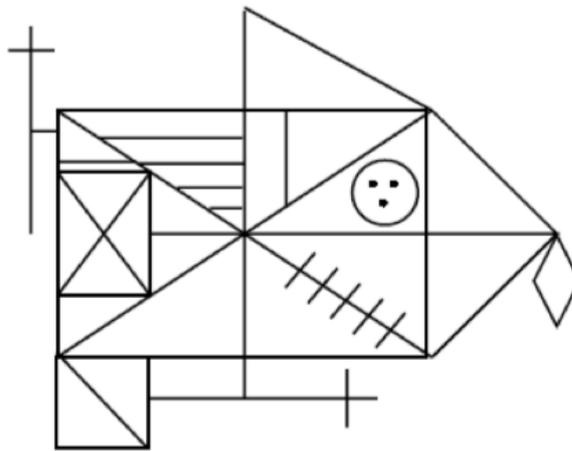


Fig.6 Figure complexe de Rey-Ostherrieth.
Source : D'après Rey et Osterrieth (1944).

Les chercheurs ont énoncé deux consignes différentes à deux groupes mixtes :

- 1er groupe : les chercheurs ont présenté l'exercice comme un problème de géométrie.

- 2ème groupe : les chercheurs ont présenté la tâche à accomplir comme un exercice de dessin.

Les résultats ont démontré que lorsque le problème a été présenté comme un exercice de géométrie, les filles ont été moins performantes que les garçons mais lorsqu'il a été présenté comme un exercice de dessin, elles sont devenues meilleures que les garçons. Ainsi, la seule évocation du terme géométrie, référence directe aux mathématiques, a constitué un obstacle pour les filles, si bien qu'elles sont devenues moins performantes. Une autre étude effectuée par Pensu et ses collaborateurs (2016), auprès d'élèves de neuf ans, a démontré l'influence de ces stéréotypes sur les performances. Cette recherche avait pour objectif de tester les capacités en lecture des garçons. Ils avaient donc pour but de repérer le plus grand nombre d'animaux possible dans une liste de mots. Cet exercice était présenté au premier groupe comme un examen de lecture et au deuxième groupe comme un jeu. Les résultats démontrent qu'en situation d'examen les garçons ont trouvé 33 mots contre 43 chez les filles alors qu'en situation de jeu, ils en ont trouvé 45 contre 38 chez les filles. Les chercheurs ont affirmé que le côté stressant de l'examen a amené les garçons à être moins performants que les filles en lecture. Par le biais de ces deux études, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes : le stéréotype négatif envers les filles « *les filles présentent des difficultés en mathématiques* » présente un impact sur leur rendement puisqu'elles ont été moins performantes que les garçons. À l'inverse, le

stéréotype négatif envers les garçons « *les filles sont meilleures que les garçons en français* » influence les performances des garçons puisqu'ils ont été moins performants que les filles en lecture.

Les filles et les garçons ne partagent pas les mêmes représentations en fonction des disciplines. Les représentations, selon Denis (1989), constituent des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement. L'importance accordée à chaque discipline tend à correspondre avec les stéréotypes de genre. En effet, les disciplines dites « masculines » comme par exemple le sport, la géométrie et les sciences sont dans l'ensemble considérées comme plus importantes pour les garçons que pour les filles. Au contraire, les disciplines considérées comme féminines (arts plastiques, lecture) ont plus de valeur aux yeux des filles qu'à ceux des garçons. Le même phénomène est constaté concernant le classement des disciplines selon les préférences des élèves : les filles préfèrent les disciplines dites féminines. Les nombreux auteurs que j'ai cités auparavant ont montré l'influence des stéréotypes de genre dans les disciplines de mathématiques et de français. Cependant il me semble tout de même important d'évoquer l'influence de ces stéréotypes concernant l'Éducation Physique et Sportive (EPS). En effet, l'EPS tient une place importante dans l'égalité filles-garçons. Néanmoins, les résultats des examens du baccalauréat montrent un écart de performance entre les filles et les garçons. Les résultats des filles en EPS sont faibles et systématiquement inférieurs à ceux des garçons (Davisse, 1986). De nombreuses recherches ont affirmé que ces écarts de performances sont provoqués par l'infériorité des ressources physiques des femmes. Elles sont plus petites, disposent moins de masse musculaire mais davantage de masse grasseuse. Ainsi, les femmes témoignent d'un potentiel physiologique inférieur à celui des hommes relativement aux systèmes cardio-pulmonaire, musculaire, endocrinien, etc. Cependant, la certification au baccalauréat s'attache aux compétences et connaissances des élèves, à leurs conduites motrices et aux procédures mises en œuvre pour réussir. De ce fait, nous pouvons nous questionner concernant ces écarts de performances en EPS. Les enfants apprennent très tôt, dans leur famille et à l'école, que certaines pratiques sont conformes à leur sexe ; ils tentent alors de se conformer au modèle de genre qui leur est attribué. Ainsi, les scores des filles en EPS au baccalauréat peuvent être observés

non plus comme la conséquence exclusive de transformations biologiques/pubertaires mais plutôt comme un aboutissement de leur activité modérée et de leur inappétence pour certains sports. Plus encore, une possible implication de l'institution scolaire elle-même dans la fabrication de ces différences en EPS entre filles et garçons émerge.

3.2 Les conséquences sur l'orientation scolaire et professionnelle.

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse a démontré par une étude que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Elles sont aussi plus nombreuses, en 2019, à obtenir leur baccalauréat avec 90 % contre 86 % de bacheliers (MESRI-SIES, édition 2021). Les filles et les garçons appréhendent les notions de réussite et d'ambition professionnelle de manière différente (Zazzo, 1993). D'après les garçons, la réussite représente le résultat d'une compétition et le fruit d'une conquête alors que les filles définissent la réussite comme la récompense des efforts et des qualités personnelles. Ces appréhensions sont le fruit d'une adhésion aux stéréotypes de genre qui influencent, tout au long de leur vie, les motivations et les projets professionnels des deux genres. Si la part des filles s'est fortement accrue dans les disciplines scientifiques dans lesquelles elles réussissent, elles sont encore trop peu nombreuses à s'orienter vers les métiers de l'ingénierie et vers ceux du numérique. En effet, le rapport 2016 du Forum Économique Mondial place la France au premier rang pour le niveau d'éducation des filles, mais au 70ème pour leur accès aux métiers scientifiques et techniques. En 2019, 28% (contre 22% en 2000) des femmes obtiennent un diplôme d'ingénieur (MESRI-SIES). Si les filles choisissent la filière scientifique au lycée, elles s'en détournent une fois l'obtention du baccalauréat. À l'inverse, elles ont une place prédominante dans les enseignements des humanités, de l'histoire-géographie, des langues-littérature et des sciences économiques et sociales. Les stéréotypes de genre exercent donc une influence importante sur les comportements et les performances si bien que ces derniers perturbent l'orientation scolaire des étudiant(e)s.

Les stéréotypes de genre présentent deux caractéristiques :

- d'une part une dimension prescription (ce que les hommes et les femmes devraient être et faire)

- l'autre part une dimension proscriptive (ce que les hommes et les femmes ne devraient pas faire ou ne pas être).

Ainsi, le fait qu'une fille s'oriente vers une filière considérée comme masculine et qu'un garçon s'oriente vers une filière dite féminine serait une transgression de la norme et par conséquent il y aurait une formation de comportements contre-normatifs. Les idées stéréotypées se traduisent alors dans la réalité sociale et professionnelle et peuvent provoquer des discriminations. En effet, nous trouvons une frilosité des femmes et des hommes à s'engager dans des filières socialement attribuées au sexe opposé du fait de l'intériorisation des stéréotypes (auto-exclusion). Comme le démontre le tableau statistique ci-dessous en fin de seconde générale et technologique, les choix de séries diffèrent : les filles vont davantage vers les premières ES et L et les garçons vers les premières S. Ici nous pouvons donc lire que 79,3 % des filles scolarisées en seconde générale et technologique ont intégré une première L en 2019, contre 20,7 % des garçons.

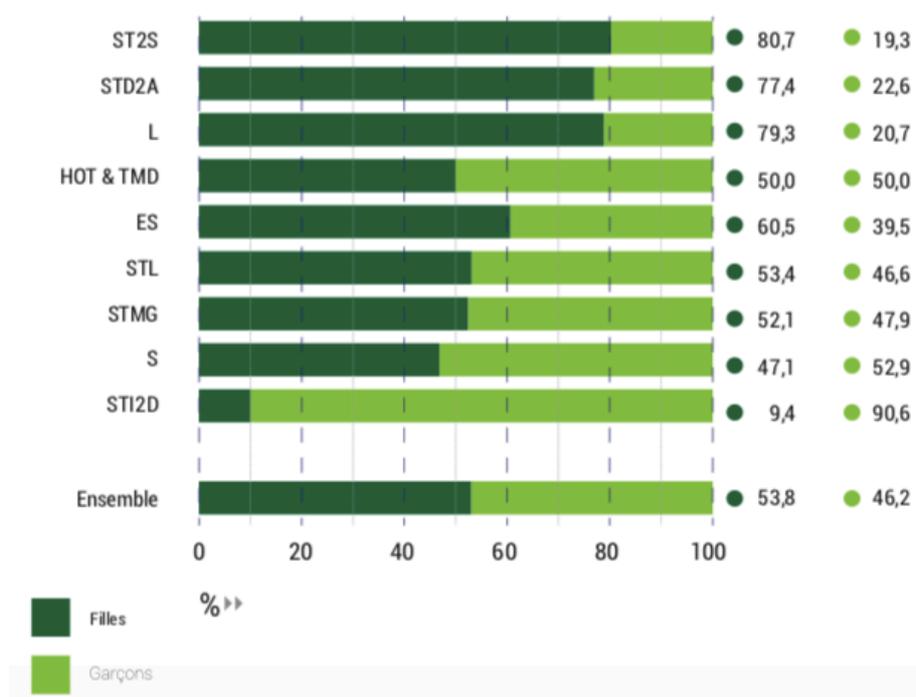


Fig.7 Part des filles et des garçons par série en terminale générale et technologique (%).
Source : D'après Base Centrale de Pilotage, rentrée 2019, établissements publics et privés sous contrat.

Cette étude véhiculée par un ensemble de résultat statistique récent démontre que l'enseignement secondaire en France se construit encore sur des stéréotypes opposants secteurs féminins et secteurs masculins. De plus, cette recherche peut être davantage approfondie grâce aux études de 2019 SIES-MESRI qui démontrent

qu'après le lycée les filles constituent 68 % des étudiants des formations paramédicales et sociales, 70 % en lettres et sciences humaines à l'université contre moins de 40 % en sciences et Staps (sport). Dans les classes préparatoires aux grandes écoles, elles sont majoritaires en sections littéraires (74 %) mais ne représentent que 30 % des filières scientifiques. De plus, l'article « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » de l'Éducation Nationale affirme que quand ils se jugent très bons en mathématiques, 8 garçons sur 10 vont en S, quand elles se jugent très bonnes en mathématiques, 6 filles sur 10 vont en S. Nous pourrions alors nous demander ce qui empêche les filles de poursuivre leurs études dans le domaine scientifique. Les choix d'orientation des élèves ne se font pas en fonction de leurs aptitudes dans certaines disciplines mais, de manière inconsciente, par rapport à un processus qui commence dès la naissance : l'intégration sociale du genre. Cependant, les filles ne sont pas les seules à subir l'influence des stéréotypes de genre sur leur choix d'orientation. En effet, selon la sociologue Vouillot (2014), les garçons sont encore plus réticents à s'envisager dans les métiers connotés féminins que le contraire. La transgression est plus difficile pour eux que pour une femme dans un métier dit d'homme, car cela leur fait prendre le risque d'une double disqualification, sociale d'abord, parce que les métiers dits féminins sont moins valorisés ; identitaire ensuite, parce qu'on va les soupçonner d'homosexualité. Cela justifie pourquoi les étudiants occupent seulement 15 % des tables au concours de professeur des écoles 2016 (MESRI-SIES). Ainsi, le moment de l'orientation reste un nœud sur lequel il faut agir car il englobe les enjeux sociaux, économiques et politiques, mais aussi des enjeux personnels et identitaires pour chaque élève (Vouillot, 2014).

4. Les stéréotypes de genre au coeur des politiques de l'Éducation Nationale.

4.1 Les principes généraux.

Selon la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen (1948) et la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) « *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits* ». L'égalité est donc au centre des valeurs républicaines et de la mission de l'école avec notamment l'égalité entre les filles et les garçons. En effet, l'école depuis plus d'un demi-siècle, s'intéresse à la question des filles et des garçons, non plus pour les traiter différemment, mais pour promouvoir, de l'égalité, du respect mutuel, du respect de la personne de ses origines et de ses différences. Ainsi, l'égalité filles-garçons est au cœur des valeurs de l'école laïque et républicaine. Elle est devenue un enjeu démocratique majeur du parcours individuel de l'élève et de la construction du futur citoyen. L'école joue alors un rôle important pour la construction des dispositions qui déterminent la façon de faire, de dire et de voir de chacun, selon son sexe, son groupe social et sa culture. Dans la circulaire du 20 janvier 2015, il est spécifié que la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école garantit « *à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite* ». Le thème de l'égalité filles-garçons recouvre des problématiques et des objectifs très divers, associant une multiplicité d'acteurs. Les problématiques en question s'orientent autour de la notion de genre, de la portée des stéréotypes, de la question de la discrimination et des rapports entre égalités et différences.

4.2 L'école maternelle.

L'égalité filles-garçons prend une place importante dès le cycle 1. Le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 affirme que l'école maternelle s'oriente autour d'une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. Ainsi, le cycle

1 construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons. Les enseignants doivent veiller à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable. La participation de tous les élèves, l'organisation et les démarches mises en oeuvre, par exemple dans les activités physiques, cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à l'égalité entre les filles et les garçons.

4.3 Le Socle Commun des Connaissances, des Compétences et de la Culture.

Le Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture) s'articule autour de différents domaines de formation, dont le domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen. Ce dernier affirme que les élèves doivent « *faire appel à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations...* ». Il stipule alors que l'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres. De ce plus, le domaine 3 explique que l'élève doit « *mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il doit être capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p.5). L'élève doit aussi prendre conscience des règles, de leur utilité, apprendre à les mettre en oeuvre et doit être conscient des conséquences de ses actes, de sa responsabilité. L'élève se construit ainsi et prépare son avenir.

L'égalité filles-garçons est donc une priorité républicaine qui mise en oeuvre à tous les niveaux de la scolarité dans une approche qui engage l'ensemble des disciplines enseignées et activités vécues. L'égalité filles-garçons peut être abordée de manière explicite comme objet d'enseignement, notamment en enseignement moral et civique, en éducation physique et sportive, en histoire-géographie, en histoire des arts, en grammaire, en littérature, dans l'enseignement des langues anciennes et vivantes, en philosophie, en sciences de la vie et de la terre, en sciences économiques et sociales. En effet, selon le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCE) les programmes d'histoire précisent que chaque moment

historique doit être abordé en prenant en compte les conditions et l'action des hommes et des femmes. L'éducation physique et sportive (EPS) permet de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité filles-garçons. L'EPS permet donc à tous les élèves, filles et garçons ensemble à égalité, de construire des compétences (5 en EPS travaillées en continuité durant les différents cycles).

Dans le cadre des ajustements des programmes de 2015, l'Enseignement Moral et Civique (EMC) est remodelé autour d'une notion centrale : le respect d'autrui. Destinés à favoriser une meilleure maîtrise des savoirs fondamentaux (« lire, écrire, compter, respecter autrui »), les programmes insistent sur cette compétence sociale fondamentale au cœur de l'École de la confiance. Le respect d'autrui est associé à la notion de culture civique et réaffirme par exemple le droit à l'égalité hommes-femmes. En EMC au cycle 2, il est souligné l'importance d'une « école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves. Cet enseignement [...] veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p.54). Par ailleurs, l'EMC s'articule autour de différents axes, notamment autour de la sensibilité, de soi et des autres. Il est demandé de parler de respect de ses pairs, d'intégrité, de l'acceptation des différences, ce qui suppose un lien avec le jugement, d'apprendre à penser par soi-même et avec les autres. La Charte de la Laïcité à l'école énonce aussi dans son article 9 que la laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre. La question de l'égalité filles-garçons et femmes-hommes traverse donc l'intégralité des programmes d'EMC, du cycle 2 à la classe de terminale. Les mentions sont donc nombreuses, et peuvent être déclinées autour de plusieurs grands axes :

- L'égalité filles-garçons et femmes-hommes est présentée dès les premiers cycles comme un droit fondamental et garant des valeurs de la République : Égalité entre les hommes et les femmes et évocation des discriminations envers les femmes.

- L'égalité filles-garçons et femmes-hommes est donc au cœur de la question de la construction de l'égalité, du rapport à la différence : Le respect d'autrui, déconstruction des stéréotypes et lutter contre les discriminations.

- L'égalité filles-garçons est également placée au cœur des apprentissages : Support de culture civique, acceptation des différences, culture du jugement qui s'articule autour de débats sur les stéréotypes et support d'engagement contre les discriminations.

4.4 Les priorités ministérielles.

Le président Emmanuel Macron a affirmé en 2018 que l'égalité entre les femmes et les hommes est « *une grande cause nationale* » de son quinquennat. En effet, il déclare que l'égalité des filles et des garçons est un principe fondamental inscrit dans le code de l'éducation. Elle encourage un climat scolaire serein, assure un cadre protecteur, sans comportements ni violences sexistes, et favorise la mixité et l'égalité en matière d'orientation. Pour mettre en place cette politique éducative en faveur de l'égalité filles-garçons le comité interministériel du 8 mars 2018 a défini les mesures clés pour transmettre et diffuser la culture de l'égalité : agir auprès des parents, auprès des élèves et auprès de la communauté éducative. De ce fait, cette politique éducative repose sur la formation et la prise en compte des inégalités de l'ensemble des personnels au cœur des enseignements et de la pratique pédagogique. Elle présente ainsi pour objectif la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel partagés par la communauté éducative, les élèves et les parents. La circulaire n°2014-003 du 20 janvier 2015 garantit ainsi à chaque élève, fille et garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite.

Cette politique est encadrée par des conventions. En 1984, le Ministère des Droits des femmes et le Ministère de l'Éducation signent une convention préconisant une formation des enseignants concernant les stéréotypes liés au genre et sur leurs conséquences sur le marché du travail. Par la suite, différentes conventions ont été signées afin d'améliorer l'orientation scolaire et professionnelle de filles et des garçons, assurer une éducation égalitaire entre les genres, de prévenir les violences sexistes et d'intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif. La dernière convention interministérielle 2019-2024 présente comme objectif principal une approche globale de l'éducation à l'égalité des genres. Elle vise la réussite de tous et de toutes, élèves,

apprentis ou étudiants. De plus, les enseignants, de tous les cycles et tous les niveaux, doivent transmettre un message d'égalité entre les filles et les garçons et participent à modifier la division sexuée des rôles dans la société. Cette convention présente cinq grands axes d'intervention :

- Un pilotage de la politique de l'égalité au plus près des élèves et des étudiants.

- La formation de l'ensemble des personnels.

- La transmission d'une culture de l'égalité et du respect mutuel.

- La lutte contre les violences et cyberviolences sexistes et sexuelles.

- Une politique d'orientation en faveur d'une plus grande mixité des filières et métiers.

Ainsi, nous pouvons constater que l'égalité filles-garçons trouve une place dans les programmes et dans les préoccupations du quinquennat du président Emmanuel Macron, dans diverses conventions interministérielles qui se renouvellent régulièrement.

2^{ème} Partie : Problématique.

Les stéréotypes de genre ne se construisent pas seuls, ils sont influencés par différents agents de socialisation. Ainsi, les représentations sociales acquises pendant l'enfance et notamment à l'école pèsent un poids considérable puisqu'elles influencent les performances scolaires et participent à la construction des choix professionnels futurs. En effet, la classe est un milieu social dans lequel les enfants adoptent des rôles sociaux, des normes et des valeurs (Dayer et Collet, 2014), comme les rapports sociaux de sexe. Selon Moscovici (2013), les représentations sociales véhiculées par les personnels éducatifs et les pairs à propos des rapports sociaux de genre ont une influence sur la construction et la transmission des stéréotypes de genre. Marro et Vouillot (2004), mettent en évidence deux rôles du genre pouvant expliquer les inégalités entre les filles et les garçons dans le milieu scolaire : ceux liés aux individus (selon que l'élève soit fille ou garçon, des rôles particuliers et différents leur sont attribués) et ceux liés à l'activité, ou à la filière elle-même. De plus, Zaidman (1996) démontre que les traitements et les attentes des enseignantes et enseignants auprès des filles et des garçons diffèrent en fonction de leur genre. Cependant, ce même auteur affirme que les enseignant(e)s présentent une « idéologie de neutralité », autrement dit ils ont l'illusion de traiter chaque enfant de la même manière. Cette illusion peut être une résistance de la part des enseignant(e)s lors de la formation à l'égalité, puisqu'ils pensent agir de la même manière avec les élèves, indépendamment de leur genre. En addition, ils perçoivent les inégalités et les stéréotypes présents en société mais les pensent absents dans le contexte de l'école (Mosconi, 2014).

Comme l'encourage la convention interministérielle 2019-2024, il est nécessaire de sensibiliser et de former les enseignant(e)s aux questions de rapports sociaux de genre et stéréotypes. Ainsi, le fait d'interroger des enseignant(e)s sur les notions d'égalité et stéréotypes de genre semble essentiel. De ce fait, la question que nous nous posons est la suivante : « Les enseignants sont-ils conscients de

l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire ? Et qu'est-ce qui peut constituer un frein ou un levier à la prise de conscience de ces derniers ? ».

Ainsi, ma recherche s'oriente autour d'une démarche compréhensive dans laquelle je décrirai, analyserai et expliquerai le processus de stéréotype de genre dans le contexte scolaire. L'ensemble de mon mémoire se focalise sur des situations observées (la passation des entretiens) et consistera une approche par interprétation des résultats.

Hypothèses générales :

- Les enseignant(e)s ont conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire.
- L'expérience de l'enseignant(e) a un effet dans la conscientisation des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire.
- Le genre de l'enseignant(e) a un effet dans la conscientisation des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire.

Hypothèses opérationnelles :

- Les enseignant(e)s débutant(e)s ont davantage conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire.
- Les enseignantes ont davantage conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire.

3^{ème} Partie : Protocole de recherche.

1. Les différentes modalités mises en place.

1.1 La population.

Afin de répondre au mieux à la problématique, il m'a semblé pertinent d'organiser des entretiens semi-directifs avec des enseignant(e)s de cycle 3. La justification du choix de cette population s'explique grâce aux travaux de Kohlberg. En effet, Kohlberg (1966) s'est appuyé sur la théorie cognitivo-développementale de Piaget (1926) pour expliciter le développement du concept de genre chez l'enfant. Il part de l'hypothèse selon laquelle les attitudes sexuellement stéréotypées ne sont pas directement provoquées par des instincts biologiques, par la maturation physique ou par des normes culturelles arbitraires mais bien par l'organisation cognitive des enfants en ce qui concerne leur monde social (Zaouche-Gaudron, 1997). Selon la théorie de Kohlberg, l'enfant acquiert des schèmes de pensée à propos des rôles sexuels pour organiser les informations de l'environnement social. L'organisation cognitive de l'enfant dépend donc de ses interactions. Au premier stade, appelé identité de genre, les enfants âgés de 2 ans sont capables d'indiquer le sexe des individus qu'ils rencontrent en se basant sur des caractéristiques socioculturelles, comme la coiffure, les vêtements, etc. Puis vers 4 ans, durant le deuxième stade, appelé stabilité de genre, les enfants comprennent que le sexe d'un individu est une donnée stable au cours du temps. Les filles deviendront des femmes et les garçons deviendront des hommes. L'identité de genre sera définitivement constante vers 7 ans. L'acquisition de la constance de genre permettra aux enfants de se comporter en accord avec son propre genre : ils s'engageront dans des activités pour conforter son appartenance et son identification à son propre groupe de genre. En effet, Kohlberg

affirme que les enfants cherchent à satisfaire les attentes des membres de son groupe d'appartenance. Ils parviennent donc à catégoriser les comportements appropriés à l'un et l'autre sexe, et corrélativement ils se savent garçons ou filles d'une façon définitive. Ainsi, en cycle 3, les élèves seront dans le processus d'induration des stéréotypes de genre. Le cycle 3 représente un moment clé de la construction des identités de genre et il importe de voir le regard des enseignants. De ce fait, j'ai rencontré 10 enseignant(e)s âgé(e)s de 22 à 46 ans (Ratio : 5 hommes / 5 femmes). L'ensemble de la population a obtenu le Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE).

J'ai choisi une tranche d'âge assez large afin de mettre en évidence la diversité des résultats en fonction de l'expérience professionnelle. En effet, nous pouvons considérer qu'un(e) enseignant(e) débutant(e) n'aura pas les mêmes représentations des stéréotypes de genre qu'un(e) enseignant(e) expérimenté(e). Lors de cette étude, j'ai considéré un(e) enseignant(e) débutant(e) lorsqu'il/elle a obtenu le CRPE il y a moins de 5 ans et par conséquent j'ai considéré un(e) enseignant(e) expérimenté(e) lorsqu'il/elle a obtenu le CRPE il y a plus de 5 ans. De plus, il est intéressant d'avoir un ratio hommes-femmes équitable car nous pouvons supposer que le genre de l'enseignant(e) est un facteur à prendre en considération dans cette étude.

J'ai établi des tableaux récapitulatifs afin de bien identifier l'ensemble des caractéristiques des enseignant(e)s. Lors de la partie résultat, les participant(e)s seront nommé(e)s en fonction des lettres qui leur sont attribuées dans le tableau.

Enseignant(e)s débutant(e)s	A	B	C	D	E
Sexe	Femme	Femme	Homme	Homme	Homme
Année obtention CRPE	2020	2020	2020	2020	2017
Âge	22 ans	22 ans	25 ans	26 ans	40 ans
École	Beaugency	Veigné	Mont-Louis	Draché	Mont
Classe	CM1-CM2	CM2	CM1	CM1	CM1
Nombre d'élèves	28	21	26	25	23
Ratio filles/garçons dans la classe	6/22	11/10	11/14	16/9	10/13

Fig.8 Tableau population enseignant(e)s débutant(e)s.

Enseignant(e)s expérimenté(e)s	F	G	H	I	J
Sexe	Femme	Femme	Femme	Homme	Homme
Année obtention CRPE	2004	2006	2010	2000	2007
Âge	43 ans	40 ans	35 ans	46 ans	37 ans
École	Créteil	Luynes	Luynes	Créteil	Luynes
Classe	CM2	CM2	CM1	CM2	CM1
Nombre d'élèves	25	22	26	23	26
Ratio filles/garçons dans la classe	14/11	12/10	14/12	8/15	17/9

Fig.9 Tableau population enseignant(e)s expérimenté(e)s.

1.2 Les variables mesurées.

Afin de répondre à la problématique nous allons mesurer différentes variables dépendantes telles que la date de l'obtention du CRPE, l'âge/l'expérience des enseignant(e)s et le sexe de ces dernier(e)s. Ces éléments feront l'objet d'une analyse lors de nos résultats.

Par ailleurs, d'autres variables ont pu jouer comme l'expérience personnelle et professionnelle des participants. En effet, bien que je sois partie du postulat que les enseignant(e)s expérimenté(e)s ont obtenu le CRPE il y a plus de 5 ans, certains ont effectué de nombreuses années en tant que contractuels, d'autres ont eu de l'expérience dans l'animation. De plus, l'âge ne représente pas forcément l'expérience professionnelle, prenons l'exemple d'un de mes participants âgés de 40 ans mais ayant obtenu le CRPE en 2017. L'expérience personnelle peut également être considérée comme une variable indépendante, par exemple de nombreux enseignant(e)s interrogé(e)s avaient des enfants (avant même de passer le CRPE). L'expérience personnelle peut également s'orienter autour de l'intérêt que les enseignant(e)s portent sur la notion d'égalité filles-garçons et de stéréotypes de genre. En effet, nous pouvons supposer que certain(e)s enseignant(e)s ont rencontré des situations qui leur ont permis de se questionner autour de cette thématique et de trouver des solutions qu'ils/elles ont adoptées au sein de leur classe. Enfin, le contexte local de l'école est à prendre en considération. Les écoles dans les Réseaux d'Éducation Prioritaires (REP) accentuent davantage leur enseignement autour de l'égalité homme-femme afin de déstructurer les stéréotypes de genre omniprésents dans la sphère privée. Dans les quartiers populaires les parents exigent de leurs enfants une rigueur comportementale relativement forte, mais celle-ci s'exerce différemment pour les filles et les garçons, compte tenu des rôles genrés. Les jeunes filles, par exemple, doivent répondre à une certaine exemplarité domestique, scolaire et sociale (Deville, 2007).

	Expérience professionnelle			
	Débutants		Expérimentés	
Genre	Femmes (2)	Hommes (3)	Femmes (3)	Hommes (2)

Fig.10 Plan factoriel de deux groupes indépendants.

1.3 Le matériel.

Afin d'étudier si les enseignants sont conscients de l'existence de stéréotype de genre dans le contexte scolaire, j'ai construit un questionnaire de 15 questions (voir annexes I) qui fera l'objet d'un entretien semi-directif. Le but de ce dernier est de récolter des informations qui apportent des explications ou des éléments de preuves à mon travail de recherche. Pour obtenir des résultats, l'entretien semi-directif se compose d'une série d'interrogations ouvertes. Afin de retranscrire les résultats, les entretiens seront enregistrés grâce à un dictaphone. Les avantages des entretiens semi-directifs sont qu'ils permettent de quantifier des hypothèses et s'applique à un grand public.

1.4 La procédure.

Ma recherche s'inscrit dans une recherche à visée compréhensive. Ce type de démarche permet de considérer l'Homme comme un acteur qui construit des significations à partir de la place qu'il occupe dans le monde, et qui produisant des faits sociaux, contribue à la reproduction des déterminismes. Dans le cadre de mon étude, il s'agit alors de considérer l'enseignant(e) comme une personne ayant été influencée elle-même par des stéréotypes de genre et également comme une personne ayant intériorisé ces stéréotypes allant jusqu'à les transmettre de manière inconsciente. La compréhension implique de faire des mouvements de va-et-vient entre le modèle théorique et le matériel empirique. Dans le cadre de mon expérience, il est donc nécessaire de prendre conscience que les différentes études (citées précédemment) affirment que l'école et les différents agents de socialisation participent à la construction, diffusion et induration des stéréotypes de genre chez les élèves. De plus, dans une démarche à visée compréhensive, le terrain présente une fonction de vérification du dispositif théorique construit en amont. De ce fait, mon questionnaire, qui s'oriente autour de la conscientisation des enseignant(e)s

concernant les stéréotypes de genre dans le contexte scolaire, a été construit en fonction des différentes recherches citées précédemment. Les entretiens permettent d'étayer les recherches, les enrichir et donc d'envisager une diversité des conceptions de la théorie. Les participants ont été choisis en fonction de différentes variables afin d'obtenir des résultats riches et interprétables en fonction de ma problématique.

Il me semble nécessaire de préciser que les entretiens ont été passés de manière individuelle du 22 décembre au 11 février. La situation actuelle avec les différentes mesures sanitaires m'a contraint à faire passer 4 entretiens en distanciel via Teams. Ces 4 entretiens en question étaient les entretiens que j'ai menés avec les professeurs débutants ayant obtenu le CRPE en 2020.

L'entretien dure 30 minutes afin de laisser l'enseignant(e) s'exprimer sur ce sujet. De plus, il me semble nécessaire de préciser qu'avant la passation de l'entretien, j'exposai mon sujet aux enseignant(e)s : *« Le sujet de mon mémoire porte sur les stéréotypes de genre dans le contexte scolaire, afin de valider ou invalider mes hypothèses, je vous poserai un ensemble de questions. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, il faut simplement donner son avis à chaque interrogation »*. Cependant, cette amorce ne devra en aucun cas influencer leur réponse. Afin de mener au mieux cet entretien il sera demandé aux enseignant(e)s d'être honnêtes pour ne pas biaiser les résultats.

Au début de l'entretien, l'âge et l'année de l'obtention du concours seront demandés afin d'organiser les résultats. L'entretien sera enregistré à l'aide d'un dictaphone (autorisation demandée en amont) afin de relever avec authenticité les réponses des enseignant(e)s. L'entretien se déroule de façon à ce que je pose la question et que l'enseignant(e) me réponde. À la fin de l'entretien, je proposerai à l'enseignant(e) un espace de dialogue s'il souhaite davantage s'exprimer sur cette thématique.

2. Le questionnaire et ses modalités d'exploitation.

Le questionnaire a été construit afin de mettre en relation les recherches effectuées et la vérification des hypothèses. L'entretien a débuté avec une question ouverte afin d'identifier l'intérêt que les enseignant(e)s portent sur la notion de stéréotypes de genre mais également afin d'identifier l'effet de la formation sur leur conception. En effet, je leur ai demandé de définir les stéréotypes de genre. Les enseignant(e)s pourront affirmer avoir conscience de ces derniers à condition qu'ils arrivent à définir le terme de genre. La loi Refondation de l'école républicaine mise en application en 2013 affirme qu'il est nécessaire de former les enseignants sur l'égalité entre les hommes et les femmes et à la lutte contre les discriminations, car de nombreux travaux en sociologie de l'éducation démontrent, de façon récurrente et depuis longtemps déjà, que l'école participe activement à la perpétuation des inégalités hommes-femmes dans notre société.

J'ai ensuite demandé aux participants s'ils avaient conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire. Bien que cette question soit directive et oriente les participants sur l'objet de mon étude, elle m'a permis de récolter leurs représentations initiales pour ensuite les confronter avec les réponses aux questions suivantes. De plus, afin d'analyser davantage la curiosité des enseignant(e)s concernant la thématique de mon mémoire, je les ai questionné concernant leur connaissance de la convention interministérielle 2019-2024.

L'ensemble des recherches ont démontré que les stéréotypes de genre au sein de l'enseignement jouaient un rôle fondamental concernant l'attitude des enseignants, concernant l'influence de ces derniers sur les performances scolaires et l'orientation future des élèves. Ainsi, par la suite mon questionnaire s'est orienté autour de ces thématiques. Par exemple le concept « la menace du stéréotype » qui affirme qu'un groupe social asservi d'une mauvaise réputation dans un domaine est susceptible de confirmer cette réputation. Dans le contexte scolaire, il s'agit du cas des jeunes filles

qui présentent comme réputation comme étant moins bonnes que les garçons en mathématiques. Ainsi, il me semblait intéressant de demander aux enseignants : « De par votre expérience pensez-vous que les stéréotypes de genre jouent un rôle dans les performances scolaires des élèves ? ». Dans la même optique, les recherches démontrent que les enseignants ont tendance à interroger davantage les garçons que les filles au sein de leur classe. Mais quant est-il de la participation des élèves filles et garçons dans les matières de français et mathématiques ? J'ai donc questionné les participants concernant les choix sélectifs en fonction du genre de leurs élèves dans la participation orale en mathématiques et français. Pour approfondir ce postulat, les recherches ont également démontré que la réussite des filles était souvent associée à du travail assidu alors que celui des garçons était beaucoup plus inné. De ce fait, je leur ai également demandé s'ils attribuaient le même mérite aux garçons et aux filles dans les matières du français et des mathématiques. J'ai également élargi ces questions à l'EPS. En effet, comme démontré précédemment, l'EPS est une discipline, qui selon les textes de l'Éducation Nationale, tient une place dans l'égalité filles-garçons, mais qui en réalité, est considérée comme une discipline dite « masculine ». La persistance des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire nous amène à penser que les filles seraient meilleures dans certaines matières et a contrario les garçons le seraient dans d'autres. Ainsi, il semblait intéressant de poser comme question : « Pensez-vous faire une différenciation notionnelle en fonction des filles ou des garçons ? Si oui, sur quelles notions les filles sont les plus aptes à répondre ? Et les garçons ? ». La différenciation vise à modifier la manière d'enseigner pour améliorer la réussite des élèves. Selon Perrenoud (2005) différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. Lorsque j'évoque la différenciation notionnelle en fonction du genre, je me focalise sur les études menées, notamment celle de Mosconi (2014) qui a illustré que les enseignants s'attendent, en particulier dans les disciplines scientifiques, à ce que les garçons réussissent mieux que les filles. Au contraire, les enseignants s'attendent à ce

que les filles réussissent mieux dans les disciplines littéraires. Selon ce postulat les filles seraient plus aptes à répondre à certaines notions et les garçons à d'autres notions. Enfin, nous avons pu démontrer que les garçons et les filles n'adoptaient pas le même comportement en classe. En effet, à l'école, les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte, tandis que 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 (Mosconi, 2014). Ainsi, j'ai demandé aux participant(e)s s'ils pensaient être plus patients avec les garçons au niveau de leur comportement qu'avec les filles.

Les questions qui ont suivi se sont orientées autour des décisions pédagogiques mises en place par les enseignant(e)s au sein de leur classe. Je leur ai donc demandé s'ils faisaient des groupes mixtes lorsque les élèves travaillaient en groupe. L'égalité filles-garçons est au coeur des programmes, il me semblait alors intéressant de questionner les participants concernant la manière dont ils abordent cette notion avec leurs élèves mais savoir également s'ils ont déjà évoqué les stéréotypes de genre dans leur classe. Pour conclure cet entretien semi-directif, il me semblait intéressant de questionner les enseignants concernant l'influence que leur attitude peut avoir, dès les petites classes, sur la confiance des adolescents en eux, leurs préférences et leur orientations.

Ce questionnaire avec l'ensemble de ses modalités m'a permis de récolter des résultats. J'ai ainsi confronté mes réponses avec mes recherches afin d'être davantage dans une visée compréhensive. J'ai également analysé le vocabulaire mobilisé, des nouvelles variables, la tonalité des voix lors des réponses...

4^{ème} Partie : Réflexions autour des résultats et des hypothèses.

1. Les résultats.

Afin d'analyser les résultats, j'ai retranscrit les propos des participants en me focalisant sur leur parole mais également sur l'ensemble de leur communication non verbale (la tonalité des voix, gestuelle, regard) que j'ai pu observer pendant les entretiens. Ces derniers sont révélateurs (doute, étonnement, surprise, remise en question) et par conséquent approfondissent leur propos.

Les participants ont semblé surpris de définir les stéréotypes de genre dès la première question. J'ai ainsi remarqué différentes expressions associées à l'ébahissement autant sur le plan verbal « *l'entretien commence vraiment par cette question ?* », « *euh... vous pouvez me laisser un temps de réflexion ?* » que non verbale : regard fuyant avec les traits du visage qui prennent une expression d'étonnement. Le participant C a défini les stéréotypes de genre comme « *des clichés, idées préconçues véhiculées par la société, la famille, les enseignants qui casent les personnes par rapport à leur genre qui les assignent à des fonctions et activités et empêcheraient d'accéder à d'autres activités* » et l'enseignante B a approfondi cette définition en affirmant qu'il s'agissait « *d'une attente qu'on a par rapport à la société, on s'attend à un certain comportement de la part des femmes et un certain comportement de la part des hommes* ». Les enseignant(e)s expérimenté(e)s ont défini les stéréotypes de genre autour d'exemples : « *les filles aiment le rose et les garçons le bleu* », « *les filles jouent à la poupée et les garçons aux voitures* », « *les*

filles pleurent plus que les garçons » et « les filles sont bonnes en français alors les garçons sont bons en maths »...

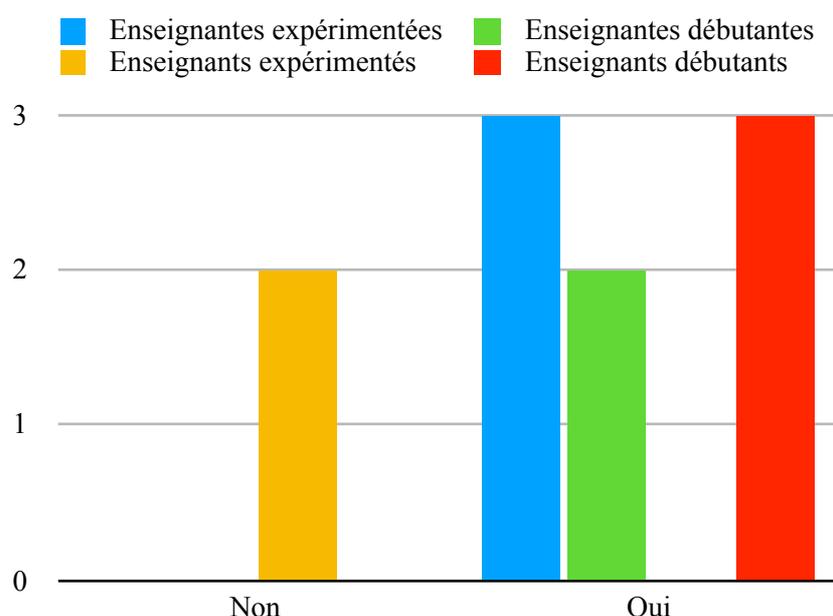
Concernant la question «Connaissez-vous l'existence de la convention interministérielle 2019-2024 qui présente comme objectif principal une approche globale de l'éducation à l'égalité des genres ?». Nous pouvons relever que l'ensemble des professeur(e)s expérimenté(e)s a certifié n'avoir aucune connaissance de cette dernière. Cette non-connaissance s'est traduite par un sentiment d'embarras de la part de ces participants qui s'est accompagné d'excuses « *je suis désolée mais je ne la connais pas* » ou de justifications « *je connais bien les programmes mais je n'ai jamais entendu parler de cette convention* ». Alors, que les enseignant(e)s débutant(e)s, exempté le participant E, ont affirmé connaître cette convention.

La totalité des enseignant(e)s a affirmé avoir conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire. Mais à travers leurs réponses nous pouvons remarquer qu'ils les généralisent à la pratique d'autrui et non à la leur : « *certains enseignants considèrent les filles comme plus sages et plus studieuses et les garçons comme plus perturbateurs et plus enclins à la confrontation. Ce cliché peut influencer la pratique des enseignants*», « *les stéréotypes de genre dans l'enseignement sont présents dans les choix didactiques tels que les albums de jeunesse, les exercices proposés, le sexe des artistes proposés* ». La participante G ajoute également « *l'école et l'enseignement sont des milieux prédominants féminins ce qui engendre davantage de stéréotypes, nous répondons nous-mêmes aux attentes de la société étant que femme enseignante* ». Cependant, les professeur(e)s débutant(e)s affirment ne pas avoir assez d'expérience pour confirmer cette influence mais se sont focalisés sur leurs connaissances personnelles pour répondre à cette question : « *les stéréotypes de genre jouent un rôle dans les performances scolaires et surtout en mathématiques pour les filles, les garçons sont davantage stimulés dès le plus jeune âge grâce aux jeux de construction* », « *si l'enseignant(e) interroge plus souvent des garçons en mathématiques, les filles ne vont pas se sentir concernées, elles vont donc s'investir beaucoup moins dans cette discipline* »...

L'entretien s'est poursuivi avec des questions orientées sur les pratiques personnelles des enseignant(e)s dans le contexte scolaire. Tous les enseignant(e)s

ont confirmé ne pas faire de choix sélectifs en fonction du genre de leurs élèves dans la participation orale autant en mathématiques qu'en français. Ils paraissent tous surpris de ces questions. Cet étonnement s'accompagne de rire et de stupéfaction. Ils se justifient en ajoutant « *je fais participer les élèves timides, discrets et surtout les élèves en difficulté* ». Cependant, après un moment de réflexion certains affirment qu'il s'agit simplement de leur ressenti et qu'il serait davantage intéressant d'observer leur pratique afin de valider leur réponse. Le participant I affirme, suite à un long échange, interagir beaucoup plus avec les garçons qu'avec les filles. Il explique cette tendance par le discours suivant : « *les garçons présentent plus de difficultés à obéir aux règles de classe, ils prennent donc plus de place que les filles dans ma classe, mais je les reprends constamment* ». Ce constat me permet de poursuivre sur les réponses des enseignant(e)s concernant la patience qu'ils accordent aux filles et aux garçons concernant leur comportement. La totalité des enseignant(e)s affirme être moins patient(e) avec les garçons au niveau de leur comportement, la participante B ajoute « *souvent les élèves perturbateurs dans une classe sont des garçons, si nous ne mettons pas des limites rapidement, nous pouvons assister à des débordements* ».

Concernant la question « Pensez-vous faire autant participer les filles et les garçons en EPS? » les réponses divergent en fonction du genre des participants et de l'expérience.



Pour approfondir ce graphique nous pouvons relever les propos de certains enseignant(e)s ayant répondu « oui » à cette question. Le participant C a affirmé « *je ne favorise pas un genre en particulier en fonction de l'activité proposée* » et la participante F ajoute « *je favorise la participation des filles dans les sports masculins et vice-versa pour déstructurer les stéréotypes de genre* ». Nous pouvons remarquer que les deux enseignants expérimentés (I et J) admettent faire une différence de participation, notamment au niveau des démonstrations, ils ont tendance à davantage interroger les garçons pour les sports collectifs (considérés comme un sport masculin) et davantage interroger les filles pour les sports artistiques/gymniques (considérés comme un sport féminin). Le participant I affirme : « *je fais des équipes mixtes pour lutter contre les performances, étant en école prioritaire les filles sont moins bonnes que les garçons autant sur le plan physique que stratégique* ». L'enseignant J ajoute que les garçons participent davantage, s'investissent beaucoup plus et sont plus compétitifs.

Les participants affirment de manière catégorique ne faire aucune différenciation notionnelle en fonction des filles et des garçons. Cette question a interpellé l'ensemble des enseignants, si bien que leurs réactions variaient entre étonnement et plaisanterie. En effet, le participant J a ajouté de manière ironique « *oui j'enseigne la cuisine aux filles et la mécanique aux garçons* ». Pour justifier leur surprise, ils affirment tous que la différenciation qu'ils proposent se focalise sur la diversité de la classe et par conséquent sur les élèves présentant des difficultés scolaires ou comportementales. Cependant, l'entretien semi-directif est un moyen d'échanger et de poser des questions complémentaires. Pour confronter ces propos, j'ai demandé à certains enseignants d'analyser le ratio filles/garçons de leur élève en Activité Pédagogique Complémentaire (APC). Ils ont remarqué un constat, surprenant selon eux (car ils n'avaient jamais remarqué cette tendance), qui répondait parfaitement aux stéréotypes de genre : « *j'ai plus de garçons en difficulté en français (5 garçons pour 1 fille en grammaire) mais plus de filles en difficultés en mathématiques (6 filles pour 2 garçons). En début d'année mes élèves ayant des difficultés apparentes étaient des garçons* », « *En APC français j'ai 2 filles et 7 garçons* » et « *j'ai fait de l'APC sur l'organisation et la méthode de travail, et je n'ai que des garçons* ».

Concernant les questions : « Pensez-vous que les garçons ont plus de mérite que les filles à comprendre certaines notions en français ? Pensez-vous que les filles ont plus de mérite que les garçons à comprendre certaines notions en mathématiques ? ». Les participants ne paraissent pas étonnés que l'entretien s'oriente autour ces questionnements. Nous pouvons relever que les participants A, B, C, D, F, G et H affirment que les filles n'ont pas plus de mérite à réussir en mathématiques et les garçons n'ont pas plus de mérite à réussir en français. Alors que les participants E, I et J constatent le contraire concernant leur pratique : « *à niveau scolaire égal, j'ai tendance à davantage valoriser les filles en mathématiques lorsqu'elles y arrivent et davantage valoriser les garçons en français lorsqu'ils obtiennent une bonne réponse* » et « *les filles ont plus de mérite à réussir en mathématiques car elles essaient de comprendre, elles s'investissent beaucoup plus et travaillent mieux* ».

À propos de la question : « Pensez-vous que les filles ont plus de mérite que les garçons à réussir en EPS? ». Les participants A, B, C, D, F, G et H répondent négativement et de manière catégorique à cette question en justifiant que le genre ne détermine pas les performances sportives. L'enseignant I justifie sa réponse positive à cette question en disant « *j'ai tendance à valoriser les filles dans les sports masculins mais pas les garçons dans les sports féminins* ». Ce propos peut être approfondi par les dires du participant E « *j'ai bien conscience que ma vision du sport, de par mon expérience personnelle et mon éducation, est très masculinisée, si bien que je valorise les filles dans certaines activités comme le football* ». De plus, le contexte de l'école a influencé les réponses des enseignants. La participante F, enseignante en Réseau d'Éducation Prioritaire affirme « *les filles sont parties de rien, elles n'ont aucune activité extra-scolaire, elles sont simplement à la maison pour faire à manger ou le ménage, donc si elles progressent en EPS je vais avoir à davantage les valoriser* », et l'enseignant J ajoute « *je pense que les filles ont plus de mérite, d'autant plus dans les quartiers populaires où elles ne pratiquent aucun sport à la maison, j'ai tendance à les mettre davantage en avant, les valoriser voire avoir un regard admiratif* ».

Concernant le dispositif de classe, les enseignant(e)s confirment faire constamment des groupes mixtes pour promouvoir le vivre ensemble, l'égalité filles-

garçons et la mixité. L'enseignante G affirme même « *ça me choque presque lorsque les groupes ne sont pas mixtes* ». À propos de la question « Avez-vous déjà abordé la notion d'égalité filles-garçons et plus particulièrement les stéréotypes de genre avec vos élèves ? Si oui, sous quelle forme ? ». Les professeur(e)s expérimenté(e)s se focalisent sur des séquences d'EMC afin d'aborder l'égalité filles-garçons en utilisant différents documents supports tels que la journée mondiale de la femme (8 mars). Les enseignant(e)s débutant(e)s favorisent également la transdisciplinarité « *j'ai fait une séance en histoire sur la place du père à l'époque de Napoléon et un texte affirmait que le père de famille était considéré comme le grand chef. Mes élèves devaient répondre à la question suivante : qu'en pensez-vous? Beaucoup trouvaient cette affirmation normale, alors un débat s'est ouvert sur la place des hommes et des femmes dans la société.* ». Ils abordent également les stéréotypes de genre en se focalisant sur des situations quotidiennes rencontrées dans la classe ou dans la récréation « *dans la cour j'ai remarqué que les garçons ne voulaient pas que les filles jouent au football, alors nous avons ouvert un débat en classe* ». La participante F fut la seule à construire une séquence sur les stéréotypes de genre « *Dans les REP+, les stéréotypes de genre sont omniprésents dans les sphères privées. Pour contrer cette réalité, avec mes collègues nous avons mis en place un projet d'école sur le vivre ensemble mené avec des partenaires extérieurs tels que le planning familial et des éducateurs de rue. À l'aide de planches de bande dessinée autour de la thématique du genre, nous avons abordé avec nos élèves les métiers, les vêtements, les émotions, les activités physiques et culturels et les violences.* ». Le projet d'école s'est inscrit dans une séquence d'EMC autour de la thématique égalité filles-garçons. En EMC, une grande liberté pédagogique est laissée aux enseignants. Dans l'esprit de la pédagogie de projet, les programmes proposent de faire vivre aux élèves les situations de notre parcours civique (Reverdy, 2013). Entre analyses de situations concrètes et apprentissage par débat, il s'agit de former les élèves à la participation active et éclairée d'un projet de société. L'élève devient donc acteur de sa formation. L'ensemble des séances menées de ce projet présentait le même dispositif : une planche de bande dessinée amenant les élèves à se questionner autour d'une thématique et la mise en place d'un débat alimenté par les éducateurs de rue. Prenons l'exemple du thème sur les activités sportives et culturelles des filles et des

garçons (annexe II). Les différentes pistes, pour ouvrir le débat, établies par l'équipe éducative, le planning familial et les éducateurs de rue étaient :

- Y a-t-il des activités sportives ou culturelles réservées aux filles ou aux garçons ?
- Peut-on refuser la pratique d'une activité en raison de son sexe ?
- Doit-on avoir honte des activités que l'on pratique ou que l'on aime et les cacher aux autres?
- Pourquoi est-ce plus difficile pour les garçons de pratiquer une activité qui semble être faite pour les filles ?

Pour conclure l'entretien, j'ai demandé aux participants leur avis concernant l'influence de l'attitude de l'enseignant(e) sur la confiance des adolescents en eux, leurs préférences et leurs orientations futures. Tous les enseignant(e)s ont déclaré que l'attitude des professeurs avait une influence sur la confiance des adolescents en eux, leurs préférences et leurs orientations scolaires : « *Cette influence peut être autant mauvaise : naissance de stéréotypes, que bonne : tolérance, bienveillance et respect des autres* ». Ils ajoutent également « *Au même titre que comme n'importe quels référents de la vie quotidienne : éducateurs, famille... On se construit en fonction des relations que nous entretenons tout au long de notre vie* ».

2. La discussion.

Cette micro-étude est trop peu significative pour dégager une tendance mais nous pouvons tout de même souligner que les entretiens avec les dix enseignant(e)s font tous apparaître une prise en compte du rôle de l'enseignant sur le sentiment qu'ont les enfants par rapport à l'école à l'adolescence. En effet, les participant(e)s pensent tous que leur attitude, au cours de la scolarité, peut entraîner des sentiments

d'infériorité chez certains élèves. Les dix participant(e)s sont en accord sur le fait que l'attitude de l'enseignant peut avoir des conséquences sur la confiance scolaire de certains élèves et sur leur orientation future. Ainsi, il a semblé intéressant de les questionner autour de leurs pratiques et de leurs comportements pour valider mes hypothèses.

2.1 Les participants sont sensibles au concept de genre.

Au terme de l'ensemble de mes recherches scientifiques, j'ai émis une première hypothèse générale : les enseignant(e)s ont conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire. J'ai demandé de manière explicite dès la deuxième question : « Avez-vous conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans l'enseignement ? ». Tous les participants ont répondu positivement à cette question. Ils ont alimenté leur réflexion grâce à des observables : les comportements/personnalités des filles et les garçons au sein de la classe, les pratiques des enseignants qui diffèrent en fonction du genre de leurs élèves ou encore sur les choix pédagogiques (albums de jeunesse, exercices proposés, le sexe des artistes proposés). Concernant la question autour de l'influence des stéréotypes de genre sur les performances scolaires, nous pouvons observer que les enseignant(e)s ne se focalisent pas sur leur expérience au sein de leur classe mais sur des recherches théoriques. Ils ont conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire mais ils n'associent pas leur réponse à leur expérience ni même à leur pratique. En effet, il est difficile pour les enseignant(e)s d'évaluer sa pratique personnelle, nous pouvons d'ailleurs reprendre une remarque d'un participant : « *il s'agit simplement de mon ressenti et il serait davantage pertinent de faire venir une tierce personne dans ma classe pour avoir des résultats significatifs* ». En effet, les dix enseignant(e)s correspondent au profil qui est défini dans le cadre théorique, c'est-à-dire qu'ils ne se rendent pas compte de l'attitude qu'ils peuvent avoir. Les enseignant(e)s présentent une « idéologie de neutralité », autrement dit, ils ont l'illusion de traiter chaque enfant de la même manière (Zaidman, 1996). Cependant, les recherches démontrent le contraire. Les enseignant(e)s, sans en avoir réellement conscience se comportent différemment en fonction du genre de leur élève. Nous

pouvons supposer que ces comportements relèvent d'une imprégnation et d'une profonde intériorisation des stéréotypes de genre.

2.2 Malgré cette sensibilité des pratiques genrées persistant dans le contexte scolaire.

L'éducation est essentielle pour lutter contre les inégalités liées au genre et permet de se construire comme des personnes affranchies des limitations qui leur sont imposées par des stéréotypes de genre. Les institutions scolaires et la formation prennent activement part, notamment avec la famille et la culture, à la construction d'individus répondant aux rôles genrés traditionnels. Ainsi, il est important de réfléchir aux pratiques des enseignants qui permettraient de rendre l'éducation égalitaire. Les réponses au questionnaire mettent en évidence la présence de pratiques genrées par les participant(e)s dans les classes. En effet, les exigences scolaires, le mérite attribué dans les différentes disciplines, le rapport au savoir, les relations entre l'enseignant(e) et les élèves varient en fonction du genre de l'élève. Les résultats démontrent que la totalité des participants confirment être moins patients avec les garçons au niveau de leur comportement. Ils argumentent leur propos en affirmant que les élèves perturbateurs dans leur classe sont les garçons. Selon eux, des limites doivent donc être imposées afin de ne pas assister à des débordements. Nous pouvons distinguer deux réactions de la part des enseignants. Lorsqu'ils sont confrontés à un cas d'indiscipline de la part d'un garçon, ils vont intervenir le plus souvent possible mais ces mêmes comportements chez les filles provoquent plutôt une attitude de compréhension et d'empathie de la part des enseignants (Doudin et Curchod, 2009).

Il est intéressant de voir que selon mes résultats, sur certains points, il existe une approche différente entre les enseignants et les enseignantes. En effet, les hommes véhiculeraient plus de stéréotypes de genre dans le contexte scolaire. Pour illustrer cette affirmation nous pouvons relever les réponses des participants à la question « Pensez-vous faire autant participer les garçons et les filles en EPS ? ». Toutes les participantes confirment ne pas faire de différence entre les filles et les garçons concernant la participation en EPS. Alors que les hommes expérimentés admettent faire une différence. Ils justifient leur réponse en se focalisant sur les différences biologiques. Ainsi, ils affirment que les filles sont moins bonnes que les

garçons autant sur le plan physique que stratégique. Nous pouvons donc constater que selon ces deux participants, le sport se limite simplement aux performances. De plus, les propos de ces derniers laissent penser qu'ils ont une vision genrée du sport « *sports féminins : gymnastique vs sports masculins : sports collectifs* ». Afin d'approfondir ce constat, il m'a semblé intéressant de questionner les participants sur le mérite qu'ils accordaient aux filles en EPS. Les femmes affirment que le genre ne détermine pas les performances sportives. Alors que les deux hommes expérimentés stipulent qu'ils ont tendance à valoriser les filles dans les sports masculins mais pas les garçons dans les sports féminins. Ils justifient leur réponse en affirmant que leur vision du sport est masculine et pratiquent eux-mêmes des sports masculins. De ce fait, à travers leur réponse, nous pouvons constater qu'ils se sont imprégnés des stéréotypes de genre autour du sport et les transmettent dans leur pratique d'enseignant. Concernant le mérite que les participants attribuent à leurs élèves en mathématiques et en français, nous pouvons rappeler que Rosenthal (1963) par le biais de son expérience (l'effet Pygmalion) a démontré l'effet des attentes sur les performances des élèves. Si l'enseignant qui évalue les performances du sujet s'attend à ce qu'il réussisse, il aura plus souvent tendance à réussir et inversement s'il s'attend à ce qu'il échoue. Nous pouvons remarquer cette tendance dans les réponses des enseignants. En effet, les enseignants hommes expérimentés affirment présenter comme attente de moins bons résultats des filles en mathématiques et la même tendance pour les garçons en français. De ce fait, ils attribuent du mérite à leur réussite dans ces disciplines. Nous pouvons également ajouter qu'un enseignant a confirmé attribuer du mérite aux filles en géométrie mais ajoute « *lorsqu'une fille me rend un travail non soigné en Arts Plastiques, j'ai tendance à être plus sévère* ». Nous pouvons donc supposer que les exigences scolaires sont différenciées en fonction du genre de l'élève.

De plus, il me semble intéressant de préciser que lors de ma recherche de participants, deux hommes expérimentés ont refusé catégoriquement de participer à mon étude. Ces derniers n'ont pas tenu à donner des explications mais ces refus m'invitent à me questionner sur l'importance qu'ils donnent aux stéréotypes de genre dans le contexte scolaire. Ce constat permet alors de répondre à mon hypothèse opérationnelle : les enseignantes ont davantage conscience de l'existence des

stéréotypes de genre dans le contexte scolaire. Cependant, la validation de cette hypothèse est à modérer. Premièrement, la prise de conscience des stéréotypes de genre n'exclut pas le fait d'avoir des pratiques genrées. Deuxièmement, les femmes sont les personnes les plus concernées par les stéréotypes de genre (me too, violences conjugales...). En effet, elles subissent du sexisme. De manière générale, les femmes sont davantage impliquées dans l'égalité filles-garçons et la déconstruction des stéréotypes de genre qu'elles ont sans doute elles-mêmes intériorisé. L'enseignante G a affirmé « *l'école et l'enseignement sont des milieux prédominants féminins ce qui engendre davantage de stéréotypes, nous répondons nous-mêmes aux attentes de la société en tant que femme enseignante* ». Cette tendance ne permet pas pour autant d'affirmer que les hommes ne subissent pas de stéréotypes de genre. Cependant le manque de recherche sur cette thématique limite le questionnement des hommes concernant l'influence de la société sur la masculinité. Nous pouvons donc supposer que si les recherches concernant les stéréotypes de genre s'orientaient autant sur les femmes que sur les hommes, l'ensemble de la société se sentirait impliqué.

2.3 La profonde intériorisation des stéréotypes de genre par les enseignant(e)s.

Nous pouvons démontrer l'intériorisation des stéréotypes de genre en relevant les propos employés par les participant(e)s : « *je favorise la participation des filles dans les sports masculins et vice-versa pour déstructurer les stéréotypes de genre* », « *j'ai tendance à valoriser les filles dans les sports masculins* », « *les filles ont plus de mérite à réussir en mathématiques car elles essaient de comprendre, elles s'investissent beaucoup plus et travaillent mieux* »... Cette intériorisation va amener les enseignant(e)s à transmettre des stéréotypes de manière inconsciente. Ce constat est davantage observable concernant les réponses aux questions suivantes : « Pensez-vous faire autant participer les garçons et les filles en mathématiques ? Pensez-vous faire autant participer les garçons et les filles en français ? ». L'ensemble de mes participants a répondu de manière catégorique ne pas faire de choix sélectifs en fonction du genre de leurs élèves dans la participation orale autant en mathématiques qu'en français. Nous pouvons supposer que les enseignant(e)s ont donné ces réponses afin de ne pas répondre aux stéréotypes de genre : « les filles

sont meilleures en français et les garçons sont meilleurs en mathématiques ». Ainsi, par leur affirmation ils pensent même être dans des comportements inverses à ces stéréotypes. Cependant, ce constat peut être remis en question. Selon eux, les filles présentent plus de difficultés en mathématiques (plus de filles présentes en APC mathématiques) et les garçons en français (plus de garçons présents en APC français). Par ailleurs, sans en avoir conscience, les enseignant(e)s interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles (2/3 vs 1/3) (Mosconi, 2014).

2.4 La nécessité de la prise en compte de nouvelles variables.

À travers l'hypothèse « les enseignant(e)s débutant(e)s ont davantage conscience de l'existence des stéréotypes de genre », je me suis rendu compte que l'expérience professionnelle ne suffisait pas pour répondre à cette dernière. Nous tentons donc de comprendre l'effet de la formation sur la prise de conscience des enseignant(e)s. À travers mes résultats j'ai pu valider cette hypothèse. En effet, par le biais de la première question « Comment définiriez-vous les stéréotypes de genre ? » les enseignant(e)s débutant(e)s ont essayé de donner une définition précise qui permet d'affirmer qu'ils considèrent le genre comme une construction sociale qui renvoie aux attributs, traits de caractère et comportements qui sont traditionnellement décrits comme masculins ou féminins. Les enseignant(e)s expérimenté(e)s ont proposé des réponses plus hésitantes focalisées sur la bicatégorisation des sexes : les filles et les garçons. Au cours de l'enquête ÉgaliGone, Petrovic (2013) a remarqué que les enseignant(e)s considéraient les différences physiologiques comme un vecteur d'explication aux statuts et rôles sociaux. En effet, elle affirme « *chacun(e) arrive au séminaire avec ses stéréotypes sur les rôles des femmes et des hommes, dont le plus récurrent concerne l'origine de cette différenciation, le plus souvent attribuée à la biologie, aux différences de cerveaux et d'hormones* ». De plus, afin d'analyser davantage la curiosité des enseignant(e)s concernant la thématique de mon mémoire, je les ai questionnés concernant leur connaissance de la convention interministérielle 2019-2024. Seuls les enseignants ayant obtenu les concours en 2020 ont connaissance de cette dernière. Ils ont affirmé connaître cette convention grâce à des recherches effectuées pour des dossiers au sein de leur formation en master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et la Formation (MEEF) : mémoire,

dossier de Mise en Situation Professionnel (MSP) du CRPE ou dossier en EMC. Ainsi, nous pouvons considérer que l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) présente des avantages concernant la conscientisation des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire. Avant de poursuivre, il me semble nécessaire de préciser que les professeur(e)s expérimenté(e)s ont obtenu le CRPE entre l'année 2000 et 2010. L'enseignant débutant, qui n'a pas connaissance de cette convention interministérielle, a obtenu le CRPE en 2017 en candidat libre. Les divers textes parus depuis 2013 permettent d'introduire le thème de l'égalité femmes-hommes dans les plans de formation des enseignant(e)s au sein des ESPÉ (maintenant INSPÉ). Enseigner l'égalité et la lutte contre les stéréotypes de genre fait donc partie des incontournables de la formation et vise l'acquisition des compétences professionnelles spécifiques. De ce fait, nous pouvons remarquer que grâce à la formation de l'INSPÉ, les enseignant(e)s débutant(e)s ont pu se questionner autour des stéréotypes de genre et utiliser leur connaissance et leur compétence au sein de leur classe. La mise en place d'une formation sur ce sujet, comme l'indique Mosconi (2014), paraît donc essentielle afin qu'il y ait un changement. Cette formation doit se faire par auto-confrontation, car la transmission des stéréotypes est parfois inconsciente. D'ailleurs de nombreux participant(e)s m'ont affirmé après l'entretien vouloir s'intéresser davantage à cette thématique et par conséquent remettre plus facilement leur pratique qui semble parfois stéréotypée.

L'enjeu d'une recherche compréhensive est aussi de prendre en considération de nouvelles variables qui peuvent expliquer la validation des hypothèses. Il est également important de prendre en compte l'environnement social et familial des participants. Rappelons que les tranches d'âge des participants sont variées. Ainsi, ils n'ont pas grandi avec la même éducation et autour des mêmes préoccupations politiques. Nous pouvons citer comme exemple concret l'évolution des modèles familiaux avec l'émergence des familles recomposées, monoparentales, homoparentales... De ce fait, l'éducation que les participants ont reçue diffère. L'intérêt que les enseignant(e)s donnent aux stéréotypes de genre viendrait de prime abord du contexte, autrement dit, de leur éducation familiale et des préoccupations politiques, ce qui les amèneraient par la suite à s'interroger et se renseigner sur cette thématique. Prenons comme titre d'exemple un propos du participant E : « *J'ai bien*

conscience que ma vision du sport, de par mon expérience personnelle et mon éducation, est très masculinisée, si bien que je valorise les filles dans certaines activités comme le football ». La formation viendrait donc ensuite afin d'approfondir leur réflexion. Cela se traduit aussi par la manière dont les enseignant(s) abordent la notion d'égalité filles-garçons et plus particulièrement les stéréotypes de genre avec leurs élèves. Les professeur(e)s expérimenté(e)s se focalisent sur les savoirs disciplinaires en EMC alors que les enseignant(e)s débutant(e)s favorisent également l'analyse de situations quotidiennes rencontrées dans la classe ou dans la récréation. Ces situations concrètes permettent d'ouvrir des débats, d'écouter le point de vue de chacun, et d'établir de la transdisciplinarité. La participante F est la seule qui a proposé une séquence autour des stéréotypes de genre. Elle a justifié d'aborder avec ses élèves cette thématique en évoquant le contexte scolaire de son école. En effet, dans les REP, les stéréotypes de genre sont davantage présents de par leur persistance dans la sphère privée. Ainsi, l'intérêt qu'elle donne aux stéréotypes de genre s'explique par le contexte scolaire dans lequel elle enseigne.

3. Les limites et prolongements possibles de mon étude.

Le fait d'avoir mené une enquête sur ce sujet en tant que jeune femme étudiante peut être limite. Les participants pouvaient se questionner quant à l'objectivité que je pouvais accorder à l'interprétation des résultats. Il me semble intéressant de relever une remarque d'un participant à la fin de l'entretien « *Je pense que vous vous intéressez à cette thématique car vous êtes une jeune femme qui a été influencée par les stéréotypes de genre tout au long de sa scolarité et vous ne voulez pas reproduire ce schéma avec vos futurs élèves ».*

En abordant les stéréotypes de genre dans le contexte scolaire, je me suis confrontée à un sujet très vaste. Au début de mes recherches, j'ai mis en évidence de nombreux axes de travail possibles : albums de jeunesse, manuels scolaires, pistes pédagogiques pour travailler l'égalité filles-garçons à l'école. En ciblant ma recherche sur l'attitude des enseignant(e)s, j'ai restreint ce champ de possibilités et compliqué mon analyse. Il me semblait plus pertinent d'étudier cet aspect, relatif à mon futur métier. Cependant, l'attitude des professeur(e)s est un sujet difficile à observer, et à analyser, de manière objective et significative. De plus, j'ai pu constater que de nombreuses variables pouvaient influencer ma recherche. L'exemple le plus concret est l'expérience individuelle autrement dit l'intérêt que l'enseignant(e) porte sur cette thématique. Le choix d'avoir travaillé sur une micro-étude a aussi compliqué mon travail de recherche puisque toutes mes hypothèses doivent être modérées par le fait que je ne peux généraliser mes résultats. J'ai fait le choix d'orienter mon étude en utilisant des entretiens afin de proposer de questions ouvertes tout en favorisant l'échange. Ces entretiens spontanés proposés aux enseignants avaient pour objectif d'évaluer leur position sur la question des stéréotypes de genre à l'école. Bien que ces derniers furent constructifs, les réponses aux questions ouvertes étaient parfois difficiles à analyser. De plus, ce dispositif nécessitait une organisation, c'est d'ailleurs pour cela que certains entretiens se sont déroulés en distanciel. Il aurait donc été intéressant d'établir un questionnaire destiné aux enseignants diffusé par internet à un large panel. Ce dernier m'aurait permis d'avoir davantage de participants pour dégager une tendance plus significative. Cependant, le support écrit aurait fait perdre aux réponses leur spontanéité et donc leur authenticité. De plus, il me semble nécessaire de préciser que j'ai construit mon entretien afin d'analyser l'attitude des enseignants concernant leur prise de conscience des stéréotypes de genre dans le contexte. De ce fait, j'ai fait le choix d'utiliser des tournures de phrases telles que : Pensez-vous? Connaissez-vous ? Avez-vous ? De par votre expérience ?. Ces dernières présentent une limite car elles impliquent directement les participants. Les professeurs, naturellement ne vont pas répondre de manière objective pour plusieurs raisons : manque de recul, manque d'objectivité, dédouanement... De ce fait, il aurait été intéressant de formuler les questions différemment : Pensez-vous faire autant participer les garçons et les filles en mathématiques ? —> Pensez-vous que les enseignants font autant participer les garçons et les filles en mathématiques ? De

plus, il aurait intéressant de focaliser mon mémoire sur une autre démarche. J'aurais pu observer le comportement des enseignants en classe (exemple : la répartition des interrogations, le temps moyen de réponse, le type de question ou encore le type de feed back apporté... tout cela en prenant en compte le genre de l'élève) afin de confronter les recherches théoriques avec les situations réelles. Cette démarche paraît totalement pertinente si nous retenons la remarque d'un participant « *il s'agit simplement de mon ressenti et il serait davantage pertinent de faire venir une tierce personne dans ma classe pour avoir des résultats significatifs* ».

J'ai fait le choix d'orienter mon étude avec des enseignants de cycle 3. Comme précisé précédemment, les élèves en cycle 3 sont selon Piaget dans le stade des opérations concrètes. Plus précisément, les enfants vont donner une place importante aux apprentissages scolaires. Ils intègrent des valeurs, des règles et prennent quelques responsabilités. Ils vont forger leurs propres idées et leur morale en s'ouvrant au monde. De ce fait, il me semblait intéressant d'étudier la manière dont les enseignant(e)s de cycle 3 amener les élèves à se questionner concernant l'égalité filles-garçons et observer la façon dont ils considéraient les stéréotypes de genre dans leur classe. Cependant, les stéréotypes de genre sont ancrés dans notre société et par conséquent sont transmis dès le plus jeune âge. De ce fait, il aurait pu être intéressant d'interroger des enseignant(e)s de cycle 1 afin d'analyser les similitudes ou différences concernant leur attitude.

Conclusion

La problématique de mon mémoire : « Les enseignants sont-ils conscients de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire ? Et qu'est-ce qui peut constituer un frein ou un levier à la prise de conscience de ces derniers ? », a fait émerger plusieurs axes : Quel est le rôle de l'enseignant dans les inégalités filles-garçons à l'école ? L'attitude des enseignants envers les filles et les garçons peut-elle participer à la transmission des stéréotypes de genre ? Contribue-t-il à la diffusion des stéréotypes de genre dans leur classe ? S'ils ont conscience des stéréotypes de genre pourquoi sont-ils persistants ? Quels sont les freins et les leviers ?

Les recherches théoriques et les orientations de l'Éducation Nationale m'ont permis de concevoir mon questionnement et j'ai vu apparaître plusieurs réponses : même si l'environnement social et familial est le premier outil de diffusion des stéréotypes de sexes, les mécanismes internes à l'école (enseignants, savoirs, manuels) semblent avoir une part non négligeable dans la transmission des inégalités. En effet, d'après les études de Mosconi (2014), les enseignants interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles. Ils présentent également des attentes qui varient en fonction du genre de l'élève. De ce fait, différentes études démontrent que les stéréotypes de genre influencent les performances scolaires des élèves. Cependant, l'ensemble des chercheurs affirme que les enseignants sont souvent peu conscients de l'existence de ces derniers dans le contexte scolaire. En effet, ils perçoivent les inégalités et les stéréotypes présents en société mais les pensent absents dans le contexte de l'école (Mosconi, 2014). Ces affirmations étant théoriques, j'ai donc souhaité réaliser une micro-étude basée sur des entretiens semi-directifs afin de répondre à ma problématique et par conséquent valider ou non mes hypothèses opérationnelles :

- Les enseignant(e)s débutant(e)s ont davantage conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire.

- Les enseignantes ont davantage conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire.

Même si mon étude ne peut pas faire l'objet d'une généralisation, j'ai pu, grâce à la visée compréhensive de mon mémoire, mettre en relation les recherches scientifiques avec mes résultats. En effet, j'ai mis en avant le fait que même si les enseignants semblent avoir conscience de la responsabilité des acteurs de l'école dans la diffusion des stéréotypes de genre, ils pensent le contraire de leur propre pratique.

Malgré le fait que nous avons conscience de notre rôle dans la transmission des inégalités de genre, il est difficile d'éviter de diffuser des stéréotypes qui ont été construits tout au long de notre vie sociale. Les inégalités que vivent les filles et les garçons sont donc engendrées par la société et leur environnement familial mais aussi par l'école, lieu important de la vie sociale d'un enfant. Il est donc important, afin de véhiculer des valeurs d'égalité que la formation des enseignants aborde ce problème. Pour cela, chaque enseignant de l'école doit intégrer sa responsabilité dans la transmission de ces stéréotypes. Ces stéréotypes sont autant dommageables pour les garçons que pour les filles en matière d'estime de soi et de réussite scolaire. L'école a donc le devoir de prendre en compte ces stéréotypes et de les réduire. La prise en compte de l'enseignant n'est qu'un départ dans le travail pour diminuer la transmission des stéréotypes de genre à l'école.

Comme piste d'intervention, il me semble important de proposer des activités à mettre en place dans une école afin de diminuer au maximum la transmission des stéréotypes de genre. Pour cela, il faudrait intégrer cette problématique dans le projet d'école. De plus, il est important de rendre explicite les stéréotypes de genre afin d'aider les élèves à mener une réflexion autour et d'acquérir un esprit critique. La promotion de l'égalité entre filles-garçons doit donc être véhiculée dès le plus jeune âge et tout au long de la scolarité de chaque élève. L'école et ses acteurs ont donc le devoir de combattre les stéréotypes de genre diffusés dans la vie scolaire des élèves afin que chacun prenne conscience et intègre l'importance de la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes dans la société.

Bibliographie

« Actions éducatives ». Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo4/MENE1500237C.htm>. Consulté le 5 mai 2021.

Arab, Samia Ben. Lutter contre les stéréotypes de genre dès la maternelle. Penser et enseigner l'égalité par le jeu et la littérature pour permettre aux enfants de construire librement leur personnalité. juin 2017, p. 133, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01802370>.

Arnold, Aron, et Maria Candea. « Comment étudier l'influence des stéréotypes de genre et de race sur la perception de la parole ? » *Langage et société*, vol. n° 152, no 2, juin 2015, p. 75-96, <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2015-2-page-75.htm>.

Basdevant, Jonathan. La littérature jeunesse et les stéréotypes de genre : du véhicule de stéréotypes de genre à l'outil de lutte. 2019, p. 22, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02278250>.

Bouchot, Alicia. Transmettre et conscientiser l'égalité filles-garçons : débattre, observer et aménager autour de l'égalité en classe d'EMC en 5e. 2020, p. 68, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03098006>.

Capt, Céline. L'influence de nos représentations sur le genre dans nos actions quotidiennes. mars 2008, https://doc.rero.ch/record/9134/files/Memoire_de_recherche_final.pdf.

Charmillot, Maryvonne, et Laurence Seferdjeli. Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4614/1572/5493/Pages_de_187_EXPCOM.pdf.

Coroado, Sylvie, et Virginie Coroado. Représentation des métiers, stéréotypes et orientations sexuées. mai 2015, p. 122, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01207631>.

Couchot-Schiex, Sigolène. « Où en est-on dans la formation aux questions de genre des enseignant.e.s en EPS ? Une analyse à partir du master MEEF de l'ESPÉ de l'académie de Créteil ». Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... : Analyses didactiques et sociologiques, édité par Fabienne Brière-Guenoun et al., Presses universitaires de Franche-Comté, 2020, p. 187-99, <http://books.openedition.org/pufc/11702>.

Dagot, Lionel. « Menace du stéréotype et performance motivationnelle : le cas des demandeurs d'emploi ». L'orientation scolaire et professionnelle, no 36/3, septembre 2007, p. 343-56, doi:10.4000/osp.1452.

Daréoux, Évelyne. « Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants ». Empan, vol. n° 65, no 1, juin 2007, p. 89-95, <https://www.cairn.info/revue-empan-2007-1-page-89.htm>.

De Coster, Lotta. Pourquoi les filles préfèrent-elles les poupées et les garçons les voitures ? Les stéréotypes, l'identité et les rôles de genre chez les enfants : perspective développementale. janvier 2006, https://www.researchgate.net/publication/323293633_Le_developpement_des_stereotypes_de_genre_chez_les_enfants.

Demailly, André. « De Pygmalion aux prophéties autoréalisatrices ». Le Journal des psychologues, vol. n° 260, no 7, 2008, p. 68-72, <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2008-7-page-68.htm>.

Dolain, Magali, et Miryam El Khadkhoudi. Étude de dépliants antisexistes chez des élèves de moyenne et grande section maternelle. mai 2018, p. 57, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01888215>.

Dufoix, Audrey. Comment remettre en question les stéréotypes de genre au sein d'une classe de CM2 ? 2017, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01791443/document>.

Duru-Bellat Marie, 1990, L'école des filles, Paris, L'Harmattan.

« Égalité entre les filles et les garçons ». Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, <https://www.education.gouv.fr/egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-9047>. Consulté le 5 mai 2021.

« Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2020 ». Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2020-289508>. Consulté le 5 mai 2021.

Gausse, Marie. L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES GARÇONS : PARADOXES ET INÉGALITÉS. octobre 2016, <https://edupass.hypotheses.org/files/2016/10/112-octobre-2016.pdf>.

Jaboin, Yveline. « C'est bien... un homme à l'école maternelle ! » Nouvelles Questions Feministes, vol. Vol. 29, no 2, 2010, p. 34–45, <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2010-2-page-34.htm>.

Lasne, Annie Da-Costa. La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ? Université de Bourgogne, 19 novembre 2012, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00781692>.

Latorre, Honorine. La mixité dans la lutte contre les stéréotypes de genre. juillet 2016, p. 82, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657406>.

Le Doeuff Michèle, 1989, L'étude et le rouet, Paris, Seuil.

L'effet des stéréotypes implicites et des caractéristiques des professeurs sur les décisions d'orientation - Réseau National de Lutte Contre les Discriminations à l'Ecole. <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article128>. Consulté le 5 mai 2021.

« Les ABCD de l'égalité : un abandon symbolique ». Observatoire des inégalités, <https://www.inegalites.fr/Les-ABCD-de-l-egalite-un-abandon-symbolique>. Consulté le 5 mai 2021.

Les inégalités hommes-femmes se creusent tout au long du parcours professionnel - Insee Analyses Auvergne-Rhône-Alpes - 54. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3362995>. Consulté le 5 mai 2021.

Mieyaa, Yoan, et Véronique Rouyer. GENRE ET SOCIALISATION DE L'ENFANT : Pour une approche pluri factorielle de la construction de l'identité sexuée. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01080693/document>.

Mollard, Caroline, et Laura Soulié. Rôle de l'enseignant dans la diffusion des stéréotypes de sexe. mai 2012, p. 66, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00816551>.

Morley, Chantal. « Masculin/féminin ». Revue française de gestion, vol. no 158, no 1, 2004, p. 67-86, <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2004-1-page-67.htm%23pa15>.

Mosconi Nicole (1989), La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?, Paris, PUF.

Mosconi Nicole (1994), Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs, Paris, L'Harmattan.

Mosconi Nicole (1998), Égalité des sexes en éducation et formation, Paris, PUF.

Müller, Valentin. Les différences de comportement entre filles et garçons à l'école selon la perception des élèves et des enseignants, https://doc.rero.ch/record/31129/files/mp_ms1_p18301_2011.pdf

Olivier, Christiane. L'Enfant et sa sexualité. Fayard, 2001.

Ouali, Maïté. L'influence des stéréotypes et de la compétition sur des élèves d'école élémentaire. 2018, p. 40, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02371993>.

Perrenoud - Différencier : un aide-mémoire en quinze points. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.html. Consulté le 5 mai 2021.

Reeb, Laurence, et al. « Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse. » Bulletin de psychologie, vol. 556, no 4, 2018, p. 727, doi:10.3917/bupsy.556.0727.

Salle, Muriel. « Formation des enseignants : les résistances au genre ». Travail, genre et sociétés, vol. n° 31, no 1, avril 2014, p. 69–84, <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2014-1-page-69.htm>.

« Stéréotypes : la face invisible des inégalités ». Observatoire des inégalités, https://www.inegalites.fr/Stereotypes-la-face-invisible-des-inegalites?id_theme=21. Consulté le 5 mai 2021.

Terlon, Claire. « Filles et garçons devant l'enseignement scientifique et technique ». Revue française de pédagogie, vol. 72, no 1, 1985, p. 51–59, doi:10.3406/rfp.1985.1534.

Vigneron, Cécile. « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? » Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, no 154, mars 2006, p. 11–124, doi:10.4000/rfp.146.

Vouillot, Françoise. « L'orientation aux prises avec le genre ». *Travail, genre et sociétés*, vol. No 18, no 2, 2007, p. 87–108, <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2007-2-page-87.htm>.

Warot, Céline. Les représentations de l'EPS chez les élèves-garçons et les élèves-filles à l'école élémentaire. mai 2014, p. 86, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01083872>.

Zancarini-Fournel, Michelle. « La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire ». *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, no 93, octobre 2004, p. 63–78, doi:10.4000/chrhc.1289.

Zanferrari, Fanny. « Interprétations masculines et attentes féminines à l'égard des hommes dans le travail social ». *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, novembre 2005, <http://journals.openedition.org/leportique/713>.

Table des illustrations

Fig.1 Les stéréotypes, préjugés et discriminations. Source : D'après Delisle (2008).	11
Fig.2 Échelle de Bem Sex Roles Inventory : Items masculins / Items féminins / Items neutres. Source : D'après Bem, 1974.....	14
Fig.3 La théorie du sexisme ambivalent. Source : D'après Glick et Fiske, 1996 (figure réalisée par moi-même).....	16
Fig.4 Exemples de marketing genré. Source : Photos prises par moi-même.....	21
Fig.5 Résultats des 6 classes de l'expérience « effet pygmalion ». Différence entre le groupe désigné et le groupement contrôle. Source : D'après Rosenthal et Jacobson, 1968.....	24
Fig.6 Figure complexe de Rey-Ostherrieth. Source : D'après Rey et Osterrieth (1944).....	29
Fig.7 Part des filles et des garçons par série en terminale générale et technologique (%). Source : D'après Base Centrale de Pilotage, rentrée 2019, établissements publics et privés sous contrat.....	32
Fig.8 Tableau population enseignant(e)s débutant(e)s.....	43
Fig.9 Tableau population enseignant(e)s expérimenté(e)s.....	43
Fig.10 Plan factoriel de deux groupes indépendants.....	45

Annexes

Annexe I : Questionnaire.....76

Annexe II : Exemple d'une planche de Bande Dessinée de l'enseignante F « Les activités sportives et culturelles des filles et des garçons. ».....77

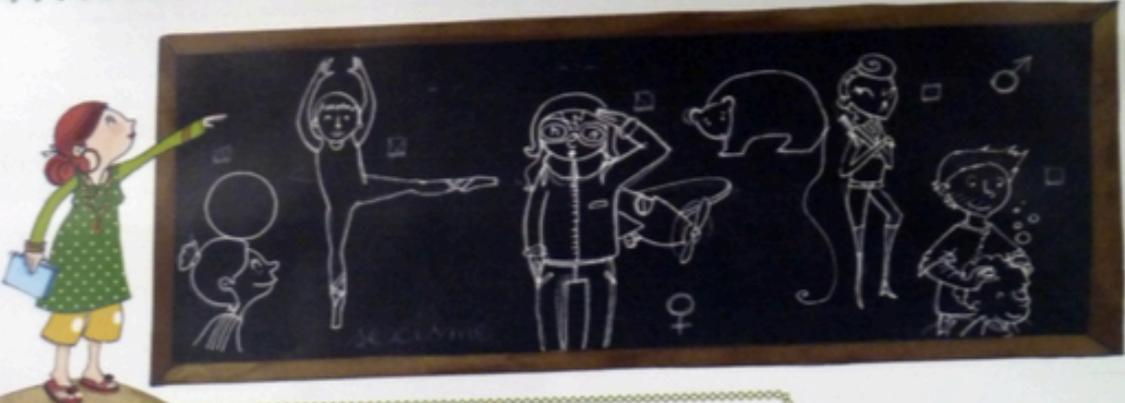
Annexe I : Questionnaire.

- Comment définiriez-vous les stéréotypes de genre ?
- Avez-vous conscience de l'existence des stéréotypes de genre dans l'enseignement ? Si oui donner des exemples
- Connaissez-vous l'existence de la convention interministérielle 2019-2024 qui présente comme objectif principal une approche globale de l'éducation à l'égalité des genres ?
- De par votre expérience pensez-vous que les stéréotypes de genre jouent un rôle dans les performances scolaires des élèves ?
- Pensez-vous faire autant participer les garçons et les filles en mathématiques ?
- Pensez-vous faire autant participer les garçons et les filles en français ?
- Pensez-vous faire autant participer les garçons et les filles en EPS ?
- Pensez-vous faire une différenciation notionnelle en fonction des filles ou des garçons ? Si oui, sur quelles notions les filles sont les plus aptes à répondre ? Et les garçons ?
- Pensez-vous avoir plus de « patience » avec les garçons au niveau de leur comportement qu'avec les filles ?
- Pensez-vous que les garçons ont plus de mérite que les filles à comprendre certaines notions en français ?
- Pensez-vous que les filles ont plus de mérite que les garçons à comprendre certaines notions en mathématiques ?
- Pensez-vous que les filles ont plus de mérite que les garçons à réussir en EPS ?
- Lorsque les élèves travaillent en groupe, faites-vous systématiquement des groupes mixtes ? Si oui pourquoi ?
- Avez-vous déjà abordé la notion d'égalité filles-garçons et plus particulièrement les stéréotypes de genre avec vos élèves ? Si oui, sous quelle forme ?
- Pensez-vous que l'attitude de l'enseignant, dès les petites classes peut avoir une influence sur la confiance des adolescents en eux, leurs préférences et leurs orientations ?

Annexe II : Exemple d'une planche de Bande Dessinée de l'enseignante F « Les activités sportives et culturelles des filles et des garçons. ».

Philo mène la danse

◆ Poupées et grosses voitures ◆ À partir de 6 ans ◆ Extraits d'une histoire de Séverine Vidal illustrée par Mayana Hérit



en résumé... *Philo a beau faire des efforts, il déteste le foot. Lorsque la maîtresse annonce à la classe que cette année ils vont faire de la danse, il est le seul garçon à s'en réjouir...*

l'histoire... « PHILLO, TU SERAS LÀ SAMEDI, pour le match retour ? » Oui, je serai là, avec mon ridicule short fluo qui flotte sur mes petites jambes toutes blanches. Je m'appelle Philo. J'ai neuf ans et je hais le foot.



AU DÉBUT, J'ÉTAIS PETIT ET COMPLEXÉ. Je n'avais pas beaucoup d'amis. Quand on me proposait de venir jouer, je répondais toujours : « Non merci les gars, je préfère aller à la bibliothèque. »



Heureusement, j'ai découvert l'amour et ça, c'était LA super top expérience. Lorette m'a plu à la seconde où j'ai posé mes yeux pleins de terre et de jus d'herbe sur elle.

À LA RENTRÉE DU CM1, j'ai eu la maîtresse que je voulais. Elle nous a dit que cette année, on allait faire de la danse. Mais quand j'ai vu la tête des copains de la classe, j'ai fait comme eux, j'ai dit : « C'est pourri, c'est nul, c'est un truc de filles, de meufs. Pourquoi ? »

Elle a dit qu'hier, les garçons de la classe avaient dit des grosses bêtises, plus grosses qu'eux. **Que ça s'appelle du « sexisme ».** Elle a répété que les garçons pouvaient danser, les filles pouvaient jouer au foot si elles voulaient. Elle a dit aussi qu'il n'y avait pas de métiers réservés aux femmes et d'autres aux hommes. Les femmes peuvent être aventurières ou pilotes d'avion. Les hommes peuvent être coiffeurs pour dames ou poètes.

ALORS, J'AI PRIS MON COURAGE À DEUX MAINS et j'ai annoncé à mes parents qu'entre le foot et moi, c'était fini. Divorce. Torts partagés. Je le déteste, il ne m'aime pas non plus. On est quittes. Mon père s'est levé, drôlement vexé. Il a dit : « Mon fils danseur, on aura tout vu. »



LA MAÎTRESSE A PARLÉ À MON PÈRE. Petit à petit, Papa a adouci son discours. En juin, la classe présentait une petite chorégraphie devant les parents. À la fin, j'ai entendu les applaudissements : génial ! Le lendemain, au petit déjeuner, j'ai eu avec mon père ce qu'on peut appeler une conversation d'homme à homme.

Alors, j'ai décidé que **personne ne peut savoir pour moi ce que j'aime ou pas.**

quelques questions...

1. Qui raconte l'histoire ?
2. Quelle activité déteste-t-il ?
3. Quelle activité aime-t-il ?
4. Qui le soutient ?
5. Qui change d'avis à la fin de l'histoire ?

C'est mon genre !
CLARA
talent d'adulte

Gaëlle BIGOT

Les enseignant(e)s sont-ils conscient(e)s de l'existence des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire ?

Résumé : À l'heure où l'égalité entre les femmes et les hommes est une grande cause nationale du quinquennat du président Emmanuel Macron, nous trouvons encore une persistance des stéréotypes de genre dans le contexte scolaire. Cependant, l'école, qui prépare les futurs citoyens, a le devoir de promouvoir l'égalité hommes-femmes, de lutter contre les discriminations et donc contre les stéréotypes de genre. Les enseignant(e)s, principaux acteurs de l'école, ont un rôle très important à jouer dans la construction de l'égalité entre les genres. Néanmoins, par divers mécanismes, ils participent à la transmission des stéréotypes de genre : par la transmission de savoirs stéréotypés, par des interactions avec les élèves inégales selon le sexe, par une différence de comportement envers les filles et les garçons... Dans chacune de nos attitudes, peuvent se diffuser ces stéréotypes, que nous avons intégrés dès le plus jeune âge par les mécanismes de la société. Ces attitudes ne sont pas conscientes mais il est nécessaire qu'une prise en compte soit faite afin d'informer et de former au mieux les acteurs de l'école.

Mots clés : genre - école - inégalité - stéréotype - transmission

Are teachers aware of the existence of gender stereotypes in the school context?

Abstract : At a time when equality between women and men is a major national cause of President Emmanuel Macron's five-year term, we still find a persistence of gender stereotypes in the school context. However, the school, which prepares future citizens, has the duty to promote gender equality, to fight against discrimination and therefore against gender stereotypes. Teachers, as the main actors of the school, have a very important role to play in the construction of gender equality. Nevertheless, through various mechanisms, they participate in the transmission of gender stereotypes: through the transmission of stereotyped knowledge, through interactions with students that are unequal according to gender, through a difference in behavior towards girls and boys... In each of our attitudes, these stereotypes can spread, which we have integrated from a young age through the mechanisms of society. These attitudes are not conscious, but it is necessary that they are taken into account in order to inform and train the actors of the school.

Keywords : gender - school - disparity - stereotype - transmission