



HAL
open science

La déconstruction des stéréotypes de genre à l'école : quels enjeux pour les enseignant.e.s ?

Coline Onillon, Kloé Raynard

► To cite this version:

Coline Onillon, Kloé Raynard. La déconstruction des stéréotypes de genre à l'école : quels enjeux pour les enseignant.e.s ?. Education. 2023. dumas-04429754

HAL Id: dumas-04429754

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04429754>

Submitted on 31 Jan 2024

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

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

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

**La déconstruction des stéréotypes de genre à l'école :
Quels enjeux pour les enseignant.e.s ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Coline ONILLON et Kloé RAYNARD

le 10 mai 2023

en présence de la commission de soutenance composée de :

Solange BEAUCHESNE, directrice de mémoire

Marie-José MIRGON, membre de la commission

Remerciements

Nous souhaitons adresser notre véritable reconnaissance à plusieurs personnes en particulier, sans qui l'écriture de ce mémoire n'aurait pas pu être réalisable.

Pour commencer, à Madame Solange BEAUCHESNE, notre directrice de mémoire, pour son écoute et ses conseils précieux qui nous ont permis d'aboutir à la réflexion écrite de ce travail. Nous la remercions amplement pour l'attention particulière qu'elle a posée à notre sujet : la déconstruction des stéréotypes de genre à l'école.

Nous tenons aussi à remercier nos maîtres d'accueil temporaire qui nous ont permis de réaliser des séances pour enrichir notre contenu analytique et nos résultats : Mesdames Amélie BENESTEAU, Delphine GAUVRIT, Sophie PECHARD et Christel PEREIRA.

Mais également, toutes les personnes ayant répondu avec soin à nos questionnaires permettant d'enrichir nos arguments portés tout au long de ce travail.

Sommaire du mémoire

Introduction	p. 4
1. Éléments théoriques	p. 6
1.1. Définitions	p. 6
1.2. Les stéréotypes dans la société	p. 7
1.2.1. Les stéréotypes présents avant la naissance de l'enfant	p. 7
1.2.2. Les stéréotypes présents avant l'entrée à l'école	p. 8
1.2.3. Les stéréotypes dans la société	p. 11
1.3. Les stéréotypes à l'école	p. 14
1.3.1. L'école, un lieu qui renforce les stéréotypes ?	p. 14
1.3.2. L'attitude des enseignant.e.s diffère-t-elle selon le genre des élèves ?	p. 16
1.3.3. Les stéréotypes présents dans les punitions	p. 20
1.3.4. La configuration de la classe est-elle aussi stéréotypée ?	p. 21
1.3.5. Les stéréotypes présents dans les manuels scolaires	p. 22
1.3.6. Les stéréotypes présents dans les albums jeunesse	p. 26
1.3.7. La cour de récréation, un espace genré et stéréotypé ?	p. 29
1.4. Les solutions	p. 30
1.4.1. Les formations pour les enseignant.e.s, avantages et inconvénients	p. 31
1.4.2. Les actions possibles au sein de l'école et de la classe	p. 32
1.4.3. Exemple : le monde d'Egalia	p. 35
2. Éléments analytiques	p. 36
2.1. En élémentaire	p. 37
2.2. En maternelle	p. 64
2.3. Les questionnaires	p. 79
Conclusion	p. 88
Bibliographie	p. 91
Annexes	p. 94
4^{ème} de couverture	p. 114

Introduction

L'école maternelle et élémentaire constitue pour les élèves un lieu de socialisation extrêmement fort. C'est au sein d'elle, ainsi que dans les familles, que les élèves vont se construire psychologiquement et physiquement. Les enseignant.e.s constituent alors un puissant agent de socialisation qui va façonner la personnalité des élèves. C'est pourquoi, en tant que futures enseignantes, nous avons décidé d'axer notre travail de recherche sur le thème suivant : la déconstruction des stéréotypes de genre à l'école. Enseigner l'égalité des genres est un enseignement qui nous paraît primordial et essentiel dès le plus jeune âge, pour éviter l'installation et le développement chez les élèves des stéréotypes de genre. C'est au cours de cette période que les élèves vont, entre autres, prendre conscience qu'ils et elles appartiennent à l'un des deux genres binaires, féminin ou masculin, et qu'ils doivent donc s'y conformer. Les élèves intègrent à ce moment-là les comportements qui sont conformes aux attentes de la société pour chacun des genres. Les stéréotypes de genre prennent donc naissance dès le plus jeune âge, au sein du milieu familial et scolaire.

La problématique choisie dans le cadre de notre mémoire est la suivante : **de quelle manière l'école peut-elle contribuer à la lutte contre les stéréotypes de genre ?**

Pour répondre au mieux à cette problématique, nous avons organisé notre travail de recherche en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, nous définirons les termes essentiels de notre mémoire, à savoir le genre et les stéréotypes, dans le cadre de l'état de l'art. Nous évoquerons ici que le genre est une construction sociale et historique qui se différencie par définition du sexe biologique. Ensuite, nous exposerons les stéréotypes de genre qui sont présents dans la société, et notamment dans le milieu scolaire. Dans un second temps, nous questionnerons l'importance des formations des enseignant.e.s sur ces questions d'égalité des genres et des stéréotypes. Dans ce cadre, nous ferons part de plusieurs solutions qui ont été proposées par divers.e.s auteur.e.s pour lutter contre l'installation de ces stéréotypes dans les classes mais également des quelques formations proposées par l'Éducation Nationale.

Ensuite, après avoir exposé notre état de l'art, nous vous présenterons les recherches expérimentales qui ont été menées au sein de nos écoles de stage. Nous avons pu mener des séances pluridisciplinaires, alliant du français, de l'Éducation Morale et Civique ainsi que de l'art visuel, dans le but de récolter les stéréotypes présents chez les élèves. Aussi, nous illustrerons cette partie par des questionnaires que nous avons créés à destination d'enseignant.e.s actuel.le.s et d'enseignant.e.s retraité.e.s. Ces questionnaires nous ont permis d'évaluer les évolutions (ou stagnations) entre deux générations d'enseignant.e.s concernant la question des stéréotypes de genre à l'école.

De manière générale, nos résultats ont prouvé que les élèves d'écoles maternelles et d'écoles élémentaires disposaient de stéréotypes de genre et d'attentes sociétales marquées. Néanmoins, nos séances ont montré de véritables changements dans les manières de penser des élèves et nous sommes ainsi convaincues qu'il est primordial de déconstruire les stéréotypes le plus tôt possible.

1. Éléments théoriques

1.1. Définition

Aujourd'hui, "l'hégémonie hétérosexuelle nous fabrique hommes ou femmes, et nous oblige à avoir l'air d'être fait.e.s d'un bloc cohérent faisant correspondre nos organes génitaux, notre orientation sexuelle, notre façon de nous comporter ainsi que la façon dont nous nous habillons" ¹. La sexualité se présente ainsi, selon Butler, comme un enjeu du genre. Le concept de genre est né aux États-Unis dans les années 1970, sous le terme approximatif de "gender studies". Jane Méjias (2014) rappelle que l'anthropologue Françoise Héritier énonce que "les attentes sociales à l'égard de l'enfant et de l'adulte sont normées, c'est-à-dire construites dans l'imaginaire collectif et l'individu en fonction du sexe. D'une certaine façon, le genre est cette attente collective qui préexiste au sexe et le façonne". Le genre est alors une construction sociale et le sexe, une construction biologique. En fait, le genre distingue le sexe biologique et anatomique, du comportement social et du sentiment intime d'être femme ou homme². Le genre définit une "réalité d'apparence évidente" qui invite à distinguer les hommes et les femmes en mettant l'accent sur des caractéristiques et des idéologies construites culturellement et historiquement ; et qui amène à distinguer les hommes - la masculinité, des femmes - la féminité³. Cette dimension du genre correspond à des ensembles de qualités et de compétences que l'on définit sous le terme de stéréotypes.

Selon Pascaline Gaborit (2009), "un stéréotype est l'action par laquelle une personne est associée à une catégorie sociale". Ces stéréotypes peuvent porter sur l'aspect physique, sur des qualités intellectuelles, affectives ou sur l'aspect social. Ainsi, comme l'évoque Marie Duru-Bellat (2017), "les stéréotypes de genre tendent à naturaliser une asymétrie masculin/féminin avec des oppositions fort/faible, rationnel/émotive, autonome/dépendante". Ces stéréotypes "tendent à dévaloriser

1 - Genre et société, Jane Méjias, 2014

2 - Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publiques, Pascaline Gaborit, 2009

3 - La tyrannie du genre, Marie Duru-Bellat, 2017

les femmes et les petites filles et à surévaluer les hommes et les petits garçons, dans la plupart des sociétés contemporaines”⁴.

Passer ces stéréotypes de genre sous silence agit sur les conduites des individus à tel point que l’on parle de “menace du stéréotype”⁵ dont nous évoquerons de nombreux exemples concernant l’école dans les parties suivantes.

1.2. Les stéréotypes dans la société

1.2.1. Les stéréotypes présents avant la naissance de l’enfant

“Depuis des millénaires, la société nous suggère ce que les hommes et femmes sont censé.e.s faire, être et devenir”⁶. Malgré quelques évolutions, ces autrices ajoutent que certaines positions stagnent toujours dans la pensée collective notamment à travers la binarité, c’est-à-dire l’idée selon laquelle il n’existe que deux sexes (homme-femme), et la hiérarchisation des sexes. Par conséquent, ces injonctions sociétales créent des stéréotypes, tellement ancrés et intériorisés qu’ils en sont banalisés. Ces stéréotypes se trouvent à la base des inégalités et discriminations et vont être mis à l’œuvre dans les violences sexuelles et sexistes, les inégalités salariales et l’accès aux carrières, que l’on abordera dans la suite du mémoire⁷.

Plusieurs études ont montré que les stéréotypes de genre sont présents bien avant la naissance de l’enfant. Dès que le terme “fille” ou “garçon” est prononcé à la suite de l’accord des parents lors de l’échographie du deuxième trimestre, une série d’injonctions se déploie du côté des familles. Comme le souligne Jo B. Paoletti, cette échographie joue un rôle primordial pour les parents qui vont organiser et structurer leur environnement familial différemment selon que le bébé soit de sexe masculin ou

4 - Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires, Andrée Michel, 1986

5 - La tyrannie du genre, Marie Duru-Bellat, 2017

6 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

7 - Filles, garçons : Pour une éducation non genrée et sans cliché, Soline Bourdeverre-Veyssière, 2021

féminin⁸. Pour donner suite à cette annonce primordiale pour les parents, ceux-ci vont construire des projections différenciées selon le sexe. Cela va notamment se traduire par le choix du prénom, des vêtements, des jeux... qui seront en accord avec les stéréotypes de genre dictés par la société. Par conséquent, Manuela Spinelli et Amandine Hancewicz (2021) ajoutent que les proches des parents ne souhaitant pas connaître le sexe de leur enfant seront déçus, comme si le fait de ne pas le connaître allait les empêcher de faire connaissance avec celui-ci. Tout cela montre donc l'existence d'un "lien entre le sexe du bébé et son identité, comme si les filles et les garçons avaient des besoins et des comportements différents et donc nécessitaient une éducation différente", ajoutent-elles.

De plus, elles ont montré qu'autrefois, dans la société, les parents préféraient avoir un garçon plutôt qu'une fille. Les principales raisons invoquées par les familles étaient les suivantes : la protection (juridique, financière, sécuritaire) de la descendance et la préservation du nom de famille. Aussi, les parents ajoutent à cela le fait que le garçon peut se défendre lui-même ainsi que sa famille. Comme le mentionnent ces autrices, "les raisons invoquées révèlent les inégalités sous-jacentes de notre société". Aujourd'hui, cette conception a néanmoins évolué : 60% des parents n'ont pas de préférence entre les deux sexes, 20% préfèrent avoir une fille et 20% un garçon.

Pour conclure, "lorsque le bébé arrive au monde, son identité sexuée est largement constituée"⁹.

1.2.2. Les stéréotypes présents avant l'entrée à l'école

Dès la naissance, ces stéréotypes de genre vont se construire et continuer de forger l'identité et la personnalité des enfants. Les représentations que nous projetons sur les enfants sont liées aux valeurs du masculin et du féminin que nous impose la société actuelle. Pour comprendre cela, il suffit de regarder les rayons dans les magasins de jeux ou encore de vêtements. Ce clivage dans les rayons

8 - Le genre de l'école en France : de la mixité à l'inégalité occultée, Jacques Gleyse, 2020

9 - Introduction aux études sur le genre, Laure Bereni, Alexandre Dezé, Alexandre Jaunait et Anne Revillard, 2020.

renforce l'idée selon laquelle les filles et les garçons sont différents et doivent donc se comporter de manière totalement différente¹⁰. La présence de ces rayons genrés constitue des marqueurs qui vont permettre de distinguer le genre des enfants, qui est, effectivement, difficilement repérable dans les premiers mois (sauf à travers les organes génitaux). Par conséquent, les parents vont machinalement acheter des poupées et des dînettes aux filles, et des voitures et des robots aux garçons. Néanmoins, l'achat de jeux différenciés n'est pas sans conséquence pour les enfants. Effectivement, les capacités cognitives mobilisées dans les jeux dits "féminins" et "masculins" diffèrent. Les activités "féminines" encouragent davantage le développement du langage et des émotions alors que les activités "masculines" sont plutôt tournées vers les aptitudes logico-spatiales.

De plus, Manuela Spinelli et Amandine Hancewicz (2021) ont mis en évidence que ces stéréotypes de genre influencent les réponses apportées aux besoins des enfants. Dans leur ouvrage, elles illustrent cette idée par une expérience menée par des chercheurs et chercheuses de l'Institut des neurosciences Paris Saclay sur les pleurs des bébés. Lors de cette expérience, des adultes étaient amenés à écouter des pleurs de bébés de trois mois et devaient dire s'ils s'agissaient de pleurs de filles ou de garçons. Ainsi, les résultats ont clairement révélé que les parents disposaient d'attentes différenciées envers leurs enfants. Les pleurs à tonalité grave ont été attribués aux garçons et ceux à tonalité aiguë, aux filles. Cependant, il a été démontré scientifiquement qu'il n'existait "aucune différence entre les voix des filles et des garçons à cet âge". De plus, les pleurs des garçons étaient supposés exprimer un inconfort supérieur à celui des filles et déclenchent donc une réaction immédiate. Ceci est lié au fait que les filles sont considérées comme capricieuses et que par conséquent, elles pleurent plus que les garçons. Cette expérience montre donc que la réponse de l'entourage diffère selon le sexe du bébé (Manuela Spinelli et Amandine Hancewicz, 2021). Dans la société, les émotions ne sont pas accueillies de la même manière selon que l'on soit une fille ou un garçon. Certaines émotions sont plus ou moins acceptées et tolérées selon le genre de l'individu. Typiquement, on accepte plus une femme qui pleure qu'un homme.

10 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

De même, un homme qui est en colère est plus toléré qu'une femme en colère¹¹. Cette idée renvoie également à d'autres diktats de la société selon lesquels les filles sont associées à la douceur et la mignardise et les garçons, à l'énergie, la force et l'aventure. Aussi, dans la société, les pleurs d'une fille sont généralement associés à la peur, et ceux des garçons à la colère.

La famille est donc le "meilleur agent de transmission du sexisme"¹². Les parents vont adopter des pratiques éducatives différenciées selon le sexe de leur enfant¹³. Typiquement, Jane Méjias (2014) a montré que l'activité physique chez les garçons est plus stimulée que chez les filles ; et que, à l'inverse, les aptitudes sociales sont plus sollicitées chez les filles que chez les garçons. Brigitte Laloupe (2020) partage également cette vision en ajoutant que les garçons ne sont pas encouragés à montrer leurs émotions, contrairement aux filles.

Cependant, comme le rappelle Brigitte Laloupe (2020), cette éducation différenciée se fait de manière totalement inconsciente. Les parents vont modeler les enfants par des micro-comportements, inconscients, mais qui vont construire leur personnalité. De plus, les enfants vont également se construire en observant et en imitant le comportement de leurs parents. Ainsi, dès le plus jeune âge, les enfants vont intégrer les codes sociaux à l'œuvre dans la famille et donc dans la société. Effectivement, ces agissements différenciés ont pour conséquence la construction de rôles sociaux chez les enfants très rigides. Dès l'âge de 2/3 ans, avant l'entrée à l'école, les enfants maîtrisent déjà les comportements et attitudes attendus pour chacun des sexes¹⁴. Anne Dafflon Nouvelle (1997) ajoute aussi que "dès 3 ans, les frontières entre les sexes chez les enfants deviennent relativement rigides : les enfants marquent une préférence très nette envers des camarades de leur propre sexe et leurs rencontres et jeux inter-sexes spontanés deviennent plus rares". Et enfin, elle rajoute que "entre 5 et 7 ans, la valeur accordée aux stéréotypes de sexe

11 - Éducation non sexiste - stop aux stéréotypes de genre !, Brigitte Laloupe, 2020

12 - Non aux stéréotypes ! : Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires, Andrée Michel, 1986

13 - La tyrannie du genre, Marie Duru-Bellat, 2017

14 - La littérature enfantine francophone, Anne Dafflon Nouvelle, 1997

est à son apogée chez les enfants, ce qui implique qu'ils considèrent comme moralement inacceptables des violations des rôles des sexes".

Pour conclure, tous ces comportements différenciés entraînent donc les filles et les garçons vers des "directions totalement opposées"¹⁵. "L'éducation est sexuée dès le plus jeune âge : par exemple, les jouets sont différents pour les filles et les garçons, modelant des identités masculine et féminine. Les normes et les représentations sur les rôles des sexes forgent la construction identitaire et la construction sociale des inégalités"¹⁶.

1.2.3. Les stéréotypes dans la société

Ces stéréotypes de genre ne s'arrêtent pas à la prime enfance, mais sont bien présents tout au long de la vie d'un individu. Comme le rappelle Marie Duru-Bellat (2017), "les stéréotypes canalisent les attentes et donnent une certaine évidence aux comportements observés, qu'ils permettent d'interpréter quasi automatiquement, précisément sur cette base". Elle ajoute aussi que se conformer à ces attentes et stéréotypes renvoie à un sentiment de bien-être chez les enfants.

Ainsi, ces stéréotypes sociaux de genre sont bel et bien présents dans de nombreux domaines de la vie quotidienne, si ce n'est tous. Tout d'abord, Manuela Spinelli et Amandine Hancewicz (2021) ont montré que ce sont majoritairement les hommes qui intègrent les filières dites prestigieuses tandis que ce sont les femmes qui obtiennent un taux de réussite plus élevé au brevet et au baccalauréat. Avec l'avancée en âge, cette ségrégation est de plus en plus marquée : "filles et garçons choisissent des secteurs bien distincts qui correspondent aux attentes genrées de la société". Ce clivage s'observe déjà au lycée où 80% des filles vont en filières littéraires et la majorité des garçons, en filières scientifiques. Ces mêmes auteures rajoutent qu'en études supérieures, ces choix sont encore plus polarisés : 74% des filles sont en langues contre 26% des garçons ; 8% des filles sont en IUT contre 92% chez les garçons. De même, les proportions d'hommes et de femmes dans les Master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) sont totalement

15 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

16 - Les mutations de la société française, Dominique Merllié, Françoise Milewski et Louis Chauvel, 2019

déséquilibrées avec effectivement un pourcentage frôlant les 100% de femmes. Cette différenciation se retrouve indubitablement dans le monde du travail où les femmes subissent discriminations et inégalités. Dans un premier temps, la société considère qu'il y a des métiers de femmes : les métiers du "care" (auxiliaires de vie, aides soignant.e.s,...). Environ 98% des aides à domicile et ménagère sont des femmes, de même pour 88% des infirmier.e.s. Les femmes ne travaillant pas dans ce domaine sont alors rares et considérées hors-norme, non féminines voire même masculines.

À l'inverse, les hommes qui exercent dans ce domaine, dit "féminin", vont entraîner des réactions d'étonnement et des félicitations. En plus de cette ségrégation entre les deux genres, les femmes sont victimes de discriminations et d'inégalités dans le monde du travail. Manuela Spinelli et Amandine Hancewicz (2021) affirment que "la moitié des travailleuses se concentre dans dix métiers alors que les dix professions qui concentrent le plus d'hommes n'emploient que 31% d'entre eux". De plus, malgré quelques évolutions depuis les années 1900 avec les mouvements féministes, les écarts de salaire femmes-hommes sont environ de 24%¹⁷. Ces différences entre les hommes et les femmes se poursuivent aussi dans la sphère familiale et quotidienne. Tout d'abord, le partage des tâches parentales est très inégalitaire : les femmes consacrent en moyenne quatre heures au temps domestique, contre deux pour les hommes (Dominique Merllié et al., 2019). Tout cela renvoie au fait que la notion de réussite est associée à des choses différentes selon que l'on soit un homme ou une femme, dans la société actuelle. Un homme qui réussit sa vie est un homme qui travaille longtemps et rapporte des revenus fixes à la maison. À l'inverse, une femme qui réussit sa vie est une femme qui "prend soin de sa famille"¹⁸. Le travail de l'homme est ainsi valorisé car c'est lui qui rapporte l'argent à la maison, contrairement à celui de la femme qui n'en rapporte pas¹⁹.

17 - Les mutations de la société française, Dominique Merllié, Françoise Milewski et Louis Chauvel, 2019

18 - Éducation non sexiste - stop aux stéréotypes de genre !, Brigitte Laloupe, 2020

19 - Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires, Andrée Michel, 1986

De même, quand il s'agit d'enfants et d'éducation, les individus dans la société ne s'adressent qu' "aux mères en les abreuvant d'injonctions contradictoires et de beaucoup d'avis non sollicités"²⁰. Et les pères ? À l'inverse, ils ne sont pas ou peu sollicités et viennent même à être "traités de héros s'ils effectuent des tâches quotidiennes". Les femmes doivent alors endurer une pression sociale lourde. Manuela Spinelli et Amandine Hancewicz (2021) insistent par ailleurs sur l'importance du congé parental égal pour les deux parents et ce, pour plusieurs raisons : "favoriser l'emploi des femmes, leur autonomie financière, leur repos et surtout, partager la parentalité et l'éducation de(s) enfant(s)".

De plus, Laure Bereni et al. (2020) ont montré que les mères et les pères n'investissent pas le temps de la même manière avec leurs enfants. Les mères s'orientent généralement vers "les activités continues de soin et de stimulations distales et visuelles alors que les pères se chargent des activités ludiques plus ponctuelles avec plus de stimulations kinesthésiques". Ces investissements différenciés entraînent donc des socialisations de genre différenciées²¹. Ces auteurs ajoutent également que malgré cette différence notable, la responsabilité de l'éducation repose cependant principalement sur les mères, car ce sont elles qui passent le plus de temps avec les enfants à la maison. Comme le mentionne Brigitte Laloupe (2020), "notre société est organisée de telle façon que l'attachement de la mère est beaucoup plus favorisé que celui du père".

Ainsi, la première vision du monde qu'ont les enfants est celle de leur famille. Par conséquent, ils vont enregistrer les comportements et actions qui sont propres aux femmes et aux hommes.

Et enfin, en plus de ces stéréotypes présents dans le monde du travail et la sphère familiale, des études ont montré que les caractéristiques psychologiques que l'on attend des hommes et des femmes diffèrent selon le genre. En effet, "les hommes sont considérés comme possédant des caractéristiques telles que l'indépendance, la confiance en soi, l'agressivité qui suggèrent l'accomplissement et la réalisation professionnels. À l'inverse, les femmes sont considérées comme possédant des

20 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

21 - Introduction aux études sur le genre, Laure Bereni, Alexandre Dezé, Alexandre Jaunait et Anne Revillard, 2020

traits tels que la gentillesse, la compréhension et la chaleur humaine qui impliquent une orientation vers les autres”²². Comme le mentionne Pascaline Gaborit (2009), ces différences imposées affectent par conséquent “les comportements et les attentes des différents acteurs au niveau social”. Aussi, “les hommes sont rarement identifiés comme un groupe cible et encore moins comme une population vulnérable”. En effet, Françoise Héritier parle de “la valence différentielle des sexes”, c’est-à-dire “le fait que le féminin et le masculin sont non seulement différenciés, mais aussi hiérarchisés par la société”²³.

Pour conclure, comme l’énonce Jane Méjias (2014) : “dans les sociétés occidentales, le sexe biologique apparent est un déterminant puissant de la construction identitaire d’un individu. Avant que les enfants ne soient en mesure d’exprimer des préférences (jouets, vêtements, couleurs), les différentes modalités de la socialisation leur apprennent à se conformer aux rôles sexués en vigueur dans leur culture”. Cette socialisation primaire va ainsi fonder et modeler la personnalité des enfants sur la base de stéréotypes sociaux de genre. Cela a donc pour conséquence la mise en place d’une ségrégation marquée dans le monde du travail, dans la sphère familiale et émotionnelle.

1.3. Les stéréotypes à l’école

1.3.1. L’école, un lieu qui renforce les stéréotypes ?

Marie Duru-Bellat (2017) rappelle que la garantie et la promotion de l’égalité des genres sont inscrites dans les principes de base de l’institution scolaire. Officiellement, l’école doit traiter chaque élève de la même manière, indépendamment de son sexe et de son origine culturelle (Jane Méjias, 2014).

Rappelons également que l’école était autrefois non mixte : les filles et les garçons n’étaient pas ensemble à l’école. La mixité à l’école a été instaurée en 1975 avec la loi Haby qui a établi l’obligation de mixité dans tous les établissements scolaires français avec, comme l’évoque Jane Méjias, “l’arrivée des enfants du baby-boom à l’âge scolaire, la montée de la demande de scolarisation et la poursuite de l’exode

22 - Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publiques, Pascaline Gaborit, 2009

23 - Genre et société, Jane Méjias, 2014

rural". De plus, en 2005, le gouvernement a inscrit l'égalité entre les sexes dans le code de l'éducation. "Il prévoit des actions de prévention des comportements sexistes, certaines bibliothèques repèrent, pour mieux les critiquer, les stéréotypes dans les livres, et les établissements sont tenus dans le cadre des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) de développer des actions de sensibilisation et de formation pour apprendre le respect de l'autre"²⁴.

Qu'en est-il réellement du milieu scolaire depuis l'instauration de la mixité dans les écoles primaires ? Rétablissent-elles l'égalité des genres, ou au contraire, renforcent-elles les stéréotypes ? Dans les faits, "si la mixité permet aux garçons et aux filles de mieux se connaître et d'apprendre à vivre ensemble, elle renforce aussi les stéréotypes filles-garçons, stéréotypes véhiculés par tout un chacun, enseignants en particulier, sans s'en rendre compte"²⁵. Aussi, comme le rappelle Jane Méjias (2014), "la mixité n'est pas l'égalité. La mixité signifie le mélange des sexes à l'école ou leur coéducation dans un même lieu scolaire. Son contraire est la séparation. La mixité est donc une condition première de l'égalité de droit, mais elle ne garantit ni l'égalité de traitement ni celle des résultats". En effet, comme le mentionne Nicole Mosconi (2001), "il ne faut pas négliger, certes, l'immense progrès que représente la mixité, par rapport à une situation antérieure de ségrégation des sexes qui aboutissait sans doute à plus d'inégalités encore face aux savoirs". Cependant, elle ajoute que les inégalités et discriminations de genre persisteront dans la société tant que les enseignant.e.s ne sont pas sensibilisé.e.s ni formé.e.s à ces questions.

De même, Marie Duru-Bellat (2017) rappelle que Durkheim considère que l'école est une "petite société", composée donc de membres qui "vont, consciemment ou non, exprimer les attentes stéréotypées en matière de comportements et de réussite scolaire". Aussi, comme le mentionnent également Naïma Anka Idrissi et al. (2022), il est important de prendre en compte ce qui se déroule au sein des classes et des écoles, notamment dans "l'organisation des institutions, des pratiques et des postures enseignantes" et non pas uniquement dans les relations entre élèves.

24 - Éducation non sexiste - stop aux stéréotypes de genre !, Brigitte Laloupe, 2020

25 - C'est ton genre, Isabelle Magos, 2011

De plus, à l'école, il existe, selon Nicole Mosconi (2001), une "bi-catégorisation sexuée" des disciplines scolaires, aussi connue sous le terme de "cognition sociale implicite". Cela renvoie au fait qu'il y aurait d'un côté, des disciplines dites masculines et de l'autre, des disciplines dites féminines. À cela s'ajoute également la présence d'une hiérarchisation des disciplines et donc des sexes. Par conséquent, "choisir d'investir telle ou telle discipline n'a pas seulement à voir avec des aptitudes, des capacités ou des savoir-faire, c'est avant tout une question d'identité personnelle, où l'identité sexuée intervient plus ou moins fortement" ²⁶.

1.3.2. L'attitude des enseignant.e.s diffère-t-elle selon le genre des élèves ?

À l'école, les attentes, les comportements et les attitudes des maîtres et maîtresses diffèrent selon le genre des élèves²⁷. "Si l'école est un lieu de développement social, affectif et cognitif pour nos enfants, elle est également un espace de reproduction des stéréotypes sexistes" ²⁸. En effet, ces autrices ajoutent que dès le début de leur scolarité, les enfants sont soumis à un double standard : "des attentes différenciées quant à leurs comportements mais aussi à leurs performances scolaires".

Malgré tout, les enseignant.e.s affirment "qu'ils traitent de la même façon les garçons et les filles, que ce soit dans leurs cours, quand ils les évaluent, ou quand il s'agit de les orienter"²⁹. Pourtant, très peu d'apports théoriques sont effectués dans la formation des jeunes enseignant.e.s aujourd'hui, où les stéréotypes de sexes restent bien marqués dans la société et où les orientations semblent liées au sexe ; il serait étonnant que l'école soit un lieu totalement neutre à ce sujet.

En fait, comme le souligne Jane Méjias (2014), de nombreux travaux ont montré que les attentes des maîtres et des maîtresses étaient bel et bien différentes selon le

26 - Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles l'inégalité entre les sexes?, Nicole Mosconi, 2001

27 - Filles, garçons, pour une éducation non genrée et sans cliché, Soline Bourdeverre-Veyssière, 2021

28 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

29 - Genre et société, Jane Méjias, 2014

sexe des élèves. L'observation des interactions en classe approuve que ces derniers "se réfèrent constamment à ce qui est supposé typique et normal des garçons et des filles"³⁰. D'après de nombreuses recherches, "les enseignant.e.s s'attendent à ce que les filles et les garçons n'aient pas les mêmes aptitudes ou les mêmes "dons" pour les différentes matières scolaires" par exemple. "On voit se construire ici toute la représentation de la différence scolaire entre les filles et les garçons", évoque Jane Méjias (2014).

Pourtant, de nombreuses initiatives visant à réduire ces attitudes différenciées ont été mises en place. Dès l'année 2000, le ministère de l'Education Nationale s'est questionné sur ces réflexions afin de faire prendre conscience aux enseignant.e.s de l'enjeu majeur qu'induisent leurs comportements chez les élèves³¹. Dernièrement, sous le ministère de Najat Vallaud-Belkacem, des programmes et des outils ont été mis en place pour les enseignant.e.s ; par exemple, grâce à cet accès, ils enseignent aux élèves l'homosexualité. De plus, depuis 2013, Jane Méjias (2014) évoque que "la Convention pour l'égalité des filles et des garçons dans le système éducatif encourage cette démarche" en expérimentant l'ABCD de l'égalité. Elle ajoute qu'"il s'agit d'un ensemble d'outils de formation destinés aux enseignants du primaire. Ils doivent leur permettre d'abord d'analyser leur attitude professionnelle. Ils proposent aussi des séquences pédagogiques dont les enseignants peuvent s'inspirer".

Malgré tout, comme l'évoque Isabelle Clair (2015), les enseignant.e.s font des différences, "de façon très subtile et inconsciente". Finalement, elle ajoute que "les enseignant.e.s fonctionnent comme les autres personnes de la population, c'est-à-dire forgées de stéréotypes sociaux".

"La première différence importante qui s'opère dans le comportement des enseignant.e.s à l'égard des filles et des garçons est qu'ils sont très soucieux de ne pas se laisser déborder par les garçons, qui sont considérés comme plus remuants et avec un plus grand besoin de défoulement" (Isabelle Clair, 2015). De même, elle ajoute que les filles seraient, à l'inverse, plus calmes et plus respectueuses de l'autorité envers l'enseignant.e. Ces aptitudes vis-à-vis des élèves ont de

30 - La tyrannie du genre, Marie Duru-Bellat, 2017

31 - Sociologie du genre, Isabelle Clair, 2015

nombreuses conséquences. Il y a tout d'abord une différence notable dans les échanges verbaux ; "les enseignant.e.s ont plus d'interaction avec les garçons, qui sont plus sollicités et plus écoutés" que les filles. À l'inverse, les filles sont moins appelées à répondre et elles sont interrompues³². De même, ces autrices ajoutent que la répartition de la parole est inégale : 56% pour les garçons contre 44% pour les filles. Les enseignant.e.s acceptent plus facilement que les garçons interrompent le cours alors que les filles n'ont pas le moindre droit de parler à haute voix durant une séance. Elles ajoutent que l'indiscipline anticipée des garçons est plus tolérée car elle est "considérée comme inévitable et naturelle". À l'inverse, la reprise à l'ordre des filles est interdite car cela ne correspond pas à "un comportement digne d'une fille", considérée comme plus en phase avec l'institution scolaire. Il y a donc "une valorisation de la parole des garçons et une négligence de celle des filles en classe". L'étude de Corinne de Boissieu en 2009, dans une classe de PS-MS, a prouvé que les filles demandent moins la parole que les garçons³³. En effet, "après un an de scolarisation les garçons dominent l'espace scolaire", et d'après cette autrice, cela ne serait pas dû à l'action des enseignants, mais plutôt "lié aux contenus didactiques" enseignés qui seraient plus attractifs pour les garçons.

La deuxième différence, très stéréotypée chez les enseignant.e.s, est que les garçons n'exploitent pas leurs potentialités intellectuelles et pourraient mieux faire s'ils travaillent et s'investissent davantage³⁴. Une différenciation se remarque tout d'abord dans la qualité des interactions. Très généralement, "les garçons sont sollicités à l'oral pour l'apprentissage de nouveaux savoirs" car ils sont perçus comme des explorateurs ; alors que "les filles sont sollicitées pour la restitution de connaissances" car elles sont considérées comme des aidantes (Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021). De plus, ces autrices soulignent que les appréciations des enseignant.e.s diffèrent. Les garçons sont plus souvent félicités pour leurs compétences et leurs capacités intellectuelles et, à l'inverse, les filles, pour leur minutie et leur discipline. À l'école, des différences prennent place à partir d'impressions stéréotypées qui tendent à penser que les filles sont plus sérieuses

32 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

33 - Le genre de l'école en France : de la mixité à l'inégalité occultée, Jacques Gleyse, 2020

34 - Sociologie du genre, Isabelle Clair, 2015

dans leur manière d'aborder les cours et que les garçons sont plus à l'écart, mais qu'ils ont plus de potentiel intellectuel (Isabelle Clair, 2015). Ainsi, la notation n'est pas neutre entre les élèves. Cette autrice rappelle que les enseignant.e.s notent de façon plus sévère les garçons car ils estiment qu'ils n'utilisent pas la totalité de leurs capacités. C'est pour cette raison que les filles réussissent globalement mieux que les garçons à l'école et ce constat aura des répercussions plus tard car on considérera que les filles ont atteint leur potentiel tandis que les garçons, eux, ont encore des capacités (Isabelle Clair, 2015).

Cette autrice expose une autre différence marquante chez les enseignant.e.s selon laquelle les garçons seraient meilleurs dans les matières scientifiques. Les filles ont alors le sentiment d'être moins fortes en mathématiques et pensent que pour performer dans cette matière, il faut avoir un "don" qu'elles n'ont pas. Cette croyance aura donc des conséquences sur le choix d'orientation des filles, qui amène un fort déficit féminin dans les filières scientifiques (Isabelle Clair, 2015). L'expérience menée par Dominique Lafontaine et Christian Monseur en 2009 montre que "les garçons performants ont tendance à être surévalués et les filles performantes sous-évaluées"³⁵. Ce jugement de notation serait influencé par le stéréotype ; les mathématiques seraient un domaine masculin d'où la valorisation des bons résultats pour les garçons et les filles seraient alors "pardonnées" d'un manque de réussite en raison de leur genre (Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021). "À travers ces pratiques différenciées, les enseignant.e.s opèrent une socialisation différentielle des sexes et contribuent à fabriquer des inégalités entre les sexes par rapport au savoir mathématique, reproduisant ainsi, au niveau de la scolarisation, les rapports inégaux entre les sexes qui organisent l'ensemble de la société"³⁶.

Ainsi, par ces comportements, il y a la transmission d'un "curriculum caché" d'après les sociologues ; "ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites" (Nicole Mosconi, 2001). Elle ajoute également que la représentation sexuée des enseignant.e.s à l'école est une part de ce curriculum caché. Cette

35 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

36 - Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?, Nicole Mosconi, 2001

autrice évoque que “les positions sociales, liées aux rapports sociaux inégaux entre les sexes, s’apprennent et des identités de sexe se confirment ou se remanient”. Il est donc difficile de penser, à travers ces représentations, que les enseignant.e.s ont un comportement neutre et qu’ils n’influencent aucunement le comportement sexué des élèves. Comme le reste de la population, elle ajoute qu’ils sont insérés dans une “cognition sociale implicite qui divise et hiérarchise les sexes et les disciplines”, à travers les représentations, les attentes et les pratiques.

Tant que les enseignant.e.s n’auront pas de formations à ce sujet et ne seront pas sensibilisés à ces questions autour des stéréotypes de genre, “des inégalités persisteront dans l’accès aux savoirs et dans les possibilités de constituer des rapports aux savoirs qui ne discriminent pas les sexes par rapport aux savoirs transmis” (Nicole Mosconi, 2001).

1.3.3. Les stéréotypes présents dans les punitions

Dans la suite de cette partie sur les pratiques enseignantes, nous nous sommes interrogées sur les punitions et principalement sur la question suivante : les sanctions et punitions sont-elles genrées ? La réponse est indubitablement oui. C’est essentiellement la chercheuse Sylvie Ayrat (2011) qui a montré l’aspect stéréotypé des punitions et sanctions employées par les professeur.e.s. Dans un premier temps, elle met en évidence que les garçons sont beaucoup plus punis que les filles. En effet, 80% des punitions les concernent. Néanmoins, lorsque ce sont les filles qui transgressent des interdits, elles sont punies plus durement que les garçons, pour la même faute. Pour quelles raisons ? La somme des interdits des filles est plus longue que celle prévue pour les garçons³⁷. En effet, ces autrices ajoutent que “l’éducation traditionnelle des filles vise à les contrôler davantage, le but étant de les préparer à être des mères serviables et aimables dont le périmètre de vie coïncide avec l’espace de la maison”. Dans un second temps, Sylvie Ayrat montre que le type de transgressions diffère selon le genre des élèves : “les filles sont plus punies pour des bavardages et les garçons pour des agressions et travaux non faits”³⁸. En réalité, ces punitions plus importantes chez les garçons sont infiniment liées aux stéréotypes de genre. En effet, “elles fonctionnent comme un rite de passage favorisant la

37 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

38 - Le genre de l’école en France, Jacques Gleyse, 2020

construction d'une masculinité qui se situe en adéquation avec les attendus scolaires"³⁹. Sylvie Ayrat considère la sanction comme "un rite différenciateur de sexe" pour les garçons. Ces sanctions vont permettre aux garçons de se différencier des filles qui sont, elles, considérées comme étant plus calmes et plus conformes aux attendus scolaires (comme évoqué précédemment) et donc moins sujettes aux sanctions. Donc oui, les punitions et sanctions sont genrées.

1.3.4. La configuration de la classe est-elle aussi stéréotypée ?

La configuration d'une classe relève régulièrement d'une méthode pédagogique liée à des représentations sexuées alors qu'elle devrait plutôt mettre en œuvre les enjeux de la mixité scolaire (Naima Anka Idrissi et al., 2018). Cette différenciation s'observe dans le placement des élèves (tables, rangées, disposition globale). Dans leur ouvrage, ces auteurs exposent qu'en élémentaire, les enseignant.e.s tendent généralement à placer les élèves en alternant un enfant des deux sexes, pour éviter une agitation trop intense en laissant un coin masculin plus important. D'après eux, cela permettrait moins de bavardages et de dissipation car le calme des filles atténuerait l'attitude des garçons. Mais, dès lors, les enseignant.e.s adoptent un comportement stéréotypé ; qui montre des attentes différenciées entre les filles et les garçons. Les élèves représentent aussi une part importante dans la disposition d'une classe. Ces mêmes auteur.e.s ajoutent que ces derniers composent souvent des groupes unisexes, et ils mettent en place des techniques pour se placer en fonction de leur sexe, de leur milieu social et de leur origine.

De plus, en maternelle, les coins jeux sont porteurs de représentations genrées. Dans chaque classe de maternelle, plusieurs coins jeux sont visibles : "coin poupée, coin cuisine, coin garage, coin construction, espace de dessin libre, espace de réflexion...". Le plus souvent, ces espaces sont accessibles aux élèves de manière libre. Ils sont, pour la plupart, exploités de manière autonome par les élèves. Mais, ces espaces ne sont pas libres aux yeux des enfants. Naima Anka Idrissi et al., (2018) ajoutent qu'"ils mobilisent des représentations sexuées dépendantes de la manière dont les activités dont ils sont porteurs sont investies par les femmes et les hommes dans la société, l'univers médiatique". Ces coins ne sont donc pas utilisés

39 - Enseigner l'égalité filles-garçons, Naima Anka Idrissi, Fanny Gallot, Gaël Pasquier, 2018

de la même façon et à la même fréquence entre les filles et les garçons. Les élèves vont prendre place à un jeu en fonction des rôles conformes à leur sexe et quand un des jeux est exploité de manière mixte, les filles et les garçons n'utilisent pas l'espace et les objets de façon similaire, ajoutent ces auteur.e.s.

Ainsi, les coins jeux et la disposition d'une classe forment des "apprentissages différenciés" selon le sexe de l'élève et des rapports de pouvoir peuvent se mettre en place lors de l'exploitation d'un jeu ou d'un espace.

1.3.5. Les stéréotypes présents dans les manuels scolaires

Comme dit précédemment, l'école est incluse dans la société et elle tend à transmettre "aux enfants les valeurs et les normes sociales de l'époque et de la société environnante" ⁴⁰. Dans les pratiques pédagogiques, de nombreux outils utilisés par les enseignant.e.s sont vecteurs de stéréotypes. Par exemple, il a été montré que le manuel n'est pas seulement un outil pédagogique, il est également transmetteur de normes, de valeurs, de représentations qu'il contribue lui-même à créer⁴¹. Les manuels scolaires sont composés de stéréotypes de sexe et diffusent une part importante de sexisme. Le sexisme est "une attitude ou une action qui diminue, exclut, sous-représente et stéréotype des personnes sur la base de leur sexe"⁴². Andrée Michel (1986) déclare que ce sexisme est présent lorsque les textes ou illustrations décrivent hommes et femmes dans des rôles stéréotypés et quand ils exposent des situations inégalitaires et discriminantes sans les critiquer. Pourtant, un "rapport au premier ministre" a été publié en 1997 qui indiquait que si les stéréotypes majeurs avaient été supprimés des manuels scolaires dès les années 1980, il ne resterait plus qu'un sexisme difficile à percevoir⁴³.

En effet, Andrée Michel (1986) évoque que dans les manuels scolaires, trois types de stéréotypes sont présents. Tout d'abord, on peut y percevoir une "exagération des

40 - Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires, Andrée Michel, 1986

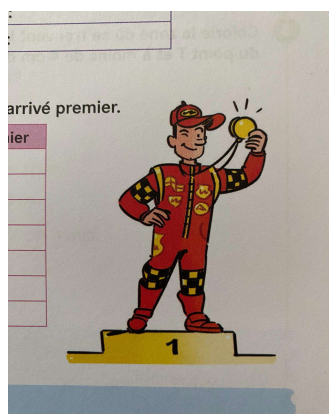
41 - Filles, garçons : Pour une éducation non genrée et sans clichés, Soline Bourdeverre-Veyssiere, 2021

42 - Abu Nasr, J et al., 1983

43 - Genre et société, Jane Méjias, 2014)

traits de personnalité liés à chaque sexe” ; par exemple, “les hommes sont efficaces et courageux et les femmes sont tendres et affectives”. De plus, il y a une mise en valeur de rôles familiaux et professionnels associés à chaque sexe ; par exemple, “les hommes gèrent le budget familial ou exercent le métier de militaire et les femmes sont maîtresses de maison, infirmières, institutrices”. Et enfin, une différence d’activités sociales et politiques est visible ; par exemple, “les femmes sont passives et les hommes assument des responsabilités directrices” (Andrée Michel, 1986). Soline Bourdeverre-Veyssière (2021) parle d’“une invisibilité des femmes”. En effet, les femmes sont beaucoup moins présentes dans les illustrations de manuels et, comme l’a dit Jane Méjias (2014) “quand elles le sont, elles sont représentées dans leur rôle de mère et d’épouse au foyer”. Par exemple, d’après l’expérience de Rachel Hutchins sur les manuels d’histoire de CM1, les femmes sont présentes dans 31% des illustrations alors que les hommes représentent 90% de ces dernières⁴⁴. Ce phénomène est appelé par Margaret Rossiter, “l’effet Matilda” ; qui correspond à négliger l’importance des femmes dans le domaine scientifique et à viser cet apport seulement aux hommes (Soline Bourdeverre-Veyssière, 2021).

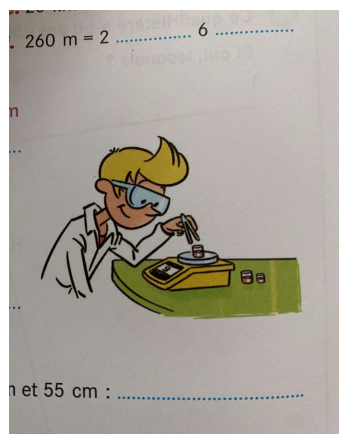
Dans les manuels scolaires, les femmes sont représentées en train de laver, cuisiner, soigner les enfants ; alors que les hommes sont montrés comme puissants, sportifs et intelligents.



(CAP Maths, CM2, Hatier, 2017)

44 - Filles, garçons, pour une éducation non genrée et sans clichés, Soline Bourdeverre-Veyssière, 2021

De plus, en 2012, dans les manuels de CP, les femmes détenant un métier est à 22% et un métier scientifique, à 3% dans les représentations⁴⁵. Dans cette illustration, nous pouvons voir qu'un homme est représenté dans un métier scientifique.



(CAP Maths, CM2, Hatier, 2017)

Comme différents ouvrages et articles l'ont évoqué, les femmes sont représentées dans des métiers d'intérieur ou en lien avec l'éducation, l'enseignement ou le social. En voici un exemple.

Se m'entraîne à mon rythme

Faites des groupes !
La maîtresse d'une classe de CE2 veut mettre ses élèves en groupes. Il y a 28 élèves dans sa classe.

Trouve le nombre de groupes et le nombre d'élèves restants.

1. Si elle fait le plus possible de groupes de 3 élèves, combien fait-elle de groupes et combien d'élèves reste-t-il ?

Je calcule :

Je réponds :

2. Si elle fait le plus possible de groupes de 2 élèves, combien fait-elle de groupes et combien d'élèves reste-t-il ?

Je calcule :

Je réponds :

Trouve deux autres solutions pour que le nombre d'élèves soit le même dans tous les groupes et qu'il ne reste pas d'élève.

Solution 1

Je calcule :

Je réponds :

Solution 2

Je calcule :

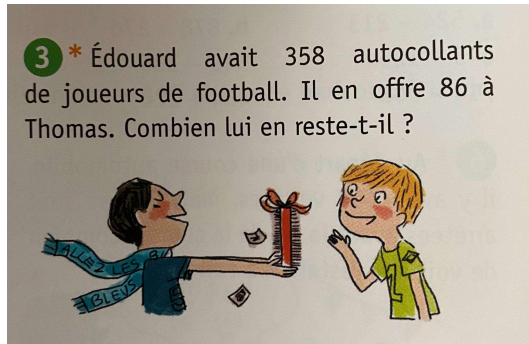
Je réponds :

The illustration shows a female teacher with dark hair, wearing a green shirt, standing and talking to a group of diverse young students. The students are of various ethnicities and are dressed in casual clothing. They are gathered around the teacher, some looking at her and others looking at each other.

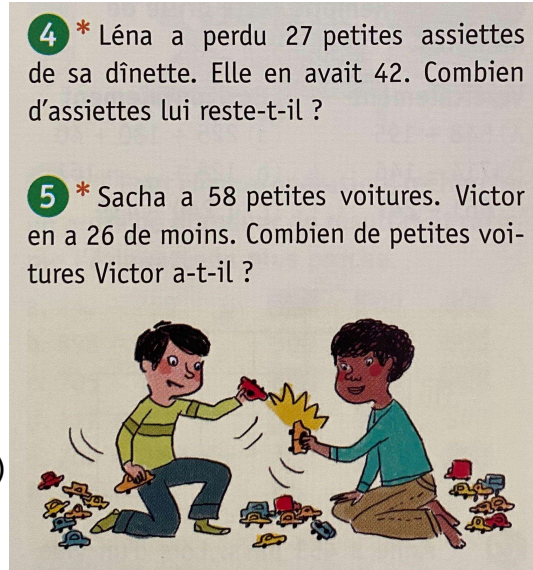
(Haut les maths, CE2, Retz, 2022)

45 - <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

Ces stéréotypes se retrouvent ici dans les illustrations des manuels scolaires, mais beaucoup sont aussi visibles dans les problèmes mathématiques.



(Outils pour les maths, CE2, Magnard, 2012)



(Outils pour les maths, CE2, Magnard, 2012)

Ces multiples clichés engendrent des conséquences importantes. Premièrement, ces représentations imposent un rôle à chaque sexe et limitent les comportements des hommes et des femmes. De plus, les garçons s'enferment dans des rôles stéréotypés alors que les filles perdent confiance en elles et n'exposent pas véritablement leur rôle, car elles le considèrent comme secondaire. Ainsi, les manuels scolaires ne rendent pas compte d'une réalité sociale et l'absence des femmes entraîne un renforcement des stéréotypes.

1.3.6. Les stéréotypes présents dans les albums jeunesse

Depuis plusieurs années, le marché de la littérature enfantine est en plein essor. De plus en plus de livres, écrits et illustrés par des adultes, destinés aux enfants sont publiés ⁴⁶.

46 - La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants, Anne Dafflon Nouvelle, 2002

Les livres de littérature jeunesse sont majeurs pour le développement de l'enfant, tant dans le langage, la connaissance, les émotions, la socialisation ou encore l'imagination, la curiosité et la créativité⁴⁷. Ainsi, l'une des façons qu'ont les enfants d'imaginer leur avenir est de se mettre dans la peau des personnages littéraires qui sont pour eux, des figures et des modèles⁴⁸. Ces derniers proviennent des représentations que la société a imprégnées, qui sont le plus souvent, ancrées de stéréotypes. Anne Dafflon Novelle (2002) montre à travers différentes études que la littérature de jeunesse met en valeur des stéréotypes de genre et que ces livres sont réalisés par des adultes qui y exposent leur vision de la société. Cela pose alors plusieurs problèmes.

Premièrement, les filles sont sous-représentées dans les albums de littérature jeunesse. D'après Caroline Huart, 51% des livres racontent l'histoire d'un héros et 25% celle d'une héroïne. Dans les années 60, une recherche effectuée par Weitzmann, Eifter, Hokada et Ross a montré que les personnages de sexe féminin étaient sous-représentés dans les titres, les rôles principaux et les illustrations ; et que les femmes occupent des rôles insignifiants, sont discrètes et ne sont même pas reconnaissables par un nom. Ces auteurs ont parlé de "la femme invisible". Quelques années après, en 1979, Chombart de Lauwe et Bellan ont analysé un corpus de livres destinés à des enfants de 8 à 12 ans. Ces recherches ont montré que les garçons sont plus nombreux que les filles et que les portraits des garçons sont plus positifs que ceux des filles. De plus, une étude faite par l'Association du Côté des Filles en 1998, analysant les albums destinés aux enfants âgés de 0 à 9 ans a relevé la sous-représentation des filles par rapport aux garçons dans les rôles principaux. En parallèle, une étude réalisée par Leslie Louis en 2013 a indiqué que le nombre de titres genrés masculins était deux fois plus présent que les titres genrés féminins (33% contre 16%)⁴⁹. On observe alors une surreprésentation des personnages masculins dans les albums de littérature de jeunesse. "Ils occupent

47 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

48 - Éducation non sexiste - stop aux stéréotypes de genre !, Brigitte Laloupe, 2020

49 - Le genre de l'école en France : de la mixité à l'inégalité occultée, Jacques Gleyse, 2020

environ les deux tiers des textes et images. Cette surreprésentation est visible dès le titre et la couverture”⁵⁰.

Deuxièmement, les albums de littérature de jeunesse proposent des images qui ne cassent pas les rôles sexuellement assignés. Effectivement, comme le mentionne Brigitte Laloupe (2020), “les hommes sont forts et courageux, même les méchants ; ils conquièrent le monde ou sauvent les plus faibles. Les femmes sont belles et fragiles ; celles qui ont trop de pouvoir sont acariâtres et mauvaises”. Les rôles sont caricaturaux et stéréotypés dans la plupart des livres. Par exemple, cette autrice ajoute que “les personnages féminins, qui occupent le plus souvent des rôles secondaires, sont aussi surreprésentés dans des activités peu valorisées, relevant des tâches domestiques ou des soins aux enfants, par exemple. Et lorsque les femmes sont représentées dans des activités professionnelles, il s’agit encore souvent d’activités de soin aux autres. Les activités des hommes sont, à l’inverse, beaucoup plus variées”. Dans les livres de littérature de jeunesse, on retrouve donc une répartition stéréotypée : “femme-mère-espace privée” et “homme-travailleur-espace public”. Cela en est de même pour les garçons qui se trouvent à l’extérieur et les filles à l’intérieur⁵¹.

Cette différence est encore plus visible dans les albums mettant en scène des animaux et qui s’adressent le plus souvent à de très jeunes enfants. Dans ces derniers, la représentation est plus importante en faveur du masculin avec des animaux plus imposants en taille et en force, comme la mise en scène d’éléphants, d’ours et de loups. À l’inverse, le sexe féminin est mis en œuvre par des représentations plus secondaires et des personnages moins imposants, comme les petits animaux et les insectes. Anne Dafflon Nouvelle (2002) a indiqué dans une étude que les animaux masculins étaient souvent des ours, des lions, des lapins et des loups ; et que les animaux féminins étaient des souris et des guêpes.

50 - Éducation non sexiste - stop aux stéréotypes de genre !, Brigitte Laloupe, 2020

51 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

Ces choix ne proviennent pas du fait qu'il faille utiliser des déterminants masculins et féminins pour représenter des animaux de chaque sexe ; en effet, les mots lionne et louve existent⁵².

Ainsi, ces représentations stéréotypées ne sont pas sans conséquences dans le développement des enfants. En effet, une étude faite en 1978 par Ashby et Wiimaier, a montré que des filles âgées de 9 à 10 ans ayant lu des histoires présentant des portraits de femmes non-traditionnelles se projettent vers des métiers non-stéréotypés féminins, alors qu'à l'inverse, les autres jeunes filles exposées aux stéréotypes se dirigent vers des professions connotées féminines (Anne Dafflon Nouvelle, 2002). De plus, ces stéréotypes apprennent aux élèves à penser et s'exprimer avec des stéréotypes ; ce qui différencie leurs comportements et leurs choix. Ces stéréotypes sexistes jouent un rôle négatif tant sur les garçons que sur les filles, même si elles sont plus touchées puisqu'elles sont représentées de manière inférieure⁵³.

Les causes de cette représentation stéréotypée proviennent tout d'abord du fait que les auteurs écrivent davantage d'histoires avec un héros de leur propre sexe qu'avec un héros du sexe opposé (Anne Dafflon Nouvelle, 2002). De plus, elle montre que les livres dont les auteurs sont identifiables (81%) révèlent qu'ils sont majoritaires par rapport aux autrices (51,9% contre 43,5%). De même pour les illustrateurs, 67% des auteurs sont identifiables et montrent que les illustrateurs masculins sont plus importants (55,3% contre 42,5%). On remarque que le sexe masculin est davantage présent dans le secteur de la littérature enfantine, et que cela a des répercussions sur l'écriture et l'illustration des albums de littérature de jeunesse.

De plus, Anne Dafflon Nouvelle (2002) évoque dans son article, l'étude de Smith, Greenlaw et Scott qui ont montré en 1987 que les enseignant.e.s choisissent des livres en faveur du sexe masculin. L'apprentissage de la lecture et de la vie en société se fait par la littérature et les livres sont sélectionnés par les enseignant.e.s. Étant donné que ces derniers lisent des livres stéréotypés à haute voix, les enfants

52 - La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants, Anne Dafflon Nouvelle, 2002

53 - Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires, Andrée Michel, 1986

intériorisent des idées et sont influencés. Une recherche effectuée à Genève par Anne Dafflon Nouvelle en 2002 a montré que les enfants de 8 à 12 ans préfèrent lire un livre dont le héros est de leur propre sexe.

D'après Leslie Louis, la liste du ministère est extrêmement stéréotypée et témoigne de la domination masculine alors que la domination scolaire est féminine ; celle de la littérature⁵⁴.

1.3.7. La cour de récréation, un espace genré et stéréotypé ?

De plus, il a été montré que la cour de récréation était un espace hiérarchisé, à la fois entre les garçons et les filles, mais aussi entre les grand.e.s et les petit.e.s, provoquant un accès inégalitaire aux différents espaces⁵⁵. De manière générale, ces auteurs évoquent que les garçons se situent au centre de la cour et "préfèrent les jeux de ballon et de course poursuite". À l'inverse, les filles se trouvent davantage en périphérie de la cour où elles se trouveront donc limitées dans leurs déplacements. Elles vont ainsi s'orienter vers des jeux plus calmes (cordes à sauter, élastiques, ...) ou encore discuter sur un banc. Ces autrices ajoutent aussi que les enfants ne jouent donc pas librement, mais plutôt selon des normes sexistes produisant ces inégalités. En plus de cette utilisation différenciée de la cour de récréation selon les filles et les garçons, "la violence est extrêmement masculine car on impose aux garçons de se défendre"⁵⁶.

De même, Naima Anka Idrissi et al. (2018) ajoutent que "sous couvert de développement de l'autonomie et de liberté laissée aux enfants, la cour de récréation est en général un espace de désinvestissement de la part des adultes". Ces auteurs reprennent également dans leur ouvrage le propos suivant de Zaidman (1996) : "les enseignant.e.s veillent essentiellement à la sécurité, n'intervenant que pour prévenir les situations de danger ou éventuellement gérer des conflits".

54 - Le genre de l'école en France : de la mixité à l'inégalité occultée, Jacques Gleyse, 2020

55 - Enseigner l'égalité filles-garçons, Naima Anka Idrissi, Fanny Gallot, Gaël Pasquier, 2018

56 - Éducation non sexiste - stop aux stéréotypes de genre !, Brigitte Laloupe, 2020

Cependant, en 2010, Karine Isabelle (2010) a mené une étude sur les déplacements des enfants dans la cour de récréation. Elle montre que “d’une école à l’autre, le sexe dominant les déplacements dans la cour de récréation semble ne pas être le même”⁵⁷. Plusieurs questions se posent donc : les attitudes des enseignant.e.s auraient-elles un rôle dans l’utilisation de la cour ? et l’établissement ? Ainsi, si les réponses sont oui, cela signifie que l’on pourrait agir sur cette variable. “Cela reste cependant à travailler davantage par des études plus quantitatives et plus nombreuses”.

1.4. Les solutions

L’enfance et l’adolescence sont des périodes clés dans la vie d’un individu dans lesquelles il va intérioriser “les représentations et les normes de sexe qui prévalent dans une société donnée”⁵⁸. Ainsi, l’école participe et contribue à la transmission et au partage de ces inégalités de genre. Pourquoi ne pas faire de l’école un lieu de transmission de normes égalitaires ? En effet, comme le mentionnent ces auteurs, il serait également possible de faire prendre conscience aux élèves de ces mécanismes en promouvant l’égalité des genres afin de lutter contre tout sexisme et discrimination (racisme, classicisme, LGBTphobie) dont l’objectif serait de créer de véritables situations d’apprentissages égalitaires.

“S’engager dans une éducation non sexiste signifie avancer vers une prise de conscience individuelle ou collective, ouvrir le champ des possibles de nos enfants et construire une société plus juste”⁵⁹.

1.4.1. Les formations pour les enseignant.e.s, avantages et inconvénients

En France, la question de l’égalité filles-garçons à l’école est vraiment entrée en vigueur dans les années 2000 avec une nouvelle convention interministérielle : “se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de

57 - Introduction aux études sur le genre, Laure Bereni, Alexandre Dezé, Alexandre Jaunait et Anne Revillard, 2020

58 - Enseigner l’égalité filles-garçons, Naima Anka Idrissi, Fanny Gallot, Gaël Pasquier, 2018

59 - Éduquer sans préjugés, Manuela Spinelli, Amandine Hancewicz, 2021

tout ordre pour promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes". Aujourd'hui, les textes officiels de l'Education Nationale "fixent à l'école la mission de contribuer à la construction d'une égalité réelle des femmes et des hommes par celle des filles et des garçons, et ceci notamment par la déconstruction des stéréotypes de sexe"⁶⁰. Cependant, pour lutter contre ces stéréotypes, il faut, dans un premier temps, que les enseignant.e.s en prennent conscience. Pour cela, il existe différentes formations. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation incite les INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) à organiser des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes. Ces formations ont pour objectif "de faire prendre conscience que l'école en tant qu'institution transmet des normes et des valeurs, notamment celles d'une hiérarchisation entre le masculin et le féminin et que les enseignants peuvent être agents de cette inculcation". Dans les faits, comme le soulignent Annie Léchenet et al., (2016) le nombre d'INSPE proposant une réelle formation est bien trop faible. Néanmoins, dans leur ouvrage, ces autrices nous partagent une formation proposée par Geneviève Guilpain, enseignante de philosophie et formatrice à l'INSPE de Créteil. Cette formation comporte différentes phases :

1. Une phase de problématisation : pour commencer la formation, la formatrice fait un tour de table et demande à chaque enseignant.e d'expliquer la raison de sa venue. Cela permet de faire émerger les positionnements de chacun.e autour de ce sujet. Pour donner suite à cela, la formatrice construit une problématique.
2. Une phase de déconstruction des représentations et la confrontation à des savoirs : la formatrice présente aux apprenants le documentaire suivant : "Bienvenue dans la vraie vie des femmes". Le visionnage débouche ensuite sur un échange entre participant.e.s qui met en évidence des problèmes qui n'avaient pas été soulevés auparavant : la réussite paradoxale des filles, la division sexuée des tâches... Cette phase permet de "déconstruire et confronter les participants à des savoirs jusque-là ignorés".

60 - Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable, Annie Léchenet, Mireille Baurens et Isabelle Collet, 2016

3. Une phase sur les implications pédagogiques : la formatrice donne aux participants un lexique et une grille d'auto-analyse. Les participant.e.s s'interrogent sur ce qu'il serait possible de mettre en œuvre au sein de l'école et de la classe pour réduire ces inégalités et ces stéréotypes de genre.

Les participant.e.s quittent la formation par la remise d'une bibliographie et d'une sitographie commentées.

Quels ont été les effets de cette formation ? De manière générale, les participant.e.s en sortent convaincu.e.s, certains font même "part d'une prise de conscience brutale et d'une forme d'électrochocs". En effet, selon Annie Léchenet et al., (2016) cette formation permet aux participant.e.s de "prendre conscience d'une constellation de problèmes, d'apporter des éléments de savoirs sans apporter des connaissances trop complexes et d'éviter les crispations consécutives à de controverses résultats d'un approfondissement des problèmes soulevés". Cependant, les quelques formations proposées, entre autres celle-ci, contiennent aussi plusieurs limites non négligeables. Tout d'abord, il est fréquent que des enseignant.e.s se sentent personnellement remis en cause. Dans ce cas-là, la formation devient contre-productive et aucun bénéfice n'en sera tiré. Aussi, une autre limite soulevée est le "caractère inévitablement superficiel". En effet, "cette formation laisse les enseignants au seuil d'une expérience qui leur fait mener seul.e.s. Il serait souhaitable que cette première rencontre se poursuive sous la forme d'un accompagnement leur permettant de préparer ensemble leurs séances et d'y réfléchir collectivement"⁶¹

1.4.2. Les actions possibles au sein de l'école et de la classe

Nos différentes lectures nous ont permis de recenser quelques actions qui étaient possibles à mettre en place au sein de l'école et des classes pour prôner l'égalité des genres. En effet, comme le mentionne Andrée Michel, "le but urgent de l'école va être de devenir un agent de changement en vue d'établir une réelle égalité entre les sexes". Cette volonté de rétablir l'égalité entre les genres passe aussi bien par l'abolition des stéréotypes sexistes présents que par la promotion d'une image

61 - Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable, Annie Léchenet, Mireille Baurens et Isabelle Collet, 2016

positive valorisant le genre féminin. “Certes, par nature, les filles et les garçons sont différents mais ces différences ne doivent pas servir de prétexte aux inégalités”⁶². L'éducation non genrée, à l'école comme à la maison, commence, dans un premier temps, par une utilisation correcte des termes. Dans son ouvrage, Soline Bourdeverre-Veyssiere donne l'exemple typique suivant : “lui c'est un garçon car il a un zizi et elle c'est une fille car elle n'en a pas”. Cela introduit la notion de manque chez les filles et peut donc entraîner chez elles un sentiment d'infériorité. Ainsi, comme l'énonce Soline Bourdeverre-Veyssiere (2021), utiliser les bons termes contribue “à les normaliser en leur ôtant toute honte et indécence”.

Dans un second temps, au sein même de la classe, l'enseignant.e peut travailler directement sur les stéréotypes de genre avec ses élèves. En effet, le site Canopé propose l'utilisation de la bande dessinée Look'ado de Anne Rouvin pour une séance d'EMC en cycle 3. “Cette histoire permet d'aborder la liberté de se vêtir comme on le souhaite, les attitudes et remarques sexistes en lien avec l'apparence vestimentaire, les insultes et moqueries, les menaces et discriminations qui peuvent aussi exister, au sein d'un établissement, entre des filles envers d'autres filles”⁶³. En plus, de ces séances d'EMC, Brigitte Laloupe (2020) préconise de choisir des collections qui ne reproduisent pas les stéréotypes de genre et de jouer avec l'imaginaire des enfants. Par exemple, elle propose de travailler sur le petit chaperon rouge avec les élèves en leur demandant de répondre à la question suivante : “et si le petit chaperon rouge était un garçon, qu'est-ce que cela changerait ?”. Cette façon de faire permettrait “d'aider les enfants à relativiser et à décrypter la façon dont les histoires fonctionnent en contrebalançant le sexisme dans la mesure du possible”. Aujourd'hui, la maison d'édition Talents Hauts est une des seules maisons d'édition qui prend en compte la question du genre et la lutte contre le sexisme dans sa ligne éditoriale. En effet, cette petite maison d'édition met à disposition des ouvrages non conventionnels traitant du sexisme et s'adressant aussi bien aux garçons qu'aux filles⁶⁴. Malgré un changement des conventions habituelles, leurs ouvrages ne sont pas pour autant éloignés de “l'imaginaire des enfants”.

62 - Filles, garçons : Pour une éducation non genrée et sans clichés, Soline Bourdeverre-Veyssiere, 2021

63 - <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

64 - <http://www.talentshauts.fr/>

Prenons l'exemple de l'ouvrage «*La princesse et le dragon*», l'héroïne de l'histoire "ne subit pas l'aventure, elle est au cœur d'un parcours initiatique". A la fin de l'histoire, il y a manifestement un retournement des codes et des attentes du lecteur, car c'est à l'héroïne de sauver le prince, et non l'inverse, comme on a l'habitude de le voir dans les contes traditionnels. La princesse n'est pas celle qui subit mais celle qui agit pour retrouver l'ordre initial (site internet - Talents Hauts). Ce type d'ouvrages permet aux élèves de se questionner "sur les normes et les rôles de sexe par le biais de personnages de fiction"⁶⁵.

Aussi, concernant le temps de parole attribué à chaque élève, Naima Anka Idrissi et al. (2018) proposent plusieurs pistes d'amélioration pour construire une répartition égalitaire de la parole : interroger simultanément une fille puis un garçon, suivre l'ordre alphabétique, cocher le nom des élèves interrogé.e.s, ... Sur un plan plus qualitatif, ils proposent de "diversifier les types de sollicitations adressées aux filles et aux garçons : émission d'hypothèse, explication, reformulation...". Cependant, "ces tentatives de rééquilibrage du temps de parole [...] ne sont pas toujours vécues de manière positive par les élèves, quel que soit leur sexe". Les garçons peuvent par exemple se sentir délaissés et accuser les enseignant.e.s de favoritisme en faveur des filles. Ainsi, ces auteurs proposent de confronter les élèves directement "au souci d'égalité dans la classe". Cela permet aux élèves de mieux comprendre les inégalités présentes dans les classes et par conséquent mieux appréhender les changements en faveur d'un rééquilibrage (Naima Anka Idrissi et al., 2018).

Ensuite, au sujet des punitions et des sanctions, le simple fait que les enseignant.e.s aient conscience de leurs effets genrés peut permettre de les limiter. En classe, l'enseignant.e peut en effet prendre du recul et anticiper les sanctions les plus adaptées pour éviter de renforcer ces stéréotypes genrés (Naima Anka Idrissi et al., 2018).

Ces mêmes auteurs se sont également penchés sur les coins jeux en maternelle et la manière dont les enseignant.e.s pourraient réduire leur utilisation différenciée. L'objectif est de permettre aux élèves d'investir tous les espaces jeux de la classe, quel que soit leur sexe, afin qu'ils puissent découvrir des modalités de jeu

65 - Enseigner l'égalité filles-garçons, Naima Anka Idrissi, Fanny Gallot, Gaël Pasquier, 2018

diversifiées. Pour cela, Naima Anka Idrissi et al. proposent différentes pratiques. Dans un premier temps, ils proposent de demander aux élèves “de faire une croix à côté de leur prénom sur une liste affichée à l’entrée de chaque coin jeu lorsqu’elles et ils y vont”. Ensuite, l’enseignant.e peut, en classe entière, questionner les élèves sur leur utilisation des coins jeux et sur l’apprentissage, différencié, qu’ils entraînent. Par exemple, on peut poser aux élèves ces questions suivantes : “qu’apprend-on en jouant à la poupée (s’occuper d’une personne, gérer des situations de la vie quotidienne...) ; aux voitures (suivre une trajectoire, [...], ...). L’objectif est de souligner l’importance de toutes ces compétences” (Naima Anka Idrissi et al., 2018). Ces auteurs ajoutent que l’enseignant.e peut également proposer des coins jeux moins stéréotypés (déguisement, ...) ou avec d’autres appellations (coin maison ; coin chambre).

Enfin, ces auteurs proposent également, pour une utilisation plus juste de la cour de récréation, d’instaurer de nouvelles règles d’occupation de l’espace. Pour que les élèves prennent conscience de cette utilisation différenciée de la cour, ces auteurs s’appuient sur une situation proposée par Edith Maruéjols. Cette géographe propose aux élèves, dans un premier temps, de dessiner la cour et ces différents espaces. Ils doivent ensuite mettre un F aux endroits qui sont majoritairement occupés par les filles, et un G, aux endroits les plus occupés par les garçons. Enfin, ces constats doivent déboucher sur une discussion collective permettant de mettre en exergue des solutions promouvant une utilisation égalitaire de la cour.

1.4.3. Exemple : le monde d’Egalia

À Stockholm en Suède, une école maternelle, l’Egalia, expérimente une nouvelle pédagogie depuis 2011 : il s’agit de la pédagogie neutre. L’objectif de cette pédagogie est la lutte contre le sexisme et les stéréotypes de genre. “Les enfants doivent comprendre que leurs différences biologiques ne signifient pas que garçons et filles ont des capacités et intérêts différents”⁶⁶. Dans cette école, personne n’utilise les pronoms “il” et “elle”, mais un pronom neutre : “hen”. Aussi, les enfants s’appellent “ami” et tout stéréotype de genre a été aboli. Les élèves sont libres de s’exprimer comme ils et elles le souhaitent (vêtements, jouets, couleurs, ...). Isabelle Magos ajoute que “chaque livre, chaque jouet, chaque couleur, chaque emplacement

66 - C’est ton genre, Isabelle Magos, 2011

a été soigneusement pensé, trié, pour éviter toute influence malvenue”. La classe est également pensée et conçue pour éviter toute sorte de discrimination : “la dînette côtoie le jeu de construction, le couple de girafes homosexuel en mal d’enfant trouvera son salut dans un œuf de crocodile abandonné...”.

“Ainsi, l’objectif principal de la pédagogie neutre est d’empêcher, dès le plus jeune âge, la stigmatisation et la discrimination des genres supposés tenir tel ou tel rôle dans la société en fonction du sexe biologique de chacun de nous”⁶⁷.

Cette pédagogie, alternative, neutre a inspiré d’autres établissements en Suède. En effet, en 2013, le lycée Södra Latin, à Stockholm, ouvre un vestiaire neutre, une première dans le pays. De même, en 2016, c’est au tour du lycée d’Eskilstuna, d’ouvrir un vestiaire neutre, après la demande d’élèves, afin de favoriser et promouvoir le bien-être des personnes transgenres ou non binaires⁶⁸.

2. Éléments analytiques

A présent, nous allons faire un retour sur le travail de terrain réalisé en classe de stage dans le cadre de ce travail de recherche. L’objectif de cette enquête est d’appuyer les concepts théoriques développés dans la première partie afin de confronter ces idées à des situations concrètes. En effet, pouvoir obtenir des données réelles et se déplacer sur le terrain nous permet d’avoir une ouverture de discussion plus large et d’être au plus près de la réalité de notre sujet.

Nos recueils de données ont eu lieu à la fois en écoles maternelles et en écoles élémentaires. Cependant, notre analyse portera essentiellement sur les séances effectuées en élémentaire. Nos séances en maternelles consistaient plutôt en une sensibilisation et non en une déconstruction des stéréotypes de genre. En raison du jeune âge des élèves, les termes employés et les supports utilisés étaient relativement restreints.

67 - <https://www.univ-nantes.fr/sepanouir-sur-les-campus/culture/la-culture-et-vous>

68 - <https://www.ritimo.org/Suede-Ecoles-bon-chic-sans-genre>

2.1 En élémentaire (cycle 2)

Introduction

Il s'agit dans cette partie d'analyser les séances effectuées en classe de stage et les différents livres présentant des représentations inégalitaires et mettant en avant des stéréotypes. En effet, après de nombreuses analyses, la plupart des albums de littérature de jeunesse contribuent à un renforcement des stéréotypes de genre chez les plus jeunes.

L'objectif de nos séances était de permettre aux élèves d'apprendre à reconnaître les stéréotypes et d'ouvrir leur champ d'opinion et leur vision personnelle. Les travaux proposés peuvent également être pour les enfants des sources d'identification. Pour aboutir à cela, le but était d'exposer aux élèves le fait que les albums de littérature jeunesse exposent des représentations stéréotypées, qui parfois, ne sont pas représentatives de la réalité ; et de participer à la déconstruction des stéréotypes présents chez les élèves.

Durant les séances et les activités, la parole était laissée libre aux élèves afin de faire émerger des exemples stéréotypés, mais aussi contre-stéréotypés.

L'objectif des différentes séances réalisées était de questionner les représentations genrées des élèves et de les déconstruire petit à petit.

La récolte des données a pu être effectuée dans deux contextes, deux niveaux et deux lieux de stage différents. Une étude a été faite dans une école rurale auprès d'élèves de CP et l'autre dans une école à réseau d'éducation prioritaire, auprès d'élèves de CE1. En CP, les séances ont été réalisées auprès de sept élèves, quatre garçons et trois filles ; et en CE1, auprès de douze élèves, cinq garçons et sept filles.

SÉANCE 1

La première séance a pour objectif de récolter la vision initiale des élèves sur les notions de genre et les stéréotypes qui y sont associés. Les stéréotypes ressortis lors de cette séance seront essentiels pour les deux prochaines séances, basées justement sur leurs déconstructions.

Méthodologie

Pour cela, nous avons découpé notre première séance en différentes étapes. Dans un premier temps, nous avons distribué un premier questionnaire (annexe 1) aux élèves visant à évaluer leurs goûts, leurs habitudes de vie et leurs perceptions : quels sont tes jouets à la maison ? Est-ce qu'il t'arrive de pleurer ? Chez toi, qui cuisine ? ... Ce questionnaire consistait en une évaluation diagnostique. L'objectif était de voir si les réponses des élèves coïncidaient ou non avec les stéréotypes de genre induits par la société. Les élèves de CP étaient accompagnés dans la réalisation de ce questionnaire, notamment pour la lecture et l'écriture.

A l'issue de ce questionnaire et dans la poursuite de cette évaluation diagnostique, dans la classe de CP, un dessin a été en plus demandé aux élèves. Les élèves étaient amenés à dessiner au dos de ce questionnaire un homme et une femme. Ils étaient libres de dessiner les personnages comme ils et elles le souhaitaient. Un homme et une femme devaient juste être présents sur la feuille. L'objectif était également de voir si leur représentation des hommes et des femmes était en concordance avec les injonctions sociétales. Cette activité a également été proposée en CE1 dans la séance 2.

Dans un second temps, nous avons proposé aux élèves la lecture de l'album jeunesse suivant : "Le géant de Zéralda" de Tomi Ungerer. L'objectif de cette lecture était de faire interagir les élèves sur les actions des personnages de l'histoire et faire ressortir les stéréotypes qui la contiennent afin de les déconstruire par la suite. En effet, le stéréotype principal de cet album est le suivant : il s'agit de la petite fille qui cuisine pour l'ogre. "

Pour aider les élèves à interagir entre eux, plusieurs questions leur étaient posées :

- Avez-vous aimé l'histoire ?
- Que fait l'ogre dans l'histoire ?
- Qui cuisine dans l'histoire ? Trouvez-vous cela normal ? Pourquoi n'a-t-on pas représenté un garçon ?



Couverture de l'album : "Le géant de Zéralda" de Tomi Ungerer

Hypothèses

Pour l'évaluation diagnostique, nous nous attendons à ce que les réponses des élèves soient stéréotypées. Effectivement, comme mentionnés dans l'introduction et le cadre théorique, les stéréotypes apparaissent dès le plus jeune âge chez chacun de nous.

Nous pensons que le pourcentage de filles qui jouent à la poupée sera supérieur à celui des garçons ; et inversement pour les camions. Aussi, nous supposons qu'il y aura plus de mamans que de papas qui cuisinent à la maison et à l'inverse, plus de papas qui bricolent que de mamans. De même, nous nous attendons à ce que les garçons répondent plutôt non à la question "Est-ce qu'il t'arrive de pleurer ?", à l'inverse des filles. De la même manière, pour la question concernant la colère, nous postulons que le nombre de garçons qui répondra "oui" sera supérieur à celui des filles. Concernant la question sur les métiers, nous nous attendons à ce que les métiers indiqués soient en accord avec les stéréotypes sociétaux, à savoir des métiers intérieurs ou du "care" pour les filles ; et des métiers extérieurs, manuels ou scientifiques pour les garçons. De même pour la question concernant les couleurs préférées des élèves, nous pensons qu'elles seront en lien avec les injonctions de la société. Et enfin, pour les questions concernant le maquillage et les déguisements, nous nous attendons à ce qu'il y ait plus de filles qui répondent "oui" que de garçons.

Concernant les dessins d'hommes et de femmes, nous nous attendons à ce qu'ils soient stéréotypés. Par exemple, nous supposons que la majorité des femmes portera des robes/jupes roses et aura les cheveux longs. A l'inverse, nous pensons que les hommes posséderont les caractéristiques suivantes : shorts/pantalons, couleur bleue, cheveux courts...

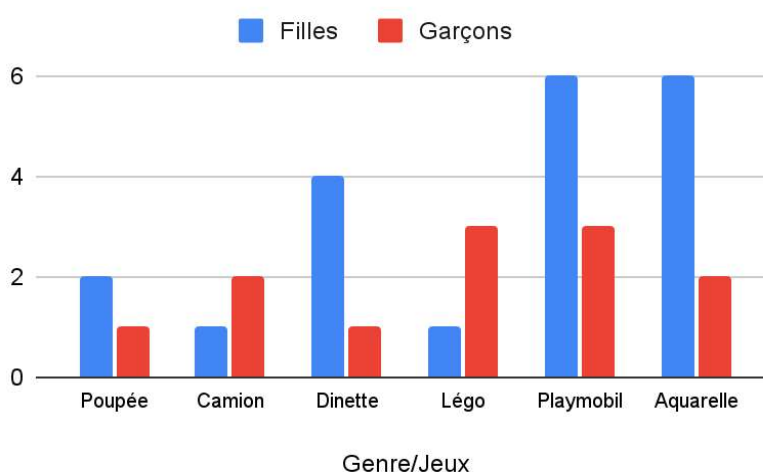
Par ailleurs, nous nous attendons à ce que les stéréotypes de genre soient plus marqués pour l'école à réseau d'éducation prioritaire (REP).

Concernant la lecture de l'album, nous nous attendons à ce que les élèves remarquent effectivement qu'il s'agisse de la petite fille qui fait la cuisine pour l'ogre. De même, nous supposons que les élèves de CE1 (de l'école à réseau d'éducation prioritaire - REP) seront davantage à trouver cela normal en comparaison aux élèves de CP de l'école rurale, au regard de leur milieu de vie.

Résultats

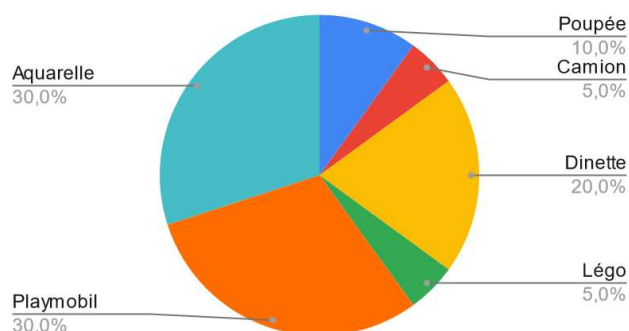
Dans un premier temps, nous avons procédé à l'évaluation diagnostique des élèves sur le sujet du genre à travers un questionnaire.

Concernant la question sur les jouets des élèves, nous obtenons les résultats suivants pour les CE1:

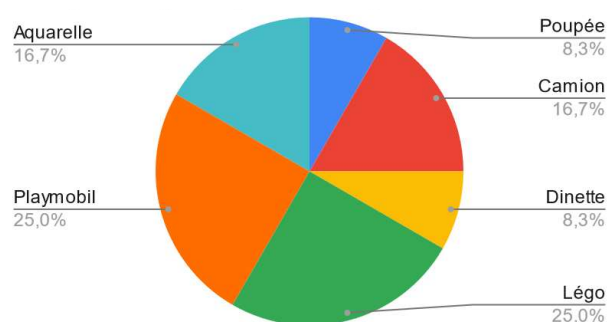


Graphique - nombre d'élèves de CE1, filles et garçons, jouant à chacun des jouets

Le graphique, comparant les jouets des filles et ceux des garçons en CE1, met en évidence une proportion significativement plus importante de filles jouant à l'Aquarelle, aux Playmobils ainsi qu'à la dînette. De la même manière, les Légos et les camions sont plus joués par les garçons que les filles. Concernant la poupée, deux filles disent y jouer contre un garçon. Lorsque nous regardons plus en détail les résultats obtenus par genre, nous obtenons les graphiques suivants :



Graphique - les jouets des filles

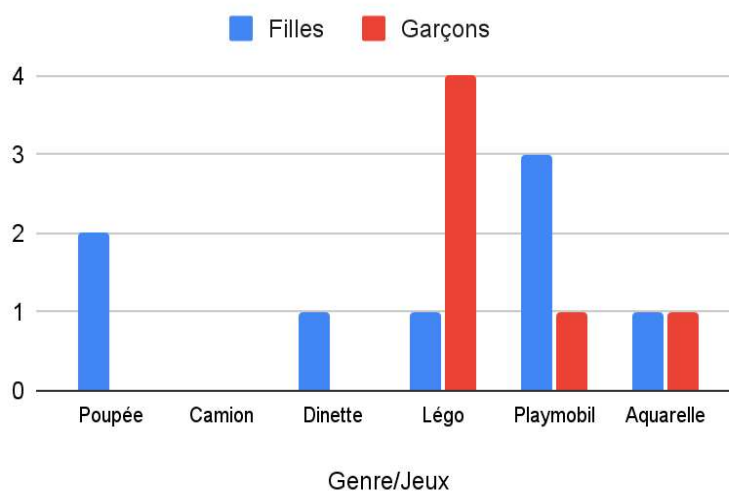


Graphique - les jouets des garçons

Ces graphiques, séparant les filles et les garçons, montrent que les jouets principaux des filles sont effectivement les Playmobils et les Aquarelles. Celui des garçons met en évidence que leurs jouets principaux sont les Légos mais aussi les Playmobils et les Aquarelles, comme les filles.

Ainsi, quand on combine ces trois graphiques, les résultats montrent en fait que les résultats des garçons sont plus dispersés que ceux des filles. En effet, les filles jouent essentiellement aux Playmobils (6 élèves), aux Aquarelles (6 élèves) et à la dînette (4 élèves). Seulement deux filles répondent jouer à la poupée et une fille aux camions et aux Légos. A l'inverse, les résultats des garçons sont plus homogènes avec entre un et trois élèves qui répondent jouer à chaque jeu. Contrairement aux filles avec les Playmobils et les Aquarelles, nous n'observons pas de pic de réponses pour un ou plusieurs jeux.

Qu'en est-il pour les élèves de la classe de CP ?



Graphique - nombre d'élèves de CP, filles et garçons, jouant à chacun des jouets

Ce graphique montre que les jouets principaux des garçons sont les Légos avec quatre réponses sur quatre. Un élève a répondu jouer aux Playmobils et un autre, aux Aquarelles. Aucun élève garçon n'a répondu jouer à la poupée, aux camions et à la dinette. Concernant les filles, leurs résultats sont cette fois-ci plus dispersés. Cependant les trois filles répondent toutes jouer aux Playmobils. Deux filles jouent à la poupée. Et ensuite, la dinette, les Légos et l'Aquarelle comportent tous une réponse.

Concernant la question 2 "Chez toi (à la maison), qui cuisine ?", 80% des élèves de CE1 répondent "les deux" et 20% répondent que c'est la maman. En CP, 100% des réponses sont attribuées à la maman.

Pour la question 3 sur le bricolage, 50% des élèves de CE1 répondent que c'est leur papa qui bricole, 20% que ce sont les deux, 30% ne répondent pas (la maman a donc été citée zéro fois par les élèves). En CP, pour 75% des élèves c'est le papa qui bricole ; dans 12.5 % c'est la maman et 12.5% des élèves répondent "les deux".

Concernant les questions 4 et 5, nous obtenons les tableaux suivants pour les deux écoles :

Genre	Émotions	Pleur	Colère
Filles		100%	100%
Garçons		83.5 %	100%

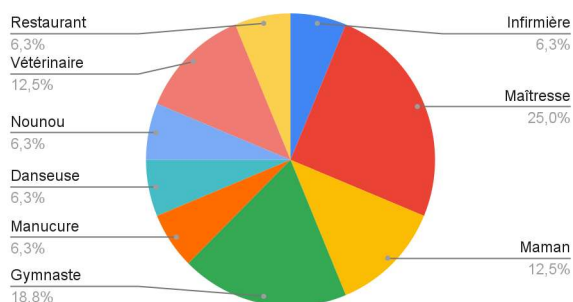
Tableau - pourcentage de filles et de garçons de CE1 ayant répondu "oui" aux questions 4. et 5.

Genre	Émotions	Pleur	Colère
Filles		75%	75%
Garçons		75%	100%

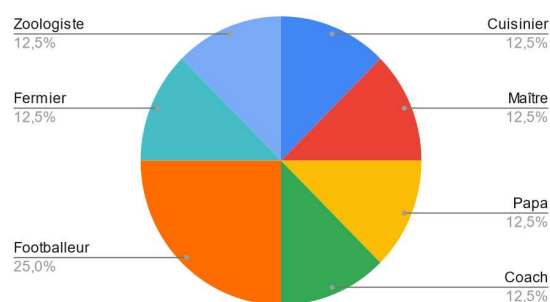
Tableau - pourcentage de filles et de garçons de CP ayant répondu "oui" aux questions 4. et 5.

Bien que les tableaux ne permettent pas de conclure à des vérités absolues en raison des pourcentages proches, nous voyons quand même que pour les deux classes, les garçons répondent "oui" à l'unanimité à la question concernant la colère. Pour la question "Est-ce qu'il t'arrive de pleurer ?", les filles répondent "oui" dans 100% des cas en CE1 et dans 75% des cas en CP. Bien que les garçons ne répondent pas "oui" à l'unanimité à cette question, le pourcentage reste quand même élevé avec 83.5% de "oui" pour les CE1 et 75% pour les CP.

Concernant la question 6 "Quel métier veux-tu faire quand tu seras grand.e ?", nous obtenons les graphiques suivants pour la classe de CE1 :



Graphique - les métiers des filles



Graphique - les métiers des garçons

Les élèves de CE1 ont répondu systématiquement plusieurs métiers à cette question. Pour les filles, le graphique montre que le métier le plus ressorti est maîtresse avec quatre voix sur sept. Trois élèves souhaitent être aussi gymnastes ; vétérinaire et “maman” ont aussi reçu respectivement deux voix. D’autres métiers ont également été cités, tels qu’infirmière, “manucure”, danseuse et “travailler dans un restaurant”. Pour les garçons, les réponses sont moins étendues. Deux élèves ont répondu vouloir être footballeurs. Les autres métiers (cuisinier, maître, papa, coach, fermier, zoologiste) n’ont été cités qu’une seule fois.

Les résultats des CP sont moins étendus car les élèves ont chacun donné un métier, différent des autres élèves :

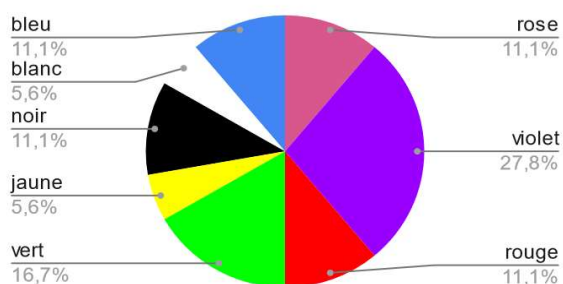
Genre/métiers	Maîtresse	Bricoleur	Travailler à l’hôpital	Vétérinaire
Filles	1	1	1	1

Tableau - métiers des filles de CP

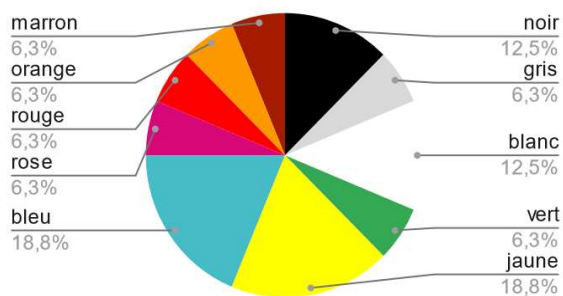
Genre/métiers	Maître	Chimiste	Dresseur de chien
Garçons	1	1	1

Tableau - métiers des garçons de CP

Concernant la question 7 sur les couleurs, les filles ont essentiellement répondu “violet” (5 élèves sur 7). Trois élèves répondent aimer le vert. Deux élèves disent aimer le rose, le rouge, le noir et le bleu. Les réponses “jaune” et “blanc” ont respectivement eu une voix. Les garçons ont cité plus de couleurs que les filles dans leur réponse. Les couleurs qui sont les plus revenues sont le jaune et le bleu avec trois voix ainsi que le noir et le blanc avec deux voix.



Graphique - les couleurs préférées des filles



Graphique - les couleurs préférées des garçons

Les réponses des CP sont encore plus étendues. Pour les filles, chaque couleur a été citée une seule fois sauf le rose qui a reçu deux voix. Concernant les garçons, les couleurs citées sont moins nombreuses. Trois couleurs sont ressorties respectivement deux fois : le noir, le gris et le rose.

Et enfin concernant la question 8 sur les déguisements, en CE1, 67% des filles disent se maquiller contre 50% des garçons. En CP, 100% des filles se déguisent contre 50% des garçons. Les filles disent se déguiser essentiellement en princesse Elsa ou en sorcière. Les garçons préfèrent se déguiser en pirate et en squelette.

A la suite de ce questionnaire, les élèves de CP ont également réalisé un dessin, dans la poursuite de ce questionnaire, devant représenter un homme et une femme. Les résultats obtenus sont les suivants (annexe 2). Les garçons ont systématiquement dessiné la femme plus petite que l'homme. A l'inverse, deux filles sur trois ont dessiné l'homme plus petit que la femme.

Concernant la coupe de cheveux, la femme est toujours représentée avec des cheveux longs, que ce soit dans les dessins des filles ou des garçons. L'homme est à l'inverse toujours représenté avec des cheveux très courts parfois même sans cheveux.

Concernant la tenue vestimentaire, deux filles sur trois et un garçon sur quatre ont habillé la femme d'une robe. Les autres femmes ont des vêtements plus difficilement identifiables. L'homme est, quant à lui, souvent représenté avec un pantalon et un t-shirt ou pull.

A la suite de cette évaluation diagnostique, nous avons proposé aux élèves de CP et de CE1 la lecture du livre "Le géant de Zéralda" de Tomi Ungerer.

Les réponses des élèves de CE1 sont beaucoup centrées sur l'ogre qui mange des enfants. Réponse d'un élève : *“l'ogre au lieu de cuisiner pour ne pas perdre de temps, il prend les enfants et il les mange”*. Les élèves se sont en grande partie focalisés sur l'ogre et non pas sur la petite fille. Cependant, lorsque l'on pousse leur réflexion avec la question suivante *“Est-ce que vous pensez que dans d'autres histoires, il serait bien de représenter un garçon dans la cuisine ?”*, les élèves répondent cela :

- *“tout le temps les mamans ce n'est pas drôle”*
- *“s'il y a que les filles qui font la cuisine ce n'est pas drôle [...] on peut mettre les garçons même s'ils n'aiment pas ça”*

D'autres élèves pensent que la personne qui a écrit l'histoire est une femme qui aime cuisiner : *“à mon avis, c'est une fille qui a fait l'histoire, qui s'appelait Zéralda et elle aime cuisiner donc elle s'est représentée et peut être qu'elle aime bien les ogres”*.

En CP, les résultats sont similaires aux élèves de CE1. La plupart des élèves se sont focalisés sur l'ogre et le fait qu'il mange des enfants. Néanmoins, quand on leur demande s'ils trouvent cela normal que ce soit la femme qui cuisine, la plupart des élèves répondent “oui”.

Conclusion

Pour conclure, les résultats obtenus dans l'évaluation diagnostique sont partagés.

Concernant les jeux, notre hypothèse postulant que les jouets principaux des filles sont les poupées et ceux des garçons, les camions, est réfutée pour les élèves de CE1. Effectivement, l'Aquarelle et les Playmobils sont les jeux les plus cités par les élèves (à l'exception des Légos qui sont en hausse chez les garçons), qu'ils soient filles ou garçons. Néanmoins, cette hypothèse est en partie validée et réfutée pour les élèves de CP avec un taux plus important de garçons que de filles jouant aux Légos. Les filles sont également en concordance avec les stéréotypes sociétaux avec 75% d'entre elles aux Playmobils, 50% jouant à la poupée, et 25% à la dinette. Les camions n'ont cependant été cités aucune fois par les deux genres. Les Légos

sont généralement associés aux garçons dans la société car ils développent les capacités psychomotrices ; à l'inverse, les poupées sont assimilées aux filles encourageant le développement langagier et émotionnel. L'hypothèse concernant la différence entre l'école rurale et l'école urbaine est ainsi réfutée car la présence la plus élevée des stéréotypes se situe dans l'école rurale, en CP.

Concernant la cuisine à la maison, l'hypothèse est réfutée pour les CE1 mais validée pour les CP. Effectivement, 100% des mamans des élèves de CP cuisinent contre 20% pour les élèves de CE1. Pour le bricolage, l'hypothèse est en partie validée : les papas bricolent dans 75% des cas chez les CP, et dans 50% des cas pour les CE1.

Les réponses aux questions concernant les émotions (pleur et colère) ne permettent pas de valider ou d'invalider les hypothèses, en raison des pourcentages trop proches et d'un nombre trop faible de participants.

Nos hypothèses concernant la question sur les métiers sont validées pour les deux classes. Les métiers les plus ressortis chez les filles sont des métiers d'intérieurs (maîtresse, ...) ou du "care" (infirmière, travailler à l'hôpital). Nous remarquons une exception pour une élève de CP qui souhaite être "bricoleuse". Il est également important de souligner que le métier "maman" est ressorti de nombreuses fois chez les élèves de CE1 de l'école en milieu urbain (REP). En effet, en raison de la proportion importante de "mères au foyer" dans cette école, de nombreuses filles souhaitent reproduire ce schéma familial. De même, les métiers ressortis par les garçons sont des métiers extérieurs (zoologiste, fermier), scientifiques (chimiste), sportifs (coach, footballeur).

Les réponses à la question concernant la couleur préférée des élèves ne permettent pas de valider l'hypothèse. Malgré une légère hausse de préférence pour le violet et le rose chez les filles, les couleurs indiquées par les filles et les garçons de CP et de CE1 sont très étendues et ne montrent pas une préférence accrue pour telle ou telle couleur.

Enfin, les réponses à la question concernant les déguisements et le maquillage ne permettent pas de valider les hypothèses. Même si les réponses sont en faveur des filles, les pourcentages sont trop proches pour conclure.

Les dessins des élèves de CP montrent que leurs représentations des hommes et femmes sont stéréotypées, l'hypothèse est donc validée. Les femmes sont souvent représentées comme étant plus petites, avec des cheveux longs et portant des robes. Les hommes sont, quant à eux, plus grands, avec des cheveux courts et portant des pantalons. Les élèves ont assimilé les codes de la société en observant les attitudes et les codes de celles-ci.

Et enfin, la lecture de l'album "Le géant de Zéralda" ne permet pas de valider ou invalider les hypothèses. Les réponses des élèves ont essentiellement porté sur l'ogre.

Néanmoins il est important de souligner que les résultats obtenus ne sont pas généralisables en raison d'un petit échantillon d'élèves.

SÉANCE 2

La deuxième séance a pour objectif d'introduire un début de déconstruction des stéréotypes de genre et de développer un regard critique chez les élèves. Des différences d'activités ont été effectuées entre les deux classes de stage pour faciliter le travail et l'implication des élèves.

Méthodologie

Pour cela, nous avons découpé notre deuxième séance en plusieurs phases. Dans un premier temps, en classe de CP, un questionnaire (annexe 3) a été distribué aux élèves. Les élèves devaient entourer d'une couleur les activités et métiers qu'ils considéraient comme féminin et d'une autre couleur les activités et métiers qu'ils considéraient comme masculin. L'objectif de ce questionnaire était d'analyser la perception des élèves sur les activités et les métiers stéréotypés. Nous souhaitons voir si les élèves entouraient les activités de la même façon qu'elles sont décrites dans la société.

Dans un second temps, dans la classe de CE1, les élèves ont dû dessiner sur une feuille blanche, un homme et une femme. L'activité n'était pas dirigée, les élèves devaient dessiner ce qu'ils imaginaient personnellement. Contrairement à l'écriture, cette activité permet aux élèves de dessiner librement ce qu'ils souhaitent, sans penser au fait qu'ils dessinent de façon stéréotypée ou non. Cette technique se veut

moins compliquée à réaliser auprès d'élèves de REP+ et les élèves s'investissent davantage.

À la suite de chacune de ces activités, la suite de la séance a été commune aux deux classes. Une lecture de l'album de littérature de jeunesse "Et pourquoi pas toi ?" de Madalena Matoso a été effectuée en classe entière (CE1) et en demi-classe (CP). L'objectif de cette lecture était de commencer à déconstruire les représentations stéréotypées qu'induisent la société.



Couverture de l'album : "Et pourquoi pas toi ?" de Madalena Matoso



Illustrations de l'album

La lecture de cet album est intéressante puisqu'elle est réalisée seulement sur des images et non sur de la lecture écrite. A chaque page, un personnage est représenté dans une activité ; la page est coupée en deux, et il suffit de tourner la page concernée au bas du corps du personnage et ce dernier est représenté dans une autre activité. Ainsi, cela a permis de montrer une image stéréotypée d'un homme ou d'une femme et d'enchaîner sur une activité moins commune et visible de chacun des genres. Par exemple, montrer une femme dans un parc marchant avec une

poussette, puis tourner la page et la montrer en train de bricoler (cf. illustration de l'album).

Pour aider les élèves dans la lecture imagée de l'album, plusieurs questions leur étaient posées :

- Que pensez-vous de cette image ? Est-elle possible ?
- Pensez-vous que cette action peut se passer réellement ?
- Avez-vous déjà vu ou observé cette situation ?

Hypothèses

En ce qui concerne le questionnaire, nous nous attendons à ce que les élèves aient des représentations stéréotypées, comme dans l'évaluation diagnostique réalisée lors de la première séance. En effet, nous n'avons pas, à ce stade, déconstruit concrètement les stéréotypes. A travers les réponses, nous pensons que les élèves vont entourer les activités "extérieures" de la couleur destinée aux hommes et les activités "intérieures" de la couleur destinée aux femmes. Par exemple, nous pensons que les élèves imaginent plutôt les métiers de pompier et d'agriculteur/agricultrice comme des métiers masculins et les métiers de coiffeur/coiffeuse ou de maître/maîtresse comme des métiers féminins. En effet, ces activités sont représentées de cette manière dans notre société et la vision des enfants tend à être influencée par ces représentations.

Concernant le dessin, nous nous attendons à ce que les élèves reproduisent des dessins stéréotypés ; notamment dans leur description physique : une fille aura les cheveux longs, une robe et portera des couleurs roses ou violettes et un garçon aura les cheveux courts, un pantalon avec des couleurs bleues ou vertes. De plus, nous supposons que les garçons seront représentés dans des activités sportives et de valeur et les filles dans des activités artistiques ou des métiers de soins ou d'éducation. En classe de CE1, étant donné que l'école est dans un quartier d'éducation prioritaire, la culture des parents fait que la maman est souvent au foyer alors que le papa travaille ; nous pensons que les stéréotypes seront majeurs et plus apparents dans ce cadre scolaire.

Enfin, concernant la lecture de l'album, nous souhaitons que les élèves intériorisent des images nouvelles et peu communes dans la société. Nous ne voulons pas offusquer certains enfants dont les parents sont contre-représentatifs de ces images, mais l'objectif est qu'ils comprennent que toutes les activités peuvent être réalisées quel que soit notre genre.

Résultats

Premièrement, pour prendre appui sur certains exemples du questionnaire, nous avons décidé de sélectionner des types d'activités stéréotypées décrites dans le cadre théorique. Dans un premier temps, nous avons analysé les réponses des élèves sur l'activité de la cuisine. Dans un deuxième temps, nous avons pris l'exemple de l'activité des tâches ménagères. Enfin, pour finir, nous avons sélectionné l'image présentant un instrument d'analyse scientifique. Nous avons décidé d'analyser majoritairement ces 3 activités puisque ces dernières sont représentatives des stéréotypes de genre présents dans la société. Par exemple, l'activité scientifique serait majoritairement destinée au genre masculin ; et les tâches ménagères seraient réalisées, en plus grande partie, par les femmes. Nous trouvons intéressant d'analyser ces 3 activités pour pouvoir comparer le cadre théorique avec des réponses réelles d'élèves à ce propos.

Concernant la réalisation du questionnaire, nous avons décidé d'analyser trois activités en particulier : l'image représentant la cuisine, les tâches ménagères et un instrument scientifique.

	Cuisine	Ménage	Sciences
Activité masculine	71,5%	0%	29%
Activité féminine	14,25%	85%	14%
Activité neutre	14,25%	15%	43%
Pas de réponses	0%	0%	14%

Tableau - pourcentage des élèves ayant répondu au questionnaire sur les métiers.

Ce tableau montre des résultats concrets et distincts. En effet, les élèves répondent en majorité que faire de la cuisine est une activité masculine, contrairement à ce qu'en décrit la société. De plus, concernant les métiers scientifiques, un plus grand nombre d'élèves relie cette activité à n'importe quel genre ; alors que les sources théoriques nous disent que l'activité scientifique est surtout consacrée aux hommes. Puis, les tâches ménagères ont été représentées par les élèves comme étant majoritairement une activité féminine, ce qui montre que les élèves ont intériorisé un fort stéréotype sur cette représentation.

Comme dit précédemment, les élèves de CE1 ont réalisé un dessin, à la place du questionnaire. La réalisation d'un dessin et non d'un questionnaire était choisie dans un but précis. L'objectif était d'observer comment les élèves de REP+ représentaient visuellement une fille et un garçon. En effet, au vu de la culture de certains élèves, les représentations peuvent être fortement stéréotypées ou non. Dans les productions (annexe 4), 100% des élèves ont représenté l'homme avec des cheveux courts et la femme avec des cheveux longs. De plus, 58% des élèves ont dessiné l'homme avec un ballon de football et 17% des élèves avec un objet de musculation. 33% des élèves ont représenté la femme avec une corde à sauter et 17% des élèves l'ont dessiné au sein d'une cuisine.

À la suite de ces activités, une lecture a été effectuée aux deux classes. Nous avons décidé d'analyser une page présentée aux deux classes, celle d'une maman qui s'occupe de son enfant et qui ensuite est représentée en train de bricoler.

En classe de CP, la majorité des élèves a répondu qu'il était impossible qu'une maman bricole. Réponse d'un élève : *“Non, parce que moi, ma mère, elle fait jamais de bricolage”*. À la suite de ces réponses, nous avons demandé pourquoi une maman ne pouvait pas bricoler selon eux. Un élève a répondu : *“Parce que ce n'est pas la bonne photo”*. Cette réponse montre que les représentations imagées que les enfants voient ne montrent pas la femme dans une situation de bricolage.

En classe de CE1, les élèves ont également des représentations très stéréotypées pour donner suite à l'image présentant une femme en train de bricoler. Beaucoup d'élèves ont réagi fortement en voyant l'image. Par exemple, un élève a répondu : *“Bah non, une maman ça ne peut pas bricoler parce que les papas travaillent pour*

ramener de l'argent pour nourrir les enfants et les mamans s'occupent des enfants et cuisinent, elles restent à la maison.”.

Les représentations sont les mêmes entre les deux classes, malgré la différence de contexte scolaire. Néanmoins, les élèves ont intégré le fait que des représentations qu'ils ne pensaient pas possibles, sont réalisables et qu'elles existent.

Conclusion

Pour conclure, les résultats obtenus dans le questionnaire chez les élèves de CP s'opposent à nos hypothèses. Concernant l'activité de la cuisine, notre hypothèse est contredite par les élèves. Effectivement, la cuisine est perçue comme une activité majoritairement masculine par les élèves. 71,5% d'entre eux l'ont signifié, contrairement à ce que nous attendions. De plus, l'activité scientifique s'oppose également à nos hypothèses. 43% des élèves ont répondu qu'il s'agissait d'une activité neutre alors que d'après nos hypothèses, les élèves auraient principalement répondu "activité masculine". A l'inverse, la représentation des tâches ménagères a été confirmée par les élèves. 85% d'entre eux ont noté qu'il s'agissait d'une activité féminine. Notre hypothèse est validée pour ce propos. Vis-à-vis des dessins, la plupart des élèves de CE1 ont réalisé des productions stéréotypées, seulement un.e élève a dessiné exactement le même dessin pour la fille et le garçon. Notre hypothèse est alors confirmée. Puis, la lecture nous a permis de valider notre hypothèse puisque les élèves, malgré leurs réponses fortement stéréotypées au départ, ont intériorisé l'idée que tout était réalisable quel que soit notre genre. Un élève a malgré tout refusé l'idée que nous étions tous.tes libres de faire ce que l'on veut. Sa réponse : *“Oui, mais nous ne sommes pas tous libres, on ne peut pas faire ce qu'on veut, car un enfant de 5 ans ne peut pas conduire une voiture.”.*

SÉANCE 3

Notre dernière séance avait pour objectif de continuer dans un premier temps la déconstruction des stéréotypes de genre grâce à un troisième album jeunesse : "Fille Garçon" de Hélène Druvert ; et dans un second temps, d'évaluer la compréhension des élèves à l'issue de ces trois séances grâce à un questionnaire reprenant les notions évoquées ensemble.

Méthodologie

Cette dernière séance a débuté par la lecture de l'album "Fille Garçon" de Hélène Druvert paru en 2021. Celui-ci déconstruit les stéréotypes de genre et prône l'égalité et la liberté de tous.tes. L'objectif de la lecture de cet album était d'appuyer avec les élèves sur les notions qui ont été vues lors des précédentes séances en les faisant réfléchir et interagir. A l'issue de la lecture, plusieurs questions étaient posées aux élèves :

- Qu'avez-vous pensé de l'album ?
- Représente-t-il des choses réelles et vraies ?

Ces questions permettaient aux élèves de se questionner sur leurs représentations genrées et de prendre conscience qu'elles ne sont pas toujours vraies.



Couverture de l'album : "Fille Garçon" de Hélène Druvert

Ensuite, après avoir lu l'album, un questionnaire a été distribué aux élèves destiné à évaluer leur compréhension. En raison des disparités de niveau entre les élèves de CP et les élèves de CE1, au niveau de la lecture et de l'écriture, deux questionnaires différents (annexes 5 et 6) ont été réalisés. Ces questionnaires nous ont permis d'évaluer la compréhension des élèves à l'issue de ces trois séances et par conséquent, leur efficacité.

Pour les CP, le questionnaire est entièrement composé de questions fermées, c'est-à-dire que les réponses se font exclusivement par "oui" ou "non". Volontairement, les questions étaient posées par paire aux élèves pour éviter toute ambiguïté (à

l'exception de la question 11 et 14). Voici un exemple : Est-ce qu'un garçon peut être danseur ? Est-ce qu'une fille peut être danseuse ?

En CE1, le questionnaire est composé de cinq questions fermées et deux questions ouvertes. Celles-ci interrogent les élèves sur leurs représentations des filles et des garçons : pour toi, une fille, c'est quoi ? et un garçon ?

Et enfin, une fois les questionnaires remplis, une trace écrite a été donnée aux élèves de CE1 et un bilan oral a été fait au CP. Ce bilan rappelait aux élèves que, malgré les nombreuses injonctions présentes dans la société vis-à-vis des hommes et surtout des femmes, ils et elles sont libres de faire le métier qu'ils/elles souhaitent, de s'habiller comme ils/elles veulent et d'aimer qui ils/elles veulent.

Les représentations filles/garçons

Dans notre société, la représentation que l'on se fait d'un garçon ou d'une fille peut être différente entre deux personnes : on ne pense pas tous les mêmes choses. Ces représentations peuvent aussi être différentes entre deux pays, ou au cours de l'histoire et du temps. On ne pensait peut-être pas les mêmes choses il y a 100 ans.

On parle alors de « **genre** » pour différencier un garçon d'une fille. Quand on est un garçon, notre genre est masculin. Quand on est une fille, notre genre est féminin.

Dans notre société, nous avons des représentations précises d'un garçon et d'une fille. Par exemple, il nous paraît normal qu'une fille pratique la danse et un garçon du foot. C'est ce qu'on appelle un « **stéréotype** ». Et ces stéréotypes sont presque toujours faux car nous sommes tous libres et égaux, selon qu'on soit un garçon ou une fille. Par exemple, nous avons le droit de faire ce qu'il nous plaît comme sport ou comme métier.



La trace écrite donnée aux élèves de CE1

Hypothèses

Concernant la lecture de l'album, nous postulons que les réponses des élèves seront moins ancrées de stéréotypes que lors de la première séance. Ainsi, nous pensons que les élèves de CP et de CE1 répondront majoritairement "oui" aux questions fermées du questionnaire. Pour les questions ouvertes, nous nous attendons à ce que les réponses des filles et des garçons soient moins binaires et stéréotypées.

Résultats

Concernant la lecture de l'album, en CP, les élèves ont commenté certaines pages qui les ont intrigués, essentiellement la page 2, 9 et 12.

Dans un premier temps, la page 2 montre qu'une fille peut bricoler, faire du skate et de la boxe et que, inversement, un garçon a le droit de coudre, de faire de la cuisine et danser. Un élève intervient et dit *"bah euh c'est un petit peu l'inverse"*.

Dans un deuxième temps, la page 9 de l'album montre qu'une personne peut se sentir fille dans un corps de garçon et inversement, se sentir garçon dans un corps de fille. A ce moment-là, plusieurs élèves sont intervenus :

- *"moi Blanche, elle était une fille et bin elle est devenue Ben, ça veut dire qu'elle est garçon maintenant"*
- *"une fois j'étais à la cantine, c'était une fille qui se transformait en garçon, ça existe. Il adore les trucs de fille et il fait pareil"*

Et enfin, la page 12 montre la diversité des familles : hétéroparentalité et homoparentalité. Les élèves ajoutent :

- *"mais ça se peut pas que deux papas fassent un garçon, c'est deux filles ou un garçon et une fille. Ou autrement c'est un beau-papa"*.
- *"mais tu sais que mon cousin il a deux mamans, Louise et Marine. Sa vraie maman c'est Marine et sa fausse maman c'est Louise. Et ils ont trois chiens"*.

En CE1, à la fin de l'album la question suivante a été posée aux élèves : Qu'avez-vous pensé du livre ? Les élèves de CE1 se sont concentrés essentiellement sur les pages évoquant le sujet de l'amour. En effet, plusieurs élèves interviennent au sujet de l'homosexualité et l'homoparentalité. Les avis semblent partagés :

- *"fille garçon on peut être amoureux d'une fille ou d'un garçon"*
- *"ceux qui sont amoureux des garçons ça s'appelle des gay, ceux qui sont amoureux des filles ça s'appelle des gay"*
- *"pourquoi dans le livre y a deux mamans et tout, ça fait bizarre"*

- *“homosexuel, c’est être dégueu”*

Sinon, de manière générale les élèves semblent avoir compris le message transmis à travers l’album, sauf un élève qui dit : *“nous ne sommes pas tous libres, on ne peut pas faire ce qu’on veut, car un enfant de 5 ans ne peut pas conduire une voiture.”*

Deux élèves ajoutent :

- *“mais le livre parle de la liberté de l’amour”*
- *“tout est vrai, on peut penser de ce qu’on veut, on peut rêver de ce qu’on veut”*

Concernant le questionnaire des CE1, les élèves ont répondu *“oui”* à l’unanimité pour quatre des cinq questions :

- Penses-tu qu’un garçon et une fille ont le droit de jouer aux jeux qu’ils souhaitent ?
- Est-ce que les garçons et les filles ont le droit de faire le métier qu’ils veulent ?
- Un garçon a-t-il le droit de cuisinier ?
- Une fille a-t-elle le droit de bricoler ?

La question *“Doit-il y avoir une égalité entre les filles et les garçons ?”* a obtenu la réponse *“oui”* dans 83% des cas (dix élèves sur douze).

Les réponses obtenues lors des questions ouvertes peuvent être regroupées en deux catégories : réponses stéréotypées et contre-stéréotypées comme dans le tableau ci-dessous.

Réponses stéréotypées	Réponses contre-stéréotypées
<ul style="list-style-type: none"> - cheveux longs - fait la vaisselle - maîtresse/secrétaire - est plus jolie - est plus intelligent - parle trop 	<ul style="list-style-type: none"> - peut avoir des cheveux courts - est un super - héro - aime les jeux-vidéos - joue au basket - aime le foot

Réponses obtenues pour la question : "pour toi être une fille, c'est quoi ?"

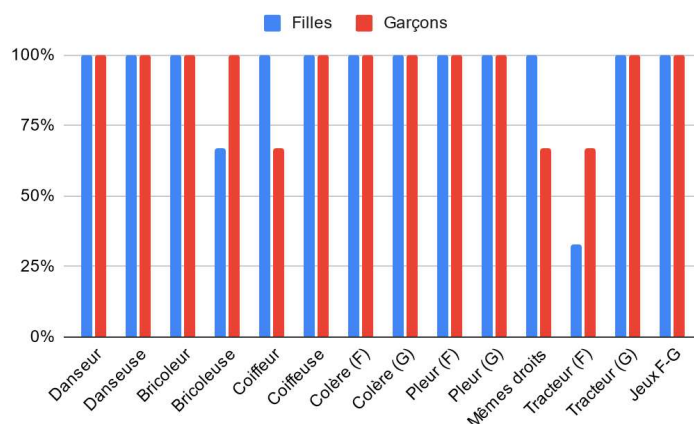
Réponses stéréotypées	Réponses contre-stéréotypées
<ul style="list-style-type: none"> - ne porte pas de robe - fermier - policier - fait du foot - a les cheveux courts - est bête - aime la bagarre 	<ul style="list-style-type: none"> - fait le ménage - peut être un coiffeur - peut faire de la gym

Réponses obtenues pour la question : "pour toi être un garçon, c'est quoi ?"

Un élève a également répondu que les garçons et les filles pouvaient faire ce qu'ils et elles voulaient tant qu'ils et elles respectaient la loi.

En classe de CP, on obtient des réponses quasi-unanimes. Dans le graphique ci-dessous, nous voyons effectivement que les élèves ont répondu "oui" à l'unanimité, pour dix questions sur quatorze. Une élève sur trois a répondu "non" à la question "Est-ce qu'une fille peut bricoler ?". Un élève pense qu'un homme ne peut pas être coiffeur. De plus, un élève a répondu que les filles et les garçons ne devaient pas avoir les mêmes droits. A cette question, un élève ajoute "les filles et les garçons peuvent tous faire les mêmes choses, ils ont aucun truc de différent. C'est juste qu'il

y a des filles et des garçons”. Et enfin, concernant la question sur la conduite de tracteur, deux filles et un garçon pensent que la conduite des tracteurs est réservée aux hommes. Une élève a dit que “c’est du non-respect” qu’une femme conduise un tracteur.



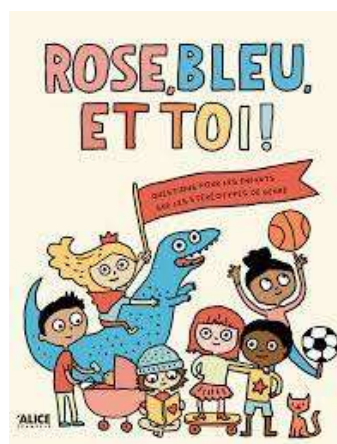
Graphique - résultat des élèves au questionnaire final (évaluation)

Conclusion

Concernant la lecture de l’album jeunesse, les élèves ont montré un réel changement dans leur pensée. Effectivement, même si quelques élèves se montraient perplexes vis-à-vis de certaines pages, d’autres élèves intervenaient pour contredire leurs pensées à travers des exemples de leur vie quotidienne. De même en CE1, la lecture de l’album a entraîné chez les élèves des discussions diverses permettant aux élèves les plus réticents de modifier leur schéma de pensée actuel. Malgré cela, les sujets tels que l’homosexualité et l’homoparentalité semblent être encore difficiles pour ces élèves et nécessiteraient des séances plus approfondies dédiées à cela. Notre hypothèse est donc globalement validée. Les stéréotypes semblent s’être globalement dispersés. Concernant le questionnaire, les réponses des élèves de CP ont témoigné d’une large ouverture d’esprit. Malgré quelques exceptions concernant la conduite de tracteur, la coiffure et le bricolage, les élèves ont répondu oui à toutes les questions. Notre hypothèse est donc validée. Pour les CE1, concernant les questions fermées, les élèves ont répondu majoritairement oui, ce qui valide notre hypothèse. Pour les questions plus ouvertes, malgré la présence de réponses stéréotypées chez les élèves, on peut néanmoins observer l’émergence de réponses non voire contre-stéréotypées pour chacun des deux genres.

Conclusion générale de l'analyse en élémentaire

Étant donné que l'étude réalisée au sein d'une classe de CE1 en REP+ montre que les élèves ont/avaient des représentations stéréotypées, nous avons décidé de retourner au sein de la classe un mois et demi après les séances effectuées pour voir le résultat d'une séquence sur ce sujet. Notre recherche s'interroge sur l'intérêt que les enseignant.e.s portent à ce type de sujet, mais un des objectifs majeurs est aussi d'analyser à partir de quel âge les enfants retiennent les informations qu'on leur transmet à ce propos ; et d'orienter les enseignant.e.s de la meilleure manière qu'elle soit. Pour cela, une séance finale a été effectuée. Cette dernière consistait simplement à demander aux élèves leur souvenir sur cette séquence, ce qu'ils avaient retenu et appris sur les stéréotypes. Un élève a répondu directement : *“Les filles ont des cheveux longs et les garçons des cheveux courts”*. En effet, cet/cette élève n'avait pas déconstruit ses représentations au sein des dernières séances et montre que son avis n'a pas changé. Malgré tout, le reste du groupe classe a réagi négativement à cette affirmation. Un/une élève a dit : *“Il y a une autre différence car les garçons peuvent avoir les cheveux longs comme les filles et les filles peuvent avoir les cheveux courts comme les garçons”* et un/une autre s'est exclamé.e : *“Les garçons peuvent avoir des tresses aussi”*. Ces réponses montrent que les élèves ont retenu les propos dictés lors des séances de déconstruction des stéréotypes de genre. De plus, la lecture d'un album de littérature de jeunesse *“Rose, bleu et toi !”* de Elise Gravel a été lu en classe entière.



Couverture de l'album : “Rose, bleu et toi” de Elise Gravel

Cet album a été sélectionné puisque la forme de lecture proposée était en parfaite harmonie avec l'objectif visé pour cette séance. Chaque double page expose un fait sur une question stéréotypée et pose la question à l'enfant.

La première double page est une des plus intéressantes à analyser en termes de stéréotypes et de déconstruction.



Illustration de la première page de l'album

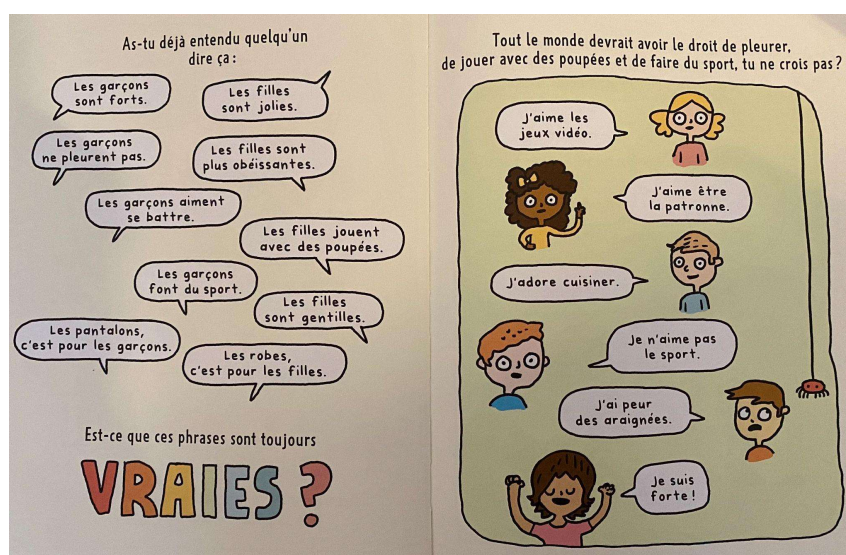
Plusieurs dessins sont représentés et la question posée est "Qu'est-ce qui plaît aux filles ? Et aux garçons ? Est-ce qu'il y en a qui plaisent à tout le monde ?"

Les réponses des élèves :

- "Les filles aiment les dinosaures et les garçons aussi"
- "Les filles ont le droit d'aimer le foot et les garçons aussi"
- "Les garçons ne peuvent pas jouer au foot"
- "Les garçons peuvent aimer les fleurs et les filles aussi"
- "Les garçons peuvent faire du roller et les filles aussi"
- "Les garçons peuvent faire de la gym et les filles aussi"
- "Les garçons et les filles aiment les licornes"
- "Les filles ont le droit de faire de la boxe"
- "Les filles ont le droit de conduire une voiture et les garçons aussi"
- "Les garçons ont le droit de mettre du rouge à lèvres et les filles aussi"
- "Les garçons et les filles peuvent faire de la gymnastique et de la patinoire aussi".

Les réponses des élèves sont intéressantes et montrent qu'ils ont déconstruit les stéréotypes puisque chacun expose une activité en partant d'un genre et ajoute le mot "aussi" qui permet d'inclure tous les genres. On remarque que les élèves de CE1 ont intériorisé l'idée principale de déconstruction des stéréotypes de genre.

Une autre double page permet de recueillir l'avis des élèves. Effectivement, ces pages mettent en avant des phrases stéréotypées et posent la question aux élèves : "Est-ce que ces phrases sont toujours vraies ?".



Deuxième illustration de l'album

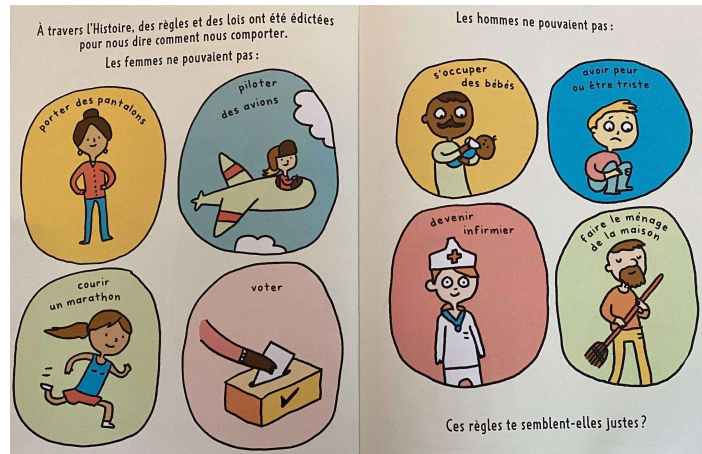
À la suite de la question de l'album, voici les réponses des élèves :

- "Les filles ont le droit de porter des pantalons"
- "Aussi dans les émissions de télé, il y a des garçons qui portent des robes"
- "Les filles aussi peuvent être fortes, par exemple les mamans peuvent être fortes"
- "Les garçons peuvent aussi pleurer".

Les réponses prouvent et valident le fait que déconstruire les stéréotypes de genre à l'école élémentaire est à envisager. En effet, les élèves ont des représentations souvent stéréotypées puisque les albums et les ressources à leurs dispositions sont source de stéréotypes. Mais, déconstruire dès ce jeune âge l'ensemble des représentations sociétales permet une vision plus large et personnelle de chacun.

Dans cette classe de CE1, on peut observer que les élèves ont déconstruit les stéréotypes et ne sont pas d'accord avec les explications du livre.

D'autres doubles pages ont été analysées avec les élèves comme celle-ci :



Troisième illustration de l'album

Beaucoup d'élèves ont été étonnés par le fait que les femmes ne pouvaient pas voter avant. Un élève a ajouté : *“J’ai vu ça sur un film, par exemple, quand on allait faire une sortie, c’était la mère qui disait notre enfant peut faire la sortie, et bien, il pouvait pas faire la sortie car c’était la mère qui avait noté”*. Cette réponse montre que les élèves construisent et déconstruisent aussi les stéréotypes en dehors de l'école.

À la suite de la question d'une double page *“Pensez-vous qu'on devrait avoir le droit d'aimer qui on veut ?”*. Un élève a signifié que lorsque deux personnes du même sexe s'embrassaient, cette situation lui faisait bizarre, mais qu'il acceptait.

Ainsi, déconstruire les stéréotypes de genre à l'école élémentaire est essentiel. Même si la construction et la déconstruction de ces stéréotypes se font dans des contextes hors école, l'école est un lieu qui doit instruire et éduquer à ces questions. Cette séance prouve également que les enfants sont en âge d'apprendre et de déconstruire leurs représentations en CE1 et qu'ils comprennent les faits développés en classe.

2.2. En maternelle (cycle 1)

Introduction

La récolte de données en maternelle a également pu être effectuée dans deux contextes et deux lieux de stage différents. Une première récolte de données a été effectuée dans une école rurale auprès d'élèves de MS/GS et l'autre dans une école à réseau d'éducation prioritaire (REP+), auprès d'élèves de GS. En MS/GS de l'école rurale, les séances ont été réalisées auprès de 22 élèves, 10 élèves de MS (6 filles et 4 garçons) et 12 élèves de GS (5 filles et 7 garçons). Concernant les GS de l'école urbaine, la récolte a eu lieu auprès de 12 élèves dont 5 garçons et 7 filles. L'objectif général de ces séances n'était pas de déconstruire les stéréotypes de genre chez les élèves mais plutôt de les sensibiliser. De plus, étant donné que la déconstruction des stéréotypes de genre ne figure pas tel quel dans les programmes de maternelle, nous avons décidé de l'aborder au travers du prisme de la compréhension et de l'expression.

SÉANCE 1

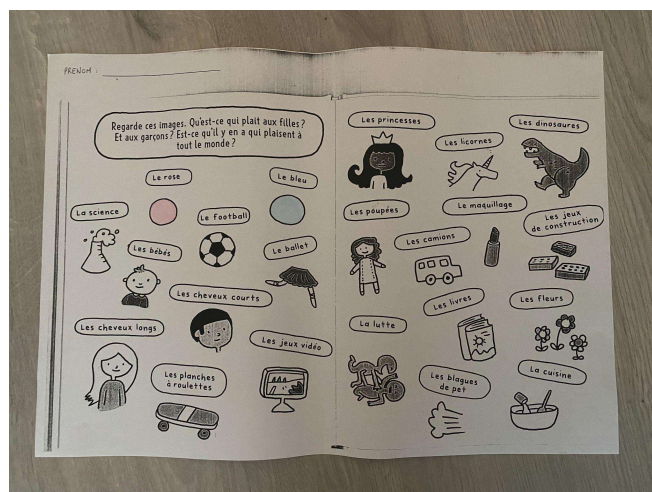
L'objectif de cette première séance est d'analyser la perception genrée qu'ont des élèves de maternelle.

Méthodologie

Recueil de données en école urbaine - GS

Pour ce faire, nous avons réalisé deux séances différentes ; une dans une classe de GS en REP+ et l'autre, dans une classe rurale de MS/GS. La différenciation réalisée pour cette séance dépendait du niveau des élèves dans chaque classe, c'est pour cette raison que nous avons décidé de différer nos activités pour qu'elles soient abordables par tous et toutes.

Dans la classe de GS REP+, une activité a été distribuée aux élèves visant à obtenir leurs perceptions sur ce qui plaît aux filles et aux garçons, ou même aux deux. Pour cela, cette activité a été distribuée :



Activité - Séance 1 (GS - REP+)

Il s'agit d'une des doubles pages du livre "Rose, bleu et toi !" de Elise Gravel. Nous avons adapté la lecture à une activité écrite. Les élèves devaient entourer en vert ce qui plaît aux garçons, en jaune ce qui plaît aux filles, et des deux couleurs ce qui est neutre/non-genré en termes d'activités, de couleurs, de profils physiques et de comportements. Cette activité a été réalisée en autonomie, aucune indication ni aide n'ont été apportées aux élèves.

Recueil de données en école rurale - MS/GS

Dans la classe de MS/GS, la première activité consistait à poser les questions suivantes aux élèves : pour vous, qu'est-ce qu'être une fille ? Qu'est-ce qu'être un garçon ? Pour faciliter les échanges entre élèves, chaque activité a été effectuée deux fois afin de diminuer l'effectif de la classe, une fois avec les MS et une autre fois avec les GS. Les réponses attendues étaient libres : jeux, couleurs, métiers, vêtements, ... L'objectif ici était de recueillir la vision initiale des élèves concernant le genre et les stéréotypes associés grâce à cette évaluation diagnostique.

À la suite de cette activité, les élèves de MS et GS étaient amenés à choisir un coloriage magique (annexe 7) parmi trois proposés, et ensuite de le faire. Un coloriage était stéréotypé féminin, un autre stéréotypé masculin et l'autre, jugé comme étant neutre. Les coloriages magiques des MS étaient différents de ceux des GS. Pour faciliter le choix des élèves, un modèle de chaque coloriage était exposé

au tableau. Ensuite, pendant que les élèves réalisaient le coloriage, nous allions les voir individuellement et leur demandions de justifier leur choix.

Hypothèses

Pour cette activité, nous pensons que la vision des élèves des deux écoles va être stéréotypée. Dans le cadre de l'école maternelle, beaucoup d'élèves sont plongés au sein de faits stéréotypés et ne réalisent pas qu'il s'agit d'injonctions de la société. Pour eux, il est normal qu'une fille porte une jupe et un garçon un pantalon par exemple ; ou qu'une fille ait les cheveux longs et un garçon les cheveux courts. De même, pour les coloriages magiques, nous pensons que les garçons vont principalement s'orienter vers les coloriages "masculins" et inversement pour les filles.

Résultats

Recueil de données en école urbaine - GS

Concernant les GS de l'école urbaine, étant donné que les prochaines séances seront tournées sur l'analyse de la couleur rose et de la poupée, nous allons commencer par analyser les résultats des élèves pour ces deux éléments de l'activité.

En ce qui concerne la couleur rose, sur 13 élèves, 15% l'ont entouré des deux couleurs ce qui signifie qu'il s'agit pour eux d'un fait non-genré ; 77% des élèves l'ont entouré de la couleur jaune, ce qui indique qu'il s'agit d'une couleur destinée seulement pour les filles, et 7% d'entre eux n'ont pas entouré cette thématique. On remarque qu'aucun élève n'a émis l'avis qu'il s'agissait d'une couleur masculine, même si quelques élèves ont indiqué qu'il s'agissait d'une couleur neutre, le féminin est majoritairement choisi pour cette couleur. Pour l'activité de la poupée, 85% des élèves ont entouré la poupée de la couleur jaune, ce qui montre que pour eux, la poupée est une activité destinée aux filles. Seulement 15% des élèves ont entouré la poupée des deux couleurs.

Recueil de données en école rurale - MS/GS

Concernant la question "Qu'est-ce qu'être une fille" de l'activité 1, voici les résultats qui ont été obtenus par les MS :

Jeux	Couleurs	Vêtements
<ul style="list-style-type: none"> - Barbies - Maquillages : rouge à lèvres, gloss, baume à lèvres - Princesse - «Jouet mini» 	<ul style="list-style-type: none"> - Rose - Brillant / doré / argenté - Jaune - Orange - Rouge - Vert - Violet - Bleu 	<ul style="list-style-type: none"> - Jupe rose à paillettes - Robe rose - Jean bleu brillant

Tableau – réponses des élèves de MS à la question “Qu’est-ce qu’être une fille ?”

Pour les GS :

Jeux	Couleurs	Vêtements
<ul style="list-style-type: none"> - Dessin - Papa – maman - Jeux vidéo - Licorne - Jeu des sirènes - Jeux extérieurs : cache-cache, loup 	<ul style="list-style-type: none"> - Vert - Rose - Bleu - Rouge - Gris - Noir - Marron - Orange - Violet - Multicolore 	<ul style="list-style-type: none"> - Robe - Crop-top - Collants - Casquette / chapeau

Tableau – réponses des élèves de GS à la question “Qu’est-ce qu’être une fille ?”

Nous remarquons que les réponses des MS sont plus stéréotypées que celles des GS, notamment en ce qui concerne les jeux et les vêtements. Effectivement, comme nous en avons parlé dans le cadre théorique, les jeux de filles les plus ressortis par les élèves sont ceux qui encouragent le développement du langage (barbies / princesses) ainsi que la beauté (maquillage). De même, les vêtements ressortis sont les vêtements stéréotypés féminins attendus typiquement par la société. Bien que les réponses données pour les couleurs soient plus dispersées, nous notons une légère hausse pour la couleur rose pour les MS.

Voici les résultats obtenus par les MS pour la question “Pour vous, qu’est-ce qu’être un garçon ?” :

Jeux	Couleurs	Vêtements
<ul style="list-style-type: none"> - Pokémon (pikachu) - Le football - Spiderman - Hulk - Ironman 	<ul style="list-style-type: none"> - Orange - Rouge - Bleu 	<ul style="list-style-type: none"> - Chemise - Tee-shirt avec Pikachu et Dracaufeu

Tableau – réponses des élèves de MS à la question “qu’est-ce qu’être un garçon?”

Par les GS :

Jeux	Couleurs	Vêtements
<ul style="list-style-type: none"> - Moto-cross - Vélo - Jeux vidéo - Jeux extérieurs : cache-cache, loup - Téléphone, tablette 	<ul style="list-style-type: none"> - Bleu - Rouge - Vert - Jaune - Rose - Violet 	

Tableau – réponses des élèves de GS à la question “qu’est-ce qu’être un garçon?”

Concernant les jeux, nous notons que les réponses apportées par les élèves, à la fois de MS que de GS, sont “conformes” aux stéréotypes de genre avec une volonté pour les garçons de développer leurs aptitudes logico-spatiales (football, motocross, vélo). De même, on voit chez les MS, l’émergence de réponses contenant des super-héros pour les garçons : est-ce que ces élèves ont associé le masculin à la force ?

Les réponses concernant les couleurs sont, comme pour la question précédente, assez étendues et ne permettent donc pas de conclure à la présence de stéréotypes chez les élèves.

Pour l’activité 2, 100% des filles de MS ont choisi le coloriage magique stéréotypé féminin (la fille) ; 33% des garçons de MS choisissent le coloriage magique stéréotypé masculin (l’avion) et 66% le neutre (l’oiseau).

Les filles ont justifié leur choix de la manière suivante :

- *“parce que j’aime bien les filles”*
- *“parce que ça peut me dessiner”*
- *“je ne sais pas”*

Les garçons qui ont pris le coloriage neutre l’ont choisi car ils aiment les oiseaux. Concernant l’élève qui a pris le coloriage masculin, il a justifié son choix par la phrase suivante : *“j’ai des avions chez moi”*.

Pour les élèves de GS, voici les résultats obtenus :

Les filles	Les garçons
- Coloriage magique stéréotypé féminin (la fée) : 60%	- Coloriage magique stéréotypé féminin : 0%
- Coloriage magique stéréotypé masculin (le train) : 40%	- Coloriage magique stéréotypé masculin : 60%
- Coloriage magique neutre (le renard): 0%	- Coloriage magique neutre : 40%

Tableau – choix des élèves pour les coloriages magiques

Les filles ayant choisi le coloriage magique stéréotypé féminin l’ont pris car elles l’aimaient bien. Celles qui ont choisi le coloriage magique stéréotypé masculin ont justifié leurs choix en disant qu’elles le trouvaient joli et parce qu’elles n’aimaient pas les fées.

Concernant les garçons, ceux qui ont choisi le coloriage magique stéréotypé masculin ont dit qu’ils l’avaient pris car *“les fées c’est pour les filles”* et parce qu’ils le trouvaient joli. Et enfin, ceux qui ont pris le renard l’ont pris car ils le trouvaient mignon.

Conclusion

Pour conclure, les analyses montrent que la perception des élèves est fortement stéréotypée. Concernant l’activité réalisée en école urbaine, les deux

éléments sélectionnés prouvent bien que la vision des élèves est fondée sur des faits sociétaux genrés. Néanmoins, certains élèves pensent malgré tout qu'il ne s'agit pas d'activités et de goûts genrés, mais qu'ils sont neutres et pour tous.tes. Notre hypothèse est donc validée, les représentations des élèves de maternelle sont stéréotypées. Les résultats obtenus dans l'école rurale montrent également que les élèves disposent de stéréotypes de genre marqués. C'est surtout le cas pour les élèves de moyenne section qui possèdent des attentes sociétales relativement marquées, notamment pour les jeux et les vêtements. Bien que les élèves de grande section disposaient visiblement de moins de stéréotypes, ces résultats ne sont pas à généraliser. Il faudrait reproduire cette étude sur un nombre plus conséquent d'élèves. En plus, les séances prochaines vont nous permettre aussi de confirmer ou infirmer ces résultats.

SÉANCE 2

La deuxième séance a pour but de continuer l'analyse de la vision des élèves afin d'en découler des résultats pertinents. Cette dernière a aussi pour objectif d'introduire un début de déconstruction des stéréotypes de genre et de développer une posture réflexive des élèves à ce sujet. Afin d'adapter notre démarche, nous avons décidé de déconstruire les représentations genrées à travers la lecture de deux albums.

Méthodologie

Les élèves ont alors effectué une activité autonome (annexe 8). Cette activité a été réalisée dans les classes de stage et les résultats seront calculés à partir de l'ensemble des données. Les élèves avaient cette feuille au début de l'activité.

Dans un premier temps, les élèves devaient commencer par se dessiner personnellement autour de la silhouette présente sur leur feuille. Puis, chaque élève disposait d'une barquette composée d'étiquettes multiples. Ils devaient sélectionner ce qu'ils aimaient et les coller autour de leur propre dessin.

Enfin, nous avons lu aux élèves de la classe de REP+, deux lectures d'albums afin d'en déconstruire les stéréotypes : "Le petit garçon qui aimait le rose" de Jeanne Taboni Misérazzi et Raphaëlle Laborde et "La poupée de Lucas" de Alicia Acosta.



Les deux albums sélectionnés pour les lectures en GS, REP+

Hypothèses

Nous nous attendons à ce que les élèves collent les étiquettes qui sont en accord avec les stéréotypes associés à leur genre.

Résultats

Pour l'analyse de cette activité, nous avons décidé de nous focaliser non pas sur la totalité des étiquettes, mais plutôt sur une sélection. Concernant les étiquettes stéréotypées féminines, nous en avons sélectionné trois pour l'analyse : la couleur rose, la poupée et la robe. Concernant les étiquettes stéréotypées masculines, le bleu, le football et les dinosaures ont été sélectionnés. Pour chaque étiquette, nous avons calculé le pourcentage d'élèves, filles et garçons, qui les ont collés sur leur feuille.

Dans le tableau ci-dessous, nous nous apercevons que le pourcentage de filles ayant collé ces étiquettes est strictement supérieur à celui des garçons. Cela est encore plus démontré pour l'école rurale avec des pourcentages nuls chez les garçons pour chacune de ces étiquettes. Pour l'école urbaine, les pourcentages sont un peu plus élevés, mais restent quand même inférieurs à celui des filles.

		Rose	Poupée	Robe
Filles	École rurale	40%	40%	80%
	École urbaine	57%	57%	71%
Garçons	École rurale	0%	0%	0%
	École urbaine	14%	14%	28.5%

Tableau - Pourcentage de filles et de garçons de GS des deux écoles ayant collé les étiquettes stéréotypées féminines

Le tableau ci-contre nous montre aussi que les étiquettes stéréotypées masculines ont été préférentiellement collées par les garçons. Cependant, les écarts entre les filles et les garçons sont moins étendus que ceux observés précédemment avec les étiquettes dites féminines. Effectivement, pour les deux écoles, nous n'observons aucun pourcentage nul et les pourcentages restent relativement élevés. Il y a donc plus de filles qui ont collé des étiquettes dites masculines plutôt que de garçons qui ont collé des étiquettes féminines.

		Bleu	Football	Dinosaures
Filles	École rurale	20%	40%	60%
	École urbaine	43%	43%	28.5%
Garçons	École rurale	60%	100%	80%
	École urbaine	100%	80%	100%

Tableau - Pourcentage de filles et de garçons de GS des deux écoles ayant collé les étiquettes stéréotypées masculines

Concernant les MS (école rurale), ce tableau montre également des pourcentages supérieurs chez les filles pour les étiquettes stéréotypées féminines, sauf pour la

couleur rose qui a été collée autant de fois par les filles que par les garçons. Bien que la poupée et la robe aient été collées plus de fois par les filles, les écarts sont plus faibles que ceux obtenus avec les GS.

	Rose	Poupée	Robe
Filles	50%	100%	50%
Garçons	50%	50%	25%

Tableau - Pourcentage de filles et de garçons de MS pour l'école rurale ayant collé les étiquettes stéréotypées féminines

Et enfin, les résultats obtenus ici montrent la même chose que précédemment, mais à l'inverse : les étiquettes stéréotypées masculines ont certes été plus collées par les garçons, les pourcentages restent quand même proches de ceux des filles.

	Bleu	Football	Dinosaures
Filles	40%	40%	60%
Garçons	80%	60%	80%

Tableau - Pourcentage de filles et de garçons de MS pour l'école rurale ayant collé les étiquettes stéréotypées masculines

Conclusion

Pour conclure, les analyses de cette deuxième séance montrent que les élèves disposent de comportements, d'attentes, de goûts stéréotypés, conformes à leur genre. Contrairement à la première séance qui a mis en évidence que les élèves de moyenne section étaient plus stéréotypés que les élèves de grande section, cette séance a montré le contraire. Effectivement, les pourcentages étaient très disparates entre les filles et les garçons, surtout concernant les étiquettes dites féminines. Bien que ce résultat ait été observé dans les deux écoles, les écarts ont été encore plus importants pour l'école rurale avec la présence de pourcentages nuls chez les garçons. Chez les élèves de moyenne section, les résultats se montrent moins

stéréotypés que les grandes sections, avec effectivement des pourcentages moins disparates entre les deux genres. Pourquoi les GS semblent montrer ici plus de stéréotypes que lors de la séance 1 ? Et inversement pour les MS ? Nous ne pouvons pas conclure pour le moment à une présence plus importante de stéréotypes pour l'une des deux sections. Néanmoins, les élèves de MS (à la séance 1) et de GS (à la séance 2) ont montré qu'ils disposaient de comportements ou goûts stéréotypés.

SÉANCE 3

La troisième séance a pour objectif d'analyser la manière dont les élèves ont déconstruit leurs représentations au fil des séances et des lectures réalisées en classe.

Méthodologie

Recueil de données en école urbaine - GS

Pour cela, nous avons refait la même activité en classe de REP+ que lors de la première séance. Étant donné que les élèves s'étaient investis dans cette dernière, nous trouvions intéressant de la recommencer, comme un rituel, afin d'analyser leurs perceptions à la fin de notre séquence, mais aussi de voir si celle-ci a évolué.

Recueil de données en école rurale - MS/GS

Dans la classe de MS/GS, la séance 3 a débuté par la lecture de l'album engagé "Fille Garçon" de Hélène Druvert, paru en 2021. Tout au long de cette lecture et à l'issue de celle-ci, différentes questions étaient posées aux élèves dans l'objectif d'évaluer leur compréhension et leur expression. Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple suivant : cette page présentée ci-dessous évoque la possibilité, à la fois pour les filles et les garçons, de rêver sans censure. Une fois cette page lue, les questions suivantes leur ont été posées : "Qu'en pensez-vous ? Êtes-vous d'accord avec ce qui est dit sur cette page ?". Pour chaque question posée, les élèves devaient justifier leurs propos de la façon la plus précise possible. A la fin de l'album, ces deux questions supplémentaires leur étaient posées : "Avez-vous aimé l'album ? Pourquoi ?".



Illustration de l'album

Dans un second temps, nous avons accroché au tableau différentes paires d'images ; chaque paire étant composée d'une image typiquement stéréotypée et d'une autre non-stéréotypée. Au total, nous avons 15 paires d'images, soit 30 images au total. Les élèves devaient venir, un par un, choisir l'image qu'ils préféraient parmi les 30 accrochées. L'objectif était de voir si les élèves s'orientent préférentiellement vers des images stéréotypées et donc conformes aux normes sociétales. Comme dans la phase précédente, les élèves devaient systématiquement justifier leurs réponses. Effectivement, une fois que l'élève avait choisi son image, il devait la décrire aux autres élèves et justifier ensuite la raison de ce choix. Ensuite, nous prenions l'image homonyme à celle choisie et demandions à l'élève la raison pour laquelle il ne l'avait pas choisie. Cette question débouchait ensuite sur une discussion collective dans laquelle la classe entière était impliquée. Prenons l'exemple de ces deux images : une fois que la justification de l'élève a été donnée, les questions suivantes étaient posées aux élèves "Pensez-vous qu'une fille peut aussi faire du football ? ou est-ce uniquement réservé aux garçons ?"



Exemple d'une paire d'images affichée lors de la séance 3

Hypothèses

Nous nous attendons à ce que les élèves aient des représentations moins stéréotypées que lors de la première activité. En effet, pour l'école urbaine, les lectures ont permis aux élèves de remarquer que le rose et la poupée n'étaient pas que des activités et des goûts destinés aux filles. Nous pensons que ces lectures ont fonctionné et que les élèves vont avoir des avis différents. De même, pour l'école rurale, nous pensons que les différentes activités réalisées au sein de la classe et la lecture de l'album Fille Garçon ont permis aux élèves de se questionner sur ces questions de genre, et nous l'espérons, de participer à une première sensibilisation.

Résultats

Recueil de données en école urbaine - GS

Résultats pour la couleur rose :

	La couleur rose : pourcentages de la première activité	La couleur rose : pourcentages lors de la dernière activité
Goût neutre	15%	46%
Goût féminin	77%	31%
Goût masculin	0%	8%
Pas de réponse	7%	15%

Résultats pour l'activité de la poupée :

	La poupée : pourcentages de la première activité	La poupée : pourcentages lors de la dernière activité
Goût neutre	15%	38%
Goût féminin	85%	54%
Goût masculin	0%	8%
Pas de réponse	0%	0%

Recueil de données en école rurale - MS/GS

Concernant la lecture de l'album, les MS comme les GS l'ont beaucoup apprécié. Cependant, les élèves étaient essentiellement concentrés sur la beauté de celui-ci et ses animations et non sur le contenu en lui-même. A plusieurs reprises, lorsque nous avons demandé aux élèves leurs avis sur les pages, ils nous répondaient que c'était un beau livre ; aucune réponse concernant le contenu textuel n'a été émise. Pour en obtenir, nous devons modifier les questions et les orienter. Leurs réponses témoignent d'une absence de stéréotypes. Pour la séance avec les GS, nous avons pris le temps de nous arrêter à chaque page afin de leur demander leurs avis. Les élèves trouvaient que chacun des sujets abordés sur les pages étaient normaux.

Concernant l'activité 2 avec les images, le choix des images des MS et des GS a été varié. Autant d'images stéréotypées que d'images non stéréotypées ont été choisies. La justification des élèves était cependant focalisée sur les caractéristiques des images mais non sur les personnages présents sur l'image. Par exemple, un élève a préféré l'image de droite par rapport à celle de gauche car la cuisine lui paraissait meilleure et mieux équipée.



Exemple d'une paire d'images affichée lors de la séance 3

De même pour les images présentées ci-contre, les réponses des élèves étaient essentiellement basées sur le nombre de voitures, leurs couleurs et leurs types (4x4, tractopelle, ...). Aucune remarque n'a été faite sur le genre des personnes.



Exemple d'une paire d'images affichée lors de la séance 3

Néanmoins, deux situations contenant des propos stéréotypés ont eu lieu lors de la séance avec les GS. Dans un premier temps, un élève de la classe a choisi l'homme qui conduit le tracteur et non la femme car selon lui, "les femmes ne peuvent pas conduire". Cela a engendré ensuite une discussion collective dans la classe sur la possibilité, aussi bien chez les filles que chez les garçons, d'apprendre à conduire. Dans un second temps, une élève de la classe a choisi l'image de la fille qui danse, elle a justifié son choix en disant qu'elle aimait la danse et qu'elle pratiquait le flamenco. Quand ensuite, nous avons demandé à la classe si c'était possible qu'un garçon danse, une partie des élèves a répondu "non". Ainsi, nous avons pu prouver

aux élèves qu'un homme pouvait danser avec l'exemple de la valse qui se danse en duo.

Conclusion

Pour conclure, on remarque que la perception des élèves a évolué, et ce, pour les deux écoles. Beaucoup d'entre eux ont intégré le fait qu'aucune activité ou aucun goût n'étaient destinés à un genre en particulier. Malgré tout, certains élèves n'ont probablement pas intériorisé cette remarque et garde leur avis premier.

Conclusion générale

Pour conclure sur notre collecte en maternelle, nous nous sommes rendu compte que les perceptions des élèves sont stéréotypées en termes de goûts, d'activités, ou autres. Néanmoins, déconstruire les stéréotypes de genre dès l'école maternelle est une bonne procédure puisque nous avons pu analyser que notre séquence a fonctionné. Beaucoup d'élèves ont changé d'avis entre la première et la dernière séance ; les résultats sont différents et ont évolué pour la plupart d'entre eux.

2.3. Les questionnaires

Pour compléter les données obtenues en terrain de stage, nous avons décidé de prendre également en compte la vision des enseignant.e.s actuel.le.s et des enseignant.e.s retraité.e.s sur ces sujets. Il nous semblait primordial de compléter nos analyses afin d'avoir une vision exhaustive de l'école sur ces sujets de genre et les stéréotypes associés, en prenant en compte à la fois la vision des élèves et des enseignant.e.s. Nous avons opté pour la réalisation d'un questionnaire en ligne. C'est le choix qui nous a semblé le plus pertinent pour récolter le plus de réponses possibles. Nos questionnaires ont ensuite été publiés sur nos réseaux sociaux ainsi que sur des groupes spécifiques d'enseignant.e.s. Nous avons également partagé nos questionnaires à notre entourage enseignant ainsi qu'à nos MAT.

Concrètement, il nous semblait important dans un premier temps de comparer l'époque d'autrefois et celle d'aujourd'hui sur ces questions afin de mieux appréhender (ou non) les évolutions présentes. Plusieurs questions ont donc été posées aux enseignant.e.s retraité.e.s :

- Avez-vous enseigné l'égalité filles-garçons ? Et les stéréotypes de genre ?
- Pensez-vous que cet enseignement des stéréotypes sociaux est nécessaire ? Et ce, à partir de quel âge ?
- Selon vous, y avait-il une prise en compte assez importante de ce sujet dans les programmes à l'époque ?
- Pensez-vous qu'une évolution de l'enseignement de ce sujet à l'école est visible ? Est-il positif ?

Dans un second temps, il nous paraissait primordial d'étudier la vision actuelle des enseignant.e.s afin :

- de comprendre de quelle manière l'école reproduit les inégalités entre les genres et les sexualités (et comment les enseignant.e.s y prennent part)
- d'envisager comment les enseignant.e.s et les personnels éducatifs peuvent participer à la construction de l'égalité des sexes, à la lutte contre le sexisme et les discriminations avec lesquelles ils s'enchevêtrent (homophobie, transphobie, classicisme, racisme).

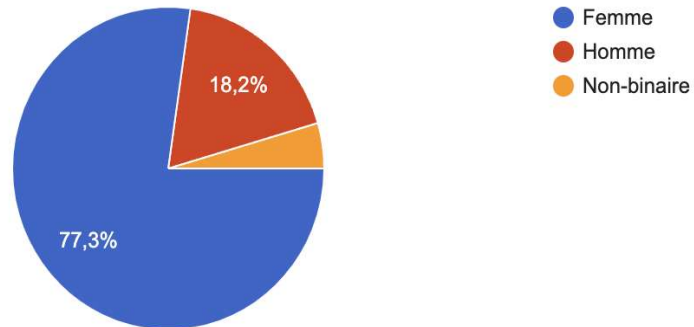
Pour cela, différentes questions ont été posées aux enseignant.e.s :

- Pensez-vous que l'égalité filles-garçons est un thème qui doit être enseigné ? Et les stéréotypes de genre ?
- Pensez-vous que cet enseignement des stéréotypes sociaux est nécessaire ? Et ce, à partir de quel âge ?
- Y a-t-il une prise en compte assez importante de ce sujet dans les programmes actuellement ? Faudrait-il y accorder plus de temps selon vous ?
- Avez-vous déjà eu des formations sur la notion d'égalité filles-garçons ? Si oui, comment s'est-elle déroulée ? (durée, contenus)
- Sélectionnez-vous des albums de littérature jeunesse en fonction des stéréotypes de genre visibles dans ceux-ci ? Si oui, quels albums ?

A/ Les enseignant.e.s

Nous avons décidé d'interroger les enseignant.e.s actuel.le.s sur cette thématique. En effet, notre objectif est d'analyser si ce sujet est pris en compte dans les enseignements à l'école.

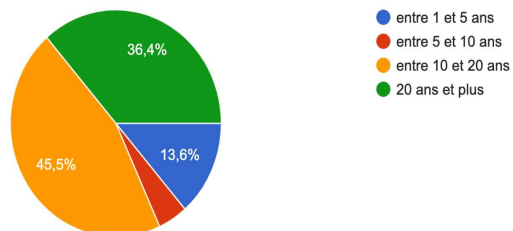
22 enseignant.e.s ont répondu à notre questionnaire dont :



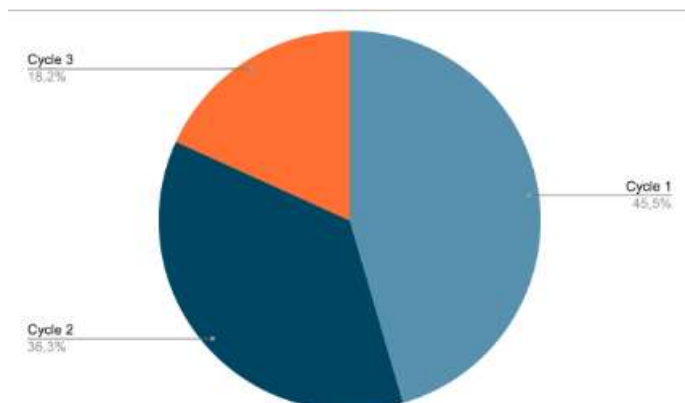
Ces enseignant.e.s ont entre 25 et 52 ans.

Voici la durée actuelle de leur carrière dans l'enseignement :

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant.e ?
22 réponses



Voici le cycle dans lequel ils ont enseigné :



Premièrement, au sein de ce questionnaire, nous leur avons demandé s'ils/elles pensaient que l'égalité filles-garçons et les stéréotypes de genre étaient des sujets à enseigner. Nous avons eu 14 réponses sur 22 participant.e.s à cette question. 71,43% d'entre eux pensent qu'il s'agit de sujets à enseigner, non au sein d'un apprentissage formel mais plutôt sous une forme de débats et de lectures vécues en classe. Pour ces enseignant.e.s, les élèves doivent comprendre que dans les représentations sociétales, les pensées sont fondées de telle ou telle manière, mais que d'autres visions sont possibles ; certaines sont justifiées et d'autres mériteraient d'évoluer. Malgré tout, il ne faut pas nier la réalité devant ces enfants. Il s'agit également d'un sujet présent à l'école, notamment sur la cour de récréation avec des inégalités de traitement entre les filles et les garçons ; ces enseignant.e.s indiquent alors qu'il est intéressant d'aborder cette thématique pour que les élèves prennent conscience de cette réalité sans pour autant leur apporter une réponse type. A l'inverse, 14,29% disent que ce n'est pas un sujet à traiter dans un apprentissage formel. Pour certains d'entre elles.eux, il s'agit plutôt d'une thématique à analyser quotidiennement à travers le vécu des enfants. En effet, ces enseignant.e.s pensent que ce sujet a des avis personnels distincts et enseigner formellement ce sujet aux élèves revient à dire aux familles qu'ils pensent bien ou au contraire, qu'ils pensent mal. 14,28% des enseignant.e.s indiquent qu'il faut enseigner l'égalité filles-garçons et non les stéréotypes de genre pour des raisons de pensée personnelle et non d'apprentissage et de réflexion imposés aux élèves.

Malgré tout, les 22 participant.e.s ont répondu à cette question "*à partir de quel âge cet enseignement est nécessaire ?*". 13,64% d'entre elles.eux indiquent qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner ce sujet à des élèves car c'est un sujet qui sera enseigné de manière transversale. De plus, pour elles.eux, les stéréotypes changent, évoluent et chacun ne les voit pas de la même façon. Au contraire, 86,36% pensent que c'est un sujet majeur à enseigner, et ce, dès l'école maternelle et même le plus tôt possible, avant la scolarisation obligatoire. Un.e seul.e enseignant.e signifie être mitigé.e car avant l'école élémentaire, les compréhensions des élèves peuvent être perturbées.

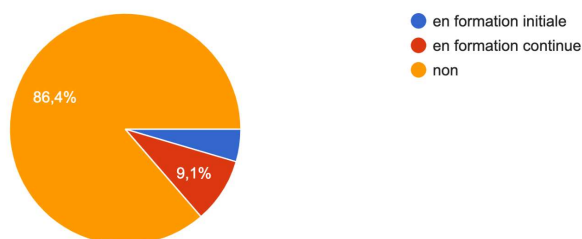
Pour eux, cet enseignement est primordial car il permet de montrer aux élèves qu'il n'y a pas de comportement spécifique de filles ou de garçons, qu'il est important de

respecter les autres et de refuser toute forme de discrimination. Par exemple, il est intéressant de relever les points sensibles de l'école maternelle : le rose pour les filles, le bleu pour les garçons, les poupées pour les filles et les voitures pour les garçons. Il ne faut pas imposer un changement aux enfants, mais leur indiquer qu'il n'y a pas d'obligation à adopter. En effet, l'égalité filles-garçons fait partie des valeurs et des avancées que les élèves doivent connaître ; ils doivent prendre conscience des stéréotypes sociaux car ils ont une influence importante dans notre société.

Pourtant, la majorité de ces enseignant.e.s indiquent que les programmes officiels ne traitent pas de ce sujet, et dans aucun cycle. Dans le programme d'EMC et notamment dans la partie "Respect d'autrui", on peut lire comme objectif "respect des autres dans leur diversité, atteinte à la personne d'autrui : sexisme". Finalement, quelques points sont abordés dans les programmes. Il s'agit de la bonne volonté d'un.e enseignant.e d'aborder ces thématiques, et non d'un enseignement obligatoire. Pour eux, il faudrait y accorder plus de temps.

Deuxièmement, nous trouvons intéressant de savoir si les enseignant.e.s avaient aujourd'hui des formations sur la notion d'égalité filles-garçons. Voici les réponses obtenues :

Avez-vous déjà eu des formations sur la notion d'égalité filles-garçons ?
22 réponses



Nous avons également demandé aux enseignant.e.s ayant suivi des formations à ce sujet, d'indiquer la façon dont ces journées s'étaient déroulées (durée, contenus ...). Les enseignant.e.s indiquent n'avoir eu qu'une journée voire une demi-journée de formation. Au sein de ces dernières, des présentations et des outils ont été donnés. Par exemple, des formations sur les émotions ont été mises en place avec l'idée de

déconstruire *“un garçon ne pleure pas à l'inverse des filles et qu'une fille en colère, ce n'est pas joli”*.

Troisièmement, un autre point nous paraissait important à analyser dans le cadre de notre problématique. Nous avons demandé aux enseignant.e.s s'ils/elles sélectionnent des albums de littérature de jeunesse en fonction des stéréotypes de genre visibles dans ces derniers. Sur 16 réponses, 56,25% d'entre elles.eux ne choisissent pas les albums en fonction des stéréotypes sociaux présents. Mais, à l'inverse, 43,75% en sélectionnent. Beaucoup indiquent en avoir déjà sélectionné en classe pour travailler des thèmes importants ou lors de l'inscription des classes au PLC (prix littéraire de la citoyenneté). Beaucoup d'exemples d'albums nous ont été donnés :

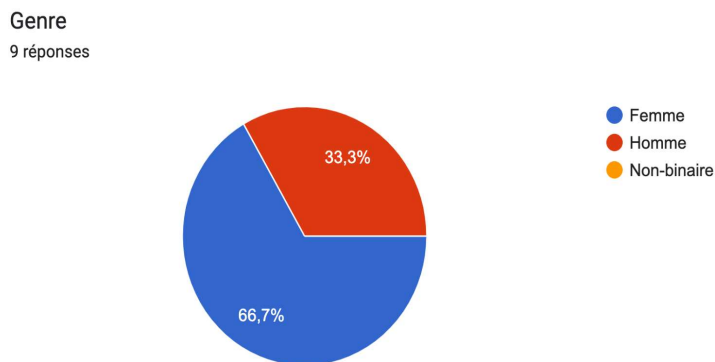
- *“Boucle d'ours”* de Stéphane Servant
- *“La révolte des cocottes”* de Adèle Tariel
- *“Aliénor, la princesse qui voulait devenir chevalier”* de Nancy Guilbert et Elodie Fraysse
- *“Après la récré”* et *“Dans la cour de l'école”* de Christophe Loupy
- *“Je suis une fille”* de Virginie Cantin
- *“A quoi tu joues”* de Marie-Sabine Roger
- *“Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?”* de Thierry Lenain
- Et un album que nous avons étudié en classe de maternelle pour notre cadre analytique : *“Le petit garçon qui aimait le rose”* de Jeanne Taboni Misérazzi et Raphaëlle Laborde.

Beaucoup d'enseignant.e.s nous ont indiqué dans leurs réponses qu'ils aimeraient avoir une bibliographie complète d'albums non-stéréotypés pour pouvoir faire évoluer les mentalités et travailler davantage sur l'égalité filles-garçons et la déconstruction des stéréotypes de genre.

B/ Les enseignant.e.s retraité.e.s

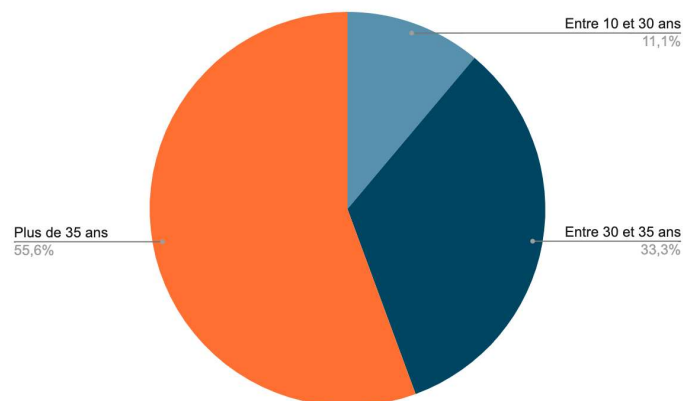
En complément, nous avons interrogé des enseignant.e.s retraité.e.s sur la prise en compte qu'ils avaient de l'enseignement de l'égalité filles-garçons et des stéréotypes de genre à l'école. Nous pensons que la vision de ce sujet a certainement évolué au fil des années et nous trouvons intéressant de pouvoir l'analyser dans ce mémoire.

9 enseignant.e.s retraité.e.s ont répondu à notre questionnaire dont :

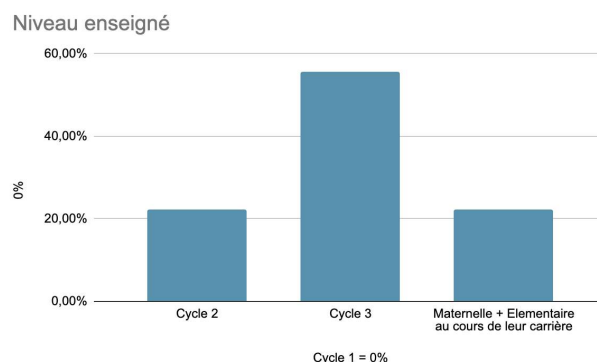


Ces enseignant.e.s retraité.e.s ont entre 70 et 80 ans.

Voici la durée de leur carrière en tant que professeur.e des écoles :



Voici le cycle ou les cycles dans lequel/lesquels ils ont enseigné :



Au sein de notre questionnaire, nous leur avons demandé s'ils/elles avaient enseigné l'égalité filles-garçons et les stéréotypes de genre au cours de leur carrière. Nous avons eu 8 réponses sur les 9 participant.e.s. 25% ont répondu qu'ils/elles n'avaient pas enseigné ces thématiques à l'école, et 75% d'entre elles.eux nous ont signifié l'avoir abordé. Beaucoup considéraient dans leur carrière qu'il ne s'agissait pas d'un véritable enseignement à l'école, mais plutôt d'un respect profond de l'égalité des sexes dans les règles de vie en groupe et les différentes activités scolaires. Certain.e.s essayaient notamment de casser les stéréotypes dans le choix des lectures et des jeux proposés en classe, mais également dans le tableau des services du jour (lavage, ramassage des cahiers, arrosage des plantes ...) et aussi en cours d'Éducation Physique et Sportive. De plus, beaucoup de ces enseignant.e.s retraité.e.s nous ont indiqué que les stéréotypes de genre étaient un sujet peu commun et pas à l'ordre du jour ; l'égalité était la seule obligation d'enseignement à cette époque. En effet, tous.tes les enseignant.e.s retraité.e.s nous ont indiqué que les programmes officiels ne traitaient pas de ce sujet sur les stéréotypes de genre. Pourtant, lors des débats en classe, certain.e.s professeur.e.s laissaient une liberté de parole aux élèves, et le problème de l'égalité et des différences étaient souvent un sujet abordé. Finalement, les enseignant.e.s les plus engagé.e.s devaient trouver des livres et des albums allant dans le sens de cette déconstruction, mais il s'agissait d'un choix personnel et non imposé par l'Education Nationale. Malgré tout, 75% d'entre elles.eux nous ont répondu qu'il était nécessaire de déconstruire les stéréotypes de genre dès l'école maternelle, et encore plus aujourd'hui en vue des comportements discriminants qui se sont propagés. Au contraire, 25% de ces

enseignant.e.s retraité.e.s ne pensent pas que ce sujet soit un thème à aborder à l'école, par manque d'efficacité.

Nous avons aussi demandé à ces enseignant.e.s s'ils/elles voyaient une évolution potentielle de ce sujet dans les programmes actuels. 50% d'entre elles.eux avouent ne plus suivre les programmes officiels et ne savent pas ce qu'il en est aujourd'hui. 12,5% pensent qu'il n'y a pas d'évolution visible et 37,5% indiquent que les mentalités des enseignant.e.s ont évolué. En effet, la proposition des lectures, des films et la manière dont les médias en parlent, c'est une évolution positive pour elles.eux. Pourtant, certain.e.s nous disent qu'il y a encore beaucoup de travail à faire à propos de cette thématique en vue des réactions de la société actuelle.

Conclusion générale

Pour conclure, on constate que les enseignant.e.s actuel.le.s se sentent majoritairement concerné.e.s par cette déconstruction des stéréotypes de genre. L'égalité filles-garçons est un thème enseigné depuis déjà plusieurs années, particulièrement dans les choix pédagogiques et didactiques des enseignant.e.s. De plus, les programmes officiels délivrés par l'Éducation Nationale s'intéressent plus fortement à ces thématiques et évoluent dans le bon sens. Il s'agit actuellement d'une volonté personnelle des enseignant.e.s à vouloir traiter de ces questions en classe.

Conclusion

A partir des recherches théoriques effectuées et des recueils réalisés sur le terrain, notamment sur la déconstruction des stéréotypes de genre à travers les albums de littérature de jeunesse, ce mémoire nous a éclairé sur les questions que nous nous posions. **De quelle manière l'école peut-elle contribuer à la lutte contre les stéréotypes de genre ?**

Dans un premier temps, le problème majeur qui a été soulevé à partir de nos recherches et nos questionnaires est le manque conséquent de formations destinées aux enseignant.e.s sur ces sujets d'égalités. Effectivement, seulement 14% des enseignant.e.s déclarent avoir eu une formation à ce sujet. Cependant, l'égalité fille-garçon constitue un principe fondamental inscrit dans le code de l'éducation. Donc, ne pas former les enseignant.e.s sur ces sujets constitue un risque pour elles.eux de reproduire ces inégalités et de les transmettre. Comme évoqué précédemment, la déconstruction des stéréotypes de genre passe notamment par le choix des albums de littérature jeunesse. Ces formations permettraient entre autres de donner des outils aux enseignant.e.s concernant le choix de ces albums. Effectivement, se référer à un album de jeunesse pour analyser et découvrir les stéréotypes ainsi que déconstruire les préjugés sociétaux est un outil majeur. Durant les séances d'enseignements effectuées, nous avons pu analyser par vidéographie notre pratique. Cette approche nous a permis de visualiser les réussites et les erreurs réalisées sur chaque temps d'apprentissage. Notre recueil de données permet de montrer que la lecture d'albums de littérature de jeunesse axée sur un fait non-stéréotypé permet de déconstruire et de donner aux élèves, une étendue diverse de choix de pensée et de visions. De manière générale, nos séances ont montré que les élèves, aussi bien en écoles maternelles qu'en écoles élémentaires, disposent d'attentes stéréotypées concernant les filles et les garçons. Cependant, nos séances se sont révélées efficaces car les élèves avaient effectivement moins de stéréotypes à l'issue de celles-ci. Néanmoins, nos résultats peuvent être nuancés. Les réponses des élèves ont été analysées sur la phase initiale et la phase finale de la séquence, mais il a été remarqué que certains élèves avaient déconstruit leurs préjugés à l'oral et non à l'écrit. Les consignes écrites imposées aux élèves perturbent certains d'entre eux pour réaliser correctement la tâche demandée.

De même, il serait nécessaire de reproduire nos séances auprès d'un plus large échantillon d'élèves pour que nos données soient davantage généralisables. La lutte contre les stéréotypes de genre ne peut évoluer que dans la pratique professionnelle des enseignant.e.s. L'école est un lieu d'apprentissage où les enseignant.e.s se forment sur des thématiques importantes de la vie en société et où les élèves apprennent des connaissances ; les stéréotypes de genre en font alors partie. L'enjeu majeur et fondamental est de former ces enseignant.e.s pour contribuer à cette lutte constante contre le sexisme.

Ouverture

Nous avons par ailleurs réalisé un troisième questionnaire destiné aux personnes extérieures à l'Éducation Nationale, nous avons obtenu 203 réponses, réparties comme suit : 155 femmes (76.4%), 43 hommes (21.2%) et 5 personnes non-binaires (2.5%). De manière générale, les réponses révèlent des constats partagés. Dans un premier temps, la plupart des participants avouent ne pas avoir eu d'enseignements concernant l'égalité filles-garçons durant leur scolarité. Seulement une minorité de personnes admet avoir eu des cours d'EMC, d'économie ou d'histoire géographie sur le droit de vote ou encore sur l'inégalité salariale. Nous observons cependant une légère hausse d'enseignements sur cette notion en études supérieures (notamment en licence de psychologie, de sciences de l'éducation et de sociologie).

Cependant, la majorité des participants estime que cet enseignement est primordial pour favoriser l'égalité et l'inclusion de tous.tes et éradiquer les discriminations.

Bibliographie

Ouvrages :

Michel, A. (1986). *Non aux stéréotypes! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*. Unesco.

Gaborit, P. (Éd.). (2009). *Les stéréotypes de genre : Identités, rôles sociaux et politiques publiques*. Harmattan.

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. De Boeck Supérieur.

Méjias, J. (2014). *Genre et société* (2e éd). Bréal.

Léchenet, A., Baurens, M., & Collet, I. (2016). *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*. L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. SciencesPo, les presses.

Idrissi, N. A., Belkacem, L., Gallot, F., & Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons : La boîte à outils du professeur*. Dunod.

Chauvel, L., Milewski, F., Lambert, A., & Merllié, D. (2019). *Les mutations de la société française*. la Découverte.

Gleyse, J. (2020). *Le genre de l'école en France, de la mixité à l'inégalité occultée : Expérimentations et propositions de transformations*. L'Harmattan.

Laloupe, B. (2020). *Education non sexiste : Stop aux stéréotypes de genre !*

Bourdeverre-Veyssiere, S. (2021). *Filles, garçons : Pour une éducation non genrée et sans clichés*. Hatier Grand Public.

Hancewicz, A., & Spinelli, M. (2021). *Éduquer sans préjugés : Pour une éducation non-sexiste des filles et des garçons : 0-10 ans* (Première édition). JC Lattès.

Clair, I. (2022). *Sociologie du genre* (2e éd). Armand Colin.

Articles scientifiques :

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 97-109.

<https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>

Dafflon Nouvelle, Anne. (2002). *La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants.*

<https://doi.org/10.25656/01:3662>

Magos, I. (2011). C'est ton genre ! *L'École des parents.*<https://doi.org/10.3917/epar.593.0017>

Sinigalia-Amadio, S. (2011). Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires. *Tréma*, 35-36, 98115.

<https://doi.org/10.4000/trema.2665>

Conférence :

TEDx Talks. (2013, 8 février). *L'influence des stereotypes de genre sur notre quotidien.* Sandrine Cina à TEDxLausanne [Vidéo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=GSMzDKztXMI>

Albums jeunesse :

Ungerer, T. (1982). *Le géant de Zéralda.* L'École des Loisirs.

Corentin, P. (1991). *Plouf !* L'École des Loisirs.

Matoso, M. (2011). *Et pourquoi pas toi ?*

Misérazzi, J. T., & Laborde, R. (2011). *Le petit garçon qui aimait le rose.*

Du Pontavice, C. (2019). *Truc de fille ou de garçon ?*

Druvert, H. (2021). *Fille Garçon*.

Gravel, É. (2022). *Rose, bleu et toi ! : un livre sur les stéréotypes de genre*.

Meyers, S. (2022). *Peureux toi-même !*

Acosta, A., & Amavisca, L. (2023). *La poupée de Lucas*.

Annexes

ANNEXE 1 : Questionnaire séance 1 (élémentaire - CP et CE1)

Questionnaire - séance 1

Nom - prénom :

Question n° 1 : quels sont tes jouets à la maison ?



Question n°2 : chez toi (à la maison), qui cuisine ?

Ta maman

Ton papa

Les deux

Question n°3 : chez toi (à la maison), qui bricole ?

Ta maman

Ton papa

Les deux

Question n°4 : est-ce qu'il t'arrive de pleurer ?

OUI

NON

Question n°5 : est ce qu'il t'arrive de te mettre en colère ?

OUI

NON

Question n°6 : quel métier aimerais-tu faire quand tu seras grand/grande ?

.....

Question n°7 : quelle est ta couleur préférée ?

.....

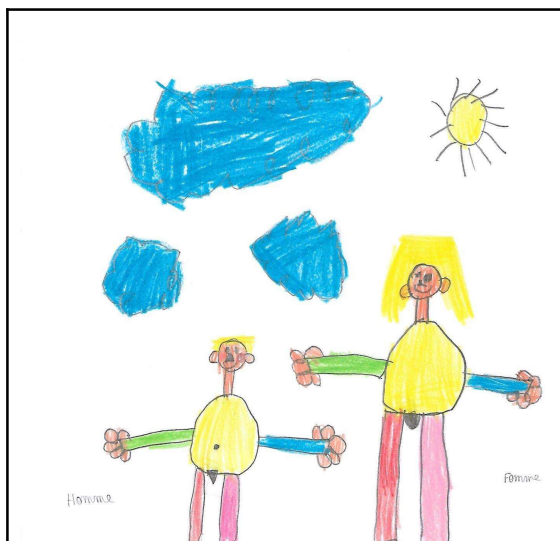
Question n°8 : est-ce que tu te déguises chez toi ?

OUI

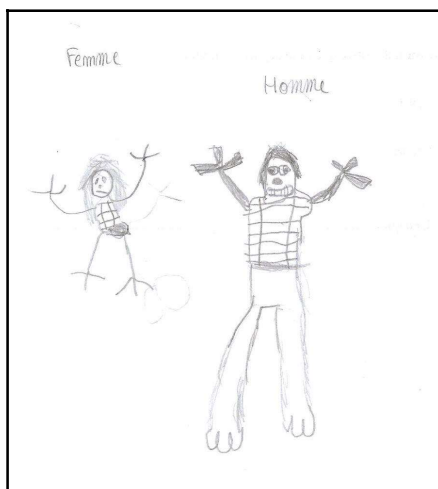
NON

Si OUI, en quoi :

ANNEXE 2 : Dessins séance 1 (élémentaire - CP)



Dessin d'une élève



Dessin d'un élève

ANNEXE 3 : Questionnaire séance 2 (élémentaire)

Prénom :



ANNEXE 4 : Dessins séance 2 (élémentaire - CE1)



Dessin d'un élève



Dessin d'un élève

ANNEXE 5 : Questionnaire séance 3 (élémentaire - CP)

Questionnaire – séance 3 (évaluation)

Prénom :

Question n°1 : est-ce qu'un garçon peut être danseur ?

OUI

NON



Question n°2 : est-ce qu'une fille peut être danseuse ?

OUI

NON



Question n°3 : est-ce qu'un garçon peut bricoler ?

OUI

NON



Question n°4 : est-ce qu'une fille peut bricoler ?

OUI

NON



Question n°5 : est-ce qu'un homme peut être coiffeur ?

OUI

NON



Question n°6 : est-ce qu'une femme peut être coiffeuse ?

OUI

NON



Question n°7 : est-ce qu'une fille peut se mettre en colère ?

OUI

NON



Question n°8 : est-ce qu'un garçon peut se mettre en colère ?

OUI

NON



Question n°9 : est-ce qu'une fille peut pleurer ?

OUI

NON



Question n°10 : est-ce qu'un garçon peut pleurer ?

OUI

NON



Question n° 11 : est-ce que les filles et les garçons devraient avoir les mêmes droits ?

OUI

NON



Question n°12 : est-ce qu'une femme peut conduire un tracteur ?

OUI

NON



Question n°13 : est-ce qu'un homme peut conduire un tracteur ?

OUI

NON



Question n°14 : est-ce qu'un garçon et une fille peuvent jouer ensemble ?

OUI

NON



ANNEXE 6 : Questionnaire séance 3 (élémentaire - CE1)

Penses-tu qu'un garçon ou une fille ont le droit de jouer aux jeux qu'il souhaite ?

OUI

NON

Est-ce que les garçons et les filles ont le droit de faire le métier qu'ils veulent ?

OUI

NON

Par exemple, un garçon a-t-il le droit de cuisiner ?

OUI

NON

Par exemple, une fille a-t-elle le droit de bricoler ?

OUI

NON

Ta représentation sur les filles et les garçons a-t-elle changé après les lectures et les séances faites par Coline ?

OUI

NON

Comme lors de la première séance, réécris ton avis sur les filles et les garçons. Montre bien les choses que tu as appris sur les filles et les garçons.

Pour toi, être une fille, c'est quoi ?

Être une fille c'est

.....

.....

Pour toi, être un garçon, c'est quoi ?

Être un garçon c'est

.....

.....

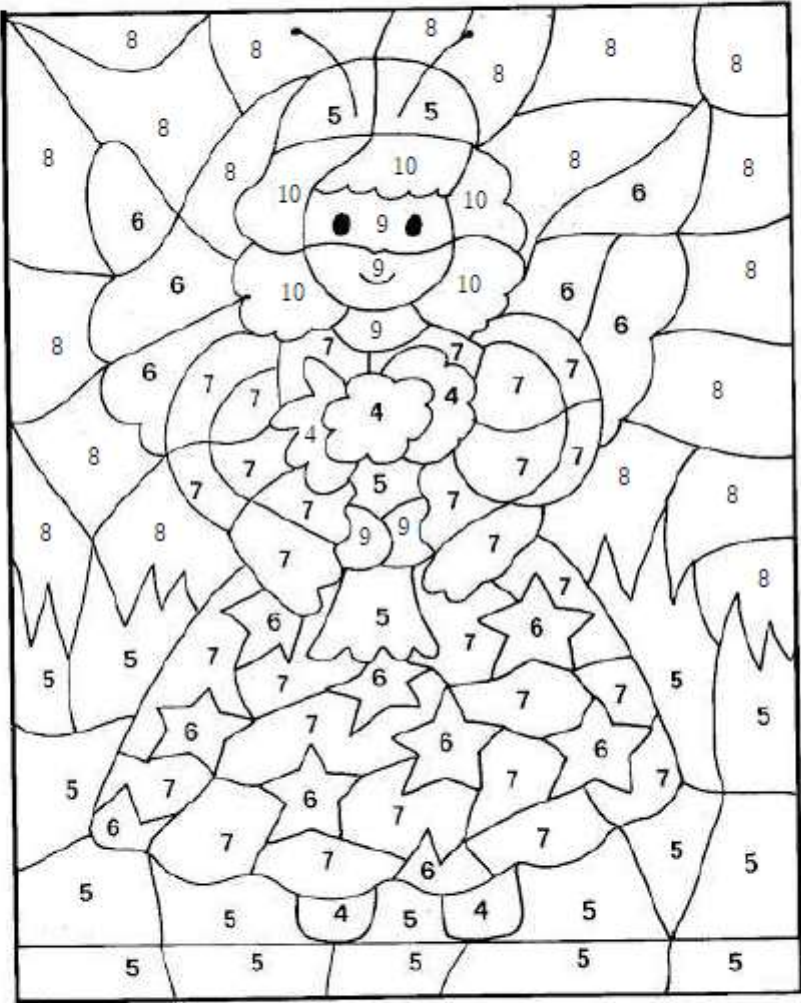
Doit-il y avoir une égalité entre les filles et les garçons ?

OUI

NON

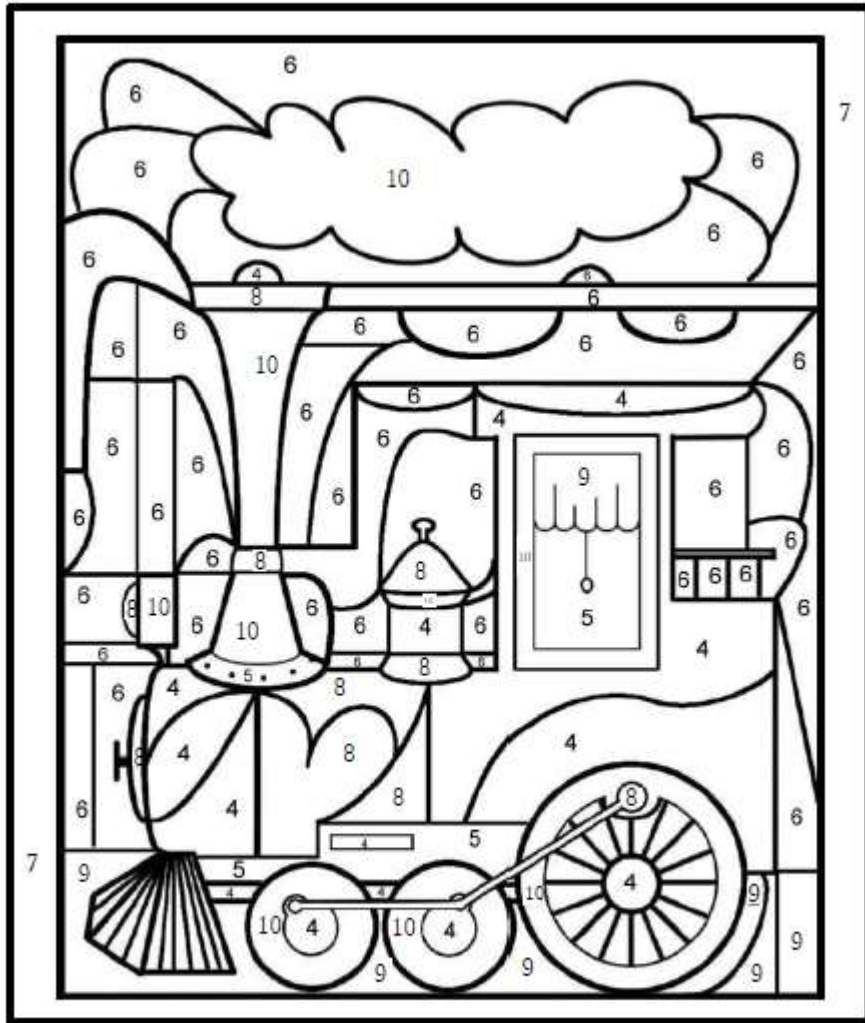
ANNEXE 7 : Séance 1 - Coloriages magiques (maternelle - MS/GS)

Prénom :



Coloriage magique GS (stéréotypé féminin)

Prénom :



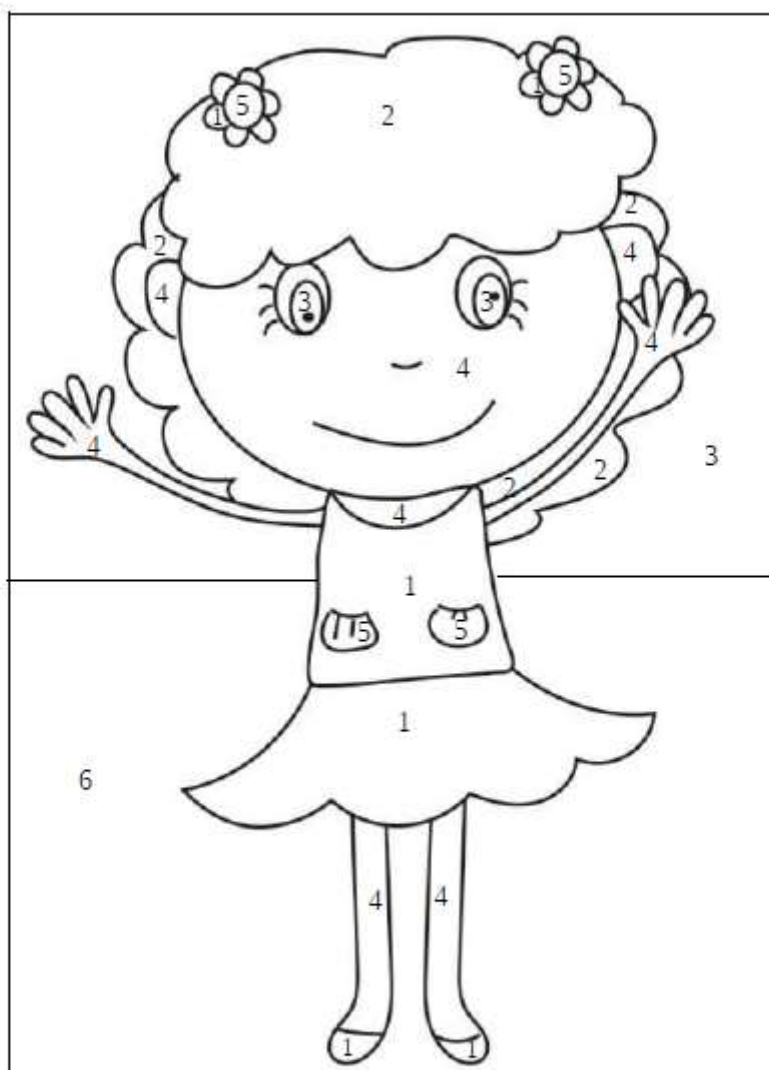
Coloriage magique GS (stéréotypé masculin)

Prénom :



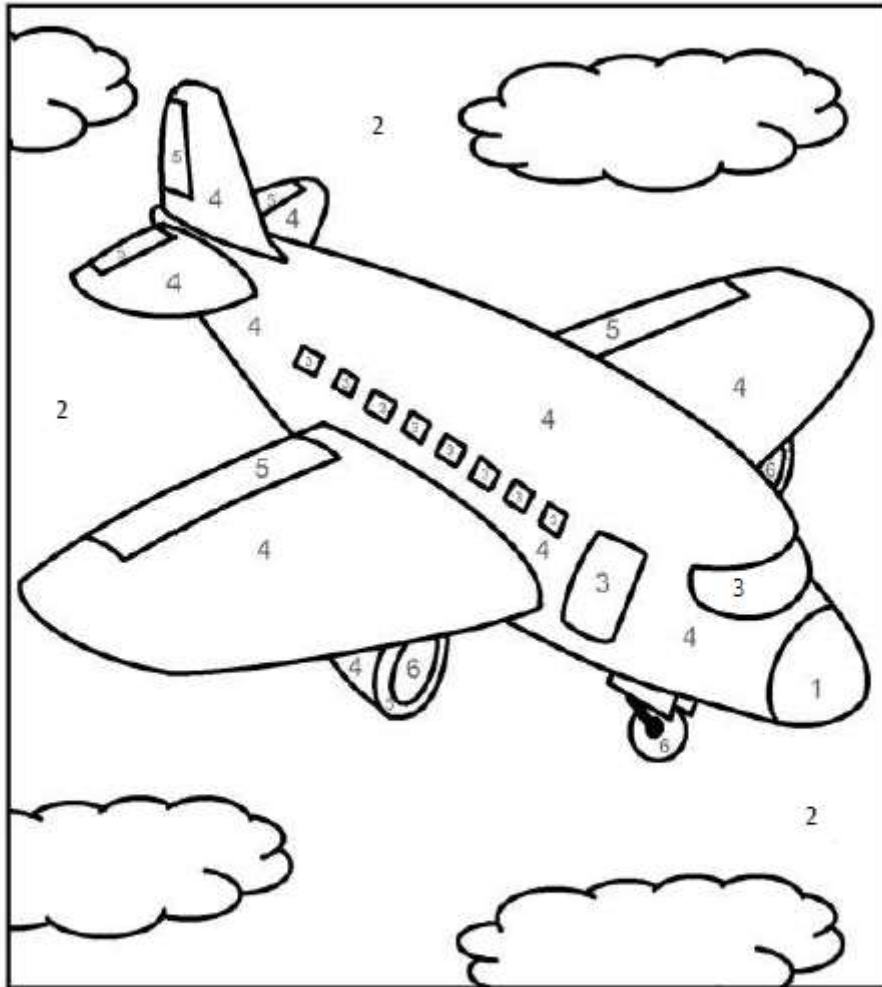
Coloriage magique GS (stéréotypé neutre)

Prénom :



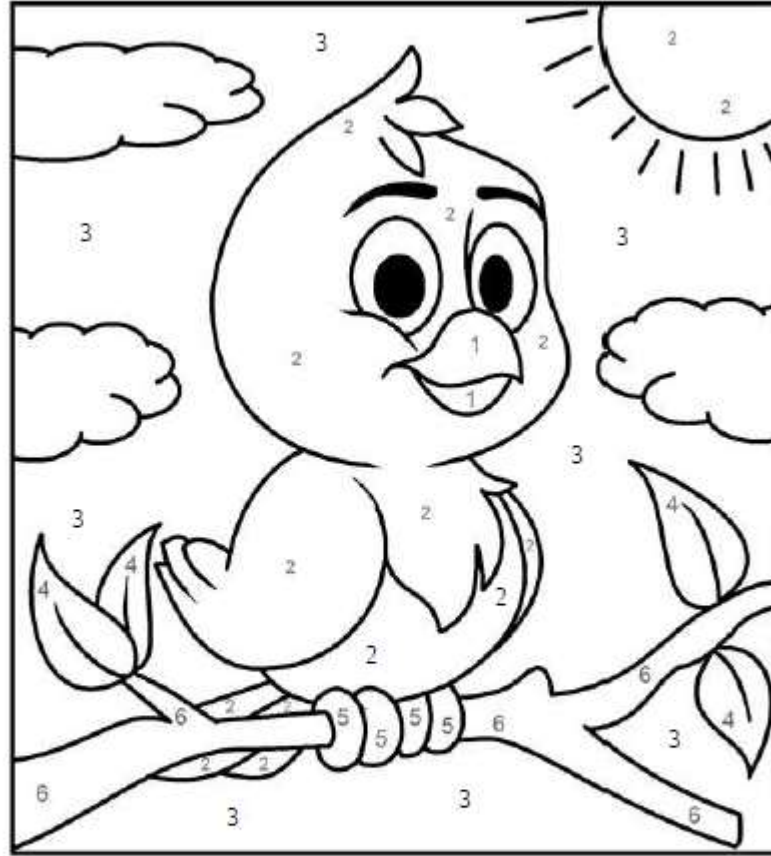
Coloriage magique MS (stéréotypé féminin)

Prénom :



Coloriage magique MS (stéréotypé masculin)

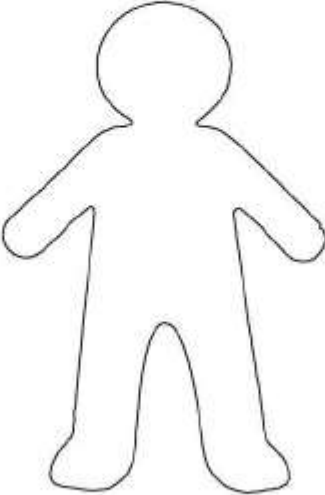
Prénom :



Coloriage magique MS (stéréotypé neutre)

ANNEXE 8 : Activités séance 2 (maternelle - MS/GS)

Prénom :.....







4^{ème} de couverture

5 Mots clés :

Stéréotypes – Genre – Déconstruction – Enseignant.e.s – Littérature jeunesse

Résumé en Français :

Ce travail de recherche porte sur la déconstruction des stéréotypes de genre à l'école. Un état de l'art a été réalisé dans lequel figurent des recherches récentes sur les questions de genre et les stéréotypes associés. Une fois définie et élaborée, cette question de genre a été étudiée sous l'angle de la recherche expérimentale. Cette recherche s'est préoccupée de la manière dont les élèves perçoivent les stéréotypes sociétaux et la manière dont certains albums de littérature de jeunesse peuvent aider à les déconstruire. L'accent a également été porté sur l'enjeu qu'ont les enseignant.e.s dans cette déconstruction des stéréotypes. Un recueil a été mené dans quatre classes tout au long de l'année : MS-GS, GS, CP et CE1. Le but est d'analyser les différences de représentations qu'ont des élèves d'écoles rurales et des élèves d'écoles classées réseau d'éducation prioritaire.

Résumé en Anglais :

This research focuses on the deconstruction of gender stereotypes. A state of the art was carried out in which recent research on gender issues and associated stereotypes was included. Once defined and elaborated upon, this gender issue was studied from the perspective of experimental research. This research was concerned with how students perceive societal stereotypes and how certain children's books can help to deconstruct them. Emphasis was also placed on the role of teachers in the deconstruction of stereotypes. This data collection was carried out in 4 classes throughout the year : MS-GS, GS, CP and CE1. Four data collections have been realized, two of which were differentiated in each part : nursery and elementary. The aim was to analyze the differences in the perception of pupils from rural schools and pupils from schools classified as priority education networks.