



HAL
open science

La représentation des stéréotypes genrés en cycle 3

Chloé Genot Vernerey

► **To cite this version:**

Chloé Genot Vernerey. La représentation des stéréotypes genrés en cycle 3. Education. 2022. dumas-04438307

HAL Id: dumas-04438307

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04438307v1>

Submitted on 5 Feb 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.

Année universitaire 2021-2022

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

La représentation des stéréotypes genrés en cycle 3

Présenté par Chloé GENOT VERNEREY

Première partie rédigée en collaboration avec Chloé COURTILLE

Mémoire de M2 encadré par Manuel TONOLO

SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| 1. Introduction..... | p.1 |
| 2. Etat de l'art..... | p.2 |
| 2.1 L'Enseignement Moral et Civique à l'école élémentaire..... | p.2 |
| 2.1.1 Historique de l'enseignement de l'EMC..... | p.2 |
| 2.1.2 L'utilisation de débats en EMC..... | p.3 |
| 2.1.3 Le lien entre la littérature jeunesse et l'EMC..... | p.5 |
| 2.2 Le sexisme et l'enseignement de l'égalité des genres à l'école..... | p.6 |
| 2.2.1 Le sexisme dans la littérature jeunesse..... | p.7 |
| 2.2.2 La transmission des stéréotypes dans la littérature jeunesse..... | p.7 |
| 2.2.3 L'impact de la représentation des stéréotypes..... | p.8 |
| 2.2.4 Le choix de la littérature en classe..... | p.9 |
| 2.3 L'intériorisation du sexisme chez les enfants..... | p.10 |
| 2.3.1 Les approches psycho- cognitivistes de la construction du genre..... | p.10 |
| 2.3.2 L'intériorisation des stéréotypes genrés à travers la transmission sociale..... | p.11 |
| 2.3.3 Comment stopper le sexisme à l'école : l'éducation à l'égalité..... | p.13 |
| 3. Méthodologie..... | p.15 |
| 3.1 Participants..... | p.15 |
| 3.2 Matériel..... | p.15 |
| 3.3 Procédure..... | p.16 |
| 4. Résultats..... | p.20 |
| 4.1 Représentations des élèves obtenues lors du recueil des données..... | p.20 |
| 4.2 Recueil des données lors de l'évaluation sommative..... | p.24 |
| 5. Discussion..... | p.26 |
| 5.1 Analyse et interprétation des données..... | p.26 |
| 5.2 Les attendus confrontés à la réalité de la classe..... | p.28 |
| 5.3 L'analyse de l'expérimentation..... | p.31 |
| 5.4 La place de l'état de l'art dans notre expérimentation..... | p.33 |
| 5.5 Les biais de l'expérimentation..... | p.35 |
| 6. Approfondissement..... | p.36 |
| 7. Conclusion..... | p.38 |
| 8. Bibliographie..... | p.41 |

La représentation des stéréotypes genrés chez des élèves de CM2

1. Introduction

L'Enseignement Moral et Civique (EMC) a trois finalités : apprendre à respecter autrui, acquérir les valeurs de la République et se construire une culture civique. Il existe une multitude de thématiques liées à ces finalités qui sont toutes des problématiques de société ou des questions que se posent les enfants. Nous avons choisi d'étudier le sexisme afin d'aborder l'égalité entre les filles et les garçons et la compréhension des stéréotypes de genre. Ce thème répond à la finalité du respect d'autrui, mais il évoque également la valeur de l'égalité ainsi que la construction d'une culture civique à travers les discussions menées en classe. Les stéréotypes de genre sont présents depuis des années dans la société, ils sont presque considérés comme une norme puisque la majorité des individus s'y conforme. Néanmoins, depuis quelques années, un combat pour l'égalité des genres est mené. Celui-ci a permis l'acquisition de droits pour les femmes, mais les stéréotypes restent encore fortement ancrés dans les esprits. Les enfants sont les premières victimes du sexisme, puisque les stéréotypes genrés sont présents dès la petite enfance (Greenberg, Hillman & Grice, 1973).

Nous avons choisi d'aborder le sexisme avec des enfants de CM2 afin d'engager une réflexion sur les stéréotypes qu'ils peuvent avoir. Les problèmes de mixité et de respect des genres dans la classe dans laquelle nous étions en stage, nous ont confortés dans ce choix. Évoquer ce sujet avec eux nous a paru intéressant pour commencer à faire évoluer leurs représentations sur le genre. De plus, la formation des citoyens de demain au respect d'autrui est indispensable pour une société plus égalitaire. Si les enfants ont tendance à reproduire ce qu'ils voient, ils ont malgré tout un esprit critique et sont capables d'avoir un avis personnel. Les amener à discuter autour de ce sujet leur permet de verbaliser leurs pensées, mais aussi de remettre en question leur avis au fil des séances.

Nous nous sommes donc appuyées sur les idées préconçues de la société concernant les différences entre les hommes et les femmes, et avons souhaité les étudier avec les élèves afin de les faire réfléchir sur ce sujet. A partir du constat fait dans la classe, nous avons établi l'hypothèse qu'un travail sur les stéréotypes genrés auprès d'élèves de CM2 permettrait de les remettre en question. Cette hypothèse nous a amenées à effectuer une étude expérimentale en créant une séquence qui permettrait aux élèves de comprendre les stéréotypes et de les réfuter au fil de discussions, de lectures de littérature jeunesse et de travaux avec

l'enseignante. Nous avons choisi de problématiser notre mémoire en nous demandant comment un travail progressif autour de lectures et de discussions permettrait aux élèves de comprendre et réduire leurs stéréotypes de genre.

2. Etat de l'art

2.1 L'Enseignement Moral et Civique à l'école élémentaire

L'Enseignement Moral et Civique est une matière enseignée de l'école élémentaire jusqu'au lycée. Elle permet aux élèves d'appréhender les valeurs communes de la République Française. Ce socle de valeurs leur permet d'apprendre à devenir des futurs citoyens à la fin de leur scolarité. Cette formation est continue et riche en apprentissages, mais aussi adaptée à l'âge des élèves.

2.1.1 Historique de l'enseignement de l'EMC

L'Enseignement Moral et Civique n'a pas toujours été enseigné comme tel. C'est à partir de 2013 que le ministre de l'Éducation Nationale, Vincent Peillon, demande au Conseil Supérieur des Programmes, une réflexion sur l'enseignement de la morale laïque de l'école primaire au lycée (Desmery, 2020). Ce dernier évoque une volonté de "réaffirmer des valeurs autour des notions d'humanité, de liberté, d'égalité, de fraternité et de raison", il nomme cela l'enseignement d'une morale laïque. Cette réflexion deviendra donc un projet, son objectif étant de créer une discipline à part entière portant le nom "d'Enseignement de la Morale Laïque", qui sera finalement appelé "Enseignement Moral et Civique". Le but du ministre était de distinguer l'apprentissage de la morale de celui des autres disciplines et d'en faire une discipline à part entière. Le 25 juin 2015 le projet pour l'Enseignement Moral et Civique paraît au Bulletin Officiel et devient une formation régulière et continue s'inscrivant dans la scolarité des élèves. Elle remplace l'instruction civique et morale à l'école élémentaire, l'Éducation civique au collège, l'Enseignement Civique, Juridique et Social (ECJS) au lycée.

L'enseignement de l'EMC, depuis 2015, se divise en quatre dimensions fondamentales dont il est important d'exposer les principes :

- La dimension sensible est novatrice dans cette discipline. La sensibilité est liée aux émotions et aux ressentis de chacun d'entre nous. L'EMC permet de les reconnaître, de

mettre des mots dessus, de les contrôler, etc. Cette dimension est donc très importante car elle nous est commune.

- La dimension normative incarne les droits et les règles. Cette dernière permet de comprendre les valeurs ancrées derrière les règles. Celles-ci sont étudiées dans le cadre de la classe, de l'école et au fur et à mesure au sein de la société. Afin de travailler cette dimension à l'école primaire, il faut faire vivre les valeurs de l'EMC que nous détaillerons plus tard. Pour cela, Laurence Loeffel, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, évoque la possibilité de travailler avec les élèves sur la charte de la laïcité qui contient toutes les valeurs. Françoise Martinetti (Inspectrice de l'Éducation Nationale) rejoint cet avis ; pour elle, il faut travailler en équipe et dans un projet commun, en incluant fortement les élèves.
- La dimension du jugement incarne l'aspect cognitif. Elle se construit grâce à des débats menés en classe qui permettent un raisonnement moral. Le but pour les élèves est d'acquérir des capacités d'argumentation, de délibération et de justification.
- La dimension pratique correspond à l'engagement. Son but est de donner à l'élève la possibilité de devenir acteur de sa future vie de citoyen.

L'EMC a une double mission : la transmission des savoirs, une des missions principales des professeurs des écoles, et le partage des valeurs de la République Française. Ces dernières sont les suivantes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Ces valeurs, communes à la fin de la scolarité, doivent être incarnées par les enseignants et enseignées de manière explicite (Loeffel, Canopé). Pour atteindre cet objectif, le Bulletin Officiel nomme les trois finalités de l'EMC. La première est le respect d'autrui, le but étant de développer une conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine passant par les droits et les devoirs de chacun. La seconde est l'acquisition et le partage des valeurs de la République. Dans cette dernière, les quatre principes de la République sont enseignés : l'égalité, la liberté, la fraternité et la laïcité. Enfin, la troisième correspond à la construction d'une culture civique, qui se caractérise par l'apprentissage du débat et de la construction de l'autonomie du citoyen.

2.1.2 L'utilisation de débats en EMC

L'EMC demande une part de discussion, d'argumentation, de justification mais aussi d'expression d'avis ou de sentiments. Dans l'Enseignement Moral et Civique, une part très importante est consacrée aux débats. Ce terme, d'après le Centre National de Ressources

Textuelles et Lexicales, est défini comme “une action, une discussion généralement animée entre interlocuteurs exposant souvent des idées opposées sur un sujet donné”. Le débat n’est donc pas un simple échange verbal. Les élèves sont amenés à se questionner, argumenter, problématiser ou encore conceptualiser des notions et des thèses. Un débat n’est pas seulement un exercice oral, un débat a un aspect social important. Dans une classe nous pouvons reconstituer les conditions d’une démocratie, par exemple, nous pouvons instaurer des règles, comme nous l’avons fait avant de commencer le débat avec les élèves de notre stage. Nous avons exposé aux élèves les règles à suivre, ce qui a permis une réelle qualité dans le débat. Le débat a donc un aspect social et démocratique. Il nécessite également des connaissances intellectuelles pour maîtriser quelques points sur le sujet et structurer sa pensée.

Afin de comprendre l’importance du débat en école élémentaire, l’étude des programmes est fondamentale. Nous nous concentrons sur ceux du cycle 3, puisque notre stage a été effectué dans une classe de CM2. La situation de débat s’inscrit à deux reprises dans les programmes. Nous la retrouvons principalement dans l’Enseignement Moral et Civique, dans la finalité “construire une culture civique”. Les élèves doivent comprendre et expérimenter l’engagement dans la classe, dans l’école et dans l’établissement. Les connaissances qu’ils doivent acquérir sont :

- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue
- Développer le discernement éthique
- Savoir participer et prendre sa place dans un groupe
- Pouvoir expliquer ses choix et ses actes

De plus, comme il a été décrit précédemment, le débat doit se faire sous des règles démocratiques. Le programme préconise le respect d’autrui, la connaissance associée étant de nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres. Le débat occupe aussi une place très importante dans l’enseignement du français et dans le domaine du langage oral. Il faut prendre en compte toutes les connaissances associées à l’attendu de fin de cycle : “Participer de façon constructive aux échanges avec d’autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue”.

2.1.3 Le lien entre la littérature jeunesse et l'EMC

La littérature jeunesse est liée à la formation morale et civique des élèves. Elle est, depuis la III^{ème} République, au cœur des programmes officiels dans la discipline du français, mais elle a, petit à petit, pris sa place au sein des autres disciplines, notamment en EMC. C'est en 2002 que sa capacité à former un citoyen, à travers son lien avec les valeurs de la République, est reconnue. Dans les nouveaux programmes de 2002, une demi-heure de débat réglé et un programme de littérature deviennent obligatoires. Les élèves apprennent à discuter autour de différents thèmes et à avoir des discussions philosophiques. La littérature devient alors un outil indispensable en EMC car il donne aux élèves un appui littéraire pour analyser et réfléchir aux valeurs de la République. Les livres de littérature jeunesse ne s'adressent pas uniquement aux enfants, puisqu'au-delà de l'histoire qu'ils portent, ils transmettent "un discours sur le monde qui peut bouleverser le lecteur et l'aider à grandir" (Chirouter, 2016). Ceci montre à quel point leur morale va au-delà du récit qu'ils portent. Le travail sur la littérature en EMC se fait donc à travers les valeurs implicites transmises par le texte, le travail sur le contenu littéraire, et la discussion autour des valeurs philosophiques traitées.

En EMC, les ouvrages utilisés ont souvent une portée philosophique. Selon Chirouter (2016), la littérature a deux objectifs : le premier est le divertissement induit par la lecture, grâce auquel le lecteur passe un moment agréable, mais borné dans le temps. Le deuxième correspond à la visée philosophique de l'ouvrage qui amène à une réflexion à long terme sur une ou plusieurs valeurs. Selon l'auteur, la littérature "établit un pont entre l'expérience singulière et le concept". Autrement dit, le lecteur va se décentrer de son expérience pour observer un concept ou une valeur dans la littérature. Les programmes officiels donnent des listes d'ouvrages à portée philosophique, ce qui nous montre l'importance qu'a pris la réflexion philosophique à l'école. Ces ouvrages sont nombreux, aujourd'hui plusieurs sites proposent des centaines d'ouvrages sur des notions philosophiques. Par exemple, le site internet Ricochet propose des ouvrages sur les thèmes de l'abandon, de l'affirmation de soi, de l'inégalité. Nous avons recherché des ouvrages sur le thème de l'égalité entre les filles et les garçons et sélectionné le livre sur lequel nous allons travailler avec les élèves. Il existe également des documentaires jeunesse, par exemple les Goûters Philo chez Milan édition, qui évoquent différentes problématiques et permettent une première réflexion autour de celles-ci.

Au-delà de la visée philosophique, l'étude littéraire permet aux élèves de travailler sur la compréhension d'un texte et la réflexion, individuelle ou collective, sur l'interprétation de celui-ci. Ces compétences sont présentes aux cycles 2 et 3 et permettent un lien entre les

dimensions du français (l'oral, l'étude de la langue, l'écrit, la lecture et la culture littéraire) et l'EMC. Cette compréhension du récit se fait à travers l'identification des personnages, de leurs buts, leurs rôles, leurs relations et de la compréhension de l'intrigue. Un travail simultané est fait sur l'interprétation du texte à travers les émotions et les sensations qu'il procure au lecteur. La littérature jeunesse en EMC permet donc de relier les domaines 1 et 3 du socle (les langages pour penser et communiquer et la formation de la personne et du citoyen). On peut constater qu'il existe aujourd'hui de nombreux moyens pour enseigner l'EMC aux élèves à travers la littérature jeunesse. Elle leur permet de se construire en tant que citoyen, de répondre à des problématiques et de comprendre les valeurs de la République.

2.2 Le sexisme et l'enseignement de l'égalité des genres à l'école

Le sexisme est au cœur de nombreux débats dans notre société. Il correspond à “une attitude discriminatoire fondée sur le sexe” (Larousse). Depuis longtemps, une lutte pour l'égalité entre les hommes et les femmes est en cours. Depuis les années 1800, les femmes ont acquis de plus en plus de droits, par exemple : l'enseignement primaire pour les filles en 1836, le droit de vote pour les femmes en 1944, ou encore le droit à la contraception en 1967. Le niveau de connaissances de notre classe au sujet des droits des femmes ne nous a pas donné la possibilité d'engager avec eux une réflexion approfondie. Nous avons donc décidé d'y consacrer une seule séance avec l'étude de trois acquisitions clés : le droit de vote (1944), le droit de travailler et de gérer leurs biens sans l'autorisation du mari (1966) et le droit de porter un pantalon (2013).

Les stéréotypes sont “des préjugés particuliers, concernant des caractéristiques apparentes prêtées en général à un groupe donné à partir d'une généralisation abusive” (Tonolo, 2020). Certains stéréotypes permettent de catégoriser les individus selon leur genre, ce qui facilite le traitement des informations par le cerveau. Cette catégorie du genre est préconçue et nous amène à utiliser des stéréotypes et à nous y conformer. Leur utilisation automatique conduit à une inégalité entre les hommes et les femmes. Des chercheurs en psychologie sociale parlent de “la menace du stéréotype” (Steele & Aronson, 1995). Elle correspond à la conformation des individus aux stéréotypes de leur genre. Par exemple, le stéréotype selon lequel les femmes sont moins douées que les hommes en mathématiques a un impact négatif sur la réussite des femmes dans cette discipline (Spencer, Steele & Quinn, 1999). La conformation des individus en fonction des stéréotypes de genre amène donc à des

inégalités, qui influent sur le choix des filières, des emplois ou encore sur la répartition des tâches. A partir de ces recherches et définitions, nous avons adapté la notion de stéréotype, afin de la rendre accessible à tous les élèves de la classe : “ Ce sont des idées toutes faites, des rôles prédéfinis pour chacun d’entre nous selon notre sexe”.

Dans le programme d’EMC en 2018, les cycles 2 et 3 ont le même attendu concernant l’égalité entre les filles et les garçons : “Le respect des autres : les atteintes à la personne d’autrui”. Au cycle 3, les notions de préjugés et de stéréotypes sont abordées à travers la situation de sexisme. Les élèves de cycle 3 doivent également "adopter une attitude et un langage adaptés dans le rapport aux autres” et “tenir compte du point de vue des autres”. Nous nous sommes appuyées sur ces attendus pour créer notre séquence sur l’égalité entre les filles et les garçons et pour analyser les résultats obtenus.

2.2.1 Le sexisme dans la littérature jeunesse

Comme expliqué précédemment, “un stéréotype est un ensemble de phénomènes affectant le langage et la pensée” (Dufays & Kervyn, 2010). Neuf traits fondamentaux définissent les stéréotypes, notamment l’abondance des stéréotypes sexistes, le caractère relativement figé de ces derniers, leur automatisme, l’incompréhension de leur origine ou encore le fait qu’ils soient inscrits dans la mémoire de beaucoup d’entre nous (Dufays & Kervyn. 2010). Nous avons essayé de comprendre les causes possibles de l’intériorisation des stéréotypes et constaté que la littérature jeunesse pouvait en faire partie.

2.2.2 La transmission des stéréotypes dans la littérature jeunesse

Bien que parfois jugée comme trop simpliste, la littérature jeunesse joue un rôle très important dans le développement de l’enfant. De plus, elle permet de donner le goût de la lecture aux élèves, une acculturation et un développement de l’imaginaire. Cependant, de nombreuses recherches ont recensé certains traits sexistes dans les livres destinés aux enfants. Nous allons en exposer quelques-uns pour démontrer une possible transmission des stéréotypes sexistes vers les plus jeunes.

Pour commencer, le détail le plus important est la comptabilisation du nombre de héros par rapport au nombre d’héroïnes (Daréoux, 2007). L’étude de nombreux livres de jeunesse a permis de constater que les héros sont représentés dix fois plus que les héroïnes (Dafflon Nouvelle, 2002). Ce ratio est très important et n’est pas négligeable. Mais les garçons

ne sont pas seulement sur-représentés dans les rôles de héros. Anne Dafflon Novelle (2002) constate que les garçons ou les hommes occupent une place particulièrement importante dans les titres et les couvertures de livres jeunesse. Ils occupent aussi très souvent les rôles importants et centraux des histoires. Elsa Le Saux-Penault et Cendrine Marro (2019) rejoignent ces propos et exposent un autre stéréotype de genre encore très répandu dans les livres de jeunesse. Elles observent que les occupations des femmes, des hommes, des filles et garçons dans l'histoire restent très cantonnées à une vision d'un ancien temps. Les femmes occupent des activités socialement peu valorisées (Le Saux-Penault & Marro, 2019) mais aussi très traditionnelles (Dafflon Novelle, 2002). Pour expliciter cela, nous pouvons citer des exemples de métiers rencontrés dans les livres. Les femmes exercent des métiers de la santé, notamment celui d'infirmières, ou des métiers administratifs, tel que secrétaire. En revanche, les hommes ont des professions très variées qui sont souvent à haute responsabilité et qui ont une grande importance dans l'histoire.

Concernant le rôle des enfants, les garçons sont des personnages centraux souvent sportifs, bagarreurs et très agités. Ils occupent les rôles de petits combattants, alors que les filles apparaissent comme très sages et jouant avec des jeux bien précis. Evelyne Daréoux (2007) expose trois types de jouets avec lesquels les filles sont toujours représentées : les jouets de séduction (coiffure, maquillage, ...), de maternité (bébé, poussette, ...) et les jouets domestiques. La petite fille a déjà un rôle de maman à travers ses jouets, et nous pouvons retrouver les mêmes activités dans les occupations de la mère dans la maison. En effet, la maman a un rôle familial avec des devoirs domestiques et parentaux (Dafflon Novelle, 2002). C'est elle qui est illustrée comme s'occupant de toutes les tâches, tandis que le père s'occupe des activités récréatives. Ces deux derniers critères sexistes retrouvés dans la littérature jeunesse, que sont la représentation des garçons et des filles et leurs occupations, sont très importants pour l'identification des jeunes lecteurs. Il en existe beaucoup d'autres comme le sexe des animaux forts ou faibles (Daréoux, 2007), le physique stéréotypés des personnages (Dafflon Novelle, 2002) ou encore la solidarité masculine et féminine (Le Saux-Penault et Marro, 2019).

2.2.3 L'impact de la représentation des stéréotypes

Il existe de nombreux impacts pouvant toucher les enfants à la lecture des livres de littérature jeunesse stéréotypés. Certains individus peuvent penser que ce ne sont que des personnages, mais les enfants se construisent avec ce qu'ils lisent, entendent, écoutent et

observent. Ce ne sont pas seulement des livres pour se divertir, cela peut représenter bien plus, et si chacun des livres à destination des enfants expose des modèles stéréotypés récurrents, alors les enfants mémorisent et s'en imprègnent. La répétition de stéréotypes sexistes à travers la littérature va provoquer l'intériorisation de ceux-ci (Dufays & Kervyn, 2010). Celui-ci devient alors automatique et l'individu va l'exprimer sans se poser de questions ni même s'interroger sur sa signification. Le fait de rencontrer des stéréotypes sexistes dans les livres de jeunesse va donc construire la pensée des enfants.

Les impacts possibles des stéréotypes dans les livres de jeunesse sont nombreux et restrictifs. Pour commencer, Anne Dafflon Novelle (2002) exprime une certaine limite pour les petites filles. Ces dernières ont moins de modèles que les petits garçons puisque les rôles centraux sont peu occupés par des personnages féminins. En effet, les garçons peuvent s'identifier plus facilement et sur une palette de choix beaucoup plus importante que les filles. Cela peut même aller jusqu'à provoquer une baisse de l'estime de soi des petites filles qui peuvent se poser des questions sur leur identité. Dans une autre perspective, Evelyne Daréoux (2007) exprime un second impact : le décalage avec la réalité des choses. Pendant longtemps, les stéréotypes étaient appliqués automatiquement dans la société, mais celle-ci change et évolue de plus en plus. Les femmes sont plus actives et plus polyvalentes dans la vie professionnelle et exercent moins de métiers traditionnels ou genrés. La chercheuse explique que les choses évoluent aussi dans les rôles attribués à la maison. En revanche, dans des livres de littérature jeunesse, cela reste très traditionnel et ancien. Cela provoque un décalage important entre ce que vivent les enfants dans leur famille et ce qu'ils lisent. Pour finir, une des conséquences que peuvent engendrer les stéréotypes présents dans les livres sont les perspectives d'avenir proposées aux élèves. Encore trop de livres contiennent des modèles sexistes répétitifs qui ne montrent que des schémas offrant peu de possibilités sur les choix de métiers. Les enfants recherchent des personnes auxquelles s'identifier ou des modèles et s'en inspirent. Les petites filles ne voient donc que des femmes travaillant dans des métiers traditionnels, tandis que les garçons pensent par exemple qu'ils ne peuvent pas s'occuper de la maison.

2.3.4 Le choix de la littérature en classe

Le choix du livre de jeunesse est primordial dans le travail avec une classe. Comme nous l'avons dit précédemment, la littérature jeunesse illustre encore de nombreux stéréotypes sexistes. C'est pourquoi il faut apporter une attention particulière aux contenus et

aux personnages qui sont illustrés dans les livres étudiés en classe (Le Saux-Penault & Marro, 2019). Des études ont été menées pour recenser les livres stéréotypés et ceux qui ne le sont pas. Les livres stéréotypés ont été classés par catégories. Anne Dafflon Nouvelle (2002), Isabelle Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer (2002) offrent des grilles d'analyse de livres. Celles-ci sont des outils pédagogiques qui permettent de détecter les stéréotypes de genres et de choisir le bon livre à offrir à sa classe. Les critères qui sont exposés dans ces questionnaires se recoupent avec les stéréotypes que l'on a exposé dans la sous-partie nommée "La transmission des stéréotypes dans la littérature jeunesse". Les grilles se concentrent sur le titre du livre, les personnages affichés sur la couverture, mais aussi ce qui constitue l'histoire (âge, sexe, traits de caractère, activité, catégorie, ...).

2.3 L'intériorisation du sexisme chez les enfants

Dès leur naissance, les nourrissons sont confrontés à de nombreuses informations et acquièrent en conséquence des habiletés cognitives qui leur permettent de regrouper les individus dans des catégories (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). La catégorie sociale du genre est formée rapidement puisqu'elle est plus facilement accessible, ne possédant que deux types d'individus : les hommes et les femmes. Ces premières catégorisations étant faites, les enfants vont rapidement comprendre les stéréotypes de chaque genre et les intérioriser. Ces différences genrées vont être appuyées par les stimuli de l'environnement de l'enfant. Plusieurs hypothèses sont faites quant à l'intériorisation des comportements stéréotypés. La première est cognitive, l'importance de la catégorisation selon le genre dès la naissance a un impact sur les choix et les comportements de l'enfant (Kolbergh, 1966). Les enfants souhaitent se conformer aux catégories faites pour y appartenir et agir en tant que tel. Une autre hypothèse se fonde sur la transmission des stéréotypes à travers l'environnement social, notamment parental et scolaire (Cherney, Harper & Winter, 2006 ; Jarlégan, Tazouti & Flieller, 2011). Les stéréotypes genrés semblent donc être intériorisés dès le plus jeune âge et avoir une origine à la fois cognitive et sociale.

2.3.1 Les approches psycho-cognitives de la construction du genre

À partir des années 1970, plusieurs cognitivistes ont travaillé sur la catégorisation de genre chez l'enfant. Le nourrisson possède des habiletés cognitives lui permettant

implicitement de catégoriser les individus selon leur genre (Poulin-Dubois & Eichstedt, 2001). Les auteurs expliquent que dès la naissance, les enfants ont une multitude d'informations de l'environnement à traiter et qu'il est plus simple pour eux de les catégoriser. La catégorie du genre est une des plus rapides à se former chez l'enfant (Greenberg, Hillman & Grice, 1973). Ces chercheurs ont montré que les nourrissons manifestent plus d'anxiété en présence d'hommes dès leurs premiers mois. De plus, dès six mois, les nourrissons discriminent les visages et les voix de chacun des sexes. Levy et Haaf (1994) ont également montré que les bébés de 10 mois étaient capables d'associer des objets à un genre, par exemple ils ont associé le marteau au genre masculin et le foulard au genre féminin. Les nourrissons catégorisent donc les genres selon des traits physiques et objets caractéristiques, ce qui est une première entrée dans les stéréotypes de genres.

Plusieurs théories cognitives ont étudié les conduites sexuées afin de comprendre l'origine de cette catégorisation précoce. Selon Kohlberg (1966), vers 2 ans, l'enfant catégorise les individus en hommes et femmes ; puis vers 3 ans il comprend que ce genre ne change pas. Enfin, vers 6 ans, l'enfant se comporte selon son genre. La théorie des genres a de son côté pris de plus en plus d'importance au fil des années (Martin & Halverson, 1981). Cette théorie explique que dès leur plus jeune âge, les enfants associent des caractéristiques aux hommes et aux femmes, et celles-ci influencent leurs choix face à leur propre genre, dès leur 24 mois. Cette adhésion induit une intériorisation des normes genrées cultivées par la société. Cette théorie suppose donc que la compréhension de la constance du genre de Kohlberg (1966) n'est pas nécessaire à l'enfant. Pour les cognitivistes du schéma de genre, les enfants ont seulement besoin des connaissances associées à chaque genre pour reconnaître leur groupe d'appartenance.

2.3.2 L'intériorisation des stéréotypes genrés à travers la transmission sociale

De nombreuses études ont analysé la transmission des stéréotypes genrés entre l'environnement social et les enfants. Bien qu'il existe une catégorisation genrée accessible par les nourrissons (Poulin-Dubois & Serbin, 2006), le rôle de l'entourage des acteurs de socialisation des enfants est important dans le renforcement et l'acquisition des stéréotypes de genre. Pour commencer, la notion de transmission correspond à l'acte de "faire passer d'une personne à une autre, d'un lieu à un autre, dans le sens de communiquer, propager, léguer" selon le dictionnaire Le Robert. La transmission est omniprésente chez l'humain : tout au long de sa vie, l'homme est récepteur ou émetteur d'une transmission d'information, de

comportement, de façon de vivre, etc. L'éducation des enfants est un facteur prédominant dans l'acquisition ou non des stéréotypes de genre. Les agents de socialisation, à savoir la famille et les professionnels proches de l'enfant, renforcent ces stéréotypes à travers l'éducation qu'ils lui transmettent (Le Maner-Idrissi, 2015). Ce chercheur a montré que la famille et l'école amènent les enfants à adopter les comportements et caractères attendus chez une fille ou chez un garçon. Ils vont par exemple attendre des garçons qu'ils choisissent de jouer avec des petites voitures et des filles qu'elles choisissent de jouer avec des poupées. Les rôles genrés des enfants sont attendus pour le choix des jouets, le caractère, et plus tard pour les sports, les études et les choix de métiers.

Les premiers acteurs ayant un impact sur la transmission des stéréotypes genrés sont les parents pendant la période préscolaire. À l'âge de 5 ans, les enfants comprennent déjà que selon le genre, les individus occupent des rôles différents dans la société (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). Les parents invitent implicitement les enfants à entrer dans ce rôle et à en respecter les coutumes afin d'être catégorisés en tant que garçon ou fille. On peut le constater dès la naissance, puisque la première information que l'on donne aux parents concernant leur nourrisson est souvent "c'est un garçon" ou "c'est une fille". Plus les enfants grandissent, plus ils doivent respecter les rôles prédéfinis selon leur genre afin d'être intégrés dans la société (Mieyaa & Rouyer, 2011). Les parents vont proposer aux enfants des jouets ou des activités selon leur sexe, eux-mêmes agissant selon les rôles genrés (Cherney et al., 2006). La majorité des enfants de l'étude, âgés de 3 et 4 ans, a donné un jouet à une fille ou un garçon selon les stéréotypes de genre appris dans leur sphère familiale. Les enfants supposent que les autres enfants de leur sexe aimeront la même chose qu'eux, puisqu'ils appartiennent à la même catégorie de genre qu'eux. L'environnement familial a donc un impact dans le choix des jouets que font les enfants. Selon Mieyaa et Rouyer (2011), les enfants vont reproduire les comportements genrés des membres de leur entourage. Ce mimétisme permet aux enfants de ressembler à leurs modèles, ils adhèrent aux modèles de rôles genrés attendus. En plus du mimétisme, Gelman, Taylor et Nguyen (2006) ont montré dans leur étude, l'impact des conversations entre une mère et son enfant sur les stéréotypes genrés. Ils ont montré que dans les conversations, les mères ne font pas explicitement de stéréotypes sexistes mais bien implicitement. De plus, les mères ne réagissent pas aux stéréotypes sexistes que leurs enfants peuvent avoir. Les enfants vont alors les renforcer. La socialisation de genre est donc produite tout d'abord à travers l'environnement familial, avant d'être renforcée par l'environnement social de l'enfant.

Les enfants sont scolarisés à l'âge de 3 ans. L'éducation à travers l'enseignement joue un rôle important dans l'acquisition et le renforcement des stéréotypes de genre, bien qu'elle soit censée les contredire. En effet, l'école a pour rôle de "prendre en compte la diversité des élèves et lutter contre les discriminations" en permettant la "promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans le système éducatif" (Ministère de l'Education Nationale). À l'école maternelle, le genre de l'élève joue un rôle sur le jugement des enseignants face aux comportements scolaires (Jarlégan & Tazouti, 2012). En effet, dans leur étude, Jarlegan et Tazouti ont remarqué que les filles étaient mieux jugées que les garçons par rapport au respect des règles, à l'attention, l'investissement, etc. Néanmoins, ils n'ont pas trouvé d'effet du genre sur la réussite et sur les attentes des enseignantes. Plusieurs études ont trouvé cet effet à l'école élémentaire. Jarlégan, Tazouti et Flieller (2011) ont montré que les enseignants considèrent l'application, le soin et la patience comme féminins tandis qu'ils considèrent l'agressivité et l'agitation comme masculins. Ces représentations amènent les élèves à se comporter comme l'enseignant l'attend selon ces rôles genrés. De son côté, Zaidman (1997) a montré que les enseignants différencient les élèves selon leur sexe dans des situations de conflits et de difficultés. Dans ce cas, ils considèrent plus les filles comme des personnes calmes qui régulent les conflits et les garçons comme bavards et initiateurs de conflits.

2.3.3 Comment stopper le sexisme à l'école : l'éducation à l'égalité

Les enfants arrivent à l'école, lieu de socialisation commun à tous, avec des stéréotypes liés au sexe qu'ils ont renforcé au fil des années. L'école a un rôle indispensable d'éducation à l'égalité filles-garçons qui doit déconstruire ces stéréotypes genrés. Pour cela, l'Éducation Nationale a mis en place une convention pour aider les professeurs à transmettre une norme d'égalité (Ministère de l'Education Nationale, 2019). La transmission de l'égalité est préconisée à travers un dialogue fréquent avec les élèves, une éducation à l'image et à la sexualité, une mixité et un enseignement de l'égalité hommes-femmes dans plusieurs disciplines. Selon Zaidman (1997), la mixité à l'école primaire devrait avoir lieu selon deux modèles : le modèle de séparation et le modèle de mélange. Le modèle de séparation a lieu dans la cour de récréation, dans laquelle bien souvent les élèves se séparent selon leur sexe. Cette séparation amène à une inégalité puisque la "culture-foot" occupe une grande partie de la cour et est dominée par les garçons, tandis que les filles occupent les espaces extérieurs. Selon Zaidman, le modèle de mélange a lieu dans la classe, dans laquelle les élèves devraient

être traités de façon neutre, sans prise en compte de leur sexe. Isabelle Collet (2016) a analysé l'impact de l'enseignement sur les stéréotypes de genre afin de trouver un moyen de transmission de l'égalité de genre à l'école. Quel que soit leur sexe, les enfants reçoivent aujourd'hui les mêmes enseignements à l'école. Pourtant, les statistiques montrent que l'égalité des genres est loin d'être acquise. En effet, on voit par exemple qu'en seconde générale et technologique, les filles choisissent plutôt des enseignements littéraires tandis que les garçons choisissent plus des enseignements scientifiques ou technologiques (education.gouv, 2020). De plus, seules deux élèves sur cinq des terminales scientifiques (S, STI2D, STL) sont des filles en 2017 (education.gouv, 2019). On observe donc un effet de genre dans les choix d'enseignement, pour lequel l'école pourrait avoir une part de responsabilité.

L'école ayant un impact important sur les stéréotypes genrés, de nombreuses études ont été mises en place pour aider les enseignants à transmettre l'égalité aux élèves. On peut trouver dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique une partie sur l'égalité filles-garçons aux cycles 2 et 3. De plus, les enseignants peuvent faire évoluer leurs pratiques afin de réduire les inégalités de genre. Par exemple, le choix des manuels scolaires (Dafflon-Novelle, 2002), la prise de parole en classe (Jarlégan et al., 2011), la place occupée par les élèves dans la cour de récréation (Delalande, 2005) sont des aspects que l'enseignant peut prendre en compte pour permettre l'égalité. Pour permettre une pédagogie de l'égalité, une liste de recommandations a été mise en place par Lafortune (1998). Dans cette liste, on trouve l'utilisation de documents variés pour capter l'attention de tous les élèves, la réaction instantanée aux gestes pouvant dévaloriser des élèves, la valorisation de la discussion et du partage des émotions, la mise en place de moyens pour que tout le monde puisse prendre la parole et la création d'un climat coopératif entre les élèves.

Les diverses études nous permettent de comprendre qu'il existe plusieurs moyens de remédier aux stéréotypes de genre et de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons dans l'école. Nous avons pris en compte ces moyens pour mettre en place notre séquence durant notre stage, notamment au cours de discussions sur le sujet de l'égalité en valorisant les partages d'opinions. De plus, nous avons fait attention à la prise de parole des élèves afin de permettre à tous de s'engager dans les discussions.

3. Méthodologie

3.1 Participants

Notre expérience a été réalisée dans une classe de CM2 d'une zone urbaine. Les élèves avaient entre 10 et 11 ans. La classe comptait 23 élèves dont 10 filles et 13 garçons. Nous n'avons pas eu besoin de retirer des élèves de l'échantillon car tous les participants étaient présents et ont répondu aux questions.

3.2 Matériel

Nous avons utilisé plusieurs supports pour expérimenter notre séquence dans la classe.

Tout d'abord, comme nous avons pu le constater dans l'étude de la littérature, le choix d'un livre de jeunesse est primordial pour mener à bien une séquence d'EMC. En effet, la littérature permet à l'enfant de découvrir et d'explorer différents horizons. Elle permet aussi de structurer la pensée et d'éprouver des émotions nouvelles (Chevallier, 2021). Par conséquent, le choix de notre livre de littérature jeunesse a été fait scrupuleusement. Nous avons choisi *Le garçon rose malabar* de Claudine Aubrun, aux éditions Mini Syros (2018). Ce livre décrit la vie du petit Gabriel, un jeune élève qui, ayant déménagé dans le Nord, doit faire une expression écrite sur la question "Quel métier voulez-vous faire plus tard ?". Ce sujet va mettre Gabriel en difficulté car il n'ose pas dire qu'il souhaite exercer le métier de sage-femme. Avec l'aide de ses amis et de son père, Gabriel réussit à dépasser la peur qui l'empêche de s'exprimer devant ses camarades et son enseignante.

Notre choix s'est porté sur ce livre car il s'adresse à une classe d'âge correspondant au niveau dans lequel nous étions. De plus, ce livre traite des métiers stéréotypés à travers un axe de moquerie et de honte. Gabriel n'ose pas dire le métier qu'il veut exercer car il est à connotation féminine, il éprouve de la gêne et ses camarades se moquent de lui. Ce livre s'inscrit particulièrement bien dans le thème de cette séquence d'EMC. De plus, il permet d'évoquer la moquerie et le jugement et d'étudier la notion de respect d'autrui. Ce livre aborde également les couleurs et les sports genrés. Pour finir, nous avons trouvé intéressant de travailler le sexisme à travers le ressenti d'un garçon, pour montrer aux élèves que le sexisme ne touche pas seulement les femmes.

Lors de notre première séance, nous avons recueilli les représentations initiales des élèves sur les stéréotypes. Nous avons engagé les élèves dans un travail d'expression écrite afin d'avoir les représentations les plus claires et naturelles. Le sujet de l'expression écrite était de décrire le repas de la famille Dupont, constitué des deux parents et d'un petit garçon et d'une petite fille. Notre but était de recueillir explicitement les métiers des deux parents et le sport que les élèves attribuent aux deux enfants. Avec l'aide de notre maître formateur, nous avons tout d'abord demandé aux élèves de faire un brouillon sur lequel ils pouvaient écrire leurs idées. Après avoir écrit leur texte au brouillon, ils devaient le recopier au propre (annexes 1 et 2).

A la fin de notre séquence, le but était de voir les évolutions des représentations des élèves quant aux stéréotypes genrés. C'est pourquoi nous avons construit une évaluation sommative constituée de quatre images, sur lesquelles il y avait, ou non, un stéréotype. Parmi les quatre images, trois exposaient un stéréotype et une n'en exposait pas. L'ajout de cette dernière nous a permis de voir si les élèves répondaient automatiquement et s'ils avaient effectivement compris le sens d'un stéréotype.

Pour finir, nous avons choisi de travailler avec deux vidéos et un album durant la séquence. Les deux vidéos ont été choisies pour offrir un autre support de compréhension sur l'égalité entre les filles et les garçons ("C'est quoi l'égalité entre les filles et les garçons") et le droit de vote des femmes ("Depuis quand les femmes ont-elles le droit de travailler"). Ces vidéos viennent de la chaîne Youtube "Un jour, une question". L'album *Il n'y a pas si longtemps* de Thierry Lenain nous a servi à illustrer la séance sur les droits des femmes. Il met en scène un homme, expliquant l'histoire des générations précédentes de femmes, dont de sa mère et de sa grand-mère.

3.3 Procédure

Pour notre expérimentation, nous avons choisi de créer une séquence qui pourrait progressivement permettre aux élèves de remettre en question leurs stéréotypes genrés. Nous avons commencé par la lecture du livre *Le garçon rose Malabar*, puis nous avons étudié les sports et métiers genrés autour de discussions et de débats avec les élèves. Nous avons ensuite parlé des droits des femmes et des inégalités hommes-femmes. Enfin, nous avons proposé une séance sur la définition et la compréhension du mot "stéréotype". Nous avons présenté la procédure de l'expérimentation dans le tableau ci-dessous.

| <u>Séquence</u> : Les stéréotypes de genre | | |
|---|---|-----------|
| Cycle 3 - Niveau CM2 | Discipline : EMC | Période 3 |
| <p><u>Séance 1</u> : Recueil des représentations : l’histoire de la famille Dupont</p> <p><u>Compétences travaillées</u> : Comprendre une histoire et écrire un texte en respectant des critères</p> | <p>Les élèves prennent connaissance de l’histoire de la famille Dupont : les quatre membres de la famille sont en train de dîner et se racontent leur journée. Les élèves sont invités à écrire un texte en respectant les critères suivants : le métier de la mère et du père, le sport du garçon et de la fille.</p> | |
| <p><u>Séance 2</u> : Lecture du livre “Le garçon rose malabar”</p> <p><u>Compétences travaillées</u> : Lire (en situation de mise en voix de texte) et comprendre un texte.</p> | <p>Le livre est lu à tour de rôle par les élèves. Des questions de compréhensions, implicites et explicites, sont posées. Par exemple “ Quelle est la personnalité d' Alice ?” ou “De quoi se moquent les autres élèves et pourquoi ?”.</p> | |
| <p><u>Séance 3</u> : Les stéréotypes genrés sur les sports</p> <p><u>Compétences travaillées</u> : Lire et comprendre une histoire, discuter en donnant son avis et en écoutant l’avis des autres, se remettre en question.</p> | <p>Les élèves lisent un extrait du livre "Fous de foot" dans lequel un enfant joue au foot, puis répondent aux questions de compréhension et inventent une description du personnage.</p> <p>Ensuite, une phase de discussion autour des sports est faite. L’enseignante demande aux élèves de lui citer des sports, puis des sportifs/sportives célèbres. Elle amène les élèves à réfléchir autour des stéréotypes de genres dans les sports et conclut qu’ils sont tous mixtes.</p> <p>Dans la phase suivante, l’enseignante reprend l’extrait de “fous de foot” et lit la fin, dans laquelle on constate que l’enfant est une fille. Elle demande combien d’élèves</p> | |

| | |
|---|---|
| | <p>pensaient que c'était un garçon et combien pensaient que c'était une fille.</p> <p>Dans la conclusion, elle demande aux élèves ce qu'ils ont appris aujourd'hui.</p> |
| <p>Séance 4 : Les stéréotypes genrés sur les métiers</p> <p>Compétences travaillées : Prendre la parole, écouter les autres, respecter des règles, réfléchir, donner son point de vue, se remettre en question.</p> | <p>L'enseignante explique aux élèves qu'ils vont faire un débat. Elle explique ce qu'est un débat et donne les règles à respecter durant celui-ci.</p> <p>La question du débat est : "Est-ce que tous les métiers peuvent autant être pratiqués par une femme que par un homme?". Les élèves discutent et donnent leur avis, ils se répondent les uns après les autres.</p> <p>A la fin du débat, l'enseignante résume ce qui a été dit et demande aux élèves d'écrire ce qu'ils ont retenu, ainsi que ce qu'ils ont aimé ou moins aimé dans le débat.</p> |
| <p>Séance 5 : Qu'est-ce qu'un stéréotype de genre?</p> <p>Compétences travaillées : Comprendre la notion de stéréotype, analyser une image, justifier ses choix</p> | <p>L'enseignante rappelle la séance concernant les sports dans laquelle les élèves avaient majoritairement pensé que l'enfant de "Fous de foot" était un garçon. Elle leur rappelle la conclusion de cette séance.</p> <p>Elle explique que le fait de penser que c'est un garçon parce qu'il joue au foot est un stéréotype. Les élèves cherchent le mot dans le dictionnaire et le lisent, l'enseignante reformule et répond aux questions.</p> <p>Une phase de compréhension a lieu dans laquelle l'enseignante rappelle la séance sur les métiers et demande aux élèves de trouver les stéréotypes.</p> <p>L'enseignante présente des publicités stéréotypées aux élèves. Ils doivent la décrire et trouver le stéréotype en justifiant leur choix.</p> <p>Les élèves doivent ensuite écrire deux stéréotypes qu'ils connaissent et justifier leurs choix, ces derniers ne pouvant être des sports ou métiers.</p> <p>L'enseignante fait le lien entre les stéréotypes et l'inégalité</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>entre filles et garçons qui en découle.</p> <p>Pour finir, une vidéo est montrée aux élèves (Youtube, un jour une question) qui reprend tout ce qui a été étudié dans la séance.</p> |
| <p>Séance 6 : Les droits des femmes en France</p> <p>Compétences travaillées :</p> <p>Comprendre l'acquisition des droits des femmes, donner son avis, respecter l'avis des autres</p> | <p>L'enseignante demande aux élèves s'ils pensent que les femmes et les hommes sont égaux aujourd'hui. Elle note les réponses au tableau.</p> <p>Trois principaux droits sont étudiés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le droit de vote : l'enseignante sonde les élèves en leur demandant si les hommes/femmes votent aujourd'hui. Ensuite, elle projette un extrait du livre "Il n'y a pas si longtemps" de Thierry Lenain. Les élèves lisent et expliquent ce qu'ils ont compris. Ils apprennent que les femmes ont eu le droit de vote en 1944. <p>L'enseignante leur propose deux mises en situations dans lesquelles elle explique qu'ils vont voter pour le lieu d'une sortie scolaire, mais que seuls les garçons choisissent. La situation inverse est également proposée. Les élèves expriment leur ressenti face à cette injustice.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le droit de porter le pantalon : Un sondage est fait, l'enseignante demande aux élèves s'ils pensent que leurs mamans pouvaient porter un pantalon quand elles étaient jeunes, puis leurs grand-mères. La réponse est que les deux n'avaient pas le droit puisque ce droit a été acquis en 2013. L'enseignante explique que ce droit n'était effectivement plus respecté depuis longtemps. Les élèves discutent autour de ce droit. - Le droit de travailler des femmes : La vidéo Youtube un jour une question "depuis quand les femmes ont le droit de travailler?" est visionnée. L'enseignante pose des questions autour de la vidéo, les élèves donnent leur avis sur ce droit. |

| | |
|--|--|
| | En conclusion, l'enseignante reprend la question de départ et explique la notion d'égalité. Elle fait le lien avec les droits étudiés mais rappelle qu'il reste des inégalités, comme le salaire. |
| <p>Séance 7 : Evaluation</p> <p>Compétences travaillées :</p> <p>Réfléchir et travailler en binôme, se remémorer la définition d'un stéréotype et le travail fait en classe.</p> | Les élèves sont par groupes de deux, ils ont quatre images présentant, ou non, des stéréotypes. Ils doivent répondre à deux questions pour chaque image : "Est-ce qu'il y a un stéréotype sur cette image? Si oui, nomme-le." et "Justification de la réponse : En quoi est-ce que c'est ou ce n'est pas un stéréotype?" |

4. Résultats

4.1 Représentations des élèves obtenues lors du recueil des données

Nous avons effectué un recueil des représentations dans la première séance au cours de laquelle les élèves devaient inventer les sports et métiers des membres de la famille Dupont. Les tableaux ci-dessous regroupent les données des élèves selon les stéréotypes de genres associés aux sports et métiers donnés. Pour les répartir dans des catégories genrées, nous nous sommes appuyées sur la littérature. Lentillon (2009) a établi une liste de sports favorisant les filles, les garçons ou aucun des genres dans son étude. Une enquête de l'Insee publiée dans un numéro de Dares Analyses (2013) a établi la part des femmes et des hommes par famille professionnelle. Nous avons présenté deux productions d'élèves en annexe 1 qui permettent de voir la trame du recueil des représentations que nous avons réalisé.

Tableau 1 : Sports donnés par les élèves pour la fille de la famille Dupont

| Stéréotype de genre lié au sport | Sports | Effectif |
|----------------------------------|-------------|----------|
| | Gymnastique | 6 |

| | | |
|--------------------------------|------------|---|
| Sports à connotation féminine | Danse | 7 |
| | Natation | 1 |
| Sports à connotation masculine | Athlétisme | 2 |
| | Football | 2 |
| | Tennis | 1 |
| | Basket | 1 |
| | Boxe | 1 |
| Sports mixtes | Chanter | 1 |
| | Handball | 1 |

On peut observer que 13 élèves, soit environ 56 % d'entre eux, ont donné un sport à connotation féminine pour la fille de la famille. Plus précisément, les sports "féminins" choisis sont la gymnastique et la danse. On peut observer dans les deux productions d'élèves en annexe 1 le choix de la gymnastique. 7 élèves ont choisi un sport à connotation masculine, soit environ 30 % des élèves.

Tableau 2 : Sports donnés par les élèves pour le fils de la famille Dupont

| Stéréotype de genre lié au sport | Sports | Effectif |
|----------------------------------|------------|----------|
| Sports à connotation masculine | Football | 11 |
| | Tennis | 4 |
| | Athlétisme | 2 |
| | Boxe | 1 |
| | Basket | 1 |

| | | |
|-------------------------------|--------------|---|
| | Hockey | 1 |
| Sports à connotation féminine | Natation | 1 |
| Sports mixtes | Moto-cross | 1 |
| | Accrobranche | 1 |

On peut lire que 20 élèves, soit environ 87 % des élèves, ont choisi un sport à connotation masculine pour le fils de la famille Dupont, avec une majorité de choix pour le football. Un seul élève a évoqué la natation, tandis que 2 élèves ont donné des sports considérés comme mixtes.

Tableau 3 : Métiers donnés par les élèves pour la mère de la famille Dupont

| Stéréotype de genre lié au métier | Métiers | Effectif |
|-----------------------------------|-------------------|----------|
| Métier à connotation féminine | Secrétaire | 2 |
| | Serveuse | 2 |
| | Vendeuse | 2 |
| | Caissière | 2 |
| | Pharmacienne | 1 |
| | Maîtresse | 1 |
| Métiers à connotation masculine | Policière | 1 |
| | Informaticienne | 1 |
| | Chauffeuse de bus | 1 |
| | Mécanicienne | 1 |
| | Avocate | 1 |

| | | |
|----------------|-------------|---|
| Métiers mixtes | Vétérinaire | 2 |
| | Médecin | 6 |

Pour le métier de la mère de la famille Dupont, 10 élèves ont choisi un métier à connotation féminine, soit environ 43 % des élèves. 4 élèves ont choisi un métier à connotation masculine, soit environ 17 % d'entre eux. 9 élèves ont choisi des métiers mixtes, avec une majorité pour le métier "médecin" (6 élèves).

Tableau 4 : Métiers donnés par les élèves pour le père de la famille Dupont

| Stéréotype de genre lié au sport | Métiers | Effectif |
|----------------------------------|-------------------------|----------|
| Métiers à connotation masculine | Policier | 4 |
| | Mécanicien | 2 |
| | Cuisinier | 2 |
| | Architecte | 2 |
| | Serrurier Métallique | 1 |
| | Chef d'entreprise | 1 |
| | Façadier | 1 |
| | Pompier | 1 |
| Métiers à connotation féminine | Vendeur | 2 |
| | Maître | 1 |
| | Caissier | 1 |
| | Livreur | 1 |

| | | |
|--------------|---------|---|
| Métier mixte | Médecin | 4 |
|--------------|---------|---|

Pour qualifier le métier du père de la famille Dupont, 14 élèves ont donné un métier à connotation masculine, soit environ 61 % de la classe. Les deux élèves (annexe 1) ont choisi le métier de policier. 5 élèves ont choisi un métier à connotation féminine, soit 22 % de la classe. Enfin, 4 élèves ont choisi un métier mixte, le métier de médecin.

4.2 Recueil des données lors de l'évaluation sommative

Pour vérifier la compréhension et l'impact de notre séquence sur les élèves, nous avons construit une évaluation sommative, à faire en binômes, pour la séance 7. Celle-ci comportait quatre images accompagnées, pour chacune d'elles, des questions : "Est-ce qu'il y a un stéréotype sur cette image ?" et "En quoi est-ce que c'est ou ce n'est pas un stéréotype ?". La première question correspond aux cases "détection" dans le tableau, elles recensent les élèves qui ont détecté ou non le stéréotype présent ou non sur l'image. La seconde question représente la justification de la première réponse. En fonction de ce que les élèves ont répondu, nous avons fait un barème, correspondant à :

- Bonne justification ou détection : Les élèves ont su voir s'il y avait ou non un stéréotype et ont su le justifier.
- Moyenne justification et détection : Les élèves nomment mal le stéréotype ou justifient maladroitement leur réponse.
- Mauvaise justification et détection : Les élèves ne voient pas le stéréotype ou en voient un alors qu'il n'y en a pas. Leur justification n'est pas bonne.

Tableau 5 : Détection et justification du stéréotypes sur les images

| | | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 | Groupe 5 | Groupe 6 |
|---------|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Image 1 | Détection | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne |
| | Justification | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Moyenne |
| Image 2 | Détection | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne |

| | | | | | | | |
|---------|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|---------|
| | Justification | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Moyenne |
| Image 3 | Détection | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Moyenne | Bonne |
| | Justification | Bonne | Moyenne | Bonne | Bonne | Moyenne | Bonne |
| Image 4 | Détection | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne |
| | Justification | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne |
| | | Groupe 7 | Groupe 8 | Groupe 9 | Groupe 10 | Groupe 11 | |
| Image 1 | Détection | Moyenne | Moyenne | Bonne | Bonne | Moyenne | |
| | Justification | Mauvaise | Bonne | Bonne | Bonne | Bonne | |
| Image 2 | Détection | Mauvaise | Mauvaise | Bonne | Mauvaise | Mauvaise | |
| | Justification | Mauvaise | Moyenne | Bonne | Mauvaise | Mauvaise | |
| Image 3 | Détection | Bonne | Mauvaise | Mauvaise | Mauvaise | Mauvaise | |
| | Justification | Bonne | Bonne | Mauvaise | Mauvaise | Mauvaise | |
| Image 4 | Détection | Bonne | Bonne | Bonne | Mauvaise | Bonne | |
| | Justification | Moyenne | Bonne | Bonne | Mauvaise | Bonne | |

Pour illustrer certaines des notations proposées dans le tableau, nous avons scanné certaines productions d'élèves. Nous vous présentons le groupe 3 en annexe 2, qui a obtenu uniquement des réponses correctes.

Afin d'étudier les résultats de l'évaluation, nous allons analyser les réponses des élèves pour chaque illustration :

- Pour l'image 1, nous pouvons voir que l'ensemble des élèves a plutôt bien compris et a répondu correctement, seul le groupe 7 nomme mal le stéréotype et, dans sa justification, propose le stéréotype en lui-même (annexe 3).
- L'illustration 2 était plus complexe que les autres car l'image comportait des indices implicites à détecter. Plus de groupes ont eu du mal à nommer le stéréotype mais aussi à l'expliquer. L'annexe 4 illustre une nouvelle fois le groupe 6 qui a répondu

correctement, mais qui a donné une justification incorrecte. Ils ont utilisé le travail fait lors de la séance sur le droit de la femme pour répondre, alors que ce n'était pas ce qui était attendu.

- L'image 3 ne présentait pas de stéréotype, quatre groupes sur 11 ont mal répondu. Nous pouvons voir dans les réponses incorrectes que les élèves ont mal compris la définition du stéréotype (annexe 5 du groupe 8).
- Pour l'image 4, les élèves ont bien compris le stéréotype dans l'ensemble. Seul un groupe a une réponse fautive. Nous avons souhaité proposer la justification du groupe 1 (annexe 6) qui montre la présence du stéréotype dès la première phrase.

5. Discussion

L'hypothèse établie était qu'un travail sur les stéréotypes genrés auprès d'élèves de CM2 permettrait de les remettre en question. Nous avons recueilli les résultats de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation sommative dans le but d'observer l'évolution des stéréotypes de genre des élèves entre le début et la fin de notre séquence. Les résultats ont montré qu'au début de la séquence, la majorité des participants associaient les filles à des sports à connotation féminine (56% d'entre eux) et les garçons à des sports à connotation masculine (87% d'entre eux). Les résultats sont plus flagrants pour les sports associés aux garçons, puisque seulement 3 élèves sur 23 ont cité un sport qui n'était pas à connotation masculine. Le choix du métier du père était aussi plus stéréotypé que celui de la mère puisque 61% des élèves ont donné un métier à connotation masculine pour le père tandis que 43% des élèves ont donné des métiers à connotation féminine pour la mère. Les résultats ont également montré qu'à la fin de la séquence, la majorité des élèves était capable de déceler un stéréotype sur une image et de l'expliquer (72% des stéréotypes détectés et 67.5% des stéréotypes justifiés correctement).

5.1 Analyse et interprétation des données

À travers l'observation des résultats, nous pouvons constater plusieurs aspects parlants. Pour commencer, les élèves ont plus tendance à associer des métiers et sports "masculins" aux hommes que des métiers et sports "féminins" aux femmes. Ceci pourrait être expliqué par plusieurs facteurs. Il est possible que dans notre échantillon, les élèves

connaissent plus de métiers et sports “masculins” que “féminins” parce que dans leur entourage, les hommes les pratiquent plus que les femmes. Pour vérifier cette hypothèse, il aurait été intéressant de relever les métiers et sports pratiqués par l’entourage des élèves. Dans le même sens, il aurait été intéressant de relever les sports pratiqués par les élèves de la classe afin d’observer le lien entre leur sport et le sport qu’ils ont choisi pour les enfants de la famille Dupont. Une autre possibilité est que les élèves aient donné le sport et le métier que pratiquent leurs parents. Cela constituerait un biais puisque les résultats ne seraient pas dûs aux stéréotypes mais aux connaissances des métiers de leur entourage. Une autre hypothèse qui expliquerait la plus grande facilité à associer des métiers “masculins” aux hommes serait liée aux stéréotypes qui seraient plus flagrants dans les métiers “masculins” que dans les métiers “féminins”. Pourtant, plusieurs études montrent au contraire que les filles exercent plus de métiers identifiés “féminins” que les garçons exercent des métiers identifiés comme “masculins” (Daréoux, 2007, BO du Ministère de l’Education Nationale). Cette hypothèse semble donc incorrecte, mais il serait intéressant de l’approfondir en ayant plus de participants. Nous pouvons également observer dans les résultats que les élèves ont plus de difficultés à justifier les stéréotypes qu’à les trouver. Cette marge n’est pas flagrante, mais reste à analyser. Nous pouvons penser qu’il est difficile pour les élèves de comprendre la cause du stéréotype et de l’analyser. Enfin, nous pouvons observer qu’entre le début et la fin de la séquence, les élèves ont progressé quant à la détection des stéréotypes de genre. Lors de l’évaluation diagnostique, la majorité d’entre eux a répondu de manière stéréotypée aux questions alors que dans l’évaluation sommative, ils ont su repérer des stéréotypes et y faire face.

L’hypothèse de l’expérimentation est validée par les résultats puisque nous avons constaté que les élèves savaient repérer des stéréotypes de genre et les expliquer après avoir travaillé sur ceux-ci pendant toute la séquence. Néanmoins, nous pouvons remettre en question plusieurs aspects dans la validation de l’hypothèse. Nous pouvons principalement nous demander si les résultats montrent réellement un changement d’idées et de comportements chez les élèves ou s’ils montrent seulement une compréhension de la notion de stéréotype, sans réel impact sur ceux présents dans la classe et chez les élèves. Il est possible que les élèves aient effectivement évolué dans leur manière de penser et d’utiliser les stéréotypes de genres, mais notre évaluation sommative ne permet pas, à mon sens, de savoir cela. L’évaluation que nous avons prévue avait pour but de faire réfléchir les élèves en binôme sur les stéréotypes de genres. Ce but a bien été atteint. Néanmoins, le but de l’expérimentation était de voir les différences de présence de stéréotypes avec le début de la

séquence. La forme et le fond de l'évaluation devraient être modifiés pour atteindre ce but. Pour la forme, l'évaluation en binômes ne permet pas d'observer les avis personnels des élèves. Un travail individuel aurait été plus adapté afin qu'ils ne soient pas influencés et qu'ils ne se sentent pas jugés par les autres. Ainsi, nous aurions pu relever davantage de résultats. Nous avons eu onze résultats car onze groupes ont participé alors que nous pourrions avoir vingt-trois résultats à analyser. De plus, le fait de travailler sur des images stéréotypées ne veut pas dire que les élèves n'ont pas de stéréotypes ancrés et n'agissent pas de manière stéréotypée. Il pourrait donc être plus pertinent d'observer les élèves ou de leur faire une évaluation dans un autre domaine, comme le français, sans qu'ils sachent ce qui est réellement évalué. Enfin, le nombre de participants à l'expérimentation est bien trop bas, il est impossible de prendre en compte les résultats de cette étude. Pour y remédier, il faudrait répliquer l'étude dans d'autres classes.

5.2 Les attendus confrontés à la réalité de la classe

L'expérimentation a été menée pendant sept semaines, à raison d'une séance par semaine. Initialement, six séances étaient prévues. La sixième séance concernant la compréhension de la notion de stéréotype devait prendre place en même temps que la cinquième séance. Après réflexion, nous avons décidé de mettre en place une séance entière sur la notion. Nous avons fait ce choix parce qu'au fil des séances, nous avons remarqué que les élèves ne connaissaient pas le terme "stéréotype" et sa signification, et qu'ils n'arrivaient pas à déceler les stéréotypes et à les remettre en question. De plus, les stéréotypes de genre étaient particulièrement présents dans le groupe classe. Une séance s'y consacrant entièrement a pu permettre aux élèves de rencontrer des exemples concrets de stéréotypes et de comprendre qu'ils n'étaient pas en accord avec la réalité. Ils ont également compris l'impact que pouvaient avoir ces stéréotypes à travers les discussions qui ont pris place avant et pendant cette séance. Par exemple, une élève de la classe a expliqué aux autres à quel point elle aurait aimé pratiquer le foot, mais cela lui semblait impossible puisqu'elle pensait que ce sport était réservé aux garçons. Un autre élève a pris la parole pour raconter son lien avec la gymnastique : il a pratiqué ce sport quelques temps mais a arrêté par peur des moqueries de ses camarades. Ces deux témoignages ont été poignants pour deux raisons. Ces deux élèves ont eu le courage de prendre la parole pour contrer les stéréotypes genrés. Il faut oser parler devant les autres, avouer aimer un sport connoté pour un genre qui n'est pas le sien et ne pas

avoir peur des moqueries des autres. Nous ne pensions pas que des élèves de cette classe oseraient faire ces témoignages car nous avons observé beaucoup de jugements entre élèves au sein de la classe. La deuxième raison est la réaction des autres élèves : aucun élève ne s'est moqué. Une discussion a eu lieu, la majorité des élèves soutenaient leurs camarades en les incitant à pratiquer le sport qu'ils souhaitaient. Certains élèves gardaient tout de même leur opinion initiale, pensant notamment que la gymnastique est un sport "féminin".

La lecture du livre "le garçon rose malabar" n'a pas pris la place que nous souhaitions et n'a pas été menée comme prévu. Initialement, nous voulions lire le livre en classe avec les élèves afin qu'ils puissent se poser des questions, émettre des hypothèses et discuter autour du livre tout en avançant tous en même temps dans la lecture. Cela nous aurait également permis de voir les réactions des élèves et de les prendre en compte dans notre expérimentation. Nous avons changé d'avis pour plusieurs raisons. Le principal problème concernait le temps. Le livre était assez conséquent et le lire en classe entière aurait pris plusieurs séances, dont nous ne disposions pas dans les heures d'EMC qui nous étaient accordées. De plus, nous avons pensé qu'avec deux ou trois séances de lecture, la séquence serait trop longue et que les élèves pourraient se désintéresser. Nous avons observé avant la séquence que la majorité des élèves de cette classe ne participaient pas avec plaisir au temps lecture accordé en début d'après-midi. Nous avons donc pensé qu'il serait mieux pour eux de lire ce livre chez eux, quand ils le souhaitaient. Nous avons seulement relu des passages clés en classe, afin d'en discuter avec eux. Si la séquence était à refaire, je changerais cette procédure. Je choiserais de lire le livre avec les élèves, mais de ne pas placer ce temps dans la séquence d'EMC mais plutôt à la place des temps de lecture. Je pense que les élèves pourraient prendre goût à ce temps s'ils se sentaient inclus dans la lecture d'un livre commun à tous, et s'ils avaient la possibilité de discuter de leur lecture.

Un autre écart entre le projet et la réalité correspond au temps des séances. Plusieurs d'entre elles ont duré moins de temps que prévu. Cet aspect n'a pas posé problème dans la continuité de la séquence et n'a pas empêché les élèves d'atteindre les objectifs de ces séances. Néanmoins, après une observation précise des séances, nous avons remarqué que le temps différait principalement sur les phases de discussions et questionnements. Nous pouvons donc nous demander si nos séances amenaient à assez de discussions de leur part ou si les élèves ne se sentaient pas assez inclus et concernés. Cet écart de temps a eu lieu aux séances 4 et 5. Lors du débat en séance 4, les élèves ont débattu pendant quinze minutes alors que nous avons prévu un débat de trente minutes. Ceci est notamment dû à la forme qu'a pris le débat, qui sera évoquée plus tard dans le mémoire. Nous pouvons nous demander si le

temps du débat était suffisant aux élèves pour comprendre les enjeux, les différents arguments et surtout pour les prendre en compte. Les élèves n'ont pas eu la possibilité de remettre suffisamment en question leurs idées et d'échanger en expliquant leurs arguments. La séance 5 concernait les stéréotypes, sa durée initiale était de trente-cinq minutes, mais elle a finalement pris place pendant environ vingt-cinq minutes. Nous ne nous attendions pas à cet écart puisque notre observation antérieure des élèves nous avait montrée qu'ils adhéraient inconsciemment aux stéréotypes. Nous pensions donc qu'il serait plus long pour eux de les comprendre et d'accepter qu'ils avaient des idées préconçues. Les élèves ont en réalité vite compris la notion de stéréotype et ont été capables de les déceler et de les remettre en question rapidement. La séance était efficace et intéressante, mais nous pouvons nous demander si cette capacité de détection des stéréotypes était due à une compréhension de ceux-ci ou à un biais de notre part. Dans les images présentées, les élèves savaient qu'il y avait un stéréotype, ils pouvaient donc simplement décrire l'image et supposer que d'après la définition, cette image était une idée préconçue sans pour autant comprendre pourquoi. Dans le cas où les élèves avaient réellement compris l'impact des stéréotypes et les avaient vraiment remis en question, il aurait été intéressant de rajouter des exemples de stéréotypes et de l'étendre aux stéréotypes non genrés. Nous aurions aussi pu ajouter des images sans stéréotypes pour éviter que les élèves répondent automatiquement sans réfléchir plus profondément.

L'écart le plus important entre notre projet et la réalité correspond au débat mené en séance 4. Celui-ci avait été réfléchi à l'avance, à la fois sur son contenu et sa mise en place. Nous souhaitions que les élèves débattent des stéréotypes autour des métiers genrés et que pour cela, ils soient assis les uns en face des autres, avec une disposition de la classe en forme de U afin qu'ils se voient tous et communiquent entre eux sans forcément avoir besoin de nous. Notre maître de stage n'a pas accepté ce format de débat. Selon lui, les élèves de la classe ne respecteraient pas les règles du débat et ne nous écouterait pas. Nous avons cherché d'autres solutions qui auraient pu amener les élèves à respecter les règles en se sentant intégrés et écoutés des autres. Nous avons pensé à l'utilisation du bâton de la parole, qui aurait permis aux élèves de s'écouter et d'attendre leur tour pour prendre la parole. Nous voulions aussi expliquer les règles à l'avance afin qu'ils les acceptent avant la mise en place du débat, ou encore les inclure réellement en leur donnant des responsabilités et en leur expliquant que nous avions confiance en eux, mais notre maître d'accueil a quand même refusé le format du débat. Nous avons donc dû le mener en étant au tableau avec les élèves assis à leur place, face à nous. Ce format a, à mon sens, plusieurs points négatifs. Pour

commencer, les élèves qui souhaitaient participer levaient la main comme dans un cours magistral, c'est-à-dire en attendant que nous les interrogiions. Cela a amené les élèves à ne pas se répondre entre eux, mais à donner leur avis chacun leur tour. De plus, cette disposition ne permettait pas aux élèves de se répondre à plusieurs reprises. Habituellement, lorsqu'un élève donne un argument qui est contredit par un autre, il a la possibilité de répondre à nouveau et les arguments sont discutés à plusieurs reprises. Ici, les élèves ne se sentaient plus concernés quand quelqu'un leur répondait. Certains élèves essayaient tout de même de se regarder, mais cela n'était pas toujours possible à cause de la disposition de la classe. Un autre problème était que les élèves discutaient entre voisins pour répondre aux arguments. Ils écoutaient moins les autres car ils se sentaient moins inclus dans le débat. Le problème s'est particulièrement posé pour les élèves du fond de la classe qui n'entendaient pas tout et se sentaient moins concernés que ceux de devant. Pour palier à ce problème, nous avons essayé d'inclure tous les élèves, mais il peut être difficile pour eux d'oser prendre la parole du fond de la classe avec tous les regards sur eux. Ce souci avait d'ailleurs lieu en dehors des séances d'EMC aussi, la disposition de la classe mettant les petits parleurs en fond de classe majoritairement. Enfin, contrairement à ce que nous attendions, les élèves donnaient leur avis sans approfondir leurs réflexions, sans arguments spécifiques, ils ne cherchaient pas à approfondir leur réflexion. Ce problème n'était pas dû au placement mais a été difficile à gérer pour nous.

5.3 L'analyse de l'expérimentation

L'expérimentation que nous avons menée a parfois bien fonctionné, nous a parfois mises en difficulté, mais nous a aussi surprises. Nous pouvons donc à la fois nous appuyer sur nos réussites et apprendre de nos difficultés pour la suite de notre carrière.

Nous avons pu observer plusieurs succès dans l'expérimentation. Avant sa mise en place, nous avons observé la classe pendant plusieurs semaines et remarqué que les garçons et les filles étaient particulièrement séparés dans la classe. Nous avons pu observer en récréation que les garçons jouaient ensemble et occupaient majoritairement l'espace central de la cour de récréation, tandis que les filles occupaient l'espace périphérique. Nous avons tout de même observé des exceptions, avec parfois quelques filles qui jouaient avec les garçons, mais plus rarement des garçons qui jouaient avec les filles. Nous avons aussi entendu à plusieurs reprises des remarques sexistes inappropriées de la part des deux genres.

Ces remarques étaient entendues dans la cour et dans la classe. L'enseignant de la classe nous a beaucoup parlé du sexisme présent dans la classe et de la présence importante de stéréotypes de genres. Ils nous a expliqué qu'il n'avait encore rien mis en place par rapport à cela, qu'il pensait donc que notre travail avec les élèves allait être très intéressant. Nous avons donc la sensation de partir de zéro, et nous avons à coeur de modifier les représentations genrées des élèves, et à long terme d'améliorer le climat de la classe. Nous avons pu observer une libération de la parole dans la classe au fil de la séquence d'EMC. Au début de notre stage, les élèves étaient peu investis et ne participaient que très peu à l'oral, et ce dans toutes les disciplines. Nous avons senti au fil du temps un intérêt pour notre séquence de leur part : les élèves ont de plus en plus participé et se sont impliqués dans le travail. La hausse de la participation des élèves n'a eu lieu qu'en EMC. Nous pouvons penser que cela est dû au format du cours. Mis-à-part l'EMC, les élèves ne faisaient que des mathématiques et du français. Dans ces deux disciplines, ils enchaînaient les leçons et les exercices. L'EMC était une nouvelle discipline pour eux, ils n'avaient jamais eu de cours dans cette discipline. Le changement les a incités à s'impliquer, en plus du format du cours qui était interactif. Une autre réussite de l'expérimentation concerne les points de vue des élèves. Au début de notre stage, nous avons observé qu'ils étaient souvent bloqués sur leur point de vue sans chercher à en comprendre un autre. Notre séquence leur a permis d'apprendre à s'écouter et à se rendre compte des différents avis. Au début de la séquence, nous avons senti du jugement entre eux et peu d'envie de comprendre l'autre ou de lui permettre de se remettre en question. Nous avons remarqué au fil des discussions et des questionnements qu'ils ont fait preuve de moins en moins de jugement. Certains élèves ont accepté de changer d'avis. Une autre réussite pour nous a été la compréhension de la notion de stéréotype. Comme nous l'observons dans les résultats, les élèves ont compris sa signification et ont appris à les remettre en question. Il serait maintenant intéressant de voir comment ils s'en servent dans leur vie et si ce travail leur a permis de les réduire. Nous pensons par contre que nous aurions dû étendre le travail à tous les types de stéréotypes, les élèves ayant pu comprendre dans notre séquence qu'il n'existait que des stéréotypes de genre. La possibilité pour les élèves d'imaginer des sports, métiers, loisirs différents pour eux nous tenait à coeur. Nous avons également constaté une meilleure ambiance de classe à la fin de la séquence, mais nous ne pouvons pas être sûres que celle-ci est due à notre séquence.

Malgré ces points positifs, nous avons dû faire face à plusieurs difficultés. Le climat de classe a été difficile à gérer. Avant le début de notre stage, notre enseignant référent nous avait prévenu de la mauvaise entente entre les élèves et des diverses perturbations qui avaient

fréquemment lieu dans la classe. Nous avons effectivement observé des bavardages, du manque de concentration ou encore de l'agitation en classe. Nous avons aussi remarqué que certains élèves ne se comportaient pas respectueusement avec leurs camarades. Nous espérons que notre séquence pourrait les aider à changer de comportement. Lorsque nous étions responsable de la classe, nous avons peur de ne pas savoir réagir aux réactions et comportements des élèves. L'enseignant de la classe nous a aidées lorsque les élèves bavardaient et se déconcentraient, mais le plus difficile était de réagir face à leur attitude au sujet des stéréotypes. Quelques élèves n'ont pas voulu accepter de remettre en cause les stéréotypes par rapport à leur culture. Selon eux, les femmes ne peuvent pas travailler, et dans le cas où elles travaillent, le secteur est bien précis et doit être accepté par leur mari. Ces mêmes élèves n'acceptaient pas que les filles jouent au foot, ou que les garçons fassent de la danse. Nous avons eu du mal à réagir correctement car nous nous sommes senties démunies face à ces remarques. Nous avons essayé de discuter avec eux et d'utiliser ces perceptions pour faire réagir les autres élèves, mais le blocage des élèves concernés par ces remarques nous a empêché de vraiment travailler sur ces représentations stéréotypées. Après en avoir discuté avec notre tuteur de mémoire, nous nous sommes senties plus aptes à réagir face à ces comportements. Nous avons utilisé des mots plus adaptés lors des discussions et avons ajusté la suite de la séquence, mais ces élèves sont souvent restés renfermés sur leurs idées. Nous avons trouvé ce problème très frustrant car nous n'avons pas trouvé de solution pour les faire réfléchir. Nous pensons que le discours peut être très différent du nôtre dans les familles, nous ne pouvons donc pas forcément en si peu de temps faire évoluer des mentalités qui semblaient parfois bien ancrées.

5.4 La place de l'état de l'art dans notre expérimentation

L'état de l'art a été indispensable dans la mise en place de l'expérimentation. Il a plusieurs rôles selon l'étape de l'expérimentation. Il nous a tout d'abord permis d'observer les problématiques liées à notre sujet. En observant les expérimentations déjà menées, plus précisément leur matériel et le résultat, nous avons pu constater la présence de stéréotypes de genre chez les enfants, et comprendre leurs causes et conséquences. La lecture d'articles sur le sujet nous a permis d'en apprendre plus sur ces causes, et sur les manières d'y remédier. Après avoir fait cet état de l'art, nous avons pu mettre en place une séquence en évoquant les conséquences des stéréotypes de genre les plus importants : l'orientation professionnelle et

les loisirs. Les stéréotypes dans ces thématiques nous ont paru particulièrement importants à être remis en question chez les enfants, puisque c'est en général à cet âge qu'ils pratiquent leurs premiers loisirs. De plus, les supprimer à cet âge leur permettrait de s'ouvrir à un avenir différent, et d'être plus enclins à accepter les loisirs et les choix des autres. Après avoir déterminé les stéréotypes principaux sur lesquels nous appuyer, nous avons utilisé les études antérieures pour choisir notre matériel, et la procédure de nos séances. Nous nous sommes inspirées de différents articles pour réaliser notre évaluation diagnostique dans laquelle nous souhaitons observer les stéréotypes ancrés inconsciemment chez nos élèves. Pour réaliser nos séances, nous nous sommes appuyées sur les comptes rendus des études, mais aussi sur les manières de mettre en place un débat et d'amener les élèves à se questionner.

L'état de l'art que nous avons effectué nous a aussi permis d'analyser les résultats de notre étude. Il nous a permis d'avoir une liste des métiers et sports à connotation féminine, masculine ou mixte. Nous aurions néanmoins souhaité trouver des évaluations déjà menées dans d'autres études, afin d'utiliser le même matériel, d'observer les différences ou les similitudes entre nos élèves et les autres participants, mais aussi pour avoir plus de participants sur un même matériel.

Nous avons utilisé l'état de l'art pour choisir la littérature jeunesse de notre séquence. Pour cela, nous avons lu des articles concernant les stéréotypes présents dans la littérature afin de pouvoir repérer les livres à utiliser. Des bibliothécaires nous ont aidées dans le choix de livres en rapport à la thématique abordée et à la tranche d'âge de nos élèves.

Nous avons utilisé l'état de l'art pour comprendre le développement cognitif des enfants, et plus précisément la construction du genre d'un point de vue socio-cognitif. Il nous paraît indispensable de prendre en compte la psychologie cognitive pour comprendre la présence de stéréotypes et leur construction aux différents stades de l'enfance. L'état de l'art a été indispensable pour comprendre les causes des stéréotypes, les façons dont ils sont utilisés et l'impact sur les enfants.

L'état de l'art n'a pas été trop théorique car il était composé de beaucoup d'expérimentations avec des analyses des résultats. Nous avons donc eu un bon équilibre entre la théorie et la réalité. Nous avons néanmoins trouvé que les études ne présentaient pas assez le matériel utilisé, alors qu'il aurait été intéressant pour nous de réutiliser le matériel déjà validé afin de reproduire l'étude et de la valider, ou de la remettre en question. Nous avons pu nous inspirer des études sans recopier le matériel, or nous ne pouvons pas savoir si notre matériel est efficace et peut nous apporter des réponses qui ont du sens.

5.4 Les biais de l'expérimentation

La non-significativité de nos résultats peut être expliquée par la présence de modérateurs. Concernant la méthode, le fait que l'évaluation ait été réalisée en groupes a pu biaiser nos résultats (les élèves étaient en binôme ou trinôme) puisque les participants pouvaient être influencés par les autres membres et accepter leur réponse, même s'ils n'étaient pas d'accord. Ce biais est l'effet de soumission au groupe. Nous avons pu le constater en temps réel en passant dans les rangs et en observant les élèves. Dans certains groupes, seul un élève notait les réponses, l'autre se contentait parfois d'acquiescer. Dans d'autres groupes, les élèves donnaient leurs avis mais ne débattaient pas si ceux-ci divergeaient. Nous n'avons observé qu'un groupe qui discutait beaucoup avant de répondre à l'évaluation. De plus, le fait de ne pas avoir de réponses individuelles nous a donné peu de résultats finaux à analyser ; nous n'avons que 11 évaluations. Cela a également biaisé les résultats individuels des élèves.

Concernant le contenu de l'évaluation, le recueil d'informations était insuffisant, mais nous pouvons aussi remettre en question le fait que les élèves participants ne sont pas à eux seuls représentatifs de la population des élèves de CM2, nous pouvons parler de biais de sélection. Ce biais ne pouvait pas être modifié puisque nous n'avons que cette classe en stage. De plus, nos résultats ont été influencés par le fait que notre évaluation portait sur la connaissance et la reconnaissance des stéréotypes de genres, mais pas sur la présence de stéréotypes chez les élèves. Le type de mesure que nous avons choisi d'utiliser pour évaluer la présence de stéréotypes a donc forcément eu un impact sur nos résultats. Nous pourrions répliquer l'étude en changeant notre outil, nous pourrions par exemple utiliser une grille d'observation au lieu de faire une évaluation formative. Les élèves seraient plus naturels et les réponses moins biaisées.

Une limite de notre expérimentation correspond au biais de confirmation d'hypothèse. Ce biais me semble être particulièrement présent dans notre étude. Les élèves savaient ce que nous attendions d'eux : qu'ils n'aient plus de stéréotypes. Ils ont donc pu répondre au questionnaire selon ce qu'ils avaient appris et non pas selon leur point de vue ou leurs conceptions.

Le comportement de l'enseignant de la classe a influencé nos résultats. Il a plusieurs fois fait preuve de remarques et de comportements sexistes, parfois même alors que nous

étions en pleine séance d'EMC. Nous avons donc eu encore plus de mal à faire évoluer les points de vue des élèves.

6. Approfondissement

J'ai décidé de prolonger mon mémoire avec un recueil de données portant sur la présence de stéréotypes de genre à l'école maternelle. J'ai fait ce choix en premier lieu parce que je suis professeur des écoles stagiaire dans une école maternelle cette année, je n'ai donc pas la possibilité de répliquer la même expérimentation. Au-delà d'une obligation au vu de ma classe cette année, je trouve très intéressant d'observer la présence, ou non, de stéréotypes dès l'âge de trois ans. En effet, au vu des résultats de l'expérimentation et des études qui montrent une grande présence des stéréotypes genrés chez les enfants de dix ans, nous pouvons nous demander autour de quel âge les stéréotypes apparaissent et pourquoi. Dans cette optique, nous pouvons faire l'hypothèse que les stéréotypes de genres sont présents chez les élèves dès l'école maternelle.

Plusieurs études ont montré que les enfants essentialisaient le genre avant même de rentrer à l'école (Gelman, Collman & Maccoby, 1986 ; Poulin-Dubois & Serbin, 2006). Dès 24 mois, les enfants peuvent implicitement catégoriser les genres selon certains aspects physiques et sociaux, notamment la voix et les traits du visage. De plus, en maternelle, ils différencient les genres à travers l'utilisation de jouets, vêtements, activités liés au genre. Face à l'omniprésence des stéréotypes dès la maternelle, le personnel travaillant auprès de cette tranche d'âge pourrait se sentir dépassé et pas assez formé pour réagir correctement. Une formation pourrait permettre au personnel de savoir réagir face aux situations stéréotypées, mais aussi d'éviter de faire preuve eux-même de stéréotypes de genre. Des études antérieures menées à l'école élémentaire ont montré que les interactions enseignant-élève diffèrent selon le genre de l'élève et que les enseignants catégorisent les garçons comme plus compétents en mathématiques ou sciences, et les filles en français ou langues étrangères (Jarlégan, 2009 ; Loudet-Verdier & Mosconi, 1997). Jarlégan et Tazouti (2012) ont étudié ces mêmes aspects chez des enseignants de l'école maternelle. Les résultats montrent que le genre de l'élève n'a pas d'impact sur les attentes des enseignant(e)s, ou sur ses compétences sociales. Cependant, le genre des élèves a un impact sur le jugement de leurs comportements à l'école (respect des règles, investissement, etc.). Le comportement des filles est considéré comme plus conforme aux attendus que celui des garçons. Face aux résultats de ces études, mon objectif est

d'observer la présence de stéréotypes chez les élèves de maternelle, mais aussi chez les adultes de l'école. Le manque possible de formation est aussi pris en compte afin d'observer un possible lien entre le manque de formation et le manque de moyens pour répondre aux problématiques des stéréotypes de genre.

Mon recueil de données a été mené dans une école maternelle auprès de trois groupes de participants : cinq enseignantes en maternelle, cinq Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles et cinq agents du périscolaire. J'ai choisi ces trois groupes parce que chacune de ces professions est présente auprès des élèves de maternelle et peut avoir observé des stéréotypes de genre dans cette tranche d'âge. Les participants travaillent auprès d'enfants de maternelle depuis cinq ans minimum. La présence de stéréotypes de genre a été mesurée avec un questionnaire comportant six questions à ce propos (annexe 7). Les questions amenaient à analyser la présence de sexisme chez les élèves, dans les albums de littérature jeunesse et à savoir si les participants se sentaient assez formés pour y faire face. Les participants ont rempli le questionnaire seuls et anonymement.

Les résultats du recueil de données sont rassemblés dans le tableau ci-dessous :

| | Oui | Non |
|--|-------|------|
| Présence de remarques sexistes | 100 % | 0 % |
| Présence de comportements sexistes | 100 % | 0 % |
| Sexisme dans albums littérature jeunesse | 80 % | 20 % |
| Sexisme adultes | 54 % | 46 % |
| Formation suffisante | 33 % | 67 % |

Les résultats montrent que la totalité des participants a déjà remarqué des remarques et comportements sexistes chez les élèves de maternelle. La plupart des remarques portent sur les couleurs genrées "Ben non, ça peut pas être à lui c'est rose", "le bleu c'est pour les

garçons” et sur les sports genrés “Le foot c’est que pour les garçons”, “tu peux pas faire de la danse c’est pour les filles”. Certaines remarques portent sur les traits de personnalités, dans quatre questionnaires les participants ont relevé des remarques des élèves expliquant que les garçons ont plus de force que les filles. Concernant la présence de stéréotypes de genre dans la littérature jeunesse, la majorité des participants en a déjà remarqué. Parmi eux, 60 % en ont relevé “souvent”. Les participants ont à 54% déjà assisté à un comportement sexiste de la part d’un adulte travaillant auprès d’enfants de trois à cinq ans.

L’hypothèse quant à la présence des stéréotypes de genre chez des élèves de l’école maternelle est validée. Les résultats sont même plus importants que prévus puisque la totalité des participants a noté la présence de comportements et remarques sexistes chez des élèves de cet âge. Les résultats vont dans le même sens que les études menées à ce sujet. Ces résultats sont à prendre avec du recul puisque l’étude ne prend en compte que quinze participants, tous dans la même école, ce qui ne permet pas une généralisation. Il pourrait être intéressant de répliquer l’expérimentation dans plusieurs écoles pour confirmer, ou pas, l’hypothèse. Les résultats ont montré que la majorité des participants a assisté à un comportement sexiste de la part d’un adulte, ce qui va également dans le même sens que les études menées en maternelle. Il serait intéressant de se pencher davantage sur cet aspect en analysant le type de comportement. Nous pouvons aussi nous demander si en tant que personnel auprès d’enfants les participants ont assez de recul pour observer, de l’extérieur, des comportements sexistes. La formation semble manquer à la majorité des participants qui ne se sentent pas assez formés pour réagir correctement et éviter tout comportement sexiste. Les enseignants ont des heures de formation à réaliser chaque année, il serait intéressant de rechercher le nombre de formations dispensées à ce sujet.

7. Conclusion

L’hypothèse initiale de l’étude était qu’un travail sur les stéréotypes genrés auprès d’élèves de CM2 permettrait de les remettre en question. Les résultats de l’évaluation diagnostique ont montré que les élèves avaient déjà intériorisé beaucoup de stéréotypes genrés et qu’ils faisaient preuve de plusieurs comportements et remarques sexistes. Notre séquence a été menée pendant sept semaines dans le but de remettre en question ces stéréotypes. Les résultats de l’évaluation sommative ont montré que les élèves avaient compris la notion de stéréotypes et étaient capables de les repérer et de les justifier.

Cependant, nous ne pouvons pas être sûres que les élèves ont remis en question les stéréotypes genrés puisque notre évaluation comporte beaucoup de biais et ne nous permet pas de savoir si les élèves ont seulement compris la notion ou s'ils ont réellement pris en compte les stéréotypes et les ont remis en question.

L'expérimentation menée l'année dernière, les recherches sur le sujet et le recueil de données de cette année m'ont permis de me pencher avec attention sur le sujet et m'ont beaucoup appris pour ma future pratique professionnelle. Les stéréotypes genrés et le sexisme dans notre société sont des sujets qui m'interpellent. En tant qu'enseignante, j'aimerais permettre à mes élèves de se rendre compte des inégalités et des stéréotypes et agir pour les réduire. Cette séquence a été un premier pas pour amener les élèves à évoluer. Elle a fonctionné puisque les élèves se sont rendus compte de la présence de stéréotypes et de la différence entre ceux-ci et la réalité. Cependant, j'ai été très frustrée parce que la séquence a pris une trop petite place et n'a pas semblé changer les comportements et remarques sexistes des élèves. J'ai été heureuse de constater que les élèves étaient capables d'esprit critique, même les plus réfractaires, tant que leur avis était pris en compte quel qu'il soit. Cela s'est d'autant plus vu dans le débat pendant lequel chacun a été écouté et accepté. Les élèves se sont respectés et ont donné leurs arguments sans juger ceux des autres. J'ai aussi constaté que dans cette classe, les élèves n'appréciaient pas la lecture. Pourtant, le livre que nous leur avons proposé leur a plu par sa proximité avec eux et son thème différent de ce qu'ils lisent d'habitude. Nous avons eu des retours positifs des élèves, mais aussi de leurs parents.

L'enseignement de l'EMC me semble encore plus important depuis que je suis enseignante. Apprendre aux élèves à connaître leurs droits et devoirs, à se respecter, à vivre en acceptant les différences, à s'entraider, mais aussi à se remettre en question et à faire preuve d'esprit critique me paraît indispensable pour leur permettre de construire une vie de citoyen épanoui et conscient de sa place dans la société. À l'avenir, j'aimerais non seulement mettre en place des séquences d'EMC, mais aussi faire en sorte qu'à la fin de chacune d'entre elles, les élèves repartent avec de réels bagages théoriques et pratiques et puissent agir et penser en connaissance de cause.

8. Bibliographie

Cherney, I., Harper, H. & Winter, J. (2006). Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme “ jouets de garçons ” et “ jouets de filles ”. *Enfance*, 3(3), 266-282.

Chevallier, T. (2021). La littérature jeunesse, intégrée à une séquence d’enseignement moral et civique permet-elle un travail sur l’égalité fille-garçon et son affirmation ?. *Education*. 2020.

Chirouter, E. (2016). La portée philosophique de la littérature jeunesse, *Diotime*, 30.

Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 111-126.

Bruegilles C., Cromer I., Cromer S., 2002, “Les représentations du masculin e du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre”, *Population*, 57, 261-292.

Dafflon Nouvelle, A. (2002a). La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 24 (2), 309-326.

Dafflon Nouvelle, A. (2002b). Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone. *Swiss Journal of Psychology*, 61(2), 85-103.

Daréoux, E. (2007). Des stéréotypes de genres omniprésents dans l’éducation des enfants, *Empan*, 65, 89-95.

Delalande, J. (2005). La cour d'école : un lieu commun remarquable. *Recherches familiales*, 1(1), 25-36.

Dufays, J. L. & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? *Éducation et didactique*, 4, 53-80.

Gelman, S., Taylor, M. & Nguyen, S. (2006). Messages implicites ou explicites dans les conversations sur le genre entre mère et enfant. *Enfance*, 3(3), 223-250.

Greenberg, D. J., Hillman, D., & Grice, D. (1973). Infant and stranger variables related to stranger anxiety in the first year of life. *Developmental Psychology*, 9, 207-212.

Jarlégan, A. & Tazouti, Y. (2012). Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section. *Petite enfance : représentations et pratiques*, 32.

Jarlégan, A., Tazouti, Y. & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 26, 33-50.

Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences* (pp. 82-173). Stanford, CA : Stanford University Press.

Lafortune, L. (1998). D'une pédagogie féministe en mathématiques à une pédagogie de l'équité. In C. Solar (dir.), *Pédagogie et équité* (131-162). Montréal : Éditions Logiques

Le Maner-Idrissi, G. (2015). Chapitre 5. Comment devient-on un garçon ou une fille de sa culture ? Dans : Catherine Vidal éd., *Féminin/Masculin: Mythes et idéologies* (pp. 69-81). Paris: Belin.

Lentillon, V. (2009). Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires. *Bulletin de psychologie*, 499, 15-28.

Le Saux-Pénault, E. Marro, E. Le sexisme des albums jeunesse à l'école primaire toujours d'actualité ? : Des élèves et leurs enseignantes et enseignants mènent l'enquête. *Éducation & formations*, 2018, *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif*, 3 (98), pp.23-45.

Levy, G. D., & Haaf, R. A. (1994). Detection of gender-related categories by 10-month-old infants. *Infant Behavior & Development*, 17(4), 457-459.

Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52(4), 1119–1134.

Mieyaa, Y. & Rouyer, V. (2011). Genre, identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle. *Enfance et cultures : Regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre & Régine Sirota, Paris, France.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de la vie Associative & Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2011). *Filles et garçons à l'école, clichés en tous genres*. Repéré à :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/19/0/Guide_Cliches_en_tous_genre_clermont_206190.pdf le 20 avril 2021.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de la vie Associative & Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2019). *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*. Repéré à :

<https://eduscol.education.fr/media/1618/download> le 20 avril 2021.

Ministère de Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social (2013). *Dares Analyses*, 79. Repéré à :

<https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2013-079.pdf> le 23 avril 2021.

Poulin-Dubois, D. & Serbin, L. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, 3(3), 283-292.

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4–28.

Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 5, 797-811.

Tonolo, M. (2020). *EMC, sexisme et inégalités de genre*, site : “Viatique pour une vie éthique”, repéré sur la page : <https://viatique.monsite-orange.fr/page-5a19c5e1a4cc3.html> le 18/04/2021

Tonolo, M. (2021). *La pratique du débat en classe*, site : “Viatique pour une vie éthique”, repéré sur la page : <https://viatique.monsite-orange.fr/page-59c4515704b5d.html> le 18/04/2021

Zaidman, C. (1997). La mixité à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 120. 197-199.

Année universitaire 2021-2022

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La représentation des stéréotypes genrés en cycle 3

Auteur : Chloé Genot Vernerey

Résumé : Plusieurs travaux ont montré que les enfants intériorisent très tôt les stéréotypes de genre et le sexisme. Poulin-Dubois et Serbin (2006) ont notamment montré que les nourrissons étaient capables de regrouper les individus dans deux catégories selon leur genre. Les stéréotypes de genre sont donc transmis dès la naissance aux enfants par leur entourage proche, puis tout au long de leur croissance par leur entourage social. Notre étude propose de vérifier les résultats des études précédentes en examinant la présence de stéréotypes de genre chez des élèves de CM2. Nous nous sommes appuyées sur les recherches antérieures en établissant l'hypothèse qu'un travail sur les stéréotypes genrés auprès d'élèves de CM2 permettrait de les remettre en question. Dans notre étude, les élèves ont suivi une séquence d'EMC portant sur les stéréotypes de genre et ont rempli deux évaluations nous permettant d'observer la présence de stéréotypes genrés : une évaluation diagnostique et une évaluation sommative. Les résultats montrent que les élèves de CM2 ont déjà intériorisé les stéréotypes de genre et qu'à la fin de la séquence, ils sont capables de les déceler et de les justifier. À cette expérimentation s'ajoute un recueil de données permettant de constater que dès la maternelle, les élèves ont intériorisé des stéréotypes genrés.

Mots clés : EMC, cycle 3 (CM2), stéréotypes de genre

Abstract: Several studies showed that children internalize gender stereotypes and sexism from their birth. Poulin-Dubois and Serbin (2006) showed that babies are able to group people into two categories according to their gender. Gender stereotypes are transmitted from birth to adulthood by children's families and then their social entourage. Our study offers to verify the results of previous studies by examining the presence of gender stereotypes in ten-year-old pupils. We relied on previous studies to find the hypothesis that working on gender stereotypes with ten-year-old pupils would allow them to question these. In our study, pupils had an EMC class (Moral and Civic Education) focusing on this subject and completed a diagnostic and a summative assessment which we used to check the presence of gender stereotypes. Results showed that ten-year-old pupils have internalized gender stereotypes, and were able to detect and justify them after studying them in EMC classes. A data collection with kindergarten pupils has been done as well and showed that pupils from kindergarten have already internalized gender stereotypes.

Keywords : Civic and Moral Education, cycle 3 (CM2), gender stereotypes