



HAL
open science

Les représentations de genre des élèves de primaire : attribution de caractéristiques sexuées : de l'humain à l'animal

Ismaël Dampierre, Tifenn Le Cann

► To cite this version:

Ismaël Dampierre, Tifenn Le Cann. Les représentations de genre des élèves de primaire : attribution de caractéristiques sexuées : de l'humain à l'animal. Education. 2024. dumas-04819090

HAL Id: dumas-04819090

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04819090v1>

Submitted on 5 Dec 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Bretagne

Master Métiers de l'Enseignements, de l'Education et de la Formation (MEEF)

Mention : MEEF 1er degré
Parcours : Professeur des écoles

Les représentations de genre des élèves de primaire

Attribution de caractéristiques sexuées : de l'humain à l'animal

Mémoire de master

Année universitaire

2023-2024

Rédigé par Ismaël DAMPIERRE et Tifenn LE CANN
Directeur de mémoire : Daniel MANZONI DE ALMEIDA – CREAD UBO

Table des matières

Introduction	2
1. Cadre théorique	3
a. le genre	3
a.1. Eléments de définition : entre philosophie, politique, sciences cognitives et sciences sociales.....	3
a.2. La notion de genre au sein de l'Éducation nationale	5
a.3. La construction du genre chez l'enfant	6
b. Les processus de catégorisation et le genre	7
c. Les représentations liées au monde animal : animalité, imaginaire et anthropomorphisme	8
c.1. De l'humain à l'animal, de l'animal à l'humain : éthique et éthologie	8
c.2. Aller-retour dynamique entre représentations de genre et éthologie	9
c.3. Animalité et imaginaire enfantin	9
2. Méthodologie	11
a. Contexte et genèse	11
b. Conception de la méthode	11
c. Le protocole.....	12
d. Les différents types de réponses des élèves	14
3. Résultats	16
a. Résultats des Moyennes-Sections	16
b. Résultats des CM2.....	25
c. Comparaison entre CM2-MS	30
Conclusion	33
a. Evolution du projet et limites	33
b. Conclusion de l'étude et bilan personnel	34
Liste de références	35
Annexe	37

Nous souhaitons adresser nos remerciements à Daniel Manzoni de Almeida, qui a encadré notre travail de recherche et nous a apporté aides et encouragements. Nos remerciements vont également à Kahina Harma, qui nous a grandement aidé dans la conception de notre méthode, ainsi qu'à Christèle Fraïssé, dont la conférence *Sortir de la binarité des sexes*, et la discussion qui en découla, fut le point de départ de notre mémoire. Nous voudrions finir en remerciant nos tuteurs de stage de première année (M1) qui nous ont permis de faire les entretiens avec leurs élèves, sur le temps scolaire.

Introduction

Le travail de recherche que nous avons réalisé s'inscrit dans la thématique des Sciences et Droits Humains et porte sur les représentations de genre et la manière dont elles peuvent s'exprimer chez les élèves. Notre idée de recherche est venue à la suite d'une conférence intitulée *Sortir de la binarité des sexes* menée par Christèle Fraïssé, Maîtresse de Conférence en psychologie sociale à l'UBO. Nous nous sommes interrogés sur la potentielle pertinence de faire découvrir aux élèves des animaux dont les comportements ou les capacités seraient éloignés des représentations de genre traditionnelles, ceci en vue de modifier les leurs et pourquoi pas, d'assouplir la bicatégorisation masculin/féminin inhérente au processus de création du genre. En effet, l'école, tant par le prisme de l'EMC que par celui de l'Éducation à la sexualité, a pour objectif de lutter contre les stéréotypes et de favoriser l'égalité fille-garçon. Travailler sur le genre avec les élèves, même implicitement, nous semble soutenir cette dynamique. De même, il nous apparaissait comme évident que les représentations concernant le « monde animal », y compris celles auxquelles sont exposés les enfants (littérature jeunesse, imagiers, documentaires...) pouvaient renforcer des représentations de genre. Partant de là, il nous semblait possible que la découverte par les élèves d'un « bestiaire alternatif » qui dépasse les concepts normatifs puisse induire au contraire un assouplissement de ces dernières. Faute de temps, nous ne pouvions étudier cette possibilité. Nous avons donc décidé de recentrer notre travail de recherche sur l'expression des représentations de genre des élèves, via les discours que ces derniers produisent concernant le « monde animal ». Ainsi notre problématique est : dans quelles mesures les élèves mobilisent des représentations de genre pour opérer une catégorisation d'images d'animaux, selon un critère de distinction femelle/mâle ?

Nos hypothèses de départ étaient bien sûr que les élèves, quel que soit leur âge, allaient s'appuyer sur des représentations de genre pour catégoriser. Nous pensons néanmoins qu'ils s'appuieraient sur des « connaissances documentaires » s'ils en avaient la possibilité.

À l'aide de notre cadre théorique, nous tenterons d'abord de circonscrire les différents objets de notre étude : le genre, les processus de catégorisation, et les liens dynamiques entre genre et éthologie. Notre méthodologie permettra d'explicitier notre protocole de recueil de données auprès de deux populations d'élèves, à savoir des Moyennes Sections et des CM2. Nous y expliciterons également la manière dont nous avons catégorisé les réponses recueillies. Les résultats permettront de mettre en valeur les différentes dynamiques de réponses des élèves, notamment via une comparaison de ces dernières selon leur âge. Ces résultats nous permettront de proposer des éléments de réponse à notre problématique.

1. Cadre théorique

a. Le genre

a.1. Éléments de définition : entre philosophie, politique, sciences cognitives et sciences sociales.

Le genre est une notion apparue durant les années soixante-dix, dans le cadre d'un champ de réflexions rendu possible par des mouvements de contestations politiques qui ont donné une place centrale à la sexualité et aux rapports de sexes :

« Si Freud est l'un des premiers à avoir théorisé la distinction entre le sexe anatomique et le genre (féminin ou masculin) d'un individu, c'est le formidable essor de la « théorie féministe » (feminist theory) dans le monde anglo-américain entre 1970 et 1990 qui a provoqué la transformation d'un mot du lexique anglais, gender, [...], en puissant levier conceptuel. » (Berger, A. 2008, p.7).

La notion de genre a permis de mettre en lumière le caractère socialement « construit » des identités sexuelles (le masculin et le féminin) et la variabilité historique et culturelle de ces identités (Berger, 2008). Cette notion complexe peut être abordée selon différents prismes.

Judith Butler, philosophe et autrice de *Gender Trouble*, écrit que le genre « désigne précisément l'appareil de production et d'institution des sexes eux-mêmes » (Butler, 2006, p 69). Selon le philosophe, le genre précède donc le sexe et l'institue, notamment à travers le discours. C'est en cela que le genre constitue un acte performatif.

D'un point de vue politique, la pensée féministe matérialiste (qui découle du matérialisme historique de Marx) définit le genre comme une construction sociale normalisant des rapports et des rôles sociaux, et donc comme un outil de domination social, économique et politique qui sert en premier lieu les intérêts du capitalisme. Selon la pensée féministe, cette domination par le genre s'illustre par exemple par le travail gratuit lié à l'ensemble des tâches domestiques, ou par la faible rémunération des métiers liés au *care*, deux secteurs d'activité largement occupés par des femmes.

La notion de *concept*, telle qu'elle est développée par les sciences cognitives, nous a paru également pertinente pour comprendre le genre. Nous empruntons celle-ci à S. Gelae et J-P. Thibaut. Le concept est une représentation mentale d'une catégorie dont l'édification sert à comprendre le monde, à tirer des inférences, à expliquer et raisonner. Les représentations de genre reposent justement sur la bi-catégorisation entre féminin et masculin. Ces deux pôles peuvent être considérés comme des concepts dans la mesure où ils reposent sur des représentations mentales avant de reposer sur des différences biologiques objectives :

« Au contraire, les concepts sont insérés dans des théories naïves qui justifient la présence des traits qui s'y trouvent [...]. Selon cette approche, le développement et l'apprentissage conceptuel ne résultent pas uniquement du traitement des seules dimensions des objets à catégoriser (ou d'une partie d'entre elles) mais reposent sur les inférences que l'on peut tirer des connaissances spécifiques au sujet des entités à classer [...]. » (Gelaes et Thibaut, 2004, p. 37)

La création des concepts du masculin et du féminin nécessite donc un traitement dimensionnel de ce que sont ces catégories, c'est-à-dire une détermination des traits qui les caractérisent (par exemple : un homme est fort, protecteur et barbu ; une femme est belle, attentionnée et faible). Et ce traitement dimensionnel est inséré dans une théorie naïve qui permet de tirer des inférences pour constituer des “connaissances” générales sur les femmes ou les hommes (exemple : les caractéristiques d'une femme sont les suivantes donc toutes les femmes sont ou doivent être comme cela).

Enfin, nous avons emprunté à la sociologie l'habitus de Bourdieu. Cette théorie naïve que constitue le genre, qui naît lors des premières expériences de socialisation des enfants, se trouve par la suite renforcée à la manière du concept d'habitus de Bourdieu, concept mobilisé dans *Les représentations Sociales* de Aline Valence (2010) :

« Avec le concept d'habitus, Bourdieu souhaite envisager les actions des individus en les resituant relativement à leur socialisation, autrement dit il veut penser les manières d'agir et de faire selon les trajectoires sociales des personnes qui les produisent. L'habitus désignera alors l'ensemble des dispositions, des schèmes d'action et de perception que nous incorporons, lentement, à travers nos premières socialisations puis tout au long de notre vie, par nos expériences sociales. En cela, l'habitus se pose comme un système de dispositions qui prescrit durablement nos manières de penser, de sentir, d'agir, etc., au quotidien. L'habitus n'est cependant pas une simple concentration de règles acquises dans lesquelles on viendrait puiser pour savoir comment se comporter. L'habitus fait preuve d'une mécanique beaucoup plus complexe car il suppose une réappropriation et une reconfiguration des règles socialisantes pour s'adapter aux situations. On observe également un double mouvement : un processus structuré par la socialisation passée dont il est le produit, puis un processus structurant – et donc générateur – tourné vers l'avenir. Cette dimension de l'habitus est précisée par Bourdieu en ces termes : “système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes” (1980, p. 88). L'habitus traduit de cette manière les structures sociales de notre subjectivité qui guident nos comportements, nos inclinations à percevoir, qui nous permettent de nous adapter à la situation du moment en déchiffrant les codes qui la régissent. L'habitus est alors aussi une mise à disposition d'un système d'acceptabilité et de convenances

normatives qui fixent le cadre des conduites attendues qui deviennent, de ce fait, des conduites de “sens commun” » (p.25-26)

Le genre traverse les individus de la même manière que l’habitus de Bourdieu : il se structure par des expériences de socialisation vécues (du passé vers le présent, de l’extérieur vers l’intérieur) pour ensuite structurer voire régir des expériences de socialisation futures (du présent vers l’avenir, de l’intérieur vers l’extérieur). Aline Valence lie ce concept à la création des représentations sociales.

Pour clore cette tentative de définition du genre, nous empruntons ici celle mobilisée par l’institut européen pour l’égalité entre les hommes et les femmes, cité par la revue *Question de genre* :

« Le genre fait référence aux attributs et opportunités sociaux associés à la masculinité et à la féminité et aux relations entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, ainsi qu’aux relations entre les femmes et celles entre les hommes. Ces attributs, opportunités et relations sont socialement construits et appris à travers les processus de socialisation. Ils sont ponctuels, variables et liés à un contexte spécifique. Le genre détermine ce qui est attendu, permis et estimé chez une femme ou un homme dans un contexte donné. [...] » (Pandea et al., cités dans l’Institut européen pour l’égalité entre les hommes et les femmes, 2019, p. 87).

Le genre, ainsi défini, peut donc être considéré comme un ensemble de représentations normées et normatives, entraînant une bi catégorisation des individus ainsi que des rapports de domination. Ces représentations se construisent par les interactions sociales, et ce dès les premières expériences de socialisation.

a.2. La notion de genre au sein de l’Éducation nationale

La notion de genre n'apparaît pas explicitement dans le programme de cycle 3 (CM1 - CM2 - 6ème). Le programme d’Enseignement Moral et Civique prévoit la poursuite de trois finalités dont l’une est le respect d’autrui. Cette finalité prévoit d’enseigner le respect des différences et l’intégrité des personnes ainsi que la lutte contre les discriminations et les stéréotypes, notamment autour de la thématique de l’égalité filles-garçons. De même, l’Éducation Nationale semble faire l’impasse sur l’explicitation de cette notion dans les contenus liés à l’Éducation à la sexualité, qui eux aussi sont davantage axés vers la lutte contre les stéréotypes.

Les “éducations à” sont néanmoins questionnées dans leurs limites, notamment par l’enseignante Isabelle Collet, qui plaide à la fois pour une formation accrue des enseignant.es et pour un renforcement de l’outillage conceptuel des élèves, notamment en termes sociologique et scientifique (Collet, 2018). De plus, certaines compétences visées dans le programme d’EMC de

cycle 3, telle que la culture de la sensibilité (accepter les différences, s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie, identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments) ou encore la culture du jugement (développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique) semblent pourtant rendre pertinente une première approche de la notion de genre avec les élèves.

Rappelons ici que l'IFÉ, dans son dossier de veille n°140, se fait le relai de préconisations concernant une éducation à la sexualité qui puisse notamment s'orienter vers "le combat contre les concepts de complémentarité et de catégorisation liée au patriarcat" :

« [...] si la catégorisation par le sexe venait à disparaître, la société dans son entièreté – la filiation, la sexualité, l'identité – serait, certes, déstabilisée, mais viendrait sans doute à bout d'un système binaire hiérarchisé qui soutient la structuration d'inégalités multiples. S'attaquer à tout ce qui fonde les stéréotypes, à la croyance d'une différence fondamentale basée sur le sexe, à la rigidité des normes de genre, à la complémentarité des sexes qui sert à conforter la hiérarchie entre les femmes et les hommes, c'est ça éduquer à la sexualité. » (Gaussel, 2022, p.23).

a.3. La construction du genre chez l'enfant

Le genre étant une notion comprise comme une construction, et donc relevant de l'acquis, se pose la question des processus d'apprentissages qui sont à l'œuvre dans la création de cette notion.

Diane Poulin-Dubois et Lisa A. Serbin avancent que le genre :

« figure parmi les premières catégories sociales à se former chez le jeune enfant, et cela dès l'âge préverbal. L'origine de cette construction est sujette à controverse : les théories cognitives postulent qu'elle émane d'une tendance des individus à vouloir catégoriser pour ensuite pouvoir se conformer à des attendus comportementaux qui permettent un sentiment d'appartenance. Les théories de l'apprentissage social "postulent que c'est l'exposition à des modèles stéréotypés et les relations de contingence entre les stimuli et les réponses [...] qui incitent l'enfant à se comporter de manière stéréotypée » (Poulin-Dubois et Serbin, 2006, p.2)

Une étude de Manuel Tostain (2010) appuie le fait que la construction du concept de genre est un processus qui tend à devenir de plus en plus conscient avec l'avancement en âge des enfants. Plus ces derniers grandissent, plus elles.ils semblent capables de porter un regard réflexif sur l'origine sociale de cette construction. En effet, cette étude révèle que l'explication psychologique est dominante chez les enfants pour expliquer les différences de comportement entre les sexes, quel que soit l'âge. C'est-à-dire que les différences entre les sexes seraient liées à un libre arbitre relevant de

choix individuels En revanche, l'explication sociale (impliquant des notions de pression sociale et/ou de conditionnement) est plus mobilisée chez les enfants les plus âgés de l'étude.

b. Les processus de catégorisation et le genre

Comme il a été formulé plus haut, le genre appréhendé en tant que concept se comprend comme l'ensemble des représentations mentales de deux catégories, le féminin et le masculin. Catégoriser c'est « considérer de manière équivalente des objets, des personnes ou des situations qui partagent des caractéristiques communes » (Cèbe et al., 2008). Cette définition du processus catégoriel nous semble pertinente pour décrire l'élaboration du concept du genre puisque la création du masculin et du féminin repose sur des archétypes qui concentrent des caractéristiques communes et édifient des standards qui permettent de considérer de manière équivalente les individus qui constituent les "ensembles" femmes et hommes.

Lors du processus de catégorisation, s'établissent des relations catégorielles qui peuvent être perceptives, thématiques et taxonomiques (Cannard et al, 2006). Appliquées au genre, les relations perceptives ou thématiques semblent en effet pertinentes : les catégories masculines et féminines renvoient en effet à un ensemble de caractéristiques physiques (et donc perceptives), psychologiques, sociales et occupationnelles (et donc thématiques).

Ces relations catégorielles perceptives ou thématiques, concernant le genre, renvoient selon nous à ce que Poulin Dubois et Serbin nomment les métaphores de genre, c'est-à-dire les projections attributives associées à l'une ou l'autre des deux catégories de genre. Ces métaphores de genre peuvent concerner des caractéristiques physiques ou psychologiques, morales ou sociales :

« On sait que les jeunes enfants manifestent une conscience des activités typiquement associées à chaque sexe dès l'âge de 3 ou de 4 ans. [...] À cet âge, on observe aussi que les enfants assignent différents traits de personnalité aux hommes et aux femmes ; les hommes seraient jugés forts, grands et rapides, alors que les femmes sont jugées faibles, petites et douces[...] Bien que les traits de personnalité soient des attributs de genre plus abstraits que les objets ou les activités, on a tout de même documenté une notion minimale des stéréotypes sexués des traits dès l'âge de 3 ans. Ainsi, lorsqu'on demande à des enfants de cet âge d'attribuer des traits tels que "fort/faible", "fâché/apeuré" ou "dur/mou" à des animaux ou à des bébés auxquels on a arbitrairement assigné un sexe, ils répondent de façon stéréotypée (par ex., l'animal mâle est fort, fâché et dur) (Cowan & Hoffman, 1986 ; Haugh, Hoffman, & Cowan, 1980). De fait, les stéréotypes auxquels les enfants sont les plus sensibles entre 2 et 5 ans sont ceux qui dépeignent les hommes comme ayant du pouvoir et

des traits négatifs et les femmes comme possédant des traits comme la dépendance et la peur ainsi que des caractéristiques positives » (Ruble et Martin, cités dans Poulin-Dubois et Serbin, 2006, p.9).

Il nous a donc semblé évident d'établir un lien entre d'une part les relations catégorielles perceptives et les métaphores de genre liées au physique, et d'autre part, les relations catégorielles thématiques et les métaphores de genre liées aux caractéristiques psychologiques, morales ou sociales.

c. Les représentations liées au monde animal : animalité, imaginaire et anthropomorphisme

c.1. De l'humain à l'animal, de l'animal à l'humain : éthique et éthologie

Dans l'ouvrage *Homme et animal, la question des frontières* (Camos et al., 2009), Jean-Philippe Pierron distingue les mœurs humaines, qui constituent un ensemble de conduites significatives trouvant leurs sens dans un univers symbolique, des mœurs animales, qui se comprennent comme un ensemble de comportements adaptés (et n'ayant donc pas nécessité à être interprétés autrement que pour leur valeur d'adaptation). Malgré cette nécessaire rupture entre éthique et éthologie, il arrive que les mœurs animales soient prises comme références axiologiques (morales) et érigées au rang d'exemples :

« Les mœurs et les images animalières investissent le champ de l'analyse, de l'élucidation, de l'évaluation, de la décision et de la vie morale. Les figures animalières opèrent comme des relais imagés rendant sensibles des options axiologiques. Outre l'animal utilisé comme allégorie (le lion et la bravoure, le serpent et la séduction, l'âne et la bêtise) dans les bestiaires, l'effet distanciant de l'image animale rend sensible des traits de conduite et exerce une propédeutique morale. Tel est l'animal convoqué au titre d'exemple, donnant à voir des comportements exemplaires ou édifiants (l'abeille ou la fourmi industrielle, etc.). L'animal pensé et rêvé, l'animal imaginé, véritable analogon, sert alors les imaginaires politiques. » (Pierron dans Camos et al., 2009, p.140).

Nous incluons évidemment les représentations de genre dans ces imaginaires politiques. Comme le dit Pierron : « Lorsque l'homme parle de l'animal, il parle essentiellement de lui-même. Il faut s'en souvenir lorsque l'on fait le détour de l'éthologie pour penser l'éthique. » (Pierron dans Camos et al., 2009, p.140). Les discours portés sur les comportements animaux ne sont pas neutres, notamment lorsqu'ils servent à étayer un argumentaire faisant la promotion d'une éthique. Ce risque d'un parti pris biaisé concernant le regard porté sur les mœurs animales est notamment exemplifié en ce qui concerne le prisme de la différenciation mâle/femelle et les discours que cette différenciation peut servir en termes de représentation de la féminité ou de la masculinité.

c.2. Aller-retour dynamique entre représentations de genre et éthologie

Notre travail de recherche nous permet de mettre en valeur les représentations de genre que les élèves appliquent au “monde animal”. La représentation que nous avons des animaux n’est pas neutre mais est largement imprégnée d’un anthropomorphisme qui se fait le prolongement de nos représentations de genre :

« Selon le naturalisme classique, et principalement la sélection sexuelle darwinienne, “femelle” et “mâle” font référence à des schémas (anatomiques et comportementaux) bien déterminés et universels : le mâle passionné, avide de coït, menant une vie aventureuse, risquée, et souvent brève ; la femelle coy, faussement prude, prudente et rétive au coït, qui accumule des ressources pour façonner ses ovules et les nourrit » (Hoquet, 2015, p.31).

Ces représentations tronquées ont plusieurs conséquences. D’une part, elles entraînent :

« une simplification de la diversité qui règne entre les individus d’une même espèce, pour bien souvent ne reconnaître qu’une seule dualité, celle qui oppose les mâles et les femelles. Ce faisant, elle efface non seulement une grande variété de différences entre les individus de même sexe, mais aussi nombre de similarités entre individus de sexe différent » (Kreutzer, 2015, p.5).

D’autre part, elles contribuent à invisibiliser une partie des réalités physiologiques ou comportementales qui s’expriment au sein du monde animal en constituant un bestiaire queer bien loin des représentations de l’expression prétendument naturelle et universelle du masculin et du féminin (Hoquet, 2015).

Mais ces représentations de genre appliquées au reste du monde animal, et qui entraînent une vision partielle de ce dernier, contribuent à l’élaboration d’un mouvement à rebours qui naturalise ces représentations. Car s’il n’y a qu’une manière d’être mâle ou femelle dans le monde animal, c’est bien que ces manières sont l’expression de la nature, dont la masculinité et la féminité sont des prolongements.

c.3. Animalité et imaginaire enfantin

La représentation des animaux prend une place importante dans les ressources pédagogiques destinées aux enfants, et notamment dans la littérature jeunesse. Il peut donc être estimé que ce double mouvement dont nous parlons plus haut participe activement à la construction de représentations de genre chez les enfants :

« Si l'animal a toujours hanté la littérature, que ce soit dans les mythes, les légendes, les contes, les satires ou les fabliaux, il est aujourd'hui plus spécifiquement l'apanage de la littérature enfantine. Plusieurs explications à cette présence de l'animal ont été avancées : la polysémie de la communication et la richesse de l'interférence animalité/humanité, la corrélation avec l'absence de plus en plus marquée d'animaux dans la vie de l'enfant, la fonction symbolique, la visée scientifique et pédagogique des livres sur les animaux réels, ou encore la fonction de socialisation grâce au détour par l'animal-masque qui sert de modèle de comportement (Nières, 1989 ; Douailler, 1979 ; Parmegiani, 1992). Cependant, au-delà du risque de dénaturation de l'animal, l'utilisation de l'animal réel, à la croisée des discours idéologiques sur la nature et la culture n'est pas sans ambiguïté ni risque, d'autant que le glissement vers la représentation humaine se fait par le biais de l'animal déguisé, anthropomorphe : les lois animales pérennes ne sont pas équivalentes aux lois humaines, historiques et culturelles. L'animal, s'il permet la généralisation et la distanciation, autorise aussi l'effacement de l'histoire, de la technique et de la culture, la simplification et la hiérarchisation du monde, le maintien d'un statu quo dans l'ordre social et notamment dans les rapports entre les sexes (Guillaumin, 1992) » (Brugeilles et al., 2002, p.44)

2. Méthodologie

a. Contexte et genèse

Contrairement à beaucoup d'autres mémoires de Master MEEF PE, notre recherche n'a pas eu pour but d'étudier l'efficacité d'un dispositif pédagogique sur l'apprentissage des élèves. Nous avons plutôt cherché à étudier à quelle fréquence et de quelles manières les élèves mobilisent des métaphores de genres dans des processus de catégorisation, à travers un contexte de catégorisation mâle/femelle d'images d'animaux.

Cette démarche d'étude est consécutive à l'évolution de notre projet de recherche. En effet, initialement, nous souhaitions savoir si les représentations de genre des élèves pouvaient être modifiées par la découverte d'un bestiaire "alternatif", le bestiaire *queer* dont parle Thierry Hoquet (2015). Ce bestiaire est composé d'animaux dont les comportements sociaux sont éloignés d'un prisme prédominant en éthologie qui présente les mâles comme forts, agressifs et possédant le leadership et les femelles soumises, dépendantes et maternelles. Il nous est vite apparu que le temps dévolu à la recherche dans notre master ne nous permettrait pas de mener cette étude à bien et nous avons donc resserré notre domaine d'étude aux métaphores de genre que les élèves appliquent au "monde animal". Il s'agit ici de créer une situation prétexte (la catégorisation d'images d'animaux) qui nous permette de faire surgir les métaphores de genre auxquelles adhèrent les élèves. Cette situation prétexte nous semblait pour cela riche en potentialité : par l'enjeu explicite de catégorisation et par la présentation d'images d'animaux, nous avons estimé que les élèves produiraient un discours "sur la nature", sans se rendre compte que c'est leur représentation du genre que nous voulions étudier. Et cela afin d'éviter que des élèves sensibilisés aux problématiques de l'égalité filles-garçons ne s'auto-censurent.

Les données que nous avons recueillies sont issues d'une étude qui comprenait onze élèves de quatre ou cinq ans (Moyenne Section) et neuf élèves de dix à onze ans (CM2). Ce choix de la population étudiée était pragmatique : ce sont les classes où nous réalisons nos stages respectifs. Étant donné la différence d'âge entre les deux groupes d'élèves de notre étude, il nous a fallu élaborer une situation de catégorisation qui puisse être comprise et effectuée facilement par toutes et tous. Nous pensions initialement procéder à un recueil de données grâce à un questionnaire de type Likert mais ce dernier nous a semblé trop difficile d'accès pour de très jeunes élèves.

b. Conception de la méthode

Les enfants, dès trois ans, sont capables d'apposer des attributs de genre à des animaux auxquels on a arbitrairement assigné un sexe (Poulin-Dubois et Serbin, 2006, p.9), c'est-à-dire qu'à

partir d'une donnée initiale (le sexe) se déroulent des représentations. Notre méthode suit le processus inverse, puisque c'est en s'appuyant sur leurs propres représentations que les élèves ont dû assigner un sexe aux animaux que nous leur avons présentés (sous forme d'image), avant de justifier leur choix. Selon nous, c'est dans cet enjeu de la justification qu'allaient apparaître (de manière plus ou moins explicite) les métaphores de genre auxquelles adhèrent les élèves.

Nous avons présenté aux élèves 24 images d'animaux (cf. Annexe 1) ainsi qu'une feuille A3 portant deux colonnes : l'une "mâle" et l'autre "femelle". Ici, des différences dans la mise en place du protocole apparaissent selon le niveau d'âge des élèves. En effet, pour les MS, les images étaient proposées une à une (dans un souci d'efficacité) alors que les CM2 les piochaient librement. De plus, la consigne impliquait pour les CM2 une bi-catégorisation selon les termes "mâle-femelle". Alors que, pour les MS, il s'agissait d'une bi-catégorisation selon les termes "garçon-fille". En effet, les élèves de cet âge n'ont pas encore abordé la reproduction des êtres vivants - impliquant les termes "mâle-femelle" -, qui n'est étudiée qu'en cycle 3.

Les 24 images d'animaux que nous avons mobilisées pour ce protocole répondent à plusieurs critères. Premièrement, elles sont réparties en 12 paires d'animaux de la même espèce ou d'espèces similaires (fourmis et scorpion). De cette manière, nous voulions savoir si les élèves allaient s'attacher à répartir chacun des membres d'une paire dans une des colonnes, créant ainsi des couples "femelle-mâle" ou "fille-garçon". Nous voulions aussi savoir si cette répartition pouvait prendre le pas sur d'autres types de justifications, et de quelle manière elle entrerait en résonance avec d'éventuelles métaphores de genre. Deuxièmement, certains animaux représentés sont porteurs d'un dimorphisme sexuel visible et d'autres non. Le dimorphisme sexuel est l'ensemble des différences d'aspect de la femelle et du mâle de la même espèce. Nous avons fait ce choix car certains dimorphismes sexuels (comme la crinière du lion ou la queue du paon) sont connus d'une partie des élèves. Nous souhaitions savoir si ces derniers allaient mobiliser, lorsqu'ils le pouvaient, des connaissances documentaires pour justifier leur catégorisation, et cela au détriment d'éventuelles représentations de genre. De même, nous imaginions que les élèves seraient plus susceptibles de s'appuyer sur des représentations de genre lorsqu'ils seraient face à des animaux dont le dimorphisme est invisible (puisque cela nécessiterait des connaissances documentaires plus précises).

c. Le protocole

Notre protocole de prise de données nous oriente vers un recueil de type qualitatif. La situation de catégorisation proposée aux élèves s'est à chaque fois déroulée dans le cadre d'un entretien individuel, soit à l'écart du groupe classe (MS) soit dans une pièce à part (CM2). Ces entretiens étaient semi-dirigés puisqu'il était demandé aux élèves de justifier leurs choix de catégorisation

mâle/femelle, mais notre intervention s'est bornée à poser la question "pourquoi ?" et les élèves pouvaient donc justifier librement leur choix. L'ensemble des entretiens a fait l'objet de captation audio pour ensuite être analysé. Les traces écrites de ces captations sont trouvables en Annexe 2 et 3.

ETAPES	CONSIGNES CM2	CONSIGNES MS seul les différences avec le protocole des CM2 sont notées
Etape 1	Explication des consignes à l'élève : "Pour chaque image d'animaux tu vas devoir me dire si, selon toi, c'est un mâle ou une femelle. On rangera cette image dans la colonne correspondante sur la feuille qui est devant toi. Ensuite tu devras me dire pourquoi tu penses que c'est un mâle ou une femelle."	"[...] si, selon toi, c'est une fille ou un garçon."
Etape 1bis	Mise en route de l'enregistreur.	
Etape 2	L'élève choisit une image.	Une image est montrée à l'élève.
Etape 3	"A ton avis c'est un mâle ou une femelle ?"	"A ton avis c'est une fille ou un garçon ?"
Etape 4	L'élève répond et l'image est rangée dans la colonne de la feuille correspondant à sa catégorisation.	
Etape 5	"Pourquoi (as-tu mis cet animal dans la colonne mâle/femelle) ?"	"[...] fille/garçon"
Etape 6	L'élève justifie.	

Concernant l'analyse, une difficulté s'est posée dans le contenu sémantique des justifications des élèves. L'enjeu pour nous était de déterminer si les élèves mobilisaient ou non des représentations de genre lorsqu'ils-elles justifiaient leur catégorisation. Or, comme notre intervention se bornait à demander "pourquoi ? ", il nous était impossible de lever l'ambiguïté de certaines réponses. Cela ne pose que peu de problème concernant les élèves de CM2, qui par la cohérence de leurs réponses permettent d'établir des "profils" mobilisant plus ou moins de métaphores de genre. En revanche, les réponses des élèves de MS ne permettent pas aussi facilement de construire des profils élèves cohérents. Par exemple, nombres de justifications mobilisées par des élèves de MS font intervenir un critère de couleur, mais souvent de manière erratique et sans permettre de dresser un portrait où le rose serait l'apanage exclusif des femelles ou le noir, celui des mâles.

Notre analyse des entretiens a consisté essentiellement à catégoriser les types de réponse des élèves puis à identifier les métaphores de genre mobilisées dans les justifications de ces derniers. Une des difficultés à laquelle nous avons été confrontée est la différence entre les méthodologies de justification des MS et des CM2. Cette différence est si grande qu'il était impossible d'établir une classification unique qui aurait pris en compte toute la variabilité des réponses. Certaines données

pourront donc permettre d'évoquer des résultats impliquant les deux populations d'élèves mais chaque population possède en plus des résultats qui leurs sont propres.

d. Les différents types de réponses des élèves

Notre analyse des données recueillies suit deux axes de classification. Le premier permet de distinguer les réponses selon les types de justification des élèves, ou l'absence de justification. Le second implique la distinction entre les justifications contenant l'expression d'une ou plusieurs métaphores de genre (définies dans le cadre théorique) de celles n'en contenant à priori pas.

Concernant le premier axe, nous nous sommes notamment appuyés sur deux des relations catégorielles définies par Canard et al (2006). Il s'agit des relations catégorielles perceptives, qui concernent les élèves justifiant leurs catégorisations par rapport à des éléments liés au physique des animaux présentés (couleur, attributs physiques...). Nous avons rassemblé ces réponses dans la catégorie "Physique". De plus, pour les élèves de Moyenne-Section, nous avons décidé de relever les occurrences de couleurs dans une catégorie du même nom. Nous nous sommes également appuyés sur les relations catégorielles thématique, qui concernent les élèves justifiant leurs catégorisations en faisant appel à un champ sémantique personnel incluant des activités ou des attitudes sexuées (par exemple : c'est un mâle parce qu'il fronce les sourcils/c'est une femelle parce qu'elle a bien positionnée ses pattes ; c'est un mâle car il peut défendre sa famille/c'est une femelle car elle reste dans la grotte). Nous avons rassemblé ces réponses dans la catégorie "Attitude".

À ces deux premières classifications de réponse s'ajoutent celles ne s'appuyant pas sur les relations catégorielles établies par Canard et al. En effet, les réponses classées dans "Genre grammatical" impliquent les occurrences où les élèves semblent confondre sexuation et classification grammaticale. Par exemple : "C'est une femelle car on dit *une* fourmis".

Les réponses classées dans "Surreprésentation" sont celles où les élèves disent ne pas connaître tel animal sous la forme mâle/femelle, et semblent donc penser que certains animaux ne comportent que des individus du même sexe.

Les réponses "Par déduction" concernent celles où les élèves constituaient des couples d'images, formés d'un mâle et d'une femelle, et où l'une des images est classée en fonction du classement de l'autre. Par exemple : "La raie numéro 1 est une femelle pour telle raison donc l'autre raie est un mâle".

A ces justifications s'ajoutent trois autres classes de réponse. Les réponses "ne sait pas justifier" impliquent que les élèves ont effectué la catégorisation mâle/femelle mais n'ont pas su

justifier leur choix. Les réponses “ne se prononce pas” concernent celles où, après observation des images, les élèves n’ont pas su ou n’ont pas voulu catégoriser ces dernières. De plus, en MS nous avons aussi eu des réponses du type “Je sais, je connais”, qui nous paraissaient intéressantes à relever et celles “Je ne sais pas”.

Dans le deuxième axe de classification des réponses d’élève, nous avons distingué - lorsque c’était possible - les justifications contenant l’expression d’une ou plusieurs métaphores de genre (cf. 1.b) de celles n’en contenant à priori pas. Nous avons de plus choisi de les opposer aux justifications fondées sur des connaissances scientifiques, même partielles, que nous avons nommées “Connaissances documentaires”. L’exemple type de connaissance documentaire ayant pu être mobilisée pour justifier une catégorisation est : “C’est un lion - un mâle - car il a une crinière.”

Enfin, dans plusieurs figures se trouvera la catégorie “autres” qui met en évidence les réponses ne correspondant pas aux restes des catégories mentionnés auparavant ou tout du moins celles utilisées dans ces figures.

Certaines réponses, pouvant être ambiguës, prennent leur sens dans le contexte des profils élèves. Par exemple, lorsqu’un·e élève justifie systématiquement que “c’est un mâle” parce qu’il est plus grand ou que “c’est une femelle” parce qu’elle est plus petite et qu’il ou elle mobilise d’autres métaphores de genre, nous pensons que cet argument relève plus d’une métaphore de genre (qui acte que le mâle est toujours plus grand que la femelle) que d’une connaissance scientifique sur le dimorphisme de l’espèce en question. Cela dit, on peut considérer que notre classification des réponses comme métaphores de genre relève d’une part d’arbitraire, car notre protocole ne prévoyait pas d’entretiens approfondis qui auraient permis de dresser des portraits d’élèves précis.

3. Résultats

Dans cette partie nous montrerons les différents résultats obtenus des suites de notre protocole. Nous ébaucherons également une analyse de ces résultats selon nos observations. Avant cela, il nous faut préciser quelques points :

Premièrement nous avons mis en place un code d'anonymisation pour chaque élève tout en gardant une clarté et lisibilité de leurs résultats. Ainsi, les résultats des élèves filles sont notés "F" et ceux des élèves garçons "G". Ensuite, nous avons différencié les élèves de CM2 de ceux en MS. Nous avons donc :

- CM2 : le genre de l'élève (F/G) + un chiffre (exemples : F2, G4 ...)
- MS : le genre de l'élève (F/G) + une lettre de l'alphabet (exemples : F.C, G.A...)

Certaines données sont présentées plusieurs fois au sein de différents graphiques, dont certains mettent l'accent sur le genre des élèves. Nous avons fait ce choix afin de mettre en lumière d'éventuelles dynamiques de genre concernant les justifications.

Nous nous intéresserons donc dans un premier temps aux résultats obtenus avec les entretiens des Moyennes-Sections. Ensuite nous nous intéresserons à ceux obtenus avec les entretiens des CM2 pour enfin comparer ces deux bases de données entre elles.

a. Résultats des Moyennes-Sections

Le premier résultat que nous souhaitons présenter concerne les pourcentages de catégorisation femelle/mâle sur l'ensemble des réponses des Moyennes-Sections ainsi que celles concernant la catégorisation en fonction du genre des élèves.

	Mâle	Femelle	Ne sait pas	Total
Nombre de réponses	162	89	13	264
Pourcentage	61%	34%	5%	
Elèves filles	29,2%	68,3%	2,5%	100%
Elèves garçons	35,4%	57,6%	6,9%	

Figure 1 : Répartition des réponses "mâles" et "femelles" sur l'ensemble des réponses

Sur l'ensemble des réponses, les élèves de Moyenne-Section ont pour près des deux tiers des réponses (61%) classées les animaux en mâle. Il y a donc clairement une tendance pour ces élèves à classer des animaux comme étant des mâles plutôt que des femelles, alors que, rappelons-le, nous leur présentons 12 paires d'animaux mâle/femelle.

Nous nous sommes ensuite demandé s'il y avait une différence d'attribution dans la catégorisation sexuée des animaux en fonction du genre des élèves. A savoir que dans le panel de Moyennes-Sections, nous avons interrogé 11 élèves en tout, dont 6 garçons et 5 filles. En prenant l'ensemble des réponses *femelles* et l'ensemble des réponses *mâles* et en observant le taux de filles et de garçons dans ces deux catégories nous pouvons remarquer que les réponses *mâle* ont été données un peu plus par les élèves filles (51% contre 49% pour les élèves garçons). A contrario, les réponses *femelle* ont été données majoritairement pas des élèves garçons (61% contre 39% pour les élèves filles).

Sélections des animaux aux dimorphismes <i>visibles</i>								
	Lion	Lionne	Fourmis mâle	Combattant mâle	Fourmis femelle	Paon	Paonne	Moyenne
Mâle	11	11	9	5	4	5	5	6,6
Femelles	1	1	2	6	6	6	6	3,9

Figure 2 : Sélection des animaux aux dimorphismes visibles présentant des résultats avec un écart de catégorisation mâle/femelle significatif et/ou intéressant à relever

Dans le tableau ci-dessus les cellules du tableaux coloriées en bleu sont celles pour lesquelles il y a une prédominance des réponses *mâle* et celles en vert sont celles pour lesquelles il y a une prédominance de réponses *femelle*. Par *prédominance* nous entendons que “tel animal a été classé par plus de la moitié des élèves dans un sexe ou l'autre”. A noter que pour la fourmis femelle le total n'est que de 11 occurrences car un élève n'a pas su catégoriser cet animal. Les moyennes sont calculées avec l'ensemble des résultats des animaux avec dimorphisme visibles (ou invisibles pour la figure 3), et non pas seulement avec la sélection montrée ici. L'ensemble des résultats peuvent être trouvé en Annexe (cf. Annexe 4). La moyenne d'ailleurs confirme ce que nous avons vu sur les figures précédentes ; les animaux sont davantage classés en *mâle* qu'en *femelle* et il y a bien une différence en fonction du dimorphisme des animaux. En effet, nous pouvons remarquer une inégalité entre la moyenne de catégorisation *mâle* et *femelle* chez les animaux au dimorphisme visible (moyenne *mâle* : 6,6, moyenne *femelle* : 3,9) et la moyenne des animaux au dimorphisme invisible (moyenne *mâle* : 7,1, moyenne *femelle* : 3,4).

De plus, ce qui est à noter dans les deux figures, c'est qu'il peut y avoir une écrasante prédominance de la catégorisation *mâle* par rapport à celle *femelle* mais que le contraire n'est pas vrai. Ainsi, lorsque les élèves ont majoritairement catégorisé un animal en femelle, que ce soit chez les animaux aux dimorphismes visibles ou invisibles, cette majorité n'est à aucun moment écrasante comme cela peut l'être pour la catégorisation *mâle*. Il n'y a que deux cas d'animaux pour lesquels il y a une majorité de catégorisation femelle : la fourmis femelle (M : 4, F : 6) et le macareux 1 (M : 4, F : 7).

Ainsi, pour les animaux aux dimorphismes visibles premièrement, on peut voir que les lions et les lionnes sont dans l'immense majorité des animaux perçus comme des mâles. De plus, la seule occurrence *femelle* pour la lionne a été justifié par l'élève par l'utilisation du genre grammatical féminin lorsque l'on a nommé l'animal :

- Intervenant : "La lionne, c'est un papa ou une maman ?"
- Élève G.C : "Une maman."
- Intervenant : "Pourquoi ?"
- Élève G.C : "C'est *la* lionne."

Cet élève, après avoir explicité ce critère de catégorisation par le genre grammatical, l'a appliqué sur 10 de ses 24 réponses.

Sélection des animaux aux dimorphismes <i>invisibles</i>							
	Macareux 1	Scorpion 1	Scorpion 1	Dragon de Komodo 1	Dragon de Komodo 2	Rhinocéros 1	Moyenne
Mâle	4	9	9	10	10	10	7,1
Femelles	7	2	2	1	1	1	3,4

Figure 3 : Sélection des animaux aux dimorphismes invisibles présentant des résultats un écart de catégorisation mâle/femelle significatif et/ou intéressant à relever

Concernant ce tableau, la première chose que l'on peut noter est qu'il n'y a qu'un seul animal au dimorphisme invisible pour lequel la catégorisation *femelle* l'emporte sur celle *mâle* (et ce, même en prenant l'ensemble des réponses des animaux au dimorphisme invisible - cf. Annexe 4). Cela est très représentatif du reste des résultats des animaux aux dimorphismes invisibles. En effet, le macareux 1 est le seul animal au dimorphisme invisible pour lequel il y a prédominance de réponses "*femelles*" avec un écart de 3 occurrences seulement avec sa catégorisation *mâle*. Tous les autres animaux, sauf trois d'entre eux, sont à prédominance *mâle* avec un écart allant de 3 à 9 occurrences. Cependant, le dauphin 1 et les deux chauve-souris montrent une égalité de réponses. Cela fait, sur 14 animaux au

dimorphisme invisible, onze avec une prédominance des catégorisations *mâles*, une avec une prédominance *femelle* et trois à égalité. Tout ceci est démonstratif de l'idée du mâle comme genre par défaut. Par cela, nous voulons dire que les élèves vont avoir tendance à catégoriser en *mâle* quand il n'y a pas de caractéristiques qu'ils pourraient attribuer de fait aux femelles. Mais cela peut-être aussi dû à de forts stéréotypes comme celui de la couleur. E effet, le dauphin que nous avons décidé de présenter est rose. Cela aurait pu amener les élèves à classer un peu plus le dauphin en femelle et expliquerait l'égalité de réponses pour le dauphin 1.

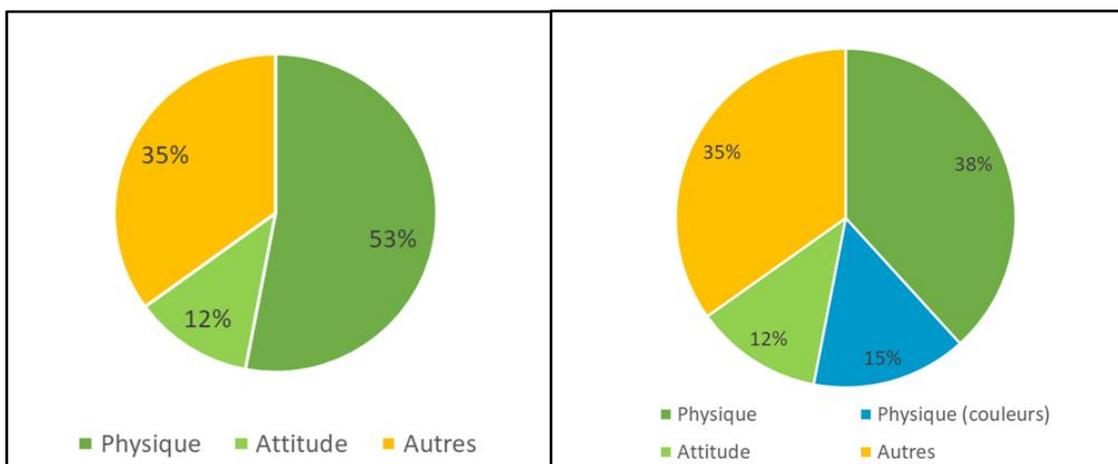


Figure 4 : Justifications selon des critères physiques ou d'attitude

En se penchant sur les justifications des élèves selon des critères physiques ou d'attitude, nous pouvons nous rendre compte que la majorité des réponses (53%) relèvent de critères physiques, contre seulement 12% pour l'attitude. De plus, dans le critère physique, nous pouvons distinguer les justifications de type couleurs (figure à droite) car elles comptent pour 15% des 53% de la justification par un critère physique. Pour finir, les 35% de justifications catégorisées dans "autres" sont des justifications pour lesquelles il n'a pas été possible d'établir concrètement l'utilisation d'une caractéristique physique ou d'attitude.

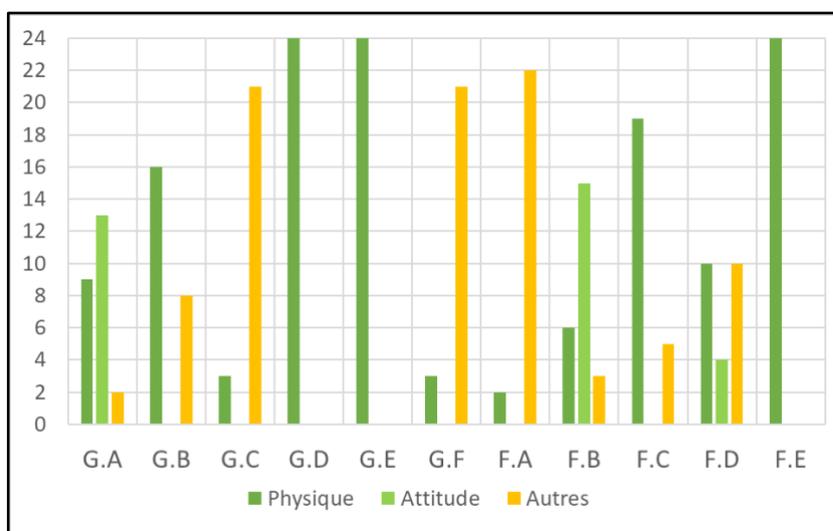


Figure 5 : Justifications selon des critères physiques ou d'attitude par élèves

Comme le montre la figure 5, reprenant les catégorisations sur des critères physiques ou d'attitude mais en fonction de chaque élève, certains élèves tels que GC, GF ou FA ont majoritairement justifié leur catégorisation *mâle* ou *femelle* selon des critères n'incluant pas ceux physiques ou d'attitude. Ainsi, nous pouvons remarquer également une grande hétérogénéité dans les critères de réponses selon les élèves. Malgré tout, tous les élèves ont des réponses justifiées par des critères physiques. Mais, les élèves GD, GE et FE ont utilisé ceux-ci pour justifier la catégorisation de l'ensemble de leurs réponses. Les élèves GB et FC ont justifié majoritairement par ces critères également bien qu'ils n'aient pas justifié que par ceux-ci. Les critères d'attitudes, quant à eux, ont été utilisés par trois élèves seulement, en grande minorité pour les réponses de l'élève FD mais en grande majorité pour celles des élèves GA et FB.

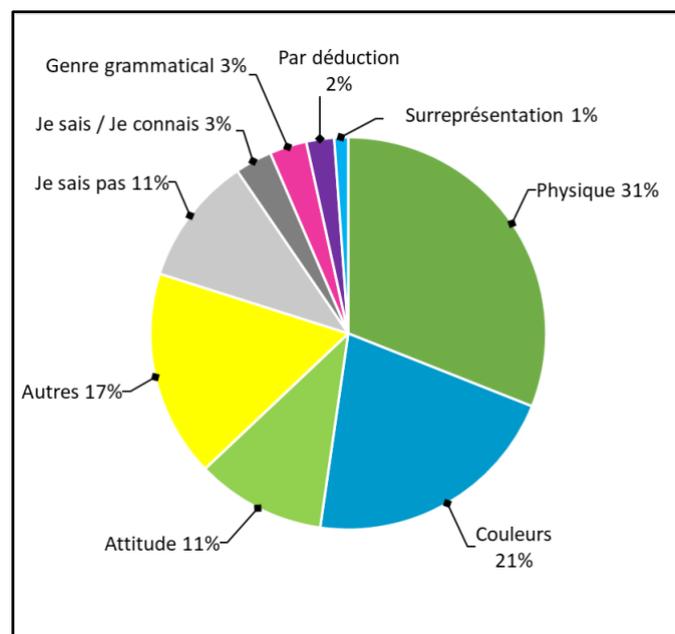


Figure 6 : Répartition sur l'ensemble des réponses des types de justifications

Dans cette figure nous avons détaillé les types de justifications. Ainsi, on peut remarquer qu'un peu plus de la moitié des résultats se basent sur le physique des animaux catégorisés, comme vu avant. Cela semble illustrer le fait que les enfants de Moyenne-Section justifient leur catégorisation en fonction de leur perception visuelle et plus particulièrement des aspects physiques des animaux à catégoriser.

En ce qui concerne les réponses sur des caractéristiques non-physiques, nous retrouvons les caractéristiques d'attitude et "autres". Nous retrouvons également 11% d'occurrence pour lesquelles les élèves n'ont pas été en capacité de justifier leur catégorisation (« Je ne sais pas »). Nous avons des occurrences de l'ordre de la non-justification, dans le sens où certains élèves de Moyenne-Section, pour se justifier, ont dit « Je sais, je connais ». Ce qui n'est pas bien étonnant dans ce niveau de classe car la notion même de justification par des arguments constructifs n'est pas encore une notion acquise.

Ensuite nous avons un élève qui a justifié sa catégorisation par l'utilisation du genre grammatical, comme évoqué précédemment, et qui vaut pour 3% de l'ensemble des occurrences. 2% des occurrences ont été justifié « par déduction », c'est-à-dire que les élèves, au vu de leurs catégorisations antérieures ont jugé que l'animal à catégoriser entraînait dans la même justification qu'un des animaux précédemment classés, sans que l'animal ne soit forcément de la même espèce. Finalement, la justification par la surreprésentation correspond à trois occurrences données par un seul élève (soit 1% des occurrences sur leur ensemble) qui, dans ses justifications, semble considérer que certaines espèces n'impliquent pas nécessairement des individus des deux sexes. Exemple : "Les dragons c'est des garçons." (il parle des dragons de Komodo), "La chauve-souris c'est une fille."

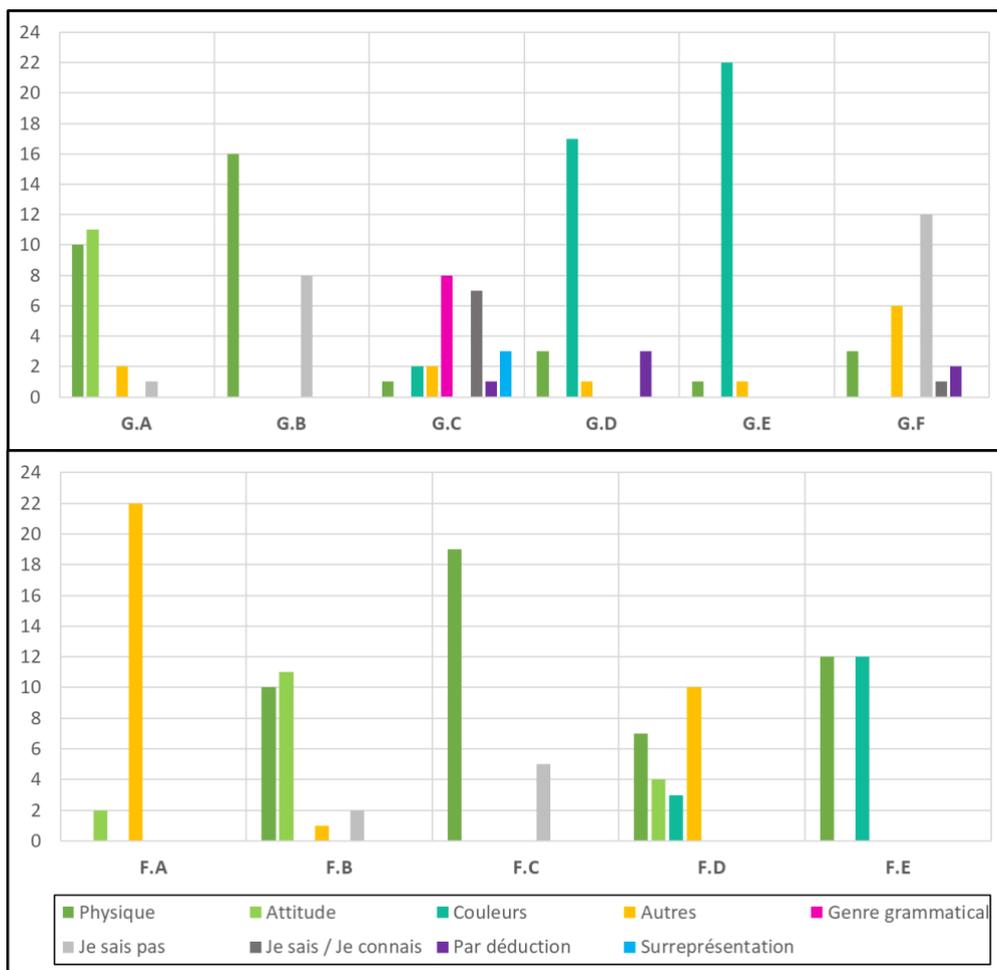


Figure 7 : Types de justifications par élèves garçons en haut et par élèves filles en bas

Cette figure reprend les types de catégorisation mentionnés sur la figure 6 mais appliqués à chaque élève. Elle est séparée en deux graphiques avec en haut les résultats des élèves garçons et en bas les résultats des élèves filles.

Premièrement, si nous comparons les résultats des deux graphiques nous pouvons remarquer une différence dans la multiplicité des types de justifications utilisés. En effet, nous retrouvons les

neuf catégories de justifications dans le graphique des élèves garçons contre cinq de ces catégories pour les élèves filles.

Plusieurs choses peuvent justifier un tel écart. Premièrement on peut questionner la compréhension du contrat didactique des élèves. Le contrat didactique est un accord implicite entre le professeur et l'élève qui définit les attentes pour le cours. Ainsi, dans un contexte classique, l'élève répond aux questions de l'enseignant et l'enseignant valide ou invalide cette réponse. Or dans notre contexte d'entretien individuel nous ne pouvions pas valider ou invalider les réponses des élèves. Et cela a pu amener à ce que certains élèves pensent alors que leur méthode de catégorisation était bonne car l'enseignant ne l'a pas invalidé et donc cette élève va appliquer cette méthode sur l'ensemble des images animal.

Cela pose également la question de la posture des élèves face à la possibilité de l'échec. En effet, il se pourrait que la différence de méthode de catégorisation vienne d'une peur des élèves filles de mal répondre. Et, de par cela, elles se permettraient moins d'expérimenter des types de catégorisation différentes et se tiendraient à une seule méthode. En effet, l'intervenant ne pouvant pas valider ou invalider une réponse, les élèves filles auraient pu considérer que le fait que l'intervenant n'invalide pas une réponse c'est la valider. Ainsi, de peur de ne pas répondre correctement, elles justifieraient continuellement à l'aide d'une méthode qu'elles considèrent comme "valide" aux yeux des intervenants.

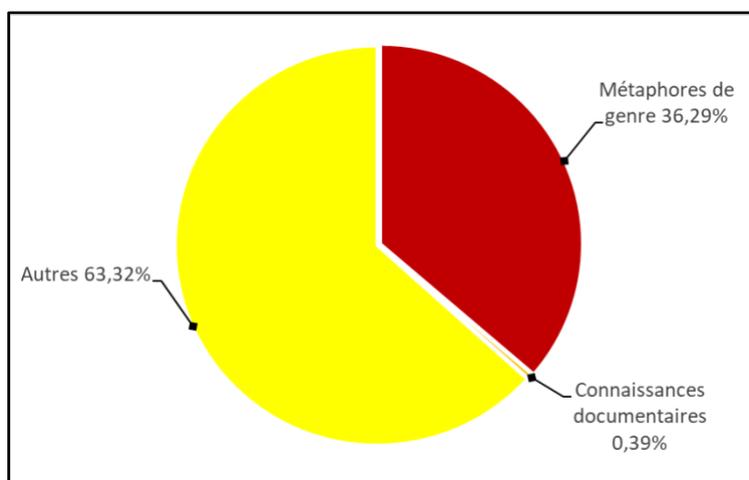


Figure 8 : Valeur de justification des réponses sur l'ensemble des résultats des MS

Dans ce graphique nous reprenons l'ensemble des résultats des élèves et nous observons si chaque occurrence renvoie à une métaphore de genre, à une connaissance documentaire ou pas (« autres »). Ainsi, ce que nous montre cette figure c'est que, pour un peu plus du tiers des réponses (36,29%), les élèves appliquent des métaphores de genre pour justifier leur catégorisation. De plus, sur l'ensemble des réponses, une seule justification (soit 0.39% de l'ensemble des réponses) utilisait des connaissances documentaires.

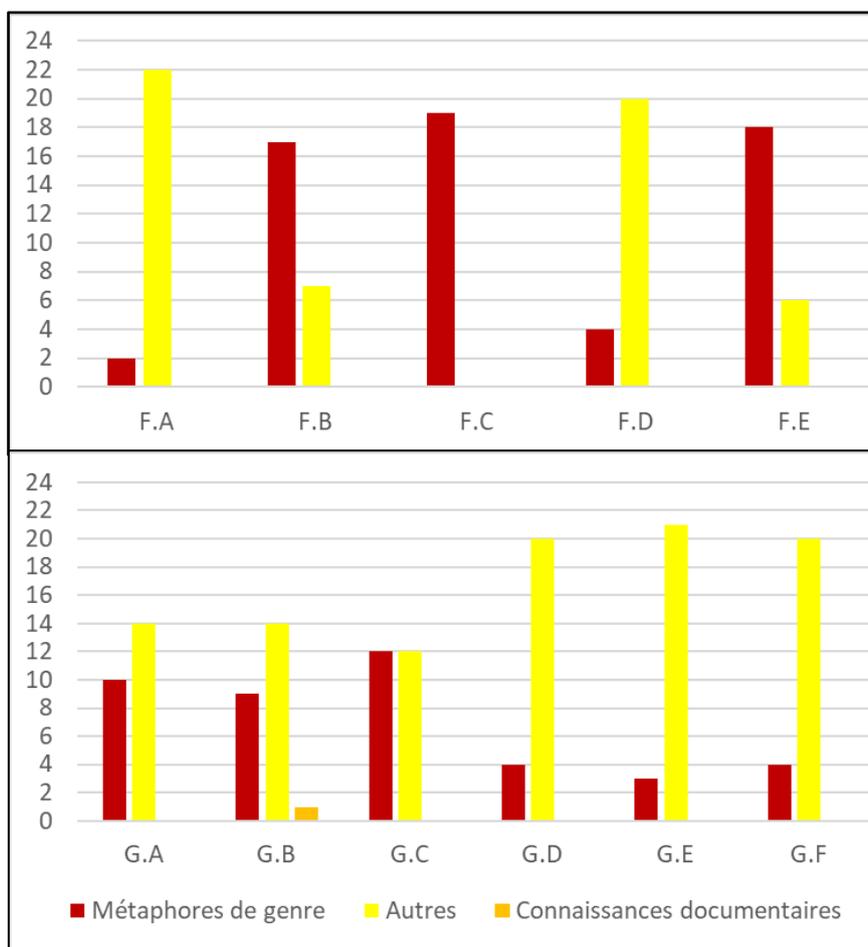


Figure 9 : Valeur de justification des réponses par élèves filles en haut et élèves garçons en bas

Pour finir cette figure reprend les valeurs de justifications des réponses de chaque élève avec en haut les résultats des élèves filles et en bas les résultats des élèves garçons. Nous pouvons voir que l'ensemble des élèves de Moyenne-Section ont au moins appliqué deux métaphores de genre dans leur justification.

De plus, ce qui ressort immédiatement quand on compare les résultats filles et ceux garçons, c'est que les élèves filles ont largement plus tendance à appliquer des métaphores de genre pour justifier leurs catégorisations par rapport aux élèves garçons qui, eux, justifient autrement. En effet, les trois seuls élèves ayant majoritairement justifiés sur des critères relevant de la métaphore de genre sont des élèves filles. Ce qui peut être mis en perspective avec le fait que les élèves filles ayant utilisé majoritairement des métaphores de genre sont également celles qui ont appliqué une même méthode pour justifier une grande partie de leurs réponses. Donc les élèves filles utilisent plus de métaphores de genre dans ce contexte mais cela ne montre pas qu'elles en utilisent plein de différentes.

Pour conclure sur les résultats des élèves de Moyenne-Section nous rappelons tout de même que les élèves de maternelle sont des élèves en construction, dans le sens où les élèves de maternelle sont en apprentissage pour entrer dans la posture d'élève, pour apprendre ce que l'école attend d'eux.

Ainsi, à l'école maternelle, ces élèves apprennent à passer de la sphère privée (la famille, le moi) à la sphère publique (l'école, les autres), à se décentrer d'eux-mêmes afin d'être dans les meilleures conditions pour apprendre (Meirieu, 2008). Cela reprend le concept d'*absence de décentration*, aussi appelé l'*égocentrisme infantin* par Piaget (dans Parrat-Dayan, 1998) :

“[...] chez l'enfant de moins de sept ans, les jugements et les explications ont une forme prélogique, ils expliquent les phénomènes physiques selon le modèle des phénomènes humains. [...] L'enfant paraît penser seulement en lui et croit que tout converge vers lui. [...] L'égocentrisme, facteur radical de la pensée syncrétique, globale et confuse, représente l'obstacle essentiel à la pensée objective qui est la pensée de l'adulte. Pour Piaget, l'égocentrisme est un état d'indifférenciation entre le monde et le moi ou entre le moi et le groupe. Comme le moi n'a pas conscience de sa subjectivité, l'enfant construit une représentation du monde colorée de sa subjectivité. Ainsi, l'enfant ne marque aucune limite entre le subjectif et l'objectif. [...] L'égocentrisme intellectuel serait l'ensemble d'attitudes précritique et pré objectives de la connaissance, qu'il s'agisse de la connaissance de soi, de la nature ou de la connaissance des autres. [...] sortir de l'égocentrisme ne signifie pas acquérir des connaissances sur les choses ou le groupe social mais plutôt dissocier l'objet du sujet.”

Ainsi ce concept permet de prendre du recul sur les nos résultats pour les MS car, pour bon nombre de ceux-ci, leurs résultats paraissaient incohérents ou, tout du moins, sans aucun rapport avec l'objet de l'entretien.

b. Résultats des CM2

Les élèves de CM2 à avoir participé à notre étude sont au nombre de 9, et ont produit 216 réponses au total, chaque élève ayant catégorisé 24 images d'animaux. Sur cet ensemble, 111 images ont été catégorisées en *mâle* (51%), 90 ont été catégorisées en *femelle* (42%) et 15 images n'ont pas été catégorisées (8%).

La figure ci-après exprime en pourcentage les types de justifications mobilisés pour l'ensemble des élèves. La suivante exprime les mêmes données par élèves.

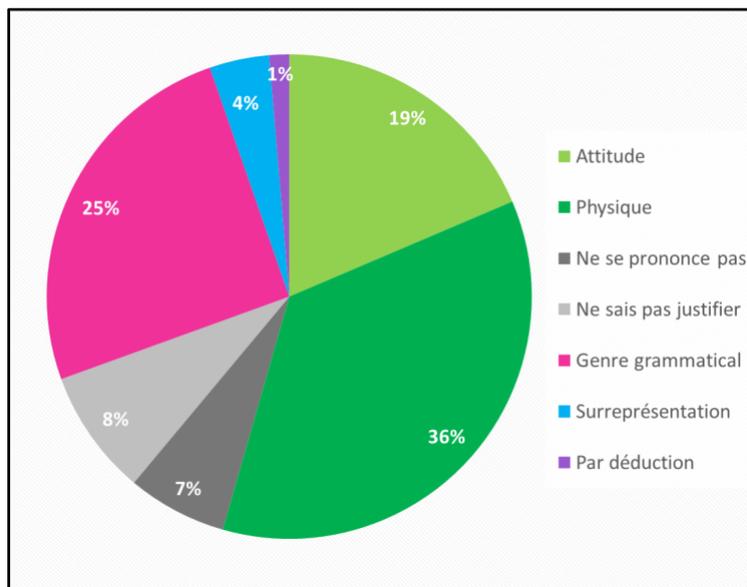


Figure 10 : Types de justification sur l'ensemble des réponses des CM2

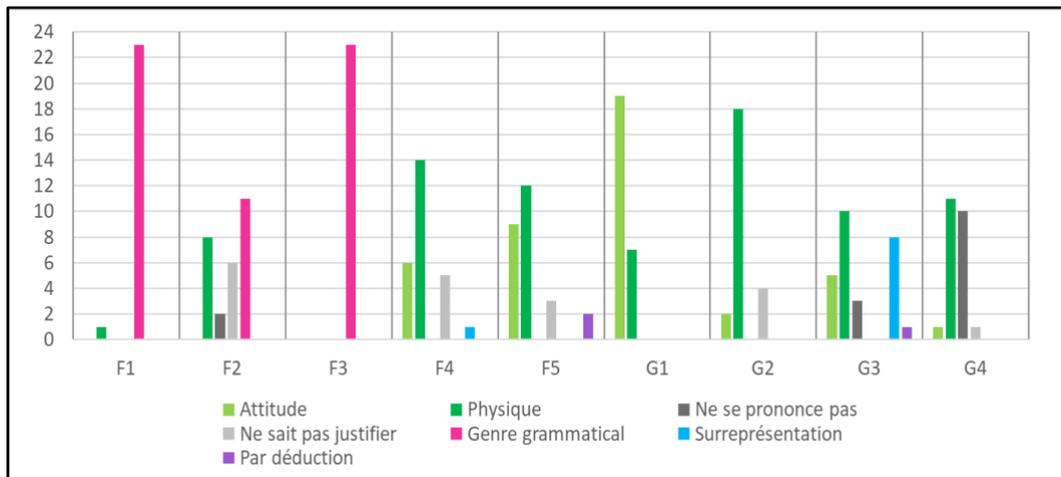


Figure 11 : Type de justification par élèves

Les figures 10 et 11 mettent en lumière le fait que le plus grand nombre d'occurrences concerne des justifications basées sur des caractéristiques physiques. Ces dernières ont été mobilisées par presque tous les élèves puisque seule une élève n'a pas utilisé ce type de justification. Pour plus de la moitié des élèves (F4, F5, G2, G3 et G4), la justification par le physique est la justification majoritaire.

La seconde catégorie de réponse, en termes de nombre d'occurrences concerne le genre grammatical, mais son importance est à nuancer car elle n'est mobilisée que par un tiers des élèves (F1, F2 et F3). En revanche, les élèves ayant mobilisé le genre grammatical pour catégoriser l'ont fait de manière massive voire exclusive. Cette catégorie représente l'entièreté des justifications de l'élève F3, presque l'entièreté des justifications de l'élève F1, et le type de justification majoritaire de l'élève F2. Les justifications basées sur l'attitude ont été mobilisées par une majorité d'élèves (F4, F5, G1, G2, G3 et G4). Cette catégorie constitue le type de justification principale de l'élève G1, et le second type de justification des élèves F4 et F5. Plus de la moitié des élèves n'ont pas su justifier au moins une catégorisation (F2, F4, F5, G2 et G4). Un tiers des élèves n'a pas su ou voulu catégoriser au moins une fois (F2, G3 et G4). Il s'agit du second type de réponse le plus fréquent pour l'élève G4. La justification par surreprésentation a été mobilisée par deux élèves (F4 et G3). Il s'agit du second type de réponse le plus fréquent pour l'élève G3. La justification par déduction a été mobilisée par deux élèves (F5 et G3) mais constitue dans les deux cas le type de justification le moins mobilisé.

Il apparaît donc que les élèves utilisent massivement les relations catégorielles perceptives (liées ici à des éléments physiques des animaux) et thématiques (liées à une attitude présumée) dans leur processus de catégorisation. Si l'on met de côté la justification par le genre grammatical, ce sont les deux types de justifications le plus employé par les élèves.

Concernant l'utilisation massive du genre grammatical comme critère de catégorisation, il apparaît que ce sont uniquement des élèves filles qui l'ont mobilisé. L'analyse que nous en faisons est que l'injonction à fournir des réponses "scolaires", notamment par le réinvestissement de savoirs appris à l'école, est plus forte concernant les élèves filles. En effet, les caractéristiques du "bon élève" sont stéréotypiquement féminines, et l'on attend donc plus fortement des élèves filles qu'elles réussissent mieux à l'école (Sicard, Darnon et Martinot, 2021).

La justification par surreprésentation peut être considérée comme une métaphore de genre en soi car tous les élèves qui l'ont mobilisé s'en sont servis pour justifier la catégorisation d'un animal en "mâle". Selon nous, cela pourrait être mis en résonance avec les dynamiques de moindre représentation des femmes dans les sphères publiques, mais aussi, par exemple, des personnages féminins dans la littérature de jeunesse (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002).

Concernant les relations catégorielles perceptives et thématiques, nous avons souhaité apporter d'avantages de précisions, notamment en fonction du dimorphisme des animaux comme l'exprime la figure 12.

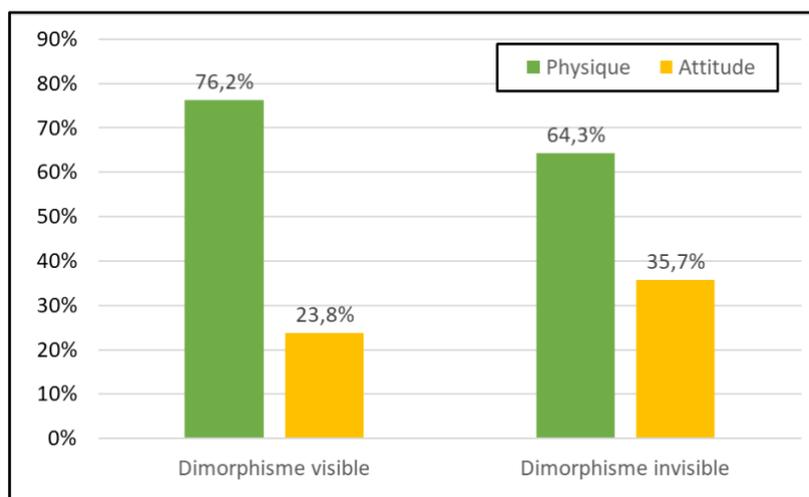


Figure 12 : Types de justifications des élèves de CM2 en rapport avec le dimorphisme des animaux

À partir de cette figure, nous souhaitons relever le fait que si les élèves mobilisent majoritairement des justifications liées au critère physique, et ce quel que soit le dimorphisme de l'animal présenté, on remarque qu'un plus grand nombre de justifications liées à un critère d'attitude est mobilisée en cas de dimorphisme invisible. Il serait donc possible d'avancer que, d'une manière générale, plus il est difficile de s'appuyer sur des critères physiques pour justifier une catégorisation, plus les élèves sont enclins à mobiliser d'autres critères de justifications.

Après avoir catégorisé les types de justifications mobilisés par les élèves, nous avons donc tenté de distinguer celles contenant l'expression d'une ou plusieurs métaphores de genre de celles n'en contenant pas. Au sein de ces dernières, nous avons également isolé les justifications semblant faire état de connaissances documentaires. Le tableau suivant opère cette distinction par élèves.

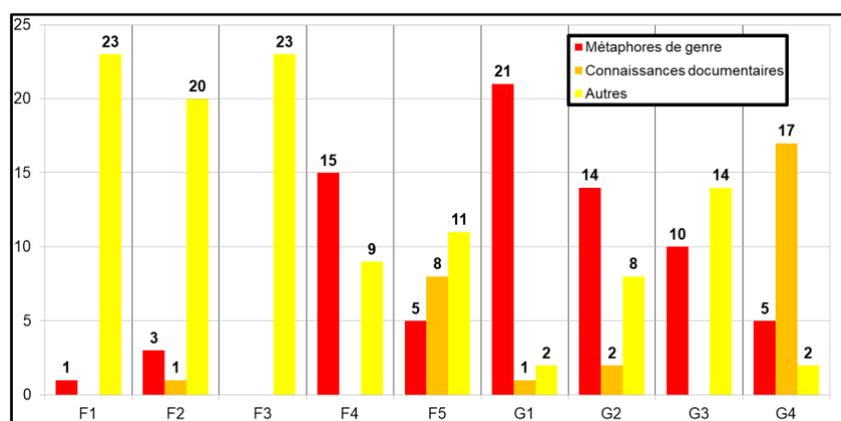


Figure 13 : Valeur de justification des classifications des élèves de CM2

Presque tous les élèves (excepté F3) mobilisent des justifications qui expriment des métaphores de genre. Pour trois d'entre eux (F4, G1 et G2), les métaphores de genre sont exprimées dans la majorité de leurs justifications. Les élèves qui mobilisent le moins de métaphores de genre sont les élèves qui ont mobilisé massivement le genre grammatical pour catégoriser (F1, F2 et F3). Plus de la moitié des élèves ont au moins une fois mobilisé des justifications qui expriment une

connaissance documentaire. Pour trois élèves, ces connaissances documentaires apparaissent de manière “anecdotique” (F2, G1 et G2). En revanche, deux élèves ont mobilisé plus de connaissances documentaires que de métaphores de genre (F5 et G4) et pour l’un d’entre eux, les connaissances documentaires sont mobilisées dans la majorité des réponses (G4). Cette dernière assertion mérite néanmoins d’être précisée. Concernant l’élève G4, l’importance du nombre d’occurrences classées comme connaissances documentaires vient du fait que j’y ai inclus ses réponses *ne se prononce pas* (voir figure 11). Nous avons en effet estimé que, concernant cet élève, le fait de ne pas se prononcer sur la sexuation des animaux à partir des images relevait d’une distanciation critique, et donc d’une posture de savoir. Cette précision étant faite, il est possible d’observer qu’à l’exception des trois élèves ayant mobilisé le genre grammatical pour catégoriser, ce sont les élèves qui ont le plus mobilisé de connaissances documentaires qui ont le moins mobilisé de métaphores de genre. Il serait tentant pour nous de nous appuyer sur ce résultat pour affirmer que plus un·e élève possède de connaissances (notamment concernant la sexuation), plus il est à même de distancier les théories naïves dans lesquelles s’inscrivent le concept de genre.

Il nous a semblé pertinent d’exprimer les valeurs de justification des élèves selon le prisme du dimorphisme visible ou invisible des animaux catégorisés.

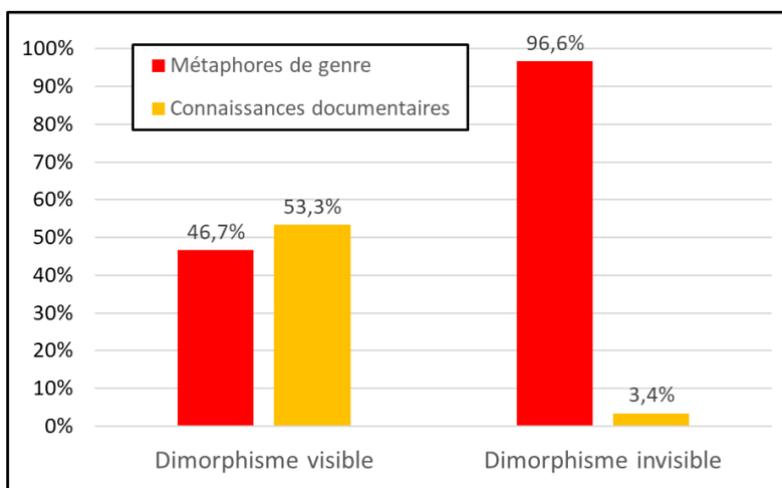


Figure 14 : Valeur de justification des valeurs de justifications des élèves de CM2 en rapport avec le dimorphisme des animaux.

D’une manière générale, les animaux dont le dimorphisme est visible ont fait l’objet de classification mobilisant métaphores de genre et connaissances documentaires dans des proportions équilibrées. À l’inverse, les animaux dont le dimorphisme est invisible ont fait l’objet de classification mobilisant presque exclusivement des métaphores de genre. Ce graphique semble donc appuyer le fait que les élèves ont plus de facilité à mobiliser des connaissances documentaires concernant un critère physique.

Ce dernier graphique exprime les valeurs de justifications selon la mobilisation de critères d'attitude ou de physique.

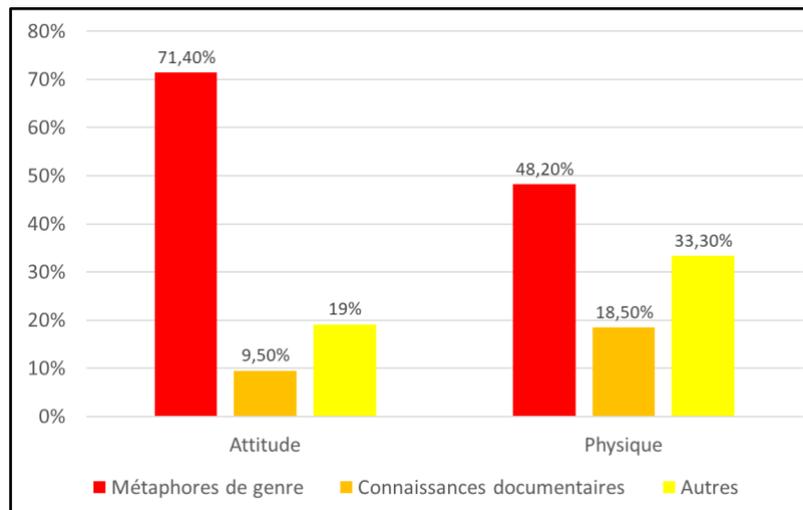


Figure 15 : Valeur de réponses dans les types de justification par le physique et par l'attitude des élèves de CM2

Il apparaît que des métaphores de genre sont mobilisées dans des justifications impliquant un critère physique comme un critère d'attitude. Néanmoins les critères physiques mobilisent une part plus importante d'occurrences faisant état de connaissances documentaires. À l'inverse, les justifications impliquant un critère d'attitude sont plus susceptibles de mobiliser des métaphores de genre. On s'aperçoit donc d'une part que les connaissances documentaires de type éthologique (comportement des animaux) sont très réduites chez les élèves, et que là où les connaissances documentaires manquent, les métaphores de genre s'expriment plus fortement.

c. Comparaison entre CM2-MS

Nous souhaitons ici évoquer quelques éléments de comparaison, concernant les dynamiques de justifications des MS et des CM2, leurs points communs et leurs différences.

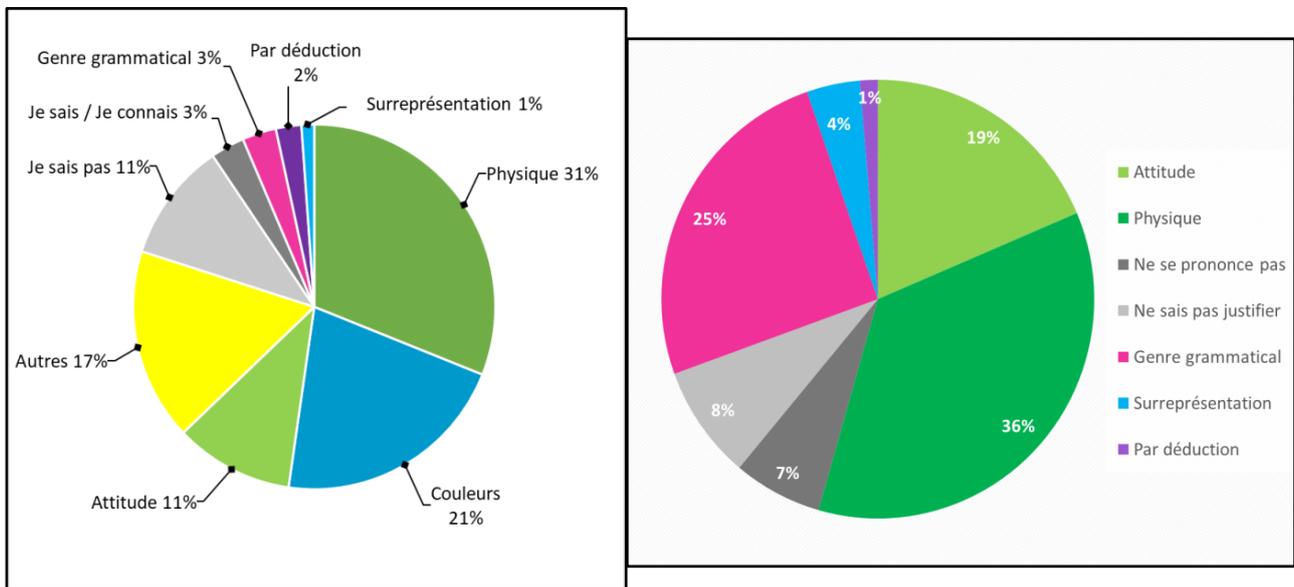


Figure 16 : Types de justification sur l'ensemble des réponses des MS (à droite) et des CM2 (à gauche)

D'un point de vue comparatif, lorsqu'on observe les différents types de justifications des MS et ceux des CM2, nous souhaitons mettre en valeur le fait que les critères physiques permettent le type de justification majoritaire, quel que soit l'âge des élèves de l'étude. Néanmoins, il existe un écart significatif quant à la fréquence de cette justification entre les deux populations d'élèves interrogés. L'ensemble *physique* et *couleur* constituent 53 % des réponses des MS alors que pour les CM2, la catégorie *physique* (incluant les couleurs) représente 36 % des réponses. Il semble donc que la relation catégorielle perceptive soit privilégiée par les plus jeunes élèves ; et dans celle-ci, les couleurs occupent une place d'importance en termes de justification.

Bien que nous n'ayons pas anticipé la justification par le genre grammatical, et encore moins son caractère systémique (notamment concernant les élèves F1 et F3 de CM2), il n'est pas surprenant de relever que cette dernière est presque exclusivement mobilisée par les CM2, qui connaissent cette notion grammaticale. De même, seuls les MS ont fourni des justifications qui laissent apparaître une dynamique de pensée égocentrique. Ces justifications nous ont posé des difficultés en termes de tri et ont justifié la création de la catégorie *autres*, spécifique aux MS.

Nous souhaitons souligner également la possible différence de dynamiques entre la catégorie *Ne sait pas* des MS et le *Ne se prononce pas* des CM2. Ces deux catégories semblent exprimer la même chose, à savoir que l'élève interrogé ne sait pas catégoriser l'image proposée dans l'une ou l'autre des catégories mâle ou femelle. Néanmoins, certaines de ces réponses, notamment celles

données par l'élève G4 de CM2, nous paraissent plus relever d'une posture critique sur les limites de son propre savoir.



Figure 17 : Type de justification par élèves de MS (en haut) et de CM2 (en bas)

Suite à la comparaison des tableaux exprimant les types de justification par élèves, il apparaît que ces derniers ont mobilisé en moyenne trois différents types de justifications pour l'ensemble des catégorisations, qu'ils soient des élèves de MS ou de CM2. Cela dit, on observe aussi que dans les deux niveaux, certains élèves s'en sont tenus à une méthode, et donc à un type, exclusif ou presque, de justification (les élèves GD, GE, FA et FC de MS, et les élèves F1, F3 et G2 de CM2).

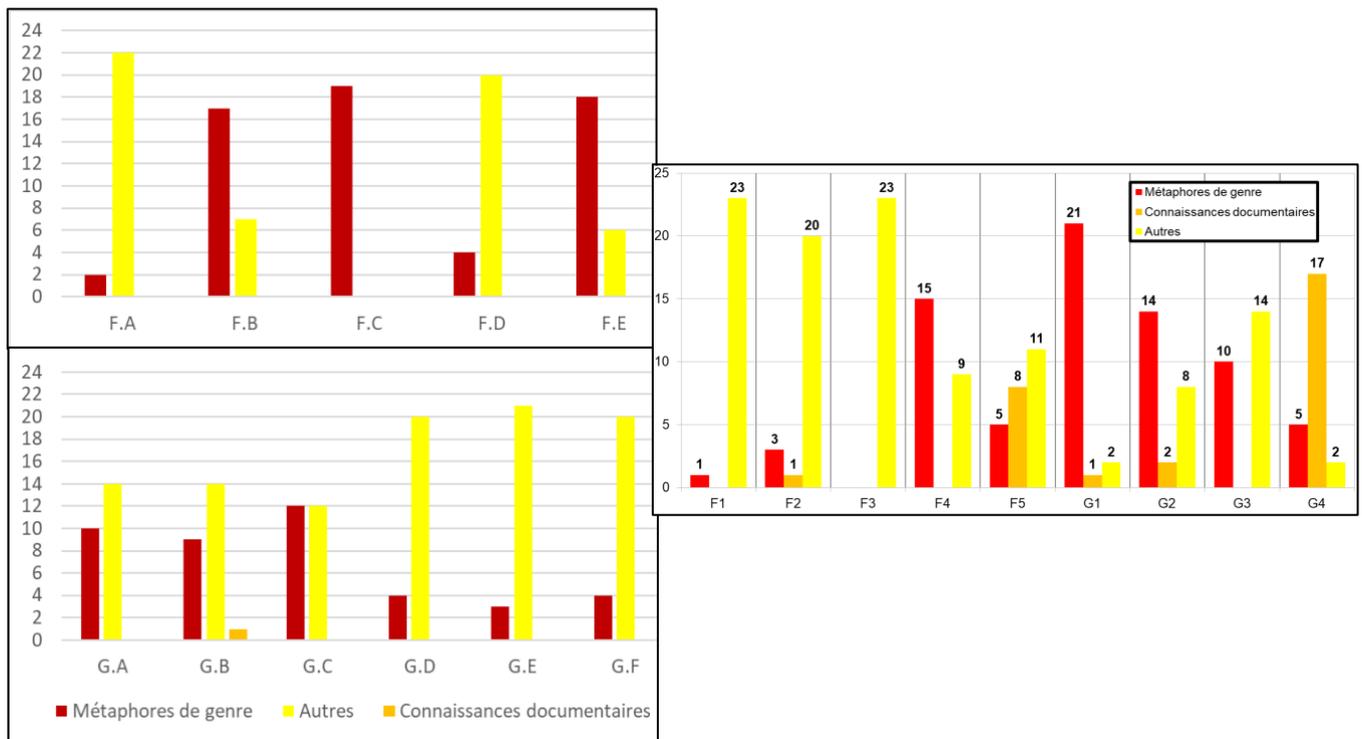


Figure 18 : Valeur de justification des classifications mâle / femelle des élèves de MS (à droite) et de CM2 (à gauche)

Globalement, tous les élèves, quel que soit leur âge, mobilisent des métaphores de genre dans des proportions variées. Chez les MS comme chez les CM2, certains élèves ne répondent exclusivement qu'avec des métaphores de genre. La seule élève qui n'a pas mobilisé de métaphores de genre est l'élève F3 de CM2, qui a justifié ses catégorisations uniquement par le genre grammatical. On pourrait donc estimer que cette mise en place d'un système exclusif de justification n'a pas permis l'expression d'éventuelles métaphores de genre. On observe en revanche une grande différence dans le nombre d'occurrences faisant état de connaissances documentaires, ces dernières étant l'apanage presque exclusif des CM2.

Conclusion

a. Évolution du projet et limites

Nous souhaitons ici rappeler certaines limites liées à notre travail. Tout d'abord, concernant notre projet initial, celui de présenter un bestiaire *queer* aux élèves afin de modifier leurs représentations de genre. Comme le rappelle Thierry Hoquet dans son article *Alternaturalisme ou le retour du sexe* (2015, p.224-243), présenter ce bestiaire aux élèves peut permettre de leur faire découvrir une diversité de comportements dans "le monde animal" et ainsi peut-être remettre en question ce qu'ils estiment relever de "la nature". Néanmoins, il semble souhaitable de ne pas tomber dans le travers d'exemplifier des comportements animaux pour légitimer des comportements humains, quels qu'ils soient. De même, il convient selon nous de présenter cette diversité dans le but d'apporter des connaissances éthologiques aux élèves, et non pas uniquement dans le but de battre en brèche des stéréotypes de genre.

Concernant notre méthode en tant que telle, nous nous sommes rendus compte au fur et à mesure de notre prise de données puis de l'analyse de données qu'il y avait un manque certain d'harmonisation entre les analyses des CM2 et celles de MS. Cela est dû à un travail effectué en parallèle entre les deux stagiaires sans mise en commun avant la fin de l'analyse. Ce mémoire étant notre premier, cela s'explique par notre méconnaissance des processus de recherche inhérents à ce domaine. C'est pour cela que certaines figures ne se retrouvent pas forcément dans les deux niveaux de classe.

Cependant, nous voulons rappeler que l'objectif premier de notre mémoire, avant qu'on ne le modifie car trop complexe pour le temps que l'on pouvait y accorder, était de savoir si présenter un bestiaire *queer* permettait de modifier les représentations de genre des élèves. Malgré le fait que notre problématique ait été simplifiée, nous avons gardé ce protocole qui peut servir à des enseignant·e·s de la fin de maternelle jusqu'au CM2 pour faire une évaluation diagnostique de l'état des représentations de genre appliqué par leurs élèves. Ainsi, il·elle aura une idée plus précise de quel aspect il·elle aura besoin de travailler dans l'objectif de l'égalité filles-garçons promu par l'éducation nationale. Cependant, le protocole en lui-même ne suffit pas pour faire questionner les élèves. En effet, il y a des prérequis à celui-ci, surtout en maternelle, qu'il faut pouvoir apporter aux élèves afin que le résultat de l'évaluation diagnostique soit le plus efficace sur la détection des représentations de genre appliqués par les élèves. Ainsi, un travail en maternelle sur la classification et surtout la justification sera nécessaire, afin d'éviter l'écueil des réponses trop abstraites. Malgré tout, il ne faut pas s'attendre à avoir une image claire et précise de leurs représentations en maternelle car ces élèves sont en apprentissage de ce qu'est être un élève et, le protocole étant construit avec des questions

ouvertes de type pourquoi ?, il est tout à fait normal que des élèves de maternelle ne sachent pas comment y répondre correctement ou ne soient pas en capacité du fait de l'absence de décentration. Ainsi ce travail peut être plus intéressant et concluant en cycle 2 ou 3 mais peut être tout de même tenté en maternelle avec une préparation.

b. Conclusion de l'étude et bilan personnel

Pour conclure ce travail de recherche, nous souhaitons tout d'abord valider nos hypothèses de départ. Les élèves, quels que soient leurs âges, mobilisent des représentations de genre pour catégoriser des images d'animaux selon un critère de distinction mâle/femelle. L'utilisation de ces représentations de genre peut grandement varier d'un élève à un autre, selon la stratégie de justification mise en place mais aussi selon l'accès qu'ont ces derniers à des connaissances documentaires. Néanmoins, certaines situations de catégorisations mettant en scène des animaux à forte connotation de genre (par exemple les dauphins roses ou les rhinocéros) se prêtent à une expression massive de représentations de genre. La fréquence d'utilisation d'éventuelles connaissances documentaires diffère grandement selon l'âge des élèves interrogés mais ces dernières semblent être mobilisées prioritairement lorsqu'elles sont disponibles et paraissent limiter le recours à des métaphores de genre.

Nous avons pris plaisir à mener ce travail car nous trouvons passionnantes les recherches sur le genre et la manière dont elles permettent d'entremêler sciences cognitives, sociales ou biologiques. Cela a constitué pour nous l'opportunité d'approfondir notre compréhension du genre et de son élaboration ainsi que celle d'observer les manières dont les élèves s'en saisissent pour élaborer leur rapport au monde. Ce travail renforce notre conviction qu'au-delà d'une nécessaire lutte contre les stéréotypes de genre, ce sont de réels apports scientifiques concernant la sexuation qui doivent être abordés au sein du parcours scolaire, et qui permettront aux élèves de mieux distancier leurs représentations de genre.

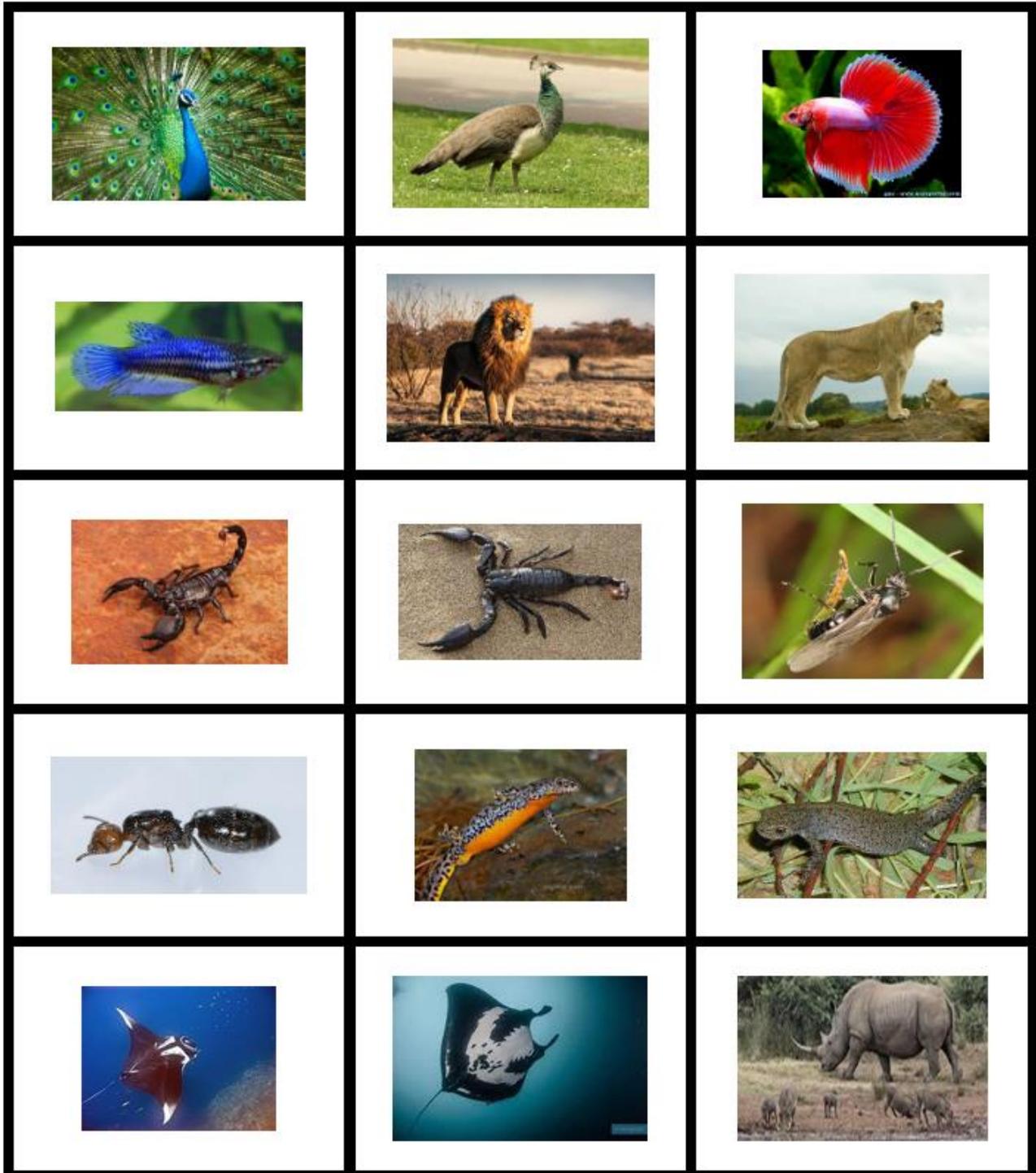
Liste de références

- Backhaus, W. (2016). Judith Butler: Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, Routledge: New York 1990, 172 S. (dt. Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt: Suhrkamp 1991, 236 S.). Dans *Springer eBooks* (p. 374-378). https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_87
- Berger, A. E. (2008). Petite histoire paradoxale des études dites de « genre » en France. ~ *le Français Aujourd'hui*, n° 163(4), 83-91. <https://doi.org/10.3917/lfa.163.0083>
- Brugailles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. *Population*, Vol. 57(2), 261-292. <https://doi.org/10.3917/popu.202.0261>
- Cannard, C., Bonthoux, F., Blaye, A., Scheuner, N., Schreiber, A., & Trinquart, J. (s. d.). *BD2I : Normes sur l'identification de 274 images d'objets et leur mise en relation chez l'enfant français de 3 à 8 ans*. Persée. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2006_num_106_3_30921
- Cèbe, S., Paour, J., Goigoux, R., & Bailleux, C. (2018). *CATEGO maternelle : Guide pédagogique*.
- Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches Féministes*, 31(1), 179-197. <https://doi.org/10.7202/1050660ar>
- Gaussel, M. G. (2022, mars). Dossier de veille de l'Ifé : Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école). *ENS Lyon*. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/140-mars-2022.pdf>
- Gelaes, S., & Thibaut, J. (2004). L'apprentissage de concepts chez l'enfant : facteurs cognitifs, structure des catégories et théories naïves. ~ *L'année Psychologique*, 104(3), 597-636. <https://doi.org/10.3406/psy.2004.29681>
- Hoquet, T. (2015). 13. Alternaturalisme, ou le retour du sexe. *La Découverte eBooks*, 224-243. <https://doi.org/10.3917/dec.peyre.2015.01.0224>

- Kreutzer, M. (2015). 12. Des animaux en tout genre. Dans *La Découverte eBooks* (p. 205-223).
<https://doi.org/10.3917/dec.peyre.2015.01.0205>
- Meirieu, P. M. (2008, juillet). *Ecole maternelle, école première*.
https://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm
- Pandéa, A. P., Grzemny, D. G., & Keen, E. K. (2019). *Questions de genre, un manuel pour aborder la violence fondée sur le genre affectant les jeunes - Questions de genre - www.coe.int*.
Questions de Genre. <https://rm.coe.int/questions-de-genre-manuel-pour-aborder-la-violence-fondee-sur-le-genre/16809e1c35>
- Parrat-Dayan, S. (1998). Egocentrisme enfantin : concept structurel ou fonctionnel ? *Bulletin de Psychologie*, 51(437), 537-546. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1998.14760>
- Pierron, J. (2009). Chapitre 10 - Éthique et éthologie : comportement animal et conduite humaine. Dans *Editions Quæ eBooks* (p. 129). <https://doi.org/10.3917/quae.camos.2009.01.0129>
- Poulin-Dubois, D., & Serbin, L. A. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, 58(3), 283.
<https://doi.org/10.3917/enf.583.0283>
- Sicard, A. S., Darnon, C. D., & Martinot, D. M. (2021). Chapitre 3. Genre et scolarité : l'illusion d'une supériorité féminine [Cairn]. Dans *Les psychologies du genre : Regards croisés sur le développement, l'éducation, la santé mentale et la société* (p. 63-85). Mardaga.
<https://www.cairn.info/les-psychologies-du-genre--9782804709358-page-63.htm>
- Tostain, M. T. (2010). L'origine des différences entre sexes selon les enfants [Cairn]. Dans *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. <https://www.cairn.info/genre-et-socialisation--9782749212937-page-41.htm>
- Valence, M. A. (2010). *Les représentations sociales*. De Boeck Supérieur.

Annexe

Annexe 1 : Les 24 images d'animaux





Annexe 2 : Transcriptions manuscrites des audios des CM2

	G	F	F	F	F	ΔG	ΔF	G	ΔG	
11	M "des domes", il y a de dégâts à l'hopital	M "un cinéma"	M "un voisins"	M "dites"	M "on voit pas des"	M "elle prend de la maison face à son côté"	M "on s'en voit"	E "un standard"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	11 maison
10	M "	M "un "	M "ne sont pas "	M "un "	E "attitude (comme un homme)"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	E "longue + pétite"	10 "
9	M "	M "un "	M "grande grande baptême"	M "un "	M "attitude (comme un homme)"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "longue baptême"	9 baptême
8	M "	M "un "	M "une grande gentille"	M "une "	M "attitude (comme un homme)"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	8 "
7	M "peut l'un des gens"	M "une "	F "c'est une voix"	F "une "	F "une "	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	7 voix
6	M "peut l'un des gens"	M "une "	F "c'est une voix"	F "une "	F "une "	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	6 "
5	M "peut l'un des gens"	M "une "	F "c'est une voix"	F "une "	F "une "	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	5 baptême
4	F "ferme du lion"	M "un lion"	F "je suis pas "	M "un lion"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	4 lion
3	M "	M "un lion"	M "c'est un lion"	M "un lion"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	3 lion
2	F "ne peut pas aller/le dépense"	M "un lion"	M "un lion"	M "un lion"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	2 pas
1	F "ne peut pas aller/le dépense"	M "un lion"	M "un lion"	M "un lion"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	M "ne s'attache pas à l'hopital"	1 pas
	08/03	08/03	08/03	08/03	08/03	10/03	10/03	10/03	17/03	arriver ↓
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	← élève

12	" "	M "un"	M "je suis pas"	M "désolé"	F "ne suis pas"	M "ne suis pas expliquer"	M "can I ont dans l'air image en B"	F "beac storage"	F "ne peut pas NPN"	12 //
13	"j'ai pas peur"	M "un peitien"	F "on dit pas peitien des scouilles, des carabou"	M "sans explic ?"	F "sans explic ?"	F "ne peut pas expliquer + grande"	M "can I ont une carabou ≠"	F "carabou"	F "peut NPN"	13 carabou
14	"peut pas aller"	M "un"	M "un peitien je suis pas"	F "je pense que c'est une fille"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas expliquer + grande"	F "n'a pas de carabou que l'image 13"	F "carabou"	F "ne peut pas NPN"	14 //
15	"c'est le 16"	M "un scouille"	M "scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	15 scouille
16	"peut aller de garder les enfants"	M "un"	M "un scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	16 //
17	"peut aller de garder les enfants"	M "un"	M "un scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	17 scouille
18	"peut aller de garder les enfants"	M "un"	M "un scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	18 //
19	"peut aller de garder les enfants"	M "un"	M "un scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	19 scouille
20	"peut aller de garder les enfants"	M "un"	M "un scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	20 //
21	"peut aller de garder les enfants"	M "un"	M "un scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	21 scouille
22	"peut aller de garder les enfants"	M "un"	M "un scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	22 //
23	"peut aller de garder les enfants"	M "un"	M "un scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	23 scouille
24	"peut aller de garder les enfants"	M "un"	M "un scouille"	M "un"	M "un"	F "peut pas expliquer + grande"	M "peut pas expliquer + grande"	F "ne peut pas NPN"	F "ne peut pas NPN"	24 //

ne se présente pas
 at table
 ne peut pas
 (autres Gats)

Annexe 3 : Transcription manuscrites des audios de MS

	Paon	Paonne	Lion	Lionne	Fourmis femelle	Fourmis mâle	Combattant femelle	Combattant mâle	Triton femelle	Triton mâle
G.A	M : il a plein d'épines (pour protéger les autres)	F : elle vole et ses petits fils ils volent pas	F : il surveille sa maison	M : regarde son fils	F : rentre chez elle pour nourrir son enfant	M : il va chercher à manger	M : il nage vite, vite, vite	F : il est tout rose	M : il cherche à manger	F : surveille sa maison
G.B	F : elle est très belle	F : dés fois les mamans elles ont ça (montre la huppe)	M : très grosse crinière	M : son ventre est un peu gros	Je sais pas	F : elle a des très longue pattes	F : dés fois les mamans poissons elles ont ça (montre la nageoire inférieure du poisson)	F : e une longue queue	Je sais pas	Sais pas
G.C	F : ça se voit, elle a un corps de fille	F : t'as dit "une" paonne	M : je sais	F : "une" fille	F : ta dit une fourmis	M : ça se voit, noir c'est la couleur des garçons	M : "un" combattant	M : on l'a déjà vu du coup c'est un garçon	F : "une"	F : je sais
G.D	M : il a de toutes les couleurs	M : il a les couleurs vertes et marrons	M : il a des tâches	M : il a des tâches blanches dessus son dos et qu'il est jaune	M : il a une couleur noir blanche, il a des ailes	M : il a la couleur noir	M : il est bleu et noir	M : il a du sang, il a une grand aile	F : il a des petits boutons et une couleur verte	M : il a la couleur orange, blanche et noir
G.E	M : y'a du bleu et du vert et du violet	M : il est tout vert et marron	M : un bébé, il est grand petit, grand petit	M : y'a du jaune et du noir sur sa tête	F : y'a du orange, du noir, du blanc	F : il a du noir et du orange	M : il a du bleu et du noir	F : il a du rouge et du rose	M : il a du noir et du blanc et du marron	F : il a du orange, du blanc et du noir
G.F	M :	M : je sais pas	M : je sais pas	M : y'a un fils	F : je sais que c'est une maman, j'ai vu ça dans un dessin-animé	M : un jour j'ai été en vacances et y'avait des fourmis qui faisait que me piquer, c'est un garçon parce qu'elle pique	F : l'autre poisson c'est un papa et donc le bleu c'est une mère (combatant rouge à été classer avant)	M : je sais tous les mots des animaux	M : il est sur des feuilles	Je sais pas
F.A	F : il était avec les canards	F : il mange de l'eau	M : il fait peur à les amis	M : il fait peur à les amis	M : y'avait deux abeilles ils étaient chez nous	M : il est tout seul	M : c'est un papa avec une grand-mère	F : il vole pas	M : il a son grand-mère avec son fils	M : il est avec personne
F.B	M : il fait du bruit	M : ça fait du bruit	M : il a fait groaaar	M : elle griffe	M : ça pique	M : ça pique	F : ça c'est euhh	M : elle "y" nage	M : je sais pas	M : ça fait du bruit
F.C	F : elle est moyenne	M : elle est grande	M : il est grand	M : il est grand	F : je sais pas	M : je sais pas	F : elle est moyenne	F : elle est moyenne	M : ça queue elle est grande	Je sais pas
F.D	F : pq le petit truc au dessus de la tête on dirait un chignon	F : ça va voir avec les autres	M : on dirait le roi lion	M : il regarde le ciel	F : elle descend	M : elle dit coucou	F : elle a une longue queue	F : elle a une longue queue	M : elle va voir sa maman	F : son ventre est orange
F.E	F : elle ressemble à une fille, elle a du vert et du noir et du jaune	F : elle a du vert, du gris et du blanc	M : ressemble à un papa, il a un gros ventre	M : il ressemble à un papa, sa tête et son ventre (ressemble à celui d'un papa) . j'arrive pas à savoir	M : il a des raies (antennes) comme les papas	M : ses sourcils (antennes) qui ressemble au papa	M : il a un peu de rouge, un peu de bleu et un peu de noir	M : il ressemble à un papa, y'a du rouge et du bleu et du vert (vert c'est l'herbe de l'image)	M : il ressemble à un papa	M : il a ventre orange et après c'est tout blanc et noir

	Komodo 1	Komodo 2	Macareux 1	Macareux 2	Scorpion 1	Scorpion 2	Rinhocéros 1	Rinhocéros 2	Dauphin 1	Dauphin 2	Chauve-souris 1	Chauve-souris 2	Rale 1	Rale 2
G.A	M : regarde de côté	F : il a une grande dent (la langue)	M : il vole (C'est le papa, il est grand)	M : c'est le fils	M : il va chercher à manger ici	F : il a des grandes pinces	M : regarde ses fils	F : il est plus petit (que l'autre rhinocéros précédemment classer)	M : il est gentil	F : il a un grand bec	M : il est dans sa maison	Ne sait pas	M : elle va très loin	F : nage très vite
G.B	M : il a une très grosse tête	M : elle a des très grandes défenses, il est énorme	F : quand elle volent les mamans elles mettent leurs ailes comme ça	Je ne sais pas	M : il a des grosses pinces	M : il a des grosses pinces	M : il est très gros	M (ne sais pas)	Je sais pas	M : il a un très gros nez	Sais pas	F : elle vole elle met ses pattes tout droit	M : il a une très longue queue	Je sais pas
G.C	M : je connais	M : je sais que un dragon c'est un garçon	M : je sais	M : je sais	M : t'as dit "ce"	M : c'est un garçon parce que je l'ai vu au zoo	M : je sais	F : pqq rose c'est une couleur de fille (rhinocéros rose)	M : c'est un garçon et aussi j'ai vu un dauphin	M : je sais	F : les chauves-souris c'est des filles	F : les chauves-souris c'est des filles	F : t'as dit "une" rale	F : je sais et aussi tu l'as dit
G.D	M : il est noir	M : son oeil est jaune	F : il a la même couleur que l'autre (montré la rale mis en f)	F : il a la même couleur que lui	F : il a la couleur noir	F : il est noir	M : il a des cornes	M : il a la couleur noir	F : il a la couleur fille, qui est rose	M : il a un bec	F : ça ressemble à un hérisson	F : il a la couleur noir et marron et il a des ailes	F : il est noir et blanc	F : ils ont les même couleurs (que les macareux)
G.E	M : il a des yeux noir et des soucils jaunes	M : y'a du noir et du blanc	F : il a du noir avec du blanc	M : y'a du noir et du blanc	M : il a du orange et du noir	M : il a du blanc, du jaune	M : il est tout noir	M : il a du gris	F : il a du rouge et du noir	F : il a du rose avec du rouge	M : il est gros	M : il a du jaune et du noir	F : y'a du blanc et du noir	M : il a du noir et du blanc et du noir
G.F	M : je sais pas	M : je sais pas	M : je sais pas	M : je sais pas	M : je sais	F : il lui manque un truc là	F : l'autre c'est un papa	M : il est en train de manger	M : je sais pas	M : ça ressemble à un requin	F : elle est à la maison	M :	Je sais pas	M : je sais pas
F.A	M : la caissière il a dit de taper après et il a dit "non c'est n'importe quoi"	F : parce qu'un oiseau il a le papa	F : il vole	M : il est avec l'autre araignée	M : il est avec l'autre araignée	M : il est avec personne	M : quand la police elle arrive, après elle va mettre en prison	M : il a son animaux	F : il mange rien	M : comme mon frère l'a dit, il a dit rien	M : il a deux garçons	M : comme il est là comme il fait tout noir il vole	M : il a pas de grand-mère	M : en plus ma maman elle a dit "tu as un travail"
F.B	M : il fait rouaah (rugit/grogne?)	M : il fait roaar, il rugille	M : elle fait "hiuhiu" (piailllement?)	M : ça c'est la bête	M : ça pique	M : il est grand	M : elle fait groaarr	M : ça fait roaaar	M : elle fait du bruit	M : il nage	F : les souris mangent du fromage	M : elle fait peur	M : elle nage	M : il a nagé
F.C	F : elle est moyenne	Je sais pas	F : elle est moyenne	F : elle est moyenne	M : il est grand	M : il est grand	M : il est grand	F : elle est moyenne	M : il est grand	F : elle est moyenne	M : son corps il est grand	F : elle est moyenne	M : il est un peu grand	Je sais pas
F.D	M : il va voir son nouveau papa	M : il a des crochets sous les yeux	F : ça vole dans le ciel	M : il a beaucoup de pattes	M : il a dirigé vers les autres	F : elle se dirige vers les autres	M : il a des enfants	F : on dirait un petit rhinocéros	F : elle est rose	F : elle est un peu rose	M : elle a pas de maman	F : elle vole pour voir les autres chauve-souris	M : elle se dirige vers les poissons	M : il va voir sa mère
F.E	M : ressemble à un papa, a du noir et du blanc	M : il a du orange et du noir et du blanc	F : Y'a du orange et du noir et du blanc	M : il ressemble à un papa, il est noir et orange	M : il ressemble à un papa, il est noir et orange	M : il ressemble à un papa, il a des trucs, du noir et comme un papa	M : il ressemble à un papa, il a la tête comme un papa	M : il a un gros ventre	F : elle a des petits points noirs et aussi du rose	M : il a un gros ventre	F : elle a du blanc et du noir et du beige	M : il ressemble à un papa, il a une pointe de derrière	M : il est gros	M : il ressemble à un papa, il est blanc et noir

Annexe 4 : Tableaux de l'ensemble des animaux sur le rapport de la catégorisation mâle/femelle en fonction de chaque animal

	Paon	Paonne	Lion	Lionne	Combattant femelle	Combattant mâle	Triton femelle	Triton mâle	Fourmis femelle	Fourmis mâle	Moyenne
Mâle	5	6	11	11	7	5	8	4	4	10	7,1
Femelle	6	6	1	1	5	6	3	5	7	2	4,2
Ne sait pas	1	0	0	0	0	1	1	3	1	0	0,7

	Rhinocéros 1	Rhinocéros 2	Raie 1	Raie 2	Komodo 1	Komodo 2	Macareux 1
Mâle	10	8	7	7	11	10	4
Femelle	1	4	4	3	1	2	8
Ne sait pas	1	0	1	2	0	0	0
	Scorpio n1	Scorpio n2	Chauve-souris 1	Chauve-souris 2	Dauphin 1	Dauphin 2	Moyenne
Mâle	10	7	5	5	5	7	7,4
Femelle	2	4	6	5	6	4	3,8
Ne sait pas	0	1	1	2	1	1	0,9