

Les contre-stéréotypes en éducation.

Julie Devif, Laurence Reeb, Christine Morin-Messabel, Nikos Kalampalikis

▶ **To cite this version:**

Julie Devif, Laurence Reeb, Christine Morin-Messabel, Nikos Kalampalikis. Les contre-stéréotypes en éducation. : Un outil en faveur de la promotion de l'égalité filles-garçons ?. Éducation & formations, 2018, L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif, 96, pp.153-170. 10.48464/halshs-01831944 . halshs-01831944

HAL Id: halshs-01831944
https://shs.hal.science/halshs-01831944

Submitted on 6 Jul 2018

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

LES CONTRE-STÉRÉOTYPES EN ÉDUCATION

Un outil en faveur de la promotion de l'égalité filles-garçons ?

Julie Devif,
Laurence Reeb,
Christine Morin-Messabel et
Nikos Kalampalikis
Groupe de recherche en psychologie sociale (GRePS EA 4163)
Université Lyon, université Lumière Lyon 2

En partant des politiques éducatives qui encadrent la promotion de l'égalité filles-garçons et des apports de la psychologie sociale, nous questionnons la déconstruction des stéréotypes à travers l'utilisation de modèles non-stéréotypés, voire contre-stéréotypés. Notre contribution vise à interroger le rapport des enseignantes et enseignants et des élèves d'élémentaire aux contre-stéréotypes de sexe présents dans les albums jeunesse. La première étude, exploratoire, rend compte du rapport des enfants aux contre-stéréotypes de sexe à travers l'évaluation de personnages illustrés ayant une apparence stéréotypée *versus* contre-stéréotypée. Les résultats révèlent un rejet des illustrations contre-stéréotypées, et un discours majoritairement stéréotypé. La deuxième recherche s'intéresse aux discours enseignants sur des albums jeunesse stéréotypés *versus* contre-stéréotypés. Nous pouvons noter une absence de prise de conscience des questions d'égalité, mais également des discours négatifs sur le personnage contre-stéréotypé. À travers les résultats de ces deux études, nous présenterons tout l'intérêt de penser la relation enseignante/enseignant-élève dans le rapport aux stéréotypes-contre-stéréotypes de sexe de manière indissociable.

En France, depuis la fin du XX^e^ siècle, l'égalité filles-garçons dans le système scolaire est un sujet particulièrement investi par les politiques éducatives [cf. Mansour et Morin-Messabel, 2011]. Si les premières conventions interministérielles de 1984 et 1989 portaient un intérêt certain à l'orientation des femmes, de par la non-diversification des filières et métiers [Morin-Messabel, 2013], nous assistons, depuis les années 2000, à une ouverture des politiques éducatives. En effet, un regard plus spécifique est porté sur les

questions de mixité et de stéréotypes liés au sexe [Morin-Messabel et Salle, 2013]. Dans cette visée, la formation et pédagogie enseignante, ainsi que les manuels scolaires deviennent des objets encadrés par un ensemble de lois [Rouyer, Mieyaa, Le Blanc, 2014]. En posant la question de la déconstruction des stéréotypes, les supports pédagogiques, tels que l'album jeunesse, peuvent être une porte d'entrée : il est attendu de ce matériel qu'il soit moins teinté de représentations sexuées [Morin-Messabel, 2013], et ce en lien avec la fonction socialisatrice de la littérature jeunesse [Brugeilles, Cromer, Panissal, 2009]. En 2014, le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCEfh)[1] publiait un rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes de sexe. Reconnaissant les difficultés rencontrées dans la déconstruction des stéréotypes, ce rapport tend à orienter les financements publics dans ce domaine en priorité dans les médias, la communication et l'éducation. La littérature de jeunesse se tient précisément à la croisée de ces axes.

Les rôles et normes véhiculés par les albums jeunesse contiennent des descriptions et prescriptions de ce que doivent être les femmes et les hommes, et plus largement, de ce qui est féminin et masculin [Brugeilles, Cromer, Panissal, 2009]. Il est intéressant de noter que les albums destinés aux enfants sont très souvent bien plus stéréotypés que ne l'est la réalité et ne reflètent que très peu l'évolution des rôles de sexe [Rouyer, Mieyaa, Le Blanc, 2014]. De fait, cela nous interroge sur les modèles véhiculés en contexte éducatif et plus particulièrement en contexte scolaire. À cet égard, les politiques éducatives ont alors mis l'accent sur le rôle que pouvait avoir l'intégration de modèles contre-stéréotypés dans les supports pédagogiques afin d'étendre les visions des élèves et leur permettre de s'identifier à une multitude de possibles, indépendamment de leur sexe [Jarlégan, 2009]. Ceux-ci peuvent être définis comme l'image inversée des stéréotypes [Finnegan, Oakhill, Garnham, 2015]. Un comportement ou un trait de personnalité attribué de manière stéréotypée à l'un des groupes de sexe devient le contre-stéréotype de l'autre.

Les politiques éducatives, dans lesquelles s'inscrivent les différentes conventions précédemment citées, illustrent toute l'importance accordée à la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif français [Pasquier, 2010]. Mais qu'en est-il de leur application concrète et de l'impact des contre-stéréotypes de sexe auprès des élèves et des enseignantes et enseignants ? La psychologie sociale permet précisément d'apporter un regard sur les processus psychosociaux mis en jeu, mais aussi d'observer les effets des contre-stéréotypes au niveau des discours et/ou des comportements.

Notre propos est de porter un regard psychosocial sur l'éducation et la formation. Nous souhaitons interroger le rapport des enseignantes et enseignants et des élèves d'élémentaire aux contre-stéréotypes de sexe présents dans les albums jeunesse dans une perspective dialectique et interactive. Pour ce faire, nous présenterons les principaux résultats de deux études exploratoires. Si la première recherche permet de rendre compte du rapport des enfants aux contre-stéréotypes de sexe à travers l'évaluation de personnages illustrés ayant une apparence stéréotypée *versus* neutre *versus* contre-stéréotypée, la seconde vise à interroger, selon les mêmes critères, les discours d'enseignantes et enseignants sur des albums jeunesse. Ces deux formes de recueil de données ont été pensées pour ouvrir les questionnements actuels dans le champ éducatif avec notamment l'idée de ne pas négliger la relation enseignantes et enseignants-élèves.

1. Il est intéressant de noter ici que l'HCEfh est inscrit dans la loi française depuis 2016.

STÉRÉOTYPES ET CONTRE-STÉRÉOTYPES EN ÉDUCATION : UN ÉTAT DES LIEUX

Pratiques pédagogiques et rapports sociaux de sexe

Des perceptions stéréotypées chez les enseignantes et enseignants

La classe est un milieu de vie sociale dont les enfants adoptent implicitement les règles et normes [Rouyer, Mieyaa, Le Blanc, 2014]. Il est nécessaire d'être conscient que si l'école a un rôle de transmission de connaissances, elle participe également à l'apprentissage des rôles sociaux, des normes et des valeurs [Dayer et Collet, 2014], comme les rapports sociaux de sexe. En effet, les représentations sociales [Moscovici, 2013] véhiculées par les personnels éducatifs et les pairs à propos des rapports sociaux de sexe rendent compte de la transmission des stéréotypes et rôles. Marro et Vouillot [2004] tendent d'ailleurs à mettre en relief deux rôles de sexe pouvant expliquer les inégalités présentes : ceux liés aux individus (selon que l'élève soit fille ou garçon, des rôles particuliers et différents lui sont attribués) et ceux liés à l'activité, ou à la filière elle-même. En 1996, Zaidman observe un traitement et des attentes différenciés de la part des enseignantes et enseignants auprès des filles et des garçons. C'est, depuis l'époque, un constat largement partagé [Dayer et Collet, 2014]. Les connaissances sociales acquises pendant l'enfance et notamment à l'école ont un poids considérable puisqu'elles participent à la construction des choix professionnels futurs [Bussey et Bandura, 1999].

Au besoin de penser les figures genrées en littérature jeunesse

Au quotidien, les enfants rencontrent un grand nombre de figures genrées que cela soit *via* les interactions avec leur famille, le personnel éducatif, leurs pairs, ou encore les personnages des médias. Dans le cadre du développement du genre, les enfants intériorisent à différents degrés, selon l'âge, ces figures genrées qui, au-delà d'une simple connaissance du monde social en termes de rôles et règles, leur fournissent des ressources symboliques et identitaires pour se situer eux et elles-mêmes dans le monde social [Duveen, 1997 ; Psaltis et Zapiti, 2014].

Encore à l'heure actuelle, que ce soit dans les albums jeunesse [Brugeilles, Cromer, Cromer, 2002] ou plus largement dans les supports pédagogiques (manuels scolaires, imagiers, etc.), l'état des lieux demeure le même : une surreprésentation et une survalorisation des personnages masculins enfants et adultes.

Ces éléments amènent à penser une ouverture de ces figures genrées (ou modèles) en littérature jeunesse. Marx et Roman [2002] décrivent quatre critères indispensables pour qu'un modèle ait un effet positif sur les personnes : faire partie d'un même groupe d'appartenance, être perçu comme atteignable, similaire au niveau physique et psychologique et agir dans un domaine d'intérêt de l'individu cible. Déjà en 1978, Ashby et Wittmaier ont pu observer que les filles de 9-10 ans ayant entendu une histoire non traditionnelle avec un personnage fille avaient des réponses moins traditionnelles et moins stéréotypées par la suite. L'exposition à des images contre-stéréotypées conduirait les individus à remettre en question leurs croyances et ainsi à essayer de maîtriser l'utilisation des stéréotypes [Finnegan, Oakhill, Garnham, 2015]. Des expositions fréquentes à des contre-stéréotypes de sexe pourraient rendre ces associations contre-stéréotypées plus saillantes et plus accessibles et ainsi affaiblir considérablement le poids et la force des stéréotypes traditionnels [Gawronski, Deutsch *et alii* 2008].

Les contre-stéréotypes : quels enjeux en éducation ?

Du côté des élèves : l'importance de la psychologie sociale et développementale

Morin-Messabel et Ferrière [2013] ont étudié l'impact d'albums jeunesse contre-stéréotypés sur des enfants de 5-6 ans. Il est apparu que les enfants, filles comme garçons, ont plus souvent retenu les quelques éléments stéréotypés de l'histoire avec ce que les auteures nomment une *« évacuation des situations contre-stéréotypées »* [Morin-Messabel et Ferrière, 2013 p. 58]. Cette observation rappelle bien ici, dans une perspective socio-développementale, la nécessité de prendre en compte l'âge des enfants lorsque l'on souhaite étudier le rôle et l'impact des contre-stéréotypes de sexe, en lien avec la construction de l'identité sexuée, et avec elle, les périodes de flexibilité ou au contraire de rigidité [Mieyaa et Rouyer, 2013].

De leur côté, Wilbourn et Kee [2010] ont réalisé une recherche auprès d'enfants autour des contre-stéréotypes de sexe en lien avec les métiers. Les enfants, âgés de 8 et 9 ans, quel que soit leur sexe, prennent plus de temps à créer des phrases mettant en lien un prénom d'homme et un emploi traditionnellement associé aux femmes. Un effort cognitif supplémentaire leur est nécessaire pour traiter cette information en comparaison des contre-stéréotypes de métiers concernant les femmes ou des stéréotypes. Ceci peut s'expliquer par la valorisation des métiers masculins, mais également par les campagnes de diversification d'orientation, spécifiquement destinées aux filles.

Si les enfants sont plus tolérants envers les transgressions des hommes que celles des femmes, ils ou elles sanctionnent davantage la transgression de leurs pairs garçons que celle des filles [Tostain et Lebreuilly, 2006]. Les contre-stéréotypes ne sont donc pas évalués et acceptés de la même manière selon l'âge et le sexe de la cible.

Du côté des enseignantes et enseignants

Comme l'encouragent les conventions précédemment citées, il est nécessaire de sensibiliser et de former les enseignantes et enseignants aux questions de rapports sociaux de sexe et de stéréotypes. Un des freins peut être leur adhésion à l'*« idéologie de neutralité »* [Zaidman, 1996] : l'illusion de traiter chaque enfant de la même manière qui, elle-même, peut entraîner des résistances de la part de ces enseignantes et enseignants lors de formations à l'égalité [Salle, 2014], puisqu'elles et ils pensent agir de la même manière avec les élèves, indépendamment de leur sexe. De même, elles et ils perçoivent les inégalités présentes en société, mais les pensent absentes de l'école [Mosconi, 2014].

Interroger le savoir des enseignantes et enseignants sur les notions de stéréotypes, de contre-stéréotypes et d'égalité semble essentiel [Pasquier, 2010] et demande notamment une réflexion sur le rôle et l'importance des modèles [Jarlégan, 2009]. Si ces objets de recherche sont une préoccupation de l'Éducation nationale [Pasquier, 2013], ils restent méconnus et donc absents des pratiques pédagogiques, malgré leur intérêt. La question des modèles étant prégnante, s'interroger sur les albums jeunesse semble primordial [Zancarini-Fournel, 2013] puisque cela conduirait à une remise en question des représentations, personnages et rôles [Pasquier, 2013].

Pour Jarlégan [2009], la formation des enseignantes et enseignants sur les notions de stéréotypes, contre-stéréotypes et modèles devrait se faire sur le long terme. Ceci est à rapprocher des études psychosociales sur l'impact des contre-stéréotypes : ceux-ci ont un effet positif lorsqu'ils sont exposés sur le long terme [Gawronski, Deutsch *et alii* 2008].

LES ENFANTS FACE À LA STÉRÉOTYPIE DE L'APPARENCE (ÉTUDE 1)

Cette première étude, exploratoire, a pour objectif d'étudier les préférences visuelles des enfants en lien avec les stéréotypes de sexe. Une première étape s'intéresse à leurs préférences d'illustrations selon la stéréotypie de l'apparence physique des personnages. La seconde étape se centre sur ces mêmes préférences d'illustrations lors de la présentation d'un trait de personnalité contre-stéréotypé.

Méthodologie

Population

Vingt-quatre enfants, âgés de 7 à 9 ans ($M_{âge}$ = 8,25 ans), ont accepté de participer à la recherche, soit douze par étude (six filles et six garçons). La recherche s'est déroulée en deux phases dans trois lieux d'accueil périscolaire du département du Rhône.

Matériel

Pour chaque phase, les enfants observaient aléatoirement et successivement trois illustrations de filles et de garçons. Les images utilisées ont été créées spécialement pour la recherche ce qui a permis de contrôler d'éventuelles variables parasites (visage et corpulence d'enfant, taille, faciès et position identique) et d'avoir des personnages non connus pour des réponses plus spontanées, sans effet de familiarité ↘ Annexe 1 p. 167.

La première phase est constituée de trois illustrations de filles et trois de garçons – apparence stéréotypée, neutre ou contre-stéréotypée. La deuxième phase les reprend et s'intéresse aux préférences d'attributs physiques d'un personnage lorsque celui-ci est présenté avec un contre-stéréotype de sexe et une position l'illustrant. Suite à une étude exploratoire, le contre-stéréotype choisi pour les filles est « courageuse » et pour les garçons « doux ».

Procédure

Ces deux phases suivent le même protocole de passation. Chaque enfant ayant accepté de participer à la recherche a été rencontré individuellement et ses parents en ont été informés. Les enfants ont participé à un entretien adapté en termes de durée – environ dix minutes. Lorsque la série d'images est présentée, l'élève est invité à les classer par ordre de préférence, expliciter les raisons de sa préférence, décrire ce personnage, ses traits de personnalité, ses goûts et imaginer une histoire.

Résultats

Un traitement qualitatif des entretiens a été réalisé à travers une analyse thématique [Flick, 2009] et une analyse sur le niveau de stéréotypie du discours en fonction du sexe des personnages pour chacune des questions posées aux enfants ↘ Tableau 1 p. 158. La figure 1 p. 159 montre les préférences d'illustrations des enfants, avec de manière générale, un moindre choix observé pour les illustrations contre-stéréotypées ↘ Figure 1 p. 159.

↘ Tableau 1 Synthèse thématique des entretiens réalisés auprès des enfants

Étude 1	Explications	Personnages	Histoires
Phase 1 Illustration de filles	• Tenue (7) • Robe (5) • Cheveux (9) • Blond (3) • Barrette (3) • Volontairement non-stéréotypé (2)	• Jeu (7) • Copines (4), amour (2) • Gentille (6)	• Fille normale (6) • Aventure (2) • Amour (1) • Pas d'idée (3)
		• Aime pas se fâcher, se bagarrer, dire des gros mots, que les autres soient méchants, être méchante • Bavarde, rigolote, à l'écoute • Patiente, un peu sévère	
Phase 1 Illustration de garçons	• Tenue (7) • Bleu (4) • Cheveux (12) • Joli (2) • Gentil (3) • Volontairement non-stéréotypé (2)	• Jeu (4), amour • Copains (3) • Sport (6), foot (5)	• Garçon normal (7) • Aventure (1) • Amour (2) • Pas d'idée (2)
		• Gentil (8), intelligent (2), poli (2) • Aime pas être seul, qu'on se moque de lui (3), se disputer (2) • Aime se faire des amis (3) • Bagarreur, colère (2)	
Phase 2 Illustration de filles	• Robe (5) • Cheveux (6) • Blond (2) • Regard (3) • Fâchée (2)	• Sport (4) • Poupées (2) • Pas le ménage	• Fille normale (6) • Aventure (4) • Conte (1) • Pas d'idée (1)
		• Pas gentille (8) • Désagréable (5) • Bagarreuse (3) • Courageuse (3)	
Phase 2 Illustration de garçons	• Cheveux (9) • Habits (3) • Bleu (4) • Sourire (3) • Volontairement non-stéréotypé	• Jeu (8), sport (5) • Copains (5), copines • Pas les « trucs » de filles (2) • Jeux vidéo (2)	• Garçon normal (6) • Aventure (5) • Pas d'idée (1)
		• Gentil (9), aider (4) • Pas bagarreur (2)	

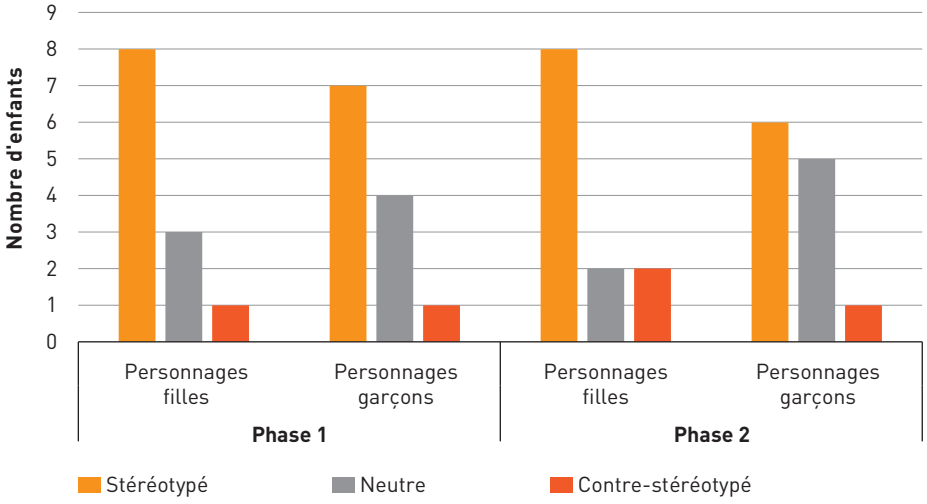
Éducation & formations n° 96 © DEPP

Un discours commun stéréotypé

La première phase, utilisant des personnages simples, sans accessoire et ne réalisant aucune action spécifique, permet de connaître le discours commun des enfants qui étaient libres de s'exprimer sur ce qu'elles ou ils pensent être la vie d'une fille ou d'un garçon de leur âge.

Les enfants choisissent majoritairement le personnage avec une apparence stéréotypée comme leur illustration préférée de filles. Les raisons invoquées pour justifier ce choix sont principalement en lien avec la tenue vestimentaire et la coiffure du personnage. Les discours tendent à être stéréotypés, et ce, peu importe l'illustration préférée. Ainsi, la robe, la barrette et la blondeur sont des éléments discursifs récurrents. Les activités proposées sont majoritairement mixtes ou féminines comme *« la marelle »*, *« les poupées »*. Trois garçons proposent des activités « masculines », mais le reste de leur discours demeure stéréotypé. Nous pouvons ici penser qu'ils parlent d'activités qu'eux-mêmes aiment bien pratiquer. Les traits de personnalité sont, quant à eux, quasiment tous stéréotypés : *« à l'écoute »*, *« bavarde »*. Les histoires se partagent entre vie normale, amour et aventure – avec souvent la présence d'un personnage garçon. Pour les illustrations de garçons, tous les enfants parlent de la coiffure,

↘ Figure 1 Nombre d'enfants ayant choisi l'illustration comme leur préférée en fonction du sexe du personnage et de la stéréotypie de son apparence physique



Éducation & formations n° 96 © DEPP

que ce dernier soit stéréotypé (*« il a du gel »*) ou contre-stéréotypé (*« il a pas de crête »*). Le sport est l'activité principale citée par les enfants. Les traits de personnalité sont masculins (*« bagarreur »*, *« intelligent »*) et mixtes (*« gentil »*). Les histoires sont majoritairement stéréotypées, comme celles d'amour ou d'aventure.

Cette première étude visait à étudier les stéréotypes de sexe durant l'enfance, moment clé de leur apprentissage et de leur intériorisation ainsi que de la construction de l'identité sexuée [Rouyer, Mieyaa, Le Blanc, 2014]. Nous pouvons ici observer la prégnance et leurs connaissances sociales des stéréotypes de sexe. Les enfants de 7 à 9 ans ont donc intégré les normes sociales de sexe et les associent de manière spontanée à la vue d'un enfant de leur âge. Le phénomène de catégorisation est en place [Wilbourn et Kee, 2010] et les stéréotypes attenants sont activés quand rien ne pousse les enfants à penser autrement.

Trait de personnalité contre-stéréotypé et changement de discours

La préférence d'illustration de la petite fille « courageuse » se porte majoritairement sur l'image stéréotypée. Quel que soit le choix, les explications données portent sur la coiffure et sur « *la robe* » lorsque le personnage a une apparence stéréotypée. Peu d'éléments sont donnés quant aux activités, sauf concernant le sport. Les adjectifs ne sont pas stéréotypés et présentent pour la plupart une valence négative : *« méchante »*, *« sévère »*. Dans une partie des histoires, la fille est méchante et cela a des répercussions : conséquences de la transgression et tentatives de la faire se conformer – *« Elle sera plutôt quelqu'un de méchant qui n'écoute jamais rien.* [...] *On la renvoie de l'école* [...] *et elle commence à être gentille »*. Les quatre histoires d'aventure ont une valence positive : la fille secourt les gens ou combat des méchants. Les choix de préférence des illustrations de garçons « doux » sont davantage partagés entre le garçon stéréotypé et neutre. La préférence est liée à la coiffure. Les activités sont stéréotypées, allant jusqu'à préciser que le garçon n'aime pas les *« trucs de filles »*. Face

au contre-stéréotype « doux », les enfants soulignent que le personnage reste malgré tout « masculin » et ne peut être assimilé aux filles et au féminin. Ce n'est pas parce que le garçon est doux qu'il se transforme en fille. Les caractères décrits sont positifs et dans le lien à l'autre. La majorité des histoires est stéréotypée, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'aventure, de *« sauver des vies »*, *« se battre »*.

Dans l'ensemble, les discours autour de la fille sont globalement plus contre-stéréotypés que ceux autour du garçon. Le trait de personnalité « courageuse » n'entraîne pourtant pas un regard positif sur la fille. Elle perd les traits de gentillesse et de douceur, mais ne gagne pas de stéréotypes masculins positifs. Au contraire, « doux » semble apporter encore plus de qualités au garçon qui est à la fois doux et courageux. Il bénéficie des traits positifs féminins et masculins.

Dans cette deuxième phase, les discours sont moins stéréotypés, et ce, d'autant plus que les personnages choisis ne sont pas stéréotypés : *« elle aime bien chercher la bagarre »*, *« il aime bien aider les autres »*. L'affirmation d'un contre-stéréotype, perturbant le processus habituel de catégorisation, favoriserait l'ouverture et diminuerait les stéréotypes automatiques [Gawronski, Deutsch *et alii* 2008]. Contrairement à ce à quoi nous pouvions nous attendre, les filles « courageuses », qui transgressent les normes sociales de sexe, sont perçues négativement alors que les garçons « doux » sont décrits positivement. Dafflon Novelle [2006] explique que les garçons sont plus découragés dans leurs comportements si ces derniers ne sont pas conformes aux rôles de sexe, car la transgression de la norme leur est moins permise. Nous avons pu nous rendre compte que la douceur est souvent associée au monde de l'enfance, ce qui est moins le cas du courage. Il est également important de noter que si les comportements et professions contre-stéréotypés sont aujourd'hui davantage autorisés et encouragés chez les femmes, il n'en est pas de même en ce qui concerne d'autres caractéristiques, tels les traits de personnalité [Meijs, Lammers, Ratliff, 2015]. De même, de nombreux enfants ont employé le mot « gentil » dans leur description. Compte tenu de la différence d'évaluation en fonction du sexe de la cible d'un même trait de personnalité [Gaborit, 2009], il serait intéressant de voir quels éléments se dessinent derrière ce mot selon qu'il est employé pour décrire une fille ou un garçon.

Une flexibilité relative

Les résultats des deux phases de cette étude mettent en évidence un choix moindre des illustrations contre-stéréotypées. Du point de vue de l'identité sexuée, chez les enfants, être dans la norme en tant que fille ou garçon ne voudrait peut-être pas forcément dire être stéréotypé, mais être le moins contre-stéréotypé possible. Des études ultérieures pourraient approfondir et tester cette hypothèse. Nous retrouvons ici l'importance de la littérature de jeunesse comme support d'identification [Morin-Messabel et Ferrière, 2013] et la nécessité que les modèles proposés gardent des éléments « stéréotypés » ou tout du moins socialement partagés et ainsi ne soient pas trop éloignés du quotidien et des modèles sexués antérieurement acquis [Dafflon Novelle, 2006]. Tous les enfants ayant participé à l'étude, et ayant choisi les illustrations contre-stéréotypées comme leurs préférées, ont choisi les illustrations stéréotypées comme leurs moins préférées. Les enfants qui préfèrent des illustrations contre-stéréotypées semblent le faire pour s'écarter de la norme : *« elle a des couleurs de garçons »*, *« il laisse ses cheveux tranquilles »*. Les enfants ont connaissance des rôles de sexe et peuvent développer une certaine flexibilité, car elles ou ils ont compris que ces normes et ces rôles sont des

construits sociaux relatifs et donc modifiables [Rouyer, 2007]. Cette possible flexibilité quant aux normes de sexe est dépendante du soutien de l'entourage, famille comme éducateurs [Mieyaa et Rouyer, 2013]. Ainsi, il convient alors de prendre la mesure du rapport, notamment des enseignantes et enseignants à ces contre-stéréotypes de sexe.

LE DISCOURS DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (ÉTUDE 2)

Cette deuxième étude se situe du côté des professeurs d'école puisqu'ils sont des médiateurs autour des questions d'égalité et de stéréotype. Cet intérêt est double : non seulement les contre-stéréotypes, comme nous l'avons vu, présentent un enjeu en éducation, mais ils étaient également une proposition des ABCD de l'égalité. Les résistances qui se sont cristallisées sur ce type de support nous ont donc amenés à nous questionner sur les discours enseignants qui pouvaient émerger.

Méthodologie

Population

Cette recherche concerne des professeurs d'école (huit femmes et un homme ; $M_{âge}$ = 32,5 ans) de la région Auvergne–Rhône-Alpes, affiliés à différentes zones urbaines ↘ Tableau 2. Les niveaux de classe varient du CP au CM2. Nous nous sommes ici concentrés exclusivement sur l'appréhension professionnelle d'un album jeunesse par des enseignantes et enseignants. Ceux-ci étant un public hétérogène [Pasquier, 2010], nous avons choisi de questionner la variable « type d'album jeunesse » plutôt que les caractéristiques sociodémographiques de notre population.

Matériel

Afin de saisir la perception d'albums contre-stéréotypés, nous avons fait varier les types de livres (stéréotypé *versus* neutre *versus* contre-stéréotypé), ce qui permet d'établir une comparaison des discours. En ce sens, le type d'album présenté est notre variable.

↘ Tableau 2 **Répartition de la population par album jeunesse (S = Sujet)**

Album jeunesse	Caractéristiques des participantes et participant
Le type : pages arrachées au journal intime	**S1 :** Femme - 33 ans - CM1/CM2 - école en périphérie
	S2 : Femme - 23 ans - CE1 - école en zone urbaine
	S8 : Femme - 27 ans - CE1 - école en zone urbaine REP
La poule qui voulait pondre des œufs en or	**S5 :** Femme - 27 ans - CM2, école en zone urbaine REP
	S6 : Femme - 41 ans - CE2 - école en périphérie
	S7 : Femme - 33 ans - CM2 - école en périphérie
Combinaison gagnante	**S3 :** Femme - 40 ans - CM2 - école en périphérie
	S4 : Homme - 42 ans - CE1/CE2 - école en périphérie REP
	S9 : Femme - 27 ans - CP/CE1 - école en zone urbaine REP

La sélection des albums jeunesse a été réalisée sur le site d'information et d'accompagnement des professionnelles et professionnels de l'éducation afin de rester proche des pratiques et supports pédagogiques. Nous avons centré notre intérêt sur la littérature du CM2. Pour déterminer la stéréotypie des albums jeunesse, nous avons étudié la liste des références bibliographiques en considérant : le type d'histoire, le sexe des personnages, leur rôle et caractéristiques attribuées, ainsi que les couleurs. De la sorte, deux albums sont ressortis : *Le type : pages arrachées au journal intime* (stéréotypé) et *La poule qui voulait pondre des œufs en or* (neutre). Pour l'album contre-stéréotypé, la sélection s'est faite sur le site de l'édition Talents Hauts qui, par sa démarche égalitaire, est conseillée par l'Éducation nationale. Dans un souci de cohérence, *Combinaison gagnante* est également destiné au CM2 ↘ **Annexe 2** p. 168.

Procédure

Les livres ont été proposés de manière aléatoire, en suivant une répartition égalitaire : trois participantes ou participant par ouvrage ↘ **Tableau 2**.

Ayant pour objectif de saisir les perceptions et expériences professionnelles des enseignantes et de l'enseignant, nous avons conduit des entretiens. L'entretien commençait par la lecture de l'album. Cinq questions ouvertes, ont permis de recueillir, respectivement, des éléments perceptifs, interprétatifs et expérientiels : *« Pouvez-vous me parler de cet album jeunesse ? »*, *« Que retenez-vous de ce livre ? »*, *« Que pouvez-vous dire sur les personnages ? »* et *« Comment l'utiliseriez-vous avec vos élèves ? »*. Dans une dernière question, nous proposions les deux autres albums jeunesse, demandant à l'enseignante ou à l'enseignant de choisir l'album sur lequel elle ou il aimerait travailler. Une analyse qualitative thématique a été appliquée au corpus des entretiens afin de pouvoir saisir les convergences et divergences de discours [Flick, 2009].

Résultats et interprétations

Le tableau qui concerne la thématisation des entretiens ↘ **Tableau 3** rend compte des neuf thèmes abordés. De façon globale, les trois premiers thèmes sont fortement liés au guide d'entretien et renvoient à des pratiques professionnelles normatives : la majorité des personnes interrogées se réfère au programme pour décrypter un album jeunesse. Les enseignantes et l'enseignant entretiennent un rapport hiérarchique entre les matières. Ainsi les compétences autour du français sont davantage valorisées que celles des autres disciplines comme en témoigne le discours de l'enseignante 3 : *« cependant, moi le point, mon point prioritaire, c'est quand même celui de la culture littéraire »*. De même, les quatre derniers thèmes sont directement liés à un effet de support.

Les thématiques les plus investies sont « Inscription au programme », « Analyse pratique » et « Archétypes héros » qui font acte d'un fort consensus dans les pratiques enseignantes. En outre, la thématique « Différences filles-garçons » illustre les rapports asymétriques entre sexes, qui apparaissent ancrés dans les discours enseignants, et est davantage prégnante que celle « Égalité filles-garçons », ce qui tend à révéler une certaine absence de prise de conscience des questions d'égalité [Salle, 2014].

Afin de rendre compte de ces éléments introductifs, nous nous attarderons principalement sur les thèmes « Archétypes héros », « Différences filles-garçons » et « Égalité filles-garçons », puisqu'ils sont particulièrement saillants dans le rapport des enseignantes et enseignants aux questions de stéréotypie et de contre-stéréotypie.

↘ Tableau 3 Synthèse des thématiques investies par les participantes et le participant (N = effectif)

Thèmes	Participants et participantes	Albums jeunesse à partir desquels le thème émerge
Inscription programme	N = 8	*Le type* (3)
		La poule (3)
		Combinaison gagnante (2)
Analyse pratique	N = 7	*Combinaison gagnante* (4)
		Le type (3)
		La poule (2)
Archétypes héros	N = 7	*La poule* (6)
		Combinaison gagnante (5)
		Le type (1)
Différences filles-garçons	N = 5	*Combinaison gagnante* (4)
		La poule (1)
Égalité filles-garçons	N = 2	*Combinaison gagnante*
Originalité	N = 2	*Combinaison gagnante*
		La poule
Valeurs	N = 2	*La poule*
Esthétisme	N = 1	*Le type*
Sentiments	N = 1	*Le type*

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : pour la 3e colonne, le nombre entre parenthèses correspond au nombre de fois où l'album est cité pour un thème, sachant qu'une même personne peut se référer à plusieurs albums pour un même thème.

Archétypes héros

Le thème « Archétypes héros » est construit à travers une comparaison entre les personnages principaux présents en littérature jeunesse. L'album neutre fait émerger une représentation ambivalente du personnage de la poule. Pour quatre enseignantes et enseignant sur sept **↘ Tableau 3**, l'image de la poule est jugée enfantine et dépréciative : *« puis la poule en fait j'y rattache plus à des jeunes élèves, surtout là avec les maternelles »* (enseignante 1). L'analogie est d'ailleurs faite entre la poule et les animaux, plus valorisés, qui répondent aux critères de pouvoir, noblesse, force et beauté : *« on dit, "non, mais c'est, la poule ne peut pas être un héros !" comme le lion qui a des représentations beaucoup plus* [...] *voilà c'est le roi des animaux, c'est euh, voilà beaucoup plus noble comme animal ou comme personnage principal »* (enseignante 5). Paradoxalement, quatre enseignantes et enseignant sur sept valorisent la poule de par son anticonformisme, voire sa position de leadership, qui favoriserait l'identification des élèves : *« oui je me disais qu'aussi les enfants pouvaient bien s'identifier à cette petite poule, qui est plus jeune, qui ne pond pas encore et puis qui a envie de faire autre chose... que de se soumettre et que de faire comme les autres quoi, de faire comme les adultes »* (enseignante 6). Les archétypes mobilisés par *Combinaison gagnante* sont principalement stéréotypés : *« ogre »*, *« princesse »*, *« loup »*, *« super-héros »* et révèlent un certain malaise avec la contre-stéréotypie d'Axelle comme en témoigne l'enseignante 6 *« ah, mais si c'est une fille Axelle... mais c'est un prénom mixte, donc après c'est sur l'histoire... »*.

Cette thématique indique une certaine valorisation des modèles d'identification stéréotypés. Cette vision traditionnelle des rôles liés aux sexes est soulignée par l'ambiguïté que provoque Axelle : l'attribution de traits sexués dépend davantage du contexte, ici le karting, que du sexe réel de la personne [Suquet et Moliner, 2009].

Différences filles-garçons *versus* Égalité filles-garçons

Combinaison gagnante, qui cristallise les discours autour d'une distinction entre les thèmes « Différences filles-garçons » et « Égalité filles-garçons », n'est presque pas choisi : sur neuf enseignantes et enseignant, seulement une utiliserait cet album contre quatre participantes ou participant qui travailleraient avec *Le type* et quatre autres, avec *La poule*. Ainsi, l'égalité induite par un support ne semble être que secondaire [Zancarini-Fournel, 2013]. Elles ou il préfèrent donc l'album stéréotypé ou neutre et ne semblent pas considérer ce critère pour sélectionner un album malgré la critique sur la présence de stéréotypes sexistes dans la littérature jeunesse.

Ces thèmes apparaissent antonymes, mais partagent un élément commun : ils émergent à la suite de la présentation ou de l'intégration de l'album contre-stéréotypé. Le masculin apparaît comme norme et référence, en même temps que l'on peut noter une invisibilité des filles comme le signifie le discours de l'enseignante 7 *« c'est un gamin de leur âge, j'imagine c'est un enfant donc, euh, c'est un thème qui peut plaire aux garçons en tous cas »*. Les discours enseignants rendent bien compte d'une perception différenciée des élèves selon leur sexe : *« les filles font des trucs de filles et les garçons, des trucs de garçons. Donc euh, sans parler de la théorie du genre, c'est quand même euh… bah c'est naturel, c'est comme ça que ça se passe »* (enseignante 9). Ces biais perceptifs ne sont pas sans lien avec les questions essentialistes : par nature, filles et garçons auraient des goûts distincts, de par la puissante binarité qui les oppose [Whitley et Kite, 2013].

Cette dichotomie se traduit notamment par la difficulté de se saisir du personnage féminin atypique, les enseignantes ou enseignant attribuent quasiment automatiquement le sexe masculin à Axelle, se référant à l'activité masculine qu'elle pratique : *« c'est un jeune pilote du coup »* (enseignant 4). L'enseignante 9 ira jusqu'à la présenter comme un *« garçon manqué »*, tout en gratifiant la contre-stéréotypie d'Axelle puisque cela vient contrer la surabondance des personnages plus traditionnels en littérature jeunesse. Néanmoins, les enseignantes et enseignant tendent à penser que les garçons rejetteraient le support contre-stéréotypé, de par l'atypisme d'Axelle, et que les filles ne pourraient s'identifier à ce personnage comme l'illustrent les propos de l'enseignante 9 : *« pas sûr que les filles arrivent à s'identifier au personnage* […] *les garçons, à l'inverse, vont se dire certainement "bah c'est une fille, elle ne peut pas y arriver aussi bien qu'un garçon" »*. Cette incohérence, qui serait perçue entre le sexe du personnage et son activité, peut être mise en lien avec les effets *backlash* [Rudman, 1998]. En effet, lorsqu'une femme adopte des attributs/caractéristiques masculins, elle peut être sanctionnée socialement de par l'adoption même de traits transgressant les normes et stéréotypes prescriptifs de son sexe [Whitley et Kite, 2013].

Pour les deux enseignantes qui se réfèrent au thème « Égalité filles-garçons », l'éducation parentale serait un frein à l'éducation à l'égalité défendue par l'école, frein d'autant plus marqué selon la culture et le milieu social de la famille : *« ce qui peut aussi aller en friction avec les parents hein. Parce que présenter "Combinaison gagnante" selon le quartier où on est, ça peut vite avoir de… enfin de lourdes conséquences dans le rapport avec les parents »* (enseignante 8). L'enseignante 8 rappelle d'ailleurs la polémique sur l'ABCD de l'égalité pour étayer son propos, en soulignant l'amalgame qui s'est opéré entre égalité et homosexualité. Ce thème lié à l'égalité s'oppose bien à celui des différences, l'enseignante 3 se réfère au socle commun *« nous on a un item dans les compétences de, du socle commun de, justement de l'égalité entre les filles et les garçons »* et inscrit, clairement, l'égalité comme mission fondamentale de l'école

républicaine. Les deux enseignantes valorisent d'ailleurs *Combinaison gagnante,* perçu ici comme un support permettant de valoriser les questions de parité, de développement des possibles et d'éducation à la citoyenneté : « *voilà, la parité. Ah exactement, alors ça c'est aussi dans nos compétences hein* [...] *là on est vraiment sur le civisme pour préparer euh... pour nous c'est des citoyens* » (enseignante 3). Cet album est donc pensé comme une opportunité d'induire de la mixité.

Bien que les discours enseignants traduisent des perceptions stéréotypées, elles ou ils tendent à montrer la difficulté de parvenir à un changement social au sein de leur classe de par les représentations sexuées des élèves et des parents. Néanmoins, la lutte contre les stéréotypes, préjugés et discriminations est inscrite législativement depuis le XXe siècle au sein du système éducatif [Salle, 2014]. Ainsi, il conviendrait de questionner les enseignantes et enseignants sur leurs rapports et pratiques professionnelles en lien avec ces textes officiels et les formations dispensées sur ces objets.

PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES

Cet article a tenté d'explorer le rapport des enseignantes et enseignants et des élèves d'élémentaire aux contre-stéréotypes de sexe présents dans les albums jeunesse, ce qui reste peu développé à l'heure actuelle. Les études menées, tant auprès des enfants que des professeurs des écoles mettent en relief un rapport complexe aux contre-stéréotypes, de par la prégnance des discours stéréotypés.

En effet, les enfants préfèrent les illustrations stéréotypées et leurs discours tendent à être, à leur tour, stéréotypés. Ceci illustre une certaine intériorisation des normes sociales de sexe. Ces éléments se retrouvent dans les discours enseignants : les filles et garçons sont abordés sous l'angle des différences, traduisant un rapport asymétrique entre les sexes. Comme les enfants, les professeurs des écoles valorisent les modèles traditionnels, en même temps qu'ils perçoivent négativement Axelle, personnage contre-stéréotypé. Les deux études présentées, à travers des méthodes et supports distincts, apportent des éclairages qui se nourrissent mutuellement sur la question des contre-stéréotypes de sexe en éducation. Quand les enseignantes et enseignants tendent à projeter le rejet et la non-identification éventuels des élèves à Axelle, de par ses traits atypiques, les élèves interrogés choisissent moins, quant à elles ou eux, l'illustration contre-stéréotypée et leurs discours apparaissent globalement stéréotypés, comme en témoigne la première étude. La difficulté à intégrer des modèles contre-stéréotypés en éducation peut illustrer les effets *backlash* énoncés par Rudman [1998] quant à la sanction sociale des personnes atypiques.

La sanction attribuée aux filles contre-stéréotypées par les deux populations est également à réfléchir. La transgression des rôles et normes sexués est généralement davantage admise pour les filles – puisqu'elles se rapprochent de traits valorisés puisque masculins – que pour les garçons. Ceci renvoie bien aux descriptions et prescriptions liées au sexe : l'adoption de traits transgressant de ce qu'est et ce que doit être une femme, un homme, peut entraîner le rejet d'une personne.

Parallèlement les résultats obtenus questionnent la flexibilité des rôles de sexe et ne confirment que partiellement la perception positive de tels modèles. En effet, dès 7 ans les enfants

ont intériorisé les normes sociales de sexe et s'en servent au quotidien pour comprendre le monde et agir, mais un élément essentiel à mentionner est que tout n'est pas figé. Le travail d'élaboration de l'identité sexuée n'est jamais achevé et un remaniement cognitif et affectif est possible tout au long de la vie [Duveen, 1997 ; Rouyer, Mieyaa, Le Blanc, 2014]. C'est ce qu'illustre l'étude menée auprès des enfants puisque l'ajout d'un trait de personnalité contre-stéréotypé modifie leurs discours qui deviennent alors moins stéréotypé.

Ces éléments ouvrent des réflexions en psychologie sociale de l'éducation. Il apparaît nécessaire de travailler autour des contre-stéréotypes de sexe auprès des enfants, d'une part, et de questionner la formation enseignante initiale sur ces notions, d'autre part.

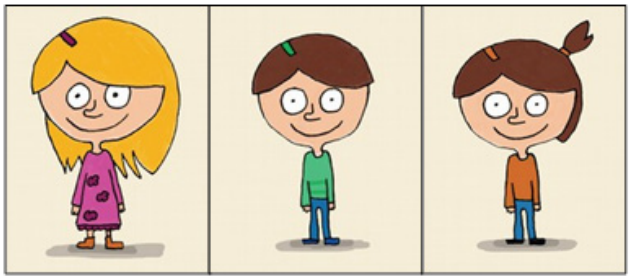
Les contre-stéréotypes n'ont pas été accueillis de la même manière selon qu'ils étaient attribués à des filles ou des garçons et selon qu'ils étaient évalués par des filles ou des garçons. Cette observation illustre des mécanismes psychosociaux sous-jacents différents qu'il convient de prendre en compte et d'étudier de manière plus approfondie, notamment en lien avec le développement de l'identité sexuée [Mieyaa et Rouyer, 2013]. Aussi, moins de recherches s'intéressent spécifiquement aux hommes et aux garçons comparativement à celles menées sur les femmes et les filles [Jarlégan, 2009 ; Peretz, 2016]. La question du masculin apparaît comme le note Ayral [2014], «*un angle mort*» de la réflexion sur les rapports sociaux de sexe. Pourtant, travailler sur les inégalités entre les sexes ne peut être imaginé en se centrant exclusivement sur une seule catégorie de sexe, les deux catégories – femme et homme – étant socialement construites dans et par les rapports sociaux de sexe et donc à penser de manière systémique et interdépendante [Marro, 2012]. Il est indispensable de mener des recherches approfondies auprès des groupes qui bénéficient d'un pouvoir social plus important [Lorenzi-Cioldi, 2009] : les hommes. Les garçons, hommes en construction, élaborent, tout comme les filles, leur identité sexuée au cours de l'enfance. Un premier travail de thèse est amorcé sur les enjeux identitaires et sociaux du point de vue des garçons sous un angle psychosocial et développemental. Il nous apparaît essentiel de s'intéresser aux discours des enfants en développement [Robert, Mieyaa *et alii,* 2013], et notamment des garçons, afin de saisir et de comprendre leurs rapports aux normes et stéréotypes de sexe.

Ces éléments psychosociaux mis en lien avec les diverses préoccupations interministérielles nous amènent également à investir la formation à l'égalité entre les sexes, dispensée aux enseignantes et enseignants. À notre connaissance, le dispositif de formation n'est pas analysé dans ses mises en place et dans ses effets, ce qui témoigne d'un manque de recherche, de piste et de contenu sur les formations. Interroger la formation initiale des professeurs des écoles permet de saisir les processus en jeu et d'approfondir les apports théoriques sur les stéréotypes et contre-stéréotypes, qui restent méconnus [Pasquier, 2013]. Cette visée diffère des recherches menées jusqu'à présent, en tant qu'elle ne cherche pas à dresser un bilan de la formation, mais bien à saisir les discours et pratiques qui se forment autour des notions de stéréotype, de contre-stéréotype, ce qui semble primordial selon les ouvertures de recherche de Pasquier [2010].

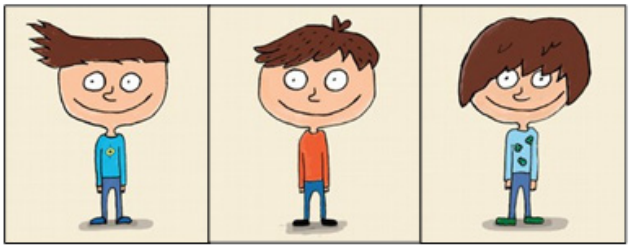
Nous voyons à travers ces études l'intérêt de penser la relation enseignantes et enseignants-élèves. L'enjeu est d'amener les élèves à être réflexifs et critiques sur les stéréotypes et inégalités présents dans les pratiques [Pasquier, 2013 ; Rouyer, Mieyaa, Le Blanc, 2014], ce qui n'est possible que si les enseignantes et enseignants transmettent les pratiques et savoirs issus de la formation, en classe.

Annexe 1

Illustrations phase 1 (Étude 1)



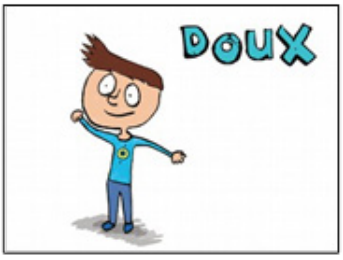
Stéréotypé | Neutre | Contre-stéréotypé



Exemple d'illustrations phase 2 (Étude 1)



Personnage stéréotypé



Annexe 2

↘ Tableau 4 Présentation et justification des supports

Titre	Informations de publication	Édition	Catégorie	Justification
Le type : pages arrachées au journal intime	Philippe Barbeau, Fabienne Cinquin (2004)	L'Atelier du Poisson Soluble	**Stéréotypé**	Histoire classique où la violence attribuée aux hommes, sans émotion, est opposée à l'émotivité attribuée aux femmes (amour, rêve, sourire). Les personnages sont majoritairement masculins, à l'instar du personnage principal. Les couleurs pastel restent sombres quand il s'agit du personnage masculin et s'adoucissent à l'arrivée d'un personnage féminin.
La poule qui voulait pondre des œufs en or	Hanna Johansen, Kathi Bhend (1999)	La joie de lire	**Neutre**	Une petite poule sauve son poulailler. Le modèle proposé de la petite poule se heurte aux stéréotypes, puisque la fragilité qui peut lui être attribuée devient une force, de l'audace. Les images en noir et blanc ne font pas référence à des couleurs stéréotypées femmes-hommes.
Combinaison gagnante	Jane Singleton Paul, Sébastien des Déserts (2010)	Talents Hauts	**Contre-stéréotypé**	L'histoire d'une sœur, Axelle, et d'un frère, Guillaume, qui inversent leur rôle en Formule 1. Guillaume contraint de participer aux courses sans les apprécier va s'allier à Axelle qui, elle, rêve de devenir pilote de courses Formule 1. Les rôles sexués sont inversés : une fille intègre le monde du sport de course quand le garçon s'intéresse au domaine littéraire. Les couleurs sont équilibrées et neutres, comme en témoignent les tons orangés.

Éducation & formations n° 96 © DEPP

↘ BIBLIOGRAPHIE

Ayral S., 2014, « Introduction », *in* Ayral S., Raibaud Y. (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1*, Pessac, MSH d'Aquitaine, p. 15-33.

Ashby M. S., Wittmaier B. C., 1978, "Attitude changes in children about exposure to stories about women in traditional and nontraditional occupations", *Journal of Educational Psychology*, n° 70, p. 945-949.

Brugeilles C., Cromer I., Cromer S., 2002, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, n° 57, p. 261-292.

Brugeilles C., Cromer S., Panissal N., 2009, « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et sociétés*, n° 21, p.107-129.

Bussey K., Bandura A., 1999, "Social cognitive theory of gender development and differentiation", *Psychological Review*, n° 106, p. 676-713.

Dafflon Novelle A., 2006, *Filles-garçons : socialisation différenciée,* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Dayer C., Collet I., 2014, *Former envers et contre le genre,* Bruxelles, De Boeck.

Duveen G., 1997, "Psychological development as a social process", *in* Smith L., Dockrell J., Tomlinson, P. (dir.), *Piaget, Vygotsky and Beyond*, London, Routledge, p. 67–90.

Finnegan E., Oakhill J., Garnham A., 2015, "Counter-stereotypical pictures as a strategy for overcoming spontaneous gender stereotypes", *Frontiers in Psychology*, vol. 6:1291, doi: 10.3389/fpsyg.2015.01291.

Flick U., 2009, *An Introduction to Qualitative Research,* London, Sage.

Gaborit P., 2009, « Les stéréotypes de genre », *in* Gaborit P. (dir.), *Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publiques,* Paris, L'Harmattan, p. 15-40.

Gawronski B., Deutsch R., Mbirkou S., Seibt B., Strack, F., 2008, "When 'just say no' is not enough: Affirmation versus negation training and the reduction of automatic stereotype activation", *Journal of Experimental Social Psychology,* n° 44, p. 370-377.

HCEfh, 2014, *Rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes : Pour l'égalité femmes-hommes et contre les stéréotypes de sexe, conditionner les financements publics*, n° 2014-10-20-STER-013, Paris, HCEfh.

Jarlégan A., 2009, « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Recherches & éducations*, n° 2, p. 11-21.

Lorenzi-Cioldi F., 2009, *Dominants et dominés : les identités des collections et des agrégats*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Mansour L., Morin-Messabel C., 2011, « Quel cadre législatif ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 487.

Marro C., 2012, « Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence », *Recherche et formation*, n° 69, p. 65-80.

Marro C., Vouillot F., 2004, « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 2-21.

Marx D. M., Roman J. S., 2002, "Female role models: Protecting women's math test performance", *Personality and Social Psychology Bulletin*, n° 28, p. 1183-1193.

Meijs M., Lammers J., Ratliff K. A., 2015, "Gender stereotype-inconsistent acts are seen as more acceptable than stereotype-consistent acts, if they are clever", *Social Psychology,* n° 46, p. 291-305.

Mieyaa Y., Rouyer V., 2013, « Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée », *Psychologie française*, n° 58, p. 135-147.

Morin-Messabel C., 2013, « Introduction : genre, mixité, égalité, éducation », *in* Morin-Messabel C. (dir.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 15-23.

Morin-Messabel C., Ferrière S., 2013, « Lectures offertes à l'école maternelle : impact des albums contre-stéréotypes », *in* Morin-Messabel C., Salle M. (dir.), *À l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan, p. 43-59.

Morin-Messabel C., Salle M., 2013, « Introduction », *in* Morin-Messabel C., Salle M. (dir.), *À l'école des stéréotypes,* Paris, L'Harmattan, p. 21-41.

Mosconi N., 2014, « Postface. Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir ? », *in* Collet I., Dayer C. (dir.), *Former envers et contre le genre*, Bruxelles, De Bœck, p. 269-284.

Moscovici S., 2013, *Le scandale de la pensée sociale,* Paris, Éditions de l'EHESS.

Pasquier G., 2010, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles questions féministes*, n° 29, p. 60-71.

Pasquier G., 2013, « Enseigner l'égalité des sexes au quotidien », *in* Morin-Messabel C. (dir.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 281-300.

Peretz T., 2016, "Why Study Men and Masculinities? A Theorized Research Review", *Graduate Journal of Social Science*, n° 12, p. 30-43.

Psaltis C., Zapiti A., 2014, *Interaction, Communication and Development*, London, Routledge.

Robert C., Mieyaa Y., Beaumatin A., Rouyer V., 2013, « Place de l'enfant dans la littérature scientifique : de l'enfant objet à l'enfant sujet », *in* Mietkiewicz M. C., Schneider B. (dir.), *Les enfants dans les livres*, Toulouse, Érès, p. 235-249.

Rouyer V., 2007, « Enfance », *in* Rouyer V. (dir.), *La construction de l'identité sexuée*, Paris, Armand Colin, p. 113-124.

Rouyer V., Mieyaa Y., Le Blanc A., 2014, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie,* n° 187, p. 97-137.

Rudman L.-A., 1998, "Self-promotion as a risk factor for women: the costs and benefits of counterstereotypical impression management", *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 74, p. 629-645.

Salle M., 2014, « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 31, p. 69-84.

Suquet M., Moliner P., 2009, « Exercer un métier du sexe opposé : quelles différences entre les hommes et les femmes ? » *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 81, p. 25-39.

Tostain M., Lebreuilly J., 2006, « Liens entre flexibilité des rôles de sexe et explications de l'origine des différences entre sexes : études chez des enfants de 5 à 11 ans et des adultes », *Bulletin de psychologie*, n° 59, p. 615-627.

Whitley E., Kite M., 2013, *Psychologie des préjugés et de la discrimination*, Bruxelles, De Boeck.

Wilbourn M. P., Kee D. W., 2010, "Henry the nurse is a doctor too: Implicitly examining children's gender stereotypes for male and female occupational roles", *Sex Roles,* n° 62, p. 670-683.

Zaidman C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

Zancarini-Fournel M., 2013, « Dix ans après. Avant-propos », *in* Morin-Messabel C. (dir.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 5-13.